

Die bevordering van lees met behulp van media-
onderrigstrategieë vir Afrikaans (graad 7):
'n gevallestudie

Michael Lucien Arnaud le Cordeur

Proefskrif ingelewer vir die graad



Doktor in die Opvoedkunde

aan die Universiteit van Stellenbosch

Promotor: Dr H Menkveld

Mede-promotor: Dr E Ridge

Maart 2004

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.



.....
Handtekening

2004.03.09

.....
Datum

OPSOMMING

Hierdie studie was 'n kwalitatiewe en kwantitatiewe ondersoek na die bevordering van lees in Afrikaans by die graad 7-leerders van een skool deur die daarstelling van media-leesonderrigstrategieë. Die navorsingsmetode was 'n gevallestudie ondersteun deur 'n literatuurstudie.

Die doelwit van die ondersoek was vyfvoudig. Ten eerste het die studie gepoog om op grond van die literatuurondersoek 'n teoretiese begroning van lees te verskaf. Dit sluit drie problematiese aspekte van lees in, naamlik gebrekkige leesbegrip en leesvlotheid en 'n negatiewe leeshouding. Die studie wys daarop dat leesprobleme manifesteer ten spyte van 'n bo-gemiddelde intellek en dat baie leerders nie optimaal in die samelewing kan fungeer nie omdat hulle swak lesers is. Verskillende benaderings tot die onderrig van lees is ondersoek. Die studie bevraagteken die effektiwiteit van tradisionele benaderings tot leesonderrig. Dit word ten sterkste aanbeveel dat 'n interaktiewe benadering gevolg word waar beide die *top - down* en *bottom - up* -benaderings geïntegreer word.

Tweedens het die studie gepoog om vanuit die literatuurondersoek 'n teoretiese begroning van katalisators wat lees kan bevorder, naamlik media en tegnologiese hulpmiddele, te ondersoek. Die rol van visuele geletterdheid in die onderrig van lees is ondersoek. Die uitgangspunt was leerders se belangstelling in die media en tegnologiese hulpmiddele en dat opvoeders vandag toegang het tot 'n verskeidenheid media en tegnologiese hulpmiddele wat hulle van hulp kan wees met leesonderrig. Opvoeders moet hulself hiervan vergewis ten einde dit sinvol by die bestaande leesonderrigprogram te kan integreer.

Derdens het die studie ten doel gehad om media-leesonderrigstrategieë te ontwerp wat gebaseer is op leerders se belangstelling in die media en tegnologiese hulpmiddele wat die swak leser in staat sal stel om sy / haar leesprobleme suksesvol aan te spreek. Die gebruik van die media-

leesonderrigstrategieë is derhalwe aangewend as 'n alternatief tot die tradisionele benaderings van leesonderrig.

Vierdens is hierdie media-leesonderrigstrategieë by wyse van 'n gevallestudie op die vlak van graad 7 in die vak Afrikaans geïmplementeer om die sukses daarvan te bepaal. Leerders is vir 16 weke aan 'n intervensie, 'n program bestaande uit media-leesonderrigstrategieë, in die Afrikaansperiode blootgestel. Datagenerering tydens hierdie tydperk van ses maande het behels individuele diagnostiese leestoetse vir leerders, onderhoude met opvoeders en leerders, en vraelyste wat deur opvoeders en leerders voltooi is.

Uit die literatuurstudie was dit duidelik dat daar geen probleem was met die intellektuele vermoëns van die leerders nie en dat hulle wel oor die vermoë beskik om met begrip en onafhanklik te lees. Die resultate van die gevallestudie ondersteun hierdie bevinding dat die swak leser wel die vermoë het om strategieë aan te leer wat hulle in staat sal stel om hul leesvaardighede te verbeter en met sukses te lees.

Ten slotte is daar tot die gevolgtrekking gekom dat media-leesonderrigstrategieë wat deur middel van 'n interaktiewe benadering onderrig word, 'n betekenisvolle bydrae kan maak tot die bevordering van lees by leerders met leesprobleme. Alhoewel die leerders steeds met leesbegrip gesukkel het, het hulle leesvlotheid heelwat verbeter terwyl hulle ook 'n meer positiewe houding jeens lees gehad het. Daar is bevind dat ten spyte van leerders se leesprobleme hulle 'n baie goeie kans het om met sukses te lees en 'n suksesvolle loopbaan te volg, mits hulle betyds die nodige hulp en ondersteuning ontvang.

SUMMARY

This study involves a qualitative and quantitative investigation into the promotion of reading by means media reading instructional strategies to Afrikaans grade 7 learners at one school. The research methodology used is a case study supported by a literature study.

The aim of this study is five-fold. Firstly, based on the literature study, the study sets out to establish a theoretical framework for reading at school. This is related to three problem areas: poor reading comprehension, limited fluency in reading, and a negative attitude to reading. Underlying assumptions are that that reading problems occur even in learners with above-average intellectual ability and that many learners cannot function optimally in society because they are poor readers. Instructional models and different approaches to teaching reading are explored. This study questions the efficacy of traditional approaches to reading instruction and makes a strong case for a balanced approach in which both *top-down* and *bottom-up* approaches are integrated in an interactive approach.

Secondly, drawing on the literature survey the study provides a theoretical framework for using the media and technology in developing and improving reading. The role of visual literacy in the development of reading is also examined. It seems that learners have a strong interest in the media as well as technological aids so educators who have access to these should use them in the classroom.

Thirdly, the study sets out to design media reading instructional strategies based on learners' interest in mass media, as well as technological aids. This is so learners can be empowered with strategies that will enable them to successfully address their reading problems. The use of media reading instructional strategies is applied as an alternative to the traditional approach to reading instruction.

The case study explores the use of media reading instructional strategies developed for grade 7 learners studying Afrikaans as a primary language and the extent to which this is successful. The learners are exposed to an instructional reading programme consisting of media reading strategies (designed by the researcher) for a period of 16 weeks. Data generation comprises individual diagnostic reading tests for learners, interviews with educators and learners and questionnaires administered to educators and learners. The literature study provides evidence that poor readers do not necessarily lack the intellectual ability to make sense of what they read or to read independently.

Results from the case study support the findings that these learners have the ability to learn a variety of reading strategies which help them to apply the reading skills that enable them to read successfully. Although the learners in the experimental group still experienced problems with comprehension, they had made significant gains in reading fluency and developed a more positive attitude towards reading.

The main conclusion is that interactive media reading instructional activities can make a meaningful contribution to learners with reading problems. According to the findings of this study, learners are more likely to read successfully and follow a successful academic career if their problems are diagnosed early and they receive the necessary help and support.

Oppedra aan Sonia

...en André

(want niemand het regtig verstaan waardeur jy moes gaan nie)

BEDANKINGS

Hiermee wil ek graag my opregte dank en waardering uitspreek teenoor die volgende persone en instansies, wat hierdie studie moontlik gemaak het:

1. Aan die Liewe Vader vir die inspirasie, krag en gesondheid.
2. My promotor, dr. Hannie Menkveld, wie se opregte en volgehoue belangstelling in my werk, die dryfveer was agter hierdie studie, terwyl haar grondige vakkundige kennis van die onderwerp baie bygedra het tot die suksesvolle afhandeling van die proefskrif.
3. My mede-promotor, dr. E. Ridge, vir haar waardevolle raad en bystand.
4. Prof. E.M. Bitzer, prof. A.E. Carl en dr.J. Anker vir u advies en insette.
5. Prof. D.G. Nel van die Sentrum vir Statistiese Konsultasie van die Universiteit van Stellenbosch vir die analise van die data.
6. Die graad 7 – leerders van die primêre skool in Stellenbosch vir die spontane wyse waarop julle saamgewerk het en die media-leesonderrigstrategieë op die proef gestel het.
7. Die skoolhoof en die sekretaresse wat al die nodige reëlings getref het.
8. Mevv. M. Basson en I Paulse wat die individuele leestoetse hanteer het.
9. Die personeel van die Onderwysdienspunt op Stellenbosch veral mev R. Philander (fotokopieë) en me. F. Vorster (vertaalwerk).
10. Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement vir die geleentheid om in die skool te kon navorsing doen.
11. My seun, Estéve, vir sy hulp met die rekenaarsoektogte.
12. My dogter, Mischke, vir haar hulp met die transkripsie van die liedjies op die CD en die musiekvideo.
13. My ouers vir hulle volgehoue geloof in my.
14. My vrou, Sonia, vir haar geestelike en morele ondersteuning oor al die jare wat my in staat gestel het om te studeer terwyl sy na die kinders se welsyn omgesien het.

NOTA

Die ondersoeker het meestal die manlike vorm van die voornaamwoord gebruik byvoorbeeld *hy* en *sy*. Dit is nie gedoen omdat hy seksisties wou wees nie, maar slegs om praktiese redes. Soms veroorsaak die *hy/sy ...sy/haar* ens. dat die sinne vreeslik lomp en ongemaklik vertoon. Waar dit minder steurend was, is die *hy/sy ...sy/haar*-kombinasie wel gebruik.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

ORIËTERING TOT DIE STUDIE

1.1	PROBLEEMSTELLING EN AKTUALITEIT VAN DIE ONDERSOEK	1
1.2	DOEL VAN DIE ONDERSOEK	5
1.3	NAVORSINGSVRAAG	5
1.4	NAVORSINGSONTWERP	6
1.4.1	Literatuuroorsig	7
1.4.2	Gevallestudie	7
1.4.3	Metodes van datagenerering	8
1.4.4	Geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrumente	8
1.5	OMVANG VAN DIE ONDERSOEK	9
1.5.1	Die ondersoekgroep	10
1.5.2	Verloop van die ondersoek	11
1.5.2.1	Datagenerering	11
1.5.2.2	Die intervensie	11
1.6	VERKLARING VAN TERMINOLOGIE	12
1.7	HOOFSTUKINDELING	13
1.8	SAMEVATTING	13

HOOFSTUK 2

LEES, LEESONDERRIG EN MEDIA-LEESONDERRIGSTRATEGIEË

2.1	INLEIDING	15
2.2	WAT IS LEES ?	15
2.2.1	Lees is moeilik definieerbaar	15
2.2.2	Lees as proses	17
2.2.2.1	Lees as 'n meganiese proses	18
2.2.2.2	Lees as 'n kognitiewe proses	19
2.2.2.3	Lees as 'n sosiale proses	19
2.2.2.4	Lees as 'n affektiewe proses	19
2.2.3	Lees as produk	20
2.2.4	Die leesdoel: begripsvorming	21
2.2.4.1	Soorte betekenis	22
2.2.4.2	Vlakke van begrip	23
2.2.4.2	Leesvaardighede	24
2.3.	PROBLEME MET LEES	26
2.3.1	Die term <i>leesprobleem</i>	26
2.3.2	Die swak leser	26
2.3.3	Moontlike oorsake van leesprobleme	28
2.3.4	Die manifestasie van leesprobleme	29
2.3.4.1	Biologiese manifestasie	29
2.3.4.2	Skolastiese manifestasie	30
2.3.4.3	Kognitiewe manifestasie	30
2.3.5.	Soorte leesprobleme by ouer leerders	31
2.3.5.1	Leesbegrip	32
2.3.5.2	Leesvlotheid	35
2.3.5.3	Leeshouding	36
2.3.6	Die evaluering van leesprobleme	38
2.3.6.1	Die individuele diagnostiese leestoets	39

2.3.6.2	Die groep-diagnostiese leestoets	39
2.4	LEESONDERRIG IN DIE SENIOR FASE	40
2.4.1	Die Skema-teorie- model	42
2.4.2	Benaderings tot leesonderrig	45
2.4.2.1	Die <i>bottom-up</i> - benadering	45
2.4.2.2	Die <i>top-down</i> - benadering	46
2.4.2.3	Die interaktiewe benadering	47
2.4.3	Aspekte wat onderrig behoort te word	49
2.4.3.1	Woordherkenning en leesvlotheid	49
2.4.3.2	Leesbegrip	50
2.4.3.3	Leeshouding	51
2.4.4	Assessering van lees	51
2.5	MEDIA-LEESONDERRIGSTRATEGIEË	53
2.5.1	Die begrip <i>media</i>	53
2.5.2	Visuele geletterdheid	55
2.5.2.1	Die aard van visuele geletterdheid	56
2.5.2.2	Die invloed van visuele geletterdheid op lees	57
2.5.3	Die rol van die media in leesonderrig	58
2.5.4	Soorte media-leesonderrigstrategieë in die intervensie	60
2.5.4.1	Die koerantberig	60
2.5.4.2	Die spotprent	62
2.5.4.3	Die strokiesprent	63
2.5.4.4	Grafika	64
2.5.4.5	Die televisieprogram	65
2.5.4.6	Rolprente	67
2.5.4.7	Die musiekvideo	68
2.5.4.8	Die kompakskyf (CD) en die liedjie	70
2.5.4.9	Die rekenaar	71
2.6.	SAMEVATTING	74

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1	INLEIDING	76
3.2	DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK	76
3.3	AANDUIDERS VAN MOONTLIKE VERANDERING	77
3.4	NAVORSINGSVRAAG	77
3.5	OMVANG VAN DIE ONDERSOEK	78
3.5.1	Die ondersoekgroep	78
3.5.1.1	Beskrywing van die ondersoekgroep	78
3.5.2	Die toetsgroep	81
3.5.3	Die verloop van die ondersoek	82
3.5.3.1	Datagenerering	82
3.5.3.2	Die intervensie	83
3.6	NAVORSINGSONTWERP	83
3.6.1	Verskillende navorsingsontwerpe	84
3.6.1.1	Empiriese en nie-empiriese navorsingsontwerpe	84
3.6.1.2	Literatuurondersoek	84
3.6.1.3	Gevallestudie	86
3.6.2	Die gevallestudie as ontwerpkeuse vir hierdie ondersoek	87
3.6.2.1	Die keuse van die gevallestudie	87
3.6.2.2	Motivering van die keuse	88
3.6.3	Triangulasie	89

3.7	MEETINSTRUMENTE	92
3.7.1	Die Neale-individuele diagnostiese leestoets	92
3.7.1.1	Doel van die toets	92
3.7.1.2	Beskrywing van die toets	93
3.7.1.3	Nasien van die toets	94
3.7.1.4	Monitering van die toets	95
3.7.2	Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement -groepleestoets	96
3.7.2.1	Doel van die toets	97
3.7.2.2	Beskrywing van die toets	97
3.7.2.3	Afneem van die toets	98
3.7.3	Onderhoude	98
3.7.3.1	Motivering vir die gebruik van die onderhoud	99
3.7.3.2	Doel van die onderhoude	100
3.7.3.3	Die aard van die onderhoude	101
3.7.3.4	Onderhoudsvrae	102
3.7.3.5	Afneem en transkripsie van die onderhoude	103
3.7.4	Vraelyste	104
3.7.4.1	Doel van die vraelyste	105
3.7.4.2	Ontwerp van die vraelyste	105
3.7.4.3	Die volgorde van die vrae	106
3.7.4.4	Voltooiing van die vraelyste	107
3.7.4.5	Die nasien en analise van die vraelyste	108
3.7.5	Geldigheid van meetinstrumente	108
3.7.5.1	Geldigheid van die onderhoud	109
3.7.5.2	Geldigheid van die vraelys	110
3.7.6	Betroubaarheid van meetinstrumente	111
3.7.6.1	Betroubaarheid van die onderhoud	111
3.7.6.2	Betroubaarheid van die vraelys	112

3.8	METODES VAN DATAVERWERKING	112
3.8.1	Kwalitatiewe dataverwerking	113
3.8.2	Kwantitatiewe dataverwerking	114
3.9	DIE MEDIA-LEESONDERRIGSTRATEGIEë	114
3.9.1	Inleiding	114
3.9.2	Die keuse van die media - leesonderrigstrategieë	115
3.9.2.1	Verband met die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV)	115
3.9.2.2	Soorte tekste in die media-leesonderrigprogram	116
	Die koerantberig	118
	Die spotprent	118
	Die strokiesprent	118
	Grafika	119
	Die televisieprogram	119
	Die rolprent	120
	Die musiekvideo	120
	Die kompakskyf en die liedjie	120
	Die CD-ROM en rekenaar	121
3.9.3	Implementeringsbeginsels	121
3.9.4	Prosedure tydens die intervensie	122
3.9.5	Leerderondersteuning tydens die intervensie	123
3.9.6	Die implementering van die media-leesonderrigstrategieë	124
3.10	SAMEVATTING	125

HOOFSTUK 4

RESULTATE EN ANALISE VAN DIE ONDERSOEK

4.1	INLEIDING	127
4.2	GESTANDAARDISEERDE TOETSE	128
4.2.1	Neale-individuele diagnostiese leestoets	129
4.2.1.1	Leesbegrip	129
4.2.1.2	Leesvlotheid	130
4.2.1.3	Bespreking	131
4.2.2	Wes-Kaapse Onderwysdepartement groep-diagnostiese leestoets	132
4.2.2.1	Leesbegrip	132
4.2.2.2	Leeshouding	134
4.2.2.3	Bespreking	157
4.2.3	Opsomming van die resultate van die gestandaardiseerde leestoetse	158
4.3.	DIE VRAELYSTE	160
4.3.1.	Vraelys aan die leerders	160
4.3.1.1	Resultate van vrae oor leerders se houding teenoor die media	161
4.3.1.2	Bespreking	171
4.3.1.3	Resultate van vrae oor leerders se respons op die media-leesonderrigstrategieë	172
4.3.1.4	Bespreking	180
4.3.1.5	Resultate van vrae oor leerders se leesvlotheid	181
4.3.1.6	Resultate van vrae oor leerders se leesbegrip	183
4.3.1.7	Bespreking	186

4.3.2	Vraelys aan die opvoeders	187
4.3.2.1	Leesvlotheid	187
4.3.2.2	Leesbegrip	188
4.3.3	Opsomming van die resultate van die vraelyste	190
4.4	ONDERHOUDE	192
4.4.1	Die onderhoude met die leerders	192
4.4.1.1	Resultate van onderhoudsvrae oor leeshouding	193
4.4.1.2	Bespreking	198
4.4.1.3	Resultate van onderhoudsvrae oor leesvlotheid	199
4.4.1.4	Bespreking	203
4.4.1.5	Resultate van onderhoudsvrae oor leesbegrip	204
4.4.1.6	Bespreking	211
4.4.2	Onderhoude met opvoeders	212
4.4.2.1	Bespreking	213
4.4.3	Opsomming van die resultate van die onderhoude	214
4.5	SAMEVATIING	215
4.5.1	Leesbegrip	216
4.5.2	Leesvlotheid	216
4.5.3	Leeshouding	217
4.5.4	Slotopmerking	217

HOOFSTUK 5

BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	INLEIDING	218
5.2	BEVINDINGS GEMEET AAN DIE NAVORSINGSVRAAG	218
5.3	SPESIFIEKE BEVINDINGS	220
5.3.1	Bevindings uit die literatuurstudie	220
5.3.1.1	Die konsep <i>lees</i>	220
5.3.1.2	Leesprobleme en die swak leser	220
5.3.1.3	Benaderings tot leesonderrig	221
5.3.1.4	Leerders se leeshouding	221
5.3.1.5	Leerders se leesbegrip	222
5.3.1.6	Leerders se leesvlotheid	222
5.3.1.7	Die rol van die media	223
5.3.2	Bevindings uit die gevallestudie	223
5.3.2.1	Diagnostiese leestoetse	224
5.3.2.2	Vraelyste en onderhoude	224
5.4	GEVOLGTREKKINGS	225
5.5	AANBEVELINGS	227
5.5.1	Die opleiding van opvoeders	227
5.5.2	Die onderrig van lees	227
5.5.3	Die ontwikkeling van media-leesonderrigstrategieë as deel van kurrikulumontwikkeling	228
5.5.4	Die rol van die leerder se ervaringsagtergrond in leesbegrip	228

5.5.5	Die rol van die leerder se belangstellingsveld in leesbegrip	229
5.5.6	Die ondersteuning aan leerders met leesprobleme	229
5.5.7	Die hersiening van leerdermateriaal ten opsigte van leesonderrig	229
5.5.8	Die instelling van 'n leesperiode	230
5.5.9	Die onderrig van leesbegripstrategieë	230
5.6	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	230
5.7	VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING	232
5.8	SLOTBESKOUING	233
	BRONNELYS	236
	BYLAES	251

LYS VAN AFKORTINGS

HNKV -	Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring
IOP-	Individuele ondersteuningsprogram
JET -	Joint Educational Trust
LOO-	Leerondersteuningsopvoeder
UGO -	Uitkomsgebaseerde Onderwys
WKOD -	Wes-Kaapse Onderwysdepartement

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1	Soorte leesbegrip	34
Figuur 2.2	Walker se leesproses	40
Figuur 2.3	Die Schema-teorie-model	44
Figuur 2.4	Gebruik van media in die onderrig van lees	54
Figuur 3.1	Metodologiese triangulasie (aangepas)	91
Figuur 4.1	Frekwensie van leerders wat 'n boek by die huis lees	161
Figuur 4.2	Frekwensie van leerders wat tydskrifte tuis lees	162
Figuur 4.3	Frekwensie van leerders wat graag strokies lees	163
Figuur 4.4	Frekwensie van leerders wat ná spotprente kyk	164
Figuur 4.5	Frekwensie van leerders wat ná stories op TV kyk	165
Figuur 4.6	Frekwensie van leerders wat ná CD's luister	166
Figuur 4.7	Frekwensie van leerders wat van musiekvideo's hou	167
Figuur 4.8	Frekwensie van leerders wat koerante lees	168
Figuur 4.9	Frekwensie van leerders wat van grafiese illustrasies hou	169
Figuur 4.10	Frekwensie van leerders wat van video's en rolprente hou	170
Figuur 4.11	Leerders se respons op die CD as leesonderrigstrategie	172
Figuur 4.12	Leerders se respons op die spotprent	173
Figuur 4.13	Leerders se respons op die koerant	174
Figuur 4.14	Leerders se respons op die grafiese illustrasie	175
Figuur 4.15	Leerders se respons op die TV-program	176
Figuur 4.16	Leerders se respons op die rolprent	177
Figuur 4.17	Leerders se respons op die musiekvideo	178
Figuur 4.18	Leerders se respons op die rekenaar	179
Figuur 4.19	Leerders se persepsie van hoe vinnig hulle lees	181
Figuur 4.20	Leerders se persepsie van hoe vinnig hulle hul werk voltooi	182
Figuur 4.21	Leerders vra hulp by maats as hulle nie verstaan nie	183
Figuur 4.22	Leerders vra hulp by opvoeders as hulle nie verstaan nie	184
Figuur 4.23	Leerders kan hulle tuiswerk selfstandig doen	185

Figuur 4.24	Respondente se houding teenoor die boeke wat hulle in die klas lees	193
Figuur 4.25	Respondente se gunstelingboeke wat hulle lees	194
Figuur 4.26	Respondente se respons om die boek te lees nadat hulle die video gesien	195
Figuur 4.27	Respondente se houding t.o.v. lees in hul vry tyd	196
Figuur 4.28	Respondente se houding teenoor lidmaatskap by die biblioteek	197
Figuur 4.29	Respondente se houding teenoor die lees van die vraestel	199
Figuur 4.30	Respondente se persepsie of hul saam met die ander leerders vorder	200
Figuur 4.31	Respondente se respons op die vraag of hulle hul voorgeskrewe boek geles het	201
Figuur 4.32	Respondente se respons op die vraag of die opvoeder soms vir hulle vra om hardop te lees	202
Figuur 4.33	Respondente se respons op die vraag of hulle soms vir hulle maat vra as hulle iets nie verstaan nie	204
Figuur 4.34	Respondente se respons op die vraag of hulle maats soms vir hulle vra as hulle iets nie verstaan nie	205
Figuur 4.35	Respondente se respons op die vraag of hulle soms hul opvoeder moet vra om iets te verduidelik	206
Figuur 4.36	Respondente se respons op die vraag of hulle soms hul ouers moet vra om te help met tuiswerk	207
Figuur 4.37	Respondente se houding teenoor begripstoetse	208
Figuur 4.38	Respondente se punte in taaltoetse	209
Figuur 4.39	Respondente se mening waarom hulle die bepaalde toetspunte behaal	210

LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1	Stand van geletterdheid by graad 7-leerders	79
Tabel 3.2	Die Neale individuele-leestoets	94
Tabel 3.3	Voorbeeld van die Likertskaal	106
Tabel 3.4	Die leestekste in die media-leesonderrigprogram	117
Tabel 4.1	Individuele Neale-leestoets (Leesbegrip)	129
Tabel 4.2	Individuele Neale-leestoets (Leesvlotheid)	130
Tabel 4.3	Groep-leestoets (Leesbegrip)	132
Tabel 4.4	Groep-leestoets (Leeshouding)	135
Tabel 4.5	Hoe voel jy wanneer iemand vir jou lees?	137
Tabel 4.6	Hoe voel jy as jy 'n boek as 'n geskenk kry?	138
Tabel 4.7	Hoe voel jy as jy 'n CD as geskenk kry?	139
Tabel 4.8	Hoe jy as jy as jy 'n nuwe boeke begin lees?	140
Tabel 4.9	Hoe voel jy oor speel in vergelyking met lees?	141
Tabel 4.10	Hoe voel jy oor biblioteek toe gaan ?	142
Tabel 4.11	Hoe voel jy daaroor om voor slapenstyd te lees?	143
Tabel 4.12	Hoe voel jy daaroor om in die vakansie te lees?	144
Tabel 4.13	Hoe voel jy wanneer jy televisiekyk?	145
Tabel 4.14	Hoe voel jy daaroor om uit 'n boek te leer?	146
Tabel 4.15	Hoe voel jy wanneer dit tyd is om te lees?	147
Tabel 4.16	Hoe voel jy wanneer jy hardop in die klas moet lees?	148
Tabel 4.17	Hoe voel jy daaroor om 'n woordeboek te gebruik?	149
Tabel 4.18	Hoe voel jy daaroor om 'n leestoets te doen?	150
Tabel 4.19	Hoe voel jy daaroor om leesaktiwiteite te doen?	151
Tabel 4.20	Hoe voel jy as die opvoeder vir jou vrae vra oor lees?	152
Tabel 4.21	Hoe voel jy oor die storie wat jy in die klas moet lees?	153
Tabel 4.22	Hoe voel jy daaroor om jou skoolboeke te lees?	154
Tabel 4.23	Hoe voel jy daaroor om verskillende soorte boeke te lees?	155
Tabel 4.24	Hoe voel jy in die skool 'n boek in jou vrye tyd moet lees?	156

Tabel 4.25	Opvoeders se persepsie van leerders se leesvlotheid	187
Tabel 4.26	Opvoeders se persepsie van leerders se leesbegrip	189
Tabel 4.27	Opsomming van opvoeders se respons tydens onderhoude	212

HOOFSTUK 1

ORIËTERING TOT DIE STUDIE

*Although South Africa has embraced an outcomes-based education approach, we are failing to achieve the only outcome that matters
(Western Cape Education Department 2001: 2).*

1.1 PROBLEEMSTELLING EN AKTUALITEIT VAN DIE ONDERSOEK

In 1991 is reeds daarop gewys dat kommer bestaan oor leerders wat hul skoolloopbaan voltooi het, maar sukkel om hulself in Afrikaans uit te druk; nie die vermoë het om Afrikaans korrek te kan praat of skryf nie, en weinig begrip het van die gesproke en geskrewe woord (Le Cordeur 1991:2; Odendaal 1991:21). Hierdie gebrekkige lees word steeds waargeneem onder meer in die feit dat die skoolstelsel al hoe meer studente lewer wat nie die mas kan opkom in hoër onderwys nie soos blyk uit 'n verklaring deur die Visekanseliersvereniging – die sambreelligaam van die RSA se universiteite (*Die Burger* 2004:1). Dieselfde soort probleem word ook in Amerika en Wes-Europa ondervind (Stanovich 2000; Baker, Dreher & Guthrie 2000, Townend & Turner 2000).

Die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys, waar die fokus op uitkomst val, het die Afrikaans-onderwyser genoop om opnuut na die inhoud van die kurrikulum te kyk en te vra of die onderrig wat in die klas aangebied word, nog relevant is. Dit verg geen gespesialiseerde waarneming nie om te besef dat ons in 'n snel-veranderde samelewing leef. Toffler (1983:12) het reeds twee dekades gelede daarop gewys dat verandering en die snelheid waarteen verandering plaasvind, nie gekeer kan word nie.

Een van die kritieke uitkomst van uitkomsgebaseerde onderwys is dat die leerder effektief moet kan kommunikeer. Volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring is die leerproses net so belangrik as dit wat geleer word, is

die leerproses so ontwerp om probleemoplossing en kritiese denke te bevorder en moet die leerder deur middel van die demonstreer van die uitkomst aan die einde van die leerproses kan rekenskap gee van die leerproses (2002:4).

Leerders moet onder andere betrokke raak by die leesteks, en krities daarop reageer. Leerders wat dus nie in hierdie vaardighede onderrig is nie, sukkel om aan die basiese uitkomst van die kurrikulum te voldoen. Al hoe meer skole ervaar dat leerders sukkel met lees en dat leerders toenemend in gebreke bly om aan die basiese uitkomst vir geletterdheid te voldoen. Een van die opvallendste aspekte waar die huidige onderwysstelsel misluk het, soos uitgewys deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement se Groenskrif (2001:1), is dat leerders toenemend sukkel met gebrekkige leer en lees.

'n Verslag van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement na aanleiding van die omstrede navorsing deur die Joint Education Trust onderskryf hierdie mening. Hiervolgens het slegs 34% van alle graad 3-leerders in die Wes-Kaap en slegs 31% van alle leerders in kring 1 (Stellenbosch-distrik) wie se leesvermoë in 2002 getoets is, aan die basiese vereistes vir graad 3 voldoen, terwyl 66% van al die graad 3-leerders wat getoets is (die steekproef het bestaan uit 70 000 verteenwoordigende leerders in die Wes-Kaap) nie aan die basiese vereistes van lees voldoen het nie. 'n Ernstige leesprobleem is dus op hande:

The results show that across the spectrum of our schools, within advantaged as well as marginalised communities, the majority of our pupils are not performing to internationally accepted levels (Joint Education Trust 2003:2).

Volgens Schlebush, kurrikulumbepanner van die WKOD (Wes-Kaapse Onderwysdepartement) (soos aangehaal deur Bonthuys 2000:17), toon navorsing dat talle graad 7-leerders se leesvaardighede laer as graad 4-vlak is. Volgens 'n peiling wat die ondersoeker in 2003 in Stellenbosch gedoen het (sien tabel 3.1 en bylae 20), lees 53% van die graad 7-leerders op standaard, terwyl

33% op graad 4- tot 6-vlak lees en die ander 14% nog swakker lees. Dit sou op sekere tekortkominge in die Taalkurrikulum kon dui, maar ook op basiese probleme wat verband hou met die onderrig van lees in die klas. Een moontlikheid is dat opvoeders onder toenemende druk werk. Nog 'n probleem wat opvoeders ervaar, is die implementering van inklusiewe-onderwys. Opvoeders bevind hulself in die netelige situasie dat hulle 'n nuwe benadering tot onderwys moet implementeer, sonder dat hulle oor enige opleiding daarvoor beskik (Joint Education Trust 2003:2; Peer & Reid 2001:1).

Skole, onderwysers en onderwysdepartemente bly dikwels in gebreke om leerders met leer- en leesprobleme van bykomende hulp te voorsien. Die gebrek aan hulp is waarskynlik te wyte aan oorvol klaskamers, onkunde oor hoe om die probleem te hanteer en 'n gebrek aan die basiese geriewe. Baie leerders met leesprobleme kry dus nooit die bykomende hulp wat nodig is om hulle probleem te verminder nie. Die gevolg is dat slegs sowat 'n derde van die leerders wat graad 7 slaag, 'n senior sertifikaat verwerf. Dit wil voorkom (sien *Die Burger* 2004:1) asof leerders sedert die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys meer sukkel omdat 'n groter mate van selfstandige lees vereis word.

Die vraag ontstaan nou of die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, meer spesifiek die Afrikaans-onderwyser, in die benadering tot leesonderrig tred gehou het met die moderne kind se veranderde stel waardes en ingesteldheid. Het leerders se waardestelsel en hul ingesteldheid teenoor die lewe sodanig verander dat hulle van mening is dat hulle nie meer die basiese vaardigheid van lees hoef te bemeester nie? En indien dit wel die geval is, wat doen ons daaraan? Watter aanpassings word in die kurrikulum gedoen om die veranderde leeskuiluur te akkommodeer? Volgens Swanepoel (2002:3) is leerders van mening dat hulle die inligting via die televisie kan kry en bevraagteken hulle toenemend die relevansie van leesvaardighede in die klaskamer (Burns, Roe en Ross 1999:6).

Soos die kind deur die skool vorder, sal die eise van die komplekse moderne samelewing hom laat beseef dat lees 'n belangrike lewensvaardigheid is. Daarom is dit belangrik dat elke leerder 'n positiewe houding teenoor lees moet hê en met begrip moet kan lees (Burns *et al* 1999; Masterman 1997; Du Plessis & Bouwer 1990). Alhoewel die gesproke en geskrewe woord nog altyd die primêre vorm van kommunikasie is, tree ander vorme van kommunikasie toenemend op die voorgrond (Brown 2002:12). Tegnologiese vooruitgang het daartoe bygedra dat veral visuele kommunikasie die wyse van kommunikasie ingrypend verander het. So het onderwystegnologie 'n waardevolle hulpmiddel in die onderwys geword (Witskrif oor onderwysvoorsiening 1983:42-43).

Lees is 'n visuele proses wat uit 'n kombinasie van visuele en nie-visuele inligting bestaan. Volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (2002) bepaal leeruitkoms 3 vir tale dat die leerder in staat moet wees om vir inligting en genot te lees en kyk en krities op tekste te reageer. Voorbeelde van visuele en nie-visuele invloede waaraan leerders blootgestel word, en by hierdie studie betrek sal word, is strokiesprente, spotprente, die koerantartikel, die liedjie, die musiekvideo, grafika, die televisie, die rolprent en die rekenaar.

Dit behoort 'n positiewe invloed op die leerders te hê, want die moderne kind bestee baie van sy tyd aan die oudiovisuele media. Hierbenewens maak massamedia 'n betekenisvolle deel van die moderne kind se ervarings- en belangstellingsveld uit. Daarom moet leerders aangemoedig word om die elektroniese media, die strokie, die spotprent, die koerantartikel, die liedjie, die musiekvideo, die rolprent, die televisie en die rekenaar, tot hulle voordeel te gebruik. In hierdie studie word derhalwe van die standpunt uitgegaan dat hierdie tendens tot voordeel van die leerder se leesvaardighede aangewend kan word (Townend & Turner 2000; Inglis & Joosten 2000).

Daar sal onder meer media-leesonderrigstrategieë ontwerp word met die doel om van die leesprobleme van leerders in een skool te verminder. Die strategieë

sal ontwerp word in ooreenstemming met die voorgeskrewe kurrikulum en sal soos Smuts (1991) voorstel, naas die gebruikelike tekste ook die volgende visuele tekste insluit: strokiesprente, spotprente, koerante, grafiese materiaal, televisie, liedjies, musiekvideo's, rolprente en die rekenaar (sien Hersiene Nasionale Kurrikulum-verklaring 2002). Die intervensie wat hier beoog word, gaan oor weldeurdagte strategieë, gerugsteun deur geskikte media-materiaal, want die media as ontmoetingspunt van stelwerk en letterkunde (dus skryf en lees) word nie genoegsaam ontgin nie (Brown 2002:14; Le Cordeur 1991:32).

1.2 DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Hierdie studie streef na die bereiking van vyf doelstellings, naamlik:

- Om 'n teoretiese begroning van lees te verskaf. Die sluit drie problematiese aspekte van lees in, naamlik gebrekkige leesbegrip, gebrekkige leesvlotheid en 'n negatiewe houding teenoor lees;
- Om 'n teoretiese begroning van katalisators wat lees kan bevorder, naamlik media en tegnologiese hulpmiddele, te ondersoek;
- Om media-leesonderrigstrategieë te ontwerp wat gebaseer is op leerders se belangstelling in die massamedia en tegnologiese hulpmiddele;
- Om hierdie media-leesonderrigstrategieë op die vlak van graad 7 en in die vak Afrikaans te implementeer en die sukses daarvan te bepaal;
- Om riglyne vir leesonderrig in die vak Afrikaans op graad 7-vlak te ontwerp.

1.3 NAVORSINGSVRAAG

Die studie fokus op die navorsingsvraag: Sal die implementering van **media-leesonderrigstrategieë** vir Afrikaans die leesvermoë van 'n spesifieke groep

graad 7-leerders sodanig bevorder dat dit sal lei tot verbeterde leesbegrip, leesvlotheid en 'n meer positiewe houding teenoor lees by hierdie leerders?

Die navorsingsvraag word in die volgende subvrae verdeel:

- 1.3.1 Lei die implementering van media-leesonderrigstrategieë in Afrikaans tot verbeterde **leesbegrip** by die graad 7-leerders in die betrokke skool? (Kognitiewe komponent)
- 1.3.2 Verbeter die leerders in die skool se **leesvlotheid** weens die implementering van media-leesonderrigstrategieë in Afrikaans? (Meganiiese lees-komponent)
- 1.3.3 Beïnvloed die implementering van media-leesonderrigstrategieë in Afrikaans in een skool leerders **se houding** teenoor lees? (Affektiewe komponent)

1.4 NAVORSINGSONTWERP

Volgens Mouton (2001: 56) is daar verskeie nie-empiriese navorsingsmetodes soos filosofiese analise, konseptuele analise, en literatuurstudies wat in ondersoek benut kan word. Hy wys ook op verskillende tipes empiriese navorsingsmetodes soos eksperimente, gevallestudies, programevaluasies en etnografiese ondersoek. Hierdie studie benut in hoofsaak 'n literatuuoroorsig en 'n gedetailleerde gevallestudie. Die navorsingsmetodologie van hierdie studie word volledig in hoofstuk 4 bespreek, maar 'n kort opsomming word hier gegee.

