

Die verband tussen leesvlotheid en leesbegrip van Graad 4-leerders

**M O'Connor
20438184**

Verhandeling voorgelê ter nakoming vir die graad Magister
Educationis in Leerderondersteuning aan die
Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Prof C Nel

Mei 2014



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Dankbetuigings

Hiermee wil ek my opregte dank en waardering uitspreek teenoor:

- My Hemelse Vader wat my getrou gedra het en my voorsien het van wysheid, deursettingsvermoë en geloof in myself.
- My studieleier, prof Carisma Nel, vir haar waardevolle insette, ondersteuning en geloof in die kwaliteit van hierdie studie en in my as student.
- My man, Donald - my steunpilaar, vir al die geduld, ondersteuning, motivering en liefde. Ek is bevoorreg om jou in my lewe te kan hê.
- My ouers, familie en skoonfamilie – dankie vir jul begrip, liefde en ondersteuning wat ek nog altyd ontvang het. Sonder julle sou my lewe nie dieselfde betekenis gehad het nie.
- Cecilia van der Walt vir haar hulp met die taalversorging.
- Die Fakulteit Opvoedingswetenskappe vir finansiële ondersteuning.
- Mev. W. Breytenbach van Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit vir hulp met die ontleding van statistiese data.
- Die hoofde en personeel van die skole waar ek so bevoorreg was om navorsing te kon doen.
- Al my vriende en kollegas vir hulle motivering en belangstelling.

Opsomming

Sleutelwoorde: leesvlotheid, leesbegrip, fonemiese bewustheid, sigwoordherkenning, woordeskat, leesvaardighede en prosodie.

Voorspruitend uit die toenemende eise van die hedendaagse beroepsomgewing, ontstaan kommer oor leerders se leesprestasie. Die toenemende eise het die geletterdheidsvlak vir leerders gelig; derhalwe word skole genoodsaak om onderrig in ooreenstemming te bring met hierdie toenemende geletterdheidsverwagtinge. Om met welslae te lees vereis dat die leerder 'n hele aantal leesvaardighede op toepaslike wyses moet integreer. Mondelinge leesvlotheid en leesbegrip word geïdentifiseer as noodsaaklike komponente om effektiewe betekenis uit die teks te verkry. 'n Wederkerige verhouding bestaan tussen die twee genoemde komponente, naamlik dat begrip verbeter met meer vloeiende lees. Wanneer 'n leser vloeiend lees, bevorder dit ook die leser se leesbegrip. Dit is te danke aan die feit dat die mens se brein meer in staat is om die geskrewe teks te proses voordat vlot geles word. Wanneer jy woorde outomaties identifiseer, vergemaklik dit die proses om leesbegrip meer volledig te verwerk.

Die doel van die studie was om vas te stel of daar 'n lineêre verband bestaan tussen Graad 4-leerders se vlotheid in mondelinge lees van verskillende tipes teks en hul leesbegrip.

Die studie was uitgevoer binne die positivistiese navorsingsparadigma. 'n Eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp was gebruik om die verband tussen mondelinge leesvlotheid en leesbegrip van Graad 4 leerders in geselekteerde skole binne Kimberley in die Noord-Kaap Provinsie te bepaal. Vyf skole, verteenwoordigend van die verskillende kwintiele, was doelgerig geselekteer. 406 Graad 4 leerders het deel gevorm van die studiepopulasie. Twee toetse is ontwikkel en gevalideer om leerders se leesvlotheid en leesbegrip te assesser. Die data is met behulp van beskrywende statistiek sowel as Pearson se produkmoment korrelasiekoëffisiënt geanaliseer.

Volgens die resultate, lees die leerders in die landelike skole slegs teen 52 woorde per minuut, wat beteken hulle kan gegroepeer word in die 10de persentiel. Die leerders in die landelike skole het 'n gemiddeld van 54% in hulle eerste leesbegrip teks behaal. Die resultate van die tweede leesbegripstoets toon dat hulle gesukkel het met die inferensie vrae.

Resultate toon dat leerders in stedelike gebiede teen 107.5 woorde per minuut kan lees en dus tussen die 50ste en 75ste persentiel geplaas word. In die eerste leesbegripstoets het leerders 'n gemiddeld van 78% behaal. Die resultate van die tweede leesbegripstoets toon dat die leerders probleme met die interpretasie van vrae ondervind het.

Pearson se produkmoment korrelasiekoëffisiënt toon 'n betekenisvolle verskil tussen landelike en stedelike skole met betrekking tot leesvlotheid en leesbegrip. Landelike skole se prestasie was dus swakker as die van stedelike skole.

Oor die algemeen toon die resultate 'n prakties betekenisvolle verband van $r = 0.69$ tussen mondelinge leesvlotheid en leesbegrip. Die bevindinge van hierdie studie moet onder die aandag van onderwysers gebring word en intervensies behoort ontwikkel te word wat spesifiek hierdie komponente aanspreek.

Abstract

Key words: reading fluency, reading comprehension, phonemic awareness, sight word recognition, vocabulary, reading skills and prosody.

Arising from the increasing demands of the twenty-first century workplace, concern over learner reading performance is at the forefront of national education. The increasing demands have raised the literacy bar for learners and subsequently, schools have been forced to accommodate instruction for these increased expectations. Successful reading requires the learner to incorporate a number of reading skills in appropriate ways. Oral reading fluency and reading comprehension are identified as components in effectively gaining meaning from text. A reciprocal relationship exist between the two that allows one to comprehend more thoroughly as one reads more fluently. Additionally, as one reads more fluently, one's ability to comprehend also improves. This is due to the fact that one's brain is more capable in processing text when one is able to read fluently. Therefore, when one automatically identifies words one is able to comprehend text more completely.

The purpose of this study was to determine whether a linear relationship exists between Grade 4 learners' oral reading fluency on different types of tests and their reading comprehension.

The study was conducted within a positivistic research paradigm. A one-shot cross-sectional survey design was used to determine the relationship between oral reading fluency and reading comprehension of Grade 4 learners in selected schools in Kimberley in the Northern Cape Province. Five schools, representing the different quintiles, were selected to participate in the study. A total of 406 Grade 4 learners made up the study population. Two tests were developed and validated in order to assess the learners' oral reading fluency and reading comprehension. The data was analysed by means of descriptive statistics as well as Pearson product-moment correlations.

The results indicate that learners in rural schools could only read at 52 words per minute (wpm) which meant that they could be grouped in the 10th percentile. With regard to reading comprehension the learners in the rural areas scored an average of 54% on the first reading comprehension test. Their results on the second comprehension test indicated that they experienced difficulties with inference questions.

The results indicated that learners in urban schools read at 107.5 words per minute (wpm) which meant that they could be grouped between the 50th and 75th percentile. In their first reading comprehension test they scored an average of 78%. Their results on the second comprehension test indicated that they experienced difficulties with interpretation questions.

Pearson product moment correlations indicated a practically significant difference between rural and urban schools on oral reading fluency and reading comprehension with urban schools outperforming rural schools.

Overall, the results indicated a practically significant relationship of $r = 0.69$ between oral reading fluency and reading comprehension. The findings of this study should be noted by teachers as well as be addressed in interventions as a matter of urgency.

Inhoudsopgawe

Dankbetuigings	i
Opsomming	ii
Abstract	iv
Inhoudsopgawe	vi
Lys van Tabele	x
Lys van Figure	xi
Bylae	xii
<u>Hoofstuk 1</u> Oriëntering tot die studie: Probleemstelling en literatuuroorsig	1
1.1 Probleemstelling en kontekstualisering.....	1
1.2 Literatuuroorsig.....	3
1.3 Doel van die studie.....	6
1.4 Hipotese.....	6
1.5 Navorsingsontwerp en metodologie.....	7
1.5.1 Literatuurstudie.....	7
1.5.2 Navorsingsparadigma.....	7
1.5.3 Navorsingsbenadering.....	7
1.5.4 Navorsingsontwerp.....	8
1.5.5 Deelnemers.....	8
1.6 Data-insamelingsmetodes.....	8
1.7 Data-insamelingsprosedure.....	9
1.8 Data-analise.....	10
1.9 Etiese aspekte.....	10
1.10 Hoofstukindeling.....	11
<u>Hoofstuk 2</u> Leesvlotheid en leesbegrip	12
2.1 Inleiding.....	12
2.2 Teoretiese grondslag vir leesvlotheid.....	13
2.2.1 Outomatiseringsmodel.....	13
2.2.2 Ontwikkelingsteorieë.....	16

2.2.2.1	Chall se ses stadiums van leesontwikkeling.....	16
2.2.2.2	Ehri se vlakke van leesontwikkeling.....	19
2.2.2.3	Wolf se ontwikkelingsteorie.....	20
2.2.2.4	Kompenserende koderingsteorie.....	21
2.3	Oorsig van leesbegrip in Suid-Afrikaanse skole.....	23
2.3.1	PIRLS (Progress in International Literacy Study) 2011.....	24
2.3.2	ANA (Annual National Assessment) 2012.....	26
2.4	Leesvlotheid.....	28
2.4.1	Definisie van leesvlotheid.....	28
2.4.2	Ontwikkeling van taalvaardighede wat tot leesvlotheid bydra.....	29
2.4.3	Empiriese navorsing.....	30
2.4.4	Strategieë ter verbetering van leesvlotheid.....	33
2.5	Leesbegrip.....	36
2.5.1	Definisie van leesbegrip.....	36
2.5.2	Vlakke van begrip.....	37
2.5.3	Betekenis uit 'n gelese teks kan aflei.....	39
2.5.4	Komponente wat gepaard gaan met leesbegrip.....	40
2.5.5	Strategieë ter verbetering van leesbegrip.....	41
2.6	Verband tussen leesvlotheid en leesbegrip.....	53
2.7	Samevatting.....	57
	Hoofstuk 3 Metode van navorsing.....	60
3.1	Inleiding.....	60
3.2	Navorsingsparadigma.....	60
3.3	Navorsingsbenadering.....	62
3.4	Navorsingsontwerp.....	62
3.5	Deelnemers.....	63
3.6	Data-insamelingsmetodes.....	64
3.6.1	Leesvlotheid.....	64
3.6.2	Leesbegrip.....	65
3.6.3	Betroubaarheid en geldigheid.....	68
3.6.3.1	Betroubaarheid.....	68
3.6.3.2	Geldigheid.....	68

3.6.3.3 Cronbach Alpha koëffisiënt.....	69
3.6.4 Data-insamelingsprosedure.....	70
3.7 Data-analise.....	71
3.8 Etiese aspekte.....	73
3.8.1 Etiese oorwegings.....	73
3.8.2 Parameters van die studie.....	74
3.8.3 Beskerming teen skade.....	74
3.8.4 Toestemming.....	75
3.8.5 Reg tot privaatheid.....	76
3.9 Samevatting.....	76
Hoofstuk 4 Resultate en bespreking van empiriese data.....	77
4.1 Inleiding.....	77
4.2 Beskrywende statistiek.....	77
4.3 'n Profiel van leerders se leesvlotheid en leesbegrip in Landelike en Stedelike skole.....	81
4.3.1 Landelike Skole.....	81
4.3.1.1 Leesvlotheid.....	81
4.3.1.2 Leesbegrip.....	82
4.3.2 Stedelike Skole.....	83
4.3.2.1 Leesvlotheid.....	83
4.3.2.2 Leesbegrip.....	84
4.3.3 Vergelykende analise van Landelike en Stedelike skole.....	88
4.3.3.1 Leesvlotheid.....	89
4.3.3.2 Leesbegrip.....	89
4.4 Die verband tussen leesvlotheid en leesbegrip.....	92
4.5 Samevatting.....	95
Hoofstuk 5 Gevolgtrekking en aanbevelings vir verdere navorsing.....	96
5.1 Inleiding.....	96
5.2 Samevatting.....	98
5.2.1 Literatuuorsig.....	98
5.2.2 Gevolgtrekkings van navorsingsresultate.....	99

5.3	Hipotese.....	100
5.4	Beperkinge van die studie.....	100
5.5	Implikasies vir onderrig.....	101
5.6	Aanbevelings vir verdere navorsing.....	102
5.7	Ten slotte.....	103
	Bronnelys.....	104

Lys van Tabele

Tabel 2.1	Nasionaal gemiddelde prestasie vir Tale in 2011 en 2012 (Graad 4-6 & 9).....	27
Tabel 2.2	Onderlinge prestasie tussen provinsies in Tale van 2012.....	28
Tabel 2.3	Riglyne vir mondelingelees-vlotheid.....	31
Tabel 3.1	Cronbach-alpha-waardes.....	70
Tabel 3.2	Voorgestelde kwantitatief afgeleide parameters vir die onderhawige studie.....	74
Tabel 4.1	Beskrywende statistiek van leesvlotheid in Landelike Skole.....	82
Tabel 4.2	Beskrywende statistiek van leesbegrip in Landelike Skole.....	83
Tabel 4.3	Beskrywende statistiek van leesvlotheid in Stedelike Skole.....	84
Tabel 4.4	Beskrywende statistiek van leesbegrip in Stedelike Skole.....	85
Tabel 4.5	Beskrywende statistiek van die totale populasie.....	87
Tabel 4.6	Verskil tussen Stedelike en Landelike skole.....	91
Tabel 4.7	Korrelasiekoëffisiënt tussen leesvlotheid en leesbegrip.....	94

Lys van Figure

Figuur 2.1	Suid-Afrikaanse Graad 4 prestasie in prePIRLS.....	25
Figuur 2.2	Meervoudige vergelyking van gemiddelde leesprestasie tussen verskillende tale.....	26
Figuur 2.3	Soorte leesbegrip.....	38
Figuur 2.4	Grafiese en semantiese organiseerders.....	45
Figuur 4.1	Beskrywende statistiek van die studiepopulasie.....	78
Figuur 4.2	Beskrywende statistiek van die geslag van die studiepopulasie.....	78
Figuur 4.3	Aantal Stedelike en Landelike leerders.....	79
Figuur 4.4	Stedelike Skole.....	80
Figuur 4.5	Landelike Skole.....	80

Bylae

Bylaag A	Teks Een – Leesvlotheid.....	126
Bylaag B	Teks Twee – Leesvlotheid.....	127
Bylaag C	Teks Drie – Leesvlotheid.....	128
Bylaag D	Eerste Leesbegrip Teks.....	129
Bylaag E	Tweede Leesbegrip Teks.....	132
Bylaag F	Goedkeuring vanaf Etiekkomitee.....	138
Bylaag G	Skriftelike toestemming verleen deur Mnr. Esau.....	139
Bylaag H	Toestemmingsbriewe gerig aan ouers van die proefpersone.....	141
Bylaag I	Toestemmingsbriewe gerig aan hoofde.....	143
Bylaag J	Leesperiode.....	145

Hoofstuk 1

Oriëntering tot die studie:

Probleemstelling en literatuuroorsig

1.1 Probleemstelling en kontekstualisering

Voortspruitend uit die toenemende geletterdheidseise van die werkplek van die een en twintigste eeu, staan kommer oor leerders se leesprestasie voorop by nasionale onderwys (Richek, Caldwell, Jennings & Lerner, 2002; RSA Department of Basic Education, 2010a; 2010b). Die toenemende geletterdheidsverwagtinge het die geletterdheidsvlak vir leerders gelig; derhalwe word skole genoodsaak om onderrig in ooreenstemming te bring (Good, Simmons & Kame'enui, 2001). Om met welslae te lees vereis dat die leerder 'n hele aantal leesvaardighede op toepaslike wyses moet integreer. Die lees-subvaardighede wat as van kritieke belang beskou word vir die ontwikkeling van doeltreffende lees sluit in fonemiese bewustheid, sigwoordherkenning, leesvlotheid, woordeskaf, leesbegrip en strategietoepassing om begrip te ondersteun (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein & Gardner, 2004). Leerders se onvermoë om enige van hierdie belangrike leesvaardighede toepaslik te kan integreer kan dwarsdeur die hele leesproses tot probleme lei – probleme wat selde geremedieer word. Hierteenoor kan vaardige lees, of die vermoë om al hierdie nodige vaardighede te integreer om sin uit die teks te maak, nie alleen akademiese sukses bevorder nie, maar ook bevordering in die werkplek fasiliteer (Lerner, 2003).

Doeltreffende lesers is daartoe in staat om die talle leesvaardighede, insluitend fonemiese bewustheid, woordherkenning en ander verwante vaardighede, te integreer om betekenis uit die teks(te) wat hulle moet lees, te verkry. Leesvlotheid is 'n belangrike skakel tussen woordontleding en begrip, terwyl stadige en hakkerige mondelinge lees leesbegrip wesenlik onmoontlik maak (Chafouleas *et al.*, 2004; Rasinski, 2004). Vlotlees stel 'n mens in staat om jou verstandelik minder in te span om woorde te identifiseer om sodoende meer inspanning te kan toepas om teks behoorlik te verstaan. Gevolglik is vlot lesers meer daartoe in staat om sin uit teks te

maak. Trouens, bedreweheid met betrekking tot leesvlotheid is een van die sterkste aanduiders van suksesvolle, betekenisvolle lees (Fuchs *et al.*, 2001). Leerderprestasies rakende vlotheid in mondelinge lees toon 'n sterk, direkte verband met leesdoeltreffendheid. Deur vlotheid in mondelinge lees by leerders te ontwikkel dra daartoe by om onafhanklike, selfmoniterende lesers te kweek (Stayter & Allington, 1991).

Die korrelasie tussen leesbegrip en leesvlotheid is duidelik in leerdervordering met verwysing na assessering. 'n Vlotheidsassessering, as deel van die Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, bied 'n betroubare en geldige wyse om verslag te lewer oor leesvlotheidprestasie. Hierdie assessering beklemtoon leerdervordering met betrekking tot vlotheid in mondelinge lees en korreleer met die begripvermoëns van leerders (Langdon, 2004; Shanahan, 2005). Die sterk verband tussen leesvlotheid en leesbegrip word deur verdere lees oefening benadruk, en wel daarin dat wanneer leerders meer lees, hul leesvlotheid verbeter, wat positief inwerk op hul vermoë om teks te verstaan. Gevolglik, namate begrip toeneem, word die leerder se vlotheid in mondelinge lees ook verbeter (Fuchs *et al.*, 2001). Assesserings weerspieël die verbande tussen hierdie twee leeskomponente (Good *et al.*, 2001). Onmiddellike, vlot woordherkenning bring bedrewe begrip mee. Leesbegrip word benadruk deur 'n vlot leser se vermoë om aandag in te stel op die verkryging van betekenis uit teks. Hierdie bykomende kognitiewe aandag ("mental attention") word beskikbaar gestel deur die verminderde kognitiewe vereistes wat woordherkenning aan die leser stel wanneer hy/sy vlot lees. Gevolglik is vlotheid in mondelinge lees 'n goeie prestasie-aanduiding van begripsvermoë asook van algemene leesvermoë. Trouens, vlotheid in mondelinge lees is meer direk gekoppel aan teksbegrip proses as wat woordherkenning daaraan gekoppel is (Stayter & Allington, 1991).

Terwyl 'n erkende verband tussen vlotheid in mondelinge lees en leesbegrip bestaan, sal meer navorsing wat binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks gedoen word, tot bewysgebaseerde navorsing bydra en hierdie verband dus verder toelig. 'n Meer volledige begrip van die verband tussen vlotheid in mondelinge lees en leesbegrip sou onderwysers kon help om toepaslike onderrig te verskaf om die geletterdheidsprobleme wat deur Suid-Afrikaanse leerders ondervind word, onder

die loop te neem. Hierdie studie het ten doel om die verband tussen Graad 4-leerders se vlotheid in mondelinge lees en hul leesbegripsvermoë te ontleed.

1.2 Literatuuroorsig

Kennerse op die gebied van leesvlotheid huldig verskillende menings oor hoe om leesvlotheid te definieer. Rasinski (2006) wys daarop dat daar 'n mate van meningsverskil oor die definiering van leesvlotheid voorgekom het. Daar is minstens drie opvattinge van *vlotheid* wat tans heers:

- Vlotheid is hardop lees met akkuraatheid, teen toepaslike spoed, en met uitdrukking. Dit is die oudste en mees algemene definisie (Huey, 1908/1968).
- Vlotheid is akkuraat lees terwyl jy ook verstaan wat jy lees (LaBerge & Samuels, 1974). Dit is ook 'n historiese definisie wat gekoppel is aan die outomatisiteitsteorie (automaticity theory).
- Vlotheid is vinnig en akkuraat lees. Dit is 'n onlangse definisie (Good & Kaminski, 2002) – een wat bots met beide die vorige definisies, aangesien nóg “uitdrukking” nóg “begrip” tipies geëvalueer word wanneer 'n leerder se vlotheidsprestasie bereken word (Allington, 2009).

Die International Reading Association (IRA) se *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing* definieer vlotheid as “freedom from word identification problems that might hinder comprehension” (Harris & Hodges, 1995: 85). Hierdie meningsverskil oor definisies het gelei tot 'n gebrek aan vlotheidsonderrig in die klaskamer (Allington, 1983; 2009).

Die National Reading Panel (2000) in die VSA het vlotheid as een van die vyf pilare van wetenskaplike leesonderrig ingesluit. Leesvlotheid is belangrik omdat dit die leerder se leesbevoegdheid en -begrip beïnvloed (Griffith & Rasinski, 2004). Samuels (2006) glo dat 'n vlot leser teks outomaties dekodeer – dit beteken “sonder om veel aandag daaraan te skenk”; dus kan meer aandag aan begrip bestee word. By beginnerlesers kan tyd wat aan dekodering van teks bestee word, nie aangewend word vir begrip nie (Griffith & Rasinski, 2004), aangesien die tyd om teks te dekodeer, kognitiewe tyd roof wat beskikbaar is om sin te maak uit teks wat pas

gelees is, of dit te verstaan. Leesvlotheid verwys na doeltreffende, doelmatige woordherkenningsvaardighede wat die leser in staat stel om betekenis uit teks te konstrueer. Vlotheid kom tot uitdrukking in akkurate, vinnige, gevoelvolle mondelinge lees en word gedurende stillees toegepas, en maak stilleesbegrip moontlik (Pikulski & Chard, 2005; Hasbrouck, 2006).

Kuhn en Rasinski (2007) bespreek twee dele van vlotheid wat noodsaaklik is vir leesontwikkeling, naamlik outomatisiteit en prosodie (versleer). Outomatisering is die kognitiewe prosessering wat met min of geen bewustelikheid nie, uitgevoer word (Plug *et al.*, 1997:265). Leesoutomatisiteit verwys na lesers se vermoë om woorde te herken sonder dat hulle bewustelik dekodeer. Dit beteken dat lesers woorde as hele eenhede herken en dit vinnig en akkuraat doen (Beers, 2003). Outomatisiteit is 'n vinnige en akkurate woordherkenning wat lei tot vlotheid (Beers, 2003).

Prosodie (versleer) word gedefinieer as die hoogtevlak-, luidheids-, tempo- en ritmepatrone van gesproke taal (Harris & Hodges, 1995). Volgens Kuhn en Rasinski (2007) behels prosodie (versleer) daardie taalelemente wat, wanneer saam geneem word, gevoelvolle lees uitmaak. Dit sluit komponente soos intonasie, klem, tempo en benutting van toepaslike frasiering in. Outomatisiteit en prosodie is saamgestel uit elemente wat nodig is om 'n vlot woordleser te wees en dra by tot 'n leser se vermoë om betekenis uit teks te konstrueer. Bedrewe lesers identifiseer woorde korrek en herken hulle onmiddellik en sonder enige moeite (Kuhn & Rasinski, 2007; LaBerge & Samuels, 1974).

Akkuraatheid by woorddekodering is die derde sleutelement van leesvlotheid (Hudson, Lane & Pullen, 2005). Allington (2009) glo dat alle lesers teks op hul huidige kundigheidsvlak nodig het om op hoë akkuraatheidsvlakke te kan lees.

Wanneer leerders akkuraat en outomaties lees, word hulle voorsien van geleenthede om prosodiekenmerke te oefen (Mathson, Allington & Solic, 2006). Leerders het voldoende tyd nodig om lees te oefen, sowel in en buite die skool (Allington, 1983). Leesvlotheid hang ook af van modelle van hardop lees, wat jong kinders hoor (Allington, 2009). Wanneer tekste wat aan lesers gegee word, te moeilik is, is vlotlees onmoontlik (Allington, 2009).

Na aanleiding van haar ervaring, is die navorser veral geïnteresseerd in die uitwerking van vlotheid op leesbegrip, aangesien 'n kind se leesbegrip skade ly wanneer leesvlotheid beperk is. Begrip is al gedefinieer as die wese van lees (Durkin, 1978-1979), die uiteindelijke doel van geslaagde geletterdheid (Pressley, 2006) en is noodsaaklik vir leesvlotheid. Navorsing het bevestig dat begripsprosesse benut word op die woordvlak en verder. Block en Pressley (2007:223) wys daarop dat “[T]o comprehend even a single word requires much more mental processing than previously thought.” Begrip word deur die National Reading Panel (2000) in die VSA geïdentifiseer as een van vyf kritieke leeskomponente. Met lesers wat sukkel, word vlotheid en die korrelasie daarvan met begrip nie altyd gebruik as 'n fokus vir remediërende onderrig nie, aangesien onderwysers primêr daarmee volhard om klem te lê op fonemiese bewustheid en fonemiese onderrig (Chard, Pikulski & McDonagh, 2006). Mondelinge lees is belangrik vir vlotheid weens die korrelasie daarvan met stillees-begrip. Die sterk korrelasie tussen vlotheid en begrip (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001; Rasinski, 2003), met bykomstige vlotheidsoefening, lei tot hoë vlakke van leesbegrip (Samuels, 1997).

Die National Assessment of Educational Progress (NAEP) het 'n onteenseglike verband gevind tussen vlotheid in mondelinge lees en leesbegrip (Pinnell, Pikulski, Wixson, Campbell, Gough & Beatty, 1995). Strecker, Roser en Martinez (1998:306) beweer die volgende: “Fluency has been shown to have a ‘reciprocal relationship’ with comprehension, with each fostering the other”. Chard, Pikulski en McDonagh (2006:57) bevind dat “... substantial correlational evidence shows a clear relationship between the amount students read, their reading fluency, and their reading comprehension.” Navorsing toon dat deur herhaaldelik te lees sukkelende lesers help om hul vlotheid te verbeter (Chard, Pikulski & McDonagh, 2006; O'Connor *et al.*, 2007). Chard, Pikulski en McDonagh (2006:57) wys op die volgende: “Fluency is necessary for high levels of reading achievement because it depends on and typically reflects comprehension.” Chard, Pikulski en McDonagh (2006:40) glo in 'n “...deep construct view of fluency, which considers fluency broadly as part of a developmental process of building oral language and decoding skills that form a bridge to reading comprehension, resulting in a reciprocal, causal relationship with reading comprehension.” Oor die afgelope aantal jare het vlotheid 'n toenemende mate van aandag in klaskamerpraktyk geniet. Dit is omdat vlotheid 'n aansienlike

verskil in 'n leerder se sukses as leser kan maak (Pikulski & Chard, 2005; Hudson, Lane & Pullen, 2005).

Die volgende navorsingsvrae sal aandag geniet:

Wat is die verband tussen Graad 4-leerders se vlotheid in mondelinge lees van verskillende tipes teks, en hul leesbegrip?

Hoe vergelyk Landelike en Stedelike Skole ten opsigte van leesvlotheid en leesbegrip?

1.3 Doel van die studie

Die doel van die studie is om:

- te ondersoek of daar 'n lineêre verband tussen Graad 4-leerders se vlotheid in mondelinge lees, van verskillende tipes tekste en hul leesbegrip bestaan.
- te bepaal hoe vergelyk Landelike en Stedelike Skole ten opsigte van leesvlotheid en leesbegrip.

1.4 Hipotese

Die volgende hipoteses word vir die studie gestel:

H0: Daar bestaan geen verband tussen die leesvlotheid en leesbegrip van leerders in Graad 4 nie.

H1: Daar bestaan 'n lineêre verband tussen die leesvlotheid en leesbegrip van leerders in Graad 4.

1.5 Navorsingsontwerp en metodologie

1.5.1 Literatuurstudie

Ten einde relevante en resente bronne te vind vir die doeleindes van die voorgenome literatuurstudie, is 'n EBSCOHost Academic Search-soektog uitgevoer met behulp van die volgende Afrikaanse sleutelwoorde met hul Engelse ekwivalente: vlotlees (*fluency*), leesbegrip (*reading comprehension*), leesstrategieë (*reading strategies*), leesvermoëns (*reading ability*), alfabetiese beginsel (*alphabetic principle*), outomatiseringsmodel (*automaticity theory model*), narratiewe teks (*narrative text*) en laastens verduidelikende teks (*explanatory text*).

'n Tweede EBSCOHost Academic Search-soektog is uitgevoer om meer relevante en resente inligting te verkry uit proefskrifte, tydskrifte en ander primêre en sekondêre inligtingsbronne met dieselfde sleutelwoorde as in die paragraaf hierbo.

1.5.2 Navorsingsparadigma

Die navorsing in hierdie studie is gebaseer op die positivistiese epistemologie. Die positivistiese epistemologie sien die wetenskap as die weg tot waarheid, om sodoende die wêreld beter te verstaan, te voorspel en te kontroleer (Krauss, 2005:760, Leedy & Ormrod, 2001:101).

Die positivistiese paradigma is gebaseer op die empirisme wat daarop aanspraak maak dat observering en meting die kern van wetenskaplike navorsingspogings is (Trochim, 2000). Die navorsingsbenadering wat in die positivistiese epistemologie figureer, is kwantitatiewe navorsing.

1.5.3 Navorsingsbenadering

Creswell (2005:39) definieer 'n kwantitatiewe navorsingsbenadering as 'n tipe opvoedkundige navorsing, waar die navorser besluit wat om te bestudeer, spesifieke vrae stel, numeriese data insamel deur van proefpersone gebruik te maak, numeriese data te analiseer aan die hand van statistiek en laastens uitvoering te gee

aan die totale proses op 'n onpartydige, objektiewe wyse. Hierdie studie berus op 'n kwantitatiewe navorsingsbenadering, aangesien die studie aan die definisie, soos deur Creswell (2005:39) beskryf, voldoen. Die data van hierdie studie sal statisties ontleed en voorgestel word.

1.5.4 Navorsingsontwerp

'n Eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp is vir die navorsingsdoeleindes aangewend. Creswell (2005:355) beskou 'n eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp as die mees populêre vorm van 'n ondersoekontwerp in die opvoedkunde.

Met die toepassing van 'n dwarsdeursnitopname-ontwerp word die deelnemers slegs eenmalig getoets om resultate te verkry. Dit is veel meer ekonomies van aard. Die ontwerp sal gebruik word om vas te stel of daar 'n verband bestaan tussen die vlotlees en leesbegrip van Graad 4 leerders in Landelike en Stedelike Skole. In 'n eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp samel die navorser data op 'n gegewe tydstop in (Creswell, 2005:355).

1.5.5 Deelnemers

Die doelpopulasie is Graad 4-leerders in Kimberley. Hierdie studie het gebruik gemaak van doelgerigte steekproefneming. Daar is 10 laerskole in en om Kimberley waarvan die onderrigmedium Afrikaans is. Hierdie skole is verteenwoordigend van die verskillende kwintiele. Vyf skole, verteenwoordigend van die verskillende kwintiele, is doelgerig geselekteer. Binne die geselekteerde skole, is al die Graad 4-klasse by die studie betrek.

1.6 Data-insamelingsmetodes

Die volgende metingsinstrumente is in die studie gebruik:

Leesvlotheidstoets

Die navorser het gebruik gemaak van die *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS)* se *Oral Reading Fluency*-toets om die Graad 4-leerders se vlotlees

te bepaal (Good & Kaminski, 2002). Hierdie toetse is vir die VSA opgestel en betroubaarheids- en geldigheidsindekse is bereken. Hierdie toetse is aangepas vir die Suid-Afrikaanse konteks en spesifiek vir Afrikaans. Dit is ontwerp om een-minuut-toetse te wees wat vinnig geassesseer kan word. Die doel is om vas te stel hoeveel woorde elke deelnemer korrek en akkuraat binne een minuut kan lees om sodoende 'n aanduiding te kry van die leerders se leesvlotheid.

Elke leerder het drie tekste gekry om aan die navorser voor te lees. Die deelnemer is telkens slegs een minuut gegun om elke teks te lees. Die tyd is deur middel van 'n stophorlosie gemonitor.

Leesbegrip

Die navorser het gebruik gemaak van verskillende tipes leesbegrip-tekste om die Graad 4-leerders se leesbegrip te bepaal. Die vrae by die stories is gebaseer op drie van die beginsels van PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) (Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury, 2009:14), naamlik:

- Fokus op en herroep van eksplisiet gestelde inligting.
- Maak van duidelike gevolgtrekkings.
- Interpreteer en integreer van idees en inligting.

1.7 Data-insamelingsprosedure

Die toetse is tydens normale skoolure afgeneem nadat die nodige skriftelike toestemming daartoe verkry is.

Die toetse is soos volg geadministreer:

- Die leesvlotheidstoetse het individueel geskied, 10 minute per leerder.
- Die leesbegripstoetse het in groepverband geskied. Elke leerder voltooi die leesbegripstoets alleen, maar almal doen dit gelyktydig tydens 'n dubbele klasperiode.

Die navorser het 'n klaskamer gebruik waar die leerders tuis voel in die omgewing en waar hulle op hul gemak en rustig kon verkeer. Die navorser het self die toetse

afgeneem waar sy verantwoordelik gehou is om vir die deelnemers te verduidelik wat presies van hulle verwag word.

1.8 Data-analise

Hierdie data is met SAS geanaliseer (SAS OnlineDoc®, Version 9.1, Cary, NC). Kwantitatiewe data is met behulp van beskrywende statistiek (byvoorbeeld gemiddeldes en standaardafwykings) sowel as Pearson se produkmoment korrelasiekoëffisiënt ingesamel en geïnterpreteer (Maree *et al.*, 2007:234-236).

As gevolg van die feit dat die studiepulasie nie 'n ewekansige steekproef was nie, kon geen inferensiële statistiek gebruik word nie. P-waardes wat van *t*-toetse verkry is, sal egter gerapporteer word asof ewekansige steekproefneming plaasgevind het. Interpretasies in die studie sal gemaak word op Cohen se effektegroottes om te bepaal of die verskille tussen Landelike en Stedelike Skole se gemiddeldes van praktiese belang is.

1.9 Etiese aspekte

Die studie is aan die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) vir goedkeuring voorgelê.

Vir doeleindes van hierdie studie het die volgende etiese maatreëls gegeld:

- Met hierdie studie is daar gepoog om die leerders nie aan spanning of vernedering bloot te stel nie.
- Toestemming is van mnr. H.H. Esau (Hoof-Direkteur van die Departement van Onderwys, Noord-Kaap) asook die skoolhoofde van die vyf skole verkry.
- Die nodige toestemming is ook van die ouers van die leerders wat by hierdie studie betrokke was, verkry, en die leerders kon ook kies of hulle wou deelneem – geeneen was gedwing om dit te doen nie.
- Aan die reg op privaatheid is voldoen deur die identiteit van leerders en skole te beskerm, naamlik deur numeriese simbole in plaas van hul name te gebruik. Die resultate van die toetse wat afgeneem is, is streng vertroulik gehou.

- Eerlikheid teenoor professionele kollegas ten opsigte van die geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrumente, die data-insamelingsproses en die akkurate weergee van data is deurentyd gehandhaaf.

1.10 Hoofstukindeling

Hoofstuk 2 beskryf die teoretiese onderbou van die studie. Daar word ook gefokus op die definisie van lees, 'n oorsig van lees in Suid-Afrikaanse skole, vlotlees, leesbegrip en ook verskeie leesteorieë relevant vir hierdie studie. Hoofstuk 3 gee 'n volledige uiteensetting van die metode van ondersoek wat in hierdie studie gevolg is, en Hoofstuk 4 bevat die resultate en die bespreking daarvan. Hoofstuk 5 bevat die gevolgtrekkings en aanbevelings vir verdere navorsing.

Hoofstuk 2

Leesvlotheid en leesbegrip

2.1 Inleiding

In die Grondslagfase is die fokus op “*leer om te lees*”, maar vanaf die Intermediêre fase verskuif die klem na “*lees om te leer*” (Shaywitz, 2003). Na aanleiding van bogenoemde stelling, behoort ’n leerder vanaf 9-jarige ouderdom vlot en met begrip te kan lees om skolasies te kan vorder.

Die hoofdoelwit tydens leesonderrig is dat lesers begrip moet hê van wat hulle lees. ’n Beperkte vermoë om vlot te kan lees sal dus lei tot beperkte begrip van gelese teks. Wolf (2007) beweer dat “...fluent reading is the bridge to comprehension”. Leesvlotheid verbind leesbegrip met al die ander leesvaardighede wat lesers reeds bemeester het.