1.4.1 Literatuuoroorsig

'n Teoretiese begroning van lees en die aard van leesprobleme in die skool sal as deel van die literatuurstudie verskaf word. Dit sluit drie problematiese aspekte van lees in, naamlik 'n gebrekkige leesbegrip, leesvlotheid en 'n negatiewe houding teenoor lees. Geletterdheid, definisies van lees, die leesproses en die

leesproduk, onderrigbenaderings tot lees en aspekte van leesonderrig sal ook bespreek word. Die literatuurstudie sal ook gebruik word om 'n teoretiese begroning van katalisators wat lees kan bevorder, naamlik die media en tegnologiese hulpmiddele en visuele geletterdheid daar te stel. Die tegnologie en metodes om dit sinvol by die bestaande leesonderrigprogram te integreer, sal ook bespreek word. Ten slotte sal die literatuurstudie begroning verskaf vir die ontwerp van media-leesonderrigstrategieë wat gebaseer is op leerders se belangstelling in die massamedia en tegnologiese hulpmiddele aangesien die moderne kind se leef- en ervaringswêreld grootliks aansluit by die media- en tegnologieryke era.

1.4.2 Gevallestudie

Die doel van die gevallestudie is om die media-leesonderrigstrategieë te implementeer en die sukses daarvan te bepaal. Die ondersoeker het op 'n gevallestudie as navorsingsmetode besluit omdat die gevallestudie volgens navorsers die mees afgeronde en gedetailleerde navorsingsmetode is waar die fokus op slegs enkele aspekte val. In hierdie studie sal 'n indringende ondersoek geloods word na 'n spesifieke groep leerders in graad 7 se leesprobleme, spesifiek leesvlotheid, leesbegrip en leeshouding. Die analise is holisties van aard en nie gebaseer op geïsoleerde faktore nie. (Yin 1989, Hamel 1991, Merriam 1991, Bell 1993, Denscombe 1998, Mouton 2001).

Beide Mouton (2001) en Denscombe (1998) wys op die aspek wat 'n gevallestudie kwesbaar maak vir kritiek, naamlik dat die navorser soms te na aan die ondersoek staan en dat sy bevindinge nie altyd betroubaar is nie. Daarom was dit raadsaam om vir hierdie studie van triangulasie gebruik te maak. Die volgende drie metodes van triangulasie sal gebruik word om te verseker dat die navorsing geldig en betroubaar is:

- Die toets van resultate en bevindinge deur 'n onpartydige persoon, anders as die ondersoeker;
- Die gebruik van twee of meer metodes om data te versamel;
- Die gebruik van meer as een waarnemer (Zuber-Skerritt 1992: 138-139).

1.4.3 Metodes van datagenerering

Die gebruik van die gevallestudie-benadering maak voorsiening vir die gebruik van 'n verskeidenheid metodes van datagenerering (Denscombe 1998:40). In hierdie ondersoek sal die gevallestudie gekombineer word met meer as een meetinstrument, naamlik die Neale-individuele diagnostiese leestoets, die WKOD-groepdiagnostiese leestoets, onderhoude en vraelyste. Die navorser sal poog om aan die hand van hierdie meetinstrumente vas te stel tot watter mate die implementering van die media-leesonderrigstrategieë die huidige stand van geletterdheid by graad 7-leerders wat leesprobleme ervaar, bevorder het, al dan nie. Hierdie inligting staan bekend as die *kwantitatiewe* data.

Addisioneel tot hierdie toetse sal leerders se gedrag en houding in die leessituasie waargeneem word. Dit sal gedoen word deur middel van die voer van onderhoude en met die voltooiing van vraelyste deur die leerders en hulle opvoeders voor en ná die intervensie. Hierdie inligting vorm die basis van die *kwalitiewe* data.

1.4.4 Geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrumente

As in ag geneem word dat kwalitatiewe navorsing subjektief van aard is, en verskillende navorsers verskillende betekenis aan 'n situasie kan heg, moet hierdie studie aan algemeen-aanvaarbare geldigheids- en betroubaarheidsmaatreëls onderwerp word. Die doel is dus om 'n betroubare meetinstrument daar te stel ongeag die omstandighede (Silverman 1993). Die geldigheid en

betroubaarheid van die meetinstrumente vir hierdie ondersoek (onderhoude, vraelyste en diagnostiese leestoetse) word as volg gemotiveer:

Alhoewel daar geen onfeilbare manier is waarop die geldigheid en betroubaarheid van die onderhoude geverifieer kan word nie, is sekere praktiese maatreëls getref om die geldigheid en betroubaarheid te verhoog (Denscombe 1998:120). Na voltooiing van die verslag sal dit aan die respondente gegee word om te lees ter wille van groter validering. Data van die onderhoude sal vergelyk word met die data soos bekom uit die vraelys en die diagnostiese toetse. Verder sal 'n onpartydige persoon, 'n leerondersteuningspesialis van die Stellenbosch-skoolkliniek, 'n steekproef te doen van die bande waarop die toetsgroep (leerders en opvoeders) se onderhoude opgeneem is, en dit met die transkripsie vergelyk. Ten opsigte van die vraelyste wat deur die leerders en die opvoeders ingevul sal word, voor en ná die intervensie, sal die navorser voorsorg tref dat hulle aan die geldigheidsbeginsel voldoen (Denscombe 1998: 87-88, Bell 1993: 76).

Die *Neale Analysis of reading ability: second revised British edition* (ook bekend as die NARA II), is 'n meetinstrument wat die leesvermoë en leesbegrip van leerders tussen die ouderdomme ses jaar en 12 jaar 11 maande vasstel . Dit word jaarliks deur meer as 80,000 leerders wêreldwyd gebruik (Neale 1997). Die *WKOD-groepdiagnostiese leestoets vir graad 7* word sedert 2002 deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) gebruik om graad 7-leerders se leesvermoë in hul moedertaal te assesseer (WKOD-Geletterdheidstrategie 2003:5) en sal gebruik word om te bepaal of die intervensie enige impak op die leerders se leesvermoë gehad het. Beide toetse is ten volle gestandaardiseer .

1.5. OMVANG VAN DIE ONDERSOEK

Hierdie ondersoek sal konsentreer op 'n spesifieke groep leerders in graad 7 om die volgende redes (sien 3.5): Onderrig op die primêre skoolvlak geskied dikwels nog deur middel van klasonderrig in teenstelling met die vakonderrig van die

hoërskool. Die klasopvoeder in die primêre skool is ook opgelei vir en beskik oor die kennis en vaardighede om leesprobleme te kan identifiseer. Opvoeders in die sekondêre skool is nie hiervoor opgelei nie. Dit sal die intervensie makliker-uitvoerbaar maak. Dit is deel van die WKOD se beleid om primêre skole met 'n leerondersteuningsopvoeder toe te rus (vgl. Omsendbrief 0110-2002), en die meeste skole in die Stellenbosch-distrik beskik oor so 'n opvoeder. Sowel die leerder en opvoeder in die primêre skool is dus bekend met en oop vir leerderondersteuning.

Ten slotte fokus die ondersoeker op graad 7 omdat in ag geneem word dat die opvoeder in die sekondêre skool, waar hoofsaaklik vakonderrig gebruik word, dikwels nie tyd het om individuele aandag aan die leerders te gee nie (Brown 2002:12). Hulle sien dit ook nie as hulle primêre taak om lees te onderrig nie. Die leerder se leesprobleme kry dus geen of baie min aandag. Die WKOD het reeds hul kommer hieroor uitgespreek (Omsendbrief 0140-2003).

1.5.1 Die ondersoekgroep

In die Stellenbosch-distrik is daar altesaam 24 laerskole waaruit die navorser 'n ondersoekgroep kon kies. 'n Histories benadeelde skool in die Stellenbosch-omgewing wat Afrikaans in graad 7 aanbied, is geïdentifiseer vir die ondersoek. Die keuse van die betrokke skool kan regverdig word op grond van wat Denscombe (1998:33) die beginsel van geskiktheid noem. Volgens die ondersoeker is die betrokke skool om verskeie redes geskik vir die gevallestudie (sien 3.5.1). Omdat lees by hierdie skool nie 'n prioriteit is nie, lees die leerders aansienlik swakker as die aanvaarbare norm, terwyl hulle ook probleme ondervind met leesbegrip, leesvlotheid en 'n negatiewe leeshouding. Dit moet egter beklemtoon word dat bevindinge van die gevallestudie nie op die ander skole van toepassing gemaak kan word nie omdat elke gevallestudie uniek is en dus nie verteenwoordigend van 'n breë sisteem is nie.

1.5.2 Verloop van die ondersoek

Die ondersoek sal oor 'n periode van ses maande strek, naamlik Januarie tot Junie 2003. Dit sal die volgende behels:

1.5.2.1 Datagenerering

Die *Neale-individuele diagnostiese leestoets* sal voor en ná die intervensie afgeneem word. Die *WKOD-groepdiagnostiese leestoets vir graad 7* sal ook voor en ná die intervensie afgeneem word. Onderhoude sal met opvoeders en leerders voor en ná die intervensie hanteer word en vraelyste sal voor en ná die intervensie deur opvoeders en leerders voltooi word.

1.5.2.2 Die intervensie

Die leerders sal vir 16 weke aan 'n intervensie, naamlik 'n program bestaande uit media-leesonderrigstrategieë, blootgestel word. Die media-leesonderrigstrategieë is gebaseer op nege soorte massamedia en tegnologiese hulpmiddele uit die ervaringsveld van die moderne leerder, naamlik strokiesprente, spotprente, grafika, die televisie, die liedjie, die musiekvideo, die rolprent en die rekenaar. Die media-leesonderrigstrategieë is slegs in die Afrikaansperiode aangebied. Navorsing (vgl. Smuts 1991) dui daarop dat moedertaalonderrig beduidende voordele inhou. Ondersoeker wil dus met die nodige voorbehoud die afleiding maak dat as die leesvermoë van leerders in hulle moedertaal verbeter, dit ook tot ander beduidende voordele vir die leerder sou lei (Salvatori 1983, Bryant & Bradley 1987).

1.6 VERKLARING VAN TERMINOLOGIE

Die terme *lees* en *leesprobleme* is in hierdie studie sleutel terme. Hierdie terme het nie altyd dieselfde betekenis vir almal nie. Die doel van die studie is om lees

te bevorder deur middel van media-leesonderrigstrategieë wat nie verwar moet word met media nie. Hierdie terme word in hoofstuk 2 en in hoofstuk 3 breedvoerig verklaar, maar die terme *lees*, *leesprobleme*, *media* en *onderrigtegnologie* word hier kortliks verklaar.

Lees verwys na die betekenis wat 'n leser uit die teks kry sowel as die betekenis wat die leser na die teks bring. Volgens Alderson (2000:7) maar ook Burns *et al.* (1999:3) kan lees óf as 'n proses óf as die produk van daardie proses bestudeer word. Lees is dan 'n interaktiewe, affektiewe en kognitiewe proses tussen die leser, die teks en die skrywer. Hiervolgens het die leesaktiwiteit te make met die idees van die skrywer, maar behels ook die interpretasie van die leesteks deur die leser. Die begrippe *leesprobleme* en *disleksie* word in hierdie studie as sinonieme beskou en as probleme waaraan iets gedoen kan word (Townend & Turner 2000:274).

Die term *media* word in ooreenstemming met Brown, Lewis en Harclerod (1977:3) gebruik om na *onderrigtegnologie* te verwys. In die onderrigleersituasie dui die begrip *media* nie net op apparatuur en programmatuur nie, maar verwys dit ook na enige persoon wat die draer van inligting is waardeur 'n leerder in staat gestel word om kennis, vaardighede en houdings te bekom (Freysen *et al* 1989). Watter tipe tegnologie ook al gebruik word (onderrigmedia, inligtingstegnologie of oudiovisuele onderrig) die doel moet altyd wees om die opvoeder se onderrig in die klas te verbeter (Smit 1989, Oosthuisen & Park 1986, Brown *et al* 1977).

Meer onlangse menings, soos dié van Inglis *et al.* (2000:35) is dat definisies van inligtingstegnologie steeds *in die proses is om te ontwikkel* op 'n gebied waar veranderinge so vinnig plaasvind. Hulle verkies die term *kennis-media* waar dit na *digitale media* verwys en *leertegnologie* om na media te verwys wat die *gebruik* van kennis-media ondersteun. Die term *media-leesonderrigstrategie* verwys dan na 'n werkswyse van die opvoeder om die media en

onderrigtegnologie in die klas aan te wend om die opvoeder behulpsaam te wees om sy leesonderrig te verbeter.

1.7 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1 is 'n beknopte oorsig van die verloop van die navorsingsondersoek, die probleemstelling en die aktualiteit van die ondersoek. Die doel van die ondersoek word beskryf, die navorsingsvrae gestel en 'n uiteensetting word gegee van die navorsingsmetode. Ten slotte word die omvang van die ondersoek beskryf en enkele terme verklaar.

In Hoofstuk 2, die literatuuroorsig, word op die verskillende definisies van lees, die aard van lees en die noodsaaklikheid van lees gefokus. Die teorieë wat die leesproses en die leesproduk begrond, asook die aspekte van suksesvolle lees word in oënskou geneem. Daar word ook ingegaan op leesprobleme wat ouer leerders ondervind, naamlik leesbegrip, leesvlotheid en 'n negatiewe houding jeens lees. Redes word ook verskaf waarom die interaktiewe benadering tot leesonderrig aanbeveel word en hoe leerders se leesvermoë geassesseer kan word. Ten slotte word breedvoerig ingegaan op die media en tegnologie as katalisators om lees te bevorder.

Hoofstuk 3 bied 'n beskrywing van die navorsingsmetodologie, die gevallestudie en die media-leesonderrigstrategieë wat toegepas is. In hoofstuk 4 word die resultate van die gevallestudie, die onderhoude en die vraelyste bespreek terwyl hoofstuk 5 gewy word aan die bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings.

1.8 SAMEVATTING

Die ondersoeker het uit eie ervaring as kringbestuurder van onderwys in die Stellenbosch-kring en op grond van die literatuur en die resultate van verskeie geletterdheidstoetse, bewus geword van die feit dat baie graad 7-leerders

akademies nie kan vorder nie omdat hulle een of ander leesprobleem ervaar. Die moderne samelewing met sy tegnologiese ontwikkeling asook die instelling van uitkomsgebaseerde onderwys vereis dat die leerder met 'n redelike mate van sukses moet kan lees. Dit het tot gevolg dat die druk en frustrasies op die leerder en die opvoeder toeneem. Ten spyte van verskeie inisiatiewe, op sowel provinsiale en nasionale vlak, in 'n poging om oplossings te soek vir leesprobleme, is daar in Suid-Afrika nog weinig navorsing gedoen oor die werklike aard en oorsake van leesprobleme en hoe dit opgelos kan word.

Hierdie ondersoek het ten doel om die leesprobleme wat graad 7-leerders in die Afrikaanse klas ondervind, te identifiseer en te beskryf en gepaste strategieë vir leesonderrig op grond van leerders se belangstelling in die media te ontwerp en toe te pas. Die doel is om opvoeders toe te rus met kennis, vaardighede en strategieë om die betrokke leerders te help om beter te lees.

HOOFSTUK 2

LEES, LEESONDERRIG EN MEDIA-LEESONDERRIGSTRATEGIEË

I am not the first person to say that an overview of the study of the nature of reading is impossible (Alderson 2000:1).

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word lees, leesonderrig en media-leesonderrigstrategieë ondersoek aan die hand van 'n deeglike oorsig van die relevante literatuur. Die hoofstuk behels 'n kritiese analise van die verskillende benaderings tot leesonderrig. In die eerste afdeling word die definisies van lees en lees as produk en proses, in oënskou geneem. Daarna volg 'n bespreking oor leesprobleme: die oorsake, aard en manifestasie daarvan. Daar word stilgestaan by drie leesprobleme naamlik gebrekkige leesbegrip, swak leesvlotheid en 'n negatiewe houding teenoor lees. Hierdie drie aspekte vorm die veranderlikes wat tydens die intervensie as moontlike aanduiders van verbeterde lees gedien het. Ten slotte word die skema-teorie-model en sy rol in leesonderrig in die senior fase en verskillende media-leesonderrigstrategieë wat gebruik kan word, bespreek.

2.2 WAT IS LEES?

2.2.1 Lees is moeilik definieerbaar

Hoe moeilik dit is om lees te definieer, word weerspieël deur die omvang van navorsing wat reeds oor die onderwerp gedoen is, en steeds onderneem word. Alderson (2000:1) wys daarop dat die aantal teorieë oor lees, die wyse waarop lees verwerf word en die manier waarop lees onderrig word, eenvoudig te veel is vir een individu om te begryp en te verklaar. "Any review, therefore, of the nature

of reading is bound to be somewhat pretentious, ..." (Alderson 2000:1). Hierdie stelling word deur onderstaande perspektiewe bevestig.

Katims (2002:33) vergelyk die leesaktiwiteit met fietsry. Net soos 'n mens met fietsry op meer as een aksie gelyktydig moet konsentreer, vereis lees bepaalde gespesialiseerde subvaardighede soos letteronderskeiding, woordherkenning en begrip van die woordeskat. Reed (1985:195) beskou lees as 'n kognitiewe en intellektuele proses wat verstandelike aktiwiteit verg, en wat begrend word deur ander kommunikasievaardighede wat grafiese prikkels omsit in betekenis, terwyl Gross en Gross (1986:2) en Alexander en Heathington (1988:1) die affektiewe sy van die leesaktiwiteit beklemtoon. Hulle definieer lees as 'n affektiewe maar ook interaktiewe en kognitiewe proses tussen leser, die teks en die taak. Volgens hulle is lees beide die betekenis wat 'n leser uit die teks kry en die betekenis wat die leser na die teks bring. Carrell (1988: 1) wys daarop dat lees nie passief is nie, maar veel eerder 'n aktiewe en interaktiewe proses. Ekwall en Shanker (1992:1) is van mening dat lees 'n visuele proses is, terwyl lees volgens Wallace (1992:4) verwys na die respons op 'n teks as kommunikasiemiddel waar sekere kommunikatiewe voorneme deur die skrywer veronderstel word. Yates (1995:2) stel die voortdurende soeke na betekenis voorop terwyl Burns *et al.* (1999:3) die leesproses en die leesproduk as ewe belangrik ag. Hulle wys daarop dat die leesaktiwiteit enersyds te make het met die idees van die skrywer maar dat dit andersyds ook die interpretasie van die teks deur die leser behels. Volgens Wallace (in Carter & Nunan 2001:21) kan lees drievoudig gedefinieer word: as aktiwiteit, produk en proses. Eersgenoemde is waarna antropoloë verwys as lees vir gebruik in die alledaagse lewe en nie net vir skolastiese doeleindes nie. Produk fokus op die aard en betekenis van geskrewe tekste en hul onderafdelings terwyl die proses die rol van die leser voorop plaas in die voortdurende prosesering van geskrewe tekste en die strategieë waarop die leser op terugval om betekenis te kry en gee.

Dit is dus duidelik dat lees nie 'n eendimensionele proses is nie, maar het vele fasette wat soos volg saamgevat kan word:

- Lees is 'n taalproses wat ten nouste verband hou met luister, praat en skryf. Lees is dan in sy wydste konteks 'n kommunikasiewyse.
- Lees is 'n intellektuele kognitiewe proses. Dit hou verband met ander kognitiewe prosesse soos aandagspan en geheue. Lees is dan 'n poging om betekenis te skep.
- Lees is 'n sosiale proses. Dit vereis van die leser om die betekenis en agtergrond binne die sosiale konteks waarin teks geskryf is, raak te lees.
- Lees is 'n affektiewe proses. Die leser se emosie speel 'n belangrike rol in die kognitiewe aktiwiteite soos lees (Taylor *et al.* 1995; Silberstein 1994:12).

2.2.2 Lees as proses

Alderson (2000: 3-5) beskryf die leesproses as dit waarna ons verwys as ons praat van suksesvol lees; die interaksie tussen 'n leser en 'n teks. Tydens hierdie proses is daar heelwat aktiwiteite wat plaasvind. Die leser kyk na die gedrukte teks op die bladsy, besluit wat dit beteken en hoe dit verband hou met mekaar. Dit kan ook aanvaar word dat die leser dink waarom hy lees, wat dit vir hom beteken en hoe dit verband hou met ander tekste wat hy gelees het en dit wat hy kan verwag om te volg in sulke tekste. Hy dink waarskynlik aan die nut, indien enige, wat die teks mag inhou. Die leser sal maar van tyd tot tyd probleme met die lees van die teks ervaar, of selfs agterkom dat die teks maklik lees. Hy mag aan maniere dink hoe hierdie probleme oorkom kan word of hoe die leesgenot kan voortduur. Die leser mag geheel en al onbewus wees wat rondom hom aangaan omdat hy ten volle deur die leesaktiwiteit absorbeer word.

Dit is te begrype dat baie dinge kan plaasvind terwyl iemand lees: die proses is dinamies, veranderlik en verskillend vir dieselfde leser op 'n ander tydstip met ander doelwit. Net so is dit logies dat dieselfde teks deur ander lesers onder ander omstandighede en op ander tye anders ervaar sal word. Om dus die

proses van lees te verstaan, is dit essensieel om die aard van lees te begryp. Maar soos hier uitgewys, is dit nie so maklik nie: "The process is normally silent, internal, private" (Alderson 2000:4). Een manier om die proses te beskryf is om die leser hardop te laat lees. Daar word dan gekonsentreer op die foute-analise, dit wil sê, die foute wat die leser maak. Maar die proses van hardop lees is nie natuurlik nie, en mag aansienlik verskil van stillees. Alhoewel die eksternalisering van die leesproses dalk die enigste manier is om die leesvermoë te bestudeer, is dit nie die gewenste metode nie en gee dit dikwels 'n verwarrende beeld van die leesproses.

Introspeksie deur hardop te dink of mondelinge retrospeksie is 'n ander manier om die leesproses te bestudeer (Alderson 2000:4). Introspeksie kan ten spyte van die kritiek en beperkinge nuttig kan wees in die studie van die leesproses. Volgens Alderson (2000:5) is die enigste haalbare manier om die leesproses te bestudeer, egter om die produk van lees te ondersoek en om hierdie produk te vergelyk met die oorspronklike teks ten spyte daarvan dat verskillende lesers verskillende leesprosesse gebruik om by dieselfde begrip uit te kom. Wat belangrik is, is nie *hoe* die leser by die produk uitkom nie, maar dat hy wel by die verlangde produk uitkom. Lees kan as verskillende soorte prosesse beskou word. Slegs enkele word genoem.

2.2.2.1 Lees as 'n meganiese proses

Die meganiese aard van lees is volgens Taylor *et al.* (1995: 5 -10) daarin te sien dat 'n taal een van die eerste vaardighede is wat kinders aanleer. Dit doen hulle sonder dat hulle onderrig moet word, mits hulle ander mense die taal hoor praat. Soos wat hulle taal aanleer, ontwikkel hulle taalkennis ten opsigte van die **fonologiese, sintaktiese en semantiese** op meganiese wyse. Die fonologie is op hierdie wyse deel van die leesproses. Die leser se vermoë om letters te dekodeer bepaal grootliks sy leesvlotheid.

2.2.2.2 Lees as 'n kognitiewe proses

Lees hou ten nouste verband met ander kognitiewe prosesse soos aandagspan en geheue. Omdat lees as kognitiewe proses funksioneer, ontvou die begrip van die teks stelselmatig soos wat die denke daarin slaag om die letters te dekodeer. Dit is moontlik dat na die lees van die vierdie sin, die meeste suksesvolle lesers sal vermoed waaroor die teks handel. Die getal prosesse en hipotetiese strukture wat op 'n kognitiewe basis plaasvind as daar geles word, word deur baie skrywers (vgl. Taylor *et al.* 1995; Alderson 2000; Wallace 1994; Dechant 1994) beskryf as *skemata*. Dit beteken dat die leser nooit die teks ten volle kan verstaan, as hy nie agtergrondskennis het van die onderwerp in die teks nie. Die Skema-teorie-model word later in besonderhede bespreek (sien 2.4.1).

2.2.2.3 Lees as 'n sosiale proses

Volgens Taylor *et al.* (1995) is die abstrahering van betekenis tussen skrywer en leser in wese 'n sosiale en kulturele handeling. Die meeste lesers identifiseer met een of meer karakters in die teks. Leerders betree onwetend 'n sosiale perspektief as hulle toelaat dat die onsigbare skrywer of selfs die teks hul gedagtes binnedring en hulle dus met situasies begin identifiseer. Lees is dus altyd 'n transaksie tussen 'n leser en 'n skrywer om 'n bepaalde boodskap uit te dra. 'n Roman soos *Fielas se kind* se sosiale konteks sal eers verduidelik moet word. Dit beteken dat selfs die soort ondersteuning wat die opvoeder bied, 'n leerder se houding teenoor lees kan bepaal (Taylor *et al.* 1995).

2.2.2.4 Lees as 'n affektiewe proses

Daar is heelwat steun by navorsers dat belangstelling, houdings en selfbeeld die drie mees herkenbare affektiewe aspekte van die leesproses is. Dit behels onder meer gevoelens, emosies, waardering en waarde-oordele wat alles deel is van die affektiewe domein. Hierdie aspekte bepaal dikwels hoe toegewyd leerders sal

wees om te lees. Leerders met 'n positiewe houding teenoor lees sal meer tyd aan lees bestee as 'n leerder met 'n negatiewe houding teenoor lees (Burns *et al.* 1999:13; Hugo 2001:138).

2.2.3 Lees as produk

Volgens Burns *et al.* (1999) bestaan die leesaktiwiteit uit twee aspekte: lees as 'n *proses* (sien 2.2.2) en die *rasionaal* van lees. Hulle voer aan dat die verskillende aspekte van die leesproses (soos die sensoriese, persepsuele, volgorde, vorige ervaring, denke, leer en assosiasie) interaktief saamspan om goeie kommunikasie te bewerkstellig. Die rasionaal van lees verwys na die kommunikasie van denke en emosies deur die skrywer aan die leser. Hier gaan dit oor die produk van die leesaktiwiteit: die leser se eie betekenisvorming deur die teks te integreer met sy vorige kennis en dus die betekenis wat die leser self aan die teks toeken.

Vroeëre navorsing het op die leesproduk gekonsentreer. Soos ook in hierdie studie gedoen, het navorsers 'n toets opgestel om vas te stel of die leser 'n spesifieke teks verstaan. Die toets is deur geskikte respondente afgelê en aan die hand van bepaalde navorsingsmetodes is probeer om 'n korrelasie tussen die toetsresultate en die betrokke veranderlikes aan te dui. Navorsing wat een soort leser van 'n ander (byvoorbeeld seuns van dogters, en eerste taal-lesers van tweede taal-lesers) wou onderskei, het die opsommings oor 'n bepaalde onderwerp in 'n teks met mekaar vergelyk. Die produk van die teksbegrip – vrae, opsommings en antwoorde – is as meetinstrument vir leesvermoë gebruik (Alderson 2000:5). Die Neale-toets is so 'n voorbeeld.

Die produkbenadering tot lees het minstens twee beperkinge: eerstens is daar die variasie in die produk, en andersyds is daar die metode wat as maatstaf gebruik word om die produk te meet. Ten opsigte van variasie word dit beklemtoon dat wat lesers verstaan van 'n teks varieer. Vanselfsprekend sal dit

wat lesers onthou van wat hulle gelees het, beïnvloed word deur hul vermoë om te onthou. Verskillende lesers sal verskillende begrippe vorm van 'n teks. Hieruit volg dat 'n teks nie betekenis "het" wat wag om deur 'n gewillige leser ontdek te word nie. Veel eerder is betekenis die produk van die interaksie tussen 'n leser en 'n teks. Die teks beskik oor wat Halliday (1979 in Alderson 2000: 6) *potensiële betekenis* noem: die potensiaal realiseer in begrip slegs as lesers dit lees. Aangesien lesers se kennis en ervaringe 'n invloed het op die betekenis-potensiaal, en aangesien lesers verskil ten opsigte van hul kennis en ervaringe, is dit logies dat die produk van lees ook sal verskil (Alderson 2000:6). Gegee die verskille in die verstaan van 'n teks (die leesprodukte) ontstaan die vraag: Hoe word bepaal watter produk en watter verstaan van die teks is "korrek" en watter is "verkeerd"? 'n Gewilde oplossing volgens post-moderniste is om alle produkte as moontlik korrek te beskou; of dat niks korrek is nie en dat die beheptheid met reg en verkeerd onvanpas en teoreties ongegrond is. Volgens Alderson (2000:6) is dit egter onafwendbaar dat in 'n samelewing tussen 'n korrekte en 'n verkeerde interpretasie van teks besluit moet word. In so geval is die produk dan dit wat deur die meederheid lesers as korrek beskou word.

Die tweede beperking tot die produkbenadering van lees hou verband met die metode waarop die leesproduk geassesseer word naamlik die leser se begrip. Dit verwys na die leser se vermoë om te onthou wat hy gelees het sonder verdere verwysing na die teks. Dit het tot gevolg dat dit moeilik is om te onderskei tussen begrip en onthou. Net so sal 'n metode wat die leser dwing om op 'n bepaalde manier te lees (byvoorbeeld die cloze-tegniek) enige afleiding ten opsigte van die leser se leesvermoë bemoeilik (Alderson 2000:7). Die betroubaarheid van die leesbegrip wat deur hierdie metode geassesseer is, is beperk.

2.2.4 Die leesdoel: begripsvorming

Betekenis is een van die mees onderliggende aspekte van lees: " We read in order to gain meaning from a text " (Fairbairn & Winch 2000:8), maar begrip is 'n

ingewikkelde konsep. Burns *et al.* (1999:175-177) en Fairbairn en Winch (2000:8-18) onderskei die volgende soorte betekenis:

2.2.4.1 Soorte betekenis

- **Letterlike betekenis**

Die meeste van die betekenis van wat ons lees, is letterlik in karakter, d.w.s. die woorde word gebruik met hul woordeboekbetekenis. Daar is talle geskrewe dokumente (verduidelikings, instruksies, verslaggewing, eise en polisse) waar die letterlike betekenis 'n deurslaggewende rol speel by die verstaan van die teks. Dit is belangrik dat amptelike tekste nie misverstaan word nie.

- **Metaforiese betekenis**

Die volgende sin illustreer metaforiese betekenis: “ Die man het die lepel in die dak gesteek. ” Die betekenis hiervan is dat die man gesterf het. Min mense wat Afrikaanssprekend is, sal dink dat die sin enigiets te make het met 'n man wat 'n lepel in die dak van die huis gesteek het. Die woord “lepel” en die frase “ in die dak steek ” word nie hier in hul letterlike betekenis gebruik nie, maar wel metafories. Die meeste mense wat redelik goed kan lees, weet dat hierdie sin as 'n metafoor gebruik word en nie in sy letterlike konteks nie, omdat die uitdrukking redelik goed bekend is in die Afrikaanse taal. Dit is belangrik dat letterlike en metaforiese betekenis nie verwar word nie.

- **Kulturele betekenis**

Daar is ook ander situasies waar die blote kennis van die letterlike betekenis van woorde nie voldoende is om ten volle te begryp wat die skrywer aan die leser wil oordra nie. Baie lesers wat suksesvol kan lees, sal nie die volgende sin verstaan nie: “ Die Kaap is weer Hollands as ons boeber drink.”

Alhoewel die meeste bevoegde lesers van Afrikaans die sin hardop sal kan lees, beteken dit nie noodwendig dat almal dit sal verstaan nie. Lesers mag probleme ondervind met die woord “boeber” en die frase “is weer Hollands.” Die leser moet dus meer weet van die teks waarin die sin staan en die agtergrond waarteen die teks geskryf is. Slegs as mens insae in die Kaapse Maleierkultuur het, sal die betekenis van “boeber”, wat 'n warm melkerige Maleierdrankie is, verstaan word. Slegs as jy lank genoeg Afrikaans praat, sal lesers kan begryp dat alles is weer doodreg as die Kaap “Hollands” is. 'n Breë algemene kennis en 'n breë kennis van die onderwerp waaroor geles word, sal van die leser 'n meer effektiewe leser maak.

2.2.4.2 Vlakke van begrip

Betekenis vorm die basis van begrip, 'n baie ingewikkelde proses. Uit die literatuur (sien Alderson 2000) blyk dit normaal te wees om te onderskei tussen verskillende vlakke van begrip. Sommige onderskei die letterlike begrip van 'n teks, ander die begrip van die onderliggende betekenis, en ander begrip van die vernaamste implikasies van 'n teks. Alderson (2000:7) verwys na Grabe (1960) se onderskeid van lees “die reëls”, lees “tussen die reëls” en lees “verder as die reëls”. Die eerste verwys na die letterlike betekenis van teks, die tweede na die afgeleide betekenis, en die derde na die kritiese evaluering van teks.

Hierdie onderskeid hou duidelik verband met die leesprodukt en stel navorsers in staat om sommige van die verskille in lesers se leesbegrip te verklaar. Dit maak ook die evaluering van sulke verskille moontlik: dit word byvoorbeeld aanvaar dat die afgeleide betekenis 'n trappie hoër is as die letterlike betekenis, terwyl 'n kritiese evaluering van die teks van nog hoër waarde is. Hierdie oordele lei tot die onafwendbare hiërargie van vlakke van begrip: letterlike begrip is dan op 'n laer vlak as kritiese denke. Dit lei weer tot die aanname dat dit moeiliker is om krities te lees as om die letterlike betekenis na te speur (Alderson 2000:8).

Leesverwerking volg min of meer dieselfde hiërargie: 'n leser leer eers om 'n teks letterlik te verstaan, daarna kom die afgeleide betekenis aan die beurt en eers heelwat later slaag die leser daarin om die teks krities te evalueer. Die leser moet eers die reëls begryp voordat hy tussen die reëls kan lees en 'n grondige begrip van albei is nodig voordat die uitdaging van kritiese evaluering aangepak kan word. Die empiriese regverdiging vir sodanige aannames is baie skraal en, hoewel oortuigend, moeilik definieerbaar. As 'n leser nie oor die kennis beskik wat deur die skrywer as vanselfsprekend aanvaar word nie, sal selfs letterlike begripsvorming moeilik plaasvind, al is die leser in staat om sekere afleidings te maak (Alderson 2000:8).

2.2.4.3 Leesvaardighede

Alderson (2000:10) beklemtoon dit dat die kwessie of dit moontlik is of nie om afsonderlike leesvaardighede te identifiseer, baie omstrede is. Ten spyte van 'n gebrek aan empiriese geldigheid word leesvaardighede en sub-vaardighede onderskei en gebruik. 'n Voorbeeld: Davis (1968) in Alderson (2000:9) identifiseer die volgende agt leesvaardighede:

1. Om woordbetekenisse te onthou
2. Om afleidings te maak omtrent die betekenis van 'n woord in konteks
3. Om antwoorde op vrae oor die teks te vind
4. Om soortgelyke idees wat in die inhoud voorkom saam te voeg
5. Om afleidings te maak uit die inhoud
6. Om die skrywer se doel, ingesteldheid en houding te bepaal
7. Om die skrywer se tegniek agter te kom
8. Om die struktuur van 'n teks te volg.

Verder het Bloom (in Alderson 2000) se taksonomie van *Opvoedkundige Doelwitte in die Kognitiewe Domein* 'n groot rol gespeel in die samestelling van

kurrikula, onderrigmateriaal en toetse. Alderson verwys ook na Munby (1978) wat verskeie sub-vaardighede aandui: om onbekende leksikale terme uit die teks af te lei, om konsepte te begryp, om verbande tussen sinne te lê, om die kommunikatiewe waarde van 'n sin te verstaan en die gebruik van basiese verwysingsvaardighede. Sulke taksonomieë is baie oortuigend, maar nie sonder omstredenheid nie en kan dus baie misleidend wees (2000:10–11).

Aan die ander kant bestaan daar ook alternatiewe menings oor leesvaardighede. Volgens Lunzer *et al.* 1979 (in Alderson 2000:11) is dat daar geen bewyse dat spesifieke afsonderlike leesvaardighede bestaan nie en meen hulle dat lees veel eerder bestaan uit 'n enkele, universele en geïntegreerde fenomeen. 'n Tweede sienswyse is dat minstens 'n gedeelte van die leesproses veranderlike en oorvleulende leesvaardighede behels. Die onderskeid tussen hoër en laer vaardighede is volgens hierdie sienswyse egter nie haalbaar nie. 'n Derde sienswyse, soos deur Matthews voorgestel, is dat Munby-gebaseerde taksonomieë as 'n omvattende sisteem van strategieë en vaardighede nie reg laat geskied aan die werklike aard van die leesproses nie (Alderson 2000:11).

'n Meer onlangse sienswyse is die idee dat lees basies uit twee afdelings bestaan: dekodering (woordherkenning) en leesbegrip. Leesbegrip verwys dan na die leser se vermoë om sinne te konstrueer, 'n diskoers te volg en uiteindelik hierdie kennis met sy bestaande kennis te integreer. 'n Alternatief is die sienswyse van Carver (1982 in Alderson 2000:12) dat lees wesenlik bestaan uit leesvlotheid, woordherkenningsvaardighede, probleemoplossing en leesbegrip.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat daar nie eenstemmigheid is oor wat lees is nie. Dit blyk wel dat groot steun bestaan vir die idee dat 'n leser minstens goeie begrip van die inhoud van die teks moet hê en oor verskillende leesvaardighede moet beskik vir lees om suksesvol te wees.

2.3 PROBLEME MET LEES

Volgens Merchant en Fairbain (2001:4) ervaar ongeveer 4% van enige gegewe bevolking leesprobleme in 'n baie erge graad (hoofsaaklik van neurologiese aard), met 'n verdere 6 % met 'n matige vorm van leesprobleme (veroorzaak deur emosionele en omgewingsfaktore).

2.3.1 Die term *leesprobleem*

Binne die raamwerk van hierdie studie sal die term *leesprobleem* verwys na die probleme met lees wat 'n leerder ondervind waarvan sy algemene intelligensie geen aanduiding gee nie. Daar word in hierdie studie na so 'n leser as die *swak leser* verwys (Peer & Reid 2001; Townend & Turner 2000).

2.3.2 Die swak leser

Die onvermoë van baie leerders om doeltreffende leesvaardighede te ontwikkel, is kommerwekkend. Kenners is dit eens dat swak leesvaardighede swakker akademiese prestasies tot gevolg het en 'n leerder se totale ontwikkeling gestrem word. Die swak leser word geforseer op om verskeie gebiede in die samelewing aanpassings te maak om te oorleef: " They develop ways of coping with what they perceive as a deficiency in themselves and feel compelled to pass for literates " (Nunes 1999:123).

Sommige navorsers (vgl. Shaywitz *et al.* 1992) beskou die swak leser bloot as deel van die swakker kant van die normale verspreiding van leesvermoëns. Die probleme waarmee die swak leser te kampe het, is nie anders as dié waarmee leerders met enige ander soort leesprobleem worstel nie. Verskeie navorsers (sien Nunes 1999, Walker 2000, Taylor *et al.* 1995, Townend & Turner 2000) wys daarop dat leerders wat swak lesers is, dikwels 'n swak selfbeeld ontwikkel en later verskonings uitdink waarom hulle nie moet lees nie.

Volgens Nunes (1999:123) sou hierdie leerders, indien hulle sou voortgaan om te misluk in hulle poging om suksesvol te lees, selfs hul swak lees toeskryf aan 'n bepaalde gestremdheid, eerder as om te beseft dat dit slegs 'n vaardigheid is wat hulle nog kan aanleer. So 'n leerder voel in die meeste gevalle soos 'n buitestaander in sy eie klaskamer en tussen sy portuurgroep.

In die meeste gevalle sal hy nie verstaan waarom dit so is nie. Hy voel slim, maar kan dit nie altyd wys nie. Hy ondervind sekere inkonsekwentheid in sy gedrag wat hy nie kan verklaar nie. Hy voel intelligent in sommige areas en heeltemal in die duister op ander gebiede. Hy openbaar dikwels gedragsverwante leesprobleme soos visuele steurings, swak spelling, swak verbale vermoëns, swak leesbegrip, swak leesspoed, luisterprobleme, swak handskrif en die onvermoë om aantekeninge te maak. Dit lei dikwels tot 'n negatiewe houding teenoor lees wat manifesteer in emosionele response soos vrees vir lees, skaam wees om te lees, frustrasie, lae selfbeeld en verleentheid (Peer & Reid 2001:65; Townend & Turner 2000:274; Burns *et al.* 1999:175).

Dikwels het hy 'n goeie begrip van 'n bepaalde aspek, maar hy het nie die vaardigheid om dit verbaal uit te druk nie. Sy skryfpogings is dikwels ver van die aanvaarbare standaard, maar nie sonder dat hy probeer het nie. Nóg sy verbale nóg sy geskrewe antwoorde verwoord wat hy eintlik wil sê. Sy opvoeder is dronkgeslaan omdat hy iets die een dag reg doen, net om dit die volgende dag weer verkeerd te doen en ervaar probleme met sy wisselvallige gedragspatrone. Dit het weinig waarde om hierdie leerder te "straf" byvoorbeeld deur hom in detensie te plaas. Inteendeel, dit vererger die probleem en ondermyn in die meeste gevalle dit wat die opvoeder en ouer hoop om te bereik (Walker 2000:6).

Baie persone wat vroeër uiters swak lesers was, lees vandag suksesvol, al lees hulle stadig. Hulle het met hulp daarin geslaag om die leesvaardighede te bemeester (Peer & Reid 2001:95; Townend & Turner 2000:274; Walker 2000:6).

2.3.3 Moontlike oorsake van leesprobleme

Baie leerders wat leesprobleme het, het tot gevolg dat leesonderrig in die klas nie suksesvol kan plaasvind nie. Navorsers onderskei verskeie oorsake van leesprobleme waarvan die vernaamste neurologiese en emosionele oorsake is (Taylor *et al.* 1995), omgewings- en genetiese oorsake (Townend & Turner 2001) en gedragverwante oorsake (Nunes 1999).

Die belangrikste oorsaak van laasgenoemde is van genetiese en/of neurologiese oorsprong, dit wil sê wat in die taalarea van die brein ontstaan het. Leerders met leesprobleme het dikwels 'n belangrike fonologiese agterstand: waar dit bewys kan word dat swak lesers 'n fonologiese agterstand toon, is die verband nie toevallig nie.

Taylor *et al.* (1995:23), Nunes (1999:195), Townend en Turner (2000:274), Walker (2000:7) asook Peer en Reid (2001:3-6) beskou die volgende as die vernaamste oorsake van leesprobleme:

Biologiese oorsake verwys na oorsake wat veral geneties en/of neurologies van aard is en te make het met abnormaliteite in die brein se magnosellulêre stelsel, die taalarea van die brein en die cerebellum. **Kognitiewe oorsake** manifesteer hoofsaaklik in fonologiese foute soos swak artikulasie, swak memorisering, asook probleme met verwerking en motoriese vaardighede. **Gedragverwante leesprobleme** kom voor by leerders wie se gedrag agteruitgaan as gevolg van hul onvermoë om suksesvol te lees. Hulle algemene gedrag verbeter gewoonlik sodra die probleem onderliggend aan hul frustrasie, dit wil sê leesprobleme, suksesvol aangespreek is. **Hiperaktiwiteit** kom voor by ongeveer 25-30 persent van alle leerders wat sukkel met leesprobleme. Dit is bekend dat hiperaktiwiteit reeds voor skoolgaande ouderdom manifesteer en dat dit gekenmerk word deur slapeloosheid en onaanvaarbare gedrag. Die probleem kan opgelos word met opvoedkundige en mediese behandeling. **Spanning** speel 'n betekenisvolle rol in

die prestasie van leerders wat worstel met lees. Een van die grootste bydraende faktore is die bouse kringloop wat spanning veroorsaak: " As soon as I make a mistake, I panic, and because I panic I make more mistakes" (Peer & Reid 2001:6). As 'n leerder dus onder druk geplaas word om beter te doen terwyl hy reeds sy uiterste bes doen, ervaar hy geweldige spanning.

2.3.4 Die manifestasie van leesprobleme

Leerders met leesprobleme kan in twee hoofkategorieë verdeel word naamlik leerders met goeie visuele en kreatiewe vaardighede, maar wat verbaal gestremd is; en leerders met goeie verbale vaardighede maar wat visuele, spasties gestremde en motoriese probleme ervaar. Albei katagorieë leerders se probleme manifesteer op verskillende maniere.

2.3.4.1 Biologiese manifestasie

Wat **genetiese** faktore betref wys Peer en Reid (2001:12) daarop dat leerders wie se ouers 'n leesprobleem het, 'n 40% kans het om ook 'n leesprobleem te ontwikkel.

Volgens Brunswick *et al.* (1999:7) en Peer en Reid (2001:12) sukkel leerders met 'n **disleksiese** brein met take wat op die korttermyngeheue steun omdat die aktivering van die linkerhemisfeer van die brein by hulle stadiger geskied omdat hulle hindernisse ervaar in die linkerhemisfeer tydens taalprosessering.

Navorsers (sien (Baker *et al.* 2000; Wood 2000; Leppanen *et al.* 1999) wys daarop dat as die unieke funksies van die linker- en regterhemisfere van die brein wat verband hou met **hemisferiese simmetrie** belemmer word, bepaalde soorte leesprobleme kan ontstaan.

2.3.4.2 Skolastiese manifestasie

Navorsingsverslae soos die Chisholm-Kurrikulumverslag (2000), die Joint Education Trustverslag (JET) ten opsigte van die graad 3-geletterdheidsondersoek (2000) en die navorsings-verslag deur die German Technical Corporation (GTZ) (2000) toon aan dat daar diepgaande probleme bestaan in die onderrig van lees. Hiervan is die gebrek aan 'n deeglike kennis van die struktuur van die taal by aanvangslees van die mees opvallendste aangesien dit nie genoeg klem plaas op klankleer en die fonologiese nie. Die afwesigheid van 'n fonetiese basis het tot gevolg dat leerders leesprobleme ontwikkel.

Peer en Reid (2001:15) verwys na navorsing deur Wise *et al.* (1999) en Adams (1990) waar verskillende vorme van remediëring gebruik is om leesprobleme op te los. Hulle het bevind dat die formele onderrig in *bottom-up*-vaardighede soos klankleer ewe belangrik was as die leerder se blootstelling aan leesonderrig met *top-down-strategieë* soos die holistiese benadering.

Leerders wat met lees sukkel, is meestal regterhemisfeer-prosesseerders, aangesien die oordrag van kennis en begripsvorming toenemend 'n visuele leesproses word, behoort dit tot die voordeel van hierdie leerders, wat goedontwikkelde visuele vaardighede besit, te wees (Taylor *et al.* 1995:24; Peer & Reid 2001:12).

2.3.4.3 Kognitiewe manifestasie

Alhoewel die opvoeder in staat is om leesprobleme wat verband hou met die biologiese dimensies op te los, kan baie meer gedoen word om die kognitiewe manifestasie van leesprobleme te verminder deur die prosesvaardighede van die swak leser te ontwikkel. Peer en Reid (2001:13-14) onderskei die volgende soorte kognitiewe manifestasie van leesprobleme:

- **Fonologiese verwerking:** Fonologiese agterstande tesame met leesvlotheid blyk die vernaamste aanduiders te wees van leesprobleme. Swak lesers ervaar probleme met fonologiese prosessering.
- **Motoriese manifestasie:** Swak lesers ondervind dikwels reeds in 'n vroeë stadium probleme met motoriese vaardighede. Gebrekkige motoriese vaardighede kan dus 'n vroeë aanduiding wees van 'n leerder wat moontlik leesprobleme sal ontwikkel (Stracher 2000).

2.3.5 Soorte manifestasies van leesprobleme by ouer leerders

In hierdie gedeelte word in besonderhede ingegaan op leesbegrip, leesvlotheid en leeshouding as voorbeelde van soorte leesprobleme wat ouer leerders kan ondervind, alhoewel hulle oor die vermoë beskik om suksesvol te lees. Volgens Peer en Reid (2001:15), Taylor *et al.* (1995:25) en Walker (2000:8) manifesteer leesprobleme by die ouer leerder op die volgende gebiede:

- Probleme met vluglees;
- Probleme met leesbegrip alhoewel hy/sy die antwoorde op die vrae ken;
- Probleme om instruksies te onthou alhoewel hy/sy die take kan doen;
- Probleme met soeklees;
- Die weglating of byvoeging van woorde;
- Lees teen 'n normale spoed, maar met min of geen leesbegrip;
- Die onvermoë om bekende woorde te herken;
- Die weglating van 'n reël of die herlees van 'n reël;
- Die plek waar hy/sy moet lees, word verloor of 'n vinger moet gebruik word om die leesplek te behou;
- Probleme om die kerngedagte van 'n paragraaf uit te lig; en
- Probleme om woordeboeke, ensiklopedieë en gidse te gebruik.

Dit was nie moontlik om binne hierdie studie al bogenoemde probleme aan te spreek nie. Daar word in hierdie studie op leesbegrip, leesvlotheid en leeshouding gekonsentreer omdat dit die probleme is waarop die intervensie (sien 3.3) gaan fokus en omdat dié probleme die beste opsie bied om 'n verskil te kan maak (Taylor *et al.* 1995:27).

2.3.5.1 Leesbegrip

Navorsers (vgl. Ekwall & Shanker 1993; Peer & Reid 2001; Taylor *et al.* 1995; Walker 2000) stem saam dat die term *leesbegrip* verwys na die betekenis wat uit die geskrewe woord gehaal word. Effektiewe leesbegrip behels baie meer as die verstaan van die boodskap op die bladsy; dit is ook 'n metakognitiewe proses in dié opsig dat lesers bewus is van en beheer het oor hul begrip. Volgens Taylor *et al.* (1995:224) benodig die swak leser ondersteuning met die ontwikkeling van begripstrategieë. Daarbenewens moet hulle ook gehelp word om begrip te monitor en te herstel. Doelgerigte onderrig in die gebruik van begripstrategieë is nodig sodat lesers presies sal weet *wat* die strategie is, *hoekom* dit belangrik is, en *hoe* dit geïmplementeer kan word.

Lesers wat begrip suksesvol uit 'n teks abstraheer, weet oor die algemeen watter strategieë om te gebruik en hoe om hulle te gebruik. Die swak leser, daarenteen, ondervind dikwels probleme met begrip. Hulle lees nie altyd vir betekenis nie, dikwels omdat hulle meer op dekodering as op begrip fokus, nie bekwaam genoeg is om leesbegripstrategieë met sukses toe te pas nie, en meestal onbewus is van dié tekortkoming. Leerders moet onderrig word in begripstrategieë wat hulle kan gebruik wanneer hulle op hul eie lees. Hulle moet geleer word waarom hierdie strategieë vir hulle belangrik is, hoe om hul eie vordering in leesbegrip te monitor, en wanneer dit nodig is om te stop en alternatiewe strategieë toe te pas (Taylor *et al.* 1995:224).

Volgens Baumann *et al.* (1999:47) lei beter leesbegrip tot leesgenot en is dit dikwels die begin van 'n lewenslange liefde vir lees. Faktore wat die leser se begrip van die teks nadelig kan beïnvloed is:

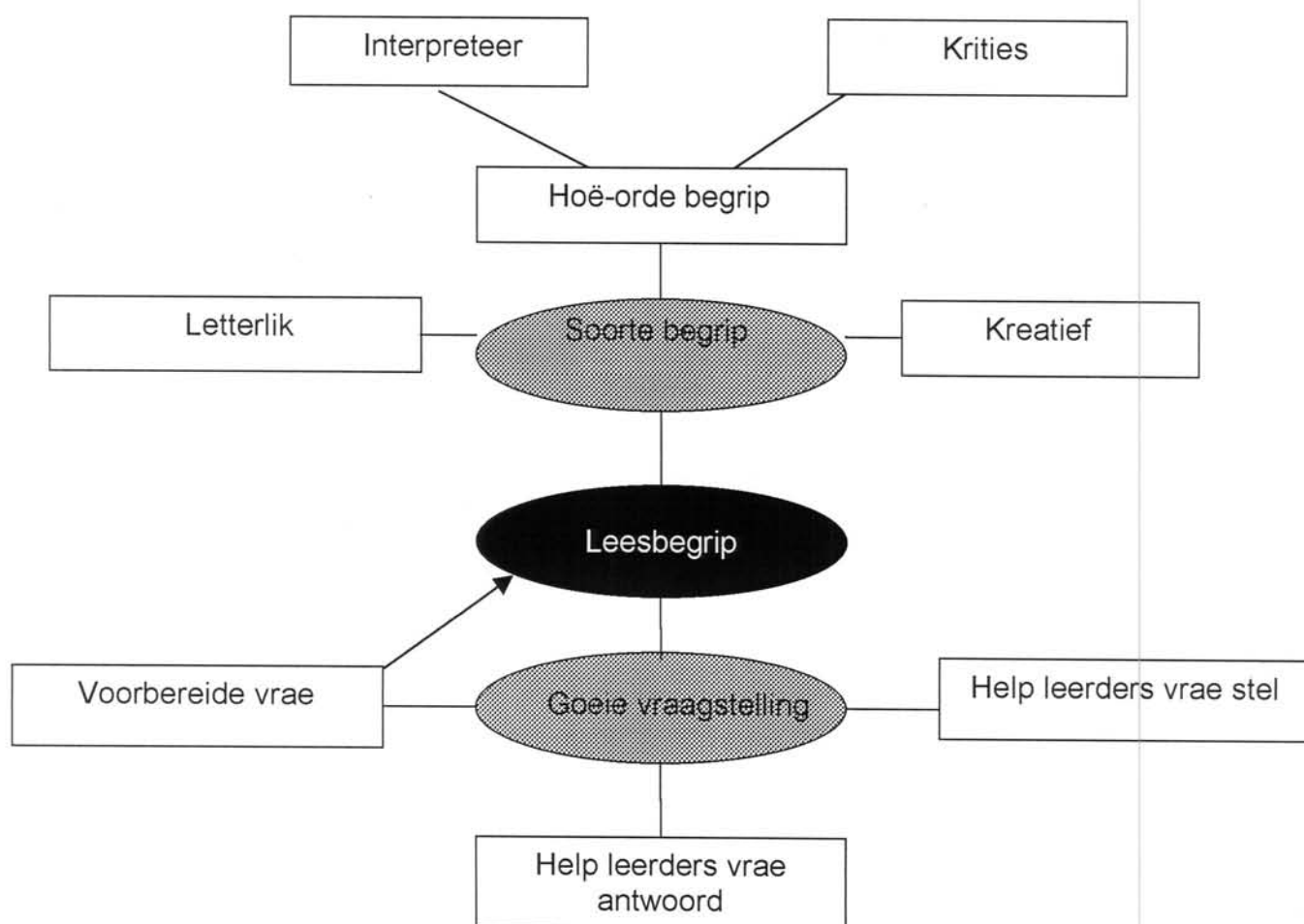
- *Die leser se vooraf-kennis van die onderwerp.* Dit wat 'n leser van 'n betrokke onderwerp weet, hou direk verband met hoeveel hy daarvan sal verstaan as hy iets daaromtrent lees.
- *Die leerder-leser se belangstelling in die teks.* 'n Leerder sal meer begrip hê van wat hy lees as hy daarin belangstel (sien Baker *et al.* 2000).
- *Die rede waarom die leerder lees.* 'n Leerder wat met 'n spesifieke doelwit lees, het 'n beter kans om die teks te begryp as iemand wat maar net doelloos deur 'n boek of 'n tydskrif blaai.
- *Die leser se vermoë om woorde vinnig te dekodeer.* As die leerder voortdurend moet stop om eers die betekenis van die woord vas te stel sal dit ook sy begrip van die teks nadelig beïnvloed.
- *Die getal onbekende woorde.* Dit is dié woorde wat nie binne die leser se ervaringsveld val nie. Hoe meer sulke woorde in die teks voorkom, hoe moeiliker word begrip.
- *Die lengte van die sinne.* Langer en meer ingewikkelde sinne in 'n paragraaf is aansienlik moeiliker om te begryp as eenvoudiger sinne.
- *Die sintaksis.* Sommige skrywers se sintaksis is sodanig dat dit die betekenis van die teks negatief beïnvloed. Waar die sinsorde bo die intellektuele vermoë van die leerder is, vind baie min begripsvorming plaas (sien Ekwall & Shanker 1993; Taylor *et al.* 1995; Walker 2000; Baker *et al.* 2000).

- **Leesbegripsvaardighede**

Die term *leesbegrip* verteenwoordig 'n hele aantal subvaardighede. Daar is reeds vroeër (sien 2.2.4.2) verwys na Munby se subvaardighede. Ander vaardighede wat by implikasie onderskei kan word (sien Burns *et al.* 1999; Taylor *et al.* 1995; Alderson 2000; Juel & Minden-Cup 2000; Stanovich 2000; Fairbairn

& Winch 2000; Giordano 2000; Meacham 2001), is die vermoë om die hoofgedagte saam te vat, die vermoë om belangrike detail te onthou, goeie woord-, frase- en sinsherkeningsvermoëns, die vermoë om beelde vas te lê, die vermoë om uitkomst te voorspel en instruksies te volg, die vermoë om die skrywer se struktureringstegnieke en bedoelings te kan volg, die vermoë om die teks te kan herorganiseer, die vermoë om afleidings te maak en goeie evalueringvermoëns.

In figuur 2.1 word die verskillende soorte begripsvaardighede skematies voorgestel:



Figuur 2.1: Soorte leesbegrip (Burns *et al.* 1999:220)

2.3.5.2 Leesvlotheid

Volgens Taylor *et al.* (1995: 5 -10) word daar binne 'n beskaafde en ontwikkelde samelewing van 'n geskoolde volwassene verwag om 'n bepaalde leesteks binne 'n bepaalde tydsduur te kan lees. Soos wat die kind taal aanleer, ontwikkel sy taalkennis byna meganies ten opsigte van drie stelsels: fonologiese, sintaktiese en semantiese kennis. Die fonologiese stelsel behels kennis van die verskillende foneme en klanke in die taal. Die sintaktiese stelsel verwys na die ordelike rangskikking van woorde in 'n sin sodat daardie woorde betekenis oordra. Semantiese kennis het te make met ons kennis van die betekenis van woorde.

Volgens Alderson (2000:59) is die uitdaging nie om te onderskei tussen 'n swak leser en 'n vlot leser nie, maar hoe om die swak leser te help ontwikkel tot 'n vlot leser. Leerders ondervind drie soorte probleme met betrekking tot leesvlotheid. In die eerste plek lees baie leerders te stadig. Hierdie leesprobleem word gekenmerk deurdat die leerder nie by magte is om die getal woorde per minuut te lees soos wat normaalweg van 'n kind van sy ouderdom verwag word nie. Ander leerders kan weer nie hulle leesspoed na gelang van omstandighede aanpas nie. So 'n leerder word gekenmerk deur dieselfde leesspoed wat in alle gevalle gehandhaaf word, ongeag die aard van die teks wat hy lees. Volgens Ekwall en Shanker (1993:159-163) is dit 'n probleem wat maklik oorkom kan word as die leerder daarop gewys word dat as hy sy leestempo afwissel, tyd bespaar word én leesbegrip kan verbeter. Die ander uiterste is leerders wat té vinnig lees, met baie min begrip.

Dit is belangrik dat leerders vlot sal lees, want 'n vlot leser is beter in staat om sy metakognitiewe vaardighede te gebruik tydens die leesproses as iemand wat minder vlot lees. Taylor *et al.* (1995:190) en Alderson (2000:60) stem saam dat leesvlotheid die volgende ses komponente behels: meganiese herkenningvaardighede, kennis van woordeskat en sinstruktuur, kennis van formele diskoers, agtergrondskennis, evalueringsstrategieë en metakognitiewe

vaardighede. Metakognitiewe vaardighede behels onder meer die herkenning van die belangrikste inligting in die teks, die vermoë om jou leespoed aan te pas, leesbegrip te monitor, vraagformulering, beplanningsvaardighede, vluglees, vooruitskouing en die gebruik van inhoud om onduidelikhede op te los.

Fonologiese vaardighede is belangrik vir die leesproses omdat hierdie meganiese vaardighede die leser in staat stel om letters en woorde vinnig te dekodeer wat tot 'n groot mate die leser se *leesvlotheid* sal bepaal (Ekwall & Shanker 1993, Baker *et al.* 2000).

2.3.5.3 Leeshouding

Wanneer 'n mens lees, word die kognitiewe (die intellek) asook die affektiewe (die emosies) betrek. Die funksionering van 'n mens se kognitiewe domein word sterk deur die affektiewe domein beïnvloed. As 'n leerder geen begeerte het om te lees nie, sal geen intervensie enige effek op sy leesvermoë hê nie. Daarom behoort die doelwit om by leerders 'n lewenslange belangstelling lees te kweek, een van die twee belangrikste doelwitte van leesonderrig te wees. (Die ander doelwit is leesbegrip.) (Burns *et al.* 1999; Hugo 2001; Taylor *et al.* 1995).

Navorsers soos Burns *et al.* (1999) noem dat belangstelling, houdings en selfbeeld die drie mees herkenbare affektiewe aspekte van die leesproses is. Dit behels onder andere gevoelens, emosies, waardering en waarde-oordele wat alles deel vorm van die affektiewe domein. Hierdie aspekte bepaal dikwels hoe toegewyd leerders sal wees om te lees. Leerders met 'n positiewe houding teenoor lees sal meer tyd aan die leesaktiwiteit bestee as 'n leerder met 'n negatiewe houding. 'n Negatiewe houding teenoor lees ontwikkel gewoonlik in 'n huis waar die ouers vir 'n verskeidenheid van redes nie lees nie, terwyl 'n positiewe gesindheid teenoor lees in 'n huis gekweek word waar leesstof vrylik beskikbaar is en die ouers self lees en vir hulle kinders voorlees.

'n Opvoeder wat sy leerders die geleentheid gee om vir genot te lees, wat elke geleentheid aangryp om sy leerders aan lees bloot te stel, en wat alles in sy vermoë doen om lees vir die leerders so aangenaam moontlik te maak, behoort 'n positiewe gesindheid jeens lees by sy leerders te kweek. Om leerders te motiveer om te lees, bied derhalwe 'n tweeledige uitdaging: om by leerders 'n begeerte te kweek om te lees waar 'n patroon om leessituasies te vermy, reeds bestaan; en om by leerders 'n lewenslange liefde vir lees te kweek voordat hulle 'n negatiewe houding teenoor lees ontwikkel (Burns *et al.* 1999; Hugo 2001).

Volgens Taylor *et al.* (1995:74) is geen individu heeltemal negatief ingestel teenoor lees nie. Ons houding jeens lees sentreer rondom wat ons glo of dink lees is en hoe ons daarvoor voel. Hulle beweer dat, hoewel opvoeders die belangrikheid van 'n positiewe houding teenoor lees erken, die meeste opvoeders baie weinig in die klas doen om 'n positiewe houding te bevorder. 'n Negatiewe houding is dikwels die gevolg van misverstande of negatiewe ervarings (of beide). As die leesperiode byvoorbeeld geassosieer word met huiswerk en take sal leerders minder opgewonde daarvoor voel. Omdat leesvermoë beïnvloed word deur die houding teenoor lees, volg dit dat opvoeders voortdurend hul onderrig moet assesseer, beplanning moet doen en strategieë moet bedink om 'n positiewe houding te bevorder.

'n Aspek wat veral deur Matthews (1976, in Taylor *et al.* 1995:75) uitgelig word, is die kwessie van belangstelling. Volgens hom is 'n positiewe houding nie genoegsame rede om iemand te laat lees nie. Die voornemende leser se belangstelling in die onderwerp is baie belangrik. Leerders is dikwels onbewus van hul eie vermoë om belangstelling in 'n teks aan te wakker. Opvoeders moet poog om leerders te motiveer om aktiwiteite waarin hulle belangstel, uit die teks te ontwerp. So raak leerders mede-verantwoordelik vir hulle eie lees.

Burns *et al.* (1999) voer aan dat die traë en negatiewe leser êrens langs sy opvoedkundige loopbaan agtergelaat is. Volgens haar is die leerder se traagheid

om te lees óf 'n manier om swak leesvermoë te verbloem, óf 'n aanduiding dat lees nooit die leerder se belangstelling sodanig geprikkel het dat hy of sy voldoende leesvaardighede kon aanleer nie. Sommige leerders, veral in die intermediêre en senior fase kan wel lees, maar geniet dit nie en het ook geen waardering vir lees nie. Die gevolg is dat die leerder enige leesaktiwiteit probeer vermy of hom/haar besig hou met 'n ander leeraktiwiteit.

Die oorsake van leestraagheid is baie uiteenlopend. Taylor *et al.* (1995:45-47) voer aan dat die risikofaktor die belangrikste rede is waarom leerders nie wil lees nie. Wanneer leerders hardop moet voorlees, maak hulle dikwels foute. Hulle moet dan hul “onkunde” aan hul klasmaats en die opvoeder ten toon stel. Nog 'n faktor wat tot leestraagheid bydra, is 'n gebrekkige agtergrondskennis wat die leerder verhoed om sinvol om te gaan met sekere konsepte en die situasies wat in die leesstof voorkom .

2.3.6 Die evaluering van leesprobleme

Evaluering is 'n integrale deel van doeltreffende onderrig. 'n Diagnostiese toets wat subvaardighede, lees- en spellingvaardighede insluit, is 'n onontbeerlike hulpmiddel vir die klasopvoeder. Die afneem van 'n leestoets moet nie te lank duur nie, aangesien vermoeienis kan intree. Deurlopende evaluering is 'n vereiste, nie net vir goeie remediërende onderrig nie, maar ook vir gewone klasonderrig. Diagnose is veel meer as net die blote verkryging van toetsresultate (kwantitatiewe diagnose). Dit behels ook die versameling en analisering van inligting wat nodig is vir die beplanning van 'n opvoedkundige hulpprogram om die leerprestasie van 'n leerder te verbeter. Die ideale diagnostiese leestoets behoort dus nie net kwantitatiewe data daar te stel nie, maar moet ook kwalitatiewe inligting aangaande die leesprobleem verskaf. Dit is noodsaaklik dat 'n leesprobleem so gou moontlik geïdentifiseer word, sodat didaktiese en remediërende hulpverlening so vroeg moontlik toegepas kan word (Hanekom & Du Toit 1987: 1; Nieuwoudt 1993:3).

2.3.6.1 Die individuele diagnostiese leestoets

Die individuele toetse is daarop gerig om suiwer kwalitatiewe inligting beskikbaar te stel. Omdat 'n individuele diagnostiese leestoets slegs op een leerder uitgevoer word, en omdat die meeste toetse van hierdie aard minstens 30 minute neem om te voltooi, kan die opvoeder slegs 'n beperkte aantal toetse uitvoer. Veral die aangesig tot aangesig-manier waarop hierdie toets uitgevoer word, stel die opvoeder in staat om individuele aandag te gee aan die leerder. Hierdie leestoets is waardevol aangesien dit 'n aanduiding gee of 'n leerder op die peil van sy ouderdomsgroep funksioneer, al dan nie. Alhoewel die toets vaardighede soos klank-, woordherkennings-, lees- en begripsvermoëns insluit, word die leerder se konsentrasievermoëns, houding en gedrag terselfdertyd waargeneem (Nieuwoudt 1993; Hanekom & Du Toit 1987; Taylor *et al.* 1995; Walker 2000).

2.3.6.2 Die groep-diagnostiese leestoets

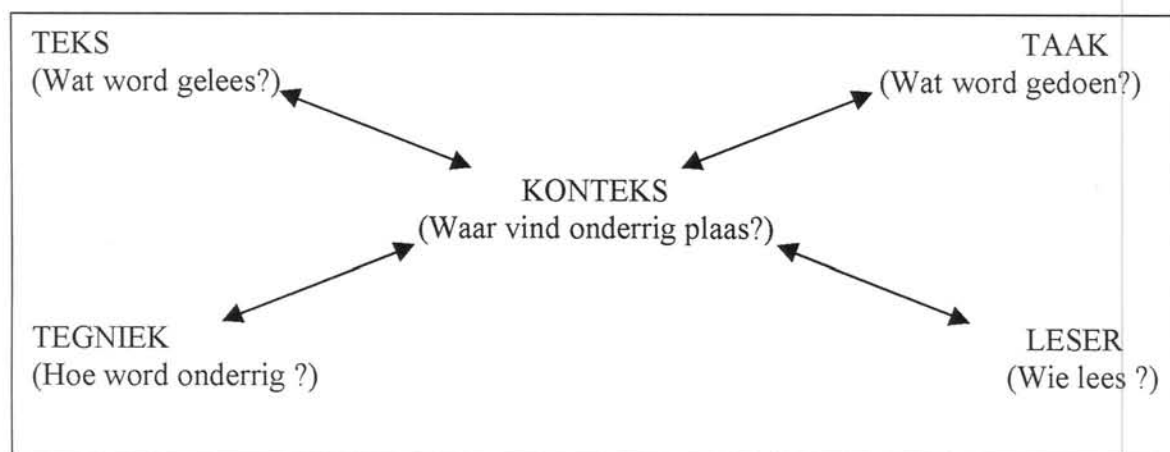
Die groep-diagnostiese leestoets stel kwantitatiewe én kwalitatiewe inligting beskikbaar. Kwantitatief omdat daar 'n punt toegeken word, en kwalitatief omdat foute wat begaan is, geanaliseer word. Sommige diagnostiese leestoetse is ontwerp om binne groepverband gebruik te word. Een voordeel van groeptoetse is dat dit veel minder van die opvoeder se tyd in beslag neem om data te bekom. Uit die groepleestoets se toetsresultate kan 'n algehele indruk verkry word van die algemene leesprestasie en tekortkominge in die klas; leerders binne die klas vergelyk word en leerders met leesprobleme gediagnoseer word sodat dit duidelik is watter leerders die individuele toets behoort af te lê.

In hoofstuk 3 word voorbeelde van die individuele en groep-leestoetse wat tydens die intervensie gebruik sal word, volledig beskryf. Vervolgens word die verskillende onderrigbenaderings tot lees beskryf .

2.3. LEESONDERRIG IN DIE SENIOR FASE

Die doel van leesonderrig is om geskikte en voldoende geleenthede te skep sodat die leerder kan leer lees. Met die nodige bystand en effektiewe leesstrategieë kan ook die swak leerder daarin slaag om effektief te lees. Hierdie leser moet egter spesifieke begeleiding kry. In hierdie proses speel die opvoeder 'n belangrike rol. Die opvoeder moet gedurig die situasie monitor en waar nodig aanpassings maak om suksesvolle lees te verseker (Taylor *et al.* 1995:161; Walker 2000:15; Alderson 2000:309).

In die figuur 2.2. word die leesonderrigproses soos voorgestel deur Walker (2000:15) uitgebeeld.



Figuur 2.2: Walker se leesonderrigproses (Walker 2000:15).

Townend en Turner (2001) beklemtoon dat die swak leser nie apart van die ander leerders gehou moet word nie: Hulle moet volledig en inklusief deel gemaak word van die res van die skoolpopulasie. MacCabe (in Cox 1998:36) beskryf die rol van die opvoeder in hierdie proses as karaktervormend: "to cultivate the desire for knowledge in the belief that such desire is an economic asset, a political right, an aesthetic good". As ons onderrig vanuit hierdie perspektief benader, word dit duidelik dat die primêre taak van die opvoeder is

om die simboliek van kennis vir die leerder te ontsluit. Lees en skryf is kernaspekte in hierdie proses aangesien dit die meganisme is van onderrig.

Peer en Reid (2001:233) asook Townend en Turner (2001:313) wys daarop dat alhoewel die probleem nie oornag gaan verdwyn nie, daar wel met die nodige hulp 'n verbetering in lees kan intree. Indien dit egter nie opgelos word nie, kan dit tot frustrasie en onderprestasie lei. Hierdie leerder moet soos enige ander leerder onderrig word, met dien verstande dat daar op 'n diskrete wyse gedifferensieer word om in sy besonder behoeftes te voorsien. Die ideale situasie sou wees dat 'n spesiaal opgeleide opvoeder 'n spesifieke geletterdheidsprogram vir hierdie leerder aanbied. Hierdie program moet ten nouste by die res van die aktiwiteite in die klaskamer, waar die leerder die meeste van sy tyd gaan deurbring, aansluit. Op die wyse sal die klasopvoeder op die hoogte wees van sy vordering en dit waartoe hy in staat is sodat effektief gedifferensieer kan word. Opvoeders moet hulself bekwaam om leerders met leesprobleme betyds te identifiseer, en van die nodige hulp te voorsien.

'n Tekort aan opgeleide personeel en 'n gebrek aan die nodige infra-struktuur maak dit egter onmoontlik vir die leerder met leesprobleme om die hulp te kry wat hy benodig. Die probleem word soos volg deur een van die grootste onderwysvakbonde, die KPO, beskryf:

“Opvoeders, ouers en leerlinge word gekortwiek deur swak onderwystoestande, onbeholpe onderwysdepartemente, ...onvoldoende klaskamers en geriewe, ondoeltreffende skole en ondergekwalfiseerde onderwysers en skoolhoofde...“(Die Burger 3 Julie, 2001:8).

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat alhoewel almal saamstem dat die leerder met leesprobleme se besondere behoeftes geïdentifiseer en oplossings daarvoor gevind moet word, die realiteite nie hierdie situasie kan fasiliteer nie.

2.4.1 Die Skema- teorie-model

Die uitgangspunt van die skema-teorie-model is gebaseer op die leser se agtergrondkennis. Volgens die skema-teorie word kennis verwerk en die teks geïnterpreteer deur die ontsluiting van skemata: netwerke van inligting wat in die brein gestoor word en as filters optree vir inkomende inligting. Die leser aktiveer inligting wat hy as relevante skemata beskou en skakel inkomende inligting daarby in. Tot dieselfde mate waartoe die skemata relevant is, vind suksesvolle lees plaas (Alderson 2000; Carrell *et al.* 1988; Taylor *et al.* 1995).

Die oorsprong van die term *skema* kan volgens Carrell (1988:76) aan Sir Frederic Bartlett (1932) toegeskryf word. Hy het sy idees op die beginsels van die Gestalt-sielkundiges gekoep. Bartlett verwys in sy boek *Remembering* (1932:201) na die term *skema* as “ ‘n aktiewe organisasie van historiese reaksies of vorige ondervinding”.

Sedertdien staan die rol van agtergrondkennis in die vorming van leesbegrip bekend as die skema-teorie. Een van die fundamentele boustene van dié teorie is dat ‘n teks, gesproke of geskrewe, nie op sigself betekenis het nie. Volgens die skema-teorie verskaf die teks slegs aanduidings, gebaseer op die leser se kennis, oor hoe betekenis uit die teks gehaal of geskep kan word. Die vorige verworwe kennis staan bekend as die leser se agtergrondkennis en die vorige verworwe kennis van taalstruktuur staan bekend as *skemata* (Alderson 2000:17).

Volgens die skema-teorie is begrip van ‘n teks ‘n interaktiewe proses tussen die leser se agtergrondkennis en die teks. Effektiewe begrip vereis die vaardigheid om die teksinhoud in verband te bring met die leser se vorige kennis. Begrip van woorde, sinne, en volledige tekste behels dus meer as net die leser se linguistiese kennis. Leesbegrip behels ook die individu se kennis van sy omgewing. Interpretasie is dan gebaseer op die beginsel dat elke inset inskakel by bestaande skema en dat alle aspekte van daardie skema versoenbaar is met

die inkomende inligting. Twee metodes om inligting te prosesseer vorm deel van die model, naamlik "*bottom-up*"-prosessering en "*top-down*"-prosessering (Alderson 2000; Silberstein 1994).