’n Ander alternatiewe sienswyse is die van Carver (1982 in Alderson 2000:12), naamlik dat lees wesenlik uit leesvlotheid, woordherkenningsvaardighede, probleemoplossing en leesbegrip bestaan. Vir baie lesers is lees ’n ingewikkelde proses om aan te leer, aangesien verskeie kognitiewe prosesse geïmplementeer moet word om dit korrek, vloeiend en met begrip te kan toepas (National Reading Panel, 2000).

In die 20ste eeu was min op leesvlotheid gefokus (Allington, 1983). Eers in die 21ste eeu is daar meer gefokus op leesvlotheid en leesbegrip (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Leesvlotheid het in navorsing een van dié fokuspunte begin raak en speel ’n integrale deel in leesnavorsing (Kuhn & Stahl, 2003; Adlof *et al.*, 2006; Rasinski, Rikli & Johnston, 2009). Daar is tot vandag toe nog ’n debat daaroor of daar ’n verband bestaan tussen leesvlotheid en leesbegrip (Klauda & Guthrie, 2008). Die doel van die literatuur is om die belangrikheid van die bestaande leesvlotheid-navorsing te ondersoek en te ontdek wat die verband

tussen leesvlotheid en leesbegrip is. Die verband kan in verdere navorsing belangrike implikasies toon.

Dit is belangrik dat daar gekyk moet word na die teoretiese grondslag vir leesvlotheid en leesbegrip en ander teoretiese perspektiewe soos dié van Piaget en Vygotsky om die grondslag van hierdie twee komponente te verstaan. Leesvlotheid en leesbegrip gaan individueel bespreek word en daarna is die verband tussen leesvlotheid en leesbegrip bespreek.

2.2 Teoretiese grondslag vir leesvlotheid

LaBerge en Samuels (1974) se outomatiseringsmodel van lees is waarskynlik die mees algemene raamwerk vir die konseptualisering van mondelinge leesvlotheid wat as 'n aanwyser van algehele bevoegdheid van lees is.

2.2.1 Outomatiseringsmodel

LaBerge en Samuels (1974) het 'n teorie oor outomatiese inligtingsprosessering ontwikkel. Leesoutomatisering verwys na lesers se vermoë om woorde te herken sonder dat hulle bewustelik dekodeer. Dit beteken dat lesers woorde as hele eenhede herken en wel vinnig en akkuraat (Beers, 2003). Outomatisiteit is vinnige en akkurate woordherkenning wat tot vlotheid lei (Beers, 2003).

Gedurende die ondersoek na outomatiese inligtingsprosessering het LaBerge en Samuels (1974) in die vroeë 1970's eers op woordherkenning gefokus. Die outomatiseringsmodel van lees is waarskynlik die mees algemene raamwerk vir die konseptualisering van mondelinge leesvlotheid. Lesers wat bevoeg is om vlot te lees word aangedui as vloeiende lesers wat woorde outomaties herken (Samuels, 1997). LaBerge en Samuels (1974) dui aan dat die uitvoering van lees 'n komplekse vaardigheid is wat noodsaaklik is vir die koördinering van verskeie komponente binne 'n kort tydperk. Hulle het daarop gewys dat lesers slegs 'n beperkte hoeveelheid aandag aan enige gegewe kognitiewe taak kan skenk. Aandag wat lesers aan een taak skenk, is aandag wat hulle nie aan 'n ander een kan skenk nie. Outomatiese woordherkenning is dus belangrik vir lees. Volgens LaBerge en

Samuels verg begrip aandag en daarom moet lesers goed vaar met die ontwikkeling van outomatisering van lees. Dit word beskou as 'n leksikale proses.

Die tempo en akkuraatheid waarteen enkele woorde gelees word, is die beste voorspeller van die mate van leesbegrip (Hook & Jones, 2004). Dit is die vermoë om 'n taak uit te voer, sonder om uitermatige eise aan aandag te stel. Swak lesers moet genoegsame onderrig ontvang sodat hulle later beter in leesvlotheid en leesbegrip sal vaar. Dit dien geen doel om slegs goed te vaar met dekodering, maar nie daarin te slaag om op 'n vinnige en bevredigende leesvlotheidsvlak te lees nie. Die ontwikkeling van vaardighede is noodsaaklik vir verbeterde outomatiese leesvlotheid (Hook & Jones, 2004). Swak lesers moet effektiewe vaardighede ontwikkel sodat hulle aandag verplaas kan word van dekodering na outomatisering en dit uitgebrei kan word sodat lesers enige probleme ten opsigte van lees kan oplos deur middel van vaardighede wat hulle tydens die leesproses moet aanleer.

LaBerge en Samuels (1974) se model bestaan uit vier elemente, naamlik aandag, visuele geheue, semantiese geheue en laastens die fonologiese geheue. Hierdie aspekte word vervolgens in volgorde bespreek.

Die sentrale deel van die outomatiese inligtingsprosessering is die konsep *aandag*. Aandag word uit twee komponente saamgestel, naamlik interne en eksterne aandag. Eksterne aandag hou verband met die leser se poging om deur middel van sintuie (oë en ore) inligting direk waar te neem en in te samel. Interne aandag is daarenteen nie direk waarneembaar nie en is moeilik om te definieer. Eksterne aandag bestaan uit drie kenmerke, naamlik paraatheid, selektiwiteit en kapasiteit. Paraatheid het die vermoë om verskeie dele van 'n gesprek gelyktydig te prosesseer (LaBerge & Samuels, 1974). Volgens die model is 'n leser se kommunikasie beperk wat interne aandag betref. Die feit dat 'n leser baie aandag aan innerlike (kognitiewe) energie op eenvoudige take soos dekodering bestee, beteken dus dat daar minder op begrip gefokus word. Die interne komponente van aandag word beskou as dié belangrikste deel van die outomatiese inligtingsprosesseringsmodel by lees.

Volgens die model van LaBerge en Samuels (1974) moet die geskrewe teks in volgorde (visuele geheue; semantiese geheue en daaruit word die fonologiese

geheue saamgestel) geprosesseer word. Die tweede komponent is die visuele geheue. In 'n geskrewe teks moet gedrukte woorde hoofsaaklik herken word. 'n Swak leser sal individuele letters in 'n woord eers probeer ontleed, terwyl 'n bevoegde leser 'n hele woord onmiddellik herken. Die visuele geheue identifiseer die verskil tussen die letters van die alfabet en onderskei tussen hoof- en kleinletters. Daarna leer die lesers die verhouding tussen die letters van geskrewe taal en die klank van gesproke taal. Dit staan bekend as "phonics" (Adams, 1990). Wanneer lesers "phonics" bemeester het, moet hulle die tros medeklinkers voor/na die klinker aanleer, byvoorbeeld: *skaap*, *skaal*, *skeel*, ensovoorts. Vloeiende lesers is in staat daartoe om hierdie tros medeklinkers direk te herken (holistiese proses), terwyl swak lesers eers al die letters moet dekodeer (letter vir letter). Vloeiende lesers maak minder gebruik van aandag aan letters en fokus meer op leesbegrip (LaBerge & Samuels, 1974).

Daar word voorts aanvaar dat gedrukte skrif uit twee stappe bestaan, naamlik gedrukte woorde moet dekodeer word en gedekodeerde woorde moet begryp word. Volgens die model, moet swak lesers heen en weer oorskakel tussen dekodering en begrip. Deur voortdurend te dekodeer en te begryp wat daar gelees word, is tydrowend, moeilik en frustrerend. Wanneer 'n swak leser meer tyd aan dekodering bestee, begin hy minder op leesbegrip te fokus. Lesers wat vloeiend lees, verspul minder aandag op interne energie, soos om woorde te dekodeer, want hulle identifiseer woorde outomaties en dus kan hulle meer aandag skenk aan begrip (LaBerge & Samuels, 1974).

Die tweede komponent in LaBerge en Samuels (1974) se model is die semantiese geheue. Verskillende tipes verduidelikende, verklarende en prosedurele kennis word hier gestoor, insluitend leksikale inligting rakende woorde en woordbetekenisse. Volgens Rasinski (2006) moet akkuraatheid, outomatisering en prosodie gelyktydig toegepas word wanneer daar gelees word. Rasinski wys daarop dat herhaalde lees (een maal vir dekodering en laastens vir betekenis) en wel spesifiek herhaalde lees van eenvoudige teks, leesvlotheid en outomatisering bevorder. Wanneer lesers na stories op band luister en saam lees, bevorder dit ook leesvlotheid en outomatisering (LaBerge & Samuels, 1974).

Die laaste komponent is die fonologiese geheue. Fonologiese prosessering behels die begrip van spraakklanke, die stoor van daardie klanke in die geheue en die vermoë om daardie klanke te herroep en te manipuleer (Adams, 1990). Lesers moet woorde outomaties en akkuraat lees om so min as moontlik aandag daaraan te skenk.

Geslaagde leesbegrip behels nie alleen die korrekte leesvaardighede nie, maar ook outomatisiteit en leesvlotheidsvermoë. Die onderrig van outomatiese woordherkenning, leesvlotheid en prosodie moet op gelyktydige en geïntegreerde wyse plaasvind.

2.2.2 Ontwikkelingsteorieë

In hierdie afdeling word die klem geplaas op Chall (1983) se ses stadia van leesontwikkeling, Ehri (1991) se vlakke van leesontwikkeling, Wolf (2001) se ontwikkelingsteorie en laastens die kompenserende koderingsteorie van Walczyk en Griffith-Ross (2007).

2.2.2.1 Chall se ses stadiums van leesontwikkeling

Chall (1983; 1996) identifiseer ses ontwikkelingstadias van lees. Die eerste stadium word die “voorlees”-stadium genoem (geboorte tot die ouderdom van ses jaar). Hierdie stadium word gekenmerk deur bewuswording van die geskrewe woord, fonemiese bewustheid en boekhantering (Hall & Moats, 1999).

Die volgende stadium word die aanvangsfase van lees genoem (ouderdom tussen ses en sewe jaar). Die lesers ontvang formele onderrig in die Grondslagfase. In hierdie stadium maak lesers kennis met die klanke van letters as foneme om sodoende dekodering te kan toepas. Lesers leer een van die komponente van lees, naamlik fonologiese en fonemiese bewustheid. Lesers leer om enkelvokale in kort woorde te plaas, byvoorbeeld k/a/s = kas (Hall & Moats, 1999).

Hierdie lesers verstaan hoe boeke werk (bestudeer en bespreek die dele van ’n boek: titel, inhoudsopgawe, skrywer, datum wanneer gedruk, uitgewers ens.) sowel

as die wyse waarop woorde geskryf word. Hulle leeswerk word woord vir woord in die bekende teks met mekaar opgeweeg. Die lesers sal soms die teks met hul vinger aandui. Hulle beskik oor kennis van hoe letters met klanke geassosieer word en kan die afsonderlike klanke in woorde segmenteer.

Die lesers voeg nuwe kennis by om hulle te help om nuwe woorde wat hulle raaklees uit te spreek deur beginletters en prentondersteuning te benut om hulle lees te vergemaklik (Snow *et al.*, 1998). Die lesers se skryfwerk toon hul toenemende vaardighede wanneer hulle sommige hoëfrekwensiewoorde korrek klank en ander woorde voorstel met dieselfde begin- en toenemend eindletters (Kerbow & Bryk, 2004).

Die derde stadium word die verwerfde vloeiendheid genoem (ouderdom tussen sewe en agt jaar). Hierdie stadium is die belangrikste, aangesien vlotlees en leesbegrip verder ontwikkel word. Die lesers ontwikkel outomatisiteit (vlot prosessering van inligting wat minder moeite of aandag verg, as sigwoordherkenning) en dit verwys na lesers se vermoë om woorde te herken sonder dat hulle bewustelik dekodeer (Beers, 2003).

Hierdie lesers pas hulle kennis en ondervinding van lees toe om letter-klank-inligting gepaard met betekenis en taalleidrade te gebruik om nuwe woorde te identifiseer sowel as om dit reg uit te spreek. Hulle identifiseer patrone wat in letters voorkom, insluitend lees en skrif, en ontwikkel daardeur hoëfrekwensiewoorde waarop hulle staat maak om lees te vergemaklik wanneer hulle woorde teëkom waarmee hulle nie vertrou is nie (Kerbow & Bryk, 2004; National Reading Panel, 2000; Camilli *et al.*, 2003).

Hierdie lesers kry dit vinnig reg om vlot te lees. Hierdie bepaalde lesers kan makliker met uitdrukking lees (“prosody”) wanneer hulle ’n bepaalde teks voorlees. Terwyl die leser ’n bepaalde teks voorlees, skep hy vrae om die teks vinniger te ontleed, en probeer om ’n geheelbeeld van die teks te kry. Sodoende verstaan die leser die teks op ’n meer praktiese wyse en verstaan wat in die teks bedoel word (Snow *et al.*, 1998).

In hierdie stadium pas die leser verskeie woord-opsommende strategieë toe en wel terwyl hy lees. Tweelettergreep-woorde word herken en verskeie onreëlmatige woorde word vinnig geïdentifiseer en uitgespreek. Hierdie leser kry dit makliker reg om met vlotlees, en leesspoed wat daarmee gepaard gaan, vol te hou. Die leser kan dus al hoe meer op leesbegrip fokus (Snow *et al.*, 1998).

Die vierde stadium word gekenmerk deur die leser se vermoë om inligting deur middel van lees te kan verstaan (ouderdom tussen agt en veertien jaar). Lesers lees met ander woorde om te leer (Indrisano & Chall, 1995).

Die volgende stadium word die veelvuldige sieninge genoem (ouderdom tussen veertien en agtien jaar). Die lesers leer om op verskeie perspektiewe te let wanneer daar gelees word. Dit stel lesers in staat om krities te dink terwyl hulle lees (Indrisano & Chall, 1995).

Die laaste stadium word konstruksie en herstrukturering genoem (van die ouderdom van agtien jaar af en ouer). Die lesers kry die geleentheid om hulle eie menings oor 'n spesifieke onderwerp te lug. Gedurende hierdie stadium kry lesers die geleentheid om te begryp wat hulle lees, om dus die gelese teks in hul eie woorde om te sit, te analiseer en te ontleed (Indrisano & Chall, 1995).

Die lesers in hierdie fase “los woorde makliker op” met minimale ontwrigting van die vloei van hul leesproses. Vlotlees en leesspoed het hulle reeds deeglik onder die knie. Die inhoud van die teks (konteks) bied aan die bepaalde lesers 'n mate van ondersteuning, en so ook toenemende kennis aangaande woordstrukture. Insluitend hierby is die begrip van stamwoorde, voor- en agtervoegsels sowel as homofone.

Die lesers maak gebruik van hulle agtergrondkennis om sodoende die teks wat hulle lees met mekaar te interpreteer, om hulle eie interpretasies met dié van ander te vergelyk en dit te bespreek (Joubert *et al.*, 2006). Hierdie lesers ontwikkel verskeie tegnieke sodat hulle beter lesers kan word. Hulle bevraagteken die outeur se woorde en probeer hulle eie afleidings daaruit maak om die teks beter te kan verstaan (Kerbow & Bryk, 2004).

Uit bogenoemde stadia is dit duidelik dat vlotlees en leesbegrip 'n belangrike rol speel by die ontwikkeling van lees.

2.2.2.2 Ehri se vlakke van leesontwikkeling

Ehri se teorie fokus spesifiek daarop om sigwoorde te herken en om woorde te dekodeer met die doel om woorde makliker in gesproke taal weer te gee (Pikulski, 2006). Hierdie teorie is in vier fases verdeel, naamlik vroeë alfabetiese fase, gedeeltelik alfabetiese fase, kompleet alfabetiese fase en laastens die gekonsolideerd alfabetiese fase (Ehri, 1991).

Tydens die eerste fase (vroeë alfabetiese fase) gebruik die leser visuele leidrade (letters) om die woorde te identifiseer. Die lesers in hierdie fase is tussen die ouderdomme drie en ses jaar. Hierdie leser heg geen waarde aan die alfabetiese beginsel nie en fokus slegs op sigwoorde. Die fase van Ehri korreleer met dié van Chall se teorie (eerste stadium word die “voorlees”-fase genoem) (Ehri, 1991).

Tydens die volgende fase (gedeeltelik alfabetiese fase) is die lesers se ouderdomme tussen vyf en agt jaar. In hierdie fase sal lesers slegs 'n paar sigwoorde herken, en van die alfabet begin leer. Lesers sal in sommige gevalle letters klank om die woord te identifiseer (Ehri, 1991).

Tydens die derde fase (kompleet alfabetiese fase) is die lesers tussen die ouderdomme ses en agt jaar. Die lesers herken die letter wat met die klank geassosieer word. Lesers is in staat daartoe om verskeie klanke aanmekaar te koppel om woorde te bou. Lesers maak gebruik van fonologiese en fonemiese bewustheid om woorde te analiseer en te kodeer (Ehri, 1991).

Die laaste fase van Ehri se teorie is die gekonsolideerd alfabetiese fase. Die lesers kan woorde outomaties herken en vloeiend lees (Ehri, 1991, 2005). Lesers ontwikkel foneme om letter-klank-inligting met patrone te vorm en dit saam toe te pas wanneer daar gelees word (Kerbow & Bryk, 2004).

2.2.2.3 Wolf se ontwikkelingsteorie

Lees is 'n ontwikkelingstaak wat deur elke leser in vandag se samelewing bemeester moet word (Wolf, 2001). Volgens Uys (2006:10) moet doeltreffende leesvaardigheid as 'n basiese lewensvaardigheid beskou word. Wolf (2001) voer aan dat duidelike instruksies by leesvlotheid van die begin af aan die lesers deurgegee word. Vanaf die Grondslagfase moet leesvlotheid as uitkoms intensiewe aandag geniet om leerprobleme gevolglik uit te skakel.

Wolf (2001) voorspel leesvlotheid as 'n ontwikkelingsproses wat al die komponente van lees verwerk. Volgens Wolf (2001) se teorie kan daar vooraf voorspel word wie swak- of vloeiende lesers sal uitmaak. Dit is die lesers wat visuele en verbale prosesse nie so vinnig soos goeie lesers met mekaar kan integreer nie. Dit is belangrik dat lesers vaardighede met die aanleer van fonologiese en fonemiese bewustheid moet ontwikkel. Lesers moet woorde outomaties begin herken sodat hulle meer op begrip kan konsentreer (National Reading Panel, 2000).

Volgens Wolf en Katzir-Cohen (2001:219) is vlotlees 'n komplekse proses wat hulle soos volg verduidelik:

In its beginnings, reading fluency is the product of the initial development of accuracy and the subsequent development of automaticity in underlying sublexical processes, lexical processes, and their integration in single word reading and connected text. These include perceptual, phonological, orthographic, and morphological processes at the letter-, letter-pattern, and word-level, as well as semantic and syntactic processes at the word-level and connected text-level. After it is fully developed, reading fluency refers to a level of accuracy and rate where decoding is relatively effortless; where oral reading is smooth and accurate with correct prosody; and where attention can be allocated to comprehension.

2.2.2.4 Kompenserende koderingsteorie

As lesers woorde kan identifiseer, maar geen begrip het van wat hulle lees nie, is hulle nie besig om te lees nie. Dit is belangrik dat lesers moet begryp wat hulle lees om betekenis aan 'n teks te kan heg. Verskeie metodes kan gevolg word om lesers te help om doelgerigte, aktiewe lesers te word waar spesifiek op leesbegrip gefokus word.

Wanneer 'n leser gekonfronteer word deur 'n nuwe of onbekende woord, maak die leser gebruik van dekodering (Kriegler, 1990:63). In enige samelewing word dit van 'n geskoolde individu verwag om 'n bepaalde lees-tek binne 'n bepaalde tydskuur te kan lees. Namate die leser vorder, ontwikkel sy taalkennis meganies ten opsigte van die fonologiese en fonemiese aspekte. Baie lesers in die Intermediêre Fase kan probleme ondervind met betrekking tot leesvlotheid. Baie lesers lees oor die algemeen baie stadig of selfs te vinnig met baie min begrip, en ander kan weer nie hulle leesspoed na gelang van omstandighede aanpas nie (Kerbow & Blyk, 2004). Vlotlees is belangrik, aangesien dit die leser meer beheer gee oor sy metakognitiewe vaardighede (Taylor *et al.*, 1995). Dit vind aansluiting by die kompenserende koderingsteorie (Walczyk & Griffith-Ross, 2007).

Die teorie is daarop gerig om lesers te help wat probleme met leesvaardigheid ondervind sodat lees bemeester kan word. Een van dié vele aspekte waarvan lesers gebruik maak, is prosodiese (versleer) lees. Prosodie (versleer) word gedefinieer as die hoogtevlak-, luidheids-, tempo- en ritmepatrone van gesproke taal (Harris & Hodges, 1995). Die noue verband tussen vlotlees en leesbegrip word deur verdere leesoefening benadruk, en wel daarin dat wanneer lesers meer lees, hulle vlotheid verbeter, wat weer 'n positiewe uitwerking het op hul vermoë om teks te verstaan. Lesers moet dus toegelaat word om kompenserende tegnieke toe te pas sodat hulle in vlot lesers kan ontwikkel. Enkele tegnieke word as voorbeelde genoem: deur stadiger en met 'n tempo te lees; deur meer asem te haal wanneer daar gelees word (prosodie), deur hardop te lees of selfs deur die teks te herhaal.

Swak lesers kan vordering in leesbegrip toon wanneer hulle gebruik maak van verskillende tegnieke in hierdie teorie (Shearer, Ruddell & Vogt, 2001; Vogt & Nagano, 2003). Algemene kompenserings tegnieke gaan kortliks genoem word:

- Stadiger lees

Wanneer die teks bo die leser se vermoë is ten opsigte van begrip, sal hy woorde begin raai. Dit is belangrik dat 'n leser stadiger moet lees, sodat hy betekenis aan woorde kan heg namate hy voort lees (Kucan & Beck, 1997). 'n Leser se leesspoed sal verbeter namate hy vaardighede bemeester (Baker & Brown, 1984).

- Leestempo

Dit is vanselfsprekend dat dit swak lesers langer neem om te lees as goeie lesers (Walczyk *et al.*, 2004). Die uitgerekte, stadige tempo van lees word beskou as 'n kompenserende koderingstegniek. Swak lesers kry die geleentheid om woorde te kodeer voor hulle verder lees. Die leser benut tyd om leesvaardighede toe te pas terwyl hy lees (Walczyk *et al.*, 2006).

- Kyk terug in teks

Wanneer swak lesers nie meer begryp wat hulle geles het nie, sal hulle teruggaan in die teks om hulle fokus opnuut in te stel. Dit help die leser om beter te begryp wat die skrywer met die teks bedoel (Kucan & Beck, 1997).

- Hardop lees

As 'n leser nie goed kan lees nie, is hy geneig om saggies te lees sodat ander hom nie kan hoor nie, terwyl goeie lesers spontaan met prosodie kan lees (Chall, 1996). Volgens Miller en Smith (1985) se studie het hulle 'n merkwaardige verbetering in begrip met hardop lees waargeneem. Swak lesers kry die geleentheid om met hardop lees en die uitspraak van moeilike woorde nuwe woorde aan te leer.

- Raai die kontekstualisering in die teks

Korter woorde word as 'n eenheid herken. Sigwoorde word dus geïdentifiseer; woorde word op sig alleen herken. Fonologiese dekodering; letters word geklank voordat die woord uitgespreek word. Lesers maak gebruik van omliggende woorde om 'n moeilike woord te raai om moontlike betekenis daaraan te heg (Ehri, 1994).

- Spring oor na volgende woord

Wanneer 'n leser sukkel om 'n woord te identifiseer sal hy na die volgende woord spring om moontlike betekenis aan die vorige woord te heg. Dit gee die leser 'n breedvoerige raamwerk van wat die teks behels. Dit is tydrowend om van 'n swak leser te verwag om 'n teks te lees (dekodeer) en alles te verstaan wat daar gelees word. Die leser moet voortgaan om genoegsame leesbegrip van die teks wat gelees word te identifiseer. Die leser kry dus 'n breedvoerige begrip van wat die teks behels.

- Teks herhaal

Wanneer die leser die teks herhaal, raak hy meer vertrouwd met die woorde en die betekenis daarvan, en kan hy dus beter op begrip fokus (Perfetti, 1985; Samuels & Flor, 1997). Deur 'n teks te herhaal verbeter die swak leser se woordeskat en sy uitspraak van woorde.

Lesers moet die geleentheid gegun word om hulle eie tegnieke toe te pas sodat hulle teen hul eie tempo vordering met leesvlotheid kan toon (Kuhn *et al.*, 2003; Young *et al.*, 1995).

2.3 Oorsig van leesbegrip in Suid-Afrikaanse skole

In Suid-Afrikaanse skole is lesers se leesvermoëns nie na wense nie (Williams, 2002). Lees is 'n skolastiese vaardigheid wat van 'n vroeë ouderdom af bemeester moet word en word reg deur die lewe as 'n noodsaaklike vaardigheid beskou. Elke

individu moet tans oor goeie geletterdheidsvaardighede beskik om sukses in enige professionele werk te behaal (Kerbow & Bryk, 2004; Strucker, 1997; Chall, 2004).

In die Suid-Afrikaanse Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring wat tans geïmplementeer word, moet lesers reeds die volgende leesvaardighede in die Grondslagfase met betrekking tot lees onder die knie hê: fonologiese en fonemiese bewustheid, woordeskat, vlotlees en begrip (DoBE, 2010) Volgens die PIRLS 2011 en ANA 2012-uitslae blyk dit dat Suid-Afrikaanse lesers nie op standaard funksioneer wat leesbegrip betref nie. Bogenoemde twee studies word vervolgens bespreek om die leesprobleem te kontekstualiseer.

2.3.1 PIRLS (Progress in International Literacy Study) 2011

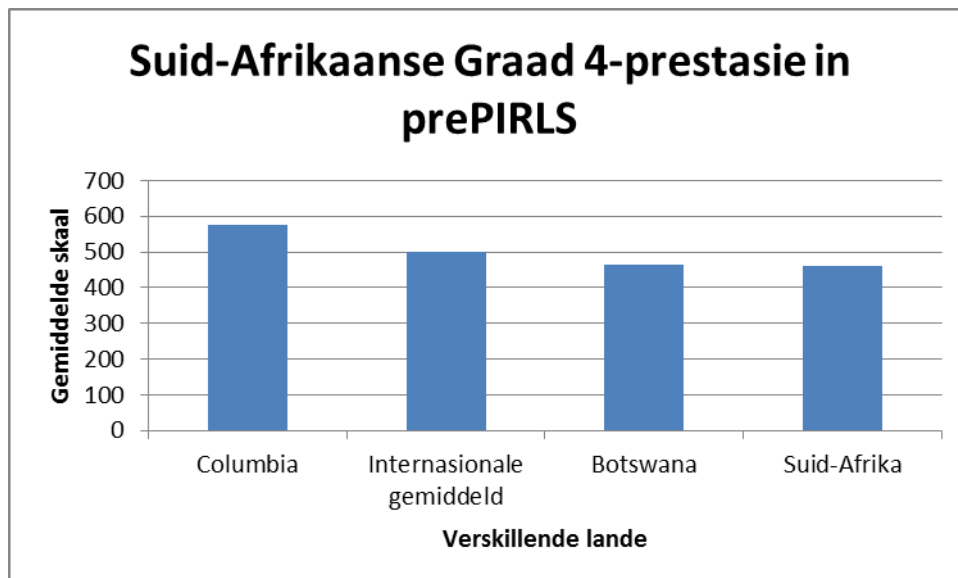
Volgens die PIRLS 2011-studie (Progress in International Reading Literacy Study), het Suid-Afrikaanse skole deel uitgemaak van hierdie leesstudie. Dit is die tweede keer dat ons aan die PIRLS-studie deelneem. Die PIRLS-studie is in ons 11 amptelike tale afgeneem. Die Graad 4-lesers voltooi die toets in Afrikaans. Afrikaans is die taal waarin die leerders in hierdie studie onderrig word. Hulle het deel uitgemaak van die prePIRLS, aangesien dit makliker as dié internasionale PIRLS was. Volgens PIRLS 2011 se resultate het dit duidelik geblyk dat die standaard van die toets te hoog was vir Suid-Afrikaanse lesers. As gevolg hiervan het die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Lynch School of Education, Boston College) dit goed gedink om 'n prePIRLS te ontwerp wat meer geskik is vir ontwikkelde lande.

Die doel van prePIRLS was om die standaard van onderskeie lande (Columbia, Botswana en Suid-Afrika) met mekaar te vergelyk wat leesbegrip betref. Daar is op verskeie doelwitte gefokus, naamlik:

- Die leesprestasie van Graad 4-lesers in Suid-Afrika.
- Die leesprestasie van Graad 4-lesers in 11 amptelike tale.
- Die kurrikulum van Graad 4-lesers en PIRLS 2006 se grondlyndata met mekaar in verband bring.

Die meetinstrumente van prePIRLS was hoofsaaklik ontwikkel en voorberei in Engels by twee internasionale komitees, tesame met die Nasionale Navorsings koördineerders (“NRC”) van verskeie lande. Die meetinstrumente van Graad 4 leerders het bestaan uit fiksie / legende en feitgebaseerde teks. Die doel van lees en die prosessering van begrip vorm die basis van die voorgeskrewe toetse in prePIRLS. Daar was van die leerders verwag om verskeie leesstrategiee toe te pas wanneer die leerders die toetse moes aflê. Leerders het die geleentheid gekry om die voorgeskrewe teks te herwin, om op spesifieke idees te fokus, om eenvoudige en meer komplekse afleidings te maak, om ‘n teks te ondersoek asook om te evalueer.

Na aanleiding van prePIRLS se resultate het dit duidelik geblyk dat Suid-Afrikaanse skole nie op standaard is met leesbegrip nie. Figuur 2.1 toon dat Suid-Afrikaanse skole onder die internasionale gemiddeld presteer. Alhoewel Suid-Afrikaanse skole die makliker assesseringstoets (prePIRLS) geskryf het, het hulle steeds nie goed presteer in lees nie.



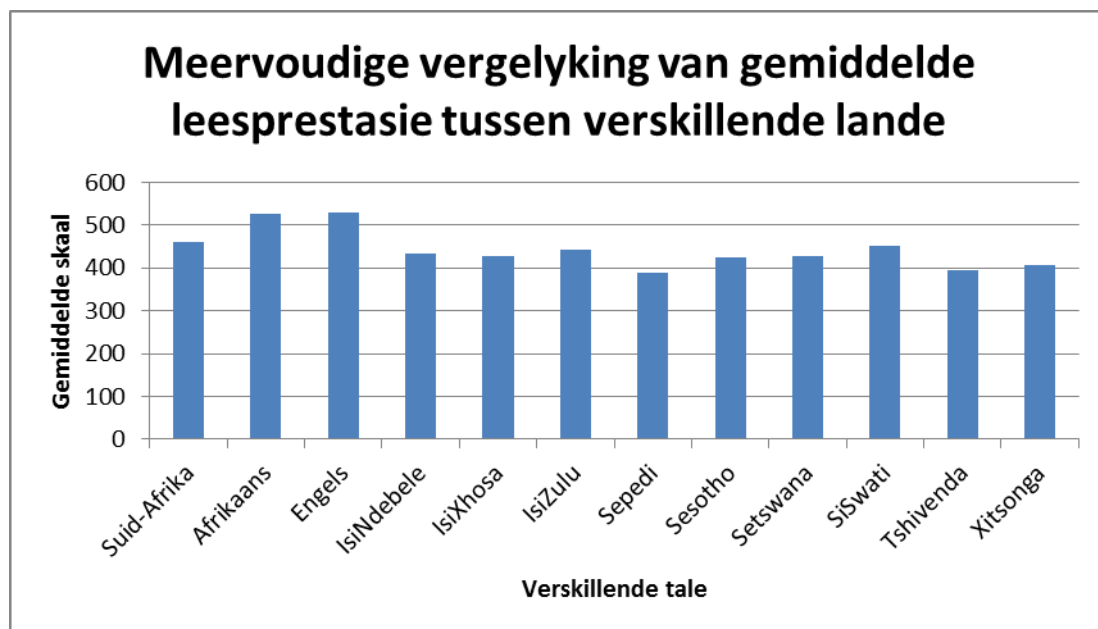
Figuur 2.1: Suid-Afrikaanse Graad 4-prestasie in prePIRLS

(Howie *et al.*, 2012:27)

In 1998 het die *Committee on Preventing Reading Difficulties in Young Children* van die Amerikaanse *National Research Council* bepaal dat die opvoedkundige loopbaan van 25 tot 40% Amerikaanse kinders bedreig word omdat hulle nie goed genoeg of

vinnig genoeg leer lees nie (Shaywitz, 2003). In Suid-Afrika is leesprobleme besig om ernstige afmetings aan te neem (Sylvester, 2001; Williams, 2002).

Volgens die resultate in Figuur 2.2 het lesers in Graad 4 wat in Afrikaans en Engels (tale) geassesseer is, relatief beter presteer as die internasionale gemiddelde. Slegs 6% van die Suid-Afrikaanse Graad 4-lesers het op 'n gevorderde vlak geles. Meer as die helfte van die lesers (71%) het op 'n basiese vlak geles – dit is laer as die internasionale maatstaf. Meer as die helfte van die lesers wat in hulle moedertaal Sepedi en Tshivenda geassesseer is, was nie in staat om op 'n basiese vlak te lees nie. Die lesers wat daarvan hou om te lees het beter presteer as diegene wat min lees of nooit nie.



Figuur 2.2: Meervoudige vergelyking van gemiddelde leesprestasie tussen verskillende tale

(Howie *et al.*, 2012:29)

2.3.2 ANA (Annual National Assessment) 2012

Die Departement van Basiese Onderwys maak jaarliks van die ANA-meganisme gebruik om alle lesers te assesser en om hulle vordering te monitor. Die ANA word gebruik om te bepaal hoe lesers in Tale asook Wiskunde in die Grondslag-, Intermediêre en Seniorfase vaar. Die doel is dat 60% van die lesers (Grade 3, 6 en

9) ten minste 50% moet behaal in 2014. Die maatstaf is spesifiek op Tale en Wiskunde gerig.

Tabel 2.1 toon 'n vergelyking van die 2011 en 2012 ANA-resultate. Die lesers het twee vraestelle geskryf, naamlik hulle Moedertaal (HL) en Eerste Addisionele Taal (FAL). Dit blyk dat lesers in hulle moedertaal beter presteer as in hulle Eerste Addisionele Taal. Die resultate in taal toon ook 'n geringe verbetering van 2011 na 2012, maar die gemiddeld in al die grade is nog steeds onder 50%.

**Tabel 2.1: Nasionale gemiddelde prestasie vir Tale in 2011 en 2012
(Grade 4-6 & 9)**

Graad	Huistaal 2012	Eerste addisionale taal	Taal 2011
4	43	34	34
5	40	30	28
6	43	36	28
9	43	35	NVT

(DoE, 2012:22)

Tabel 2.2 illustreer die prestasie in taal van die Graad 4-lesers in elke provinsie. Wanneer ons Noord-Kaap Provinsie se resultate bestudeer, blyk dit dat Noord-Kaap slegs 41.1% bereik het.

Tabel 2.2: Onderlinge prestasie tussen provinsies in Tale van 2012

Provinsie	Huistaal		Eerste addisionele taal	
	Gemiddelde persentasie	Persentasie leerders bereik 50% of meer	Gemiddelde persentasie	Persentasie leerders bereik 50% of meer
Oos-Kaap	38,5	32,5	36,0	28,8
Vrystaat	53,4	59,0	31,9	21,2
Gauteng	49,4	53,2	40,0	36,9
Kwazulu-Natal	38,2	31,9	34,3	26,4
Limpopo	24,1	12,1	28,5	17,4
Mpumalanga	31,8	23,6	30,4	19,4
Noord-Kaap	41,1	39,1	33,2	24,8
Noord-Wes	25,9	14,3	29,9	19,5
Wes-Kaap	54,8	63,0	33,4	24,2
Nasionaal	42,6	41,3	33,6	25,2

(DoE, 2012:26).

Die provinsie wat die laagste presteer het, was Limpopo met 12.1%. In die Eerste Addisionele Taal het Gauteng die beste presteer met 'n persentasie van 36.9% vergeleke met Noord-Kaap wat slegs 33.2% behaal het. Volgens die resultate van hierdie twee studies (PIRLS 2011 en ANA 2012) is dit duidelik dat Suid-Afrikaanse skole nie op standaard presteer nie. Lees moet in alle skole meer aandag geniet en die kwaliteit van die onderrig behoort ook aandag te geniet.

2.4 Leesvlotheid

2.4.1 Definisie van leesvlotheid

Vlotlees beteken dat 'n leser die meerderheid woorde outomaties moet herken. Ander definisies beklemtoon die rol van akkuraatheid en spontaneïteit in woordherkenning (Stanovich, 1991). Vlotlees is die vermoë om hardop te lees, met spoed, akkuraatheid en die korrekte uitdrukking om die teks met gevoel te lees (National Reading Panel, 2000; Foorman *et al.*, 2002). Die lesers moet leestekens reg interpreteer en op die regte plekke asem skep om verder te lees. Lesers mag by woorde wat hulle nog nooit raakgelees het nie, struikel. In die Grondslagfase word

die lesers aan sigwoorde blootgestel sodat hulle woorde makliker kan herken (Beers, 2003) om vlotlees te bevorder.

Volgens die National Reading Panel (2000) is vlotlees vir lesers belangrik omdat daar vinnige vordering getoon kan word in spoedlees en omdat dit lees by lesers vergemaklik. Inoefening en herhaling speel 'n groot rol by leesvlotheid. Hoe meer 'n leser lees, hoe breër word sy sigwoorde om vinniger 'n goeie leser te raak.

2.4.2 Ontwikkeling van taalvaardighede wat tot leesvlotheid bydra

Die Grondslagfase is een van dié belangrikste fases aangesien dit lesers begin vorm ten opsigte van leesvlotheid en leesbegrip. Lesers begin in hierdie fase die basiese leesvaardighede ontwikkel.

In enige samelewing word dit van 'n geskoolde individu verwag om 'n bepaalde leesteks binne 'n bepaalde tydsduur te kan lees (Taylor *et al.*, 1995). Namate die leser vordering in sy taalkennis toon, ontwikkel hy taalvaardighede wat binne 'n taalkonteks hanteer moet word (Kriegler, 1990:68). Daar is drie komponente wat gepaard gaan met taalkennis, naamlik foneembewussyn, sintaktiese bewussyn en semantiese kennis.

Foneembewustheid is die samestelling van afsonderlike klanke (Yopp, 1995:20). Fonemiese bewustheid handel oor die struktuur van woorde, eerder as oor die betekenis daarvan (Moats, 2002). Wanneer lesers bewus raak dat gesproke taal uit reekse klanke bestaan, is hulle in staat om te begryp dat woorde met verskeie klanke gevorm word. 'n Foneem is dus die kleinste klank eenheid in 'n woord. Foneembewustheid is belangrik vir die leesproses, omdat hierdie vaardighede die leser in staat stel om letters en woorde vinnig te kodeer wat in 'n groot mate die leser se leesvlotheid bepaal (Baker *et al.*, 2000).

Sintaktiese bewussyn is die grammatikale sisteem van taal. Dit wys op die manier waarop klanke (letters) saamgevoeg word om woorde en later sinne te vorm. Die leser moet dus bewus gemaak word van die reëls en die kombinasie van woorde in

bepaalde sinne (Kriegler, 1990:77). Dit verwys na die ordelike rangskikking van woorde in 'n sin sodat betekenis aan woorde geheg kan word.

Semantiese kennis het te make met kennis van die betekenis van woorde. Volgens Kriegler (1990:75) sal lesers vlot kan lees indien hulle nie slegs op die individuele letter-klankkombinasie fokus nie (Kriegler, 1990:77). Die leser maak gebruik van sy agtergrondkennis en van die betekenis wat hy uit die gelese teks kry, om te bepaal wat die nuwe woord is.

Dit is belangrik dat 'n leser vlot moet kan lees. 'n Vlot leser pas metakognitiewe strategieë toe tydens die leesproses, waar 'n swak leser woorde eers moet dekodeer. Kriegler (1990) stel 'n paar metakognitiewe strategieë voor, naamlik die leser moet die belangrikste begrippe uit 'n teks kan identifiseer; die leser moet sy eie foute kan korrigeer (sien 2.5.4). Wanneer 'n leser hierdie strategie van selfmonitering en metakognisie bemeester, sal outomatisering geskied. 'n Bekwame leser beskik oor die vermoë om sy leesspoed aan te pas soos wat hy woorde outomaties identifiseer.

2.4.3 Empiriese navorsing

Aangesien leesonderrig min of weinig aandag tydens die Intermediêre fase geniet, ontstaan dringende vrae oor metodes waarmee leesvlotheid en leesbegrip verbeter kan word (Departement van Basiese Onderwys, 2010).

Leesspoed is 'n meetbare en waarneembare aspek van lees wat gemeet word in terme van die aantal woorde per minuut korrek gelees (Behrens, 1995:21). In Hasbrouck en Tindal (2006) se studie rakende mondelingelees-vlotheid het die navorsers norme vasgestel vir Graad 1 tot en met Graad 8. Die norme is in vier kwartale verdeel wat as 'n riglyn dien. Elke kwartaal vermeerder die aantal woorde vir elke persentiel met ongeveer 15. Dit dien as 'n riglyn vir onderwysers om te bepaal of leerders se leesvlotheid op graadvlak is (sien Tabel 2.3).

Tabel 2.3: Riglyne vir mondelingelees-vlotheid

Graad	Persentiel	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
1	90		81	111
	75		47	82
	50		23	53
	25		12	28
	10		6	15
	Standaard afwyking		32	39
2	90	106	125	142
	75	79	100	117
	50	51	72	89
	25	25	42	61
	10	11	18	31
	Standaard afwyking	37	41	42
3	90	28	146	162
	75	99	120	137
	50	71	92	107
	25	44	62	78
	10	21	36	48
	Standaard afwyking	40	43	44
4	90	145	166	180
	75	119	139	152
	50	94	112	123
	25	68	87	98
	10	45	61	72
	Standaard afwyking	40	41	43

(Hasbrouck & Tindal, 2006:636-644).

Leesvlotheid word beskou as 'n belangrike komponent van lees, en word geassosieer met die uitkomst van lees insluitende leesbegrip wat daartoe bydra (Klauda & Guthrie, 2008). Pinnell *et al.* (1995) se studie het getoon dat 44% van Graad 4-lesers nie vlot kon lees nie. Een uit elke vyf deelnemers kon nie die teks begryp nie, en het selfs geworstel met dekodering (Buly & Valencia, 2002). Lesers vorder oor die algemeen swak in leesvlotheid, dekodering en begrip (Rasinski & Padak, 1998).

Volgens die National Assessment of Educational Progress-resultate (NAEP, 2005) in die VSA, is feitlik die helfte van die Graad 4-lesers wat getoets is, nie daartoe in staat om vlot te lees nie. Die NAEP resultate toon verder dat lesers wat ten opsigte van hulle leesvlotheid laag getoets het, ook probleme ondervind om te verstaan wat hulle lees. Volgens die resultate het die meer bekwame lesers 126 tot 162 woorde per minuut geles, en 97% in leesbegrip behaal. Slegs 'n tiende van 1136 lesers kon met prosodie, leesbegrip en leesvlotheid lees. Die beginner lesers het teen 'n tempo van 65 tot 89 woorde per minuut geles. Dit dui daarop dat die jong leser nog fokus op dekodering en dus nog nie outomatisiteit bereik het nie. Die volgende gevolgtrekking kan dus gemaak word dat lesers wat nie vloeiend lees nie, swak vaar in leesbegrip.

Volgens Leach *et al.* (2003) word 41% van alle lesers met leesprobleme eers in Graad 3 geïdentifiseer. Algemene leesagterstande van Graad 4-lesers sluit die volgende in: dekodering van woorde, woordherkenning, vlotlees en spelling sowel as begripstoetse (Cain *et al.*, 2004; Catts *et al.*, 2006).

Die verband tussen leesvlotheid en leesbegrip is weer in 2006 deur die National Assessment of Educational Progress en Wise *et al.* (2010) bepaal. Die deelnemers was oor 'n tydperk van vier weke getoets met behulp van twee gestandaardiseerde leestoetse. Die toetse het gefokus op leesvlotheid, akkurate dekodering, leesspoed, prosodie en sintaktiese bewustheid. Volgens die bevindinge bestaan daar 'n sterk verband tussen leesvlotheid en leesbegrip (National Assessment of Educational Progress, 2005). Duidelike afleidings kan gemaak word dat wanneer 'n leser meer sintaktiese vaardighede gebruik wanneer geles word, hoe beter presteer hy/sy in leesvlotheid en leesbegrip. Leesvlotheid is direk eweredig aan leesbegrip. Wanneer

lesers woorde eers moet dekodeer, word die tempo waarteen gelees word beperk, en sodoende word leesbegrip beperk. Volgens die resultate is leesvlotheid 'n sterk voorspeller van leesbegrip (Wise *et al.*, 2010).

Die Departement van Basiese Onderwys maak ook jaarliks van die ANA-meganisme gebruik om alle lesers te assesseer en om hulle vordering te monitor. Die ANA word gebruik om te bepaal hoe lesers in Tale asook Wiskunde in die Grondslag-, Intermediêre en Seniorfase vaar. Die doel van die studie is dat 60% van die lesers (Grade 3, 6 en 9) ten minste 50% moet behaal in 2014. Die resultate van die 2011 se ANA evaluering toon dat die gemiddelde van Afrikaans 30% en Wiskunde 23% in Graad 4 is (DoE, 2012). Die resultate in 2012 van die ANA evaluering toon dat die gemiddelde van Afrikaans 33% en Wiskunde 25% was. Die Minister van Basiese Onderwys, het die resultate as onaanvaarbaar laag bestempel (DoE, 2012). Dit is belangrik dat daar meer aandag aan leesvlotheid en leesbegrip gegee moet word vir beter resultate in Suid-Afrikaanse Skole.

In Fuchs *et al.* (2001) se studie het hulle aangetoon dat mondelinge leesvlotheid 'n aanwyser vir leesbegrip is. Volgens die meetinstrument het elke leser twee tekste gekry wat uit vier honderd woorde bestaan het. Die deelnemers het slegs vyf minute gehad om die teks voor te lees, waar hulle daarna tien vrae mondeliks moet beantwoord, sowel as om die storie in hulle eie woorde oor te vertel. Die deelnemer moet daarna 'n aktiwiteit voltooi het na aanleiding van die storie en waar hulle die teks hardop moet lees. Die resultate van die studie toon dat die verband tussen leesvlotheid en leesbegrip as volg beskryf word: "Oral reading fluency from text serves to predict reading comprehension, and comprehension in turns serves to predict oral reading text fluency" (Fuchs *et al.*, 2001:247).

2.4.4 Strategieë ter verbetering van leesvlotheid

Aangesien lesers baie struikelblokke teëkom wanneer hulle moet vlotlees, is dit gepas om sekere strategieë toe te pas om leesvlotheid te verbeter (Criscuolo, 1974). Volgens navorsers (Cullinan, 1992; Allington, 1998; Walker, 2003; Builder, 1991) is daar drie strategieë wat lesers in 'n klassituasie kan toepas om leesvlotheid te

verbeter, naamlik radio-lees, skadulees en paarlees. Voorgenoemde aspekte word vervolgens kortliks bespreek.

- Radio-lees

Radio-lees is 'n strategie wat toegepas word vir lesers wat skaam en teruggetrokke voorkom. Hierdie strategie word toegepas om leesvlotheid in groepsverband te ontwikkel. Lesers lees makliker in groepsverband waar hulle dan meer selfvertroue in hulleself het as wanneer hulle voor ander moet lees. Die onderwyser identifiseer vir elke leser 'n leesstuk wat vir sy leesvlak geskik is.

- Skadu-lees

Skadu-lees is 'n ander strategie wat die onderwyser kan toepas om 'n swak leser se lees te verbeter. Die onderwyser lees effens harder en vinniger as die leser. Die leser kry dus die geleentheid om die teks te hoor en om onderskeid tussen woorde te tref wanneer beide gelyktydig lees. Namate die leser se leesvermoë verbeter, sal sy leesspoed toeneem.

- Paarlees

Paarlees is 'n ander strategie wat toegepas word om leesvlotheid te verbeter. Hierdie strategie word maklik in die klaskamer aangewend. Lesers vorm groepe van twee, en beide lees gelyktydig die teks. Herhaalde lees van die teks is belangrik totdat beide die teks vloeiend kan lees. Wanneer beide sterk genoeg lees, kan een as mentor optree terwyl die ander een lees (Keehn, 2003). Op hierdie wyse help hulle mekaar om foute te korrigeer. Paarlees moet daagliks toegepas word in die klassituasie.

Volgens Alderson (2000) is die uitdaging nie om te onderskei tussen 'n swak leser en 'n vlot leser nie, maar hoe om die swak leser te help om in 'n vlot leser te ontwikkel. Volgens Ekwall en Shanker (2003) is dit 'n probleem wat maklik oorkom kan word as die leser daarop gewys word dat, as hy sy leestempo afwissel, tyd bespaar word en

sy leesbegrip sal verbeter. Pang *et al.* (2003:11) maak van hierdie volgende praktiese toepassings gebruik ten einde vlotheid te verbeter:

- Onderrig van woordherkennings-vaardighede;
- Die ontwikkeling van leesspoed te korreleer met leesvlotheid;
- Lesers moet hardop lees en hulleself hoor lees; en
- Terugrapportering moet opgevolg word met die leser, om o.a. foute uit te wys.
- Hoëfrekwensie-woorde moet binne 'n teks saam vervat word.
- Herhaaldelike lees.
- Groeplees en inoefening.

Herhaalde mondelinge lees dra by tot verbeterde leesvlotheid (Downhower, 1994). Herhaalde lees is 'n kritieke komponent vir leesonderrig, omdat die metode juis ontwikkel is om swak lesers te help om beter in leesvlotheid te presteer en sodoende leesbegrip te bevorder (Schumm, 1999). Die NRP het bevind dat begeleide herhaalde lees ook tot leesvlotheid en leesbegrip bydra. Broaddus *et al.* (2001:335) beskryf die verhouding tussen leesvlotheid en leesbegrip soos volg: "In order to be truly fluent, a reader must comprehend and interpret text and read with appropriate timing, expressiveness, stress, and intonation". Om jou as 'n vlot leser te kan klassifiseer, moet jy met begrip kan lees en die teks reg interpreteer wat hand aan hand gaan met tyd en uitdrukking.

Onderwysers moet in die klassituasie strategieë toepas om leesvlotheid te bevorder. Die leesperiode moet ten volle benut word in alle skole (sien Bylaag J). Die verskillende strategieë moet toegepas word sodat die leser wat nie kan lees nie, die geleentheid gegee word om deur middel van verskillende strategieë die nodige ervaring op te bou. Daar moet elke dag vir ten minste tien minute voordat die leesles in aanvang neem, lees oefeninge gedoen word. Leesintervensie moet met 'n informele assessering van die leser se leesvlak begin. Daar moet seker gemaak word dat die lesers hulle klanke ken. Al bogenoemde strategieë is aspekte wat leesvlotheid in die toekoms kan verbeter.

2.5 Leesbegrip

2.5.1 Definisie van leesbegrip

Leesbegrip word gedefinieer as die interaksie tussen die teks en die leser waartydens betekenis van geskrewe taal deur die leser gekonstrueer word (Durkin 1993). Dus moet die leser die teks analiseer en omskakel na 'n betekenisvolle boodskap (Hoover & Tunmer, 1993:1; Du Plessis & Bouwer, 1990:8-9). 'n Ander definisie van leesbegrip (Zimmermann & Hutchins, 2003:7) fokus op die leser se vermoë om suksesvol te dekodeer en daarvolgens vrae oor die gelese teks te beantwoord. Leesbegrip sal slegs verstaan word wanneer daar 'n beskrywing voorkom van die rol wat woordherkenning in dekodering speel (National Reading Panel, 2000).

Leesbegrip is volgens Zimmermann en Hutchins, (2003:5) die ontsluiting en konstruksie van betekenis gedurende 'n doelgerigte proses wat bestaan uit konstante interne- en eksterne dialoog. Die interne dialoog deur die leser en die interaksie met die teks. Die eksterne dialoog oor die teks en sy agtergrondkennis binne 'n sosiale konteks.

Volgens die National Reading Panel (2002:10), word leesbegrip beskou as die “*essence of reading*”. Leesbegrip is nie net deel van die essensie van lees vir akademiese doeleindes nie, maar ook vir lewenslange leer. Die essensie van lees sluit ook die leser se denkprosesse in, die uitbreiding van kennis en die bemeestering van nuwe informasie (Zimmermann & Hutchins, 2003:7). Leesbegrip is noodsaaklik om lees sinvol te maak en nie net om te dekodeer nie (National Reading Panel, 2000; Wong, 2001; Campbell *et al.*, 2003). Verskeie navorsers (Peer & Reid, 2001; Walker, 2000; Applegate *et al.*, 2009) stem ooreen dat die term *leesbegrip* na die betekenis verwys wat uit die geskrewe woord gehaal moet word. Oakhill (1995:291) noem dat “*reading comprehension ability correlates highly with word recognition ability*”.

2.5.2 Vlakke van begrip

Volgens Alderson (2000) kan onderskeid getref word tussen die verskillende vlakke van begrip, naamlik letterlike begrip van 'n teks, die begrip van onderliggende betekenis en laastens die begrip van die vernaamste implikasies van 'n teks. Die onderskeid hou verband met die leesproduk en stel navorsers in staat om in sommige gevalle die verskille in lesers se leesbegrip te verklaar (Alderson, 2000:8).

Grabe (1991) klassifiseer die drie vlakke, naamlik:

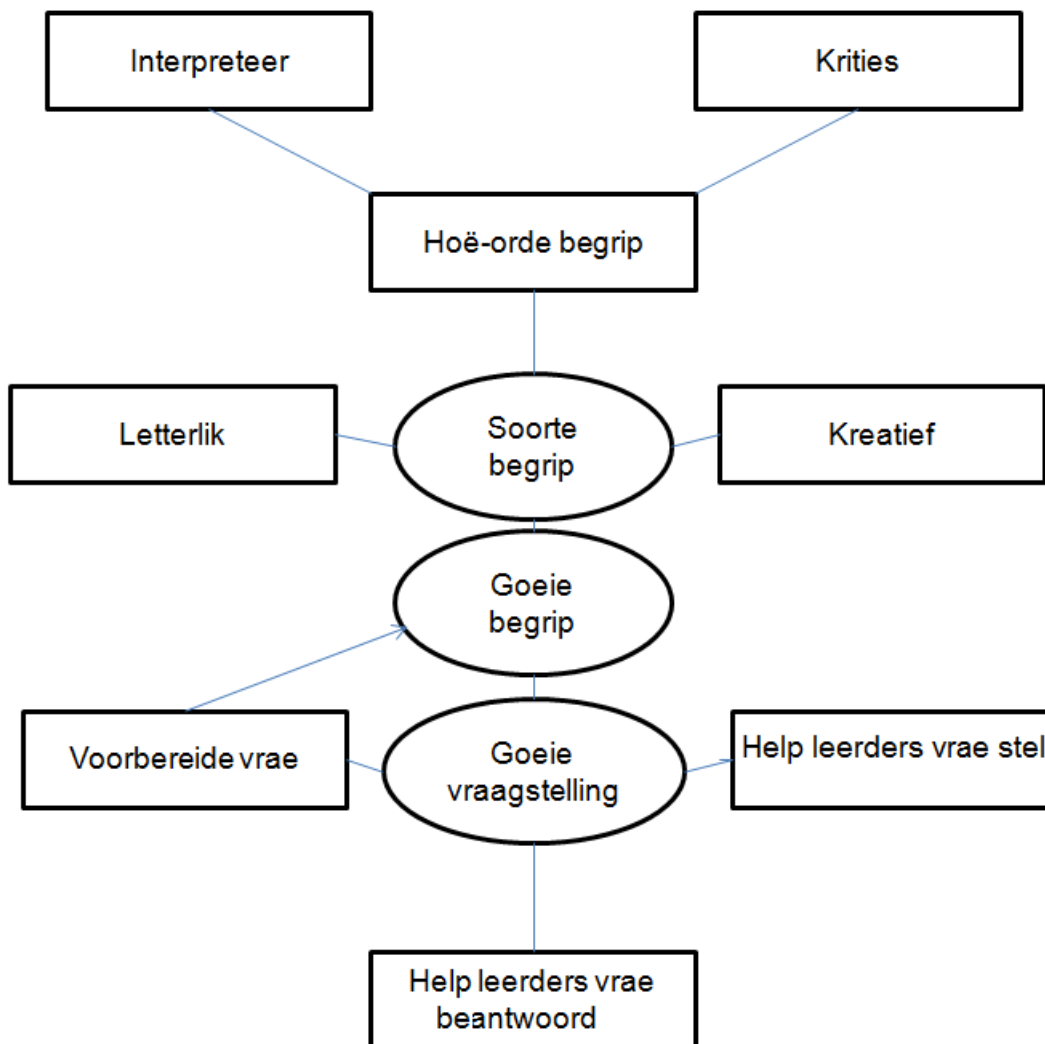
- lees as “die reëls” – verwys na die letterlike betekenis van 'n teks,
- lees “tussen die reëls” – verwys na die afgeleide betekenis, en
- lees “verder as die reëls” – verwys na die kritiese evaluering van 'n teks.

Leesbegrip volg dus hierdie drie vlakke. 'n Leser leer eers om 'n teks letterlik te verstaan, daarna kom die afgeleide betekenis en laastens slaag die leser daarin om die teks krities te evalueer. Enige leser moet eers die reëls begryp voordat hy tussen die reëls kan lees en 'n fundamentele begrip van beide is nodig voordat die uitdaging van kritiese evaluering en eie gevolgtrekking toegepas kan word (Alderson, 2000; Juel & Minden-Cupp, 2000; Stanovich, 2000; Meacham, 2001).

Indien Bloom se taksonomie op leesbegrip toegepas word, verwys Lancaster (1988:224) na vyf vlakke van leesbegrip.

- Letterlike begrip – die vrae is direk gemik op die teks om die antwoorde uit die teks te verkry.
- Toepassing – feite in die teks kan gebruik word om oplossings vir ander probleme te vind.
- Interpretasie – die leser moet voorspellings maak en verwerkings doen.
- Evaluering – die leser moet 'n logiese evaluering van die teks maak. Hy moet dus genoeg agtergrondkennis van die teks hê om dit goed te kan evalueer.
- Waardering – waardering het als te make met die leser se bewuswording en begrip van die tegnieke wat die skrywer toepas om emosionele en kognitiewe reaksie van die lesers uit te lok (Lancaster, 1988:224).

Wanneer daar verwys word na leesbegripsvaardighede, is daar verskeie prosesse betrokke, naamlik die vermoë om die hoofgedagte saam te vat; die vermoë om die belangrike detail te onthou; goeie woord-, frase- en sinsherkeningsvermoë; die vermoë om uitkomst te voorspel en instruksies te volg en die vermoë om die regte afleidings te maak. In Figuur 2.3 word die verskillende begripsvaardighede skematies voorgestel:



Figuur 2.3: Soorte leesbegrip (Burns *et al.*, 1999:220).

2.5.3 Betekenis uit 'n gelese teks kan aflei

Wanneer daar op leesbegrip gekonsentreer word, is dit belangrik dat lesers belangrike feite uit 'n teks moet kan aflei. Wanneer onderwysers 'n storie vir lesers voorlees, kan hulle op verskeie wyses reageer. Goeie lesers kan met karakters identifiseer en kan die teks deur middel van gevoelens en motivering waarneem. Lesers beleef hulle binne-in die verhaal (National Reading Panel, 2000). Volgens du Toit (1996:237) moet lesers eksplisiete, implisiete, woordeskatbetekenis en affektiewe betekenis uit teks kan analiseer. Hierdie aspekte word vervolgens bespreek.

- Eksplisiete begrip

Eksplisiete begrip verwys daarna om hoofgedagtes en feite van gebeure in die teks te kan weergee. Die leser moet inligting verkort en die belangrike feite uit die teks haal om dit wat hy gelees het, te kan weergee (Du Toit, 1996:237).

- Implisiete begrip

Die implisiete begrip stel die lesers in staat om afleidings, voorspellings, toepassings, vergelykings, veralgemenings en gevolgtrekkings te maak van wat hy gelees het. Die leser kan op hierdie wyse vergelykings in 'n teks tref en verklaar hoe hy die teks verstaan het (Du Toit, 1996:237).

- Woordeskatbegrip

Die woordeskatbegrip is gerig daarop dat lesers se woordeskat verbreed deur die feit dat die lesers begrip moet hê van 'n groot verskeidenheid woorde om sinonieme, antonieme en stamwoorde uit 'n gegewe teks af te lei. Lesers, wat goed vaar met begrip, se woordeskat sal verbreed, en hulle sodoende in staat stel om dit in die toekoms toe te pas waar nodig (Du Toit, 1996:237).

- Affektiewe betekenis

Met affektiewe betekenis word bedoel dat die leser die gevoelsaard van 'n teks akkuraat en effektief moet kan weergee en filosofiese waardes in die stuk in eie woorde kan bepaal en weergee (Du Toit, 1996:237).

Wanneer 'n leser nie in staat is daartoe om bogenoemde te doen nie, sal sy leesbegrip tekortsiet. Wanneer lesers sukkel om woorde te kodeer kan dit woordeskatbegrip belemmer. Volgens Du Toit (1996:237) moet onderwysers in hul onderrig op kognitiewe begripstrategieë fokus (sien 2.6.5), sodat teksbegrip onder lesers kan verbeter.

2.5.4 Komponente wat gepaard gaan met leesbegrip

Verskeie deskundiges (Peer & Reid, 2001; Walker, 2000) stem saam dat leesbegrip na die betekenis verwys wat uit die geskrewe woord gehaal word. Goeie woordherkenningsvaardighede impliseer nie noodwendig 'n goeie leesvermoë nie. As 'n leser goed vaar in lees, moet die leser die teks begin interpreteer om te begryp wat daar gelees word.

Palincsar en Brown (1984, aangehaal deur Mason, 1990:29-30) stel ses kriteria voor waaraan die leser moet voldoen wanneer daar vir betekenis gelees word, naamlik:

- Konstrueer redes waarom daar gelees moet word.
- Maak gebruik van vorige ervaring en agtergrondkennis.
- Fokus op hoofgedagtes eerder as op die bygedagtes.
- Evalueer teks krities.
- Monitor voortdurend terwyl daar gelees word om vas te stel of die teks nog verstaan word.
- Maak gevolgtrekkings terwyl daar gelees word.

Bogenoemde kriteria toon duidelik hoe kompleks leesbegrip is. Leesbegrip kan dus nie afgebreek word tot eenvoudige enkelstappe nie. Dit is dus belangrik om begrip te beskou as 'n holistiese proses. Om te begryp wat gelees word, moet

die leser oor goeie kennis van die taal beskik. 'n Toereikende woordeskat (breër agtergrondkennis) dra daartoe by dat die inhoud van die teks vir die leser betekenis kry. Kennis van taalstrukture stel die leser verder in staat om dit wat relevant is, te gebruik en die irrelevante te ignoreer.

Begriplees word beskou as die fondament (Durkin, 1993) vir alle skolastiese leer – daarsonder is skolastiese sukses beperk (Venter, 2002:216). Die inhoud van die geskrewe teks word deur die teks en die leser se voorkennis beïnvloed. Die moeilikheidsgraad van die teks kan ook 'n rol speel wanneer dit by begrip kom. Lesers moet van die begin af verstaan wat daar gelees word en nie net fokus om die woorde te ontsyfer of om woorde te herken nie. Volgens Kruidenier (2002) is vaardige lesers doelgerig en aktief, terwyl hulle begripstrategieë toepas en probeer om betekenis aan woorde te heg (Mullis *et al.*, 2009).

Bogenoemde stelling behels die aanwending van 'n wye verskeidenheid kennis en vaardighede. Om betekenis uit woorde te konstrueer moet lesers woorde vlot kan dekodeer, woordeskat verstaan, afleidings kan maak en die idees in die paragraaf met hul vorige kennis en ervarings in verband bring.

Die National Reading Panel (2000) bevind dat goeie selfgerigte lesers doelgerig en aktief betrokke is by hulle leesvaardighede en heg waarde aan betekenis van woorde om sin daaruit te maak (Mullis *et al.*, 2009). Baie lesers is nie daartoe in staat om inligting uit langer en moeiliker teks te integreer en te sintetiseer nie (Kruidenier, 2002). Daarbenewens moet hulle ook gehelp word om begrip te moniteer en te herstel. Lesers moet onderrig ontvang in leesbegripstrategieë (sien 2.6.5) sodat hulle presies sal weet wat die strategie is, waarom dit belangrik is en hoe dit geïmplementeer kan word.

2.5.5 Strategieë ter verbetering van leesbegrip

Lesers wat sukkel ondervind dikwels probleme met begrip en is meestal onbewus van hulle tekorte. Hulle lees sonder begrip, aangesien hulle meer op dekodering fokus. Die lesers is nie bekwaam genoeg om leesbegripstrategieë met sukses toe te

pas nie (Taylor *et al.*, 1995:224). Lesers wat begrip suksesvol uit 'n teks kan aflei, weet oor die algemeen watter strategie om toe te pas.

Daar is verskeie tegnieke wat gevolg kan word om lesers te help om doelgerigte, aktiewe lesers te word waar spesifieke fokus op leesbegrip val. Leesbegrip kan met genoegsame inoefening bevorder word deur verskeie tegnieke toe te pas, naamlik monitering van begrip, beantwoording van vrae, gebruik van grafiese en semantiese organiseerders, generering van vrae, herkenning van storiestructuur en laastens opsomming om begrip by lees te verbeter. Bogenoemde aspekte word vervolgens bespreek:

- **Monitering van begrip**

Wanneer lesers goed vaar in lees, kan lesers self hul eie begrip monitor. Lesers kan dus self terwyl hulle lees, uitklaar wat hulle verstaan en wat nie. Die lesers beskik oor strategieë om probleme ten opsigte van hulle begrip op te los wanneer sodanige probleme opduik en om dit te minimaliseer. Begripleses moet so vroeg as moontlik in skoolonderrig geïmplementeer word, en op gereelde basis tydens die lesers se skoolloopbaan gemoniteer word (McShane, 2005:80) aangesien leesbegrip van kardinale belang is in alle vakke waarin hulle onderrig ontvang (Smith, 1994). Dit is dus noodsaaklik dat lees gepaard moet gaan met leesbegrip.

Lesers wat hulle gereeld monitor, word bewus van wat hulle nie verstaan nie en kan dus strategieë ontwikkel om die probleme met begrip op te los (McShane, 2005:81). Die lesers moet die probleem identifiseer en die sin in sy eie woorde herformuleer om te begrip wat die sin beteken. Laastens moet daar na die teks gekyk word, wat die lesers moontlik kan help om die probleem op te los (McShane, 2005:81; Caskey, 2008).

Die lesers moet identifiseer wat hy verstaan van die teks. Daarna moet hy die onbekende begrippe identifiseer en begin ontleed om die betekenis uit die teks te haal sodat hy sin daaruit kan genereer. Nadat die lesers die konteks in ooreenstemming gebring het met wat die verhaal simboliseer, sal die lesers die vrae makliker kan beantwoord.

Voorbeeld van monitering van begrip

ROOIKAPPIE

Ver, ver weg in 'n mooi klein dorpie het daar eens 'n liewe dogtertjie gewoon. Haar mammie was baie lief vir haar en haar ouma het haar 'n sonstraaltjie genoem.

Hierdie ouma het vir die dogtertjie 'n fraai kappie gemaak, en na 'n rukkie het almal in die dorpie haar Rooikappie genoem.

Eendag het haar mammie koekies gebak en vars botter gemaak. Toe roep sy die dogtertjie en sê: "Rooikappie, neem hierdie koekies en die pond botter vir Ouma. Sy is siek."

Rooikappie het toe alles in 'n mandjie gepak en begin aanstap na die dorpie anderkant die bos, waar haar ouma gewoon het. By die rand van die bos kom sy 'n ou wolf teë. "Goeiemôre, Rooikappie," sê hy en hy kyk om na die houtkappers wat daar naby werk. As hulle nie daar gewees het nie, sou hy haar dadelik opgeëet het.

"Goeiemôre, meneer Wolf," sê Rooikappie, want sy was glad nie bang nie. "Waarheen gaan jy?" vra die wolf. "Ek gaan na my ouma toe," sê Rooikappie, "en ek neem vir haar lekker koekies en vars botter, want sy is siek."

"Waar bly jou liewe ouma?" vra die wolf. "Anderkant die bos langs die meul," sê Rooikappie. "Dan gaan ek ook vir haar kuier," sê die wolf. "Gaan jy met die boonste pad, ek gaan onderom, en dan kyk ons wie is die eerste daar."

Die wolf het natuurlik die kortste paadjie gekies, en dit was nie lank nie of hy klop aan die ouma se deur. "Wie's daar?" roep die ouma.

"Dis Rooikappie, Ouma," antwoord die wolf in 'n fyn stemmetjie, "ek het vir Ouma vars botter en koekies gebring."

"Druk op die knippie, dan gaan die deur oop," roep die ouma uit haar bed uit.

Die wolf druk toe die knoppie en hy gaan in. Daar spring hy op die bed, sluk die ouma in, sit haar slaapmussie op en kruip in die bed in. Nou wag hy net vir Rooikappie.

Rooikappie stap toe nog al die tyd met die paadjie deur die bos. Daar ontmoet sy 'n ou tannie wat langs die pad sit.

"Hier is vir tannie 'n stukkie brood," sê sy en sy gee vir die tannie van haar padkos.

“Dankie Rooikappie,” sê die tannie, “jy is ’n liewe kind. As jy die jagter langs die pad kry, sê vir hom ek sê daar is wild in die bos.”

Rooikappie stap toe verder en by ’n blink waterpoel kry sy die jagter.

“Goeiemôre, meneer Jagter,” sê sy. “Die tannie langs die pad sê daar is wild in die bos.”

“O so,” sê die jagter. Hy sit sy oor teen die grond om te luister en toe sit hy ’n nuwe pyl in sy boog.

Eindelik kom Rooikappie by haar ouma se huisie en sy klop aan die deur.

“Wie’s daar?” roep die wolf.

Toe Rooikappie die growwe stem hoor, dink sy “Arme Ouma het baie verkoue. Haar stem is glad hees.” “Dis Ouma se Rooikappie,” antwoord sy. “Ek bring vir Ouma vars botter en koekies.”

“Druk op die knoppie, dan gaan die deur oop,” roep die wolf. Rooikappie doen dit toe.

“Sit die botter en koekies op die tafel en dan kom help jy my opstaan,” sê die wolf. Hy het sy kop mooi onder die deken weggesteek.

Rooikappie sit toe haar mandjie neer en gaan na die bed toe om haar ouma te help.

“Maar, Ouma,” sê sy, “hoekom is Ouma se ore so lank?”

“Om jou beter te hoor, kind!”

“En hoekom is Ouma se oë so groot?”

“Om jou beter te sien, kind!”

“En hoekom is Ouma se tande so groot?”

“Om jou beter op te eet, kind!” sê die wolf. Hy wou net opspring en Rooikappie gryp, toe vlieg ’n by by die venster in en steek hom op sy neus.

“Eina!” skree die wolf.

Die jagter hoor hom toe skree en hy hardloop gou tot by die huisie en skiet die wolf met die nuwe pyl. Hulle haal toe weer die ouma uit en almal was bly omdat die jagter Rooikappie gered het.

Leerders kan verskillende strategieë van gebruik maak, byvoorbeeld:

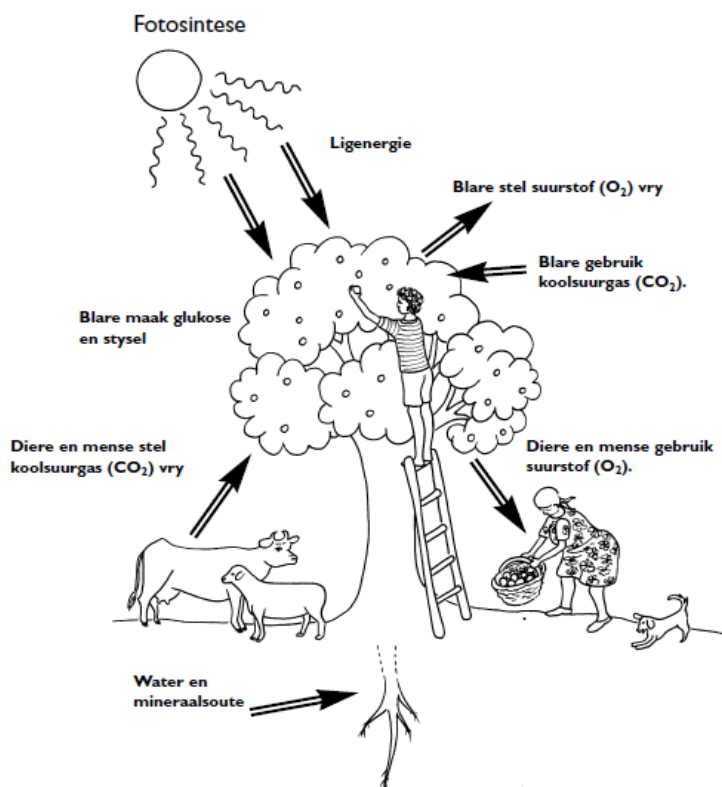
- Identifiseer waar die probleem lê. (“Ek verstaan nie die 5de paragraaf nie”).
- Identifiseer wat die probleem is (“Ek verstaan nie wat die outeur bedoel met...“Waar bly jou liewe ouma?” vra die wolf. “Anderkant die bos langs die

meul,” sê Rooikappie. “Dan gaan ek ook vir haar kuier,” sê die wolf. “Gaan jy met die boonste pad, ek gaan onderom, en dan kyk ons wie is die eerste daar”).