Bottom-up-prosessering word geaktiveer deur inkomende data, wat die sisteem binnekom deur die beste beskikbare spasie: op die grondvlak. Skemata is hiërargies georganiseer: die mees algemene data is heel bo en die mees spesifieke data heel onder. Soos wat die grondvlak-skemata omgeskakel word na hoëvlak, meer algemene skemata, word die hoëvlak-skemata ook geaktiveer. *Bottom-up*-prosessering staan daarom bekend as *data-gedrewe*. *Top-down*-prosessering vind plaas as veralgemening gebaseer is op die hoëvlak, algemene skemata. *Top-down*-prosessering staan daarom bekend as *konsep-gedrewe* (Carrell 1988:76).

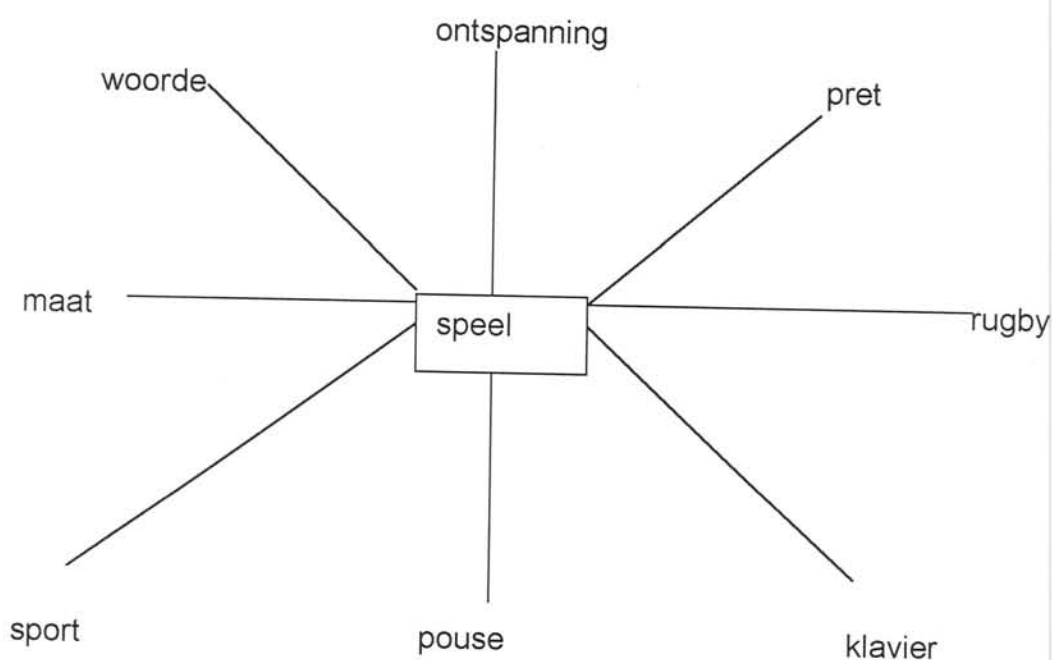
Volgens Carrell (1988) en Wallace (1992) is 'n belangrike aspek van *top-down* - en *bottom-up* -prosessering dat albei gelyktydig op alle vlakke moet plaasvind. Data (kennis) is nodig om die skema-netwerk te aktiveer, en hierdie kennis raak beskikbaar deur *bottom-up*-prosessering. *Top-down*-prosessering fasiliteer die assimilasië van die inligting. *Bottom-up*-prosessering verseker dat die leser sensitief is vir nuwe inligting of inligting wat nie by die bestaande hipotese inpas nie. *Top-down*-prosessering help die leser om onduidelikhede uit te skakel of om tussen alternatiewe interpretasies van die inkomende data te kies.

'n Implikasie van die skema-teorie is dat leerders met ryke ervaring se woordeskat groter is en dus 'n beter kans het om leestekste te begryp terwyl sommige lesers se sogenaamde "leesprobleme" eerder 'n gebrek aan voldoende agtergrondkennis is: "the schema is spesific to a given culture and is not part of a particular reader's background" (Carrell 1988:25). Die vraag is nou: Kan ons leerders se lees bevorder deur hulle te help om agtergrondkennis op te bou deur middel van vooraf-lees-aktiwiteite? Volgens Carrell is die antwoord 'n besliste ja,

maar sy maan dat opvoeders dalk self sal moet eksperimenteer “with a number of prereading activities” (1988:245).

Lesers met verskillende agtergronde wat verskillende soorte emosies ervaar, sal verskillende betekenis uit dieselfde teks vorm. Hoe meer betekenisvol 'n assosiasie is vir die leerder, hoe vinniger sal daardie leerder dit aanleer en des te gouer sal 'n blywende assosiasie gemaak word wat weer tot beter leesbegrip sal lei (Alderson 2000:33-34; Carrell *et al.* 1988:25; Taylor *et al.* 1995:11-14; Anderson & Pearson (1991:225-227).

Skematies kan hierdie teorie soos volg (fig.2.3) voorgestel word:



Figuur 2.3 : Die Skema-teorie-model (Zintz & Maggart 1984:288)

2.4.2 Benaderings tot leesonderrig

Soos reeds gesê vorm twee metodes om inligting te prosesseer deel van die skema-teorie, naamlik "*bottom-up*"-prosessering en "*top-down*"-prosessering.

2.4.2.1 Die *Bottom-up*-benadering

Alderson (2000:16) meld dat navorsing oor lees die afgelope twintig jaar hoofsaaklik rondom twee verskillende benaderings sentreer. Die een is die *bottom-up*-benadering, en die ander is die *top-down*-benadering. Die *bottom-up*-benadering is 'n sistemiese model met die geskrewe woord as uitgangspunt. Eerstens moet die grafiese stimuli (letters / klanke) ontsyfer word. Dan word dit as klanke gedekodeer, en tot woorde saamgevoeg of herken en betekenis word daaruit gevorm. Elke komponent behels subprosesse wat onafhanklik van mekaar plaasvind maar op mekaar voortbou. Die hoëvlak-subprosesse kan nie terugval of steun op die laer komponente nie (byvoorbeeld herkenning van betekenis veronderstel nie herkenning van letters nie). Hierdie benadering is lank geassosieer met die fonetiese benadering tot die onderrig van lees wat daarop neerkom dat leerders eers die letters (klanke) moet leer voordat hulle woorde kan lees. Volgens hierdie tradisionele sienswyse is lesers dan passiewe dekodeerders van grafiese-fonemiese-sintaktiese-semantiese sisteme.

Carrell (1988: 241) beklemtoon twee aspekte van die *bottom-up*-benadering wat tydens die onderrig gebruik kan word om lees te verbeter: grammatika en woordeskat. Verskeie studies (sien Carrell 1988) het getoon dat 'n grondige kennis van die grammatika 'n betekenisvolle bydrae kan maak tot die ontwikkeling van lees. Carrell verwys na Cohen (1988) wat onder meer aangetoon het dat beginlesers dikwels foute maak met skakelwoorde en voegwoorde en probleme ondervind om die belangrikste inligting uit sinne en paragrawe te abstraher as hulle nie in die basiese kennis van die grammatika onderrig is nie. Volgens haar behoort woordeskatuitbreiding baie aandag te kry

tydens die onderrig van lees. Sy noem dat die ontwikkeling van 'n stewige woordeskat en woordeherkenningsvaardighede reeds lank erken word as essensieel tot die *bottom-up* -prosessering tot lees, en beklemtoon dat opvoeders hulle moet vergewis van die variasie in die betekenis van woorde by verskillende kulture. Sy noem dat die onderrig van kernwoorde in 'n teks voordat die leesaktiwiteit begin, veral swak lesers help met begrip (Carrell 1988: 242).

2.4.2.2 Die *Top-down*-benadering

Volgens die *top-down*-benadering bestaan taal uit sisteme wat geïntegreerd en interafhanklik is van mekaar. Die leesaktiwiteit is 'n holistiese proses wat nie in onderafdelings verdeel kan word sonder om die proses te versteur nie. Die *top-down* - benadering beklemtoon die belangrikheid van skemata, en die leser se bydrae tot die inkomende teks. Lees word beskou as 'n psigo-linguistiese skattingspeletjie waartydens lesers die betekenis van die teks skat of voorspel op grond van minimale inligting in die teks, en die maksimum gebruik van bestaande geaktiveerde kennis; dis veral nie-visuele inligting wat help om die teks te verklaar. Dit beteken dat die leser se ervaring van die leesproses, sy kennis van die inhoud, die struktuur en die grammatika van die taal, sy kennis van spesifieke tipes teks asook sy algemene kennis en spesifieke kennis van die onderwerp, alles betrokke is in die leesproses (Alderson 2000:17). Indien leerders te veel staat maak op konsep-gedrewe (of *top-down*-) prosessering, is hulle geneig om semantiese leesfoute te maak. Dan getuig hulle antwoorde van oppervlakkige lees. Alhoewel sulke leerders wel 'n vae idee het waarom die teks gaan, is dit nie voldoende wanneer deeglike leeswerk vereis word, soos in die geval van begripstoetse nie (Taylor *et al.* 1995: 13-14).

2.4.2.3 Die interaktiewe benadering

In die vorige afdelings is in besonderhede ingegaan op die *bottom-up* – en *top-down*-benaderings. Daar is egter telkens uitgewys dat beide benaderings hul

beperinge het: "Neither the bottom-up nor the top-down approaches is an adequate characterisation of the reading process, and more adequate models are known as interactive models " (Alderson 2000:18).

Die interaktiewe model suggereer dat betekenis vanuit verskillende bronne kom. Die leser span gelyktydig al sy ervaring en kennis van prosessering in (beide *top-down* en *bottom-up*) omdat enige bron op 'n gegewe tydstip verantwoordelik kan wees dat betekenis oorgedra word. Die gebruik van inligting uit een bron, steun dikwels op die inligting afkomstig uit 'n ander bron. In wese verskil hierdie model nie van die Skema-teorie-model nie, behalwe dat die leser betekenis skep deur die selektiewe gebruik van inligting uit alle beskikbare bronne sonder dat die leser besondere ag slaan op 'n spesifieke model of proses. Vanuit 'n interaktiewe perspektief verwys die inligtingsbronne na alle betekenis van leksikale, semantiese, sintaktiese, skematiese, fonologiese, kognitiewe en sosiale oorsprong. Ondersteuners van die interaktiewe model beweer dat lesers woorde en letters op dieselfde tydstip prosesseer as wat hulle hipoteses formuleer omtrent die moontlike betekenis van die teks. Woordherkenning en begrip bepaal hoe goed die leerder in staat is om leesbegrip en leesvlotheid te hanteer. Dit is nie bloot 'n geval van prosessering van onder na bo of van bo na onder nie, want die interaksie op lettervlak sowel as op woordvlak is albei deel van die interaktiewe model (Alderson 2000:19; Carrell 1988:94).

Die interaktiewe benadering tot lees beklemtoon die rol van die leser. Die leser is die vernaamste rolspeler in hierdie benadering omdat die leser soveel het om tot die lees by te dra. Dechant (1993:172-173) is van mening dat baie leesprobleme veroorsaak word deur te veel klem wat geplaas word op sekere aspekte in die onderrig van lees. Hy is van mening dat 'n streng holistiese (*top-down*-) benadering nie voldoende is nie omdat dit nie al die leerder se behoeftes aanspreek nie. Net so is die *bottom-up*-model alleen ook nie geskik nie. Die leser moet werklik interaktief tot die teks staan. Onderrig moet meer klem plaas op die interaktiewe (heeltaal)-benadering. Die geheel, die paragraaf en die sin is net so

belangrik soos die dele. Goeie onderrig lei die swak leser vanaf die geheel na die dele en weer na die geheel (Dechant 1993: 172-173; Taylor *et al.* 1995:11-12).

Een van die redes waarom die interaktiewe model so wyd aanbeveel word, is omdat dit volgens Carrell (1988:94) wegbeweeg van die idee dat lees óf die *top-down*- óf die *bottom-up*-benadering is. Waar die *top-down*-benadering klem plaas op hoë kognitiewe vaardighede soos vooruitskatting en agtergrondkennis van die teks, en die rol van die persepsuele dimensie van lees (die *bottom-up*-model) en die dekodering van die taal van die teks as van minder belang afmaak, word die balans deur die interaktiewe model herstel.

Baie navorsers (sien Carrel 1988, Alderson 2000) glo dat 'n basiese kennis van die grammatika en struktuur van taal 'n belangrike rol te speel het in die leesproses: "that good reading is a more language-structured affair than the guessing-game" (Carrell 1988:94).

Stanovich (1988 in Carrell 1988:95) wys daarop dat leesvlotheid veel eerder afhanklik is van woordherkenning (*bottom-up*-vaardighede) as die vermoë om teks vooruit te skat (*top-down*-prosessering). Hy noem voorts dat swak lesers, soos vlot lesers, ook van agtergrondkennis gebruik maak en dat hierdie *top-down*-strategie nie nét deur suksesvolle lesers gebruik word nie.

Die slotsom waartoe gekom kan word, is dus dat swak lesers moet probeer om sowel hulle *bottom-up* woordherkenningvaardighede en hul *top-down* interpretasie strategieë te verbeter. Die een benadering moet nie as 'n plaasvervanger vir die ander gesien word nie; veel eerder komplementeer die twee prosesse mekaar. Effektiewe lees vereis dat beide *top-down*- en *bottom-up*-strategieë in tandem en *interaktief* saamwerk, want soos Carrell tereg opmerk: "good reading – that is fluent and accurate reading – kan result only from a constant interaction between these processes (1988:95).

Die opvoeder behoort dus 'n kombinasie van benaderings vir leesonderrig te gebruik; 'n goeie voorbeeld is die interaktiewe benadering.

2.4.3 Aspekte wat onderrig behoort te word

In hierdie afdeling gaan daar stilgestaan word by watter aspekte binne daardie interaktiewe benadering tydens die leesonderrigprogram onderrig moet word en met watter strategieë die leerders bemagtig sal word. Die uitgangspunt sal die aanduiders van moontlike vordering van lees wees naamlik leesvlotheid, leesbegrip en leeshouding.

2.4.3.1 Woordherkenning en leesvlotheid

Navorsers (Nunes 1999; Juel & Minden-Cup 2000; Stanovich 2000; Walker 2000) wys daarop (sien 2.3.5.2) dat dit van leerders verwag word om in 'n baie vroeë stadium van hul lewe meer as 80,000 verskillende woorde aan te leer. Veral onderrig in woordeskat is kritiek vir leerders wat uit histories benadeelde omstandighede kom. Leerders wat vroeg leer lees, lees aansienlik meer as hul portuurgroep. Sulke leerders sukkel min met die dekodering van woorde. Danksy lees word hulle algemene kennis verbreed en word hulle woordherkenningvaardighede uitgebrei.

Volgens Stanovich (2000) is die vaardigheid om woorde te herken so sentraal in die leesproses dat dit as diagnostiese instrument gebruik kan word. Alhoewel dit moontlik is om groot getalle woorde te herken sonder leesbegrip is die teenoorgestelde selde waar, want goeie leesbegrip voorveronderstel ook 'n groot woordeskat en goeie woordherkenningsvaardighede. Daarom is die onvermoë om woorde te herken ook 'n betroubare aanduiders van gebrekkige leesbegrip. Ewe-eens is dit wyd gedokumenteer dat die vaardigheid om woorde op 'n vroeë stadium te kan herken direk verband hou met die leesverwerwingsproses. Daarom kan tot die slotsom gekom word dat woordherkenning 'n noodsaaklike vaardigheid is vir goeie leesbegrip en trouens die basis vorm van die leesproses.

2.4.3.2 Leesbegrip

Verskeie navorsers (sien Duke & Pearson 2002; Keene & Zimmerman 1997; Pearson & Fielding 1991; Snow (ed) 2000; Taylor *et al.* 1995) is van mening dat leesonderrig wat die swak leser se leesbegrip wil bevorder, betekenisvorming as die doel van lees moet beklemtoon. Leerders moet so onderrig word dat strategieë soos voorafkennismaking, opsommings en self-ondervraging hulle begrip van die inhoud van 'n teks sal bevorder. Leerders moet geleer word om hul begrip te moniteer soos hulle lees en hulle moet oor voldoende herstelstrategieë beskik om hul begrip te kan verbeter. Hulle moet ook kennis dra van die volgende belangrike strategieë:

- Ontwikkel 'n metakognitiewe bewustheid en moniteer begrip. Baie leerders is nie bewus daarvan dat hulle hul eie lees kan én behoort te beheer nie. Dit is veral die swak leser wat ondersteuning sal benodig om die volgende metakognitiewe strategieë onder die knie te kry en met sukses toe te pas: voorbereiding vir lees (lees die opskrifte, kyk na die prente en grafika, dink aan dit wat jy reeds weet oor die onderwerp). Monitering van my leesbegrip terwyl ek lees (stel vas wat en wanneer ek nie verstaan nie en gebruik herstelstrategieë). Bevordering van my leesbegrip terwyl ek lees (stel vrae aan myself, en stop om te assesser oor waar ek tans is). Kontrolering van my leesbegrip ná die leesaktiwiteit deur opsommings te maak, vrae aan myself te stel en 'n feitekaart of 'n grafiese organiseerder te maak. Beantwoording van vrae deur terugblikke, 'n self-moniteringslys en vraag-en-antwoordmetodes te gebruik (Pearson 1991:610 - 612).

Ander strategieë wat leesbegrip kan bevorder en waarin leerders onderrig behoort te word is (sien Taylor *et al.* 1995: 230-255; Pearson 1991:613-637):

- Algemene leesbegripstrategieë: om beelde te vorm terwyl hulle lees; omgekeerde vraagstelling, die opstel van 'n storiekaart ("story map") terwyl

hulle lees, om vrae te stel deur leerders tydens of na die leesaktiwiteit en selfondervraging.

- Strategieë om vaslegging te bevorder: die vraag-antwoord-metode leer hulle hoe om 'n antwoord te vind op 'n vraag wat hulle het, en 'n selfmoniteringslys leer hulle om vrae aan hulself te stel wat vaslegging en begrip bevorder.
- Strategieë om leerders te help om die hoofgedagte te abstraher: leerders kan nooit alle feite in die teks onthou nie, maar moet geleer word hoe om belangrike idees uit te haal deur middel van opsommings, selfondervraging, inhoudomskrywing, en die aangepaste SQ3R-studiestrategie.
- Strategieë wat leerders help om agtergrondkennis (skemata) te gebruik: lesers ontwikkel leesbegrip deur nuwe inligting in verband te bring met vorige kennis en leerders moet onderrig word hoe om hierdie bron te benut.

2.4.3.3 Leeshouding

Houding dui op 'n blywende aangeleerde geneigdheid om op 'n bepaalde wyse teenoor sekere sake soos lees te reageer. 'n Leerder (sien 2.3.5.3) kan óf positief óf negatief reageer. *Affek* soos bui en emosie is soms deel van motivering en houding. Volgens Hugo (2001) is die affektiewe komponent saam met die kognitiewe komponent betrokke by die leesproses. Die funksionering van 'n mens se kognitiewe domein word sterk beïnvloed deur die affektiewe domein. Die vraag ontstaan of daar gedurende onderrig aandag gegee word aan die ontwikkeling van leerders se affektiewe of emosionele domein. Die vermoede is dat daar te veel klem op die kognitiewe geplaas word ten koste van die affektiewe. Dit is jammer, want affektiewe faktore is dinamies betrokke tydens die leesproses (Alexander & Heathington 1988; Coleman 1998).

Hugo (2001:141-144) maak die volgende voorstelle om te verseker dat die affektiewe komponent van die leesproses onderrig word:

Opvoeders moet kennis dra van die invloed van die besluitnemingsproses op lees. As opvoeders die leerder kan lei om lees positief te ervaar, sal leerders die

besluit om te lees met deursettingsvermoë aanpak. Die affektiewe faktore betrokke by die leesproses kan mobiliseerders wees en sorg moet gedra word dat hierdie faktore leesmobiliseerders bly en nie struikelblokke word nie. Ten opsigte van motivering speel 'n leerder se geloof in sy eie vaardighede en doelwitte 'n rol in sy besluit om te lees. Ander faktore wat 'n belangrike rol speel in die leesproses is selfmotivering, belangstelling in 'n onderwerp, en innerlike motivering soos nuuskierigheid. As leerders hul eie leesmateriaal kies, doen hulle meer moeite om die teks te verstaan. 'n Leerder met 'n negatiewe houding teenoor lees, kan op 'n aangename manier met lees in aanraking gebring word.

2.4.4 Assessering van lees

Deurlopende assessering is absoluut noodsaaklik in enige suksesvolle leesonderrigprogram, want daardeur word bepaal hoe effektief die onderrig van die opvoeder is en word daar vasgestel hoe effektief die leerders leer. Assessering stel die opvoeder ook in staat om te bepaal tot watter mate die doelwitte bereik is en help om leerders te identifiseer wat die behoefte het aan remediërende onderrig en ondersteuning. In die geval van die swak leser is dit ook die taak van die leerondersteuner-opvoeder om leesonderrigstrategieë te identifiseer. Ander doelwitte wat Taylor *et al.* (1995: 127-129) en Walker (2000:108-122) geïdentifiseer het, as deel van leesonderrig, is om te verseker dat die leerders (waar gepas) volgens hul vermoë gegroepeer is, om die goeie hoedanighede en swakhede van die leesonderrigprogram te bepaal en op te los en om verantwoording te kan doen aan die gemeenskap en aan ouers.

Leesassessering moet 'n dinamiese en deurlopende proses wees; die leerder en die leesonderrigprogram kan nie slegs aan die einde of aan die begin van die jaar geassesseer word nie. Vordering van die swak leser moet dwarsdeur die jaar gereeld gemonitor word. Dit beteken nie dat spesiale periodes gereserveer word vir diagnostiese toetse nie, maar eerder dat die opvoeder die leerders se vordering daaglik sal monitor (Alderson 2000; Carter & Nunan:2001).

Alderson wys op aspekte wat 'n invloed het op assessering. By vrae is die volgende belangrik: die taal van die vrae, hul bewoording en die gereeldheid waarmee sekere woorde voorkom. So ook die vlak van die verlangde inligting en die verband tussen die vraag en die verlangde inligting. Tekstuele eksplisiete vrae is makliker as tekstuele implisiete vrae en vrae wat van die respondente vereis om hulle te beroep op afleiding is makliker as vrae wat agtergrondkennis van die onderwerp vereis. Vrae met meerkeusige antwoorde verg kognitiewe vaardighede van 'n hoër orde en vrae waar leksikale oorfleueling in die teks en vraag voorkom, vereis 'n ander soort prosessering. 'n Ander aspek is dat assessering bevooroordeel kan wees, veral as intelligensie eerder as lees, of agtergrondkennis in plaas van inligting wat in die teks voorkom, getoets word. 'n Soortgelyke vraag is of die woordeskat van die teks, sekere respondente kan bevoordeel omdat dit binne hul belangstellingsveld val. Strategieë soos soeklees en passing sal meer prominent wees as die respondente toegelaat word om na die toets te verwys, terwyl die beantwoording van vrae nadat die toets verwyder is, die respondent sal dwing om meer op agtergrondkennis en integrasie te steun. Die onderwerp van die teks, die lengte en die struktuur van die teks speel ook 'n rol. Nie alle aspekte van lees kan deur meting geassesseer word nie, byvoorbeeld waardering, genot en individuele interpretasie, en moet dus op ander maniere geassesseer word (Alderson 2000:113-114).

2.5 MEDIA -LEESONDERRIGSTRATEGIEË

In hierdie afdeling word daar gefokus op die media-leesonderrigstrategieë wat gebaseer is op die leerder se belangstelling in die media en die tegnologie, wat opvoeders kan gebruik om die leerder se lees te bevorder.

2.5.1 Die begrip *media*

Die begrip *media* word deur die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT) (1977:533) as die meervoudsvorm vir *medium* gebruik, wat letterlik

tussenpersoon of *voertaal* beteken. Uit die literatuur blyk dit dat dit 'n term is wat 'n wydsnydende konsep is (Smit, Freysen, Briel, Potgieter, Van Graan & Van Niekerk 1989) en letterlik alle vorms van kommunikasie insluit. Die Latynse woord *medius* word verklaar as *middel*, *middelste* en *die weg waarlangs* iets oorgedra word (Terblanche & Odendaal 1989).

Die opvoeder is ook 'n medium aangesien hy 'n weg is waarlangs kennis en kommunikasie oorgedra word. *Media* is ook middele wat deur die opvoeder aangewend word om in die leeronderrigssituasie bepaalde onderrigdoelstellings te bereik; dit word gedoen deur die media in die onderrigleersituasie te *integreer* en nie bloot as hulpmiddels by die didaktiese gebeure te betrek nie. 'n Spesifieke tipe media word gekies omdat dit 'n spesifieke simboolsisteem verteenwoordig en dus 'n besondere boodskap deur middel van daardie simboolsisteem aan die leerder oordra. Hierdie standpunt kan direk in verband gebring word met die prosessering van die hemisfere van die menslike brein (sien 2.3.4.1). Hiervolgens prosessee die brein se linkerhemisfeer meestal verbale inligting op 'n analities-opeenvolgende wyse terwyl die regterhemisfeer inligting van nie-verbale en visuele aard op 'n holisties-ruimtelike wyse prosessee. Media vorm dus 'n integrale komponent van die didaktiese situasie waardeur die sensoriese modaliteite gestimuleer, inligting verskaf, gedra en oorgedra word en kennis, vaardighede en houdings ontwikkel word. Sodoende word inligting in 'n ander modus omgeskakel wat optimale leer moontlik maak (Burns *et al.* 1999:457).

Volgens Inglis *et al.* (2000) bestaan media uit beide apparatuur (byvoorbeeld kompakspeler) en programmatuur (byvoorbeeld 'n liedjie) en die een is afhanklik van die ander. In hierdie studie verwys *media* dan na programmatuur (spotprente, strokies, koerantberigte, liedjies, musiekvideo's, rolprente, TV-program of 'n CD-ROM) wat deur middel van apparatuur (byvoorbeeld die kompakspeler, die videospeler, die filmprojektor of die rekenaar) tydens die intervensie deur die opvoeder aangewend is om in die leesonderrigprogram

leerders se leesvermoë te bevorder. Figuur 2.4 stel die gebruik van tegnologiese hulpmiddele in die onderrig van lees skematies voor:

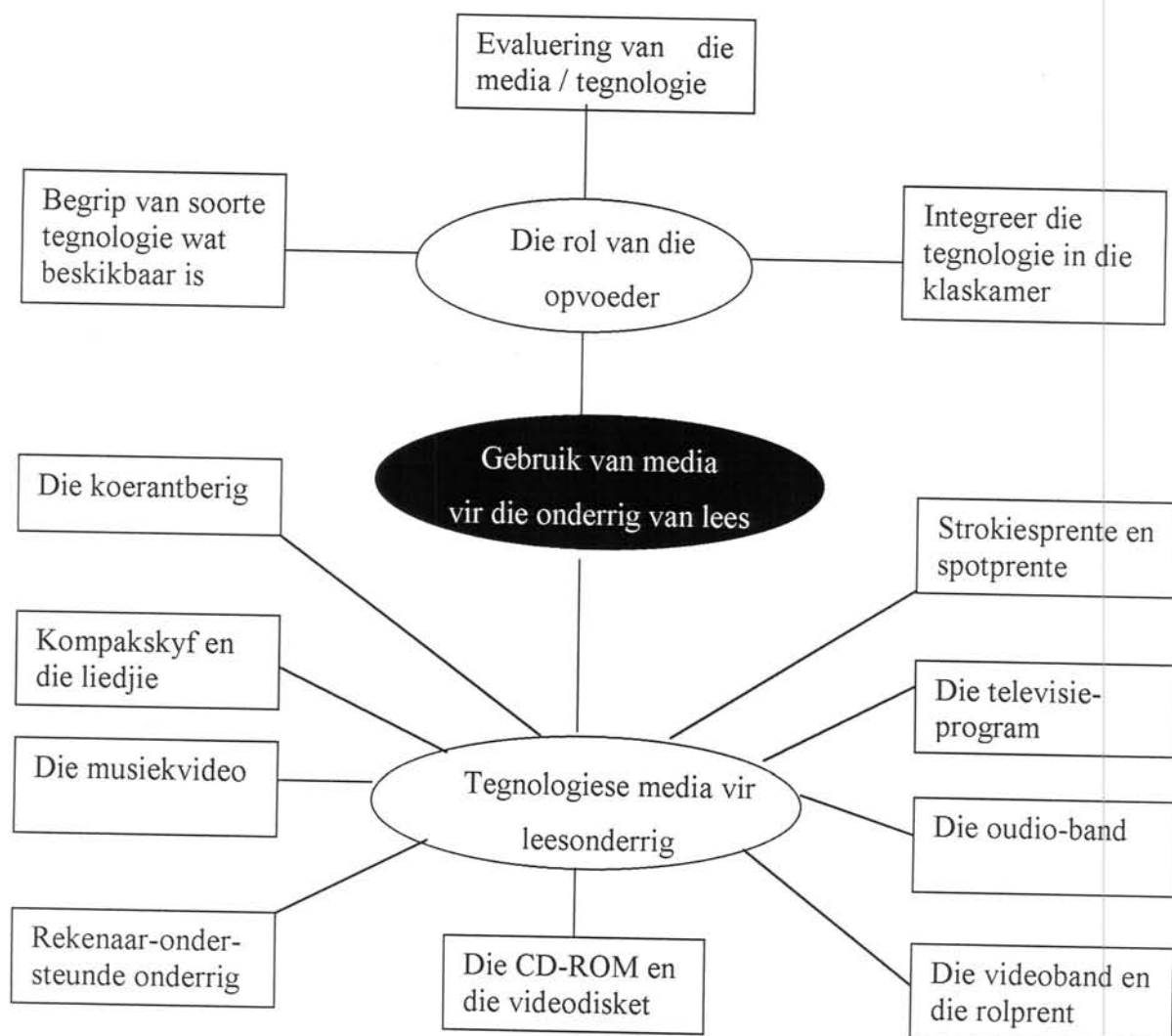


Fig.2.4: Die media in leesonderrig (aangepas) (Burns *et al.* 1999: 456)

2.5.2 Visuele geletterdheid

Die belangrikste ooreenkoms tussen die geskrewe leesteks en die ander media wat by hierdie studie betrek is, is dat albei visuele prosesse is met visuele geletterdheid as uitkoms. Die belangrikste verskil is egter dat die leesteks geskrewe geletterdheid is wat nie deur ander (visuele) of ouditiewe media

ondersteun word nie, terwyl die ander media se rol juis is om die leesproses op verskillende maniere te ondersteun. Die aard van die media bepaal die soort ondersteuning. Aangesien visuele geletterdheid dus 'n kernrol in hierdie studie speel, word dit eers bespreek.

Volgens Pailliotet en Mosenthal (2000:382) sluit visuele geletterdheid die volgende in: die vermoë om beelde te verstaan (te lees), om hierdie beelde te gebruik (skryf) en om in terme van hierdie beelde te dink en te leer, m.a.w. om visueel te dink. Visuele geletterdheid verwys dus na visuele vaardighede wat deur 'n individu aangeleer en ontwikkel word om sodoende met 'n ander persoon te kommunikeer; die vermoë om visuele boodskappe te prosesseer en te interpreteer; die vermoë om die inhoud en doelstelling van enige boodskap te verstaan en te waardeer en begrip vir die strukturele en estetiese (Pailliotet & Mosenthal 2000; Bates 1997).

2.5.2.1 Die aard van visuele geletterdheid

Geletterdheid behels kognitiewe prosesse sowel as kognitiewe vaardighede. Goeie denke berus dan op sintesevaardighede van kreatiwiteit en evaluering. In geskrewe geletterdheid beteken dit die vermoë om te kan lees en skrywe. Goeie skryfvermoë is afhanklik van goeie denke, dit wil sê goeie kognitiewe vermoëns en vaardighede. Om die geskrewe boodskap te verstaan, is die ontvanger of leser ook op kognitiewe vermoëns aangewese. Van al die mens se liggaamlike en psigiese eienskappe is sy taalvermoë die mees uitsonderlike een. Die mens se taal is 'n manifestasie van sy denke en die draer van 'n boodskap. Denke, daarteenoor, stimuleer weer die ontwikkeling van die taalvermoë van die individu. Die wisselwerking tussen taal en denke is bevorderlik vir die kind se dialoog met sy omgewing. Die leesproses fasiliteer hierdie dialoog tussen die leerder en sy omgewing (Pailliotet & Mosenthal 2000; Bates 1997; Burns *et al.* 1999).

Visuele beelde is draers van groot hoeveelhede inligting en word deur verskillende vorme van media en tegnologie oorgedra. Die tweeledige karakter van die media is duidelik aangesien kognitiewe vaardighede vereis word vir die voorstelling van inligting deur middel van mediabenuutting en die interpretasie van die inhoud. Visuele geletterdheid is 'n noodsaaklikheid in 'n samelewing wat aan tegnologiese vooruitgang onderhewig is. Die toename van visuele inligting het 'n visuele beweging tot gevolg wat gefundeer is in 'n visuele taal, die vermoë om visueel te kan dink, die vermoë om visueel waar te neem; die vermoë om visueel uit te druk en visuele onderrig (Pailliotet & Mosenthal 2000; Brown 2002).

'n Visueel-geletterde persoon is in staat om visuele boodskappe maklik te kodeer en dekodeer, om 'n visuele boodskap in 'n verbale boodskap te omskep en omgekeerd, om die verband tussen die grammatika en die verbale van 'n boodskap te begryp, en om visuele boodskappe krities te evalueer (Pailliotet & Mosenthal 2000). Dit is dus noodsaaklik dat die formele onderwys sal beseft dat visuele vaardighede onderrig en aangeleer kan word en dat dit 'n verpligte komponent van die kurrikulum behoort te wees. Visuele kommunikasie-aktiwiteite is bruikbaar in alle kurrikula en opvoeders behoort hulself te bekwaam om visuele vaardighede te onderrig (Bates 1997; Brown 2002).

2.5.2.2 Die invloed van visuele geletterdheid op lees

Brown (2002: 14-17) en Cunnigham (2001: 201-203) noem dit dat baie mense in beelde dink, 'n vaardigheid wat hulle help om probleemsituasies op te los, of 'n reeks opeenvolgende beelde vorm (byna soos 'n rolprent) om die betekenis te verskaf. Hulle wys ook daarop dat die primêre funksie van visuele kommunikasie is om as 'n meer konkrete referent vir geskrewe en verbale kommunikasie te dien. Visuele vaardighede dui dus op die vermoë om visuele voorstellings te ontsluit en die vermoë om visuele voorstellings korrek te lees en te begryp. Visualisering is ook die vermoë om beelde in die brein te vorm wat die individu in staat stel om inligting te bewaar, besluite te neem en probleme op te los.

Die mense se vermoë om visuele inligting in verbale inligting om te skakel en verbale inligting weer in beelde om te sit, het belangrike implikasies vir die leesproses en die onderwys, aangesien baie leerders probleme ondervind om verbale inligting effektief te proses. Om die probleme te verminder behoort meer klem geplaas te word op die gebruik van visuele materiaal in die onderrigprogram. Sodoende word die gaping tussen visuele en verbale kennis oorbrug. Die oordra van inligting deur die verbale sisteem en ander inligting deur die visuele sisteem behoort tot beter begrip van die inligting in die teks te lei.

Brown wys daarop dat tieners 'n instinkmatige bereidwilligheid openbaar om wat in boekvorm bestaan, ook as 'n nie-gedrukte medium soos 'n video, te verken. Opvoeders kan hierdie tendens aanwend om leerders te motiveer om te lees. So kan televisieprogramme, rolprente, video's, CD's en rekenaars op verskillende wyses gebruik word om van leerders lesers én skrywers te maak. Dit impliseer dat doelbewuste pogings aangewend moet word om visuele geletterdheid te onderrig, want 'n lukrake wyse van onderrig is nie effektief nie (2002:14).

2.5.3 Die rol van die media in leesonderrig

Hugo (2001:139) is van mening dat die media ook gebruik kan word om oplossings te vind vir leerders se leesprobleme op voorwaarde dat daar 'n paradigmaskuif plaasvind by sowel die opvoeder as die leerder. Om 'n leerder eenkant in 'n remediëringklas te plaas, bied nie 'n oplossing nie aangesien dit die leerder verder vervreem van sy portuurgroep en hom meer negatief teenoor lees sal maak. Dit stel hoë eise aan die opvoeder: om die leerder positief te laat voel oor sy portuurgroep en om sy onderrig so aan te pas dat die leerder entoesiasme vir lees sal ontwikkel. Een manier van doen is om lees saam met ander aktiwiteite te onderrig; dit moet nie as 'n geïsoleerde proses gesien word nie. Dit is derhalwe logies dat tekste waarmee leerders daagliks in kontak kom, by die onderrigplan ingesluit sal word (Le Cordeur 1991, Hugo 2001, Brown 2002).

Alhoewel menslike kommunikasie hoofsaaklik geskrewe en gesproke woord behels kan die visuele nie uitgesluit word uit leesonderrig nie. Ironies genoeg is dit juis die ontwikkeling van die nuwe tegnologie wat die belangrikheid van visuele vorme van kommunikasie op die voorgrond geplaas het. Die rolprent en televisie is afhanklik van die beeld eerder as van klank, en die gedrukte media het 'n wye verskeidenheid van kleure, teksture en vorme beskikbaar gestel aan die adverteerder. Hierdie visuele kommunikasie het bykans die hele spektrum van die moderne samelewing oorgeneem; van kuns tot digitale televisie (Mariott & Meyer 1998:1; Bates 1997:17).

Navorsers soos Townend en Turner (2000:264) maak melding van die waardevolle bydrae wat die media (tegnologie) kan maak tot die onderrig van lees. Hulle noem dit dat die moderne kind baie van sy tyd aan die oudiovisuele media bestee en dat dit 'n betekenisvolle deel van sy ervarings- en belangstellingsveld uitmaak. Daarom is dit belangrik dat hierdie aspek by die onderrigsituasie betrek moet word. Media kan ook 'n belangrike rol speel om stadige leerders te motiveer om te lees (Kubey 1997:4), dit kan tot verbeterde leer by kinders lei (Young & Regnart 1992:5) en die gebruik van televisieprogramme in die klaskamer kan leerders se toetspunte verbeter (Du Plooy 1989:4; Burns *et al.* 1999; Inglis *et al.* 2000; Brown 2002).