- Herformuleer die paragraaf in jou eie woorde (“Die outeur bedoel die vërste pad is die boonste pad en die kortste pad is onderom”).
- Wanneer die leser weer die storie lees, maak dit vir hom beter sin deur die feit dat die wolf eerste by die ouma wou wees.

- **Gebruik van grafiese en semantiese organiseerders**

Lesers kan van sketse, spinnekop-diagramme (Armbruster *et al.*, 2001) en grafieke gebruik maak om onderlinge verwantskappe tussen begrippe in ’n teks te illustreer. Hierdie lesers word as grafiese organiseerders gekenmerk (sien Figuur 2.4). Genoemde lesers kan dus die feite in die teks van belangrik tot minder belangrik identifiseer. Grafiese organiseerders help lesers om op begrippe te fokus en op die wyse waarop hulle met ander integreer (McShane, 2005:81; Caskey, 2008).



Figuur 2.4: Grafiese en semantiese organiseerders

Fotosintese

Fotosintese beteken om kos op te bou deur ligenergie te gebruik. Die woord fotosintese kom van die woorde “foto”, wat lig beteken, en “sintese”, wat beteken om iets te maak. Fotosintese is wat plante doen om kos te maak deur ligenergie te gebruik. Byna 200 jaar na Van Helmont se eksperiment het wetenskaplikes uitgevind dat groen plante hul eie kos maak. Die blare neem water en koolsuurgas uit die lug en gebruik die energie van sonlig om glukose-suiker en stysel te maak. Ons noem hierdie proses fotosintese. Fotosintese is 'n chemiese reaksie wat in groen blare plaasvind.

Suurstof (O₂) en koolsuurgas (CO₂)

Gedurende fotosintese skei plante die gas suurstof af. Al die suurstof in die lug kom van fotosintese. Mense en diere het suurstof nodig om te kan asemhaal. Ons kan nie sonder plante en fotosintese lewe nie. Ons asem koolsuurgas uit, wat giftig vir ons is. Plantegebruik dit egter weer gedurende fotosintese.

• **Beantwoording van vrae**

Lesers leer al vanaf die begin van die Grondslagfase om hierdie strategie baas te raak. Dit is een van die oudste en effektiwste maniere waarop lesers leesbegrip toets en moniteer (Snow *et al.*, 1998). Hierdie strategie help lesers om aktief te dink terwyl daar gelees word. Lesers se aandag word dus op die taak gerig. Dit help lesers om oor en oor dieselfde teks te lees, op soek na antwoorde. Dit help die lesers om dit wat hulle gelees het, te hersien en aan dit te koppel wat hulle reeds weet. Hierdie strategie pas binne Piaget se teorie. Assimilasie kan beskryf word as 'n proses waarbinne die individu nuwe gewaarwordings uit sy omgewing by sy bestaande kognitiewe struktuur probeer inpas (McShane, 2005:81; Caskey, 2008).

Voorbeeld van beantwoording van vrae

Die skiet dood van Reeva Steenkamp, Oscar Pistorius se meisie, herinner aan die opspraakwekkende moordsaak waarin OJ Simpson in 1995 vrygespreek is.

Blink kom nie sommer blinker nie, hy was ons glanskind, ons goue seun, die man wat die wêreld aan sy koolstofvesel-voete gehad het. Ses maande gelede het byna

'n miljard mense gesien hoe hy aan die skare bekendgestel is: “This is the Blade Runner, Oscar Pistorius,” en hom later in die Londense Olimpiese Stadion se pylvak sien afnael het.

Voordat hy die wêreld aangegryp het, was hy een van Suid-Afrika se ware post-apartheidshelde: anderkant ras, anderkant politiek, anderkant alles wat ons elke dag skei. Hy't nie net sy beperkings oorkom en presteer nie, dit sou van hom 'n gewone, alledaagse held gemaak het. Nee, hy't die onmoontlike reggekry: om te hardloop, verskriklik vinnig te hardloop, sonder bene. En ons almal het hom aangestaar, byna ongelowig en verwonderd en geïnspireer. En amper begin glo ook ons kan aan die hemel raak.

G'n wonder die wêreld het hom ook op die podium geplaas van “so kan 'n mens wees” nie. Hy was die onbestrede plakkaatseun vir Paralimpiese atletiek, die glansgesig wat soveel produkte moes verkoop. 'n Nike-advertensie wys ons lemnaeler in aksie. Oscar is 'n wêreld-“celeb”. Hy't in aanraking gekom met prinse en priesters, markleiers en magnate. Sy gesig was oral: op advertensieborde, op TV en in tydskrifte. Natuurlik was daar die onvermydelike gevolge: geld, roem, meisies, motorfietse en spoedbote – die vinnige lewe op die snykant van die lem.

Ons onthou van sy eerste nag in die Boschkop polisiekantoor, in 2009, na 'n aanrandingsklag. Donker vermoedens het begin knaag: Het ons held voete van klei? Maar ons kan steeds nie glo wat op Valentynsdag gebeur het nie. Ons hou asem op.

Geneem uit Rapport Sondag 17 Februarie 2013 (verkort en aangepas)

Beantwoord die volgende vrae:

1. Waarvan word Oscar Pistorius aangekla?
2. As wie staan hy bekend? (Engelse benaming)
3. Watter onmoontlike prestasie het hy reggekry?
4. Van watter stof is sy voete gemaak?
5. Aan watter internasionale byeenkoms in Londen het hy deelgeneem?

- **Generering van vrae**

Lesers verbeter hul aktiewe prosessering van 'n teks en begrip wanneer hulle die geleentheid kry om hulle eie vrae te ontwikkel. Lesers ontwikkel 'n strategie waardeur hulle self begrip moet hê om hulle eie vrae self te beantwoord (McShane, 2005:82; Caskey, 2008).

Voorbeeld van generering van vrae

Vuvuzelas is wonderlike instrumente, maar ...

- 1 Daar is baie stories oor waarvandaan die vuvuzela (blêrbuis) kom. Party mense hou van die geluid terwyl ander dit nie kan verdra nie. Maar as 'n mens van die vuvuzela praat, verwys jy eintlik na die geluid wat dit maak.
- 2 Die mense sê dit lyk asof die koedoehoring die vuvuzela se oeroupa is. Ou Afrikastamme het só 'n koedoehoring geblaas om stamlede bymekaar te roep. Later het sokkerentoesiaste dieselfde geluid probeer maak. Hulle het toe 'n blaasinstrument van blik gemaak.
- 3 In die 1990's het twee Kapenaars besluit om dié blaasinstrument van plastiek te maak. Hulle het aanhou probeer totdat die koedoehoring se klank perfek nagemaak is. Eers in 2004 het hulle die nuwe blaasinstrument geregistreer. In Zoeloe beteken dit "om groot geraas te maak".
- 4 Sokkertoeskouers hou van die vuvuzela. Daarmee kan jy jou vreugde oor of jou teleurstelling in jou span se spel uitdruk. Die hoofdoel is net om te wys dat jy die spelers ondersteun.
- 5 Shadrack Bokaba (direkteur van die Johannesburgse Filharmoniese Orkes) sê die klank van die vuvuzela verskil van die van ander moderne blaasinstrumente. Die vuvuzela kan net een noot maak. Volgens Bokaba is die vuvuzela Suid-Afrika se nasionale musiekinstrument.
- 6 Judith Sephuma, bekende jazz-sangeres, sê sy is mal daaroor. Ons is Afrikane



en ons mag maar geraas maak. Toe die sokkerondersteuners eenkeer in Bloemfontein saam met die geluid van die vuvuzela gesing het, was dit een van die mooiste klanke wat sy nog ooit gehoor het. Sy glo dis pret, dit bou spangees en dis ons eie.

- 7 Johan van Rensburg, van die TV-program *Noot vir Noot*, sê: “Ek stem saam dat die mense kan geesvang met die vuvuzela, maar dis beslis nie ’n musiekinstrument nie.” Die vuvuzela se geluid is vir hom lelik – die onmusikaalste geluid wat hy nog ooit gehoor het.
- 8 Met die Konfederasiebeker-toernooi het mense baie geargumenteer oor die vraag of die vuvuzela toegelaat moet word. Veral die buitelanders het gekla oor die lawaai wat dit maak. Die vuvuzela het die groen lig van Fifa, die wêreldsokker-beheerliggaam, gekry. Mnr Sepp Blatter, die president van Fifa, het gesê dit is Afrika-kultuur. Suid-Afrika gaan die 19de Fifa-Wêreldbekertoernooi aanbied en die Suid-Afrikaners moet hulle kultuur kan beoefen soveel as wat hulle wil.
- 9 Vir Neil van Schalkwyk en Beville Bachman, die “vaders” van die modern vuvuzela, is hierdie nuus dat die vuvuzela toegelaat gaan word, soos musiek in hulle ore. Die diep gezoem van die vuvuzela is die soet klank van sukses!

Verwerk uit: *Die Burger*, 24 Junie 2009

Tipiese vrae wat lesers kan skep uit die teks:

Vraag: Verskil ’n vuvuzela van ’n fluit?

Antwoord: Ja.

“Die vuvuzela kan net een noot maak”

(Letterlike vrae – die antwoord word in een sin weergegee)

Vraag: Hou almal van ’n vuvuzela ?

Antwoord: Nee.

“Judith Sephuma, bekende jazz-sangeres, sê sy is mal daaroor”

“Buitelanders het gekla oor die lawaai wat dit maak”

(Inferensievrae – die antwoord word in twee of drie sinne weergegee).

Vraag: Kan 'n vuvuzela vir ander dinge gebruik word?

Antwoord: Ja.

(Interpretasie van vrae – die antwoord word nie in die teks vervat nie, maar hy moet dus sy vorige kennis gebruik om by 'n antwoord uit te kom).

Vraag: Hoekom verskil mense se menings oor 'n vuvuzela?







Antwoord: Eie antwoord.

(Interpretasie van vrae – die antwoord word nie in die teks vervat nie, maar hy moet dus sy vorige kennis gebruik om by 'n antwoord uit te kom).

- **Herkenning van storiestructuur**

Hierdie strategie verwys na die wyse waarop die inhoud en gebeure van 'n storie uiteengesit is (Armbruster *et al.*, 2001). Lesers wat die storiestructuur kan herken, het groter waardering vir die teks en bied beter begrip van stories en die leser onthou dit beter. Die lesers kan vooraf identifiseer wat volgende sal/kan gebeur (McShane, 2005:81; Caskey, 2008).

Voorbeeld van herkenning van storiestruktuur

<p style="text-align: center;"><i>Nuwe Valentynsvoëls van anderste vere</i></p>  <p>Teks: Reta Smit Strip: Daniël du Plessis</p>	<p>1 Aj, al die geveulde woorde gebruik op Valentyn 2 is dikwels oppervlakkig, ene voorgese en skyn.</p> 
<p>3 Soos rose se toedraaipapier of die bokse 4 van tjoklitharte; 5 so verbloem hulle die liefde se 6 moeilikheid en smarte.</p> 	<p>7 Kom, laat die versvoëltjies eerder fluit 8 sodat mense hulle eerliker op die 14de 9 gebruik.</p> 
<p>Na Breytenbach se rooiborsduif</p>  <p>10 Allerliefste, ek stuur vir jou 'n duif 11 want posgeld is te duur en digters is te arm. 12 My duif is die grys van vaal metaal, 13 niks spesiaal; waar hy vlieg, daar mis hy 14 wit vlekke soos flaterwater in liefdesbriewe. 15 Duiwe het parasiete en swamme, 16 jy kan ook by hulle kampulobakteriose optel. 17 So laat my duif eerder ver weg op 'n foondraad sit, 18 maar oggende jou wakker koer, 19 'n herinnering van my liefde 20 soos 'n alarm wat jy nie kan afsit nie.</p>	<p>Na Krog se kiewietjie</p>  <p>21 My flerriehartjie is gesteld 22 op dun rooi visnetbeentjies in die veld 23 met 'n hoë aansitterige roepstem 24 wat sny soos 'n saaglem. 25 Ek, nie jy, is die ene wat vierkesleep 26 in 'n kommin outfit, so swart-grys-gestreep. 27 En durf jy my verwerp, 28 sal jy uitvind: my bekkie is skêrp.</p>

[Verwerk uit: *Rapport*, 6 Februarie 2011]

- **Opsomming**

Wat opsomming betref, moet lesers die belangrikste feite uit 'n gegewe teks haal, die inligting verkort en dit in hulle eie woorde weergee (Armbruster *et al.*, 2001). Dit gee die leser die kans om die hoofgedagtes van die teks te identifiseer en ander belangrike punte uit die teks te haal. Die belangrike punte in die teks word saamgevat en uiteengesit. Dit gee die lesers die geleentheid om te onthou wat hulle gelees het en dit in hulle eie woorde te plaas, wat leesbegrip bevorder.

Lesers moet beseft dat dit by lees nie gaan oor hoe vinnig 'n leser kan lees nie, maar veel eerder of hy op die doel, wat leesbegrip insluit, fokus. Sonder begrip kan lees nie plaasvind nie (National Reading Panel, 2000; Caskey, 2008).

Voorbeeld van opsomming

In die teks hieronder word SEWE WENKE genoem wat 'n mens sal help om te ontspan. Som hierdie sewe wenke puntsgewys in volsinne op. Jou opsomming mag nie meer as 90 woorde bevat nie. Dui die getal woorde wat jy gebruik het, aan.

LEER SÓ ONTSPAN

Ons lewe in 'n kultuur waar jy voel as jy nie genoeg stres nie, probeer jy nie hard genoeg nie. Soms vermy mense ontspanning as gevolg van trauma, depressie of slegte herinneringe. 'n Mens moet jouself die geleentheid gun om te rus en jou vrye tyd behoorlik te geniet.

'n Mens se senuweestelsel word voortdurend onder druk geplaas wanneer jy aanmekaar gespanne is en kort voor lank is daar 'n kortsluiting en sit jy met onomkeerbare gesondheidsprobleme as gevolg van 'n oormaat spanning. Daarom is 'n gesonde vitamien D-dieet vir stresontlading noodsaaklik indien jy jou "delicate" senuweestelsel wil beskerm en dit wil laat ontspan.

Gereelde en effektiewe oefening soos joga, swem, dans, en selfs stap is van die beste medisyne en kan nie genoeg beklemtoon word nie. Maatskappye wie se personeel gereeld aan hoë stresvlakke blootgestel word, het deesdae 'n verpligte oefensessie waaraan elke personeellid op gereelde basis móét deelneem. Hulle deelname word ook gemoniteer.

Soveel dinge gebeur met 'n mens deur die loop van 'n besige dag dat die mooi en die lekker daarvan soms ongesiens verbygaan. Mense lééf nie meer nie, hulle bestaan

net. Daarom is dit ook belangrik dat jy jou genoeg tyd vir introspeksie moet gun – alleentyd – om die lewe te geniet en oor die dag se ervarings na te dink.

Dit help ook nie dat jy net oor die mooi en die lekker van die dag dink nie; skryf dit ook in 'n dagjoernaal en lees dit gereeld. As jy dit later weer lees, sal jy verbaas wees oor hoe dankbaar jy voel dat jy goed vir jouself is. Dis wonderlike terapie vir 'n moeë siel.

'n Gespanne persoon loop die heelyd met spiere wat so styf soos 'n snaar span en wanneer daardie snaar breek, het 'n mens probleme. Die beste oplossing hiervoor is om in 'n bad met aromatiese olies te ontspan wat dieselfde uitwerking as 'n diep massering van die spiere vir stresontlading sal hê.

'n Goeie film het nog altyd wondere verrig wanneer stres 'n mens se hele wese vul. Maak net seker dis nie van die skop-, skiet- en doodslaai films nie. Jy wil juis ontspan!

2.6 Verband tussen leesvlotheid en leesbegrip

Die verband tussen leesvlotheid en -begrip (Jenkins *et al.*, 2003) is van besondere belang wanneer daar op lees gefokus word (Wolf & Katzir-Cohen, 2001; Armbruster *et al.*, 2001; Fuchs *et al.*, 2001; Schwanenflugel *et al.*, 2004b; Jenkins, Fuchs, Van den Broek, Espin & Deno, 2003; Kuhn & Stahl, 2003; Klauda & Guthrie, 2008). Samuels (2006) voer aan dat 'n vlot leser teks outomaties dekodeer, met ander woorde, meer kognitiewe energie word aan begrip bestee as aan dekodering. Leesvlotheid bestaan hoofsaaklik uit drie sleutelemente, naamlik akkuraatheid, die tempo en laastens prosodie (Hudson, Mercer & Lane, 2000).

Die primêre doel van lees is dat die leser die geskrewe teks moet verstaan en reg interpreteer. Vloeiende lesers spandeer minder tyd aan dekodering en fokus meer op begrip (Rasinski, 2003). Leesbegrip bestaan uit drie komponente naamlik: klanke, woordeskat en leesvlotheid. Die vaardighede wat bydra tot leesvlotheid is fonemiese bewustheid, klanke, woordeskat en leesbegrip. Volgens die HAT (2000:230) het die woord "fonemies" betrekking op die spraakklanke van 'n taal. Die internasionale fonetiese alfabet stel spesiale en alfabeties gerangskikte tekens voor wat gebruik word om die klanke van byna elke taal weer te gee (Graves *et al.*, 2005). Fonemiese bewustheid handel oor die struktuur van woorde, eerder as oor die betekenis daarvan (Moats, 2002). Lesers wat deur middel van liedjies, rympies en raaisels bewus gemaak word van spraakklanke in die taal, leer leesvlotheid makliker aan

(Klopper, 2008). Aangesien leesvlotheid 'n vaardigheid is wat inge oefen moet word, is dit belangrik om progressie te toon in leesvlotheid sodat leesbegrip versterk kan word in die proses.

Wanneer die leser geen belangstelling toon in die geskrewe teks nie, kan dit leesvlotheid en leesbegrip beïnvloed (Chall, 1983). Wanneer die geskrewe teks die leser begin prikkel, begin hy meer bekend raak met die terminologie en woordeskat, en sal hy sodoende woorde meer vloeiend lees. Die leser maak dus meer gebruik van woordherkenning, eerder as dekodering. Wanneer die leser woorde moet dekodeer, vat die leser langer om woorde te herken en gevolglik gaan leesbegrip verlore. Dit is belangrik dat die leser betekenis aan geskrewe woorde heg sodat die teks reg interpreteer kan word. Wanneer die leser sukkel om woorde uit te spreek, kan die geskrewe teks nie vloeiend geles word nie, wat sodoende leesbegrip affekteer. Dit is belangrik om aan 'n leser hulp te verleen wanneer daar geles word. Dit help die leser met vlotlees sowel as leesbegrip.

Wanneer die leser se leesspoed drasties verhoog, kan leesbegrip beïnvloed word. 'n Leser wat outomaties vloeiend lees, moet genoegsame betekenis aan woorde heg, anders beteken leesvlotheid niks. Wanneer leesvlotheid en leesbegrip saam toegepas word, word daar meer betekenis aan die teks geheg. Wanneer die leser teen die regte tempo lees, lei dit tot groter begrip (Rasinski, 2003).

Leesvlotheid kan geklassifiseer word as 'n veelsydige proses wat twee komponente behels, naamlik: woordherkenning en leesbegrip (Pikulski & Chard, 2005). Wanneer die leser die teks outomaties lees, bestaan daar 'n interaksie tussen die leser en die teks. Wanneer die leser met begrip wil lees, kan hy nie meer gebruik maak van dekodering nie. Hy moet woorde outomaties herken, sodat daar genoeg aandag aan leesbegrip gegee kan word.

Doelgerigte lesers verstaan dat daar 'n noue verband tussen geskrewe letters en gesproke klanke bestaan (Chall 1967; Adams 1990). Die lesers is daartoe in staat om woorde vinnig, akkuraat en outomaties te lees, en waar hulle onbekende woorde dekodeer, word individuele klanke wat elke woord se letters voorstel, herken om 'n woord te vorm. Wanneer die leser die woord geïdentifiseer het, word daar begrip aan

'n woord gekoppel om betekenis aan die woord te heg (Adams, 1990; Snow *et al.*, 1998).

Die outomatiseringsmodel fokus spesifiek op leesvlotheid (vlotheid is hardop lees met akkuraatheid, teen toepaslike spoed, en met uitdrukking), op spoedlees en op leesbegrip. Hierdie stelling impliseer dat wanneer woordherkenning al hoe vinniger gebeur, sal lees outomaties plaasvind, wat dan meebring dat al die aandag, wat vroeër vereis was vir woordherkenning, bestee kan word aan begrip (Jenkins *et al.*, 2003).

Volgens Schwanenflugel *et al.* (2004a) dra prosodie nie by tot leesvlotheid en leesbegrip nie. Ander deskundiges (Kuhn *et al.*, 2003; Young *et al.*, 1995) stipuleer weer dat prosodie en leesvlotheid bydra tot leesbegrip. Schreiber (1991) het gevind dat die verhoogde bewustheid van prosodie tot die verhoging van lesers se leesvlotheid en leesbegrip bydra.

Volgens die NAEP (National Assessment of Educational Progress) is daar wel 'n noue korrelasie tussen vlotlees en leesbegrip (Pinnell *et al.*, 1995; Rasinski 2000; Daane *et al.*, 2005; Fuchs *et al.*, 1988; Jenkins *et al.*, 2003; Rasinski *et al.*, 2005; Yovanoff *et al.*, 2005). By die meeste lesers wat leerprobleme ondervind, kom ontoereikende leesbegrip voor; leesbegrip is nie 'n outomatiese gevolg van die bemeestering van woordherkennings-vaardighede nie. Indien 'n leser se kognitiewe vaardighede (fonologiese en fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordherkenning, woordeskat) ook nie genoegsaam ontwikkel het nie, kan die leesbegripsproses daaronder ly, aangesien die vaardighede nie by die lesers se agtergrondkennis geïnkorporeer word nie (Gardner, 1991:34). Leesbegrip maak dus 'n belangrike deel van alle komponente van lees uit, aangesien lesers lees om te verstaan en om dit in verband te bring met hulle bestaande voorkennis om te begryp wat hulle lees.

Dit is feitlik onmoontlik dat 'n leser alle konsepte wat hy teëkom, sal begryp. Wanneer 'n leser 'n teks lees, sal hy gou besef dat hy sekere konsepte wat in 'n teks voorkom, begryp of nie. Indien hy nie daarin slaag om nuwe konsepte suksesvol met bestaande agtergrondkennis in verband bring nie, sal leesbegrip beperk word. As die leser nie die woord kan lees (uitspreek) nie, moet hy eers die woord dekodeer

voordat hy betekenis aan die woord kan toeken. Goeie lesers benut hulle agtergrondkennis om enige teks reg te interpreteer en om 'n verwagting te skep met betrekking tot die woordeskat wat voorkom. Agtergrondkennis dra by tot leesvlotheid en leesbegrip (Peterson, 1993).

Wolf (2007) stipuleer telkens dat leesvlotheid 'n impak het op leesbegrip. Onderwysers fokus die afgelope paar jaar meer op leesvlotheid, omdat hulle die uitwerking van leesvlotheid op leesbegrip waarneem. Volgens die National Reading Panel (1997) is daar al heelwat navorsing gedoen oor hoe om leesvlotheid en leesbegrip in die skoolsituasie te verbeter.

Verskeie deskundiges (Honig *et al.*, 2000) maak gebruik van drie vaardighede om leesvlotheid te versterk (sien 2.5.4), en leesbegrip word outomaties deur die proses bevorder, naamlik:

- outomatiese woordherkenning
- vorming van 'n frase
- dekodering

Die eerste vaardigheid is om woorde outomaties te herken (paragraaf 2.2.2). Lesers moet eerstens die alfabet herken. Foneembewustheid is die samestelling van afsonderlike klanke (Yopp, 1995:20). Fonemiese bewustheid handel oor die struktuur van woorde, eerder as oor die betekenis daarvan (Moats, 2002). Wanneer lesers bewus raak daarvan dat gesproke taal uit 'n reeks klanke bestaan, is hulle in staat daartoe om te begryp dat woorde met verskeie klanke gevorm word. Lesers kan daarna meer fokus op leesvlotheid en op hierdie wyse dra dit by tot leesbegrip (Ehri, 1995, 1998).

Die volgende vaardigheid is die vorming van 'n frase. 'n Frase word beskryf as 'n groep samehangende woorde wat 'n deel van 'n sin vorm, maar geen volsin nie – “kort, pittige gesegde wat 'n enkele idee inhou” (HAT, 2000). Wanneer 'n leser in staat is daartoe om woorde in betekenisvolle frases te groepeer, dra dit by tot leesvlotheid sowel as leesbegrip.

Die laaste vaardigheid wat bydra tot leesvlotheid en leesbegrip is om woorde te dekodeer. Wanneer lesers die vaardigheid toepas, moet hulle woorde wat hulle nie herken nie, opbreek sodat die woord makliker betekenis kan oplewer. Lesers raak op hierdie manier makliker vertrouwd met moeiliker woorde wat lei tot beter leesvlotheid. Leesvlotheid verwys na die vermoë om gelyktydig te kodeer en te begryp (NICHHD, 2000; Samuels 2006). Fuchs *et al.* (1988) vind 'n sterk korrelasie tussen leesvlotheid en leesbegrip ($r = 0.91$).

2.7 Samevatting

In die Suid-Afrikaanse Kurrikulum wat tans geïmplementeer word, moet lesers die leesvaardighede reeds bemeester het in die Grondslagfase. Om sukses te handhaaf in die Intermediêre Fase, moet daar voortgebou word op die leesvaardighede wat in die Grondslagfase bemeester moet word. Hierdie leesvaardighede is: fonologiese en fonemiese bewustheid, woordeskat, vlotlees en begrip (DoBE, 2010).

Volgens die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring van Afrikaans Huistaal (DoBE, 11) is dit belangrik om alle leerders te leer lees, word as een van dié belangrikste taak van die onderwyseres beskou. Alle leerders moet strategieë leer wat hulle sal help om met begrip te lees en geskrewe woorde te dekodeer en ontsluit. Hulle moet ook leer om prente en ander grafika te vertolk sodat hulle in staat sal wees om sin te maak van visuele tekste. Leerders moet voorts inligting kan opspoor en gebruik, 'n proses of argument kan volg, weet hoe om op te som, hul eie begrip te bou en aan te pas uit gedeeltes wat hulle lees. Onderwysers moet ook 'n verskeidenheid leesbegripsaktiwiteite (pre-lees, gedurende lees, post-lees) opstel om seker te maak dat leerders verstaan wat hulle lees. Uit bogenoemde beskrywing van die aard van leesvaardighede wat leerders behoort te verwerf, is dit duidelik dat lees 'n komplekse proses is wat verskeie kognitiewe prosesse en vaardighede vereis.

Wanneer daar na lees in die algemeen gekyk word, is dit belangrik dat die leser van vorige vaardighede gebruik moet maak om op nuwe kennis soos woordherkenning te fokus om later leesvlotheid te bevorder. Lesers wat vlot kan lees, ondervind nie

probleme met woordherkenning nie en kan dus fokus op die betekenis van teks, wat weer tot beter begrip lei (Pang *et al.*, 2003; Reutzel *et al.*, 1993).

Goeie leesbegrip behels nie alleen die korrekte leesvaardighede nie, maar ook outomatisiteit en leesvlotheidsvermoë. Die onderrig van outomatiese woordherkenning, leesvlotheid en prosodie moet op gelyktydige en geïntegreerde wyse plaasvind. Leesoutomatisering verwys na lesers se vermoë om woorde te herken sonder dat hulle bewustelik dekodeer. Dit beteken dat lesers woorde as hele eenhede herken en wel vinnig en akkuraat (Beers, 2003). Outomatisiteit is vinnige en akkurate woordherkenning wat tot vlotheid lei (Beers, 2003). Vlotlees is belangrik, aangesien dit die leser meer beheer gee oor sy metakognitiewe vaardighede (Taylor *et al.*, 1995). Die tempo en akkuraatheid waarteen enkele woorde gelees word, is die beste voorspeller van die mate van leesbegrip (Hook & Jones, 2004).

Die lesers maak gebruik van hulle agtergrondkennis om sodoende die teks wat hulle lees met mekaar te integreer, om hulle eie interpretasies met dié van ander te vergelyk en dit te bespreek (Joubert *et al.*, 2006). Hierdie lesers ontwikkel verskeie tegnieke sodat hulle beter lesers kan word. Hulle bevraagteken die outeur se woorde en probeer hulle eie afleidings daaruit maak om die teks beter te kan verstaan (Kerbow & Bryk, 2004). Verskeie metodes kan gevolg word om lesers te help om doelgerigte, aktiewe lesers te word waar spesifiek op leesbegrip gefokus word. Leesbegrip word gedefinieer as die interaksie tussen die teks en die leser waartydens betekenis van geskrewe taal deur die leser gekonstrueer word (Durkin 1993). Dus moet die leser die teks verwerk en omskakel na 'n betekenisvolle boodskap (Hoover & Tunmer, 1993:1; Du Plessis & Bouwer, 1990:8-9).

Die noue verband tussen vlotlees en leesbegrip word deur verdere lees oefening benadruk, en wel daarin dat wanneer lesers meer lees, hulle vlotheid verbeter, wat weer 'n positiewe uitwerking het op hul vermoë om teks te verstaan. Dit is belangrik dat leesvlotheid en leesbegrip nie as twee verskillende komponente van lees beskou moet word nie – die twee komponente staan in verband met mekaar. Dit is belangrik dat daar in die klaskamersituasie gefokus moet word op leesvlotheid en leesbegrip, om beide te onderrig sodat dit beter resultate in die toekoms kan oplewer. Die hoofdoel tydens leesonderrig is dat lesers begrip moet hê van wat hulle lees. 'n

Beperkte vermoë om vlot te kan lees sal dus lei tot beperkte begrip van gelese teks. Lesers moet in beide goed presteer om goeie resultate te behaal.

In die klaskamer moet daarop gefokus word om die lesers wat in leesvlotheid en leesbegrip swak vaar, te help om beter lesers te word. Verskeie strategieë rakende leesbegrip en leesvlotheid moet toegepas word sodat alle lesers vordering op hulle gedifferensieerde vlak kan toon. Onderwysers moet nie net op die goeie lesers fokus nie, maar moet die swak lesers help om die standaard ten opsigte van die norme wat daar gestel is, te bereik (Riedel, 2007; Young & Rasinski, 2009).

Hoofstuk 3

Metode van navorsing

3.1 Inleiding

In Hoofstuk 3 word 'n beskrywing gegee van die navorsingsontwerp en metodologie wat gebruik is om inligting tydens die empiriese ondersoek in te samel. Die resultate van die empiriese ondersoek word in Hoofstuk 4 uiteengesit.

Die empiriese komponent van die studie gee 'n gedetailleerde uiteensetting van die navorsingsparadigma waarop die studie berus, die navorsingsontwerp, 'n beskrywing van die deelnemers, die meetinstrumente wat gebruik is om data in te samel, die data-insamelingsprosedure, sowel as 'n bespreking van die statistiese tegnieke wat aangewend is vir die data-analise. Die etiese aspekte word volledig uiteengesit.

3.2 Navorsingsparadigma

'n Paradigma kan beskou word as die identifisering van die onderliggende basis wat gebruik word om die wetenskaplike ondersoek te konstrueer (Bogdan & Biklen, 1981). Hierdie studie is van toepassing op die positivistiese epistemologiese wêreldbeskouing. Die positivistiese epistemologie is dié waarvolgens kennis slegs op waarheid berus (Krauss, 2005:760). Kwantitatiewe navorsing slaag daarin om alle vrae rakende enige meetbare veranderlikes objektief te beantwoord (Krauss, 2005:758). Anders gestel, kan die paradigma beskou word as 'n versameling logiese aannames, konsepte en proposisies wat denke en navorsing oriënteer (Bogdan & Biklen, 1981:30). Guba en Lincoln (1994:105) definieer die paradigma as 'n basiese geloofsisteem of 'n wêreldperspektief wat die ondersoek vergesel en dit net op waarheid baseer.

Die positivistiese epistemologie ondersoek die sosiale realiteit en is gebaseer op die filosofiese idees van die Franse filosoof August Comte (1798-1857) wat observasie en rede as 'n middel tot die begrip van die menslike natuur benadruk. Volgens

August Comte kan ware kennis opgedoen word deur observasie en eksperimentering deur middel van inligting wat ingesamel word (Dash, 2005). Toma (1999:544) wys daarop dat die positivistiese epistemologie van die veronderstelling uitgaan dat realiteit bestaan en dat dit deur objektiewe navorsers voorspel en beheer kan word deur eksperimentele en manipulerende metodes te volg. Voorts stel hy dit dat die positivistiese epistemologie beheer word deur middel van toetsing, geverifieerde vraagstelling en hipoteses met verloop van die data-insameling en ontleding.

Positivistiese epistemologie kan beskou word as 'n verwerping van metafisika, omdat die doelwit van kennis is om die fenomeen, soos dit ervaar word, te beskryf. Die doel met wetenskap is om te hou by dit wat waargeneem is en wat gemeet kan word (Trochim, 2000). Binne die positivistiese epistemologie is die objek wat bestudeer word, onafhanklik van die navorser, kennis word ontdek en geverifieer deur middel van direkte waarnemings of meting van die fenomeen, en feite word vasgestel deur die fenomeen te analiseer om die onderdele daarvan te ondersoek (Krauss, 2005:759). Dash (2005) meen die positivistiese epistemologie se paradigma sistematiseer die kennisgenereringsproses met behulp van kwantifisering, wat noodsaaklik is om noukeurigheid te bevorder ter beskrywing van die parameters en die waarneming van die verwantskap tussen hulle.

Die positivistiese epistemologiese paradigma is gebaseer op die empirisme wat daarop aanspraak maak dat waarneming en meting die kern van wetenskaplike navorsingspogings is (Trochim, 2000). Die navorsingsbenadering wat in die positivistiese epistemologie figureer, is kwantitatiewe navorsing. Die positivistiese epistemologiese wêreldbeskouing word soms ook die wetenskaplike metode genoem, en word dan positivistiese navorsing, empiriese wetenskap en post-positivisme genoem en as 'n benadering tot kwantitatiewe navorsing beskou (Creswell, 2005:12). Met die positivistiese epistemologiese wêreldbeskouing word feite afgelei en geverifieer deur direkte waarneming en meting van presiese kwantitatiewe data deur noukeurige analisering van navorsingsresultate (Neuman, 2000:82).

3.3 Navorsingsbenadering

Volgens Leedy en Ormrod (2001:101) word daar na kwantitatiewe navorsing verwys as die tradisionele, eksperimentele of positivistiese benadering. Die aanvanklike gedagte van 'n kwantitatiewe navorsingsbenadering het sy oorsprong in die natuurwetenskappe, soos atome en molekules wat onderhewig is aan voorspelbare wette en aksiome, eweneens die gedrag van leerders in die skoolsituasie.

Creswell (2005:39) definieer 'n kwantitatiewe navorsingsbenadering as 'n soort opvoedkundige navorsing, waar die navorser besluit wat om te bestudeer, spesifieke vrae stel, numeriese data insamel deur gebruik te maak van proefpersone, numeriese data te analiseer aan die hand van statistiek en laastens op 'n onpartydige, objektiewe wyse uitvoering aan die totale proses te gee. Hierdie studie berus op 'n kwantitatiewe navorsingsbenadering, aangesien die studie aan die definisie, soos beskryf deur Creswell (2005:39), voldoen. Die data van hierdie studie sal statisties ontleed en voorgestel word.

Die navorser in hierdie studie poog om vrae te beantwoord (rakende die verband tussen meetbare veranderlikes) met die doel om die fenomeen te verduidelik. In hierdie studie is die afhanklike veranderlike *leesbegrip* en die onafhanklike veranderlike *leesvlotheid*.

3.4 Navorsingsontwerp

'n Eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp is vir navorsingsdoeleindes aangewend. Creswell (2005:355) beskou 'n eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp as die gewildste vorm van 'n ondersoekontwerp in die opvoedkunde.

Met die toepassing van 'n dwarsdeursnitopname-ontwerp word die deelnemers slegs eenmalig getoets om resultate te verkry. Dit is veel meer ekonomies van aard. Die ontwerp sal gebruik word om vas te stel of daar 'n verband bestaan tussen die vlotles en leesbegrip van Graad 4-leerders van die geselekteerde skole. In 'n

eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp samel die navorser data op 'n gegewe tydstip in (Creswell, 2005:355).

3.5 Deelnemers

Die doelpopulasie is Graad 4-leerders in Kimberley. Hierdie studie het gebruik gemaak van doelgerigte steekproefneming. Daar is 10 laerskole in en om Kimberley waarvan die onderrigmedium Afrikaans is. Die skole is doelgerig gekies uit die landelike en stedelike omgewing. Daar is doelgerig vyf skole, verteenwoordigend van die verskillende kwintiele, geselekteer (Van der Merwe & Viljoen, 2000:6-9). Binne die geselekteerde skole, is al die Graad 4-klasse by die studie betrek.

Die gesamentlike Graad 4-leerderpopulasie van al vyf skole was in totaal 406 leerders. Die volgende aantal Graad 4-leerders van die onderskeie skole vorm deel van die steekproef:

- Skool 1 - 30 leerders
- Skool 2 - 69 leerders
- Skool 3 - 75 leerders
- Skool 4 - 83 leerders
- Skool 5 - 149 leerders

In die Stedelike Skole wissel die leerders se ouderdom vanaf nege tot en met tien jaar. Inwoners wat deel is van 'n werkende gemeenskap verdien meer geld en die algemene lewenstandaard van hul gesinne is hoër. Die leerders in die Stedelike Skole se moedertaal is meestal Afrikaans en Engels. In die anderkant wissel die leerders se ouderdom in die Landelike Skole vanaf nege tot en met dertien jaar oud. Die Landelike Skole se sosio-ekonomiese omstandighede is heelwat laer. Die onderrigtaal is Afrikaans en leerders uit verskillende moedertaal- en kultuuragtergronde (Afrikaans, Engels, Tswana, Zulu en Xhosa) woon die skool by.

Om etiese redes sal daar na die skole as Skool 1, Skool 2, Skool 3, Skool 4 en Skool 5 verwys word. Hierdie 406 leerders is dus die studiepopulasie. Geen ewekansige steekproefneming is gedoen nie en die studiepopulasie word beskou as 'n beskikbaarheid-steekproef.

3.6 Data-insamelingsmetodes

Die volgende meetinstrumente is gebruik om die leerders se leesvlotheid en leesbegrip vas te stel. Die navorser het deurlopend toesig gehou om gehalte te verseker. Die studie is met 406 Graad 4-leerders van Skool 1, Skool 2, Skool 3, Skool 4 en Skool 5 gedoen.

3.6.1. Leesvlotheid

Die navorser het gebruik gemaak van die leesvlotheid-assessering van die “Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills” (DIBELS) om die Graad 4-leerders se vlotlees te bepaal (Good & Kaminski, 2002). Hierdie toetse is vir die VSA opgestel en betroubaarheids- en geldigheidsindekse is bereken. Hierdie toetse is vir die Suid-Afrikaanse konteks aangepas en spesifiek vir Afrikaans. Hierdie leesvlotheid-assessering is 'n gestandaardiseerde toets. Die toets stel 'n objektiewe, betroubare en geldige meetinstrument daar om leesvlotheid van Graad 1 tot en met Graad 7 te meet (Good & Kaminski, 2002). Dit is ontwerp om een-minuut-toetse te wees. Die primêre doel van hierdie toetse is om leerders se leesvlotheid te bepaal, en as gevolg hiervan kan leerders geïdentifiseer word wat ekstra hulp benodig.

Elke leerder het drie tekste gekry om aan die navorser voor te lees (sien Bylae A tot C). Die deelnemer is telkens slegs een minuut gegun om elke teks te lees. Die tyd is deur middel van 'n stophorlosie gemonitor.

Die instruksies wat met elke leerder gevolg is:

Die navorser het die teks voor die leerder geplaas en 'n identiese weergawe van daardie teks was voor die navorser. Die leerder het nie gesien wat die navorser op die papier skryf nie. Die navorser het vir die leerder verduidelik dat hy/sy die teks

hardop moet lees, en as die leerder met een woord vashaak, die navorser die woord sal uitspreek sodat die leerder verder kan lees.

Sodra die leerder die eerste woord begin lees, moes die stophorlosie gedruk word. Elke keer wanneer die leerder nie die woord kon uitspreek nie, het die navorser vir die leerder die woord uitgespreek en is dit op die navorser se papier aangedui. Die maksimum tyd per woord was drie sekondes.

3.6.2. Leesbegrip

Die navorser het gebruik gemaak van verskillende tipes leesbegripstekste om die Graad 4-leerders se leesbegrip te bepaal (sien Bylae D en E). Die vrae by die stories is gebaseer op drie van die beginsels van PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) (Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury, 2009:14), naamlik:

- Fokus op en herroep van eksplisiet gestelde inligting,
- Maak van duidelike gevolgtrekkings,
- Interpreteer en integreer van idees en inligting.

Die beginsels van PIRLS word deeglik bespreek

- Fokus op en herroep van eksplisiet gestelde inligting
Vrae wat handel oor inligting wat direk / eksplisiet in die teks staan. Herroep van kennis, memoriseer, weergee van (feite, terme, definisies, gevolge en oorsake).
- Maak van duidelike gevolgtrekkings
Vrae wat analise, sintese of herorganisasie vereis van inligting wat direk / eksplisiet in die teks staan. Verstaan die leerstof inhoud en wees in staat om dit in soortgelyke situasies te gebruik.
- Interpreteer en integreer van idees en inligting
Vrae wat vereis dat leerders inligting interpreteer wat nie eksplisiet genoem word nie, dit in verband bring met inligting van die verskillende dele van 'n

teks, of dat leerders aspekte in die teks in verband bring met hulle bestaande kennis of ervarings, en gevolgtrekkings maak. Gebruik kennis op onbekende situasies (metode, teorie, doelstellings). Verdeel die inhoud in verskillende dele (elemente)

Die instruksies wat met die leerders gevolg is:

Die leerders het elkeen die begripstoets saggies in groepsverband vir hulleself gelees. Nadat elke leerder die storie (Sien Bylaag D – “Tuinmaak”) twee keer vir hom-/haarself gelees het, moet die deelnemers tien vrae na aanleiding van die teks beantwoord. Die vrae was in drie kategorieë verdeel, naamlik letterlike vrae, inferensievrae en die interpretering van vrae. Die deelnemers het ongeveer 30 minute gehad om hierdie begripstoets te voltooi.

Die vrae vir leesbegrip 1 is soos volg verdeel:

- Vraag 1 - Letterlike vrae
- Vraag 2 - Letterlike vrae
- Vraag 3 - Inferensievrae
- Vraag 4 - Inferensievrae
- Vraag 5 - Letterlike vrae
- Vraag 6 - Letterlike vrae
- Vraag 7 - Letterlike vrae
- Vraag 8 - Interpretasie vrae
- Vraag 9 - Letterlike vrae
- Vraag 10 - Letterlike vrae

Wanneer die deelnemers die toets voltooi het, moes hulle op hulle arms lê totdat die navorser die toetse weer ingeneem het.

Na afloop van die eerste begripstoets het die leerders 'n tweede toets afgelê. Daar was vier kort sinne/paragrafe (4 verskillende tekste) waarop leerders altesaam veertien multikeusevrae na aanleiding van die stories moes beantwoord.

Die instruksies wat met die leerders gevolg is:

Lees die vraag noukeurig deur en omkring die regte antwoord. Daar is slegs een regte antwoord vir elke vraag. Wanneer jy klaar is met die toetse moet jy op jou arms lê en wag tot almal in die klas klaar is.

Die vrae by die begripsleesstories was gebaseer op die beginsels van PIRLS. Teks-eksplisiete vrae (letterlike vrae) was in 'n enkele sin gestel. Teks-implisiete vrae (inferensie vrae) is geïmpliseer deur inligting wat in twee of meer sinne aangebied was.

Die multikeusevrae vir leesbegrip 2 is soos volg verdeel:

Die vlermuis

- Vraag 1 - Letterlike vraag
- Vraag 2 - Inferensie vraag

Die mat

- Vraag 3 - Letterlike vraag
- Vraag 4 - Inferensie vraag
- Vraag 5 - Interpretasie vraag

Eerste plek Carli

- Vraag 6 - Letterlike vraag
- Vraag 7 - Teks-implisiet
- Vraag 8 - Letterlike vraag
- Vraag 9 - Inferensie vraag
- Vraag 10 - Interpretasie van vraag
- Vraag 11 - Interpretasie van vraag

Vlieg

- Vraag 12 - Letterlike vraag
- Vraag 13 - Inferensie vraag
- Vraag 14 - Interpretasie van vraag

3.6.3. Betroubaarheid en Geldigheid

3.6.3.1 Betroubaarheid

Betroubaarheid is sinoniem met stabiliteit, konsekwentheid en voorspelbaarheid. Volgens Kerlinger (1986) verwys betroubaarheid na drie komponente, naamlik konsekwentheid, toepaslikheid en laastens geloofwaardigheid.

Met konsekwentheid word bedoel dat min of meer dieselfde resultate verkry moet word wanneer dieselfde toetse met dieselfde deelnemers onder dieselfde omstandighede herhaal word. Toepaslikheid verwys na die bevindinge wat van toepassing is op homogene of heterogene groepe (Anastasi & Urbina, 1997). In hierdie geval is die toetse ontwerp vir leerders (heterogeen) wat tans in Landelike en Stedelike Skole in Graad 4 is. Geloofwaardigheid verwys na die beskrywing van inligting wat van so 'n aard is dat enige persoon kan deelneem om die studie te versterk. Wat in gedagte gehou moet word, is dat deelnemers die uitkoms van die resultate kan beïnvloed (Eason, 1991; Thompson, 1994).

3.6.3.2 Geldigheid

Die geldigheid van 'n toets word bepaal deur 'n korrelasie te bereken tussen prestasies in die toets en 'n onafhanklike, objektiewe maatstaf van die veranderlike wat gemeet word. Dit staan bekend as die kriterium. Die korrelasiekoëffisiënt staan bekend as die geldigheidskoëffisiënt van enige toets (Huysamen, 1975; Gekoski, 1966).

Volgens Brown (1976) en Joubert (1977) is daar spesifieke vereistes waaraan 'n goeie kriterium moet voldoen, naamlik:

- Die kriterium moet betroubaar wees.
- Die kriterium moet vry van vooroordeel of partydigheid wees.
- Die kriterium moet bepaalde praktiese voordele inhou.

Enige meetinstrument is geldig wanneer waardevolle gevolgtrekkings uit die resultate gemaak kan word wat vir 'n studie ingesamel is (Byrne, 1996; Cotton, 1995). Geldigheid is noodsaaklik vir enige wetenskaplike studie (Zeller, 1997). Die geldigheid van 'n toets word bepaal deur die meetinstrument en hoe goed dit toegepas word (Anastasi & Urbina, 1997; Aiken & Groth-Marnat, 2006).

Voorts word onderskeid getref tussen drie vorme van geldigheid, naamlik voorkomsgeldigheid, konstruktorgeldigheid en laastens, inhoudsgeldigheid.

Voorkomsgeldigheid verwys na 'n geval waar 'n deelnemer 'n toets voor hom het, en hy/sy vanselfsprekend kan aflei wat die toets wil meet. Visuele inspeksie speel 'n groot rol by die voorkomsgeldigheid (Cotton, 1995). In hierdie studie is die leesvlotheids- en leesbegripstoetse se voorkomsgeldigheid bepaal deur twee onafhanklike leesspesialiste wat bekend is vir hul navorsing op die gebied van leesgeletterdheid.

Inhoudsgeldigheid word as 'n nie-statistiese tipe geldigheid beskou. Die inhoudsgeldigheid het betrekking op die inhoudelike van 'n toets, bedoelende die substantiewe elemente (Ghiselli, 1964). Die inhoudsgeldigheid verwys ook na die verteenwoordigendheid van die items (Guion, 1965). Die doelpopulasie (in hierdie geval die verteenwoordigende steekproef) impliseer dat die seleksie van items met die belangrikheid van die bepaalde aspek van die universum moet klop (Huysamen, 1975). Die meetinstrument moet spesifiek toepaslik wees vir die toets en die deelnemers op wie die toets afgeneem word (Brown, 1976). Die inhoudsgeldigheid van die twee instrumente (leesvlotheid en leesbegrip) is bepaal deur beskrywende statistiek (SAS OnlineDoc®, Version 9.1, Cary, NC) sowel as Pearson produkmoment korrelasies en laastens Cohen se effektegrootte. Literatuuranalise dra ook by tot die inhoudsgeldigheid van hierdie navorsing.

3.6.3.3 Cronbach-Alpha-koëffisiënt

Die koëffisiënt wat gebruik word om die interne betroubaarheid van 'n instrument te meet, staan as die Cronbach-alpha-koëffisiënt (α) bekend. Dit is op interitem korrelasies gebaseer (Cohen *et al.*, 2007:148). Cronbach-alpha is 'n maatstaf vir

interne betroubaarheid of konsekwentheid, met ander woorde “how closely related a set of items are as a group”. ’n SAS prosedure is gevolglik gebruik om die Cronbach-alpha-koëffisiënt te bereken om die interne konsekwentheid van die verskillende toetse te assesseer.

As die items sterk met mekaar korreleer, is die interne betroubaarheid hoog en sal die Cronbach-alpha-koëffisiënt na aan 1 wees. As die items swak geformuleer is en nie sterk korreleer nie, sal die alpha-koëffisiënt na aan nul wees. ’n Waarde van groter as 0.7 dui op ’n betroubare instrument (Cohen *et al.*, 2007:506), alhoewel kleiner waardes (0.5 en hoër) ook oorweeg kan word. Die Cronbach-alpha-koëffisiënt is vir elke toets bepaal om die betroubaarheid daarvan vas te stel (sien Tabel 3.1).

Volgens die verskeie meetinstrumente van Leesbegrip 1 (Bylaag D), Leesbegrip 2.1 Vrae 1-11 (Bylaag E) en Leesvlotheid (Bylaag A-C) dui dit op ’n betroubare instrument, aangesien die waarde hoër is as 0.7. Die sogenaamde ander meetinstrumente kan ook oorweeg word, aangesien hulle baie naby aan 0.7 lê.

Tabel 3.1: Cronbach-alpha-waardes

Meetinstrumente	α
Leesbegrip 1 (Bylaag D)	0.78
Leesbegrip 2.1 Vrae 1-11 (Bylaag E)	0.85
Leesbegrip 2.2 Vrae 12-14 (Bylaag E)	0.62
Leesvlotheid (Bylaag A-C)	0.98
Letterlike vrae	0.70
Inferensievrae	0.67
Interpretasievrae	0.66

3.6.4 Data-insamelingsprosedure

Die toetse is soos volg geadminestreer:

- Die leesvlotheidstoetse is individueel afgeneem, 10 minute per leerder.
- Die leesbegripstoetse het in klasverband geskied.

Die navorser het 'n klaskamer gebruik waar die leerders tuis voel in die omgewing en waar hulle op hul gemak en rustig kon verkeer. Die navorser het self die toetse afgeneem waar sy verantwoordelik was daarvoor om aan die deelnemers te verduidelik wat van hulle verwag word.

Die navorser het eers die Stedelike Skole (Skool 1, Skool 2, Skool 3) se data ingesamel en toe dié van die Landelike Skole (Skool 4, Skool 5). Die navorser het vyf dae by elke skool deurgebring om die toetse af te neem.

3.7 Data-analise

Hierdie data is aan die hand van SAS geanaliseer (SAS OnlineDoc®, Version 9.1, Cary, NC). Die data is met behulp van beskrywende statistiek (byvoorbeeld gemiddeldes en standaardafwykings) sowel as Pearson produkmomentkorrelasies geanaliseer (Maree *et al.*, 2007:234-236). Die Pearson produkmoment-korrelasiekoëffisiënt is die standaard metingsmetode om die verband tussen twee veranderlikes te bepaal.

Pearson se produkmoment-korrelasiekoëffisiënt is gebruik om die verband tussen leesvlotheid en leesbegrip vas te stel. Die Pearson korrelasiekoëffisiënt bestaan uit die volgende aspekte:

- Die waarde word deur middel van “r” aangedui;
- Die minimum is -1 en die maksimum is +1;
- Die positiewe (+) of negatiewe (–) tekens, toon die rigting van verhouding tussen die twee veranderlikes aan;
- As die waarde na aan -1 of +1 is, beteken dit dat daar 'n sterk lineêre verhouding bestaan;
- As die waarde na aan nul (0) is, beteken dit dat daar 'n swak lineêre verhouding bestaan; en
- Die +1-waarde dui op 'n perfekte positiewe verhouding, en die -1-waarde op 'n perfekte negatiewe verhouding (Maree *et al.*, 2007:234-236).

Geen inferensiële statistiek kon gebruik word nie, omdat die studiepopulasie nie 'n ewekansige steekproef was nie. P-waardes verkry van *t*-toetse sal egter gerapporteer word asof ewekansige steekproefneming plaasgevind het. Interpretasies in die studie sal op Cohen se effektegroottes gemaak word om te bepaal of die verskille tussen Landelike en Stedelike Skole se gemiddeldes van praktiese belang is.

Die alpha-vlak word meestal gebruik om die statistiese beduidendheid van 'n verwantskap tussen veranderlikes te bepaal, of 'n verskil tussen groepstandaarde, teenoor Cohen se effekgroottes, wat gebruik word om 'n verwantskap of verskil aan te dui wat praktiese beduidendheid oorweeg. Cohen (1977:77-81) se effekgrootte (*r*-waarde) is gebruik om die korrelasie tussen twee veranderlikes te bereken.

Pearson se produkmoment-korrelasies is gebruik om die rigting en sterkte van die verband tussen die voorspeller veranderlikes (onafhanklik) en die kriteriumveranderlikes (afhanklik) te bepaal. Cohen (1977:20-27) se effekgrootte *r* is ook gebruik om te bepaal of daar enige prakties betekenisvolle korrelasie tussen die veranderlikes was. Cohen se effektegrootte *d* is gebruik om te bepaal of daar enige prakties betekenisvolle korrelasie bestaan tussen die leesvlotheid en leesbegrip van leerders in die Landelike en Stedelike Skole. Cohen gebruik die onderstaande skaal vir die *r*-waardes.

Klein effek: 0.1

Mediumgrootte-effek: 0.3 en ook waarneembaar met die blote oog

Groot effek: ≥ 0.5 en ook prakties betekenisvol

Cohen se effektegrootte *d* is in die huidige navorsing gebruik om die verskil tussen twee gemiddeldes se praktiese waarde te bepaal. Cohen gebruik die onderstaande skaal vir die *d*-waardes:

Klein effek: 0.2

Mediumgrootte-effek: 0.5

Groot effek: ≥ 0.8 en ook prakties betekenisvol

3.8 Etiese aspekte

3.8.1 Etiese oorwegings

Etiek word in die algemeen beskou as oortuigings van dit wat reg of verkeerd is, dit wat aanvaarbaar of onaanvaarbaar is en dit wat goed of sleg is (McMillan & Schumacher, 2001:138). Dit is belangrik om alle etiese aspekte in gedagte te hou wanneer navorsing gedoen word. Met hierdie navorsing is die volgende etiese aspekte nagekom en toegepas:

- Anonimiteit – Om etiese redes sal daar na die skole as Skool 1, Skool 2, Skool 3, Skool 4 en Skool 5 verwys word.
- Beskerm deelnemers teen skade.
- Verseker vertroulikheid van navorsingsdata.
- Misleiding van deelnemers – elke deelnemer het presies geweet wat van hom/haar verwag word sodat elke deelnemer ingelig was oor die doel van die navorsing.
- Minimaliseer risiko vir deelnemers.
- Risiko's wat mag voorkom, is redelik in verhouding tot die voordele wat voorsien word.
- Deelnemers het die reg om hulle te enige tyd aan die navorsing te onttrek, sonder benadeling.
- Monitering van die data wat ingesamel word ten einde die veiligheid van die deelnemers te verseker.
- Privaatheid en vertroulikheid sal te alle tye geskied (Creswell, 2005:64).

Na aanleiding van bogenoemde het die navorser slegs op die navorsingsvrae gefokus en niks gedoen wat die data of die studie as geheel kon benadeel nie.

3.8.2 Parameters van die studie

Die navorser het die volgende kwantitatief afgeleide parameters geïdentifiseer deur gebruik te maak van die raamwerk wat Borg en Gall (1979:162-164) sowel as Swanson en Holton (1997:90) voorstel.

Tabel 3.2: Voorgestelde kwantitatief afgeleide parameters vir die onderhawige studie

Tema	Parameters
Neutrale en objektiewe ondersoek	Die navorser het gepoog om neutraal en objektief teenoor en gedistansieer van die werklikheid wat ondersoek is, te staan.
Gekose steekproef	Nie alle Graad 4-leerders in en buite Kimberley het aan die navorsing deelgeneem nie. Slegs vyf skole in Kimberley het deelgeneem.

Die lys het gedien as 'n bykomende geldigheidsmeting om te verseker dat die voorgestelde parameters deurentyd gemonitor word.

3.8.3 Beskerming teen skade

Daar is gepoog om die deelnemers aan die studie aan niks meer as die risiko van elke dag bloot te stel nie.

Die navorser het 'n klaskamer gebruik waar die leerders tuis voel in die omgewing en waar hulle op hul gemak en rustig kon verkeer. Die navorser het self die toetse afgeneem waar sy verantwoordelik gehou is daarvoor om vir die deelnemers te verduidelik wat van hulle verwag word.

3.8.4 Toestemming

Die studie is aan die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) vir goedkeuring voorgelê (Etieknommer: NWU-00087-12-A2 – Verwys na Bylaag F). Dit was belangrik dat die navorsing wat die navorser wou uitvoer met die regte prosedure sou geskied. Eerstens is toestemming om navorsing in die provinsie te mag doen van die Departement van Noord-Kaap bekom.

Tweedens het die navorser by die vyf geselekteerde skole ook die toestemming van die hoofde (toestemmingsbrief – Verwys na Bylaag I) bekom. Elke skoolhoof het die toestemmingsbrief onderteken waar hy/sy toestemming daaraan verleen het dat sy/haar leerders aan die navorsing in die skool mag deelneem. Die navorser het almal daarvan verseker dat daar slegs gefokus sou word op die navorsingsvrae wat voor die tyd bekendgemaak sou word, en die deelnemers dus nie benadeel sou word nie.

Die inhoud en omvang van die navorsing was dringend met die skoolhoofde bespreek, asook die navorser se onderneming om ontwirgting van die skoolprogram tot die absolute minimum te beperk.

Elke deelnemer was aan die begin van die navorsing vooraf ingelig oor wat die navorsing behels. Dus het alle ouers, leerders en hoofde presies geweet wat in die stoetsekole uitgevoer sou word. Die ouers was tydens 'n kort sessie ingelig oor wat die navorser presies met betrekking tot die vraelyste wat die leerders sou invul, sou doen.

Daar was ook 'n mondelinge ooreenkoms met die ouers dat alle inligting van die vraelys wat afgelê is, vyf jaar lank op 'n veilige plek bewaar sal word. Geen deelnemer sal geïdentifiseer word nie, en geen leerder sal negatief benadeel word nie. Deelnemers se name sal nie in die proses genoem word nie. Skuilname sal wel in plaas van hul regte name gebruik word. Die deelnemers het uit vrye wil by die navorsing ingeskakel. Elke deelnemer het aan die begin van die navorsing 'n toestemmingsbrief onderteken (saam met die ouer se handtekening) wat daarop aandui dat hy/sy vrywilliglik aan die navorsingsprosedure sal deelneem. Die

deelnemers was daarvan bewus dat hulle hulle te enige tyd aan die sessie(s) kon onttrek. Die deelnemers se privaatheid was te alle tye gerespekteer.

3.8.5 Reg op privaatheid

Deelnemers wat aan die studie deelgeneem het, se reg op privaatheid is gerespekteer deurdat die resultate van die toetse streng vertroulik gehou is. Die reg op privaatheid is verder ook eerbiedig en die identiteit van die skole sowel as die deelnemers is beskerm deur die gebruik van numeriese simbole.

3.9 Samevatting

Die metodologie in die hoofstuk is daarop gerig om 'n akkurate beskrywing van die verskeie stappe (navorsingsparadigma, navorsingsbenadering, navorsingsontwerp) wat in die navorsingsproses gevolg is, te gee, om sodoende toekomstige herhaling te fasiliteer.

Die betroubaarheid is 'n aanduiding van hoe konsekwent die navorser se benadering is. Geldigheid dui daarop dat die navorser verskillende prosedures volg om die akkuraatheid van die bevindinge te kontroleer (Creswell, 2009:190). Geldigheid is die akkuraatheid, betekenisvolheid en geloofwaardigheid van die oorkoepelende aspekte van 'n navorsingsprojek. Met ander woorde, dit verwys na die mate van betroubaarheid rakende die wyse waarop data ingesamel en geanaliseer is. Die gevolg hiervan is dat bevindinge as die "waarheid" beskou word en sodoende suksesvol, binne konteks, aangewend word. Dus moet die data-insamelingsmetodes, data-insamelingsprosedures en die data-analise reg geïnterpreteer en ontleed word. Statistiese tegnieke en die wyse waarop data van die verskillende meetinstrumente ontleed word, is ook uiteengesit. In Hoofstuk 4 word die resultate van hierdie navorsing volledig bespreek.

Hoofstuk 4

Resultate en bespreking van empiriese data

4.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om die navorsingsvraag en hipotese, soos in Hoofstuk 1 uiteengesit, verder te belig, naamlik:

Die doel van die studie is om:

- te ondersoek of daar 'n lineêre verband tussen Graad 4-leerders se vlotheid in mondelinge lees, van verskillende tipes tekste en hul leesbegrip bestaan.

- te bepaal hoe vergelyk Landelike en Stedelike Skole ten opsigte van leesvlotheid en leesbegrip.

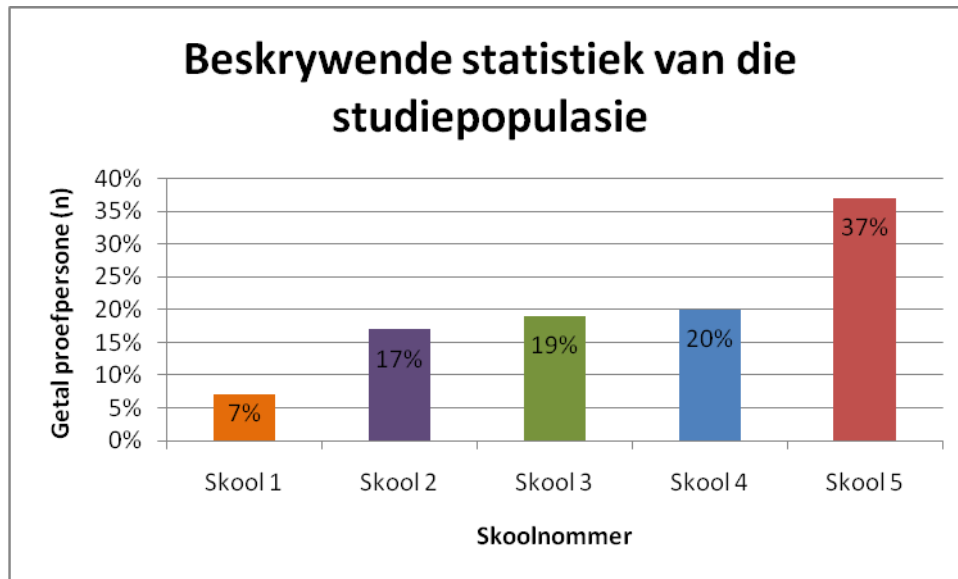
Die volgende hipotese word vir die studie gestel:

H0: Daar bestaan geen verband tussen die leesvlotheid en leesbegrip van leerders in Graad 4 nie.

H1: Daar bestaan 'n lineêre verband tussen die leesvlotheid en leesbegrip van leerders in Graad 4.

4.2 Beskrywende statistiek

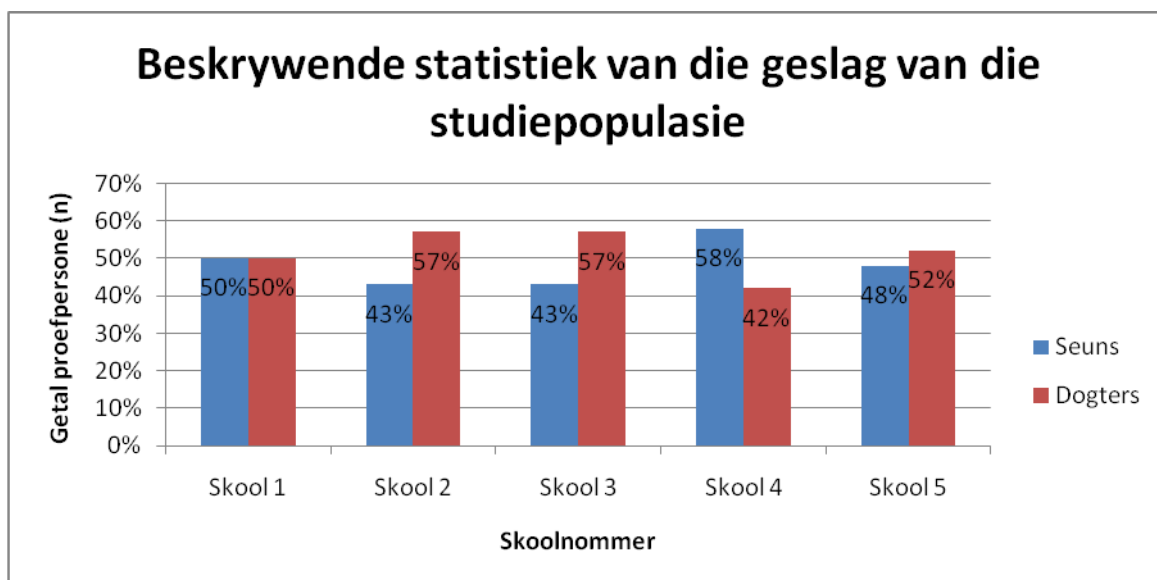
Figuur 4.1 toon die aantal Graad 4-leerders van die onderskeie skole aan wat deel uitgemaak het van die steekproef:



Figuur 4.1: Beskrywende statistiek van die studiepulasie

Die teikengroep is saamgestel uit vyf skole wat doelgerig geselekteer was. Skool 1 (n = 30), Skool 2 (n = 69), Skool 3 (n = 75), Skool 4 (n = 83) en Skool 5 (n = 149) maak elk deel uit van die totale leerderpulasie vir hierdie studie.

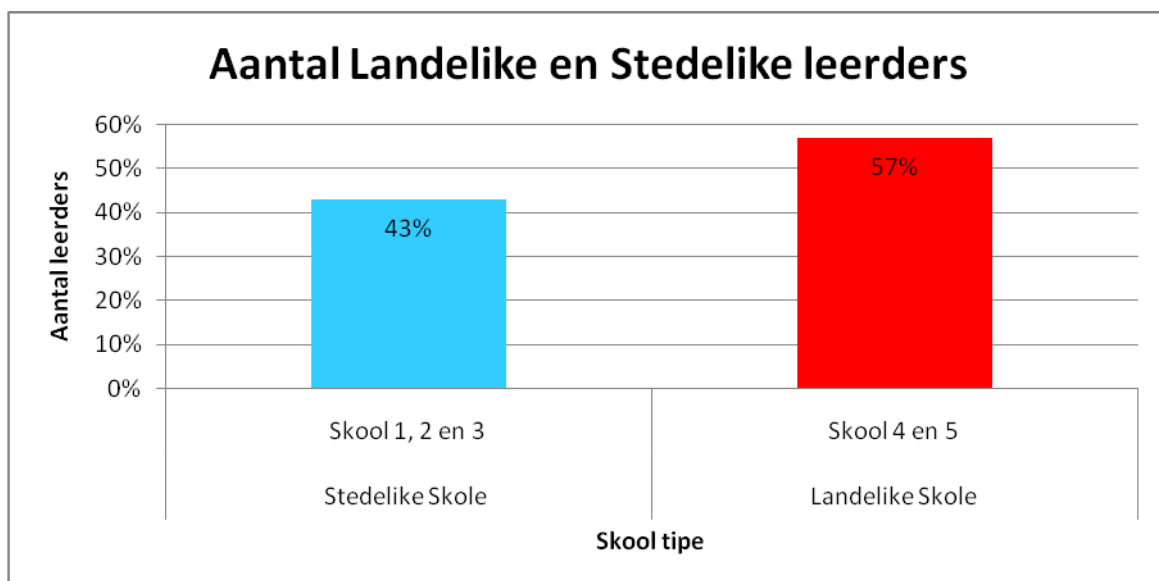
Die geslag van die deelnemers in die studiepulasie het bestaan uit 209 dogters en 197 seuns (vgl. Figuur 4.2).



Figuur 4.2: Beskrywende statistiek van die geslag van die studiepulasie

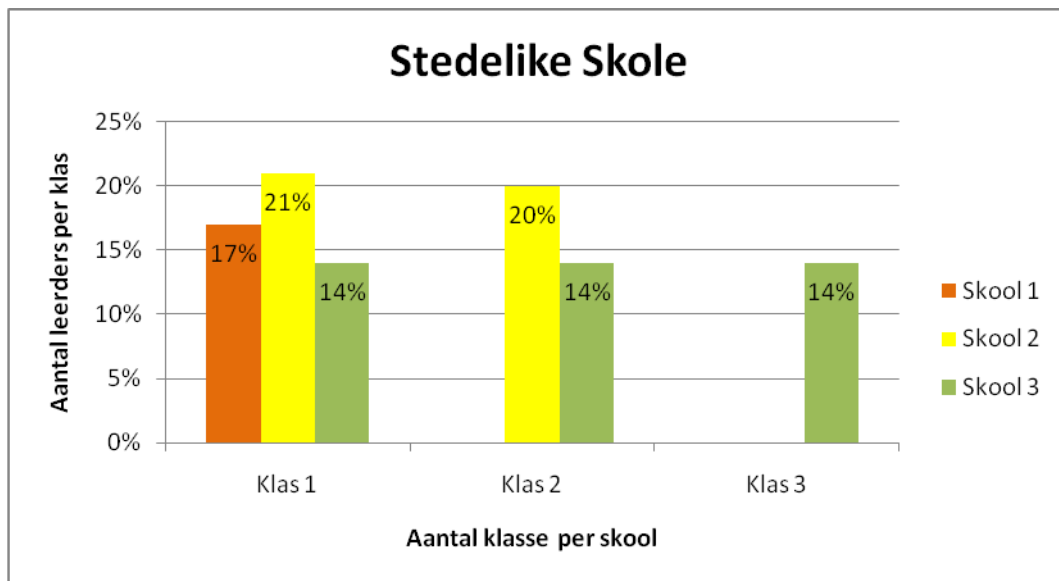
Die studiepopulasie was saamgestel uit vyf skole waarvan drie Stedelike Skole (Skool 1, Skool 2 en Skool 3) en twee Landelike Skole (Skool 4, Skool 5) was. Die geslagsverdeling was 76 seuns en 98 dogters in die Landelike Skole en 120 seuns en 112 dogters in die Stedelike Skole (vgl. Figuur 4.2).

Die drie Stedelike Skole (Skool 1, Skool 2 en Skool 3) het bestaan uit 174 leerders. Die meerderheid van die leerders het uit die Landelike Skole (Skool 4, Skool 5) met 232 leerders bestaan (vgl. Figuur 4.3).