Die media kan dus 'n groot bydrae lewer tot die onderrigleer. Dit dien as 'n belangrike kommunikasiemiddel in die onderrigleersituasie; dit stimuleer belangrike kognitiewe prosesse van die brein wat op sy beurt weer die prosesseringswyses van die hemisfere beïnvloed; dit stimuleer psigologiese prosesse wat help om abstrakte denke en visualisering te bevorder. Doeltreffende mediagebruik kan die werklikheid op alternatiewe wyses aan die leerder voorstel met die gevolg dat die leerder sy kognitiewe potensiaal beter kan benut. Daar moet egter gewaak word teen 'n lukrake beskikbaarstelling van die media. Hierdie tegnologie moet ondersteun word deur 'n doelmatige metodiek en

deeglike beplanning. Gebeur dit nie, sal baie tegnologiese hulpmiddele grootliks in onbruik verval. Die uitdaging is om 'n lewensvatbare strategie daar te stel waarvolgens die nuwe tegnologie op 'n sinvolle wyse in die klaskamer aangewend kan word sodat daardie media die leerders sal help om die vaardighede te verwerf wat hulle in staat sal stel om suksesvol te lees en te skryf (Inglis *et al.* 2000: 15-16; Burns *et al.* 1999; Brown 2002).

2.5.4 Die media-leesonderrigstrategieë in die intervensie

In die vorige afdeling is 'n teoretiese begroning verskaf vir die rol wat visuele geletterdheid en tegnologiese hulpmiddele in die onderrigprogram kan speel. Vervolgens word nege soorte media en tegnologiese hulpmiddele wat as katalisators kan dien om lees te bevorder binne die raamwerk van visuele geletterdheid beskryf. Die media wat geselekteer is, is dié wat vir die intervensie gebruik is en vorm almal deel van die hedendaagse leerders se ervaringsveld.

2.5.4.1 Die koerantberig

Die gedrukte media speel 'n belangrike rol in die oordra van inligting en onderrig. (Bates 1997:116). Anker (1991:185) dui daarop dat baie jeugdiges steeds hou van lees, veral liefdesverhale (deur meisies) en avontuurverhale (deur seuns), maar dat tekste wat volgens Anker die meeste deur leerders gelees word (soveel as 82%) koerante en tydskrifte is. Geskrewe taal is vandag orals te sien op plakkate, padtekens en rekeninge, op geboue, busse en straathoeke, in koerante, tydskrifte en boeke, op vorms en vraelyste, op reglemente, spyskaarte en pakkies, aan die mure en deure van ruskamers, op briewe en kennisgewingborde, op die televisie en die Internet. Die gedrukte media word gebruik vir onderrig, inligting en vermaak. In meer as een opsig is die gedrukte media noodsaaklik vir oorlewing, vir leer en vir selfvervulling (Bates 1997: 116).

Ontwikkeling op die gebied van die tegnologiese media maak beslis 'n impak op die koerant as medium, daarom behoort die koerant gedurig aanpassings te maak om dit vir die jong leser meer gebruikersvriendelik te maak. Die ideaal moet wees om leerders te *leer lees* en terselfdertyd 'n lewenslange *liefde vir lees* te help ontwikkel.

Die koerant is 'n uiters geskikte medium om 'n positiewe houding teenoor lees by leerders te ontwikkel, en vlot lees te bevorder (Bates 1997). Die gebruik van die koerant in die klaskamer bied ook geleentheid vir die ontwikkeling van strategieë om leesbegrip te bevorder soos selfondervraging (sien bylae 21.3.4), omgekeerde vraagstelling (sien bylae 21.3.2) en die gebruik van agtergrondkennis (sien 2.4.3.2) om die inhoud van die koerantartikel te begryp.

Van die doelstellings wat deur die gebruik van die koerant bespreek kan word, is kreatiewe lees, woordeskatuitbreiding, die ontwikkeling van geskikte leesvlotheid asook die ontwikkeling van ander taalaspekte soos luister-, praat- en skryfvaardighede, om leerders in te lig oor wat in die wêreld rondom hulle aangaan, om die integrasie van leerareas te bevorder, om leerders op die relevansie van die daaglikse nuus te wys, om leerders te onderrig in die verskeidenheid van skryfstylle en skryftegnieke wat deur die koerant gebruik word, om by leerders 'n kritiese ingesteldheid jeens koerantberigte te kweek, om by leerders 'n blywende liefde vir koerantlees te kweek, om leerders se leesbegrip te verbeter, om leerders se leesspoed te bevorder, kennis uit te brei deur 'n wye verskeidenheid onderwerpe, om elkeen se belangstelling aan te spreek, om 'n verskeidenheid van leesvlakke te benut en om die volwasse beeld (rolmodel) oor te dra (Beamish 1990, Bates 1997, Considine & Haley 1999).

Die koerant hou dus baie voordele in en alhoewel 'n antwoord tot die leesprobleem nog nie gevind is nie, is die koerant minstens 'n hulpmiddel wat alle opvoeders kan gebruik. Die uiteindelijke doel van die gebruik van die koerant in die leesprogram is om goeie lesers van die geskrewe woord te kweek.

2.5.4.2 Die spotprent

Die moderne karikatuur begin volgens Schoonraad en Schoonraad (1983:1) in 1830 met Charles Philipon se weekblad *La Caricatura*, wat *Die karikatuur* beteken. Die WAT (1968:338) definieer *karikatuur* as *afbeelding, voorstelling van 'n persoon, ding of situasie waarin die oordrewe effek, veelal spottend of hekelend nagestreef word*. Die Engelse benaming *cartoon* verwys nie na die komiese nie, maar beteken *voortekening* (Schoonraad & Schoonraad 1983:1).

Anders as die karikatuur, wat op die oorbeklemtoning van die opvallende fokus, wil die spotprent nie die presiese beeld van die onderwerp voorstel nie, maar eerder die wese van die persoon of die situasie stets. Beide die spotprent en die karikatuur gebruik volgens die *Encyclopedia Britannica* (2002:867) artistieke middele om 'n bepaalde boodskap tuis te bring. 'n Spotprent is 'n komiese voorstelling en 'n politieke middel wat in koerante gebruik word (HAT 1965: 994).

Aanvanklik het die spotprent 'n beperkte leserstal bereik, maar soos die media en die koerant gegroei het, het ook die spotprent in status toegeneem. Die belangrikste waarde van die spotprent lê in sy bondigheid. Soos 'n Chinese spreekwoord lui: *One picture is worth ten thousand words*. Omdat die spotprent so 'n groot motiveringswaarde het, is dit uiters geskik om 'n positiewe houding teenoor lees by die leerder aan te kweek. Artistieke middele soos spotprente kan met vrug in die onderrigprogram, spesifiek die onderig van lees, aangewend word. Waar die woordkunstenaar soms probleme ondervind om sy idees uit te druk, het die grafiese mediakunstenaar 'n handige instrument waardeur hy by wyse van 'n eenvoudige prent of tekening 'n reuse-sê kan sê (Considine & Haley 1999:16). Die spotprent is die medium wat kommentaar én kritiek lewer op die moderne samelewing (Le Cordeur: 1991:108).

Die opvoedkundige waarde van die spotprent in die onderrigsituasie moet dus allermins onderskat word. Die spotprent bevorder 'n positiewe houding jeens lees

omdat dit die leerder in staat stel om dieselfde koerantberig vanuit 'n meer komiese perspektief te sien, of 'n boodskap oordra wat nie ooglopend in die teks voorkom nie, soos om iets satiries aan die voorkoms van die karakter te beklemtoon. Daarbenewens kan dit ook gebruik word om leesbegripstrategieë te onderrig aangesien spotprente, weens sy visuele aard, leerders se metakognitiewe bewustheid en agtergrondkennis ontwikkel om sodoende leesbegrip te bevorder (sien 2.4.3.2 en bylae 21.2.3).

2.5.4.3 Die strokiesprent

Die strokiesprent het aan die einde van die negentiende eeu ontwikkel uit die redaksionele of hoofspotprent en word deur die *Encyclopedia Britannica* omskryf as "...a pictorial anecdote or a serial story from contemporary anonymous history. It uses the methods of the dramatist and the raconteur" (1900:000).

Die gebruik van die strokie as 'n manier om die leerinhoud vir leerders te ontsluit en leerders te motiveer om te lees word wyd erken. Die strokie se inhoud het met verloop van tyd drasties verander, die temas is meer volwasse en die aksiepatrone en die karakterisering is aangepas by moderne omstandighede. Dit bevat waardevolle kwaliteite wat, indien dit reg aangewend word, vir leerders van groot waarde in die leesonderrigprogram kan wees. So byvoorbeeld maak die tema van strokie dikwels belangrike stellings omtrent sake van die dag en die samelewing. Die held in die strokie is dikwels pure man wat bemin, baklei en selde tot 'n val kom. Die strokie gee ook goeie voorbeelde van die sogenaamde plat karakter, wat min ontwikkeling toon. Omdat die leerder maklik met die strokieskarakter kan identifiseer, is dit 'n waardevolle instrument om 'n positiewe leeshouding by leerders te bevorder (sien 2.4.3.1; Baltas & Nessel 1999).

Nog 'n strukturelelement wat in die strokie baie gewild is, is die verhalende hoek wat skrywers van vervolghverhale gebruik. Dit kan 'n baie nuttige manier word om die trae lesers se belangstelling te prikkel. As die leerders aangemoedig word om

die strokie te lees, kan die opvoeder die geleentheid ook gebruik om leerders te lei om ook ander literatuur te lees wat steeds binne sy belangstellingsveld val. Die taak van die opvoeder is daarin geleë om die intriges wat die strokie bied, vir die leerder te ontsluit sodat die beeldmateriaal metakognisie kan bevorder en ook as herstelstrategie kan dien. Sodoende word die strokiesprent 'n goeie strategie om leesbegrip te bevorder (Kellaher 2001).

2.5.4.4 Grafika

Die term *grafika* het oorspronklik verwys na beeldmateriaal vir gebruik in die gedrukte media, maar vandag word grafika vrylik gebruik deur ander soorte media soos rolprente, televisie, video's, rekenaars en drie-dimensionele media. Saunders (1994: 189) definieer grafika as volg: " It is a prepared form of a visual message or a visual form of communication." Saunders noem ook dat grafika 'n meganisme is waardeur die mens kommunikeer. Deur middel van grafika kan boodskappe oorgedra word, maar dit laat nie ruimte vir terugvoer van die gehoor met wie daar gekommunikeer word nie. Die gevolg is dat grafika as 'n kommunikasiemiddel beperk is. Daarom moet leerders geleer word om die grafiese inligting in hulle handboeke te interpreteer: " They must be able to read, and understand maps, graphs, tables and illustrations" (Burns *et al.* 1999:402).

Grafika dien as lees omdat dit die gaping tussen die verbale en die geskrewe taal oorbrug (sien 2.5.2.2). Dit is 'n nuttige strategie om leesbegrip te bevorder omdat die grafiese organiseerders (sien 2.4.3.2) bydra tot lesers se retensievermoë veral as dit saam met die omgekeerde vraag en terugblikke gebruik word (sien bylae 23.6). Voorbeelde word deur Burns *et al.* (1999: 397-401) en Considine en Haley (1999) gegee van grafika wat leesbegrip kan bevorder.

Van die leesvaardighede wat die leerder deur kaarte in kaartwerk geleer kan word, is die onderrig van die hoofgedagte deur die bestudering van die titel, die aanleer van sekere woorde of frases wat rigting aandui en die vertolking van die

kaart se sleutel (Burns *et al.* 1999: 397). Daar word verskillende soorte grafieke onderskei wat by die onderrig van lees gebruik kan word. Prentgrafieke verduidelik hoeveelhede deur middel van prente terwyl sirkelgrafieke die verband tussen onderafdelings en die geheelaantoon. Kolomgrafieke word gebruik om hoeveelhede met mekaar te vergelyk en lyngrafieke dui op die veranderinge in getalle. Die titel van 'n grafiek vereis lees met insig. Tabelle kom voor in baie tekste wat leerders moet lees, en omdat leerders nie in die lees daarvan onderrig word nie, gaan inligting vir die leerder verlore. Tabelle kan gebruik word om leesstyle soos soeklees en vluglees te onderrig. Moderne teksboeke bevat 'n groot verskeidenheid illustrasies, vanaf foto's tot skematiese diagramme. Hierdie beeldmateriaal help met die vaslegging van die begrip van die inhoud.

2.5.4.5 Die televisieprogram

Wright *et al.* (2001:1361), MacCabe (1998:38), Bates (1997:62) en Baker *et al.* (2000) is van mening dat die leerder geen toegang tot ware kennis sal hê tensy die oudiovisuele media soos die televisieprogram tot binne die klaskamer gebring word en sentraal staan in die skoolkurrikulum nie. Media staan sentraal in die wyse waarop die leerder kennis organiseer, maar min skole gebruik die televisie as deel van hul geïntegreerde onderrigprogram. Die televisieprogram kan die ontwikkeling van geletterdheid by leerders stimuleer en tot verbeterde leer, lees en woordeskat asook tot verbeterde prestasie in kognitiewe toetse lei (Du Plooy 1989:5). Die televisie bied egter ook uitdagings omdat leerders met leesprobleme sowel as hul opvoeders leiding nodig het oor hoe om hierdie media effektief te gebruik. Wright *et al.* (2001) beklemtoon dit dat leerders altyd na televisieprogramme sal kyk wat binne hul begripsvermoë val, d.w.s. waar die inhoud minstens 'n intellektuele uitdaging bied aan die leerder, maar dan 'n inhoud wat hy uiteindelik sal bemeester. Hulle het bevind dat "Children who watched a lot of educational television also devoted more time to reading and educational activities away from television" (Wright *et al.* 2001: 1361).

Bates (1997:61) is van mening dat "Of all the media available to educators, television comes in the most diverse forms, has arguably the greatest potential for teaching and learning, and is probably the least well used ". Die uitwerking van televisie op die leerder se ontwikkeling hang grootliks af van die inhoud en die wyse waarop die televisieprogram saamgestel is om daardie opvoedkundige inhoud op 'n effektiewe wyse aan die leerder oor te dra.

Volgens Wright *et al.* (2001: 1348) kan die verband tussen televisiekyk en skoolprestasie van kind tot kind verskil indien kinders in verskillende omgewings en sosio-ekonomiese omstandighede woon. Leerders met beperkte taalvermoë reageer positief op die meer tyd wat hulle aan televisie afgestaan het: leerders met 'n beperkte woordeskat en taalvaardigheid het 'n positiewe korrelasie getoon tussen die aantal ure wat hulle aan televisiekyk afgestaan het en die prestasies wat behaal is met leesvaardigheid. Leerders wat net aan vermaaklikheidsprogramme blootgestel is, het swakker presteer in leesbegrip terwyl leerders wat gereeld na die nuus kyk, beter leesvaardighede getoon het (Wright *et al.* 2001).

Die meeste klaskamers in Suid-Afrika beskik nog nie oor televisiestelle nie, wat die integrasie daarvan in die onderrigprogram bemoeilik. Daar is televisieprogramme wat op 'n natuurlike wyse inskakel by die skool se geletterdheidsprogram. Ander programme het minder ooglopende skakeling met lees, maar elke onderrigprogram " ... that covers content currently being studied in a thematic unit would be likely to provide background information that would make reading and writing about a topic easier..." (Burns *et al.* 1999: 462).

Video-opnames kan gemaak word van televisieprogramme vir latere gebruik, en leerders kan gevra word om aantekeninge te maak as hulle televisie kyk. Hierdie aantekeninge kan as bronmateriaal dien vir verslae wat later geskryf sal word. Dit is 'n uitstekende strategie om leesbegrip te bevorder. Ander leesbegripstrategieë wat aan die hand van die televisieprogram hanteer kan word, is die gebruik van die leerder se agtergrondkennis tydens die weerbulletin (sien bylae 21.8.2), die

abstraheer van die hoofgedagte uit nuusbuletin (bylae 21.8.3) en die maak van 'n opsomming van 'n episode van 'n televisiesepie (bylae 21.8.4).

2.5.4.6 Rolprente

Rolprente word reeds geruime tyd met sukses in baie lande, onder andere die VSA gebruik. Die rolprent leen hom veral tot die studie van die struktuur van letterkundige werke (Hendee 1998; De Vaney 1994). Hendee (1998: 6) meen dis 'n mite dat leerders wat 'n rolprent gesien het nie die boek sal lees nie. Dit is ewe-eens 'n mite dat rolprente 'n vyand van die gedrukte media is. Indien korrek gebruik, kan die verskillende media 'n stimulerende invloed op mekaar hê. Hoe groter die indruk wat die rolprent op die leerder maak, des te groter is die moontlikheid dat dit wat hulle oudio-visueel beleef het, ook in die oorspronklike geskrewe vorm sal lees. Die rol van die opvoeder is hier egter baie belangrik, veral ten opsigte van die motivering van die swak lesers om die boek te lees. Veral belangrik is dat die opvoeder bekend moet wees met die essensiële verskille tussen die twee media.

Die uitbreiding van die videokassetmark het daartoe gelei dat leerders en opvoeders maklike toegang tot goeie rolprente het. Die rolprent kan dus naas die die geskrewe teks gebruik word om die leeservaring groter en ryker te maak. 'n Belangrike aspek is dat die rolprent help om die integrasie tussen die twee hemisfere te bevorder en op so 'n manier optimale begrip vir alle leerders help bewerkstellig. Die rolprent maak dit vir die leerder makliker om die literêre werk te verstaan (De Vaney 1994) en dit is 'n geskikte hulpmiddel tot die onderrig van lees in die klaskamer. Die rolprent se motiveringswaarde kan help met die ontwikkeling van 'n positiewe leeshouding. Wanneer 'n rolprent in die klas gebruik word, is dit belangrik dat die film nie op 'n lukrake wyse vertoon word nie, maar geïntegreer word by die leesonderrigprogram. So word die rolprent, of dele daarvan, konstruktief aangewend om die leerder te motiveer om die teks te lees (Hendee 1998; De Vaney 1994).

Die probleem van die lang film kan oorbrug word deur kort uittreksels van 20 minute van die film te wys, en dit dan konstruktief te gebruik vir die onderrig van leesvaardighede. Volgens Hendee (1998:9) en Considine en Haley (1999:2) kan rolprente wat op die leerder se voorgeskrewe leesboek gebaseer is, dien om die boek vir die leerder te ontsluit of as 'n opvolg dien vir die lees van daardie boek.

Leerders kan 'n oorsig skryf om die rolprent se relevansie en effektiwiteit te evalueer. Van die leesbegripstrategieë wat aan die hand van die rolprent *Fielia se Kind* onderrig kan word, is vooraflees oor die historiese agtergrond van die tyd waarin die verhaal afspeel en die gebruik van agtergrondkennis oor die sosio-ekonomiese omstandighede. Opsommings van hoofstukke en die bepaling van die hoofgedagte van die roman bevorder ook leesbegrip

2.5.4.7 Die musiekvideo

Die musiekvideo is een van die tegnologiese hulpmiddele wat baie gewild is by die moderne jeug: Top-Tien - lyste en resensies van die gewildste musiekvideo's is in elke koerant en tydskryf te sien, terwyl elke televisiekanaal oor óf 'n musiekvideo-program (*Belboks* op SABC 2 en *Chanel O* op SABC 1), óf 'n eie musiekvideo-kanaal (*MTV* en *VH1* op DSTV) beskik. Die video is dus redelik toeganklik en bekombaar. Die meeste klaskamers in Stellenbosch – en dalk ook in Suid-Afrika – beskik egter nog nie oor 'n videomasjien alhoewel baie skole minstens een videomasjien het vir gebruik in die klas (Le Cordeur 2003c).

Volgens Burns *et al.* (1999:462) het die video die rolprent as opvoedkundige middel byna geheel en al in die klaskamer vervang. 'n Videomasjien is makliker om te hanteer as filmprojektors en is veral nuttig omdat dit maklik is om terug te gaan na 'n gedeelte waarna die klas weer wil kyk. Volgens Clark (1986:6) se navorsing oor die funksionering van die brein het aan die lig gebring dat musiek hoofsaaklik deur die regterhemisfeer van die brein geprosesseer word. Lees- en

skryfonderrig daarenteen is hoofsaaklik 'n funksie van die linkerhemisfeer. Die musiekvideo kombineer musiek met lirieke (woorde). As sodanig is dit 'n ideale medium om die kognitiewe funksies van die brein te integreer aangesien dit die visuele en die musikale (hoofsaaklik regterhemisferiese funksies) met die verbale (hoofsaaklik linkehemisferiese funksie) integreer. " The complex human brain operates best when all of its functions are intergrated" (Clarke 1986:6).

Die gebruik van die musiekvideo het baie voordele: Dit kos relatief min, daar is 'n groot verskeidenheid beskikbaar, dit duur nie lank nie en dit is gelaai met opwinding, aksie en fantasie. Volgens Hendee (1998: 21) is die musiekvideo baie geskik om leerders positief te beïnvloed jeens lees omdat dit steun op musiek wat ten nouste inskakel by die leerder se belangstellingsveld. Musiekvideo's kan gebruik word om leerders te motiveer om oor hul gevoelens en hul eie respons te dink - veral in gevalle waar die video se beeldmateriaal oënskynlik min met die lirieke te make het. Metakognitiewe bewustheid kan bevorder word deur middel van strategieë soos 'n self-moniteringslys, die vraag-en-antwoord-metode, selfondervraging, die opstel van 'n *story map* en die maak van opsommings van temas van hul gunsteling-musiekvideo's, Verder steun begrip van die musiekvideo *Gatsby-dite* (sien bylae 21.6.2) ook op die leerder se agtergrondkennis van die betrokke popgroep, die Kaapse omgewing waar die video geskiet is en die broodjie.

Die musiekvideo bied die ideale geleentheid om twee van die vier leeruitkomstevir tale van die *Hersiene Nasionale Kurrikulum-verklaring* (HNKV) te betrek: Leeruitkoms 1 bepaal dat "die leerder is in staat om vir inligting en genot te *luister...*" terwyl leeruitkoms 2 bepaal dat "(Die) leerder (is) in staat om vir inligting en genot te *lees en kyk* en krities op die ... tekste te reageer" (2001:19). Dit kan gedoen word deur leerders te laat resiteer, te rap, lirieke te vergelyk en, hul gunsteling-video te bemark. Dit vereis goeie oordeel van die leerders wat kognitiewe vaardighede stimuleer en leesbegrip bevorder (Le Cordeur 2003c).

Kothari (2002: 55 -65) se navorsing met musiekvideo's in Indië waartydens onderskrifte by musiekvideo's geplaas is en leerders vir drie maande blootgestel is aan hierdie video's, het aan die lig gebring dat leerders ná slegs 18 uur se blootstelling hieraan (een periode per week oor 'n tydperk van drie maande) 'n verbetering getoon het in hulle woordeskat en woordherkenning. Kothari noem dat die moderne leerder minstens twee uur per week na musiekvideo's kyk en beveel aan dat televisienetwerke musiekvideo's met onderskrifte uitsaai omdat dit tot 'n verbetering in die leesbegrip van baie leerders in Indië sou kon lei.

2.5.4.8 Die kompakskyf (CD) en die liedjie

Gedurende Oktober 1982 word die kompakskyf of laserplaat (*Compact Disc* of *CD*) in Japan vrygestel as die perfekte stelsel vir klankreproduksie. Die kompakskyf is 'n voorbeeld van 'n deurbraak op tegnologiese gebied wat verreikende gevolge vir die inligtingsbedryf gehad het: " Whether these changes are measured in terms of their speed or their extent, their impact has been far-reaching and is now been felt in every part of society " (Inglis *et al.* 2000:187).

Die kompakskyf is besonder programmeerbaar; 'n spesifieke snit kan baie gou, maklik en presies opgespoor word. Hierdie kenmerk maak die kompakskyf besonder geskik vir onderrigdoeleindes. Die opvoeder kan 'n sekere snit maklik terugspeel om 'n bepaalde onderwerp te beklemtoon. Die kompakskyf kan by uitstek gebruik word by die voorspeel van luistertekste om luistervaardighede te oefen en te toets. Hierdie tekste sluit in liedjies, voorlesings van boeke, stories en artikels (Inglis *et al.* 2000:187).

Liedjies bevat karaktertrekke wat dit baie geskik maak vir taal-en leesonderrig in die klaskamer (sien 2.5.4.7). Die belangrikste een is dat musiek 'n universele taal praat. Musiek is 'n groot motiveringsfaktor en gaan gepaard met genot. Die lirieke van die musiek is baie nuttig om sommige sintaktiese strukture te onderrig soos herhaling en rymskemas. Daarbenewens kan musiek gebruik om die ritme

van die taal waarin die lirieke geskryf is, te onderrig (Silberstein 1994:88). Opvoeders is bewus van die waarde van liedjies in die taalklas en veral in die lees- en skryfonderrigprogram. Dit is bewys dat wanneer 'n leerder die les geniet, hy beter begryp en groter belangstelling toon. Hierdie is aspekte wat deur die meeste opvoeders misken word (Towell 2000: 284; Douville 2001:187-188).

Die verbintenis tussen die digkuns en die liriek is nie onbekend nie. Die woord *liriek* is afkomstig van die Griekse woord *lira* wat beteken: poësie geskryf om met lierbegeleiding gesing te word. Verskeie digters skryf poësie wat veral met kitaarbegeleiding gesing kan word. In Afrikaans is Rosa Keet en Stephen Bower gevestigde digters wat ook professionele liriekskrywers is. Daarbenewens is die poësie van Boerneef, A.G.Visser, D.J.Opperman en I.D.du Plessis reeds deur verskeie sangers getoonset omrede die ritmiese reëlmatigheid en klankrykheid daarvan. Wanneer musiek en letterkunde gekombineer word, behoort musiek dus 'n positiewe invloed op sowel die kognitiewe as die affektiewe aspekte van die leeservaring (sien bylae 21.5.2) te hê: “When combined with literature, music enhances the aesthetic stance for reader response which refers to cognitive and affective experiences during reading” (Towell 2000:284).

'n Voorspelbare leesteks (sien Douville 2001:188) soos die lirieke van 'n liedjie bied die sukkelende leser meer geleenthede om belangrike konnotasies tussen die geskrewe en die gesproke woord te maak. Wanneer die leerder kan voorspel wat volgende in die storie gaan gebeur, bied dit verdere motivering vir lees. Die uitgangspunt is dat musiek en liedjies 'n herkenbare leesteks vir die sukkelende leser moet wees. Die liedjie is 'n ook geskikte hulpmiddel om leerders met strategieë te bemagtig wat sal lei tot die beter leesbegrip.

2.5.4.9 Die rekenaar

Sedert die jare neëntig word die persoonlike rekenaar aangewend as 'n betekenisvolle hulpmiddel vir taal- en leesonderrig en ander basiese onderrig.

Volgens Hanson-Smith (2001: 107), Wegerif en Scrimshaw (1997:1) en Higgins, Moseley en Tse (2000: 44-47) het die toenemende gebruik van sagteware en die totstandkoming van die Internet heelwat verdere geleentheid geskep vir leerders om hul kommunikatiewe vaardighede te bevorder. Rekenaars word vandag algemeen gebruik vir basiese onderrig en, onderhewig aan sekere voorwaardes, bied die gebruik van die rekenaar verskeie moontlikhede om lees te bevorder. Opvoeders moet hulself vergewis wat die swakhede én sterkpunte van die rekenaar is, en hoe dit die beste binne die leesprogram aangewend kan word. Die program moet sodanig wees dat dit 'n bepaalde begripsaspek aanbied, vas lê of onderrig, meganismes bevat om data in te samel, aan te teken, en op te soek; leerders kan motiveer om te leer en behoort assesseringsmoontlikhede in te sluit. Die inhoud moet geskik wees vir die leerarea, graadvlak en volwassenheidsvlak en die gebruik daarvan moet inpas by die skool se tydrooster. Slegs dan kan die rekenaar die onderrig van lees aansienlik vergemaklik: "These tools can increase motivation and time spent reading, as computers and reading software have been shown to hold the attention of struggling readers" (Baker *et al.* 2000:60), en kan die rekenaar die leerder van hulp wees in 'n verskeidenheid van leesaktiwiteite. Die rekenaar kan gebruik word met individue, kleiner groepe of die hele klas (Burns *et al.* 1999:455). Dit is die opvoeder se taak om die regte tegnologie te kies vir die spesifieke omstandighede. Hierdie integrasie kan generies plaasvind, met ander woorde oor die hele kurrikulum heen.

Alle fasiliteite van die rekenaar kan vir lees- en leesonderrig gebruik word, maar veral **woordeverwerking** is belangrik. Woordverwerking (sien Burns *et al.* 1999:455; Higgins *et al.* 2000:45) kan lees op verskeie maniere ondersteun. Woorde wat op die rekenaarskerm belig word, kan hardop uitgespreek word. Leerders het onmiddellik geleentheid tot verduideliking van die woorde op die rekenaarskerm deur 'n eenvoudige funksie in te sleutel. 'n Nuttige toepassing van die rekenaar in die onderrig van lees is die gebruik van sagteware vir woordverwerking vir kreatiewe én funksionele skryf soos die skryf van take, stories en opstelle. Woordverwerking kan leerders ook help om hul eie

skoolkoerant en nuusbriewe te skryf. Laasgenoemde is 'n sterk motiveerder vir lees omdat leerders nuus ens. graag met ander deel. Dit bied ook die geleentheid om 'n teks wat netjies versorg is, te lees en vir ander voor te lees. Sagteware neem die meeste sleurwerk van redigering en herskryf weg sodat leerders tyd het om oor die inhoud, styl en grammatika van hul eie werk te besin en te herbesin. Daar is vandag baie rekenaarprogramme op die mark wat die leerder se leesbegrip en leesspoed monitor.

Volgens Burns *et al.* (1999: 456-458) en Higgins *et al.* 2001: 46) is daar woordverwerkingprogramme op verskillende vlakke en vir elke fase. Indien leerders toegelaat word om hul skryfwerk op die rekenaar te doen, sal hulle langer stukke skryf as wat die geval sou wees indien hulle met pen op papier moes skryf. Die gebruik van spelling- en taalverklikkers maak leerders bedag op woorde wat moontlik verkeerd gespел is of sinkonstruksies wat herbesining benodig. Die leerder moet egter elke moontlikheid self oorweeg en self besluit. 'n Belangrike bydrae tot die onderrig van lees is die woordeboeke en ensiklopedieë waarvoor sommige woordverwerkingprogramme beskik wat leerders kan help met hul woordkeuses. Dit is bevind dat die spellingverklikker leerders met spellingprobleme, help om hul foute te vind en te korrigeer. Moderne toevoegings soos die **CD-ROM** (*Compact Disc Read Only Memory*), die DVD, *World Wide Web*, die Internet, e-pos en hiperteks maak die rekenaar nog meer bruikbaar vir leerders wat toegang daartoe het. Veral e-posfasiliteite bied verskeie moontlikhede tot die bevordering van lees (Burns *et al.* 2000:475).

Die rekenaar is nie perfek nie. Verskeie skrywers wys op sekere tekortkominge ten opsigte van rekenaargesteunde onderrig waarmee die opvoeder sal moet rekening hou. Een daarvan is dat die agteruitgang in die sosiale gedrag van leerders wat die rekenaarprogramme gebruik het. Die koste aan groot rekenaarsistels beperk die gebruik daarvan en in die meeste gevalle is rekenaarleesprogramme deur persone ontwerp wat nie die nodige kundigheid op die gebied van lees het nie. Dit lei ook soms tot fisiese probleme soos

vermoeidheid en oë wat verswak. Ten spyte van hierdie negatiewe aspekte kan die waarde van die rekenaar nie ontken word nie, en indien reg aangewend, kan dit beslis die leerder wat met leesprobleme sukkel, se lees bevorder (Du Plessis & Bouwer 1990; Inglis *et al.* 2000; Higgins *et al.* 2001; Yu & Yu 2002:123; Behrens 1995: 33-34; Wegerif en Scrimshaw 1997:2). Die dae dat 'n opvoeder voor die klas gestaan het met slegs 'n stem, 'n stuk kryt en 'n swartbord is vir ewig verby, want hy het nou verskeie tegnologiese hulpmiddele tot sy beskikking.

Die rekenaar het die onderwys permanent verander: "The computer generation is indeed here" (Burns *et al.* 1999: 466).

2.6 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk is 'n oorsig oor lees, leesonderrig en media-leesonderrigstrategieë. 'n Grondige kennis van die aard van lees, leesprobleme en die verskillende benaderings tot leesonderrig is van kardinale belang om gepaste onderrigstrategieë te ontwerp om lees op die vlak van graad 7 te bevorder.

Eers is 'n breë oorsig van die verskillende definisies van lees en lees as proses en produk gegee. Daar is tot die slotsom gekom dat dit moeilik, indien nie onmoontlik nie, is om die werklike aard van lees te definieer. Die rol en aard van leesbegrip is ook bespreek. Dit blyk dat daar mintens konsensus is dat lees 'n vaardigheid is waartydens die leser *interaktief met die teks omgaan ten einde betekenis te skep*. Daarna is leesprobleme hanteer. Kwessies soos die moontlike oorsake van leesprobleme, die manifestasie van leesprobleme en soorte leesprobleme by ouer leerders is bespreek. Dit het geblyk dat leesprobleme manifesteer ten spyte van 'n bo-gemiddelde intellek en dat onder andere goeie leesbegrip, 'n aanpasbare leesvlotheid en 'n positiewe houding jeens lees noodsaaklik is vir suksesvolle lees.

Leesonderrig in die senior fase is aangespreek deur eerstens die skema-teorie te bespreek en daarna drie verskillende benaderings tot leesonderrig wat almal nou verwant is aan die skema-teorie, naamlik die *bottom-up*-benadering, die *top-down*-benadering en die interaktiewe benadering. Die maak van 'n keuse is 'n problematiese kwessie, want opvoeders is geneig om op 'n "tradisionele" benadering of die *bottom-up*-benadering te konsentreer, terwyl die studie aandui dat die oplossing tot effektiewe leesonderrig nóg in 'n *bottom-up*-benadering nóg by *top-down* prosessering opgesluit is, maar dat 'n interaktiewe benadering gevolg behoort te word.

Vervolgens is die soeklig geplaas op die begrip *media*, visuele geletterdheid en die rol wat die media en inligtingstechnologie kan speel as katalisator om lees te bevorder. Daar is voorgestel dat klem geplaas word op die gebruik van visuele materiaal in die onderrigprogram om sodoende die gaping tussen visuele en verbale kennis te oorbrug. Daar is bevind dat die media 'n belangrike kommunikasiemiddel in die onderrigleersituasie is en die affektiewe domein van die brein stimuleer wat optimale leer bevorder. Die verskillende vorme van die media wat tydens die intervensie as media-leesonderrigstrategieë toegepas is, naamlik strokiesprente, spotprente, die koerant, grafika, televisieprogramme, die kompaktskyf, die musiekvideo, rolprente en rekenaars is beskryf. Die uitgangspunt was dat sulke onderrigstrategieë gebruik kan word om lees te bevorder omdat leerders en opvoeders toegang het tot hierdie hulpmiddele, en die moderne kind se leef- en ervaringswêreld grootliks aansluit by hierdie media- en tegnologieryke eeu. Opvoeders moet hulself vergewis van die beskikbare media en hoe dit by die bestaande onderrigprogram geïntegreer kan word.

Die hoofstuk vorm 'n teoretiese basis vir die gevallestudie ('n intervensie) waartydens die onderrigstrategieë gebruik is in 'n poging om graad 7-leerders se lees te bevorder. Die navorsingsdoel, navorsingsvraag, navorsingsmetodologie (omvang en metode) sowel as die meetinstrumente word in hoofstuk 3 beskryf.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSMETODOLOGIE

Good reading, can result only from a constant interaction between readers' bottom-up recognition skills and their top-down interpretation strategies (Eskey in Carrell et al. 1988:95).

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die navorsingsmetodologie bespreek. Die doel van die ondersoek, die navorsingsvraag en die omvang van die ondersoek word in detail bespreek. Die navorsingsmetode, naamlik 'n gevallestudie gerugsteun deur 'n literatuuroorsig, word beskryf. Die meetinstrumente wat tydens die gevallestudie gebruik is, asook die geldigheid en betroubaarheid daarvan word ondersoek. Laastens word die media-leesonderrigstrategieë wat ontwerp is en tydens die intervensie geïmplementeer is om die sukses daarvan in die bevordering van lees te bepaal, ondersoek.

3.2 DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Hierdie studie (vgl. 1.2) het die bereiking van vyf doelstellings nagestreef:

- Om 'n teoretiese gronding van lees in die skool te verskaf. Dit sluit drie problematiese aspekte van lees in, naamlik gebrekkige leesbegrip, gebrekkige leesvlotheid en 'n negatiewe houding teenoor lees;
- Om 'n teoretiese gronding van katalisators wat lees kan bevorder, naamlik media en tegnologiese hulpmiddele, te ondersoek;
- Om media-leesonderrigstrategieë te ontwerp wat gebaseer is op leerders se belangstelling in die massamedia en tegnologiese hulpmiddele;
- Om hierdie media-leesonderrigstrategieë op die vlak van graad 7 en in die vak Afrikaans te implementeer en die sukses daarvan te bepaal;
- Om riglyne vir leesonderrig in die vak Afrikaans op graad 7-vlak te ontwerp.

3.3 AANDUIDERS VAN MOONTLIKE VERANDERING

Vir die doel van hierdie ondersoek was dit onprakties om op alle leesprobleme te fokus daarom is daar slegs op drie faktore gefokus wat aanduiders van moontlike verandering in die leerders se leesvermoë (vgl. 1.3 en 2.4.5) kon weerspieël. Hierdie drie aanduiders is leesbegrip, leesvlotheid en leerders se houding teenoor lees. Dieselfde aspekte is ook as instrument gebruik om die bevordering van lees te assesser omdat daar gekonsentreer is op “variables with demonstrated relevance to the assessing of reading” (Alderson 2000: 85).

3.4 NAVORSINGSVRAAG

In aansluiting by bogenoemde aanduiders van moontlike verandering het die studie (vgl.1.3) gefokus op die navorsingsvraag: *Sal die implementering van **media-leesonderrigstrategieë** vir Afrikaans die leesvermoë van graad 7-leerders sodanig bevorder dat dit sal lei tot verbeterde leesbegrip, leesvlotheid, en 'n meer positiewe houding teenoor lees by hierdie leerders?*

Die navorsingsvraag is in die volgende subvrae verdeel:

- 3.4.1 Lei die implementering van media-leesonderrigstrategieë in Afrikaans tot verbeterde **leesbegrip** by die graad 7-leerders in 'n betrokke skool? (Kognitiewe komponent)
- 3.4.2 Verbeter die leerders in die skool se **leesvlotheid** weens die implementering van media-leesonderrigstrategieë in Afrikaans? (Meganiese lees-komponent)
- 3.4.3 Beïnvloed die implementering van media-leesonderrigstrategieë in Afrikaans in een skool leerders **se houding** teenoor lees? (Affektiewe komponent)

3.4 OMVANG VAN DIE ONDERSOEK

Soos reeds gerapporteer (vgl.1.5) het hierdie ondersoek slegs op graad 7-leerders gefokus.

3.5.1 Die ondersoekgroep

In die Stellenbosch-distrik is daar altesaam 24 laerskole waaruit die navorser 'n ondersoekgroep kon kies. 'n Histories-benadeelde skool in die Stellenbosch-omgewing wat Afrikaans in graad 7 aanbied, is geïdentifiseer vir die ondersoek.

3.5.1.1 Beskrywing van die ondersoekgroep

Al die graad 7-leerders in die Afrikaansklas van die betrokke laerskool is genader om deel van die gevallestudie te wees (sien bylae 3). Toestemming van ouers van die betrokke leerders is verkry sodat die leerders die vraelyste kon voltooi, aan die onderhoud kon deelneem en die Neale-individuele leestoets kon aflê. Die klas het bestaan uit 40 leerders, van wie drie deur die loop van die semester onttrek is. Alle leerders se toestemmingsbriewe is betyds ontvang en hulle is by die gevallestudie betrek. Altesaam 37 leerders het dus deel uitgemaak van die ondersoekgroep. Die keuse van die skool is regverdig op grond van wat Denscombe (1998:33) die **beginsel van geskiktheid** noem (sien 1.5.1):

Eerstens is die skool 'n uiterste geval van leerders met 'n leesvermoë swakker as die norm in vergelyking met die ander skole in soortgelyke omstandighede. Ten spyte daarvan dat die navorsing omstrede was, dui die uitslae van die sistemiese evaluasie deur die *Joint Education Board* (JET) oor die stand van geletterdheid in Wes-Kaapse Onderwysdepartement daarop dat die geletterdheidsvlak van hierdie skool se graad 3-leerders in 2002 baie laag was. Die 20% was aansienlik swakker as die norm vir die Stellenbosch-distrik (30%) en die res van die Wes-Kaap (37 %). Omdat hierdie assessering by graad 3-leerders gedoen is, en

hierdie studie op graad 7 fokus, kan die vraag tereg gevra word of daar enige verband is tussen die geletterdheidsvlak van 'n skool se graad 3- en graad 7-leerders. 'n Vraelys aan die 24 laerskole in die Stellenbosch-distrik na die stand van geletterdheid by graad 7 (sien bylae 20) het die volgende inligting (Tabel 3.1) opgelewer:

Tabel 3.1: Stand van geletterdheid by graad 7-leerders in Stellenbosch

N R	SKOOL	% gr.7- leerders wat op stan- daard lees	% gr.7- leerders wat op gr.4-6 - vlak lees	% gr.7- leerders wat op gr.1-3 - vlak lees	% gr.7 leerders wat sukkel met lees- begrip	% gr.7- leerders wat sukkel met lees- vlotheid	% gr.7 leerders met negatiewe lees- houding
1	Skool A (betrokke ondersoek)	53	33	14	45	39	28
2	Skool B	68	23	0	7,4	15	0
3	Skool C	40	40	20	45	60	15
4	Skool D	53	43	4	70	47	4
5	Skool E	70	20	5	30	50	20
6	Skool F	50	0	0	70	60	20
7	Skool G	10	40	5	70	80	80
8	Skool H	80	30	20	20	20	5
9	Skool I	25	60	30	75	70	10
10	Skool J	40	40	20	40	30	5
11	Skool K	40	50	10	30	50	0
12	Skool L	60	30	10	30	30	20
13	Skool M	60	40	15	60	70	70

14	Skool N	30	40	22	80	45	90
15	Skool O	77	20	0	20	20	1
16	Skool P	65	25	12	20	16	14
17	Skool Q	50	30	20	40	20	40
18	Skool R	60	30	10	40	40	40
19	Skool S	50	30	20	30	20	10
20	Skool T	60	29	14	55	50	5
21	Skool U	60	50	40	40	40	40
22	Skool V	63	60	20	50	30	80
23	Skool W	40	53	7	58	41	1
24	Skool X	60	40	15	60	70	70
	Gemiddeld	53.5	35	14	45	42	27

Uit hierdie data is dit duidelik dat die geletterdheidsvlak van die betrokke skool se graad 7-leerders vergelykbaar is met dié van die graad 3-leerders in dieselfde skool. Slegs 53% van die graad 7-leerders lees op standaard, terwyl 33% op die vlak van graad 4 tot 6 lees en 'n verdere 14% van die graad 7-leerders lees op die vlak van graad 1 tot 3. Dit is feitlik dieselfde as die gemiddeldes van alle skole (sien gemiddelde in tabel 3.1). Dit impliseer egter nie dat bevindinge van hierdie gevallestudie op ander skole van toepassing gemaak kan word nie.

Tweedens ondervind 'n beduidende getal van die skool se graad 7-leerders probleme met leesbegrip (43%), leesvlotheid (39%) en 'n negatiewe leeshouding (28%). Derdens verteenwoordig die skool wat Descombe (1998:34) noem die "least likely instance." Die skool is vir die gevallestudie gekies omdat lees by hierdie skool nie 'n prioriteit is nie en die gevolglike implementering van enige strategie om lees te bevorder die minste kans op sukses het.

Laastens is die skool 'n tipiese voorbeeld van 'n skool met sosio-ekonomiese probleme soos algemeen voorkom in die omgewing waaruit gekies kon word.

3.5.2 Die toetsgroep

Dit was onprakties om met al 40 leerders onderhoude te voer en om by almal die individuele diagnostiese leestoets af te neem. Nie al die leerders was gemaklik om 'n onderhoud op band op te neem nie, en omdat die individuele leestoets buite skool-ure afgeneem is, het nie al die leerders opgedaag nie. Vir hierdie twee instrumente moes die opsie van 'n toetsgroep noodgedwonge gevolg word, maar met dien verstande dat die bevindinge van die toetsgroep ook van toepassing sal wees op die ondersoekgroep. Aan die res van die aktiwiteite van die intervensie (die WKOD-groep-leestoets, die invul van die vraelyste en die toepassing van die media-leesonderrigstrategieë) het die hele ondersoekgroep deelgeneem.

Om die ondersoekdoel te bereik, moes die toetsgroep met omsigtigheid gekies word. Denscombe verwys na twee beginsels by die saamstel van 'n toetsgroep, te wete die waarskynlikheidsbeginsel en die nie-waarskynlikheidsbeginsel. Vir hierdie ondersoek is die waarskynlikheidsbeginsel gevolg " because it is based on the idea that the people that are chosen as the sample because the researcher has some notion of the probability that these will be a representative cross-section of the whole population being studied. "

Verder is besluit op 'n gestratifiseerde toetsgroep. Hiervolgens word die ewekansige beginsel behou, maar 'n bepaalde raamwerk word ingebou (Denscombe, 1998). By die saamstel van die toetsgroep is die beginsel gevolg om 'n deursnit te neem van leerders wat op verskillende vlakke lees (2 leerders elk wat die vorige jaar 'n punt gehad het van 30%, 40%, 50%, 60% en 70%). 'n Toetsgroep van 25% (sien Strang, 1983) van die graad 7-Afrikaansklas van 40 leerders, bestaande uit leerders wat baie swak lees tot leerders wat baie goed

lees, is saamgestel. Tien leerders het dus die diagnostiese leestoets afgelê. Dit moet weer eens beklemtoon word dat alle bevindings, gevolgtrekkings en afleidings uit hierdie studie **slegs** vir hierdie gevallestudie en intervensie geld.

3.5.3 Die verloop van die ondersoek

Die betrokke geval is oor 'n periode van ses maande, naamlik Januarie tot Junie 2003, intensief bestudeer. Dit het die volgende behels (sien 1.4.2):

3.5.3.1 Datagenerering

Met behulp van die ondersoekgroep en die toetsgroep is kwalitatiewe (sien 3.8.1) en kwantitatiewe (sien 3.8.2) data soos volg gegenereer:

- Die *Neale - individuele diagnostiese leestoets* is voor en ná die intervensie by die toetsgroep afgeneem. Sodoende is kwalitatiewe data oor twee aanduiders van moontlike verandering ten opsigte van die leerders se leesvermoë, naamlik **leesvlotheid** en **leesbegrip**, gegenereer.
- Die *WKOD- groepdiagnostiese leestoets vir graad 7* is voor en ná die intervensie by die ondersoekgroep afgeneem. Sodoende is kwalitatiewe data oor twee aanduiders van moontlike verandering ten opsigte van leerders se leesvermoë, naamlik **leesbegrip** en **leeshouding**, gegenereer.
- Onderhoude is met opvoeders en leerders voor en ná die intervensie gevoer. Dit het **kwalitatiewe** data oor al drie aanduiders van moontlike verandering wat in hierdie studie bestudeer word, gegenereer.
- Vraelyste, ontwerp deur die ondersoeker, is voor en ná die intervensie deur opvoeders en leerders voltooi. Sodoende is **kwantitatiewe** data bekom oor die leerders se leesbegrip, leesvlotheid en leeshouding.

3.5.3.2 Die intervensie

Die leerders is vir 16 weke aan 'n intervensie, naamlik 'n leesprogram gebaseer op media-leesonderrigstrategieë, blootgestel. Leerders het weekliks vir een sessie tydens die Afrikaansperiode van 'n uur lank onderrig ontvang in media-leesonderrigstrategieë. Die media-leesonderrigstrategieë is gebaseer op agt soorte gedrukte en elektroniese media uit die ervaringsveld van die moderne leerder. Die gedrukte media wat by die media-leesonderrigprogram ingesluit is, is die koerant (sien 2.5.4.1), spotprente (2.5.4.2), strokiesprente (2.5.4.3) en grafika (2.5.4.4). Die televisieprogram (2.5.4.5), die liedjie op die kompakskyf (2.5.4.6), die musiekvideo (2.5.4.7), die rolprent (2.5.4.8) en rekenaarsagteware (2.5.4.9) soos CD-ROM is die elektroniese media wat by die program ingesluit is. Leerders is in hul moedertaal, Afrikaans, onderrig. Navorsing (sien Smuts 1991; Bryant & Bradley 1987) dui daarop dat moedertaalonderrig beduidende voodele inhou. Die ondersoeker het dus van die aanname uitgegaan dat as die leesvermoë van leerders in hulle moedertaal verbeter, dit ook tot ander beduidende voordele vir die leerder sou lei. Leerders het 'n portefeulje van die media-leesonderrigprogram bygehou (sien bylae 1 vir die tydraamwerk).

3.6 NAVORSINGSONTWERP

Die voordele en die nadele van verskillende soorte navorsingsontwerp waaruit gekies kon word om die onderhawige ondersoek te doen, word hieronder genoem. Dit is onmoontlik om in die beskikbare ruimte reg te laat geskied aan enige gevestigde navorsingsontwerp. Die volgende inleidende gedagtes het minstens die basis gevorm om 'n ingeligte besluit te maak ten opsigte van die keuse van 'n geskikte ontwerp vir hierdie studie.

3.6.1 Verskillende navorsingsontwerpe

Navorsers gebruik verskillende metodes en benaderings om data te gegenereer, "...but no approach prescribes nor automatically rejects any particular method " Bell (1993: 6). Kwantitatiewe navorsing samel feite in, en gebruik wetenskaplike tegnieke om te meet om sodoende tot gekwantifiseerde gevoltrekkings te kom. Navorsers wat vanuit 'n kwalitatiewe perspektief werk, konsentreer meer op die individu se persepsie van sy omgewing.

3.6.1.1 Empiriese en nie-empiriese navorsingsontwerpe

Uit die literatuur is dit ook duidelik dat onderskei word tussen empiriese en nie-empiriese navorsingsontwerpe. Met empiriese navorsing of aksienavorsing is die ondersoeker aktief betrokke tydens "an on-the-spot procedure designed to deal with a concrete problem located in an immediate situation" (Bell 1993:6).

Die navorser formuleer 'n hipotese wat toegepas word. Uit hierdie aksie word data gegenereer waarmee die hipotese hersien en toekomstige aksies beplan word. Bevindings waartoe gekom word, berus dus op wetenskaplik-bewysbare feite. Nie-empiriese navorsing daarenteen maak gevolgtrekkings deur die bestudering van konsepte, teorieë en die literatuur. Die ondersoeker het die volgende nie-empiriese navorsingsmetodes oorweeg voordat tot 'n besluit gekom is (Mouton (2001:143):

Filosofiese analise: Hierdie tipe studie het ten doel om argumente vir en teen 'n bepaalde standpunt te ontleed.

Konseptuele analise: Hierdie tipe navorsing verwys hoofsaaklik na die analise van die sematiek van terminologie en konsepte deur die verskillende dimensies van betekenis te verduidelik en te verklaar.

Teoretiese verkenning: Teoretiese verkenning verwys na studies wat ten doel het om nuwe teorieë en modelle te ontwikkel ten einde 'n spesifieke fenomeen te verklaar of om bestaande teorieë te verfyn.

Die ondersoeker moes ook kennis neem van verskeie tipes empiriese navorsingsmetodes (Mouton 2001):

Deelnemende aksienavorsing: By deelnemende aksienavorsing vorm die onderwerp en die deelnemers wat bestudeer word, 'n integrale deel van die navorsing. Die navorser maak hoofsaaklik gebruik van kwalitatiewe metodes.

Oorsigte: Oorsigte is studies wat meestal kwantitatief van aard is wat ten doel het om 'n breë oorsig van 'n verteenwoordigende steekproef van 'n groot populasie te gee.

Laboratorium-eksperimentele ondersoeke: Hierdie navorsing is veral kwantitatief van aard en poog om 'n klein steekproef onder hoogs gekontroleerde omstandighede te bestudeer.

Natuurlike eksperimentele ondersoeke is navorsing wat beoog om 'n breë oorsig van 'n verteenwoordigende steekproef van 'n baie groot populasie te gee.

Met inagneming van bogenoemde is daar vir hierdie studie besluit op 'n navorsingsontwerp wat beide nie-empiries (literatuurondersoek) en empiries (gevalllestudie) is.

3.6.1.2 Literatuurondersoek

'n Literatuurondersoek is navorsing wat 'n oorsig gee van studies oor 'n bepaalde dissipline deur middel van 'n analise van debatte, argumente en neigings. 'n Literatuurondersoek is basies 'n induktiewe manier van redevoering waar die navorser vanuit 'n steekproef van nageslane en gelese tekste 'n deeglike begrip verkry van die onderwerp waarvoor navorsing gedoen sal word. Dit verklaar ook waarom sulke navorsing daarna streef om so verteenwoordigend as moontlik te

wees. Alhoewel 'n literatuurondersoek ten beste slegs 'n opsomming kan wees van die navorsingsonderwerp, is 'n deeglike en goed-geïntegreerde literatuuroorsig onontbeerlik vir enige studie (Denscombe 1998; Mouton 2001).

In die literatuurondersoek is na die bereiking van drie van die vyf doelwitte van die studie gestreef (sien 1.4.1):

- Om 'n teoretiese begroning van lees in die skool te verskaf. Dit sluit drie problematiese aspekte van lees in, naamlik gebrekkige leesbegrip, gebrekkige leesvlotheid en 'n negatiewe houding teenoor lees;
- Om 'n teoretiese begroning van leesonderrig in die skool te verskaf. Dit sluit in 'n oorsig van die vernaamste benaderings tot leesonderrig met motivering vir 'n aanbevole benadering;
- Om 'n teoretiese begroning van katalisators wat lees kan bevorder, naamlik die gedrukte media en tegnologiese hulpmiddele, te ondersoek.

3.6.1.3 Gevallestudie

Die gevallestudie is hoofsaaklik kwalitatief van aard en het ten doel 'n diepgaande beskrywing van 'n klein getal (minder as 50) gevalle. Gevallestudies kom veral voor by sake-studies, sosiale en gesinstudies en in die politieke wetenskap waar lande en volke bestudeer word as voorbeelde van sosiologiese teorieë, humanisties-interpreterende denke en die antropologie. Die navorsingswyse is induktief en a-teoreties met geen hipotese wat geformuleer word nie. In sommige gevalle word algemene verwagtinge as navorsingsvrae gestel, wat die ondersoek rig.

Die vernaamste punt van kritiek is die moontlike bevooroordeeldheid van die navorser wat soms te na aan die studie staan. Die grootste bate van hierdie studie is dat dit 'n diepgaande insig verleen met 'n hoë mate van geldigheid (Denscombe 1998, Mouton 2001).

3.6.2 Die gevallestudie as ontwerpkeuse vir hierdie ondersoek

Bell (1993:6) voer aan dat die keuse van 'n bepaalde navorsingsontwerp nie beteken dat die navorser "may not move from the methods normally associated with that style." Elke ontwerp het sy sterkpunte en swakhede. Elke ontwerp moet die keuse daarvan regverdig en pas by die spesifieke situasie. Die keuse van die navorsingsontwerp hang af van die aard van die ondersoek en die tipe data wat verlang word.

3.6.2.1 Die keuse van die gevallestudie

Ten einde die navorsingsdoel te bereik, is op 'n gevallestudie (sien 1.4.2) as navorsingstrategie besluit. Die gevallestudie het ten doel om 'n diepgaande beskrywing van 'n klein teikengroep te gee. Aangesien hierdie studie konsentreer op die gr. 7-klas van 'n bepaalde laerskool se leesvermoë en die bevordering daarvan, is die gevallestudie geskik as ontwerpkeuse omdat 'n gevallestudie kwalitatief van aard is (Mouton 2001; Hamel 1993; Bell 1993).

Hamel *et al.* (1993:41) definieer die gevallestudie as "...the descriptive study par excellence and in depth. The case study thus serves as the most complete and detailed sort of presentation of the subject under investigation... ."

Ook Bell (1993:8) definieer die gevallestudie in terme van die feit dat dit veral een aspek ondersoek : "(It) is particularly appropriate for individual researchers because it gives an opportunity for one aspect of a problem to be studied in some depth within a limited time scale... ."

'n Gevallestudie hou heelwat voordele in. Omdat die fokus op slegs enkele aspekte val, is die vernaamste voordeel van die gebruik van die gevallestudie as navorsingsmetode die feit dat dit die navorser die geleentheid bied om 'n diepgaande ondersoek te doen na komplekse en sosiale aangeleenthede. Die analise is holisties van aard en nie gebaseer op geïsoleerde faktore nie.

Die gevallestudie bied die geleentheid om 'n verskeidenheid van navorsingsmetodes te gebruik. In hierdie studie was die uitgangspunt aanvanklik 'n literatuuroorsig waar 'n deeglike begrip verkry is van die onderwerp waarvoor navorsing gedoen is, naamlik die aard van leesprobleme en hoe dit aangespreek kan word, die verskillende benaderings tot leesonderrig en waarom die interaktiewe benadering aanbeveel word asook die soorte media wat beskikbaar is en gebruik kan word as hulpmiddel tydens leesonderrig. Die literatuur en bestaande dokumente het as basis gedien vir die ontwikkeling van media-lees-onderrigstrategieë alvorens dit as deel van die gevallestudie geïmplementeer is.

In aansluiting by die verskillende navorsingsmetodes ondersteun die gebruik van die gevallestudiebenadering die gebruik van 'n verskeidenheid databronne. Dit lei weer tot groter geldigheid omdat dit triangulasie fasiliteer. In hierdie studie bestaan die gevallestudie uit 'n intervensie gekombineer met onderhoude en vraelyste. Sodoende is die kompleksiteit van die navorsingsonderwerp, naamlik graad 7-leerders se leesprobleme, behoorlik ondersoek (Denscombe 1998:29; Merriam 1991:22; Yin 1989:13; Bell 1993:8; Hamel 1993:28).

3.6.2.2 Motivering van die keuse

Die gevallestudie is die voorkeurnavorsingsmetode wanneer die navorser weinig of geen beheer oor die uitkoms het nie, veral waar daar op 'n komtempore onderwerp soos lees gefokus word. Die ontwerp verskaf dikwels empiriese begronding vir die teorie wat die ondersoek rig. Waar graad 7-leerders se

leesvermoë aan die hand van hulle leesvlotheid, leesbegrip en leeshouding ondersoek is, en media-leesonderrigstrategieë geïmplementeer is ten einde leerders se leesvermoë te bevorder, kon die navorser nie bepaal hoe die leerders op die intervensie sou reageer nie. Die benadering van 'n gevallestudie het dus goed ingepas by die behoeftes van hierdie navorsingsprojek deurdat op net een navorsingsgebied gekonsentreer is (Hamel 1991:29-34).

Weens die feit dat 'n bepaalde teorie uitgetoets is, naamlik dat die implementering van media-leesonderrigstrategieë tot verbetering in die leesvermoë van leerders in een graad 7-klas sou lei, was die gevallestudie juis geskik. Die gevallestudie is so ontwerp dat die ondersoeker aan die einde van die intervensie die effektiwiteit van die implementering van media-onderrigstrategieë in die graad 7-Afrikaansklas kon evalueer. Die gevallestudie vind altyd plaas binne sy natuurlike omgewing. Die probleem van lees is nie kunsmatig geskep nie, maar is werklik 'n probleem (Mouton 2001:149).

Die navorsingsontwerp is dus nie-empiries sowel as empiries: nie-empiries omdat media-leesonderrigstrategieë op grond van 'n literatuurondersoek ontwikkel is. Die studie is terselfdertyd ook empiries omdat hierdie strategieë tydens die onderrig van Afrikaans in graad 7 gebruik is om leerders met **leesprobleme** te help om hul leesvermoë te bevorder. Die ondersoek wou vasstel watter effek die media-leesonderrigstrategieë sou hê op graad 7-leerders wat leesprobleme ervaar. Die gevallestudie het ook beperkinge wat die ondersoeker in ag moes neem by die bepaling van sy navorsingsmetode. Dit is gedoen deur triangulasie toe te pas.

4.6.3 Triangulasie

Denscombe (1998: 37-39) maak melding van die kwessie dat 'n gevallestudie deur bevooroordeelde menings beïnvloed kan word.

'n Tweede beperking van die gevallestudie is die feit dat dit nie genoegsame gronde sou bied vir wetenskaplike afleidings nie. Die vraag word byvoorbeeld dikwels gevra hoe daar sekere afleidings en veralgemenings gemaak kan word as die getal deelnemers aan die projek so klein is. 'n Derde rede tot kommer is dat die gevallestudie dikwels baie lank neem en in 'n onhanteerbare en onleesbare groot dokument ontaard (Denscombe 1998:38-39; Yin 1989:21).

Ander beperkinge waarmee die navorser moes rekening hou, is die feit dat die gevallestudie dikwels uitgesonder word as 'n navorsingsmetode wat "sagte" data oplewer; dat die omvang en ondersoekgebied moeilik definieerbaar is; dat die navorser dikwels onder moeilike en onvriendelike omstandighede moet werk omdat die betrokkenes bang is om oop te maak oor sensitiewe aangeleenthede, en dat dit baie moeilik is vir navorsers om 'n geval in sy natuurlike omstandighede te bestudeer sonder om sy teenwoordigheid te laat geld (Merriam 1991:45; Yin 1989:21; Bell 1993:8-9; Hamel 1993:28-29).

Beide Mouton (2001:150) en Denscombe (1998:40) wys op die aspek wat 'n gevallestudie kwesbaar maak vir kritiek: dat die navorser soms te na aan die ondersoek staan en sy bevindinge derhalwe nie altyd objektief kan wees nie. Aangesien kwalitatiewe navorsing subjektief van aard is, en verskillende navorsers verskillende menings aan 'n situasie kan toedig, is daar in hierdie studie algemeen-aanvaarbare geldigheids- en betroubaarheidsmaatreëls in die navorsing ingebou. Daarom was dit raadsaam om triangulasie toe te pas.

Normaalweg word drie metodes van triangulasie gebruik om te verseker dat die navorsing geldig en betroubaar is (sien 1.4.2):

- Die resultate en bevindinge word getoets deur die deelnemers in die navorsingsprojek;
- Twee of meer metodes word gebruik om data in te samel vir die navorsing;
- Meer as een waarnemer word gebruik (Zuber-Skerritt 1992:138-139).

Die triangulasie in hierdie studie word in figuur 3.1 voorgestel.

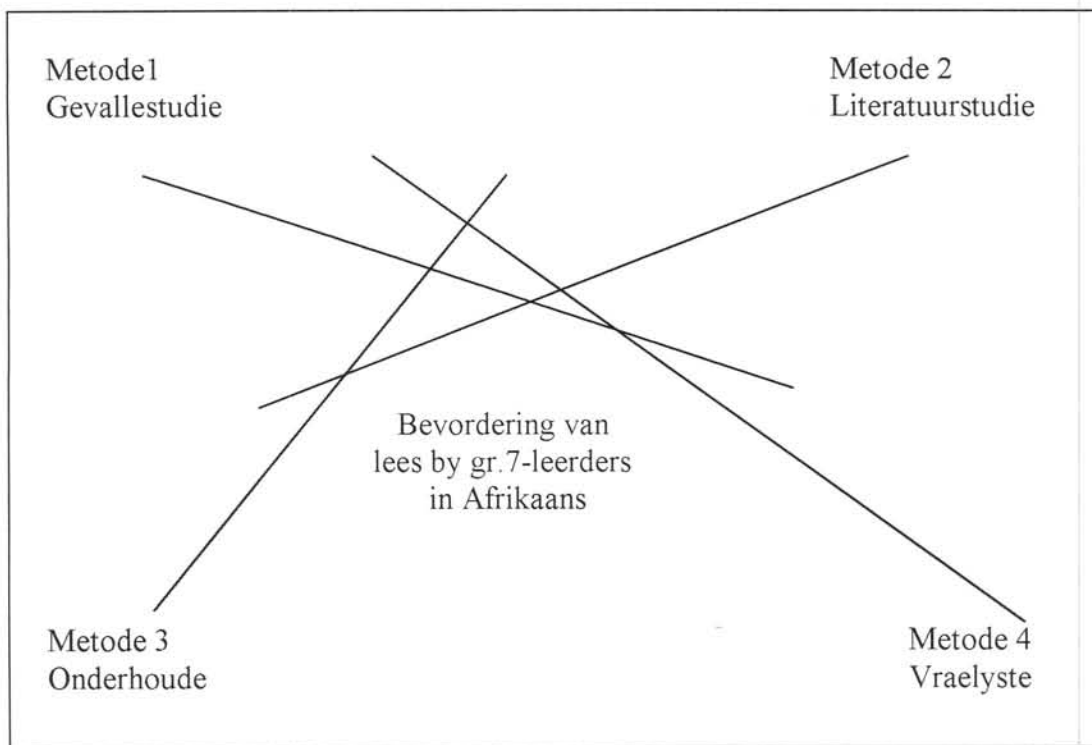


Fig. 3.1: Metodologiese triangulasie (aangepas) (Denscombe 1998:85)

In hierdie studie is die volgende maatreëls gebruik ten einde te verseker dat die inligting van die respondente wat deur middel van hierdie gevallestudie ingewin is, betroubaar en geldig is:

Daar is met meer as een Afrikaans-onderwyser aan die teikenskool onderhoude gevoer tydens die ontwerp van die onderhoudsvrae en vraelyste. Die vraelyste en onderhoude is so ontwerp dat data oor die navorsingsvrae bekom is. Die onderhoude het veral oor die leerder en opvoeder se houding jeens lees gehandel, terwyl die vraelyste weer die leerder en opvoeder se kennis van die media en die persepsie van die leerder se leesvermoë onder die loep geneem het. Meer as een metode van datagenerering is tydens hierdie studie gebruik (die Neale-individuele leestoets, die WKOD-groepleestoets, vraelyste, en onderhoude). Daar was heelwat waarnemers tydens die intervensie: alle onderwysers wat vakonderrig gee vir hierdie graad 7-klas, personeellede van

die Wes-Kaapse Onderwysdepartement se leerderondersteuningskomponent en die skoolhoof.

3.7 MEETINSTRUMENTE

Tydens die ondersoek is die volgende meetinstrumente gebruik:

Die Neale-individuele leestoets, wat by die leerders in die toetsgroep afgeneem is; die WKOD- groepleestoets, wat deur al die leerders in die ondersoekgroep afgelê is; onderhoude wat met **al** die leerders in die toetsgroep en hul opvoeders, gevoer is en vraelyste, wat deur al die leerders in die ondersoekgroep en hul opvoeders voltooi is. Elkeen word hieronder kortliks bespreek.

3.7.1 Die Neale-individuele leestoets

Die toetsgroep het aan die begin van 2003 die Neale-individuele leestoets afgelê. As deel van triangulasie en om aan die algemeen aanvaarbare geldigheids- en betroubaarheidsmaatreëls te voldoen, het die navorser nie self die toets afgeneem nie, maar is die afneem van die toets behartig deur twee amptenare van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verbonde aan die Stellenbosch Onderwysdienspunt.

3.7.1.1 Doel van die toets

Die *Neale Analysis of reading ability: second revised British edition* ook bekend as die NARA II, (sien 1.4.3) is meetinstrument van leesvermoë en leesbegrip. Dit is deur prof. Marie D. Neale ontwerp en word jaarliks deur meer as 80 000 leerders afgelê. Die toets is gestandaardiseer en meet die leesvlotheid, leesbegrip en woordakkuraatheid by leerders tussen die ouderdomme ses jaar en 12 jaar 11 maande. Vir die doel van hierdie studie is die toets in Afrikaans

vertaal deur die ondersoeker omdat dit gemik was op die Afrikaans-klas van die betrokke skool. Hierdie toets kan opvoeders met die volgende help:

- om onderrigprogramme vir groepe en individue te beplan;
- om te verseker dat leesmateriaal by die vermoë van die leerders pas;
- om leesprobleme te diagnoseer sodat die nodige stappe gedoen kan word om dit reg te stel;
- om vas te stel of spesifieke leervaardighede reeds verwerf is en
- om leerders se belangstelling in lees aan te wakker (Neale 1997).

In hierdie studie is op twee van die faktore wat moontlike verandering kan aandui, naamlik *leesvlotheid* en *leesbegrip*, gefokus.

By die afneem van die **voortoets** aan die begin van Januarie 2003, is die toets gebruik om die leerder se leesvlotheid en leesbegrip te bepaal voor die implementering van die media-leesonderrigstrategieë.

Die **na-toets** is ses maande later, in Junie 2003, afgeneem. Die doel van die individuele **na-toets** was om vas te stel of die implementering van die *media-leesonderrigstrategieë* in die graad 7-Afrikaansklas enige verandering met betrekking tot die leerders se leesvermoë, spesifiek hulle *leesvlotheid* en *leesbegrip*, teweeggebring het.

3.7.1.2 Beskrywing van die toets

Die hele toets bestaan uit ses leesstukkies, een leesstuk elk vanaf graad 2 tot 7. Die inhoud van die leesstukke (aantal woorde) sowel as die moeilikheidsgraad neem geleidelik toe namate die graad toeneem. Namate die graad verhoog, word die letters van die leesstuk ook algaande kleiner. Elke leesstuk is hardop deur die leerder aan die toetsafnemer voorgelees. As deel van die leestoets moes die leerder ná afloop van elke leesstuk 'n aantal ingeslote **begripsvrae** beantwoord.

Tabel 3.2 gee 'n uiteensetting van die toets:

Tabel 3.2: Die Neale-individuele diagnostiese leestoets

Graad	Inhoud: Aantal woorde	Aantal begripsvrae	Tydsduur
2	28 woorde	4	120 sek.
3	50 woorde	8	150 sek.
4	73 woorde	8	180 sek.
5	91 woorde	8	200 sek.
6	118 woorde	8	220 sek.
7	139 woorde	8	240 sek.

3.7.1.3 Nasien van die toets

Terwyl die leerder die leesstuk hardop gelees het, het die toetsafnemer die toets aan die hand van 'n antwoordblad nagesien. Elke woord wat nie herken is nie (fout) is aangedui en aan die einde van die totale aantal woorde afgetrek. Die toetsafnemer het ook die tyd wat dit die leerder geneem het om die leesstuk te lees met 'n stophorlosie geneem en aangeteken. Daarna is die inligting teen 'n gestandaardiseerde tabel afgelees om die leerder se leesvlotheid-ouderdom vas te stel (sien bylae 7).

Die foute wat die leerders in die toetsgroep gemaak het, is gebruik om 'n foute-analise te maak volgens die patroon van Grové en Hauptfleisch (1983). Van die foute wat voorkom, sluit in:

- Verwarring van die b en d (*dy* in plaas van *by*)
- Verwarring van die h en j (*gy* in plaas van *hy*)
- Probleme met lettergreepverdeling (*hy* lees *vig* in plaas van *vinnig*)
- Probleme met oop en toe lettergrepe (*streppe* in plaas van *strepe*)

- Probleme met dubbelklanke (*tou* in plaas van *toe*)
- Probleme met die detail van woorde (*laas* in plaas van *langs*)
- Lees nog te foneties (*tê* in plaas van *te*).

Begripslees : Die begripsvrae (sien tabel 3.2) het verskillende aspekte van leesbegrip getoets, naamlik:

- feitelike vrae (*Wat wil Ben in die bos gaan doen?*)
- afgeleide vrae (*Hoe weet ons dat dit winter was?*)
- insigvrae (*Hoe voel jy as jy paniekbevange is ?*)
- organisatoriese vrae (*Wat het Ben eerste gedoen toe hy in die bos kom?*)
- vrae vir kritiese denke (*Was dit 'n goeie besluit om sand op die enjin te gooi ?*)

Die aantal begripsvrae wat die leerder reg beantwoord het, is aangedui en die inligting is teen 'n gestandaardiseerde tabel afgelees. Die antwoord is 'n aanduiding van die leerder se leesbegrip-ouderdom.

3.7.1.4 Monitering van die toets

Tydens die afneem van die Neale-individuele leestoets ('n luidlees-toets), moes sekere faktore wat 'n invloed op die resultate van die toets kon hê, deur die ondersoeker in ag geneem word (sien Denscombe 1998:36). Hierdie faktore is:

Het die leerder begryp wat hy lees? Kon die feit dat die leerder onder toetsomstandighede moes lees, sy prestasie en begrip beïnvloed het? Het die feit dat die leerder dalk gespanne was sy begrip beïnvloed? Het die feit dat sy leespoed met 'n stophorlosie gemeet is, en hy so gou moontlik wou klaar lees, dalk sy begrip beïnvloed? Sou die leerder beter of swakker gevaar het as die stuk voorgelees is of as dit 'n stilleestoets was?

Dit is gedoen deur die omstandighede waaronder die toets afgeneem is, so natuurlik aan die klassituasie as wat dit moontlik was, te maak vir die leerder. Die toets is afgeneem deur 'n onderwysbeampte wat die betrokke skool as leerondersteuningspesialis bedien, met ander woorde iemand wat aan die leerders bekend is.

Daarbenewens is die individuele toets in die leerders se Afrikaans-klas afgeneem terwyl hul klasmaats buite gewag het in die teenwoordigheid van die klasopvoeder. Laasgenoemde asook die toetsafnemer het spesiaal moeite gedoen om die leerders op hul gemak te plaas. Sodoende is 'n klimaat geskep waaronder die leerder kon presteer alhoewel die situasie nie normaal was nie.

3.7.2 Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement-groepsleestoets

Vanaf 2003 moes alle skole wat graad 1 tot 9 aanbied, 'n leesprogram vir hierdie grade instel. Hierdie program is deel van 'n geletterdheidstrategie wat in Maart 2003 deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) geloods is (Wes-Kaapse Onderwysdepartement, omsendbrief 110/2002; 159/2002 en 67/2003b). Die instelling van hierdie program is 'n bewys van die belangrikheid van geletterdheid vir selfs politici. Die beleidsdokument van die WKOD-geletterdheidstrategie stel die doelwitte en uitkomste van die strategie as volg:

- om die lees-en skryfvaardighede van leerders te verhoog;
- om opvoeders met die vaardigheid van onderrigmetodes toe te rus wat lees betref;
- om opvoeders met 'n reeks diagnostiese en intervensievaardighede toe te rus om leesprobleme te bowe te kom;
- om leerders se basiese geletterdheidsvaardighede te konsolideer en
- om 'n liefde vir lees by leerders aan te kweek (WKOD 2003a:5).

3.7.2.1 Doel van die toets

Hierdie toets het **kwantitatiewe** data versamel oor elke leerder in die graad 7-klas met betrekking tot twee aanduiders van moontlike verandering in hierdie studie naamlik *leesbegrip* en *leesgesindheid* (WKOD 2002b). Die toets is ná ses maande, aan die einde van die implementering van die media-leesonderrigprogram, herhaal om vas te stel of daar enige verandering ingetree het ná die intervensie.