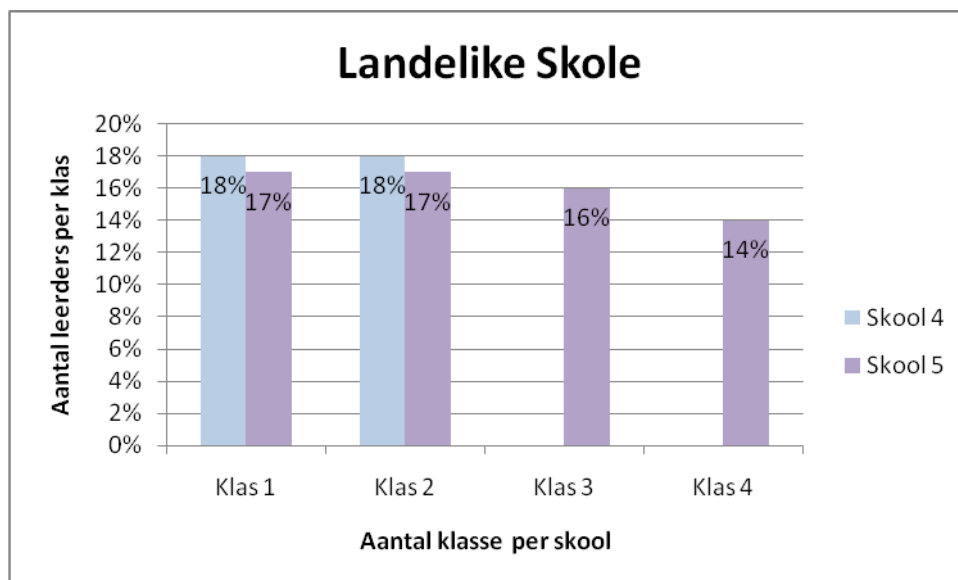
Figuur 4.3: Aantal Stedelike en Landelike leerders

Vir hierdie studie was drie Stedelike Skole (vgl. Figuur 4.4) en twee Landelike Skole (vgl. Figuur 4.5) geselekteer. Al die skole se klasverbandgroepe in Graad 4 was by hierdie studie betrek. Volgens die Stedelike Skole (vgl. Figuur 4.4) wat betrek was, was daar een klas by Skool 1, twee klasse by Skool 2 en drie klasse by Skool 3 wat deel uitgemaak het van die navorsing.



Figuur 4.4: Stedelike Skole

In die Landelike Skole (vgl. Figuur 4.5) was daar twee klasse by Skool 4 en vier klasse by Skool 5. Al die klasse van die Landelike en Stedelike Skole was deel van die studiepopulasie. Die Stedelike Skole het uit 174 leeders bestaan en 232 leeders is betrek in die Landelike Skole.



Figuur 4.5: Landelike Skole

4.3 'n Profiel van leerders se leesvlotheid en leesbegrip in Landelike en Stedelike Skole

Dit is belangrik om Landelike en Stedelike Skole met mekaar te vergelyk, want dit blyk asof die Noord-Kaapse Departement van Onderwys meer fokus plaas op die Landelike Skole, aangesien hulle resultate die swakste na vore kom met betrekking tot die verslagkaarte van die verskeie skole. Eerstens word bepaal of leerders in Landelike Skole vorder met betrekking tot leesvlotheid en leesbegrip. Tweedens word bepaal hoe leerders in Stedelike Skole vaar rakende genoemde veranderlikes. Die leesprofiel van leerders se leesvlotheid en leesbegrip word vervolgens hieronder bespreek.

4.3.1 Landelike Skole

4.3.1.1 Leesvlotheid

Volgens Hasbrouck en Tindal (2006) is daar norme vasgestel vir mondelinge leesvlotheid van Graad 1 tot en met Graad 8 (vgl. Tabel 2.3). Die norms stel die aantal korrekte woorde per minuut voor wat leerders op graadvlak behoort te lees. Die gemiddelde leesspoed van 'n Graad 4-leerder behoort ten minste 45 woorde per minuut (10^{de} persentiel), 68 woorde per minuut (25^{ste} persentiel), 94 woorde per minuut (50^{ste} persentiel) of selfs 119 woorde per minuut (75^{ste} persentiel) te wees. Leerders wat dus onder die 50^{ste} persentiel val, behoort 'n leesvlotheidsprogram met die oog op ondersteuning en hulpverlening te volg.

Die leerders van die Landelike Skole (Skool 4, Skool 5) het vir leesvlotheid 'n gemiddeld van 52 woorde per minuut behaal (sien Tabel 4.1). Die data toon dus dat die leerders slegs binne die 10^{de} persentiel val, wat beteken dat die leerders bepaald 'n leesprogram behoort te volg soos Hasbrouck (2006) aanbeveel. Volgens die beskrywende statistiek wat ingesamel is, kom dit duidelik na vore dat leerders nie op standaard lees nie.

Uit die resultate is dit duidelik dat daar leerders is wat tot en met 164 woorde per minuut vlot kan lees. Een aspek wat as 'n ernstige probleem na vore kom, is dat daar

ook leerders is wat nul woorde per minuut lees. Leerders wat nie oor leesvlotheid beskik nie, lees stadiger as lesers wat bevoeg is om te lees.

Tabel 4.1: Beskrywende statistiek van leesvlotheid in Landelike Skole

Veranderlike	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Leesvlotheid	232	52.12	35.61	0	164

Legende

n Die aantal respondente in Landelike Skole.

\bar{x} Die gemiddeld van die waardes wat verkry is. Dit word verkry deur die gemiddeldes van elke veranderlike bymekaar te tel en die antwoord deur die aantal respondente te deel.

s Die standaardafwyking.

4.3.1.2 Leesbegrip

Die leerders van die Landelike Skole (Skool 4, Skool 5) het 'n gemiddeld van 54% ($\bar{x} = 5.40$) behaal vir leesbegrip, alhoewel sommige leerders nie een van die tien vrae in die eerste leesbegrip-teks, korrek kon beantwoord nie (sien Tabel 4.2).

Die tweede leesbegrip-teks se vrae was gebaseer op die beginsels van PIRLS 2011¹ (sien 3.6.2). Wanneer daar gekyk word na herroep van eksplisiet gestelde inligting (teks-eksplisiet), het die leerders 'n gemiddeld van 68% behaal (sien Tabel 4.2). Die eenvoudige vrae het die leerders met gemak beantwoord (letterlike vrae). Die duidelike gevolgtrekking van vrae oor implisiete teks (inferensievrae) het die leerders gemiddeld twee uit die vyf vrae reg beantwoord. Die Landelike Skole het met die interpreterende vrae gemiddeld een uit die vier vrae reg beantwoord. Dit dui daarop dat leerders dit moeilik vind om inligting te interpreteer.

¹ Leesbegripstoets twee het uit 14 vrae bestaan. 'n Faktorontleding is gedoen met die Oblimin-rotasiemetode wat twee faktore aangedui het. Die eerste 11 vrae (Leesbegrip 2.1) het op een faktor gedui en die laaste drie vrae (Leesbegrip 2.2) op 'n tweede faktor. Dit kan moontlik aan die hand van die kognitiewe vlakke van die vrae verduidelik word en ook die moontlikheid dat die laaste drie vrae betrekking het op 'n ander tipe teks, naamlik 'n inligtingteks. Leesbegrip twee sal dus as Leesbegrip 2.1 en Leesbegrip 2.2 bespreek word.

Uit die resultate is dit duidelik dat die Landelike Skole geworstel het om hierdie vrae te beantwoord; dus blyk dit dat die Landelike Skole se leerders eenvoudige vrae met gemak kan beantwoord, maar wanneer daar op die beginsels van PIRLS gefokus word, kan leerders vlak twee en hoër vrae nie so maklik beantwoord nie. Gevolglik ontstaan daar 'n leemte in leesbegrip (sien Tabel 4.2).

Tabel 4.2: Beskrywende statistiek van leesbegrip in Landelike Skole

Veranderlike	n	\bar{x}	S	Minimum	Maksimum
Leesbegrip1	232	5.40	2.65	0	10.0000
Letterlike vrae	232	3.41	1.50	0	5.0000
Inferensievrae	232	2.72	1.46	0	5.0000
Interpretasievrae	232	1.74	1.20	0	4.0000
Leesbegrip 2.1	232	6.84	3.11	0	11.0000
Leesbegrip 2.2	232	1.03	0.92	0	3.0000

Legende

- n Die aantal respondente in Landelike Skole.
- \bar{x} Die gemiddeld van die waardes wat verkry is. Dit word verkry deur die gemiddeldes van elke veranderlike bymekaar te tel en die antwoord dan deur die aantal respondente te deel.
- s Die standaardafwyking.

4.3.2 Stedelike Skole

4.3.2.1 Leesvlotheid

Leerders in die Stedelike Skole (Skool 1, Skool 2, Skool 3) het besonder goed gevaar in die leesvlotheid-assessering met 'n gemiddeld van 107.5 woorde per minuut (sien Tabel 4.3) wat inhou dat die meerderheid leerders se leesvlotheid tussen die 50ste en 75ste persentiel val. 'n Moontlike rede vir hulle hoë prestasie is die feit dat hierdie skole elke dag 'n leesperiode het (sien Bylaag J), en die feit dat leerders daaglik aan 'n rekenaar leesprogram blootgestel word.

Volgens Hasbrouck en Tindal (2006) word die vlakke van leesvlotheid toenemend moeiliker namate die leerder in elke graad vordering toon. Leesvlotheid is nie 'n

fundamentele vaardighede nie. Leesvlotheid is geneig om geleidelik te ontwikkel namate leerders vaardiger lesers word. Wanneer daar gelees word, word minstens twee kognitiewe take vereis – woordherkenning en leesbegrip. Hoe meer die leser aandag aan die identifisering van woorde moet skenk, hoe minder aandag kan hy/sy aan begrip wy (Samuels, 2002). Lesers wat vlot lees, herken woorde outomaties en lees met gemak, terwyl hulle kognitiewe energie bestee word daaraan om betekenis te konstrueer (Beers, 2003). Uit die resultate kom dit duidelik na vore dat daar leerders is wat vlot kan lees tot en met 206 woorde per minuut.

Tabel 4.3: Beskrywende statistiek van leesvlotheid in Stedelike Skole

Veranderlike	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Leesvlotheid	174	107.5	45.17	0	206.0

Legende

- n Die aantal respondente in Stedelike Skole.
- \bar{x} Die gemiddeld van die waardes wat verkry is. Dit word verkry deur die gemiddeldes van elke veranderlike bymekaar te tel en die antwoord dan deur die aantal respondente te deel.
- s Die standaardafwyking.

4.3.2.2 Leesbegrip

Die Graad 4 leerders van die Stedelike Skole (Skool 1, Skool 2, Skool 3) het goed gevaar in hulle eerste leesbegrip teks met 'n gemiddeld van 78% (sien Tabel 4.4). Die meerderheid van die leerders het sewe uit die tien vrae reg beantwoord. Wat duidelik na vore kom, is dat daar leerders is wat slegs twee uit die tien vrae korrek kon beantwoord.

Lesers wat swak vaar in leesvlotheid, lees woord vir woord en fokus op dekodering van woorde in plaas daarvan om die betekenis daarvan te verstaan (Heyns, 1993; Behrens, 1995:17; Smith, 1994:8). Probleme met die dekoderingsproses kan tot swak leesbegrip lei. Sonder goeie dekoderingvaardighede is daar nie goeie leesbegrip nie (McKenna & Stahl, 2003:12). Volgens Beers (2003) gee vlotlees die leser die vermoë om teks te begryp, en daarom is dit so belangrik dat leerders in die

Stedelike Skole hulp en ondersteuning ontvang om die gaping aan te spreek (McShane, 2005).

Tabel 4.4: Beskrywende statistiek van leesbegrip in Stedelike Skole

Veranderlike	n	\bar{x}	S	Minimum	Maksimum
Leesbegrip1	174	7.88	1.92	2,0000	10.0000
Letterlike vrae	174	4.01	1.37	0	5.0000
Inferensievrae	174	3.79	1.46	0	5.0000
Interpretasievrae	174	2.97	1.19	0	4.0000
Leesbegrip 2.1	174	8.87	2.84	0	11.0000
Leesbegrip 2.2	174	1.90	1.15	0	3.0000

Legende

n Die aantal respondente in Stedelike Skole en Landelike Skole.

\bar{x} Die gemiddeld van die waardes wat verkry is. Dit word verkry deur die gemiddeldes van elke veranderlike bymekaar te tel en die antwoord dan deur die aantal respondente te deel.

s Die standaardafwyking.

Die tweede leesbegrip teks² was gebaseer op die beginsels van die PIRLS 2011 (sien 3.6.2) Reading Assessment Framework (Mullis *et al.*, 2009:14) en daarom is die resultate op daardie vlakke van vrae bespreek. Die leerders het 'n gemiddeld van $\bar{x} = 8.87$ behaal vir die eerste 11 vrae en $\bar{x} = 1.89$ vir die laaste drie vrae.

² Leesbegripstoets twee het uit 14 vrae bestaan. 'n Faktor ontleding is gedoen met die Oblimin-rotasiemethode wat twee faktore aangedui het. Die eerste 11 vrae (Leesbegrip 2.1) het op een faktor gedui terwyl die laaste drie vrae (Leesbegrip 2.2) op 'n tweede faktor dui. Dit kan moontlik aan die hand van die kognitiewe vlakke van die vrae verduidelik word en ook die moontlikheid dat die laaste drie vrae betrekking het op 'n ander tipe teks, naamlik 'n inligtingteks. Leesbegrip twee sal dus as Leesbegrip 2.1 en Leesbegrip 2.2 bespreek word.

Die vyf teks-eksplisiete vrae (letterlike vrae) het die gemiddeld van die leerders vier uit die vyf vrae reg beantwoord, wat daarop dui dat eenvoudige vrae nie 'n probleem is om te beantwoord nie. Die vyf inferensievrae was die gemiddeld drie uit vyf. Die vier interpretasievrae was die gemiddeld twee uit vier. Dit dui daarop dat die leerders sukkel om die teks te interpreteer.

Wanneer daar na Landelike en Stedelike Skole as geheel gekyk word (sien Tabel 4.5), is dit duidelik dat die leerders ten opsigte van leesvlotheid met 75.83 woorde per minuut kan lees (sien Bylaag A) wat inhou dat die gemiddelde leerders tussen die 25ste en 50ste persentiel val. 'n Moontlike rede vir hierdie resultate is dat die meerderheid leerders nie die basiese leesvaardighede (fonologiese en fonemiese bewustheid en dekodering) suksesvol bemeester het in die Grondslagfase nie.

Die leerders het met die tweede leesvlotheid-assessering 'n gemiddeld van 73.07 woorde per minuut (sien Bylaag B) geles en 74.37 woorde per minuut met die derde vlotlees-assessering (sien Bylaag C).

Daar is wel enkele leerders wat besonder goed gevaar het met 'n gemiddeld van 206 woorde per minuut. 'n Moontlike rede vir hulle hoë prestasie is die feit dat hierdie skole elke dag 'n leesperiode het (sien Bylaag J), en die feit dat hulle op 'n daaglikse basis hul leerders blootstel aan rekenaar leesprogramme.

Die leerders het met die eerste leesbegrip-teks 'n persentasie van 64.7% ($\bar{x} = 6.46$) behaal, alhoewel sommige leerders geen vrae korrek kon beantwoord nie (sien Tabel 4.5). As leerders lees, en nie verstaan wat hulle lees nie, is hulle nie besig om te lees nie. Doelgerigte lesers is aktief besig wanneer daar geles word (Mullis *et al.*, 2009). Hierdie lesers kan vlot lees en het begrip wanneer daar geles word (National Reading Panel, 2000). Leesbegrip kan verbeter deur verskeie begripstrategieë toe te pas wanneer daar geles word (sien 2.6.5).

Leesbegrip 2.1 het die leerders 7.71 uit die 11 vrae reg beantwoord (70,1%) en met die Leesbegrip 2.2 het hulle 1.40 uit die 3 vrae reg (46,6%) beantwoord. Die leerders het met die letterlike vrae 'n gemiddeld van 3.66 uit vyf behaal. Die inferensievrae het die leerders klein mee getrap met slegs 'n gemiddeld van 3.18 uit die vyf vrae reg kon

beantwoord en met die interpretasievrae 'n gemiddeld van 2.27 reg beantwoord uit die vier vrae. Leerders sukkel om te begryp wat daar gelees word. Leerders moet genoeg onderrig in leesvlotheid- en leesbegripstrategieë ontvang ter verbetering in die toekoms.

Tabel 4.5: Beskrywende statistiek van die totale populasie

Veranderlike	n	\bar{x}	S	Minimum	Maksimum
Leervlotheid (Bylaag A)	406	80.06	49.37	0	208.0000000
Leervlotheid (Bylaag B)	406	73.07	49.03	0	207.0000000
Leervlotheid (Bylaag C)	406	74.37	48.38	0	219.0000000
Gemiddeld van leesvlotheid	406	75.83	48.44	0	206.0000000
Eerste leesbegrip teks vraag 1	406	0.64	0.48	0	1.0000000
Eerste leesbegrip teks vraag 2	406	0.74	0.44	0	1.0000000
Eerste leesbegrip teks vraag 3	406	0.75	0.43	0	1.0000000
Eerste leesbegrip teks vraag 4	406	0.87	0.33	0	1.0000000
Eerste leesbegrip teks vraag 5	406	0.56	0.50	0	1.0000000
Eerste leesbegrip teks vraag 6	406	0.40	0.49	0	1.0000000
Eerste leesbegrip teks vraag 7	406	0.49	0.50	0	1.0000000
Eerste leesbegrip teks vraag 8	406	0.57	0.50	0	1.0000000
Eerste leesbegrip teks vraag 9	406	0.62	0.49	0	1.0000000
Eerste leesbegrip teks vraag 10	406	0.82	0.39	0	1.0000000
Totaal	406	6.47	2.66	0	10.0000000
Tweede leesbegrip teks vraag 1	406	0.83	0.38	0	1.0000000
Tweede leesbegrip teks vraag 2	406	0.69	0.46	0	1.0000000
Tweede leesbegrip teks vraag 3	406	0.80	0.40	0	1.0000000
Tweede leesbegrip teks vraag 4	406	0.71	0.46	0	1.0000000
Tweede leesbegrip teks vraag 5	406	0.66	0.47	0	1.0000000
Tweede leesbegrip teks vraag 6	406	0.74	0.44	0	1.0000000
Tweede leesbegrip teks vraag 7	406	0.55	0.50	0	1.0000000
Tweede leesbegrip teks vraag 8	406	0.73	0.45	0	1.0000000

Tweede leesbegrip teks vraag 9	406	0.73	0.44	0	1.0000000
Tweede leesbegrip teks vraag 10	406	0.66	0.48	0	1.0000000
Tweede leesbegrip teks vraag 11	406	0.62	0.49	0	1.0000000
Tweede leesbegrip teks vraag 12	406	0.57	0.50	0	1.0000000
Tweede leesbegrip teks vraag 13	406	0.50	0.50	0	1.0000000
Tweede leesbegrip teks vraag 14	406	0.33	0.47	0	1.0000000
Totaal	406	9.11	3.87	0	14.0000000
Leesvlotheid (Bylaag A - C)	406	75.83	48.44	0	206.0000000
Leesbegrip1 (Bylaag D)	406	6.46	2.66	0	10.0000000
Letterlike vrae	406	3.66	1.47	0	5.0000000
Inferensievrae	406	3.18	1.55	0	5.0000000
Interpretasievrae	406	2.27	1.34	0	4.0000000
Leesbegrip2.1 (Bylaag E)	406	7.71	3.16	0	11.0000000
Leesbegrip2.2 (Bylaag E)	406	1.40	1.11	0	3.0000000

Legende

- n Die aantal respondente in Stedelike Skole en Landelike Skole.
- \bar{x} Die gemiddeld van die waardes wat verkry is. Dit word verkry deur die gemiddeldes van elke veranderlike bymekaar te tel en die antwoord dan deur die aantal respondente te deel.
- s Die standaardafwyking.
- Leesbegrip1 Eerste begripstoets met tien vrae wat gebaseer is op PIRLS.
- Leesbegrip2.1 Tweede begripstoets met drie verskillende tekste ("Die Vlermuis, Die Mat, Eerste plek Carl").
- Leesbegrip2.2 Tweede begripstoets met die laaste teks ("Vlieg").

4.3.3 Vergelykende analise van Landelike en Stedelike Skole

Pearson se produkmoment korrelasiekoëffisiënt is gebruik om die verband tussen leesvlotheid en leesbegrip vas te stel. Cohen se effektegroottes is bereken om te bepaal of die verskille tussen Landelike en Stedelike Skole se gemiddeldes prakties betekenisvol is.

4.3.3.1 Leesvlotheid

Die resultate toon 'n prakties betekenisvolle verskil tussen Landelike- en Stedelike Skole ten opsigte van leesvlotheid. 'n Groot en prakties betekenisvolle effektegrootte ($d = 1.2$) ten opsigte van leesvlotheid (woorde per minuut) is verkry (sien Tabel 4.6). Leerders in Stedelike Skole ($\bar{x} = 107.5$) het prakties betekenisvol beter presteer as leerders in Landelike Skole ($\bar{x} = 52.11$). 'n Moontlike rede kan wees dat die leerders in Stedelike Skole meer onderrig ten opsigte van leesvlotheid en leesbegrip ontvang, en as gevolg van die feit dat die Stedelike Skole rekenaarleesprogramme toepas op 'n daaglikse basis.

4.3.3.2 Leesbegrip

Die resultate toon ook 'n prakties betekenisvolle verskil in die leesbegripstoetse van die Landelike en Stedelike Skole (groot effek $d = 0.9$). Vir die eerste leesbegrip (leesbegrip 1) het leerders in Stedelike Skole beter gevaar as Landelike Skole met 'n gemiddeld van 7.87 teenoor 'n gemiddeld van 5.40 (sien Tabel 4.6).

Wat leesbegripstoets 2.1 betref (sien Tabel 4.6) toon die resultate 'n verskil met 'n medium praktiese effek ($d = 0.7$). Tussen Landelike en Stedelike Skole se leesbegrip 2.2 is daar 'n prakties betekenisvolle verskil. Stedelike Skole ($\bar{x} = 8.87$) se leesbegrip 2.1 is prakties betekenisvol beter as Landelike Skole ($\bar{x} = 6.83$) s'n. Aangesien hierdie vrae op PIRLS (2011) gebaseer was, sal dit vervolgens so bespreek word.

Wanneer daar gekyk word na letterlike vrae, is daar geen verskille van praktiese belang nie. Die resultate toon dat daar 'n verskil met 'n medium praktiese effek ($d = 0.7$) vir die inferensievrae bestaan. Die resultate toon ook dat daar 'n prakties betekenisvolle verskil (effekgrootte $d = 1.0$) tussen die Landelike en Stedelike Skole is wat interpretasie vrae betref (sien Tabel 4.6).

Daar blyk dus tussen die Landelike en Stedelike Skole groot diversiteit ten opsigte van die leerders se leesvlotheid en leesbegrip te bestaan. Een aspek wat duidelik na vore kom, is dat onderwysers meer aandag aan leerders moet gee wat probleme

ervaar met leesvlotheid en leesbegrip. Enige probleme wat leesvlotheid en leesbegrip in skole raak, se probleemareas moet so vroeg en effektief moontlik geïdentifiseer en aangespreek word.

Tabel 4.6: Verskil tussen Stedelike en Landelike Skole

STEDELIK				LANDELIK				p-waarde as ewekansige steekproefneming aanvaar word	Effekgrootte d
	N	\bar{x}	Std Dev		N	Mean	Std Dev		
Leesvlotheid	174	107.5	45.17	Leesvlotheid	232	52.11	35.60	< .0001	1.2
Leesbegrip 1	174	7.87	1.91	Leesbegrip 1	232	5.40	2.64	< .0001	0.9
Letterlik	174	4.00	1.37	Letterlik	232	3.40	1.50	< .0001	0.4
Inferensie	174	3.79	1.46	Inferensie	232	2.71	1.46	< .0001	0.7
Interpretasie	174	2.97	1.18	Interpretasie	232	1.74	1.20	< .0001	1.0
Leesbegrip 2.1	174	8.87	2.83	Leesbegrip 2.1	232	6.83	3.10	< .0001	0.7
Leesbegrip 2.2	174	1.89	1.14	Leesbegrip 2.2	232	1.02	0.92	< .0001	0.8

Legende

N Die aantal respondente in Landelike- en Stedelike Skole.

\bar{x} Die gemiddeld van die waardes wat verkry is.

Std Dev Die standaardafwyking.

Effekgrootte Is bereken om te bepaal of die verskille tussen Landelike en Stedelike Skole se gemiddeldes van prakties betekenisvol is.

Praktiese betekenisvol

d = 0.2 (klein effek)

d = 0.5 (medium effek)

d = 0.8 (groot effek)

Statisties betekenisvol

p < 0.05 *

4.4 Die verband tussen leesvlotheid en leesbegrip

’n Korrelasie beskryf die assosiasie tussen twee veranderlikes. Dit beteken dat die waarde van een veranderlike in ’n mate voorspel kan word deur die waarde van die ander veranderlike. Die korrelasiekoëffisiënt tussen twee veranderlikes word aangedui deur ’n reglynige verband. Die verband tussen leesvlotheid en leesbegrip word voorts bespreek.

Die resultate toon ’n korrelasie van $r = 0.69$ tussen leesbegrip (eerste leesbegrip-tekste) en leesvlotheid. Daar bestaan dus ’n verband tussen leerders se leesbegrip en hul leesvlotheid (sien Tabel 4.7); hierdie verband toon ander reglynige waardes vir r , dus is $r = 0.69$ prakties betekenisvol.

Pikulski en Chard (2005:510) beweer dat: “...fluency: bridge between decoding and reading comprehension”. Dit is belangrik om ’n suksesvolle leser te wees sodat die leser met begrip op alle akademiese gebiede kan lees. Met betrekking tot bogenoemde stelling is dit voor die hand liggend dat ’n noue verband bestaan tussen leesvlotheid en leesbegrip (Hargrove, 2010).

Samuels (2006) voer aan dat ’n vlot leser tekste outomaties dekodeer, met ander woorde, meer kognitiewe energie word aan begrip bestee as aan dekodering. Om te begryp wat gelees word, is ’n kognitiewe vaardigheid wat op leesvlotheid, woordeskat en voorkennis staat maak nodig (Gardner 1991:34). LaBerge en Samuels (1974) het ’n teorie oor outomatiese inligtingsprosessering ontwikkel. Leesoutomatisiteit verwys na lesers se vermoë om woorde te herken sonder dat hulle bewustelik dekodeer. Dit beteken dat lesers woorde as hele eenhede herken en hulle herken dit vinnig en akkuraat (Gardner 1991:34; Beers, 2003).

Effektiewe begrip vereis dat die leser oor vaardighede moet beskik om die teksinhoud met die leser se vorige (linguistiese) kennis in verband te bring. Leesvlotheid en leesbegrip sal dus slegs kan bou op die agtergrondkennis waarvoor die leser reeds beskik.

Verskeie studies het 'n hoë korrelasie tussen leesvlotheid en leesbegrip gevind (Kuhn & Stahl, 2003; Wolf & Katzir-Cohen, 2001; Armbruster *et al.*, 2001; Fuchs *et al.*, 2001; Schwanenflugel *et al.*, 2004b). Die NICHD (2000) het ook aangetoon dat inoefening 'n positiewe effek het op leesvlotheid ($d = 0.44$) en leesbegrip ($d = 0.35$).

Die korrelasie tussen leesvlotheid en leesbegrip 2.1 is 0.63, en met leesbegrip 2.2 is dit 0.57. Die verband tussen teks-eksplisiete leesbegripsvrae en leesvlotheid is 0.53. Die korrelasie tussen teks-implisiete leesbegripsvrae en leesvlotheid is 0.60. Teksinterpretasie leesbegripsvrae korreleer 0.68 met leesvlotheid. Die verband tussen leesvlotheid en leesbegrip in hierdie studie wys op 'n reglynige verband (sien Tabel 4.7). Dit blyk dus dat hoe beter die leesvlotheidsvaardighede van die leerders is hoe beter is hul leesbegrip. Die verband tussen leesvlotheid en leesbegrip dui op 'n medium effektergrootte.

Die hipotese dat 'n verband bestaan tussen die leesvlotheid en leesbegrip van Graad 4-leerders word deur die analise van die resultate bevestig. Die resultate van hierdie studie het aangetoon dat daar 'n statisties sowel as prakties betekenisvolle verband tussen leesvlotheid en leesbegrip bestaan.

Tabel 4.7: Korrelasiekoëffisiënt tussen leesvlotheid en leesbegrip

	Leesvlotheid	Leesbegrip 1	Letterlike vrae	Inferensievrae	Interpretasievrae	Leesbegrip 2.1	Leesbegrip 2.2
Leesvlotheid	1.00	0.69	0.53	0.60	0.68	0.63	0.57
Leesbegrip		1.00	0.49	0.55	0.64	0.62	0.42
Letterlike vrae			1.00	0.70	0.63	0.86	0.61
Inferensievrae				1.00	0.68	0.87	0.66
Interpretasievrae					1.00	0.82	0.65
Leesbegrip 2.1						1.00	0.54
Leesbegrip 2.2							1.00

Legende

Prakties betekenisvol

r = 0.2 (klein effek)

r = 0.5 (medium effek)

r = 0.8 (groot effek)

Statisties betekenisvol

r < 0.05 *

4.5 Samevatting

Die navorser het twee meetinstrumente gebruik om data ten opsigte van leesvlotheid en leesbegrip in te samel. Vyf skole, verteenwoordigend van die verskillende kwintiele, is geselekteer. Die vyf skole was verdeel in Landelike en Stedelike Skole. Skool 1, Skool 2 en Skool 3 het deel uitgemaak van Stedelike Skole en Skool 4 en Skool 5 was Landelike Skole. Volgens die resultate het dit duidelik na vore gekom dat Stedelike Skole beter in leesvlotheid en leesbegrip presteer as Landelike Skole.

Stedelike Skole het met 'n gemiddeld van 107 woorde per minuut korrek geles, vergeleke met Landelike Skole wat slegs 52 woorde per minuut korrek kon lees. Stedelike Skole se gemiddeld het in die eerste leesbegripstoets sewe uit die tien vrae korrek beantwoord terwyl die Landelike Skole slegs vyf uit die tien reg kon beantwoord het. Selfs met die tweede leesbegripstoets het Stedelike Skole beter gevaar.

In Hoofstuk 5 word 'n samevatting van die studie gegee, en die gevolgtrekkings waartoe gekom is, word ook bespreek. Aanbevelings word aan die hand gedoen ten opsigte van moontlike verdere studies, en leemtes in die navorsing word ten slotte uitgewys.

Hoofstuk 5

Gevolgtrekking en aanbevelings vir verdere navorsing

5.1 Inleiding

As hulp vir die leser stel hierdie finale hoofstuk van die verhandeling die navorsingsprobleem bekend en gee dit 'n oorsig van die hoof navorsingsbevindinge wat in die studie gekry is. Die fokus van hierdie studie was die verband tussen mondelinge leesvlotheid en leesbegrip onder leerders in Stedelike en Landelike gebiede in Frances Baard-distrik in die Noord-Kaap Provinsie. Die hoofafdelings van hierdie hoofstuk som die resultate op, en bespreek die implikasies van elk. Mondelinge leesvlotheid en leesbegrip is as komponente geïdentifiseer wat dien om betekenis op doeltreffende wyse uit teks te verkry. Namate 'n mens vlotter lees, verbeter jou begrip van wat gelees is. Hierdie verskynsel word toegeskryf aan die feit dat 'n mens se brein meer daartoe in staat is om teksbetekenis te proses wanneer jy vlot kan lees. Wanneer 'n mens woorde dus outomaties identifiseer, is jy beter in staat daartoe om teks vollediger te verstaan.

Vlotlees is die akkurate, outomatiese lees van teks wat 'n mens teëkom. Om vlotheid te ontwikkel is 'n formidabele taak wat vereis dat 'n mens 'n aantal leesvaardighede moet kan sintetiseer, en dit word beskou as 'n noodsaaklikheid om doeltreffend te kan leer lees (Naslund & Smolkin, 1997). Die oomblik wanneer 'n mens die vermoë aangeleer het om vlot te lees, stel dit jou in staat om die leesproses te geniet (McCauley & McCauley, 1992). Hierdie genot bring mee dat 'n mens die leesproses voortsit en dus jou leesvaardighede verbeter. Kognitiewe sielkundiges erken die belangrikheid van vlotlees om teks wat 'n mens teëkom, deeglik te kan verstaan. Aansienlike kognitiewe aandag word vereis om teks deeglik te verstaan. Wanneer woord-herkenning nie outomaties geskied nie, moet lesers 'n aansienlike hoeveelheid kognitiewe energie bestee om bloot die woorde te identifiseer. Dus, namate 'n mens meer vloeiend lees, is jy beter daartoe in staat om meer aandag aan begrip te wy. Gevolglik kan 'n mens die leesproses geniet. Namate lesers voortgaan om meer tyd aan lees-inoefening te bestee, kan hulle hul leesvaardighede verbeter. Hierdie verbetering word meegebring deur die Matthew-Effek wat stipuleer dat

soortgelyk aan die Bybelse vers van “die rykes word ryker” sal leerders wat dikwels lees inoefen, gevolglik ook vorder (Scarborough & Parker, 2003). Die doel van die huidige studie was om te bepaal of daar ’n lineêre verband tussen die leesvlotheid en leesbegrip van leerders in Graad 4 bestaan. Die verwagte verband is dat leerders wat op hul graadvlak vlot lees, ook deeglik begrip het ten opsigte van die teks. Eweneens sal leerders wat nie op hul graadvlak vlot kan lees nie, nie daartoe in staat sal wees om deeglik te verstaan nie.

Leesvlotheid-assessering, as deel van Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS), verskaf ’n betroubare en geldige wyse om oor die bemeestering, al dan nie, van vlotheid te rapporteer. Hierdie assessering meet leerdervordering met betrekking tot vlotheid in mondelinge lees en korreleer met die begripvermoëns van leerders (Langdon, 2004). Op hierdie wyse kan leemtes ten opsigte van leerders se lees ondersoek en hulp verleen word om intervensieprogramme te ontwikkel sodat leerders se leesprestasie kan verbeter.

Die doel van hierdie studie was om:

- Te ondersoek of daar ’n lineêre verband tussen Graad 4-leerders se vlotheid in mondelinge lees, van verskillende tipes tekste en hul leesbegrip bestaan.
- te bepaal hoe vergelyk Landelike en Stedelike Skole ten opsigte van leesvlotheid en leesbegrip.

In hierdie hoofstuk word daar ’n samevatting van die kernaspekte van die voorafgaande hoofstukke gegee. Die gevolgtrekkings waartoe gekom is op grond van die bevindinge van hierdie studie word weergegee, die hipotese word uitgelig, beperkinge van hierdie studie word aangetoon en aanbevelings word aan die hand gedoen vir verdere navorsing wat uit die studie kan voortvloei.

5.2 Samevatting

5.2.1 Literatuuroorsig

In Hoofstuk 1 is die oriëntering vir hierdie studie uiteengesit. Daar is gefokus op die kontekstualisering van die studie en die aktualiteit daarvan. Die probleemstelling is geformuleer en uiteengesit.

Hoofstuk 2 het op die teoretiese grondslag van leesvlotheid en leesbegrip gefokus. Die outomatiseringsmodel word gekenmerk deur die outomatiese identifisering van woorde, sodat 'n groter mate aan kognitiewe prosessering in terme van leesbegrip kan plaasvind. As die leerders minder fokus op dekodering, sal dit aanleiding gee tot beter leesbegrip. Daar is verskeie teorieë wat bydra tot leesvlotheid. Chall se ses stadiums van leesontwikkeling sluit aan by die outomatiseringsmodel. Ehri se vlakke van leesontwikkeling fokus spesifiek daarop om sigwoorde te herken en om woorde te dekodeer om woorde makliker in gesproke taal deur te gee (Pikulski, 2006). Wolf se ontwikkelingsteorie toon dat duidelike instruksies by leesvlotheid van die begin af deurgegee moet word. Die kompenserende koderingsteorie fokus op verskeie metodes wat gevolg kan word om leerders te help om doelgerigte lesers te word waar spesifieke fokus op leesbegrip is. Piaget en Vygotsky benadruk die sosiale aard van leer en die wisselende vermoëns van leerdergroepe om konseptuele veranderinge te bevorder. Daar was ook gefokus op Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling en Vygotsky se sone van proksimale ontwikkeling. Volgens die PIRLS 2011 en ANA 2012 uitslae blyk dit dat Suid-Afrikaanse skole nie op standaard (graadvlak) funksioneer wat leesbegrip aanbetref nie. Daar is ook gefokus op die taalvaardighede en strategieë wat leerders in 'n klassituasie kan toepas om leesvlotheid en leesbegrip te kan verbeter.

In Hoofstuk 3 is 'n beskrywing gegee van die navorsingsontwerp en metodologie wat gebruik is om inligting tydens die empiriese ondersoek in te samel. In die empiriese gedeelte van die studie is 'n kwantitatiewe navorsingsbenadering gebruik om die navorsingsvraag te beantwoord. 'n Eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp is vir navorsingsdoeleindes aangewend. Die resultate van die empiriese ondersoek is in Hoofstuk 4 uiteengesit en is ook telkens volledig bespreek.