3.7.2.2 Beskrywing van die toets

Die toets is gestandaardiseerd en word sedert 2003 deur die WKOD gebruik om graad 7-leerders se leesvermoë in hul moedertaal (Afrikaans) te assesseer. Die toets bestaan uit drie afdelings (sien bylae 8):

Afdeling 1 is 'n stilleestoets met 'n begripsoefening. Die deelnemers moes 10 vrae voltooi. Nadat hulle die paragraaf van 216 woorde deurgelees het, moes hulle 10 sinne voltooi deur 'n ontbrekende woord in te vul uit 'n lys wat voorsien is. Die tema van die paragraaf is "popsterre" wat verwys na die gewilde televisiereeks waar tieners interaktief kon deelneem deur vir hul gunstelingpopster te stem.

By afdeling 2 moes die deelnemers drie begripvrae voltooi. Die eerste vraag was 'n feitevraag, vraag 2 'n afgeleide vraag waar die deelnemers se eie mening verlang word, en vraag 3 'n insigvraag waar deelnemers redes vir hulle antwoord moes verskaf.

Afdeling 3 is 'n vraelys wat die deelnemers se leesgesindheid getoets het. Die deelnemers moes altesaam 20 vrae beantwoord volgens die "Ja"- of "Nee" - respons.

Die toets was om meer as een rede geskik vir die deelnemers. Die tema van die leesstuk het verband gehou met 'n graad 7-leerder se ervaringswêreld, die gewilde musiekprogram *Popsterre*. Tweedens het dele 1 en 2 van die toets voltooiingsvrae bevat wat baie maklik was om na te sien en dus akkurate kwantitatiewe data oor *leesbegrip* verskaf het. Derdens het dit aan die navorser kwalitatiewe data oor die leerders se *leeshouding* verskaf.

3.7.2.3 Afneem van die toets

Die leerder het 30 minute gehad om die hele assesseringstaak te voltooi. Die toets is kollektief afgeneem onder gewone klaskamer-toestande terwyl 'n opvoeder toesig gehou het. Leerders het die toets op die vraestel wat verskaf is, voltooi. Ná 30 minute is die take ingeneem, ongeag of almal klaar was of nie.

Die toets is deur die toetsafnemer aan die hand van 'n memorandum nagesien uit 'n totale punt van 20. Vir deel 3 van die toets moes die toetsafnemer die "Ja"- of "Nee"- response van die deelnemers op 'n opsommingsblad wat vir die doel ontwerp is (sien bylae 9) aanteken.

Afgesien van die kwantitatiewe Neale- en WKOD-leestoetse, is **kwalitatiewe** metodes, naamlik **vraelyste** en **onderhoude**, ook gebruik.

3.7.3 Onderhoude

Volgens Denscombe (1998:109) is 'n onderhoud (sien 1.4.3) 'n aantreklike manier om vas te stel hoe mense hul wêreld en hul lewe beleef en ervaar. Om 'n gesprek met mense te voer, is 'n baie effektiewe meganisme om data in te samel, en is dit veral geskik om saam met ander navorsingsmetodes addisionele data te verskaf. Die data wat so ingesamel word, voorsien baie detail asook insig in die aspek wat ondersoek word. Tydens 'n onderhoud luister die navorser na die deelnemers se mening oor die onderwerp wat ondersoek word. Die

kwalitytiewe onderhoud wil juis die onderwerp onder bespreking vanuit die perspektief van die deelnemers bekyk. As sulks is die kwalitatiewe onderhoud dan 'n konstruktiewe insameling van data en 'n gestruktureerde gesprek met 'n spesifieke doelwit. Dit strek baie verder as 'n gewone alledaagse gesprek, en is 'n doelgerigte vraag-en-luister-benadering met die uitsluitlike doel om data en diepgaande kennis te bekom (Denscombe 1998:109; Kvale 1996:1; Bell 1993:91; Silverman 1993:90).

3.7.3.1 Motivering vir die gebruik van die onderhoud

Die gebruik van die onderhoud as navorsingsinstrument word deur verskeie navorsers aanbeveel. Kvale (1996:6) verwys na die struktuur en doel van die onderhoud: "The use of the interview as a research method is nothing mysterious: An interview is a conversation that has a structure and a purpose."

Denscombe (1998:112) beklemtoon die feit dat die onderhoud gedetailleerde en diepgaande data verskaf wat aanvullend tot ander metodes gebruik kan word:

As an information-gathering tool, the interview lends itself to being used alongside other methods as a way of supplementing their data, adding detail and depth.

Ook Silverman (1993:114) verwys na die onderhoud as 'n ryke bron van data:

Interviews share with any account an involvement in moral realities. They offer a rich source of data which provide access to how people account for both their troubles and good fortune.

Verdere motivering vir die gebruik van die onderhoud is die feit dat, soos juis in hierdie studie, die onderhoud as voorbereiding dien vir die vraelys. 'n Onderhoud is 'n nuttige manier om die detail en insig te verskaf wat benodig word by die samestelling van die vraelys en as 'n opvolg daartoe. Waar die vraelys 'n

spesifieke tendens ten opsigte van leesprobleme aandui, kan die navorser dit opvolg met 'n onderhoud om die geldigheid daarvan te toets.

Laastens versterk die onderhoud triangulasie. In hierdie studie was die onderhoud aanvullend en ondersteunend tot die intervensie en die vraelys (Denscombe 1998:110-111; Kvale 1996:7; Bell 1993:92; Silverman 1993:114).

Tydens hierdie studie is die volgende onderhoude gevoer:

Onderhoude met die toetsgroep *voor* die intervensie (bylae 10). Onderhoude met die toetsgroep *ná* die intervensie (bylae 11). Onderhoude met die opvoeders van die graad 7-Afrikaansklas *voor* die intervensie (bylae 12) en onderhoude met die opvoeders *ná* die intervensie (bylae 13).

3.7.3.2 Doel van die onderhoude

Die doel van die onderhoude was om die navorsingsvraag *Sal die implementering van **media-leesonderrigstrategieë** vir Afrikaans die leesvermoë van graad 7-leerders bevorder?* te toets. Dit sluit ook in 'n verkenning van die drie aanduiders van verandering in hierdie studie nadat die deelnemers aan die intervensie blootgestel is: "Sal die bevordering van hul lees lei tot verbeterde leesbegrip, leesvlotheid, en 'n meer positiewe houding teenoor lees?" Meer spesifiek kan die doel van die onderhoude as volg verwoord word:

- Die eerste onderhoud met die toetsgroep se **leerders** het ten doel gehad om leerders se benadering tot lees voor die implementering van die media-leesonderrigprogram te bepaal. Die onderhoud gee ook aan die navorser insig in die leerders se vlak van leesbegrip en leesvlotheid *voordat* die leerders aan die intervensie blootgestel is.

- Die tweede onderhoud het 'n aanduiding gegee of daar 'n verandering in die leerders se houding teenoor lees asook die vlak van hul leesbegrip en leesvlotheid ingetree het *nadat* hulle aan die intervensie blootgestel was.
- Die eerste onderhoud met die **opvoeder** wou vasstel wat die opvoeder se persepsie van die leerders se houding was teenoor lees, maar ook watter gesindheid die opvoeder self tot lees openbaar het. Tweedens het die onderhoud 'n aanduiding gegee van die opvoeder se persepsie van sy leerders se leesbegrip en derdens hulle leesvlotheid *voor* die intervensie.
- Die tweede onderhoud met die opvoeder wou vasstel of die opvoeder kon agterkom of die leerders se benadering tot lees enigszins verander het. Dit het ook 'n aanduiding gegee van wat die opvoeder se persepsie is van sy leerders se leesbegrip en leesvlotheid ná die intervensie.

'n Skematiese voorstelling van die onderhoudsvrae verskyn in bylaes 10 tot 13 (Kvale 1996:131).

3.7.3.3 Die aard van die onderhoude

Albei onderhoude se vrae (met leerders en opvoeders) is deur die navorser self ontwerp en is 'n aangepaste weergawe van die onderhoudsvrae soos gebruik deur Jennie Persinger (2001) in haar navorsing oor die eienskappe van 'n suksesvolle leser. Die navorser het op 'n gestruktureerde onderhoud (kyk Denscombe 1998:112) besluit om die volgende redes:

'n Gestruktureerde onderhoud impliseer deeglike beheer oor die formaat van die vrae en die antwoorde. In wese is die gestruktureerde onderhoud soos 'n vraelys waar die navorser 'n vooropgestelde lys van vrae aanbied en die respondente slegs binne 'n gegewe raamwerk kan antwoord. Die beheer oor die vrae en antwoorde werk standaardisasie in die hand omdat elke respondent aan

dieselfde vrae blootgestel word. In hierdie studie het dit die data-analise makliker gemaak, veral aangesien daar onderhoude gevoer is met leerders wat nog baie jonk was en wie se respons andersins dalk nie baie duidelik sou gewees het nie.

3.7.3.4 Onderhoudsvrae

Ter voorbereiding van die onderhoud is eers twee onderhoudgidse saamgestel: een gids met die studie se vernaamste navorsingsvraag en subvrae, en die ander gids met die onderhoudsvrae. Vanweë die akademiese aard en inhoud van die navorsingsvraag sou dit geen respons by primêre skoolleerders ontlok nie. Daarom is die navorsingsvrae omgesit in onderhoudsvrae wat makliker verstaanbaar was en meer spontane respons met heelwat kwalitatiewe data by die respondent sou ontketen. Die onderhoudsvrae het die navorsingsvraag uit verskillende perspektiewe benader en het meer lig gewerp op die aspekte wat ondersoek is (sien Kvale 1996:188).

Die proses het as volg verloop:

- Die eerste onderhoud met die leerder het uit 10 vrae bestaan. Vrae 1 tot 5 het die leerder se houding teenoor lees getoets. Vrae 6 en 7 het die leerder se leesvlotheid ondersoek en vrae 8 tot 10 het die leerder se leesbegrip nagegaan voordat die leerder aan die intervensie blootgestel is.
- Die tweede onderhoud het uit 18 vrae bestaan en het die leerder se houding teenoor lees (1 tot 6), leesvlotheid (7 tot 11) en leesbegrip (12 tot 18) getoets.
- Die eerste 4 vrae van die onderhoud met die opvoeder het op sy persepsie van die leerder se houding teenoor lees gefokus. Vrae 5 tot 7 het die opvoeder se persepsie van die leerders se leesvlotheid, en vrae 8

tot 10 die opvoeder se persepsie van die leerder se leesbegrip voor die intervensie, ondersoek.

- Die 16 vrae in die tweede onderhoud het 'n aanduiding gegee of die leerder na die opvoeder se mening enige vordering ten opsigte van leeshouding (1 - 5), leesvlotheid (6 - 11) en leesbegrip (12 - 16) getoon het ná die implementering van die media-leesonderrigstrategieë.

3.7.3.5 Afneem en transkripsie van die onderhoude

Metodes vir die afneem van onderhoude vir latere dokumentasie en analise sluit in bandopnames, video-opnames, aantekeninge en die geheue. Vir hierdie studie is daar besluit om die onderhoude op band op te neem vir latere transkripsie omdat dit volgens die meeste bronne die standaardmetode is. Die onderhoudvoerder kon gevolglik op die onderwerp naamlik *leesprobleme* en die dinamika daarvan (die bevordering van lees met verwysing na houding teenoor lees, leespoed en leesbegrip) konsentreer. Tydens die onderhoud is sekere kantaantekeninge gemaak omdat dit relevante inligting soos die omgewing, omstandighede en atmosfeer waaronder die onderhoud afgeneem is, verskaf wat nie deur middel van die bandopname vasgevang kon word nie. Hierdie aantekeninge is saam met die band gebruik toe die onderhoude ontleed is (Denscombe 1998:120, Kvale 1996:168).

Onderhoude word selde direk van bandopnames geanaliseer. Die gebruikelike prosedure is dat die bande getranskribeer word in geskrewe tekste. Kvale (1996: 169) wys daarop dat die transkripsies nie as die vaste empiriese data beskou word nie, maar dat die navorser dit steeds moet interpreteer en analiseer wat weer 'n reeks besluite en oordeelfellinge impliseer.

Denscombe (1998:121) beklemtoon ook die feit dat die transkripsie van onderhoude belangrik is, en dat dit trouens as 'n integrale deel van die navorsing

beskou moet word. Die transkripsie bring die navorser nader aan die data. Dit laat die onderhoud weer herleef en is 'n groot bate by die versameling van kwalitatiewe data.

'n Voorbeeld van 'n transkripsieblad van 'n onderhoud is in bylae 14.

3.7.4 Vraelyste

Voor die besluit om van vraelyste gebruik te maak, moes die navorser 'n belangrike aspek in ag neem soos deur Denscombe verwoord (1998:87):

There is no golden formula which, if slavishly adhered to, will ensure success and fend off all potential criticisms. Almost inevitably, the researcher will need to apply discretion.

Vraelyste is egter volgens die meeste bronne van groot waarde, en dus is daar besluit om van vraelyste gebruik te maak omdat " Questionnaires are a good way of collecting certain types of information quickly and relatively cheaply as long as subjects are sufficiently disciplined " (Bell 1993: 76).

Ander redes waarom daar in hierdie studie van vraelyste as een van die metodes van datagenerering gebruik gemaak is, is die volgende:

- Die inligting wat verlang is, is redelik ooglopend en relatief hanteerbaar.
- Soos by die vorige afdeling (sien 4.7.4.) genoem, kan die vraelys ook dien as 'n opvolg tot die onderhoud.
- Die sosiale atmosfeer by die skool is 'n gesonde, oop leerkultuur wat eerlike en volledige antwoorde sal fasiliteer.
- Die respondente in hierdie ondersoek, naamlik die graad 7-leerders en die opvoeders, is in staat om die vrae te lees en te verstaan.

- Daar was 'n behoefte in hierdie ondersoek om gestandaardiseerde data oor die leerders se leesvermoë te bekom. Die vraelys is 'n geskikte metode om hierdie data in te samel (vgl. Denscombe 1998; Bell 1993).

3.7.4.1 Doel van die vraelyste

Die doel van die vraelyste in hierdie studie was om die navorsingsvraag "Sal die implementering van **media-onderrigstrategieë** vir Afrikaans die leesvermoë van graad 7-leerders sodanig bevorder dat dit sal lei tot verbeterde leesbegrip, leesvlotheid, en 'n meer positiewe houding teenoor lees?" te toets.

3.7.4.2 Ontwerp van die vraelyste

Die navorser moes besluit of die vrae **oop vrae** of **geslote** sou wees. Oop vrae laat die bewoording van die antwoord geheel en al oor aan die respondent. Die lengte en die aard van die antwoord speel nie 'n rol nie. Dit bied aan die navorser omvattende data wat moeilik is om te analiseer. Vir die doel van hierdie studie waar die navorser se tyd beperk en die leerders wat as respondente sou optree, jonk en onkundig was, sou oop vrae dalk onprakties wees (Denscombe 1998:112).

Geslote vrae is meer gestruktureerd en die vernaamste voordeel daarvan is dat dit die navorser van kontroleerbare inligting voorsien. Die antwoorde verskaf data wat vooraf gekodeer kan word sodat dit maklik ontleed kan word. Alhoewel dit min ruimte laat vir eie menings was dit hier 'n logiese keuse (sien Denscombe 1998:101; Bell 1993:76).

Daar is op 'n maksimum van 10 vrae besluit sodat die lengte van die vraelys nie die respondent se geduld ten opsigte van die tydsduur van die voltooiing daarvan te veel sou beproef nie (sien Denscombe 1998:102). Die vraelyste is so ontwerp dat dit die volgende subvrae sou aanspreek:

- Tot watter mate het die implementering van media-leesonderrigstrategieë in Afrikaans in een skool die leerders se **houding** teenoor lees positief verander ?
- Het die implementering van media-leesonderrigstrategieë in Afrikaans tot verbeterde **leesbegrip** by die graad 7-leerders in die betrokke skool gelei?
- Het die leerders in die skool se **leesvlotheid** verbeter weens die implementering van media-leesonderrigstrategieë in Afrikaans?

Wat die soorte vrae betref kon die ondersoeker enige van die volgende soorte vrae gebruik: lyste, kategorieë, ranglyste, getalle, 'n matriks, 'n stelling, 'n ja of nee-antwoord, waar of onwaar en die skaal. Ná deeglike oorweging van die uitkoms van hierdie studie en die respondente waarmee gewerk is, is daar besluit om vrae van die *Likert-Skaal*-tipe te gebruik (Youngman 1986 in Bell 1993:77; Denscombe 1998:103).

'n Voorbeeld van 'n likertskaal word in Tabel 3.3 gegee:

Tabel 3.3 Die likertskaal

Nr.	Vraag	1 Nee, Glad nie	2 Net so 'n bietjie	3 Ja, Soms	4 Ja, Baie
1	Hou u van lees?				

3.7.4.3 Die volgorde van die vrae

Die orde van die vrae in die vraelys is belangrik. Van die aspekte wat gevolglik in ag geneem moes word by die samestelling van die vraelys, is dat die min omstrede vrae eerste gevra moes word. Spesiale sorg moes ook getref word dat die vrae nie die respondent op 'n dwaalweg plaas nie. Daar moes ook seker

gemaak word dat die volgorde van die vrae nie die antwoorde van latere vrae impliseer nie.

3.7.4.4 Voltooiing van die vraelyste

Die **eerste** vraelys (sien 1.4.3) wat die **leerders** (sien bylae 15) van die ondersoekgroep moes voltooi voor die implementering van die media-leesonderrigstrategie het uit 10 vrae bestaan wat handel oor die leerder se houding teenoor lees (1-2), sy houding teenoor die media wat ingesluit was by die media-leesonderrigprogram (3-5), die leerder se persepsie van sy leesvlotheid (6-7) en sy persepsie van sy leesbegrip (8-10) voor die implementering van die media-leesonderrigstrategieë.

Die **tweede** vraelys is deur dieselfde leerders (sien bylae 16) voltooi ná die implementering van die media-leesonderrigstrategie en het bestaan uit 10 vrae. Dit het die leerder se houding teenoor lees (1-3), sy houding teenoor die media wat by die media-leesonderrigprogram ingesluit is (4-5), die leerder se persepsie van sy leesvlotheid (6-7) en sy persepsie van sy leesbegrip (8-10) ná die implementering van die media-leesonderrigstrategieë getoets.

Die **eerste** vraelys (sien bylae 17) aan **opvoeders** van die ondersoekgroep voor die implementering van die media-leesonderrigstrategie het uit 10 vrae bestaan wat die opvoeder se houding teenoor lees (1-2), die opvoeder se kennis en ingesteldheid oor die media wat by die media-leesonderrigstrategieë ingesluit was (3-5), asook die opvoeder se persepsie van die leerders se leesvlotheid (6-7) en sy persepsie van hul leesbegrip (8-10), sou aandui.

Die **tweede** vraelys is aan dieselfde opvoeders (sien bylae 18) ná die implementering van die media-leesonderrigstrategie gegee en het uit 10 vrae bestaan. Dit wou vasstel of die opvoeder se houding teenoor lees (1-2) en sy ingesteldheid teenoor die media verander het (3 - 5) ná die intervensie. Dit wou

ook die opvoeder se persepsie van die leerders se leesvlotheid (6-7) en die opvoeder se persepsie van hulle leesbegrip (8-10) ná die toepassing van die media-leesonderrigstrategieë bepaal.

3.7.4.5 Die nasien en analise van die vraelyste

Die nasien en analise van die vraelys is gedoen aan die hand van die opsommingsblad soos deur Bell (1993:137) voorgestel (sien bylae 19). Dit het aan die navorser 'n vraag-vir-vraag ontleding gebied wat baie gedetailleerde data bevat het, maar nie moeilik was om te verwerk nie.

Met 'n opsommingsblad soos hierdie is dit maklik om die algehele respons van al die leerders en/of opvoeders op elke vraag aan te teken. Om vraelyste te verwerk is baie tydrowend, maar die navorser het die opsommingsblad vooraf voorberei wat nie net die optekening vergemaklik het nie, maar ook baie tyd bespaar het. Dit het ook daartoe gelei dat die navorser die vraelyste kon bêre nadat die opsomming gemaak is.

Dit sou dalk nodig wees om van tyd tot tyd na die vraelyste te verwys, maar die oorgrote meerderheid van die inligting wat nodig was vir die analise en aanbieding van data, was dadelik beskikbaar (Bell 1993:138).

3.7.5 Geldigheid van meetinstrumente

Hammersley (1990 in Silverman 1993:49) definieer geldigheid as volg: "By validity, I mean truth: interpreted as the text to which an account accurately represents the social phenomena to which it refers" (Hammersley 1990: 57). Silverman (1993:145) gebruik die metafoer van die termometer deur te noem dat 'n meetinstrument eers geldig is as dit telkens 'n lesing van 100 grade Celsius of so na daaraan as moontlik toon as dit in kookwater gedruk word.

Vir Kvale (1996:236) is die geldigheid van die bevindings veel meer: "Ascertaining validity involves issues of truth and knowledge." Hy gaan voort en definieer 'n geldige argument as "sound, well grounded, justifiable, strong and convincing." Denscome (1998: 213) beskou die navorsingsresultate as geldig as die bevindings reg laat geskied aan die kompleksiteit van die probleem, as die ondersoeker self geen invloed op resultate het nie, as alle alternatiewe verduidelikings verken is en as bewys van triangulasie gelewer kan word.

3.7.5.1 Geldigheid van die onderhoud

Vrae rondom die geldigheid van 'n onderhoud kom dikwels voor (sien 1.4.4). Die geldigheid van die onderhoudskedule is sentraal in kwalitatiewe navorsing. Dit is absoluut belangrik dat elke respondent die vrae in die onderhoud op dieselfde wyse verstaan en dat hierdie antwoorde aangeteken word sonder die geringste mate van onsekerheid (sien Silverman 1993; Bell 1993). Hierdie ondersoeker het die volgende gedoen om geldigheid te verseker:

- Die onderhoudafnemer (in hierdie geval die navorser self) is deeglik opgelei.
- Die onderhoud is vooraf by 'n ander skool getoets.
- So veel as moontlik keusevrae volgens die Likertskaal is gegee.
- Die data van die onderhoud is vergelyk met die data bekom deur die vraelys en die kwantitatiewe resultate van die intervensie.
- 'n Onpartydige persoon, soos 'n beampte van die Stellenbosch Onderwysdienspunt, is gevra om 'n steekproef van die bande te doen en dit dan met die transkripsie te vergelyk. Die bevindinge hiervan is opgeteken en geverifieer (Kvale 1996:236, Denscombe 1998:213).

3.7.5.2 Geldigheid van die vraelys

Om as 'n navorsingsvraelys te kwalifiseer, moes die vraelyste in hierdie ondersoek aan sekere vereistes voldoen ten einde die geldigheid daarvan te verseker. Denscombe (1998: 87-88) en Bell (1993: 76) se vyf kriteria vir die evaluering van 'n vraelys is as basis gebruik om die geldigheid van die vraelyste te ondersoek:

Die vraelys moes so ontwerp word sodat inligting ingesamel is wat as data vir analise in hierdie studie gebruik kon word. In hierdie studie wou die vraelys spesifiek vasstel wat leerders en opvoeders se persepsie is van die leerders se leesvermoë en hul houding ten opsigte van lees. Dit moes uit 'n lys van vrae bestaan. Die belangrike punt hier is dat elke respondent wat die vraelys beantwoord, 'n identiese stel vrae ontvang. Dit verseker konsekwentheid en akkuraatheid met betrekking tot die bewoording en vergemaklik die analise van die antwoorde. Die navorser het in hierdie studie die vraelys tot 10 vrae beperk.

Die vraelys moes inligting insamel deur die respondente direkte vrae te stel oor aspekte wat in hierdie studie ondersoek is, naamlik leesvlotheid, leesbegrip en leesgesindheid. 'n Verdere aanname is dat die vraelys volledige inligting sou verskaf oor die aspek wat ondersoek is, naamlik of die intervensie wel 'n verandering in die houding en leesvermoë van die leerder teweeggebring het.

Nog 'n uitgangspunt is dat die vraelys akkurate inligting sou verskaf. Voorts berus die sukses van die vraelys op die aanname dat 'n redelike respons verkry sou word. Dit is altyd belangrik dat die vraelys die etiese kode van streng professionaliteit sal handhaaf.

Die hantering van die vraelys moes haalbaar wees. Haalbaarheid het twee kante: Ten eerste is dit van weinig waarde om 'n vraelys van stapel te stuur wat ses

maande sal neem om per pos terug te keer as die gevallestudie ses maande duur. Tweedens moet die vraelys die respondent vir wie dit bedoel is, bereik. In hierdie studie is daar rede om te glo dat die vraelyste wel deur die leerders en opvoeders van een skool voltooi is omdat die navorser self die toetsafnemer was.

3.7.6 Betroubaarheid van meetinstrumente

Hammersley (1992 in Silverman 1993:145) definieer betroubaarheid as volg:

Reliability refers to the degree of consistency with which instances are assigned to the same category by different observers or by the same observer on different occasions (Hammersley: 1992, 67).

Soos reeds gesê ten opsigte van die geldigheid van die meetinstrumente (sien 3.7.5) gaan dit om konsekwentheid; om 'n meetinstrument daar te stel wat elke keer dieselfde uitslag toon ongeag wie die die meetinstrument toepas (Silverman 1993:145; Kvale (1996:235).

Denscombe (1998:213) beoordeel die betroubaarheid van die navorsingsresultate in terme daarvan of die meetinstrumente neutraal is ten opsigte van die uitwerking wat dit op die navorsing self het, en of dit weer dieselfde resultate sal lewer as dit by ander geleenthede gebruik word: "If someone else did the research would he or she have got the same results and arrived at the same conclusion?"

3.7.6.1 Betroubaarheid van die onderhoud

'n Vraag waarmee navorsers dikwels worstel, is of die respondent die waarheid praat. Volgens Denscombe (1998:214) is daar geen waterdigte manier waarop die navorser hierdie aspek kan verifieer nie, maar daar is tog sekere praktiese reëlings wat die navorser daar kan stel om valse stellings in 'n onderhoud tot die

minimum te beperk. Daar bestaan in wese twee moontlike transkripsievorme van 'n respondent se antwoorde: die verbatim-transkripsie en die geïdealiseerde transkripsie (soos om die leerder se woorde in Standaardafrikaans weer te gee) wat mag mebring dat die leerder buite konteks aangehaal word. Dit word derhalwe aanbeveel dat 'n verbatim-transkripsie gebruik word (Kvale 1996:236).

Van die reëlins wat hierdie navorser in werking gestel het, sluit in:

Daar is teruggaan na die respondent met die transkripsie om die inhoud van die transkripsie met die respondent te verifieer. Daar is slegs onderhoude gevoer met persone wat 'n sinvolle bydrae tot hierdie ondersoek kon maak. Dit is die leerders in die klas en die opvoeders wat hulle onderrig. Die navorser kon vasstel of 'n deurlopende tema deur al die onderhoude voorkom, want dit het beteken dat daar nie te veel aandag gegee hoef te word aan een onderhoud wat drasties afwyk van die ander nie. Die data van die onderhoude is vergelyk met die data van ander metodes van datagenerering, soos die vraelyste. Triangulasie het dus ter sprake gekom (vgl. Denscombe 1998:133-134; Kvale 1996:235; Silverman 1993:156).

3.7.6.2 Betroubaarheid van die vraelys

Dit is reeds genoem (sien 3.7.5) dat die navorser het daarna gestreef om Denscombe se vyf basiese kriteria waarvolgens 'n navorsingsvraelys geëvalueer kan word, in hierdie studie toe te pas (Denscombe 1998:104).

3.8 METODES VAN DATAVERWERKING

Verskillende navorsingsmiddele naamlik vraelyste, onderhoude en diagnostiese leestoetse, is gebruik om data te produseer. Die data is op verskeie maniere verwerk. Dit word hieronder kortliks uiteengesit.

3.8.1 Kwalitatiewe dataverwerking

Een van die aanduiders van moontlike verandering in die leesvermoë van die graad 7-leerders van die betrokke laerskool deur die navorser geïdentifiseer en in hierdie studie ondersoek is, is die leerders se **leesgesindheid**. Leesgesindheid is affektief van aard en kon net deur middel van kwalitatiewe metodes van datagenerering ondersoek word. Die navorsingsmetodes is in hierdie intervensie van stapel gestuur om kwalitatiewe data te bekom, is vraelyste aan die leerders en opvoeders (sien 3.7.3) asook onderhoude met die opvoeders en die leerders (sien 3.7.4).

Op grond van die analise van die kwalitatiewe data kon die navorser die volgende vrae ondersoek:

- Het 'n veranderde houding by die opvoeder en 'n uitbreiding van sy kennis van die media 'n positiewe uitwerking op die leerders gehad?
- Het die leerder se leesgesindheid enigsins gebaat by die media-leesonderrigprogram waaraan die leerder blootgestel was?
- Kon die leerders deur middel van die vraelyste agterkom of hulle meer of minder gemotiveerd is om te lees?
- Kon die leerders deur middel van die vrae tydens die onderhoude agterkom of hulle eie leesvermoë enigsins verbeter of verswak het weens die media-leesonderrigprogram?
- Het die **opvoeders** se kennis van en ingesteldheid teenoor die media verbeter of verswak ná die implementering van die media-leesonderrigprogram?
- Het die opvoeder se persepsie van die leerders se leesvermoë verander ná die implementering van die media-leesonderrigprogram?
- Het die **leerders** se kennis van en ingesteldheid teenoor die media verander ná die intervensie?

3.8.2 Kwantitatiewe dataverwerking

Deurdat die toetsgroep die Neale-individuele leestoets vir besonderhede) afgeleë het, is kwantitatiewe data beskikbaar gestel oor twee van die drie aanduiders van maontlike verandering in die leesvermoë van die deelnemers, naamlik data oor die leerders se leesvlotheid en die leerders se leesbegrip voor die implementering van die media-leesonderrigstrategieë sowel as daarna.

- Die leerders se **leesvlotheid** in terme van die leerder se leesouderdom is bepaal. Hierdie inligting is uitgedruk as 'n syfer, byvoorbeeld 10.4. Dit beteken dat die leerder op 'n ouderdom van 10 jaar en 4 maande lees (terwyl hulle almal tussen 12 en 13 jaar is in graad 7).
- Die leerders se **leesbegrip** in terme van die leerder se leesouderdom is bepaal. 'n Leerder wat al 44 begripsvrae oor die hele toets korrek beantwoord het, het 'n punt van 13.0 op die gyskaal verwerf wat beteken dat die leerder, indien hy 13 jaar oud is, op standaard lees. So het 'n leerder wat 22 van die begripsvrae reg beantwoord het, 'n punt van 10.1 verwerf wat beteken dat die leerder se leesbegrip gelykstaande is aan 'n kind van 10 jaar en 1 maand.
- 'n Analise van die kwantitatiewe data het 'n aanduiding gegee van die mate van sukses van die media-leesonderrigstrategieë as intervensie om leerders se leesvlotheid en leesbegrip te verbeter. Daar is ook vasgestel of die verandering statisties beduidend is ten opsigte van leesvlotheid en leesbegrip.

3.9 DIE MEDIA-LEESONDERRIGSTRATEGIEë

3.9.1 Inleiding

In hierdie afdeling word die beplanning en implementering van die intervensie, soos gebaseer op die teoretiese perspektief (sien 2.5) beskryf.

3.9.2 Die keuse van die media-leesonderrigstrategieë

Voor die implementering van die media-leesonderrigstrategieë (intervensie) is die volgende kriteria oorweeg by die keuse van die media-leesonderrigstrategieë:

- Die media-leesonderrigstrategieë moes op die totale opvoedkundige ontwikkeling van die leerder fokus en na geïntegreerde leeruitkomste strew.
- Ten einde die media-leesstrategieë effektief en betekenisvol toe te pas, was dit belangrik dat die media-leesonderrigprogram op die ontwikkelingsvlak van 'n graad 7 - leerder fokus.
- Die intervensie moes voortbou op die leerder se reeds bestaande kennis en aansluit by die leerder se bekende vaardighede.
- Leerders is deurentyd aangemoedig om onafhanklik te lees. Die tekste moes derhalwe aansluit by die leerder se agtergrondkennis en ervaringsveld en belangstellingsveld;
- Die strategieë moes daarna streef om die leerder se selfvertroue te ontwikkel deur sukses binne sy eie vermoë te verseker.

3.9.2.1 Verband met die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV)

By die gebruik van die media tydens die media-leesonderrigstrategieë is besluit dat die intervensie by die Afrikaans-kurrikulum van die *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir graad R – 9*) moes aansluit en ondersteunend daartoe bydra sodat die volgende **leeruitkomste** bespreek sou word (2003:214-215):

- **Leeruitkoms 1: Luister**

Die leerder is in staat om vir inligting en genot te luister en gepas en krities binne 'n wye verskeidenheid situasies te reageer.

- **Leeruitkoms 2: Praat**

Die leerder is in staat om doeltreffend en met selfvertroue in gesproke taal binne 'n wye verskeidenheid situasies te kommunikeer.

- **Leeruitkoms 3: Lees en kyk**

Die leerder is in staat om vir inligting en genot te lees en kyk en krities op die estetiese , kulturele en emosionele waardes in tekste te reageer.

- **Leeruitkoms 4: Skryf**

Die leerder is in staat om verskillende soorte feitelike en verbeeldingstekste vir 'n wye verskeidenheid doeleindes te skryf .

- **Leeruitkoms 5: Dink en redeneer**

Die leerder is in staat om taal vir dink en redeneer te gebruik en inligting vir leer te verkry, verwerk en gebruik.

- **Leeruitkoms 6: Grammatika en woordeskat**

Die leerder ken en is in staat om die klanke, woordeskat en grammatika van die addisionele taal te gebruik. 'n Goeie kennis van grammatika en woordeskat is noodsaaklik vir doeltreffende lees, skryf en praat.

3.9.2.2 Soorte tekste in die media-leesonderrigprogram

Die volgende tabel (sien tabel 3.4) gee 'n aanduiding van die tekste wat ingesluit is tydens die intervensie en hul verband met die tekste soos voorgeskryf deur die HNKV en die media soos beskryf tydens die teoretiese perspektief (sien 2.5).

Tabel 3.4: Die leestekste in die media-leesonderrigprogram

Tekste voorgeskryf deur die HNKV	Media	Tekste in hierdie intervensie
Tydskrifte	Strokie	Hagar
Biografieë	Spotprent	Natalie du Toit
Advertensies	Koerant	Harry Potter
Koerantberigte	Koerant	Die Burger/Eikestadnuus
Plakkate	Grafika	Irak-oorlog
Poësie	Liedjie –kompakskyf (CD)	Sout manne sout
Volkverhale	Musiekvideo	Gatsby-dite
'n Roman	Rolprent	Fiela se kind
'n Kort toneelstuk	TV-sepie	7de Laan
Kortverhale	Rekenaar	Slang pik kind

Alhoewel tekste ingesluit is wat deur die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir graad 7 voorgeskryf word (HNKV 2003 :15), is die finale keuse van visuele en ander media gemaak op grond van die volgende redes wat vir die ondersoeker belangrik was.

- **Die koerantberig**

Die gedrukte media (sien 2.5.7.2) het nog altyd 'n belangrike rol gespeel in die oordra van inligting en onderrig (Bates 1997:116). Navorsing wat deur Anker (1991) gedoen is, dui daarop dat 82% van alle jeugdiges van koerant lees hou. Die koerant is 'n uiters geskikte medium om 'n positiewe houding teenoor lees by leerders te ontwikkel en lees te bevorder, want dit dek 'n wye verskeidenheid onderwerpe. Dit dek elkeen se belangstelling, dit sluit 'n verskeidenheid van leesvlakke in en dit dra die volwasse beeld (rolmodel) oor (Bates 1997). Benewens die positiewe ingesteldheid jeens lees wat die koerant kan help

bevorder, wys De Beer (1983) ook op ander vaardighede wat deur koerantlees bevorder kan word: kreatiewe lees, woordeskatuitbreiding en leesbegrip, die ontwikkeling van 'n geskikte leesvlotheid asook die ontwikkeling van ander taalaspekte soos luister-, praat- en skryfvaardigheid.

- **Die spotprent**

Die spotprent (sien 2.5.7.3) het 'n baie groot motiveringswaarde en kan help om 'n positiewe houding teenoor lees by die leerder aan te kweek (Schoonraad & Schoonraad 1983). Dit beskik oor artistieke middele wat met vrug in die leesonderrigprogram aangewend kan word. Die spotprent sal byvoorbeeld die leerder in staat stel om dieselfde koerantberig vanuit 'n meer komiese perspektief te sien, of 'n boodskap oordra wat nie ooglopend in die teks voorkom nie, soos om iets satiries aan die voorkoms van die karakter te beklemtoon (Considine & Haley 1999).

- **Die strokiesprent**

Die strokiesprent (sien 2.5.7.4) is vanweë die feit dat leerders maklik met die karakters in die strokie kan identifiseer, 'n waardevolle instrument om leerders te motiveer om te lees. Die strokie is ook 'n uitstekende middel om leestekens te onderrig (Baltas & Nessel) en leesvlotheid te fasiliteer (Kellaher 2001).

- **Grafika**

Die grafiese media (sien 2.5.7.5) bevat 'n taal en grammatika waarvan die meeste mense onbewus is en waaraan onlangs eers formeel aandag gegee word. Pailliotet en Mosenthal (2000), Burns *etal.* (1999) asook Foote en Saunders (1994) noem almal dat die grafiese media die basis van die denkproses in geletterdheid vorm en as sodanig dus optree as die platform vir begrip tydens lees en skryf.

Soorte grafieke wat by die onderrig van lees gebruik kan word, is prentgrafieke, wat hoeveelhede deur middel van prente verduidelik; sirkelgrafieke, wat op die verband tussen onderafdelings en die geheel dui; kolomgrafieke, wat vertikaal en horisontaal gebruik word om hoeveelhede met mekaar te vergelyk; lyngrafieke, wat op die veranderinge in getalle dui en sketsgrafieke wat nuuswaardige gebeure illustreer (Burns *et al.* 1999). In hierdie studie is slegs gebruik gemaak van sketsgrafieke.