Die betroubaarheid van die studie is versterk deur die volledigheid van die beskrywing van die navorsingsprosedures; daar is dus tot die volgende gevolgtrekking gekom met betrekking tot die bevindinge rakende die navorsingsvraag wat in hierdie studie gestel is.

5.2.2 Gevolgtrekkings van navorsingsresultate

Leesvlotheid en leesbegrip van die Graad 4-leerders was baie divers met veral 'n verskil tussen die landelike en stedelike skole. Die assessering van die leerders van die onderskeie skole het aangetoon dat leesvlotheid en leesbegrip nie bevredigend is nie en dat die meeste leerders onder die gestelde norme presteer het. Volgens die resultate het dit duidelik na vore gekom dat stedelike skole beter in leesvlotheid en leesbegrip presteer as landelike skole. Leerders in Stedelike Skole presteer beter in leesvlotheid en leesbegrip, aangesien hulle meer onderrig ontvang met betrekking tot leesprogramme wat op 'n daaglikse basis toegepas word. Daar is bevind dat leerders wat minder foute begaan wanneer daar geles word, beter presteer in leesbegrip (Daane *et al.*, 2005). Die tempo waarin 'n teks geles word, het ook 'n positiewe effek op leesbegrip.

Verskeie empiriese studies (Daane *et al.*, 2005; Fuchs *et al.*, 1988, Jenkins *et al.*, 2003; Rasinski *et al.*, 2005; Yovanoff *et al.*, 2005; Benson, 2008) het 'n hoë korrelasie tussen leesvlotheid en leesbegrip gevind. Volgens ander navorsers (Stecker *et al.*, 1998) dra leesvlotheid by tot leesbegrip, wat in ooreenstemming is met die outomatiseringsmodel (LaBerge & Samuels, 1974). Lesers wat vlot lees, herken die woorde outomaties en beweeg dus makliker van een woord na die volgende. Hulle kognitiewe energie word daaraan bestee om betekenis uit die teks te konstrueer (Beers, 2003). Die resultate toon 'n korrelasie van $r = 0.69$ tussen leesbegrip en leesvlotheid. Daar bestaan dus 'n verband tussen leerders se leesbegrip en hul leesvlotheid (sien Tabel 4.7).

Die Graad 4-leerders se resultate vir hierdie studie was besonder wisselvallig, wat moontlik kan beteken dat die leerders nog nie die basiese leesvaardighede bemeester het nie. Ten opsigte van die navorsingsvraag toon die resultate 'n prakties

betekenisvolle verband tussen die leesvlotheid en leesbegrip van Graad 4-leerders (sien Hoofstuk 4 – resultate van empiriese navorsing).

5.3 Hipotese

Die alternatiewe hipotese (H1) dat daar by Graad 4-leerders 'n verband bestaan tussen leesvlotheid en leesbegrip, is deur 'n analise van die resultate bevestig.

5.4 Beperkinge van die studie

Die veralgemening van die resultate van hierdie studie word beperk deur die klein groep deelnemers ($n = 406$). Die deelnemers was afkomstig uit vyf skole in die Frances Baard-distrik, Kimberley, Noord-Kaap Provinsie. Twee skole is sogenaamde “ex Model C”-skole en het wye toegang tot tegnologie: 'n rekenaarsentrum is vir hierdie leerders beskikbaar om hulle lees te bevorder. Die twee skole maak ook gebruik van 'n elektroniese leesprogram wat op 'n daaglikse basis toegepas word. Drie skole het geen toegang tot rekenaars nie, en hulle besit ook nie 'n biblioteek nie.

Twee van die drie stedelike skole ($n = 174$) het goeie toerusting en hulpbronne om leerders te stimuleer ten opsigte van leesvaardigheid. Twee landelike skole ($n = 232$) is oorlaai met vol klasse (meer as 40 leerders per klas), en daar is min hulpbronne. Die sosio-ekonomiese omstandighede speel ook 'n groot rol by die landelike skole. Verdere navorsing wat die gevolgtrekking van hierdie studie kan bevestig, behoort 'n groter en meer diverse populasie te betrek. Alle skole in hierdie distrik, Frances Baard, moet betrek word.

Die geldigheid en betroubaarheid van die studie is beperk deur 'n eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp. Die resultate van hierdie studie kan nie veralgemeen word nie, aangesien die skole nie ewekansig gekies is nie. Verdere navorsing wat uit 'n ewekansige eksperimentele navorsingsontwerp met ewekansige steekproewe, voortoets- en natoetsprosedure bestaan, word aanbeveel om die resultate van die studie te bevestig. Volgens Alderson (2000) is die uitdaging nie om tussen 'n swak leser en 'n vlot leser te onderskei nie, maar hoe om die swak leser te help om in 'n vlot leser te ontwikkel.

5.5 Implikasies vir onderrig

Terwyl 'n enkele studie soos hierdie nie volledige riglyne oor die wyses waarop leesonderrig in 'n klaskamer moet plaasvind kan voorsien nie, is daar 'n sekere aantal praktiese implikasies vir onderrig wat uit hierdie studie afgelei kan word. Met dié dat vlotheid in 'n aantal Suid-Afrikaanse klaskamers oor die hoof gesien word, kan onderwysers voordeel trek uit die erkenning van die belangrikheid van die verband tussen mondelinge leesvlotheid en leesbegrip. Sonder die erkenning van hierdie kritieke verband, kan onderwysers nie hulle leerders se fundamentele basiese leesvaardighede aanspreek nie. Om leesvlotheid onder leerders te bevorder is noodsaaklik. Leerders se leesvlotheid neem toe namate hulle vermoë om teks te herken, verbeter. Sodra 'n leser se vertrouedheidsvlak ten opsigte van leesvlotheid werklik outomaties is, beskik hy oor die vermoë om sy kognitiewe aandag aan leesbegrip te wy. Mondelinge lees-inoefening is 'n noodsaaklike komponent om 'n mens se leesvaardighede te verbeter en moet elke dag in die klaskamer geïnkorporeer word.

Deur leerders se belangstelling gaande te hou om hulle mondelinge leesvlotheid in te oefen is noodsaaklik weens die motivering wat 'n mens ervaar wanneer jy in 'n taak geïnteresseerd is. Leerders wat in enige leerproses suksesvol voel, sal daartoe in staat wees om 'n gevoel van selfdoeltreffendheid te ontwikkel, of hul persepsie van hoe goed hulle 'n taak kan afhandel (Ferrera, 2005). Om belangstelling in 'n leer-taak op te bou is 'n onderwyser se verantwoordelikheid. Om mondelinge leesvlotheid op te bou vereis dat 'n mens leerders moet laat vorder om teks te lees wat op hul toepaslike vermoënsvlak lê. Deur aktiwiteite te gebruik soos paar-lees, waar die leerder die teks voorlees aan 'n leser met meer leesvaardighede, of 'n rolspel, waar die storie opgevoer word as 'n vertoning wat bloot hardop gelees word maar nie opgevoer word nie (Kuhn, 2004, Kuhn, 2005). Sodra leerders verstaan dat mondelinge leesvlotheid 'n belangrike komponent van lees is, kan hulle leesvermoëns grootliks beklemtoon word. Deur bevoegde, vlot leesvaardigheid is leerders daartoe in staat om hul kognitiewe energie te benut om teks deeglik te verstaan. Namate hulle vermoë om teks wat hulle teëkom, te begryp uitbrei, is dit vir onderwysers belangrik om onderrig te ontwikkel wat begripsmetodes beklemtoon. Sodanige onderrigegnieke sluit onder andere in om 'n paragraaf op te som en om

kognitiewe storie-gebeure te visualiseer deur grafiese organiseerders aan te wend om storie-inligting te organiseer en ander metodes soos die monitering van begrip en generering van vrae deeglik te begryp (Ehren, 2005).

Onderwysers wat vertrouwd is met leesnavorsing is daartoe in staat om onderrig te gee wat toepaslik ter verbetering van leerders se vaardighede is. Huidige navorsing van mondelinge leesvlotheid is van kritieke belang vir die transformering van die wyses waarop leerders geleer word om te lees. Sonder 'n deeglike begrip van die belangrikheid van mondelinge leesvlotheid kan 'n mens nie onderrig gee wat leerders se leesvermoë kan bevorder op 'n wyse wat hulle in staat sal stel om teks wat hulle teëkom, deeglik te begryp nie.

5.6 Aanbevelings vir verdere navorsing

Daar word aanbeveel dat leerders nie net in Afrikaans geassesseer moet word ten einde die verband tussen leesvlotheid en leesbegrip te bepaal nie, maar in die amptelike tale van die provinsie en spesifieke distrik. Navorsers kan nie net aandag skenk aan die simptome nie, maar moet die probleme oplos ter verbetering van leesvaardighede in leesvlotheid en leesbegrip. Die oorsprong van probleme moet geïdentifiseer word en navorsing moet daarvoor gedoen word ter verbetering van skoolprestasies.

In Suid-Afrikaanse skole bestaan daar geen “progress monitoring assessment” sisteem wat die kern leesveranderlikes soos in die navorsingsliteratuur geïdentifiseer word, aanspreek nie. Die leerders moet deurlopend gemonitor word sodat hulle leesprestasie bestudeer kan word. Leesintervensie-programme moet saamgestel en geïmplementeer word om leerders te ondersteun waar probleme voorkom. Die meetinstrument wat ontwikkel moet word, moet in ooreenstemming wees met die nuwe kurrikulum (CAPS).

Al die skole in die distrik (Frances Baard, Kimberley) moet dieselfde toetse aflê om elke kind se leesvlak vas te stel en sy vordering in die toekoms te monitor. Onderwysers moet kwaliteit opleiding in leesonderrig ontvang. Intervensieprogramme moet deeglik in skole toegepas word om genoegsame

ondersteuning aan leerders te bied. Alle skole moet op gelyke basis hanteer word, soos dat landelike skole ook meer toegang tot hulpbronne moet hê, byvoorbeeld rekenaars, internet, biblioteek ensovoorts. Die navorsing moet geïmplementeer word as 'n longitudinale studie.

5.7 Ten slotte

In hierdie hoofstuk is die studie opgesom en gevolgtrekkings is weergegee. Aanbevelings is op grond van die bevindinge in die empiriese studie gedoen. Die beperkings van die studie is ook uitgewys.

Die doel van hierdie navorsing was om vas te stel wat die verband is tussen Graad 4-leerders se vlotheid in mondelinge lees van verskillende tipes tekste en hul leesbegrip. Daar is bevind dat 'n prakties betekenisvolle korrelasie tussen leesvlotheid en leesbegrip bestaan. Dit is dus belangrik dat navorsers leesprogramme moet saamstel om leesvlotheid te versterk en sodoende leesbegrip in skole te verbeter.

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Adlof, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 933-958.
- Aiken, L. R., & Groth-Marnat, G. (2006). *Psychological testing and assessment* (12th ed.). Boston: Pearson Education Group.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allington, R. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *Reading Teacher*, 36, 556-561.
- Allington, R. L. (1998). *Teaching struggling readers*. New York: International Reading Association.
- Allington, R. (2009). *What really matters in fluency*. Boston, MA: Pearson.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). New York: Prentice Hall.
- Applegate, M. D., Applegate, A. J., & Modla, V. B. (2009). "She's my best reader; she just can't comprehend": Studying the relationship between fluency and comprehension. *Reading Teacher*, 62, 512-521.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, M. Kamil, R. Barr, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353–394). White Plains, NY: Longman.
- Baker, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J. T. (Eds.). (2000). *Engaging young readers - promoting achievement and motivation*. New York: Guilford Press.
- Beers, K. (2003). *When kids can't read, what teachers can do: A guide for teachers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Behrens, A. F. W. (1995). *Die verband tussen rekenaarondersteunde leesonderrig, leesbegrip en leerbenadering by leerlinge in die senior primêre skoolfase* (Ongepubliseerde meestersverhandeling). PU vir CHO, Potchefstroom.
- Benson, N. (2008). Cattell-horn-carroll cognitive abilities and reading achievement. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 27-41.
- Block, C. C., & Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (3rd ed., pp. 220-242). New York, NY: Guilford Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1981). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1979). *Educational research: An introduction* (3rd ed.). New York: Longman.
- Broadus, K., & Worthy, J. (2001). Fluency beyond the primary grades: From group performance to silent, independent reading. *The Reading Teacher*, 55, 335.
- Brown, F. G. (1976). *Principles of educational and psychological testing*. New York: Holt Rinehart & Winston.

- Builder, P. (1991). *Exploring reading: Empowering readers with special needs*. Victoria, Australia: Australian Council for Education Research.
- Buly, M. R., & Valencia, S. W. (2002). Below the bar: Profiles of students who fail state reading assessments. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 24, 219-239.
- Burns, M. S., Griffin, P., & Snow, C. E. (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington, DC: National Academy.
- Burns, P. C., Roe, B. D., & Ross, E. P. (1999). *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the lifespan – issues and instrumentation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Education Psychology*, 96, 671-681.
- Camilli, G., Vargas, S., & Yurecko, M. (2003). Teaching children to read: The fragile link between science and federal education policy. *Education Policy Analysis Archives*, 11(15).
- Campbell, F. A., Goldman, B. D., Boccia, M. L., & Skinner, M. (2003). The effect of format modifications and reading comprehension on recall of informed consent information by low-income parents: A comparison of print, video, and computer-based presentations. *Patient Education and Counselling*, 53, 205-216.
- Caskey, M. M. (2008). Comprehension strategies that make a difference for struggling readers. In S. Lenski, J. Lewis (Eds.), *Reading success for struggling adolescent learners* (pp. 170-189). New York: The Guilford Press.

- Catts, H. W., Adolf, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*, 278-293.
- Chafouleas, S. M., Martens, B. K., Dobson, R. L., Weinstein, K. S., & Gardner, K. B. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus control: Additive effects of performance-based interventions to repeated reading on students' reading and error rates. *Journal of Behavioral Education, 13*, 67-81.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Chall, J. S. (2004). Patterns of adult reading. *Journal of Learning Disabilities, 5*, 29-33.
- Chall, J. S. (1983). Writing and reading in the elementary grades: Developmental trends among low-SES children. *Language Arts, 60*, 617-626.
- Chard, D. J., Pikulski, J. J., & McDonagh, S. H. (2006). Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. In T. Rasinski, C. Blachowicz., & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices*. (pp. 39-61). New York, NY: Guilford Press.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (Rev. ed.). New York: Academic Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge-Falmer.
- Cotton, J. (1995). *The theory of learning: An introduction*. London: Kogan Page.

- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Criscuolo, N. P. (1974). *100 Individualized activities for reading*. Belmont, CA: Lear Siegler/Fearson.
- Cullinan, B. E. (Ed.). (1992). *Invitation to read: More children's literature in reading program*. Newark Delaware: International Reading Association.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). *Fourthgrade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading* (NCES 2006- 469). Washington, DC: Government Printing Office.
- Dash, N. K. (2005). Module: Selection of the research paradigm and methodology. Retrieved from http://www.celt.mmu.ac.uk/researchmethods/Modules/Selection_of_methodology/
- DoBE. **kyk** South Africa. Department of Basic Education.
- DoE. **kyk** South Africa. Department of Education.
- Dowhower, S. L. (1994). Repeated reading revisited: Research into practice. *Reading & Writing Quarterly*, 10, 343-358.
- Du Plessis, J. A. E. & Bower, A. C. (1990). *Die rekenaar as hulpmiddel in leesonderrig*. Pretoria: RGN-Uitgewers.
- Du Toit, P. (1996). *Remedieringsmodel vir die onderwyser in hoofstroomonderwys* (Ongepubliseerde doktorsale proefskrif). Universiteit van Pretoria, Pretoria.

- Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-523.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Eason, S. J. (1991). Why generalizability theory yields better results than classical test theory: A primer with concrete examples. In B. Thompson (Ed.), *Advances in educational research: Substantive findings, methodological developments* (pp.83-98). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ehren, B. J. (2005). Looking for evidence-based practice in reading comprehension instruction. *Topics in Language Disorders*, 25, 310-321.
- Ehri, L. (1991). Development of the ability to read words. In R. Barr, M. L. Kamil., & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 383–417). New York: Longman.
- Ehri, L. (1994). Development of the ability to read words: Update. In R. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 323–358). Newark, DE: International Reading Association.
- Ehri, L. C. (1995). Stages of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116-125.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. L. Metsala., & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3-40). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167–188.
- Ekwall, E. E., & Shanker, J. L. (2003). *Locating and correcting reading difficulties*. New York: Macmillan.

- Ferrara, S. L. (2005). Promote reader self-efficacy. *Intervention in School & Clinic, 41*, 36-38.
- Foorman, B. R., & Mehta, P. (2002). Definitions of fluency: Conceptual and methodological challenges. PowerPoint presentation at A Focus on Fluency Forum, San Francisco, Canada. Retrieved from <http://www.prel.org/programs/rel/fluency/Foorman.ppt>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*, 239-256.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Maxwell, L. (1988). The validity of informal measures of reading comprehension. *Remedial and Special Education, 9*, 20-28.
- Gardner, J. (1991). Reading in South Africa. *Crux, 25*, 33-40.
- Gekoski, N. (1966). *Psychological testing: Theory, interpretation and practices*. Springfield, IL: Charles C Thomas,
- Ghiselli, E. E. (1964). *Theory of psychological measurement*. New York: McGrawHill.
- Good, R. H., & Kaminski, R. A. (2002). *Dynamic indicators of basic early literacy skills* (6th ed.). Retrieved from <http://dibels.uoregon.edu>
- Good, R. H., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2001). The importance and decision making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading, 5*, 257-289.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second-language reading research. *TESOL Quarterly, 25*, 375-406.

- Graves, A. W., Plasencia-Peinando, J., Deno, S. L., & Johnson, J. R. (2005). Formatively evaluating the reading progress of first-grade English learners in multiple-language classrooms. *Remedial & Special Education, 26*, 215-225.
- Griffith, L. & Rasinski, T. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her curriculum. *The Reading Teacher, 58*, 126-137.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guion, R. M. (1965). *Personnel testing*. New York: McGraw-Hill.
- Hall, S. L., Moats, L. C. (1999). *Straight talk about reading: How parents can make a difference during the early years*. Lincolnwood, IL: Contemporary Books.
- Hargrove, E. C. (2010). Teaching intrinsic value to children. *Environmental Ethics, 32*(3), 77-94.
- Harris, T. L., & Hodges, R. R. (Eds.). (1995a). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (Eds.). (1995b). The literacy dictionary: The vocabulary instruction. *Annals of Dyslexia, 51*, 97-120.
- Hasbrouck, J. (2006). For students who are not yet fluent, silent reading is not the best use of classroom time. *American Educator, 30*(2), 87–101.
- Hasbrouck, J., & Tindal G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher, 59*, 636-644.

- HAT (*Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*). (2000). Kaapstad: Perskor.
- Heyns, A. (1993). *Die kind met leerprobleme, Deel 2: Hulpverlening met lees en spelling: Handleiding vir onderwysstudente*. Pretoria: Multigraph.
- Honig, B., Diamond, L., Gutlohn, L., & Mahler, J. (2000). *Teaching reading sourcebook for kindergarten through eighth grade*. Novato, CA: Arena Press.
- Hook, P., & Jones, S. (2004). The importance of automaticity and fluency for efficient reading comprehension. *Perspectives*, 24(2), 16-21.
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (1993). The components of reading. In G. B. Thompson, W. E. Tunmer, & T. Nicholson (Eds.), *Reading acquisition processes* (pp. 1-14). London: WBC Print.
- Hudson, R., Lane H. B., & Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58, 702-714.
- Hudson, R. F., Mercer, C. D., & Lane, H. B. (2000). *Exploring reading fluency: A paradigmatic overview*. Unpublished manuscript, University of Florida, Gainesville.
- Huey, E. B. (1908/1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Huysamen, G. K. (1975). *Beskrywende statistiek vir die sosiale wetenskappe*. Pretoria: Academica.
- Indrisano, R., & Chall, J. S. (1995). Literacy development. *Journal of Education*, 177, 63-83.

- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology, 95*, 719-729.
- Joubert, C. V. (1977). *Die ontwikkeling van 'n keuringsprogram met die oog op identifisering van kandidate vir opleiding as voormanne* (Ongepubliseerde meestersverhandeling). Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Joubert, I., Bester, M., & Meyer, E. (2006). *Geletterdheid in die grondslagfase*. Pretoria: Van Schaik.
- Juel, C., & Minden-Cupp, C. (2000). One down and 80 000 to go: Word recognition instruction in the primary grades. *The Reading Teacher, 53*(4), 15.
- Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research & Instruction, 42*(4), 40-61.
- Kerbow, D., & Bryk, A. (2004). *STEP literacy assessment: Technical report of validity and reliability*. Chicago: Information Infrastructure System.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioural research* (3rd ed.). Fort Worth: Holt, Rineheart & Winston.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100*, 310-321.
- Klopper, A. (2008). *Die effek van 'n multimedia digitale boekskyfprogram (DBS) op die lees-, spel- en wiskundige vaardighede van leerders in die grondslagfase*. (Proefskrif. Noordwes-Universiteit). Potchefstroom-kampus. September. 360 p.

- Krauss, S. E. (2005). Research paradigms and meaning making: a primer. *Qualitative Report, 10*, 748-765.
- Kriegler, S. M. (1990). *Ortodidaktiese Pedagogiek: Teorie en praktyk*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Kriegler, S. M. (1990). Informele onderwys: 'n sleutel tot die onderwyskrisis in Suid-Afrika? *South African Journal of Education, 10*(5), 6.
- Kruidenier, J. (2002). *Research-based principles for adult basic education reading instruction*. Washington, DC: National Institute for Literacy, Partnership for Reading. Retrieved from http://www.nifl.gov/partnershipforreading/adult_reading/adult_reading.html
- Kucan, L., & Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interactions. *Review of Educational Research, 67*, 271–299.
- Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *Reading Teacher, 58*, 336-344.
- Kuhn, M. R. (2005a). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology, 26*, 127–146.
- Kuhn, M. R. (2005b). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *Reading Teacher, 58*, 338–344.
- Kuhn, M., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*, 3-21.
- Kuhn, M. R., & Rasinski, T. (2007). Best practices in fluency instruction. In L. Gambrell, L. M. Morrow, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (3rd ed., pp. 204-219). New York, NY: Guilford Press.

- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lancaster, M. M. (1988). *Leesonderrig in die junior primêre fase* (Ongepubliseerde doktrale proefskrif). Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Langdon, T. (2004). DIBELS: A teacher-friendly basic literacy accountability tool for the primary classroom. *Teaching Exceptional Children*, 37, 54-59.
- Leach, J. M., Scarborough, H. S., & Rescola, L. (2003). Late emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95, 211-224.
- Lee, C. D., & Smagorinsky, P. (2000). *Vygotskian perspectives on literacy research*. New York: Cambridge University Press.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2001). *Practical research: Planning and design* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (9th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Maree, K., Creswell, J. W., Ebersohn, L., Eloff, I., Ferreira, R., Ivankova, N. V., Jansen, J. D., Nieuwenhuis, J., Pietersen, J., Plano Clark, V. L., & Van Der Westhuizen, C. (2007). *First steps in research* (pp. 1-334). Pretoria: Van Schaik.
- Mason, J. M. (1990). *Reading instruction for today* (2nd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Mathson, D., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessment. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 106-119). New York, NY: Guilford Press.

- McCauley, J., & McCauley, D. (1992). Using choral reading to promote language learning for ESL students. *Reading Teacher*, 39, 206-212.
- McKenna, M., & Stahl, S. (2003). *Assessment for reading instruction*. New York: Guilford Press
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th ed.). New York: Addison-Wesley Longman.
- McShane, S. (2005). *Applying research in reading instruction for adults: First steps for teachers*. Retrieved from <http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/html/mcshane/index.htm>
- Meacham, S. J. (2001). Vygotsky and the blues: Re-reading cultural connections and conceptual development. *Theory into Practice*, 40(3), 12-15.
- Miller, S. D., & Smith, D. E. P. (1985). Differences in literal and inferential comprehension after reading orally and silently. *Journal of Educational Psychology*, 77, 341–348.
- Moats, L. C. (2002a). *Blueprint for professional development, reading first leadership academy*. Washington, DC: United States Department of Education.
- Moats, L. C. (2002b). *Knowledge and skills for teaching reading*. Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article.php?ID=68>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Boston: TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Naslund, J., & Smolkin, L. B. (1997). Automaticity and phonemic representations: Perceptual and cognitive building blocks for reading. *Reading and Writing Quarterly*, 13, 147-165.

National Assessment of Educational Progress (NAEP). (2005). *The Nations Report Card: Reading 2005*. Washington: National Center for Educational Statistics.

National Institute Of Child Health And Human Development. (2000). *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* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

National Reading Panel. (1997). *Putting reading first*. Retrieved from http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf

National Reading Panel. (2000a). Fluency. In *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for instruction*. Bethesda, MD: National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development.

National Reading Panel. (2000b). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Retrieved from <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/findings.htm>

Neuman, W. L. (2000). *Social research methods qualitative and quantitative approaches* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

O'Connor, R. E., White, A., & Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children, 74*, 31-46.

Oakhill, J. (1995). Development in reading. In V. Lee, & P. Das Gupta (Eds.). *Children's cognitive and language development*. Oxford: Blackwell.

Pang, E. S., Muake, A., Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (2003). *Teaching reading*. Geneva: International Academy of Education.

- Peer, L., & Reid, G. (Eds). (2001). *Dyslexia - successful inclusion in the secondary school*. London: David Fulton Publishers.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C. L. (1993). *Background knowledge and the decomposition of literacy in skilled adult readers*. Austin, TX: University of Texas.
- Pikulski, J. (2006). Fluency: A developmental and language perspective, In A. Farstrup, & J. Samuels (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 70-93). Newark, DE: International Reading Association.
- Pikulski, J., & Chard, D. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *Reading Teacher, 58*, 510-519.
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B., & Beatty, A. S. (1995). *Listening to children read aloud: Data from NAEP's Integrated Reading Performance Record (IRPR) at grade 4. The nation's report card*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Centre for Educational Statistics.
- Plug, C., Louw, D. A. P., Gouws, L. A., & Meyer, W. F. (1997). *Verklarende en vertalende sielkundewoordeboek*. Johannesburg: Heinemann.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Rasinski, T. (2000). Speed does matter in reading. *Reading Teacher, 54*, 146-151.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York, NY: Scholastic.
- Rasinski, T. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.

- Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *Reading Teacher, 59*, 704-706.
- Rasinski, T. V., & Padak, N. D. (1998). How elementary students referred for compensatory reading instruction perform on school-based measures of word recognition, fluency, and comprehension. *Reading Psychology: An International Quarterly, 19*, 185-216.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., Mckee, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A., & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 49*, 22-28.
- Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research & Instruction, 48*, 350-361.
- Reutzel, D. R., & Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *Journal of Educational Research, 86*, 325-331.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: assessment and teaching strategies* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Riedel, B. W. (2007). A response to Samuels. *Reading Research Quarterly, 42*, 567.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *Reading Teacher, 50*, 376-381.
- Samuels, S. J. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 166-183). Newark, DE: International Reading Association.

- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24-46). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S. J., & Flor, R. F. (1997). The importance of automaticity for developing expertise in reading. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13, 107–121.
- SAS Institute Inc. (1988). SAS/STAT user's guide. Release 6.03 ed. Cary, NC: SAS Institute INC.
- Scarborough, H. S., & Parker, J. D. (2003). Matthew effects in children with learning disabilities: Development of reading, IQ, & psychosocial problems from grade 2 to grade 8. *Annals of Dyslexia*, 53, 47-71.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice*, 30, 158-164.
- Schumm, J. S. (1999). *The art of teaching repeated reading*. Retrieved from <http://www.teachervision.fen.com/lesson-plans/lesson-3789.html>
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004a). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 119–129.
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P., & Morris, R. D. (2004b). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41, 496-522.
- Shanahan, T. (2005). *Assessing reading fluency*. Retrieved from <http://www.prel.org/programs/rel/assessing.asp>

- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia. A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Alfred A. Knopf.
- Shearer, B. A., Ruddell, M. A., & Vogt, M. E. (2001). Successful middle school reading intervention: Negotiated strategies and individual choices. In J. V. Hoffman, D. L. Schallert, C. M. Fairbanks, J. Worthy, & B. Maloch (Eds). *50th yearbook of the National Reading Conference* (pp. 558-571). Chicago: National Reading Conference.
- Smith, J. M. (1994). *The role of the English language teacher vis-&vis the media centre: A survey and a proposed model* (Ongepubliseerde meestersverhandeling). PU vir CHO, Potchefstroom.
- Smith, J. W. A., & Elley, W. B. (1994). *Learning to read in New Zealand*. New York: Longman Paul.
- Snow, C., Burns, M. S., & Giffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- South Africa. Department of Basic Education. (2010a). *Report on the annual national assessments of 2011*. Pretoria: Government Printer.
- South Africa. Department of Basic Education. (2010b). *Action plan to 2014: Towards the realisation of schooling 2025*. Pretoria: Government Printer.
- South Africa. Department of Basic Education. (2012). *Report on the Annual National Assessment of 2012*. Pretoria.
- Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 418–452). New York: Longman.
- Stanovich K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.

- Stayter, F., & Allington, R. (1991). Fluency and the understanding of texts. *Theory Into Practice*, 33, 143-148.
- Strecker, S. K., Roser, N. L., & Martinez, M. G. (1998). Understanding oral reading fluency. In T. Shanahan, & F. V. Rodriguez-Brown (Eds.). *47th yearbook of the National Reading Conference* (pp. 295-310). Chicago, IL: National Reading Conference).
- Strucker, J. (1997). *The reading components approach*. Boston, MA: National Centre for the Study of Adult Learning and Literacy, Harvard University Graduate School of Education.
- Swanson, R. A., & Holton, E. F. (Eds.). (1997). *Human resource development: Research handbook, linking research and practice*. San Francisco, CA: Berrerr Koehler.
- Sylvester, E. (2001, January 14). SA kids are not making the grade. *IOL News*. Retrieved from <http://www.iol.co.za/news/south-africa/sa-kids-are-not-making-the-grade-1.56783#.Uk149hC1tIQ>
- Taylor, B., Pearson, P. D., Harris, L. A., & Garcia, G. (1995). *Reading difficulties, instruction and assessment* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Thompson, B. (1994). Guidelines for constructors. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 837-847.
- Toma, J. D. (1999). Understanding why scholars choose to work in alternative inquiry paradigms. *Research in Higher Education*, 40, 539-569.
- Trochim, W. M. (2000). *The research methods knowledge base*. Retrieved from <http://www.socialresearchmethods.net/kb/>
- Uys, C. (2006). *Lees en skryf in die Grondslagfase*. Potchefstroom: Platinum Press.

- Van der Merwe, L., & Viljoen, C. S. (2000). *Elementêre statistiek: Berekeninge en renterekeninge vir die sakebedryf en ekonomie*. Cape Town: Pearson Education South Africa.
- Venter, M. C. (2002). *Die taal- en leesbevoegdheid van graad drie leerlinge in taaldiverse skole* (Ongepubliseerde doktorsale proefskrif). Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.
- Vogt, M., & Nagano, P. (2003). Turn it on with light bulb reading! Sound-switching strategies for struggling readers. *Reading Teacher*, 57, 214-221.
- Wadsworth, B. J. (1978). *Piaget for the classroom teacher*. New York: Longman.
- Walczyk, J. J., & Griffith-Ross, D. A. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension? *Reading Teacher*, 60, 560-569.
- Walczyk, J. J., Marsiglia, C. S., Johns, A. K., & Bryan, K. S. (2004). Children's compensations for poorly automated reading skills. *Discourse Processes*, 37, 47-66.
- Walczyk, J. J., Wei, M., Griffith-Ross, D. A., Goubert, S. E., Cooper, A. L., & Zha, P. (2006). Development of the interplay between automatic processes and cognitive resources in reading. *Journal of Educational Psychology*, 99, 867-887.
- Walker, B. J. (2000). *Diagnostic teaching of reading* (4th ed.). Oklahoma City: Merrill.
- Walker, B. J. (2003). *Supporting struggling readers*. Toronto: Pippin Publishers.
- Williams, J. (2002). Biblioief: School libraries and youth services. Reading intervention in the classroom. Retrieved from <http://home.imagnet.co.za.liasa/jean0h2Owilliams>

- Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M., Wolf, M., & Kuhn, M. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 41(3), 340-348.
- Wolf, M. (2007). Common questions about fluency. Scholastic. Retrieved from <http://content.scholastic.com/browse/article.jsp?id=4470>
- Wolf, M. (2001). The double-deficit hypothesis, fluency, and a new intervention for children with dyslexia. *Dyslexia Contact*. British Dyslexia Association.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(Special issue on fluency), 211-238.
- Wong, B. Y. L. (2001). Commentary: Pointers for literacy instruction from educational technology and research on writing instruction. *Elementary School Journal*, 101, 360-369.
- Yopp, H. K. (1995a). A test for assessing phonemic awareness in young children. *Reading Teacher*, 49, 20-29.
- Yopp, H. K. (1995b). Developing phonemic awareness in young children. *Reading Teacher*, 4, 696-703.
- Young, A. R., & Bowers, P. G. (1995). Individual differences and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 428-454.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *Reading Teacher*, 63, 4-13.
- Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J., & Tindal, G. (2005). Grade-level invariance of a theoretical causal structure predicting reading comprehension with

vocabulary and oral reading fluency. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24, 4-12.

Zeller, R.A. (1997). *Validity in educational research, methodology and measurement: An international handbook*. Oxford: Pergamon.

Zimmermann, S., & Hutchins, C. (2003). *7 Keys to comprehension. How to help your kids read it and get it!* New York: Three Rivers Press.

BYLAAG A
TEKS EEN - LEESVLOTHEID

My vriend

Ek het 'n nuwe vriend by die skool. Sy kan nie loop nie en gebruik 'n rolstoel om rond te beweeg. Sy kom skool toe in 'n spesiale motor wat vier mense met rolstoel gelyk kan vervoer. Die motor bring my vriend en 'n ander seun na die skool. My vriend is in Graad 3 saam met my en die seun is in Graad 4.

Ek hou daarvan om na my vriendin te kyk wanneer sy in en uit die motor klim. Die bestuurder druk 'n knoppie en 'n deel van die motor se vloer sak af na die pad om 'n oprit te vorm. My vriend ry net op die oprit en gaan binne. Nadat sy binne is, druk die bestuurder die knoppie en die oprit druk homself weg. Wanneer dit tyd is om uit die motor te klim, doen hulle weer dieselfde ding. Soms help ek om die deur oop te maak sodat sy binne kan rol.

Ek en my vriend doen alles saam. Ons onderwyser laat ons saam sit in die voorste ry, en ons eet saam. My vriend beweeg so vinnig in die gang af, dat sy altyd die beste sitplekke in die kafeteria kry. Soms ruil ons toebroodjies. Tydens pouse speel ons altyd in dieselfde span. My vriend het sterk arms. Sy mis byna nooit 'n skoot wanneer ons basketbal speel nie en sy gooi die verste van almal in Graad drie.

Totale woorde: _____ - foute _____ = Woorde korrek _____

BYLAAG B
TEKS TWEE - LEESVLOTHEID

Die uitstappie

Verlede week het ons onderwyser gesê dat ons op 'n uitstappie gaan na die visplaas. Sy het ons toestemmingbriewe gegee om huis toe te neem om geteken te word deur ons ouers voordat ons kan gaan. Sy het ons aangemoedig om ons ouers te vra om saam te kom. Ons benodig sommige ouers om te help met vervoer. Elkeen moet iets saambring om aan te peusel vir middagetee.

My pa het my verras om saam te gaan. Hy het gesê hy kan verlov neem en dat ons motor 'n paar van my vriende kan saamneem. Drie karre en twee bussies word benodig om die hele klas te vervoer. Twee van my vriende het in ons motor gery.

Op die visplaas het ons damme vol vis gesien. Ons het geleer dat die vis 'n reënboog forel was. Jy kan die kleure van die reënboog op hulle sye sien. Die veldwagter laat ons hande vol korrels neem om die forelle te voer. Wanneer ons die korrels ingegooi het, was die visse baie opgewonde. Sommige spring uit die water. Die visse kan van vêr af sien, wanneer hulle kos kom.

Wanneer die forelle byna 150 cm lank is, sal hulle gevang word en in 'n trok geplaas word. Die trok sal die visse na die naaste rivier neem en hulle vrylaat. In die rivier moet die visse self leer om hulle eie kos te vind. Wanneer my pa gaan visvang, kan hy miskien een van hulle vang en huis toe bring vir aandete.

Totale woorde: _____ - foute _____ = Woorde korrek _____

BYLAAG C
TEKS DRIE - LEESVLOTHEID

Tuinmaak

Ons eet baie vars groente by ons huis. Ma is 'n goeie kok en sy het baie resepte om die kos heerlik te laat smaak. Omdat groente duur is by die winkel, het pa besluit dat die familie 'n tuin gaan maak.

Pa vra al die lede van my familie wat hul gunsteling groente was. Ek het wortels, kool en boontjies gesê. My ma hou die meeste van tamaties. Pa het gesê hy wil uie, spinasie, aartappels en mielies laat plant.

Ons het na die hardewarewinkel gegaan en het sade, klein kool- en tamatieplante gekoop. Ons het almal gehelp om die tuin voor te berei in ons agterplaas. Ons spit die grond om met grawe. Dan gebruik ons 'n hark om klein slootjies te maak om die groentesade te plant. Ons grawe dieper gate vir die kool en tamaties. Ons maak alles nat en gooi kunsmis rondom.

Ek kyk elke dag na die tuin om te sien of daar enige groente opkom. Na ongeveer 'n week sien ek 'n klein groen blaar waar die wortels geplant is. Elke dag ontkiem die sade meer.

Binne twee maande kan ons spinasie, uie en kool eet. Dit was amper aan die einde van die somer voordat ons die ander groente kan oes. Alles wat ons geplant het in die tuin was heerlik. Die wag was die moeite werd, veral vir die vars groenbone wat my ma kook met spek en uie. My pa het gesê die mielies was die beste wat hy ooit geproe het.

Totale woorde: _____ **- foute** _____ **= Woorde korrek** _____

BYLAAG D

EERSTE LEESBEGRIP TEKS

Tuinmaak

Ons eet baie vars groente by ons huis. Ma is 'n goeie kok en sy het baie resepte om die kos heerlik te laat smaak. Omdat groente duur is by die winkel, het pa besluit dat die familie 'n tuin gaan maak.

Pa vra al die lede van my familie wat hul gunsteling groente was. Ek het wortels, kool en boontjies gesê. My ma hou die meeste van tamaties. Pa het gesê hy wil uie, spinasie, aartappels en mielies laat plant.

Ons het na die hardewarewinkel gegaan en het sade, klein kool- en tamatieplante gekoop. Ons het almal gehelp om die tuin voor te berei in ons agterplaas. Ons spit die grond om met grawe. Dan gebruik ons 'n hark om klein slootjies te maak om die groentesade te plant. Ons grawe dieper gate vir die kool en tamaties. Ons maak alles nat en gooi kunsmis rondom.

Ek kyk elke dag na die tuin om te sien of daar enige groente opkom. Na ongeveer 'n week sien ek 'n klein groen blaar waar die wortels geplant is. Elke dag ontkiem die sade meer.

Binne twee maande kan ons spinasie, uie en kool eet. Dit was amper aan die einde van die somer voordat ons die ander groente kan oes. Alles wat ons geplant het in die tuin was heerlik. Die wag was die moeite werd, veral vir die vars groenbone wat my ma kook met spek en uie. My pa het gesê die mielies was die beste wat hy ooit geproe het.

BEANTWOORD DIE VOLGENDE VRAE.

Vraag 1:

Waarvan hou hulle om te eet?

Vraag 2:

Wie is 'n goeie kok?

Vraag 3:

Wat het pa besluit om by die huis te maak? Hoekom?

Vraag 4:

Watter groente hou die familie van?

Vraag 5:

Wat het hulle oor die plante gegooi?

Vraag 6:

Wanneer kyk hy na die tuin om te bepaal of daar enige groente opgekom het?

Vraag 7:

Binne hoeveel maande kan hulle uie begin eet?

Vraag 8:

In watter seisoen het hulle die groente geplant?

Vraag 9:

Watter groente was sy pa se gunsteling?

Vraag 10:

Wat is die titel van die storie?

BYLAAG E
TWEEDE LEESBEGRIP TEKS



Die Vlermuis

Een oggend vroeg het ek 'n vlermuis sien vlieg. Hy het by my verby gevlieg. Ek wou uitvind waar hy woon en hardloop toe agterna.

1. Wanneer het ek 'n vlermuis gesien?

- A. In die middag.
- B. In die oggend.
- C. Terwyl ek gehardloop het.
- D. Glad nie.

2. Wat het ek gedoen toe ek die vlermuis gesien het?

- A. Ek het weggekruip.
- B. Ek het weggehardloop.
- C. Ek het om hulp geroep.
- D. Ek het hom gevolg.



Die Mat

Pieter se ouers het 'n nuwe mat vir die sitkamer gekoop. Hy moet nou sy skoene uittrek as hy by die huis inkom. Hy mag ook nie meer in die sitkamer eet of drink nie. Pieter se wollerige hondjie mag ook nie meer bal in die sitkamer speel nie. Saam met die nuwe mat het daar 'n klomp nuwe reëls bygekom.

3. Pieter se ouers het 'n mat gekoop vir ...

- A. die slaapkamer.
- B. die eetkamer.
- C. die sitkamer.
- D. die kombuis.

4. Wat is een van die nuwe reëls?

- A. Die hond mag nie meer in die sitkamer speel nie.
- B. Die kat mag nie meer in die sitkamer speel nie.
- C. Pieter mag nie meer in die kombuis eet nie.
- D. Pieter moet sy skoene aanhou in die sitkamer.

5. Hoekom het Pieter se ouers nuwe reëls gemaak?

- A. Hulle hou van reëls.
- B. Hulle wou die nuwe mat skoonhou.
- C. Hulle het nie van Pieter se wollerige hondjie gehou nie.
- D. Pieter mag nie in die sitkamer kom nie.



Eerste Plek Carli

Jan het 'n jonger sussie met die naam Carli. Sy wil altyd eerste wees. Sy dink eerste is altyd die beste.

6. Wat wil Carli hê?

- A. 'n Ouer boetie
- B. 'n Jonger sussie
- C. Sy wil met haar boetie speel.
- D. Sy wil eerste wees.

7. Wie is Jan?

- A. Carli se ouer boetie.
- B. Carli se jonger boetie.
- C. Carli se vriend.
- D. Carli se pa.

Carli is altyd haastig. Elke dag maak sy haar veters vinniger vas. Op 'n dag draai sy haar skoenveters om en om. Sy doen dit te vinnig. Sy maak knope. "Ek kan nie die knope loskry nie", sê Carli.

8. Wat doen Carli elke dag vinniger?

- A. Hardloop
- B. Haar veters vasmaak.
- C. Haar veters losmaak.
- D. Alles wat sy doen.

9. Wat het met Carli gebeur toe sy haar veters so vinnig vasgemaak het?

- A. Sy het geval.
- B. Die skoenveters het los gekom.
- C. Sy het vir Jan kwaad gemaak.
- D. Sy kon nie haar veters loskry nie.

"Jy moet dit stadiger doen", sê Jan. Hy vat sy tyd en maak al die knope los." Nou kan jy weer probeer, maar moenie so haastig wees nie". Carli doen dit stadiger en maak haar veters vas. "Dankie Jan. Jy is die beste".

10. Watter tipe broer is Jan?

- A. Behulpsaam
- B. Vinnig
- C. Stil
- D. Moeg

11. Wat kan jy uit hierdie storie leer?

- A. Maak vinnig en kry dinge vinnig gedoen.
- B. Doen jou huiswerk goed.
- C. Maak jou veters vas voor jy loop.
- D. Moenie so haastig wees nie, vat jou tyd.

Vlieg

Hoe vinnig kan 'n insek vlieg? Dit hang af van die grootte en spoed van sy vlerke. Huisvlieë kan vinnig vlieg want hulle het klein vlerkies wat vinnig kan fladder.

Dieselfde geld vir heuningbye. 'n Heuningby kan sy vlerkies 225 keer per sekonde fladder en hy kan 20 km per uur vlieg. Dit is vinnig vir 'n insek.



Skoenlappers vlieg van blom tot blom. Hulle fladder hulle groot vlerke stadig. Partykeer sweef hulle selfs sonder om hulle vlerke te fladder. Hierdie groot vlerke kan dalk breek as die skoelapper so vinnig soos die by sou fladder.

12. Skoelappers...

- A. is vinnige insekte.
- B. sweef van blom tot blom.
- C. kan 20 km per uur vlieg.
- D. is nie insekte nie.

13. Wat van huisvlieë en heuningbye is dieselfde?

- A. Altwee sweef van blom tot blom.
- B. Altwee het groot vlerke wat stadig fladder.
- C. Altwee het klein vlerkies wat vinnig fladder.
- D. Altwee het geel vlerke.

14. Wat is die belangrikste les oor insekte in die teks?

- A. Skoenlappers is stadig.
- B. Nie alles insekte vlieg teen dieselfde spoed nie.
- C. Heuningbye fladder hulle vlerke 225 keer per sekonde.
- D. Huisvlieë kan baie vinnig vlieg.

BYLAAG F

GOEDKEURING VANAF ETIEKKOMITEE



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 299-4900
Faks: (018) 299-4910
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Ethics Committee

Tel +27 18 299 4850
Fax +27 18 293 5329
Email Ethics@nwu.ac.za

Prof C Nel

23 October 2012

ETHICS APPROVAL OF PROJECT

The North-West University Ethics Committee (NWU-EC) hereby approves your project as indicated below. This implies that the NWU-EC grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the project may be initiated, using the ethics number below.

Project title : Die verband tussen leesvlotheid en leesbegrip van Graad 4-leerders.															
Project Leader: Prof C Nel															
Ethics number:	N	W	U	-	0	0	0	8	7	-	1	2	-	A	2
	Institution			Project Number					Year		Status				
	Status: S = Submission, R = Re-Submission, P = Provisional Authorisation, A = Authorisation														
Approval date: 2012/09/27						Expiry date: 2017/09/26									

Special conditions of the approval (if any): None

General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:

- The project leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-EC:
 - annually (or as otherwise requested) on the progress of the project,
 - without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project.
- The approval applies strictly to the protocol as stipulated in the application form. Would any changes to the protocol be deemed necessary during the course of the project, the project leader must apply for approval of these changes at the NWU-EC. Would there be deviated from the project protocol without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.
- The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-EC and new approval received before or on the expiry date.
- In the interest of ethical responsibility the NWU-EC retains the right to:
 - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the project;
 - withdraw or postpone approval if:
 - any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected,
 - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the NWU-EC or that information has been false or misrepresented,
 - the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,
 - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.

The Ethics Committee would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the Ethics Committee for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

Prof Amanda Lourens
(chair NWU Ethics Committee)

BYLAAG G
SKRIFTELIKE TOESTEMMING VERLEEN DEUR MNR. ESAU



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Private bag X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika, 2520

Tel: 018 299-1111/2222

Web: <http://www.nwu.ac.za>

Faculty of Education Sciences

Tel: 018 299-1854

Faks: 018 299-4238

E-pos: charisma.nel@nwu.ac.za

MR E.S. KISTOO
DISTRICT DIRECTOR:
FRANCES BAARD DISTRICT

RE: REQUESTING PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN FOUR PRIMARY SCHOOLS

Dear Sir

I am currently a teacher at Greenpoint Primary School with a passion to improve learner's reading abilities. I hold an honours degree in Learner Support (North West University) and I am currently enrolled for an MEd degree and my dissertation focussed on determining the relationship between learners reading fluency and reading comprehension.

The results of this study will enable me to identify learners' needs with regard to reading fluency and reading comprehension not only in the language subject area but also in the other content subject areas. The results can be used to provide support to learners in specific areas by means of intervention programmes. Grade four learners usually experience a slump in their academic performance due to the fact that for the first time they are required to read to learn in the content subjects. If their reading skills are not adequate it could have an effect on their learning in the content subjects.

My project has received ethical clearance from the Faculty of Education Sciences. The research will not disrupt normal school teaching and the results will not impact on the

learners' performance. All data will be handled confidentially, no school names will be mentioned, and all learners remain anonymous.

I hope that my request will receive your favourable attention.

For further enquiries I can be contacted at 076 617 5777.

My postal address: 7 John Schoeman Street, El Toro Park, Kimberley, 8301

Email: mbritz870605@gmail.com

My research supervisor is Prof. Carisma Nel (Research Professor – Faculty of Education Science) and can be contacted at 018 299 1854.

Yours sincerely



Michelle Britz

Student



Carisma Nel

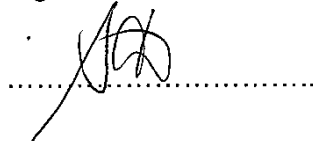
Research Professor

School for Curriculum-based Studies

PLEASE COMPLETE THE FOLLOWING AND RETURN:

I, H. H. GZAU (name and surname) in my
position as CHIEF DIRECTOR; DISTRICT OPERATIONS grant permission for the
research, as described in the letter to which this form is attached, to be conducted by Ms
M Britz.

Signature:



Date:

29/10/2012

BYLAAG H

TOESTEMMINGSBRIEWE GERIG AAN OUERS VAN DIE PROEFPERSONE

Liewe ouers/voogde

Die Fakulteit van Opvoedkunde van die Noordwes Universiteit wil graag help om leerders se leesvaardighede te verbeter. Die inisiatief is in lyn met die Suid-Afrikaanse Departement van Basiese Onderwys.

Voordat daar gefokus kan word op spesifieke metodes wat leerders se leesvaardighede kan verbeter is dit nodig om 'n geheelbeeld (profiel) van die sterk- en swakpunte van leerders se leesvaardighede te kry. Vir hierdie doel het die navorser take ontwikkel wat belangrike konsepte vir lees evalueer, soos vlotlees en leesbegrip.

Hierdie take sal vanaf November 2012 gedoen word met **graad 4 leerders**. Al die take sal in die klaskamer voltooi word (omtrent 60 minute). Gewoonlik geniet die kinders hierdie aktiwiteite.

Ons wil dit graag duidelik maak dat die projek NIE 'n toets van u kind se vermoëns is nie; u kind se resultate sal slegs gebruik word saam met die resultate van ander kinders en sal anoniem gehou word. Slegs deur na die resultate van 'n groot groep kinders te kyk, kan ons 'n betroubare beeld kry van hoe die verskeie leeskonsepte met mekaar verband hou.

Om seker te maak dat die navorsing nie inmeng by die normale onderrig van u kind nie, sal die onderwysers aan ons uitwys watter dae en tye die meeste geskik is om met die leerders te werk.

Ons vertrou dat u kind aan die leesprojek sal kan deelneem. Indien wel, verneem ons graag of u asseblief die toestemmingstrokie hieronder kan voltooi, en ons versoek dat u kind dit asseblief aan sy/haar onderwysers sal terugbesorg. By voorbaat baie dankie!

Indien u enige vrae het, is u welkom om ons te kontak.

Beste wense

Prof Carisma Nel

Michelle Britz (Selfoon: 076 617 5777, kantoor: 018 299 4769)

Ek verleen hiermee toestemming dat my kind
(naam van kind) mag deelneem aan die leesprojek wat plaasvind.

Datum:.....

Handtekening:.....

BYLAAG I
TOESTEMMINGSBRIEWE GERIG AAN HOOFDE

Geagte Skoolhoof

TOESTEMMING OM DEEL TE NEEM AAN MED STUDIE

Ek is besig met 'n navorsingsprojek wat fokus om leerders se leesvaardighede te verbeter. Die inisiatief is in lyn met die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys. Voordat daar gefokus kan word op spesifieke metodes wat leerders se leesvaardighede kan verbeter is dit nodig om 'n geheelbeeld (profiel) van die sterk- en swakpunte van leerders se leesvaardighede te kry. Vir hierdie doel het die navorser take ontwikkel wat belangrike konsepte vir lees evalueer, soos vlotlees en leesbegrip.

Hiermee versoek ek u toestemming om die navorsing in u skool te doen.

Ek het reeds toestemming van die Onderwysdepartement van die Frances Baard Distrik ontvang.

Alle data sal konfidensieel gehou word. Geen name van leerders of skole sal in die navorsingsverslag genoem word nie.

U is welkom om my te kontak indien u enige navrae aangaande die navorsing het.

Dankie

Michelle Britz

Navorser

0766175777

Teken asseblief die volgende en los by die sekretaresse.

Ek _____, Skoolhoof van
_____ gee hiermee toestemming om deel
te neem aan die navorsing aangaande leesvaardighede saam met Mev. Michelle
Britz.

BYLAAG J
LEESPERIODE



DEPARTMENT OF EDUCATION

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS

LEFAPHA LA THUTO

ISEBE LEZEMFUNDO

RAAMWERK VIR LEES GEDURENDE LEESPERIODE

INHOUD	VERDUIDELIKING	VOLTTOOID
1. VOORTOETSING	<p>Asseser leeders kennis van :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Klanke 2. Alfabet name 3. Sigwoorde / hoëfrekwensie woorde — <i>Klanke-woorde (sigwoorde)</i> 4. Spel/klank van drie letter klankwoorde. Bv. <u>Man</u>, <u>rek</u>; <u>som</u>, <u>pik</u>, <u>kus</u> ens. 5. Tros van medeklinker voor die klinker. Bv. <u>Trap</u>; <u>skei</u>; <u>plai</u>, <u>drom</u>; <u>strop</u>; <u>skroef</u> ens. 6. Tros van medeklinkers na die klinker. Bv. <u>Band</u>; <u>terf</u>; <u>nors</u>; <u>lank</u> ens 7. Luisterbegrip: Bv. Onderwyser lees vir leerder, vra vra; klanke;woorde; leeders skryf neer 8. Individuele lees: kort paragraaf Indien volt kan lees kies moeiliker stuk totdat leerder meer as 90% van die woorde nie kan erken. 	
2. MODELLEES	<p>LEES VIR LEEDERS ELKE DAG 'n KORT : storie, koerant opskrif, artikel uit tydskrif, Aanhaling ens.</p>	
3. VERSORGING EN WAARDERING VAN BOEKE	<ol style="list-style-type: none"> 3.1.Hoe om boeke te beskerm van stof, water en son en waarom 3.2. Korrekte manier van blaai deur boeke 3.3. Hoe om 'n nuwe boek te hanier 3.4. Hoe om 'n boek uit die rak te haal 3.5. Bestudeer en bespreek die dele van 'n boek: Titel, Inhoudsopgawe, Skrywer, Datum wanneer gedruk, Uitgewers, Indeks ens. 	
4. ALFABET BEGINSEL 4.1 KLINKERS/ VOKALE	<ol style="list-style-type: none"> 4.1 Ken die kortklanke: Bv. <u>a</u> soos in <u>appel</u>; <u>e</u> soos in <u>emmer</u>, <u>i</u> soos in <u>ink</u>, <u>o</u> soos in <u>os</u>, <u>u</u> soos in <u>bus</u> 4.1.1 Klinkerklank waarmee woord begin: Bv. <u>ander</u>; <u>eksamen</u>; <u>instem</u>; <u>oggend</u> Klinkerklank in middel van woorde: Bv. <u>lus</u>; <u>kas</u>; <u>los</u>; <u>mik</u>, <u>nek</u> ens. 	

<p>4.1.2. KORT VOKALE/ KLINKERS</p>	<p>4.1.2.2. KORT KORT wanneer ons MEERVOUDE en VERKLEINWOORDE gebruik(Geslote lettergrepe); verdubbel die medeklinker GESLOTE LETTERGREPE: Dit is lettergrepe wat op 'n medeklinker eindig bv. tak- takke</p> <p>dam <u>damme</u> dammetjie Lip <u>lippe</u> lippie Nek <u>nekke</u> nekkie Kop <u>koppe</u> koppie</p> <p>OOK IN: nat <u>natter</u> dom <u>dommer</u> vet <u>vetter</u> wit <u>witler</u></p> <p>Leeders soek in leesmateriaal woorde met dubbele medeklinkers en wat dubbele medeklinkers kan vorm en stel woordlyste daarvan saam</p> <p>4.2 LANG KLINKERS</p> <p>A</p> <table border="0"> <tr> <td>E</td> <td>O</td> <td>U</td> <td>I</td> </tr> <tr> <td>ee</td> <td>oo</td> <td>uu</td> <td>ie</td> </tr> <tr> <td>eu</td> <td>boor</td> <td>ui</td> <td>ei</td> </tr> <tr> <td>meel</td> <td></td> <td>huur</td> <td>y</td> </tr> <tr> <td>neus;</td> <td></td> <td>muis</td> <td>wei</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>my</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>ou</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>oed</td> </tr> </table> <p>soos in haal; soos in nael;</p> <p>'n LETTERGREP WAT OP 'N LANGKLINKER EINDIG NOEM ONS 'N OOP LETTERGREP Bv. skaap – ska – pe</p> <p>MEERVOUDE – : VERKLEINWOORDE</p> <table border="0"> <tr> <td>Bv. knoop</td> <td>knoppe</td> <td>knopie</td> </tr> <tr> <td>roos</td> <td>rosce</td> <td>rosie</td> </tr> <tr> <td>streep</td> <td>strepe</td> <td>strepie</td> </tr> <tr> <td>Haas</td> <td>hase</td> <td>hasie</td> </tr> </table> <p>LET WEL:</p> <table border="0"> <tr> <td>Stoel</td> <td>stoele</td> <td>stoetjie</td> <td>boom</td> <td>boompie</td> </tr> <tr> <td>Dier</td> <td>diere</td> <td>dierdjie</td> <td>uur</td> <td>uurdjie</td> </tr> <tr> <td>Leeu</td> <td>leeus</td> <td>leeudjie</td> <td>naam</td> <td>naampie</td> </tr> </table>	E	O	U	I	ee	oo	uu	ie	eu	boor	ui	ei	meel		huur	y	neus;		muis	wei				my				ou				oed	Bv. knoop	knoppe	knopie	roos	rosce	rosie	streep	strepe	strepie	Haas	hase	hasie	Stoel	stoele	stoetjie	boom	boompie	Dier	diere	dierdjie	uur	uurdjie	Leeu	leeus	leeudjie	naam	naampie
E	O	U	I																																																									
ee	oo	uu	ie																																																									
eu	boor	ui	ei																																																									
meel		huur	y																																																									
neus;		muis	wei																																																									
			my																																																									
			ou																																																									
			oed																																																									
Bv. knoop	knoppe	knopie																																																										
roos	rosce	rosie																																																										
streep	strepe	strepie																																																										
Haas	hase	hasie																																																										
Stoel	stoele	stoetjie	boom	boompie																																																								
Dier	diere	dierdjie	uur	uurdjie																																																								
Leeu	leeus	leeudjie	naam	naampie																																																								

TWEETWEEKLANK/DIFTONGE	
Soos in	ai baie
	aai baai
	ooi mooi
	oer koei
	ecu leeu
	ecie leuen
	eu leuen ens
5. MEDEKLINKERS/ KONSONANTE b, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v, w, y, z	Woorde wat met klank van medeklinker begin soos in b – bottier, d – dorp; f – fiets; g – grip; h – help; j – jas; k – kas ens. NB! Leerder gebruik woorde in sinne.
6. VERBINDINGS/ LETTERKOMBINASIES	SKRYF ALFABET OP BORD – Omkring die 5 medeklinkers Verbind klinkers met medeklinkers en vorm woorde en maak betekenisvolle sinne Bv. Begin met a en verbind met medeklinkers (ab soos in abba /; ad soos in adverteer / bad ens. Eb, ed, ef, eg, ek, el, em, en, bv. pen Ib, id, if, ig, bv. sleg Ob, od, of, og, bv. sog Ub, ud, uf, ug, uk, bv. buk ens. Vorm woorde en maak sinne onderstreep altyd die verbinding
7. TROS KONSONANTE/ MEDEKLINKERS VOOR KLINKER	Byvoorbeeld soos in dr - dr - os, dr - ag, dr - uk ens br - br - oer, br - okkel, br - oei, br - and fl - fl - uks, fl - ank, fl - ou, fl - ts ens sl - sl - ap, sl - uk, sl - aap ens str - str - ik, str - oom, str - ing skr - skr - yf, skr - oef, skr - aap spr - spr - ing, spr - uit, spr - eek, ens. Gebruik woorde in betekenisvolle sinne
8. TROS KONSONANTE/ MEDEKLINKERS NA KLINKER	Byvoorbeeld soos in: go - lf , ka - lf , we - rk , ha - nd , ho - nd , bu - lf , fic - ts ens. Gebruik woorde in sinne
9. DEELTEKENS, KAPPIE EN KOPPELTEKEN	Deelteken : kappie; Soos in boë na-aap Drieë ma-hulle Geëet Suid-Afrika Hoërskool wêreld speel-speel koppelteken

<p>10. LETTERGREEPVERDELING</p>	<p>'n Lettergreep is 'n deeltjie/greep van 'n word waarin 'n klinker/vokaal voorkom: Bv. <u>sit</u> = een lettergreep maar <u>besit</u> = twee lettergrepe be / sit</p> <p>1. Samestelling word in enkel woorde verdeel Boekrak = boek / rak Pappot = pap / pot</p> <p>2. Verdeel woorde in lettergrepe tussen dubbele medeklinkers: Bitter = bit / ter Stowwe = stow / we</p> <p>3. Verdeel woorde in lettergrepe tussen twee medeklinkers in die middel van 'n woord: Vandag = van / dag Vorder = vor / der</p> <p>4. Wanneer drie medeklinkers langs mekaar is, sal twee saamvloei. Verdeel in lettergrepe tussen die een medeklinker en die twee wat saamvloei. E<u>ks</u>kuus = ek / skuus Kon<u>st</u>ant = kon / stant</p> <p>5. Wanneer daar 'n medeklinker tussen twee klinkers voorkom, verdeel net voor die medeklinker: Water = wat / er Besem = bes / em</p> <p>6. Waar daar 'n medeklinker tussen 'n diftong en 'n klinker voorkom, verdeel net voor die medeklinker Suiwer = sui / wer Koevert = koe / vert</p> <p>7. Wanneer 'n word 'n voorvoegsel / agtervoegsel het, verdeel tussen die stamwoord en die</p>
--	--

	<p>voorvoegsel / agtervoegsel: Vc. voegsel: <u>verjaar</u> = ver / jaar <u>Gesond</u> = ge / sond</p> <p>Agtervoegsel: <u>werkster</u> = werk / ster <u>Katjie</u> = kat / jie</p> <p>8. Waar 'n enkelklank saam met 'n dubbele klinker / diftong in 'n woord voorkom, verdeel tussen die enkelklank en die dubbele klinker/ diftong: Stuier = slui / er Riool = ri / ool</p> <p>9. Waar daar 'n <u>g</u> deur 'n <u>g</u> in 'n woord gevolg word, verdeel tussen die <u>g</u> en die <u>e</u> Swaer = swa / er Vrae = vra / e</p> <p>10. Waar 'n deelteken in 'n woord voorkom, verdeel net voor die letter waarop die deel teken is" Voël = vo / ël Vlieë = vlie / ë</p>	
<p>11. VERKILLEDE BENADERINGS</p>	<p>1. FONETIESE BENADERING:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerders leer die verband tussen letter en klank sodat woorde verklank of dekodeer kan word • Leerders leer die basiese letter-klank verband asook reëls vir die verklanking van woorde • Leerders leer lees deur te leer om woorde uit te spreek, betekenis uit sekere letterkombinasies te verkry. Leerders leer om elke letter te simboliseer. <p>2. LINGUISTIESE BENADERING:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerders leer om reëlmatige patrone in spel-klank verbande te internaliseer • Leerders word aan reëlmatige gespelde woorde blootgestel, sodat die leerders onbewustelik die gemeenskaplike spel-klank-patrone kan aflei. • Die woorde word eers geïdentifiseer en dan kom die betekenis vanself <p>3. SIGWOORD/ KYK-EN Sê-BENADERING EN AANLEER VAN NUWE</p>	

<p>12.1 LEES MET BEGRIP Lees van stories, legends, mites, gedigte, artikels uit tydskrifte, koerantberigte ens.</p>	<p>WOOPVESKAT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gebruik flitskaarte en stel woorde voor. • Fokus op hele woord • Onderwyser sê die woord, leerder sê na • Spel die woorde • Skryf die woorde neer • Gebruik in sinne • Soek die woorde in verskillende leesstof • Hersien elke dag die woorde <p>4. TAALERVARINGSBENADERING:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerders word aangemoedig om hul eie kennis en ondervinding aan te wend wanneer hulle 'n betekenis van die gedrukte woord aflei. • Onderwyser skryf die leerders se taal en ondervindings presies soos die leerder dit sê op die bord. Onderwyser maak geen regstelling • Leerder lees sy eie skrywe. • Onderwyser maak regstellings, lees dit vir leerder. • Leerder lees weer . • Leerder skryf die korrekte skrywes, lees sy eie werk die volgende dag. <p>5. HEELTAAL-BENADERING:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die klem val op die leerproses eerder as op onderrig. • Leerders lees en skryf elke dag – hulle lees en skryf vir doeleindes en vir 'n gehoor. • Leerders word aangemoedig om hele tekste te skryf. • Leerders leer deur herhaaldeike bootstelling aan leidjies, gedigte , verhaale ens.. <p>Strategieë om lees met begrip te bevorder</p> <p>VOORLEES Bespreek die buiteblad, titel en skrywer, illustrasies van die boek en laat die leerders raai waaroor dit handel.</p>				
	<p>TYDENS LEES Bespreek moeilike woorde en gedeeltes voorgelees. Vra leerders om probleme te identifiseer.</p>				
	<p>NA LEES: Nuwe woorde, begrippe en konsepte word vasgelê, ingeoefen en los van die boek en prente gebruik.</p>				

<p>12.2 LEESBEGRIP EN WOORDESKAT</p>	<p>Gebruik 'n -gaamstaal en gesigsuitdrukking om 'n positiewe boodskap uit te straal sodat dit 'n begreep by die leerders sal skep om self te wil lees.</p> <p>Verander stemvolume en stemtoon asook tempo, om aan te pas by die inhoud en om die leerders se aandag te behou.</p> <p>Stop by toepaslike plekke en laat die leerders bespreek en raai of voorspel wat verder gaan gebeur.</p> <p>Moedig bespreking aan en prys raaiskote en opmerkings.</p> <p>Speel met klanke uit die storie.</p> <p>Laat leerders met 'n potlood woorde vinnig neerskryf van dit wat hulle graag wil onthou of iets oor wil sê</p>	<p>Moedig stil lees aan.</p> <p>Gee leerders geleentheid om in pare / groepe gelesede gedeeltes te bespreek, afeidings te maak, te raai en voorspellings te maak. Moedig leerders aan om die prente te kyk vir aanvullende inligting.</p> <p>Leerders lees van die teks as 'n groep saam en in pare vir mekaar.</p> <p>Doen vluglees en soeklees</p>	<p>Leespeletjies kan gespeel word. Bv. rummy/ snap</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sinne bou • Woorde bou • Storie opsom deur middel van diagram, breinkaarte ens. <p>Sterker leerders kan gebruik word om ander te help.</p> <p>Leerders skryf hul eie storie, gebruik dieselde vorm, ander karakters ens.</p> <p>Rolspeel die storie, oorvertelling van storie.</p> <p>Leerders stel vrae aanmekaar i.v.m. inhoud.</p> <p>Maak opsomming van die storie</p>	
---	---	--	---	--

- Selekteer 'n ander titel vir gelesede storie
- Identifiseer die hoofgedagte/sin en bysinne.
- Herroep spesifieke besonderhede
- Plaas gebeurte in logiese volgorde
- Maak afeidings en voorspellings
- Maak gevolgtrekkings
- Onderskei tussen fantasie en die ware, werklikheid
- Som elke paragraaf, bladsy, hoofstuk op in een sin, twee sinne, drie sinne.

<p>13. FIKSIE en NIE FIKSIE</p> <p>14. LEES VAN VERSEKIDENHEID FIKSIE EN NIE FIKSIE TEKSTE VIR VERSKILLENDE DOELEINDES (GEDIGTE, STORIES, MITES, LEGENDES, FABELS, BROSJURES, OMSENBRIEWE, KOERANTE, TYDSKRIFTE, BOEKRESENSIES)</p>	<p>FIKSIE : Verwys na boeke en stories wat handel oor de beeldige mense en gebeurte bv. sprokies verhale, ... ens.</p> <p>NIE FIKSIE: Verwys na boeke wat feite en informasie bevat. Die boeke bevat ware gebeurtenisse bv. Naslaanboeke, handboeke, brosjures ens.</p> <p>MITES: Eenvoudige verhale van mense en diere wat nie regtig bestaan het nie. Bv. Die Son-vrou en die Maan-Man, Raka ens.</p> <p>FABELS: 'n Kort verhaal waardeur 'n mens een of ander belangrike lewensles kan leer bv. Hasie en die skilpad, Jakkals en die ootevaar ens.</p> <p>LEGENDES: "n Verhaal waar 'n ware gebeurtenis soveel keer oortel is, dat dit elke keer denkbeeldige gebeurtenisse bygekry het. Bv. Die Spook van Uniondale; Verhaal van Antjie Somers ens.</p> <p>SPROKIES VERHALE: 'n Storie wat nie regtig kan gebeur nie, altherhande denkbeeldige gebeurtenisse om jou verbeelding te stimuleer. Bv. Rooikappie, Sneeuwittjie; Harry Potter se verhale ens.</p> <p>STORIES EN VERHALE: Voer mens weg na 'n wêreld van jou verbeelding en weg van die gewone dinge om jou. Daar is diere- stories, ware verhale, skoolstories, avontuur verhale ens. Bv. Neef Haas maak 'n Slim Plan; Die Fluitspeler van Hamlin ens.</p>
<p>15. VLOTLEES</p>	<p>1. Herhaalde lees</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laat leerder eers woorde in kolomme lees, daarna frases lees en daarna sinne lees • Groeplees • Paarlees <p>Leerders wat sukkel om vlotlees</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gebruik 'n leesstuk met vyftig tot tweehonderd woorde. • Leerders moet woorde erken en lees, as hulle sukkel kry makliker stuk • Leerders lees 3 / 4 keer deur • Doen spoedlees en teken woorde per minuut elke keer aan • Leerders lees stuk vorentoe, terug en weer vorentoe, vra vrae. • Leerders lees stuk sonder enige onderbrekings.

<p>16. LEES ROETINE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Een hersiening vanspelfreëls aangeleer • Behandel sigwoorde in die leesstuk. (Nuwe woordeskat) • Daarna klankwoorde (bv. tak, som) • Bestudeer een lyn op 'n tyd (vra vrae) • Lees nou die hele paragraaf (na elke reël vra vrae) • Lees een reël vorentoe • Lees dieselfde reël terug. • Lees dié reël weer vorentoe • Lees hele paragraaf op die manier. • Lees hele paragraaf deur sonder enige onderbreking • Vra nou leerders om paragraaf op te som in een sin. • Vra Leerders wat hulle uit leesles geleer het, doen dit na elke leesles. • Diktee kan gedoen word met dieselfde leesles. • Doen geheue oefening (Leerders moet nou probeer om dié leesles / paragraaf / een/ twee sinne uit hul geheue te skryf. (" Memory training") • Voltooi elke leesles voordat 'n nuwe leesles aangepak word. • Hersien elke keer wat aangeleer was. 	<p>17. VERSKILLENDE LEESSTRATEGIEë</p> <p>STILLEES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. VLUGLEES: Lees vinnig om vas te stel waarom 'n teks handel. Lees die hele eerste paragraaf. Lees die eerste sin van die daaropvolgende paragrawe. Lees die laaste paragraaf. 2. SOEKLEES: Lees om spesifiek iets te soek bv. 'n telefoonnommer, 'n TV program in die rooster ens. Ignoreer alle ander inligting. 3. BEGRIPELES: Lees om die hele gelese teks in te neem. Jou oë gly met aandag oor al die woorde en sinne voor jou. 4. STIPLEES: Lees uiters noukeurig en let op elke woord. Lees die teks 'n paar keer om seker te maak niks word gemis. Bv. 'n belangrike dokument of instruksies. 5. STUDIELEES: Lees om 'n teks se inhoud te leer. Elke paragraaf se hoofgedagte moet identifiseer word. Al die hoofgedagtes van die daarop volgende paragrawe vat die inhoud saam. Onderstreep die sleutelwoorde of maak aantekeninge. <p>PAARLEES: Twee maats lees saam of Onderwyser/ ouer en leerder lees saam.</p>
---	--

18. GEBRUIK VERSKILLENDE METODES EN LEESSTRATEGIEë ELKE LEESLES	<p>GROEPLEES: Groepe van 5-6 leerders lees saam</p> <p>INDIVIDUELE LEES: Een persoon lees alleen. Ens.</p> <p>NB!! Varieer elke lesses om seker te maak alle leerders word geakkommodeer, asook die verskillende leerstyle.</p>				
---	--	--	--	--	--