- **Die televisieprogram**

Leerders sal altyd na televisieprogramme kyk (sien 2.7.5.6) wat binne hul begripsvermoë val, en leerders wat na geselekteerde programme op TV kyk, sal ook tyd aan lees afstaan (Bates 1997). Onafhanklike ondersoeke (Wright *et al.* 2001) het getoon dat leerders met beperkte taalvermoë positief gereageer het op die vermeerderde tyd wat hulle aan televisie afgestaan het. Leerders wat na opvoedkundige programme op televisie kyk, vaar oor die algemeen beter met letteridentifikasie en leesvaardigheid. Leerders wat gereeld na die nuus kyk, se leesbegrip het aansienlik verbeter (Brown 2002).

- **Die rolprent**

Brown (2002), Hendee (1998) en Le Cordeur (1991:69) wys daarop dat die gebruik van die rolprent (sien 2.7.5.7) in die klaskamersituasie wêreldwyd met 'n groot mate van sukses deur baie opvoeders gebruik word. Hulle wys daarop dat leerders dikwels die boek sal lees nadat hulle die rolprent daarvoor gesien het. Die rolprent kan dus deur die opvoeder gebruik word om die leeservaring vir leerders te vergroot. Die rolprent help om die integrasie tussen die twee hemisfere te bevorder en dus optimale leesbegrip te bewerkstellig.

- **Die musiekvideo**

Daar is vandag video's beskikbaar oor die meeste leerareas wat deel uitmaak van die skoolkurrikulum. Die musiekvideo (sien 2.7.5.8) kan baie nuttig aangewend word om nuwe onderwerpe vir bespreking in te lei; om nuwe begrippe te verwerklik deur hulle aan te bied binne die konteks van lewensgetroue situasies en om as fokus te dien vir die opvolgbespreking aan die einde van die les. Die musiekvideo kombineer musiek met lirieke en is dus 'n ideale medium om die kognitiewe funksies van die brein te integreer (Burns *et al.* 1999:480, Le Cordeur 1991:88).

- **Die kompakskyf en die liedjie**

Volgens Towell (2000) is kinders lief vir sing, dans, liedjies en musiekvideo's. Navorsing dui daarop dat musiek (sien 2.7.5.9 asook 2.3.3.1) beslis 'n motiverende faktor is vir lees. Omdat lees- en skryfonderrig hoofsaaklik linkerhemisfeeraktiwiteit is, word dit algemeen aanvaar dat die gebruik van musiek die integrasie van die breinfunksies sal stimuleer (Inglis *et al.* 2000). Daarbenewens is musiek ook 'n groot motiverende faktor vir lees wat help om 'n positiewe houding jeens lees te kweek (Silberstein 1994).

- **CD-ROM en rekenaar**

Elektroniese boeke (sien 2.5.7.10) is vandag van die mees bekombare materiaal op CD-ROM. Die boeke se bladsye word op die rekenaarskerm vertoon, en die leser blaai deur die boek met die klik van die muis. Hierdie tegnologie dien vir baie leerders wat swak lesers is, as motivering om te lees. Voorts bied die rekenaar geleentheid vir swakker lesers om die noodsaaklike leesvaardighede in te oefen en aan te leer. Rekenaars kan gebruik word om leerders se taalervaringe aan te teken, of vir enige ander skryfvorm, insluitend kreatiewe skryf en verslagskrywing (Burns *et al.* 1999:465-466, Higgins *et al.* 2000:44-47).

3.9.3 Implementeringsbeginsels

Die wyse van implementering van 'n leesstrategie bepaal tot 'n groot mate die sukses van die intervensie, daarom was dit belangrik om Persinger (2001) se algemeen-geldende beginsels vir implementering by die spesifieke omstandighede van hierdie studie aan te pas.

Die kultuur van lees in 'n skool word gereflekteer deur die skool se kultuur van leer, en die vermoë om goed te kan lees hang af van 'n volhoubare program waartydens aandag aan lees gegee sou word. Die remediëring het dus nie by die intervensie gestop nie; dit moes slegs die motivering wees om met 'n volhoubare leesprogram te begin. Die leerder se selfbeeld moes weer opgebou word en sy vertrouwe in homself moes herstel word deur onder andere 'n positiewe benadering te volg. Die kommunikatiewe, geïntegreerde benadering moes deurgaans toegepas word. Die intervensie was dus nie 'n projek op sy eie nie, maar moes inskakel by die res van die leerders se leerprogram.

Die onderrigmateriaal moes by die kind se leesvlak en behoeftes aanpas. Dit was ook belangrik om leerderdeelname aan die media-leesonderrigstrategieë aan te moedig, maar so dat dit 'n vrywillige basis geskied wat spontaneïteit kon bevorder. In hierdie studie is aansporingspryse glad nie gebruik nie omdat die leerder se houding jeens lees, een van die aspekte was van die leerders se leesvermoë wat ondersoek is. Waar aansporings wel toegeken is, het dit met lees verband gehou, byvoorbeeld leerders wat mooi gevorder het, het die video van die boek, of die boek of die CD gekry om huis toe te neem.

Opvoeders moes deurentyd daarop let dat hul Afrikaanse taalgebruik sodanig is dat dit die leesprogram sou ondersteun. 'n Gebrekkige taalgebruik deur die opvoeder sou negatief inwerk op die program, terwyl die regte houding, opregte belangstelling en aanmoediging van die opvoeder die leerder sou stimuleer en

aanspoor om sy swakhede te bowe te kom. Individuele aandag was dus van die allergrootste belang. Opvoeders wat die lesse aangebied het, moes deeglik deur die ondersoer opgelei word in die gebruik van die media-leesonderrigstrategieë. Alhoewel die strategieë in hierdie studie slegs op drie aanduiders van leesprobleme (leesbegrip, leesvlotheid en leeshouding) gefokus het waarby alle leerders kon baat vind, was dit nodig dat sommige leerders met ernstige leerprobleme deurlopend ondersteuning ontvang in lees.

3.9.4 Prosedure tydens die intervensie

Die volgende prosedure is tydens die intervensie gevolg (sien Persinger: 2001): Die tydsduur van die lesse was so beplan dat dit nie die leerders vermoei het nie. Die lesse was kort, sistematies en weekliks aangebied. Die program is in die skool se leesperiode geïmplementeer ten einde die res van die personeel geïnteresseerd te hou. Voorts is die media-leesonderrigprogram slegs in die Afrikaansperiode aangebied omdat van die beginsel uitgegaan is dat 'n leerder beter leer in sy moedertaal. Daar is van die aanname uitgegaan dat as leesvermoë in sy moedertaal verbeter, dit ook tot 'n verbetering in die leesvermoë van ander vakke sou lei (Smuts 1991).

By die aanvang van die intervensie is die teikengroep van die leerderpopulasie diagnosties getoets deur middel van die Neale-individuele leestoets. Die hele klas het daarna die WKOD-groepleestoets afgelê (sien 3.7.2). Nadat die diagnostiese leestoetse (sien 3.7.1), onderhoude (3.7.3) en vraelyste (3.7.4) vooraf afgehandel is, is die intervensie wat deur die navorser ontwerp is, in die klaskamer toegepas. Die program het oor 16 weke gestrek en het uit agt leseenhede bestaan; elk oor 'n ander soort medium. Elke leseenhede het uit twee sessies van een uur elk bestaan.

Die interaktiewe benadering is gehandhaaf: leerders is toegelaat om inligting vir hulself te ontdek, interaktief te werk en hulself uit te leef deur tekste te skryf wat

hulself en hul maats moes lees. Aan die einde van die intervensie is die teikengroep van die leerderpopulasie deur twee waarnemers van die WKOD met behulp van die Neale-individuele leestoets geassesseer om die impak van die media-leesonderrigstrategieë op die leerders se leesvlotheid, leesbegrip en houding teenoor lees te bepaal. Die ondersoekgroep het weer die WKOD-groepsleestoets afgelê om vas te stel of hul leesbegrip en houding jeens lees verander het.

3.9.5 Leerderondersteuning tydens die intervensie

Die aard van die leerder se ondersteuning en die kwaliteit van die verhouding tussen die fasiliteerder en die ondersoekgroep sou 'n betekenisvolle effek op die produktiwiteit en sukses van die strategieë kon hê. Hierdie ondersteuning beïnvloed nie net die leerder se leesvermoë nie, maar kan ook die leerder se persepsie van sy eie leesvermoë bepaal. Hierdie ondersteuning - 'n aanpassing van die model soos voorgestel deur Clipson-Boyles (2001:46-50) - het die volgende aspekte behels:

Sorg moes gedra word dat die opvoeder aktief by die program betrokke was deur middel van *interaktiewe ondersteuning*. Deur 'n passiewe toeskouer te wees, sou baie geleenthede verlore gegaan het waar die leerder gehelp kon word, want ondersteuning is 'n tweerigtingproses waar die opvoeder en die leerder met mekaar kommunikeer. Deur middel van *konstruktiewe ondersteuning* is voortgebou op dit wat die leerder reeds weet, maar op 'n positiewe en ondersteunende wyse. Leerders reageer meer positief as hulle geprys eerder as gekritiseer word. Daardeur word hulle selfvertroue versterk. Tog moet dit *eerlike ondersteuning* wees. Leerders weet meer as enige ander persoon wanneer die lof vals is.

Lof en prys beteken nie dat foute oorgesien moet word nie. Die leerders is tydens hierdie intervensie beloon vir hul positiewe bydrae deur byvoorbeeld die hele klas met koek te bedien as 'n leseenhed afgehandel is, of om die video huis

toe te kry as die leerder mooi gelees het, maar geen individuele pryse is toegeken nie. As leerders baie hard moet probeer, beteken dit noodwendig dat hulle soms kansse moet waag. As hulle bang is om 'n onbekende woord uit te spreek omdat hulle bang is vir foute maak, was dit die opvoeder en die ondersoeker se taak om 'n veilige klas-atmosfeer te verseker deur middel van *veilige ondersteuning* sodat die leerders nie bang was om te waag nie.

Sorg moes gedra word dat die media-leesonderrigprogram 'n *aangename, genotvolle leeservaring was vir die leerders*. Dit het 'n atmosfeer geskep waarbinne die leerder se lees kon vorder. Dit is ook belangrik dat die keuse van die leesaktiwiteite met omsigtigheid gekies moes word deur eers vas te stel wat die leerder in staat is om te doen, en wat nie. Sodoende het die leeservaring waarde toegevoeg tot die leerder se menswees en was die intervensie vir hom 'n *waardevolle leeservaring*.

Ten slotte was *betekenisvolle terugvoer aan alle opvoeders* wat vir die leerders les gee, belangrik. Omdat daar tyd met die leerders deurgebring is, is waardevolle inligting bekom wat vir die ander opvoeders van groot nut kan wees (sien Clipson-Boyles 2001:46-50).

3.9.6 Die implementering van die media-leesonderrigstrategieë

Die program is so ontwerp dat by elke strategie spesifiek aandag in die klas gegee is aan die drie aanduiders wat moontlike verandering by die leerder se leesvermoë kon aandui naamlik: leeshouding, leesbegrip en leesvlotheid. Hierdie strategieë was meestal interaktief van aard omdat dit volgens navorsers die mees effektiewe manier is (Ekwall & Shanker 1993, Lawson, Marvin & Pratt 2001, Bouwer 1999, Persinger 2001).

Elke strategie (wat volledig in bylae 21 aangebied word) het uit die volgende fases bestaan: 'n Beskrywing van die strategie, voor die leesaksie, tydens die leesaksie, die strategie in aksie, opvolgaktiwiteite en 'n kurrikulumuitkomst-matriks.

3.10 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk is 'n verslag van die navorsingsmetodologie wat gevolg is. Die redes en motivering vir 'n gevallestudie as keuse vir die navorsingsontwerp en die meetinstrumente wat gebruik is, is uiteengesit.

Aangesien hierdie studie gekonsentreer het op die graad 7-klas van een skool, was die gevallestudie vanweë sy kwalitatiewe aard uiters geskik as ontwerpkeuse.

Die metode wat gevolg is om die ondersoekgroep en die toetsgroep vir die gevallestudie te selekteer is ook bespreek. Die keuse van die betrokke skool is regverdig op grond van wat Denscombe (1998:33) die *beginsel van geskiktheid* noem. Dit impliseer egter nie dat die bevindinge van die gevallestudie na alle ander skole in die omgewing van toepassing gemaak kan word nie omdat elke gevallestudie uniek is .

Verder is daar verslag gedoen oor die redes waarom daar op graad 7 gekonsentreer is. Dit is gevolg deur 'n objektiewe beskouing van die meetinstrumente wat gebruik is. Die Neale-individuele leestoets is gestandaardiseer en het **kwalitatiewe** data gelewer oor twee aanduiders van moontlike verandering naamlik *leesbegrip* en *leesvlotheid*, terwyl die WKOD-groepleestoets **kwantitatiewe** data gegenereer het oor twee aanduiders van moontlike verandering naamlik *leesbegrip* en *leesgesindheid*.

Die onderhoude en vraelyste het addisionele data gelewer ten opsigte van 'n beduidende vordering in leerders se leesbegrip, leesvlotheid en hul houding teenoor lees al dan nie.

In hoofstuk 4 word die toetsresultate geïnterpreteer en bespreek.

HOOFSTUK 4

RESULTATE EN ANALISE VAN DIE ONDERSOEK

Technology thus becomes an environment for learning, as well as both tutor and tool (Hanson-Smith 2001:108).

4.1 INLEIDING

Daar is in vorige hoofstukke genoem dat hierdie studie op graad 7-leerders wat swak lesers is, konsentreer. Daar is aangedui wat gedoen kan word om die bevordering van lees by hierdie leerders te fasiliteer. Hierdie hoofstuk bevat 'n bespreking en analise van die resultate wat bekom is deur middel van die meetinstrumente wat ná afloop van die intervensie (ingreep), m.a.w. die toepassing van die media-leesonderrigstrategieë gedoen is.

Die ondersoeker wil daarop wys dat vir die doel van hierdie studie die data nie noodwendig gekategoriseer sal word as **kwantitatiewe** en **kwalitatiewe data** nie. Veel eerder wil die ondersoeker saamstem met Miles en Huberman (1994:40) se stelling dat al wat werklik saak maak, is om te weet wanneer dit van enige nut is om met syfers te werk, en wanneer dit onvanpas of te moeilik is. Dit is veral van toepassing waar die data nie gestandaardiseer is nie en waar geen duidelike reëls bestaan om te onderskei tussen veranderlike, feit en fout nie. Miles & Huberman (1994) voer aan dat in die finale analise sowel syfers as woorde benodig word om die samelewing ten volle te begryp, of soos Kaplan (in Miles & Huberman 1994:40) dit stel: "Quantities are of qualities, and a measured quality has just the magnitude expressed in its measure".

Die SAS-program is vir die analise en verwerking van die data gebruik. 'n Verskeidenheid statistiese tegnieke is toegepas, ná gelang van die probleemstelling, die metingskaal en die standhoudendheid van sekere aannames benodig vir bepaalde ontledings. Beskrywende statistiek (bv.

frekwensieverdelings, histogramme, maatstawwe vir lokaliteit soos gemiddeldes en mediane en vir verspreiding (soos standaardafwykings en varasiewydtes) is gebruik om navorsingsresultate op 'n bondige en leesbare wyse voor te stel. Waar daar getoets is vir beduidende verskille voor en ná die intervensie is daar van 'n gepaarde t-toets gebruik gemaak, en as onsekerheid bestaan aangaande die normaliteit van die data is van 'n Wilcoxon t-toets gebruik gemaak om te toets of daar enige verkille is tussen die gemiddelde waardes voor en ná die intervensie. Waar kategorieese (nominále) waarnemings getoets is voor en ná die intervensie, is van 'n Pearson-chi-kwadraat of maksimum aanneemlike chi-kwadraattoets gebruik gemaak.

Daar word telkens van die nulhipotese uitgegaan dat daar geen verskil is tussen die voortoets-gemiddelde en die ná-toets-gemiddelde nie, of in die geval van nominále data dat die voortoets- en ná-toetsfrekwensies nie verskil nie. Vir alle hipotesetoetse is 'n 5%-betekenispeil ($p < 0,05$) gebruik.

Die data is geanaliseer deur die Sentrum vir Statistiese Konsultasie van die Universiteit van Stellenbosch.

Die resultate van die individuele diagnostiese leestoets (die Neale-toets, wat leesbegrip en leesvlotheid getoets het) word eerste aangebied en daarna die resultate van die groep-diagnostiese leestoets (WKOD-leestoets) wat leesbegrip en leeshouding getoets het. Daarna volg die resultate van die vraelyste wat deur sowel die leerders as die opvoeders voltooi is. Ten slotte word die resultate van die onderhoude wat met die leerders en die opvoeders gevoer is, aangebied.

4.2 GESTANDAARDISEERDE TOETSE

In hierdie afdeling word die resultate van die gestandaardiseerde diagnostiese leestoetse ontleed en bespreek.

4.2.1 Die Neale-individuele diagnostiese leestoets

4.2.1.1 Leesbegrip

Voor en ná die intervensie het die toetsgroep van 10 leerders die Neale-individuele diagnostiese leestoets (1967) afgelê. Dit het die ondersoeker die geleentheid gebied om vas te stel of daar enige beduidende verskil is tussen die voortoets en die ná-toets ten opsigte van die leerder se leesbegrip en leesvlotheid. Die resultate van die toets is onderwerp aan statistiese analise om te bepaal of daar enige beduidende verskil en/of vordering is tussen die resultate van die voortoets en die ná-toets.

Tabel 4.1: Individuele Neale-leestoets (Leesbegrip)

Respondent	Vorige jaar eksamenpunt	GESLAG	Voortoets	Ná-toets	Verskil
002	59	Seun	9.1	10.11	1.01
005	63	Seun	9.06	9.1	0.04
006	69	Dogter	11.08	11.08	0
010	73	Seun	11.04	12	0.96
015	36	Dogter	7.1	10.05	2.95
016	58	Dogter	9.01	9.03	0.02
018	40	Seun	8.11	8.11	0
019	40	Dogter	8.02	8.02	0
030	75	Seun	12.02	12.04	0.02
035	36	Dogter	7.06	7.1	0.04
	2 x 30%	5 x seuns		av	0.504
	2 x 40%	5 x dogters		s	0.949154
	2 x 50%			N	10
	2 x 60%				
	2 x 70%			T	1.679167
Geen beduidende verskil waargeneem				p-waarde	0.063713

Volgens Fisher se eksakte toets vir 'n 2x2-gebeurlikheidstabel bestaan daar geen beduidende verskil tussen die toetsgroep se voortoets en die ná-toets wat betref die leesbegrip nie ($p = 0.063713$). Die implementering van die media-

leesonderrigstrategieë het dus geen verskil gemaak aan die toetsgroep se leesbegrip nie, maar wel aan sekere individue se leesbegrip (sien 002, 010, 015).

4.2.1.2 Leesvlotheid

Nog 'n faktor wat as moontlike aanduider van vordering in die graad 7-leerder se leesvaardighede oorweeg kon word, is leesvlotheid. Die ondersoeker wou vasstel of die implementering van die media-leesonderrigstrategieë enige verskil gemaak het aan die vlotheid waarmee die leerders lees. Dit is gedoen deur die toetsgroep voor en ná die intervensie te onderwerp aan die Neale-leestoets (1966) vir leesvlotheid. Die resultate van die individuele Neale-leestoets ten opsigte van **leesvlotheid** word in tabel 4.2 gegee:

Tabel 4.2: Individuele Neale-leestoets (Leesvlotheid)

Respondent	Vorige jaar eksamenpunt	GESLAG	Voortoets	Ná-toets	Verskil
002	59	Seun	9	9	0
005	63	Seun	9.01	10.05	1.04
006	69	Dogter	10.06	10.08	0.02
010	73	Seun	10.01	13	2.99
015	36	Dogter	10.05	13	2.95
016	58	Dogter	9.01	9	-0.01
018	40	Seun	7.09	8.01	0.92
019	40	Dogter	8	8.1	0.1
030	75	Seun	12.05	13	0.95
035	36	Dogter	8.01	8.07	0.06
	2 X 30%	5 x seuns		Av	0.902
	2 X 40%	5 x dogters		S	1.171474
	2 X 50%			N	10
	2 x 60%				
	2 x 70%			T	2.43486
				p-waarde	0.018841
'n Beduidende verskil waargeneem					

Die t-toets is gebruik om te bepaal of daar enige beduidende verskil tussen die leerders van die toetsgroep se leesvlotheid was voor en ná die intervensie. Volgens die t-toets was daar wel 'n beduidende verskil in die leerders van die toetsgroep se punte ná die intervensie ($P = 0.018841$). Die implementering van die media-leesonderrigstrategieë het dus 'n beduidende verskil gemaak aan die toetsgroep se leesvlotheid.

4.2.1.3 Bespreking

Die resultate toon dat toe die leerders ses maande later weer die Neale-diagnostiese leestoets afgelê het, daar geen beduidende verskil was ten opsigte van die leesbegrip van die leerders in die toetsgroep nie. 'n Moontlike verklaring is dat die implementering van die media-leesonderrigstrategieë nie lank genoeg of intens genoeg was nie. 'n Ander moontlike verklaring is dat die strategieë nie onderrig in leesbegripvaardighede ingesluit het nie (alhoewel heelwat oefeninge gedoen is). Enige verbetering in leesbegrip sou dus toevallig wees. Nog 'n moontlike verklaring is dat die twee toetse deur verskillende persone afgeneem is, die voortoets deur een van hulle opvoeders ('n bekende persoon) en die ná-toets deur 'n amptenaar van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement ('n onbekende persoon). Hierdie onbekendheid kon hul spontaneïteit beïnvloed het sodat enige verbetering, hoe gering ook al, nie gemanifesteer het nie. Dit is bekend dat spanning 'n nadelige invloed het op leerders se kognitiewe vermoëns.

Die resultate toon wel 'n beduidende verbetering in die leerders se leesvlotheid. Die vraag is nou of die verbetering die invloed was van die media-leesonderrigstrategieë en of 'n faktor soos dat leesvlotheid 'n meganiese proses is waar 'n verbetering makliker manifesteer, 'n rol kon gespeel het. Die antwoord lê waarskynlik êrens tussen die twee moontlike verklarings of by 'n kombinasie daarvan. 'n Ander moontlikheid is die feit dat die media leerders gemotiveer het om meer te lees (sien 4.3.1.2) wat hul leesvlotheid positief kon beïnvloed het.

4.2.2 Wes-Kaapse Onderwysdepartement-groep-diagnostiese leestoets

4.2.2.1 Leesbegrip

Die hele ondersoekgroep van 37 leerders het die WKOD-leestoets (2002) vir graad 7 in leesbegrip afgelê . Anders as by die individuele leestoets was die afneem van die groep-diagnostiese leestoets meer spontaan en minder stresvol. Die leerders het die eerste toets in Januarie, voordat die intervensie 'n aanvang geneem het, afgelê. Die tweede en finale assessering is ses maande later in Junie gedoen. Die toets is gesamentlik afgelê, 'n situasie waarmee hulle meer bekend en gemaklik was. Dit het die geleentheid gebied vir 'n meer spontane respons. Hierdie toets moes bepaal of daar 'n beduidende verskil was in die toetstellings van die voortoets en die ná-toets ten opsigte van leesbegrip.

Tabel 4.3: Groep-leestoets (Leesbegrip)

Respondent	Voortoets	Ná-toets	Verskil
001	7	12	5
002	11	11	0
003	8	11	3
004	5	11	6
005	9	11	2
006	8	13	5
007	12	14	2
008	6	13	7
009	12	17	5
010	15	17	2
011	4	6	2
012	7	9	2
013	12	14	2
014	13	15	2
015	13	13	0
016	7	10	3
017	4	10	6
018	6	8	2
019	6	11	5
020	5	10	5

021	9	14	5
022	3	14	11
023	7	14	7
024	5	10	5
025	3	10	7
026	13	14	1
027	13	19	6
028	4	11	7
029	4	12	8
030	12	14	2
031	2	6	6
032	12	16	4
033	3	10	7
034	6	10	4
035	2	8	6
036	11	16	5
037	14	15	1
		Av	4.27027
		S	2.490523
		N	37
		T	10.42955
		p-waarde	9.98E-13
'n Beduidende verskil waargeneem			

Die t-toets is gebruik om te bepaal of daar enige beduidende verskil tussen die leerders van die ondersoekgroep se leesbegrip was voor en ná die intervensie. Volgens die t-toets was daar wel 'n beduidende verskil in die leerders van die ondersoekgroep se punte ná die intervensie ($P = 9.98E-13$). Die implementering van die media-leesonderrigstrategieë het dus volgens die WKOD-toets 'n beduidende verskil gemaak aan die ondersoekgroep se **leesbegrip**.

- **Bespreking**

Anders as by die individuele leestoets (afgeneem by die toetsgroep) was daar by die groepleestoets (afgeneem by die onderoekgroep) wel 'n beduidende verskil in die leerders se leesbegrip nadat die media-leesonderrigstrategieë vir 'n periode van ses maande toegepas is. As die punte van die leerders in die toetsgroep met hul punt in die onderoekgroep vergelyk word, word dieselfde patroon egter waargeneem by ses van die leerders in die toetsgroep. Leerder 006 (1), Leerder 010 (1), Leerder 015 (1), Leerder 016 (0) en Leerder 035 (0) het soos by die individuele leestoets geen beduidende verbetering getoon nie. By die res van die klas was daar egter 'n beduidende verbetering in hulle **leesbegrip**.

4.2.2.2 Leeshouding

Die WKOD-groepleestoets het ook 'n afdeling behels wat leerders se houding teenoor lees getoets het. Die afdeling bestaan uit 20 vrae en is deur die onderoeker gebruik om 'n vergelyking te tref tussen die leerders se leeshouding ná die intervensie en hul leeshouding voor die intervensie. Leerders se respons is aangedui met 'n glimlag (positief) of 'n frons (negatief). Volgens die gepaarde t-toets was daar wel 'n beduidende verskil in die leerders van die onderoekgroep se houding teenoor lees ná die intervensie ($P = 0.003687$).

Uit tabel 4.4 blyk dit dat daar 'n sterk verband bestaan tussen die leerders se houding teenoor lees ses maande later, en die implementering van die media-leesonderrigstrategieë tydens die intervensie van Januarie tot Junie 2003. Die afleiding kan ook gemaak word dat die leerders positief gereageer het op die integrasie van media uit hulle ervaringsveld in die onderrigprogram. Daar moet ook rekening gehou word met die Hawthorne-effek wat bepaal dat 'n verandering in roetine dikwels tot verbeterde prestasie lei. In die volgend tabel word die resultate van die WKOD-vraelys ten opsigte van **leeshouding** aangedui:

Tabel 4.4 : WKOD-groepleestoets (Leeshouding)

Respondent	Voortoets		Ná-toets		Verskil
	Positief	Negatief	Positief	Negatief	
001	19	1	16	4	-3
002	14	6	10	10	-4
003	20	0	18	2	-2
004	17	3	20	0	3
005	11	9	14	6	3
006	13	7	14	6	1
007	14	6	15	5	1
008	14	6	15	5	1
009	13	7	15	5	2
010	16	4	17	3	1
011	11	9	12	8	1
012	9	11	11	9	2
013	14	6	17	3	3
014	7	13	9	11	2
015	16	4	17	3	1
016	9	11	9	11	0
017	13	7	17	3	4
018	16	4	18	2	2
019	10	10	1	6	4
020	14	6	14	6	0
021	15	5	17	3	2
022	10	10	14	6	4
023	18	2	14	6	-4
024	16	4	13	7	-3
025	11	9	13	7	2
026	14	6	16	4	2
027	10	10	12	8	2
028	13	7	17	3	4
029	14	6	16	4	2
030	6	14	15	5	9
031	10	10	14	6	4
032	16	4	17	3	1
033	16	4	15	5	-1
034	14	6	14	6	0
035	13	7	13	7	0
036	16	4	18	2	2
037	14	6	11	9	-3
				Av	1.216216
				S	2.604858
				N	37
				T	2.840061
'n Beduidend verskil waargeneem				p-waarde	0.003687

- **Leerders se leeshouding volgens frekwensietabelle**

Om die navorsingsresultate soos blyk uit die WKOD-groepleestoets ten opsigte van 'n veranderde leeshouding by die leerders op 'n meer leesbare wyse voor te stel, is beskrywende statistiek gebruik, naamlik frekwensieverspreidingstabelle vir elkeen van die 20 vrae. Ook in hierdie geval is die 5%-betekenispeil ($p < 0,05$) gehandhaaf.

Die doel met hierdie vrae was om te probeer vasstel of daar betekenisvolle verskille in gesindheid in die evaluering van hul houding teenoor lees voor die intervensie was in vergelyking met hul houding teenoor lees ná die toepassing van die media-leesonderrigstrategieë. Ondersoeker was veral daarin geïnteresseerd om agter te kom vir watter aspekte van leeshouding die verskille betekenisvol was.

Die statistiese bewerkinge is met Pearson se chi-kwadraattoets gedoen. Die resultate van elk van die 20 vrae is in tabelle 4.5 tot 4.25 opgeteken.

Leerders moes aandui of hulle positief of negatief voel oor die onderwerp in die vraag deur 'n glimlag of 'n frons af te merk. In alle gevalle is 1 = positief en 2 = negatief in die frekwensietabelle.

Vraag 1

Hoe voel jy wanneer iemand vir jou lees?

Tabel 4.5: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.5) Gemerkte selle het frekwensies > (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	20	7	27
2	7	3	10
Alle groepe	27	10	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.5) Gemerkte selle het frekwensies > Pearson se chi-kwadraat: .061413, df=1, p=.804277			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	19.70270	7.29730	27.00000
2	7.29730	2.70270	10.00000
Alle groepe	27.00000	10.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy wanneer iemand vir jou lees?* nie ($p=0.804277$).

Soos voor die intervensie, het die oorgrote meerderheid leerders ook ná die intervensie geen probleem gehad as iemand vir hulle lees nie.

Vraag 2

Hoe voel jy as jy 'n boek as 'n geskenk kry?

Tabel 4.6: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.6) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	20	8	28
2	3	6	9
Alle groepe	23	14	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.6) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: .4.20231df=1,p=.040372			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	17.40541	10.59459	28.00000
2	5.59459	3.40541	9.00000
Alle groepe	23.00000	14.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar wel 'n betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy 'n boek as geskenk kry?* ($p=0.040372$).

Leerders het ná die intervensie meer positief gevoel om 'n boek as geskenk te ontvang as wat die geval was voordat die media-leesonderrigstrategieë geïmplementeer is.

Vraag 3

Hoe voel jy as jy 'n CD as geskenk kry?

Tabel 4.7: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.7) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	32	1	33
2	3	1	4
Alle groepe	35	2	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.7) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: .3.36764df=1, p=.066492			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	31.21622	1.783784	33.00000
2	3.78378	0.216216	4.00000
Alle groepe	35.00000	2.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy wanneer jy 'n CD as geskenk kry?* nie ($p=0.066492$).

Soos voor die intervensie (34), het die oorgrote meerderheid leerders ook ná die intervensie (37) goed gevoel oor 'n CD as 'n geskenk. Dit is 'n aanduiding van hoe sterk die moderne jeug oor die kompakskyf (CD) voel, veral as dit 'n CD van een van hul gunstelingliedjies of gunstelingsangers is.

Vraag 4

Hoe voel jy as jy 'n nuwe boek begin lees?

Tabel 4.8: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.8) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	24	3	27
2	7	3	10
Alle groepe	31	6	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.8) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: .1.91631df=1,p=.166267			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	22.62162	4.378378	27.00000
2	8.37838	1.621622	10.00000
Alle groepe	31.00000	6.000000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar geen betenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy wanneer jy 'n nuwe boek begin lees?* nie ($p=0.166267$).

Soos voor die intervensie, het die oorgrote meerderheid leerders ook ná die intervensie (27) goed gevoel daarvoor as iemand vir hulle 'n nuwe boek sou begin lees. 'n Moontlike verklaring is dalk dat leerders 'n behoefte het om ná goeie boeke te luister, veral as hulle self nie goed lees nie. Dit gee hulle die geleentheid om te deel in 'n leesavontuur wat andersinds verlore sou gaan.

Vraag 5

Hoe voel jy oor speel in vergelyking met lees?

Tabel 4.9: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.9) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	6	11	17
2	4	16	20
Alle groepe	10	27	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.9) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat:1.08988 df=1,p=.296508			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	4.59459	12.40541	17.00000
2	5.40541	14.59459	20.00000
Alle groepe	23.00000	14.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy oor lees in vergelyking met speel* nie ($p=0.296508$).

Soos voor die intervensie, sou meer as die helfte van die leerders (20) ook ná die intervensie liefers gaan speel as om 'n boek te lees. Dit is dalk te verstane as in gedagte gehou word dat hierdie leerders maar net 13 jaar oud is en op laerskool is.

Vraag 6

Hoe voel jy oor biblioteek toe gaan?

Tabel 4.10: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.10) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	22	7	29
2	5	3	8
Alle groepe	27	10	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.10) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: .567640, df=1, p=.451200			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	21.16216	7.83784	29.00000
2	5.83784	2.16216	8.00000
Alle groepe	27.00000	10.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy oor biblioteek toe gaan ?* nie ($p=0.451200$).

Soos voor die intervensie, het die meeste leerders (29) daarna geen probleem gehad om biblioteek toe te gaan nie. Daar kan trouens afgelei word dat hulle dit selfs verwelkom het, omdat dit welkome afwisseling gebied het van die daaglikse roetine van gewone periodes.

Vraag 7

Hoe voel jy daarvoor om voor slapenstyd te lees?

Tabel 4.11: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.11) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	17	2	19
2	10	8	18
Alle groepe	27	10	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.11) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: 5.39173,df=1, p=.020234			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	13.86486	5.13514	19.00000
2	13.13514	4.86486	18.00000
Alle groepe	27.00000	10.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar 'n betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy daarvoor om voor slapenstyd te lees?* ($p=0.020234$).

Anders as voor die intervensie, het die meeste leerders ná die intervensie goed gevoel daarvoor om voor slapenstyd te lees. Ten opsigte van hierdie aspek was daar dus 'n groot verbetering in die gesindheid van die leerders teenoor lees en kan die afleiding gemaak word dat die media leerders motiveer om te lees.

Vraag 8

Hoe voel jy daarvoor om in die vakansie te lees?

Tabel 4.12: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.12) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	12	3	15
2	6	16	22
Alle groepe	18	19	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.12) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: 9.92568,df=1, p=.001630			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	7.29730	7.70270	15.00000
2	10.70270	11.29730	22.00000
Alle groepe	18.00000	19.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar 'n betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy daarvoor om in die vakansie te lees?* ($p=0.01630$).

Uit die tabel blyk dit dat 'n beduidende getal leerders (22) ná die intervensie geen probleem gehad om in die vakansie te lees nie. Dit dui op 'n beduidende verandering in die leerders se leeshouding wat ooreenstem met die resultate van tabel 4.11. Heelwat leerders het gevra dat hulle die boek oor die video vir die vakansie kon huis toe neem om te lees.

Vraag 9

Hoe voel jy wanneer jy televisie kyk?

Tabel 4.13: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.13) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	31	3	34
2	2	1	3
Alle groepe	33	4	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.13) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: 1.71754,df=1, p=.190013			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	30.32432	3.675676	34.00000
2	2.6	7568	0.324324
Alle groepe	33.00000	4.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy wanneer jy televisie kyk?* nie ($p=0.190013$).

Soos voor die intervensie, het die meeste leerders (34) gereeld televisie gekyk en baie goed gevoel daaroor. Dit ondersteun die aannáme van hierdie studie dat die moderne leerder versot is op televisiekyk en dit selfs verwelkom het dat dit by die media-leesonderrigprogram ingesluit is.

Vraag 10

Hoe voel jy daaroor om uit 'n boek te leer?

Tabel 4.14: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.14) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	28	2	30
2	4	3	7
Alle groepe	32	5	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.14) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: 6.36048,df=1, p=.011671			
Vraag Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	25.94595	4.054054	30.00000
2	6.05405	0.945946	7.00000
Alle groepe	32.00000	5.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar 'n betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy daaroor om uit 'n boek te leer?* ($p=0.011671$).

Uit die tabel blyk dit dat 'n beduidende getal leerders (30) ná die intervensie geen probleem gehad het om uit 'n boek te leer nie. Dit is waarskynlik 'n aanduiding dat leerders se houding teenoor boeke en lees besig was om te verander.

Vraag 11

Hoe voel jy wanneer dit tyd is om te lees?

Tabel 4.15: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.15) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)				
Vraag Voor	1	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1		18	5	23
2		5	9	14
Alle groepe		23	14	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.15) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: 6.69778,df=1, p=.009655				
Vraag Voor	1	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1		14.29730	8.70270	23.00000
2		8.70270	5.29730	14.00000
Alle groepe		23.00000	14.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar 'n betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy wanneer dit tyd is om te lees?* ($p=0.009655$).

'n Beduidende getal leerders (23) het ná die intervensie goed gevoel as dit tyd was om te lees. Die resultate soos blyk uit hierdie tabel stem baie ooreen met die resultate soos blyk uit die vorige tabel (4.14) met waarskynlik dieselfde moontlike afleiding naamlik dat leerders se houding teenoor boeke en lees verander het.

Vraag 12

Hoe voel jy wanneer jy hardop in die klas moet lees?

Tabel 4.16: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.16) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	6	5	11
2	12	14	26
Alle groepe	18	19	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.16) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: .217887,df=1, p=.640655			
Vraag Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	5.35135	5.64865	11.00000
2	12.64865	13.35135	26.00000
Alle groepe	18.00000	19.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy wanneer jy hardop in die klas moet lees?* nie ($p=0.640655$).

Soos voor die intervensie, was die meeste leerders baie huiwerig om hardop in die klas te lees voor die ander leerders. Dit ondersteun die aanname van hierdie studie dat die moderne leerder baie negatief voel oor hardop lees (sien 2.5.3.3), veral as ander na hulle luister omdat hulle selfbeeld te laag is om met vertroue hardop te lees.

Vraag13

Hoe voel jy daarvoor om 'n woordeboek te gebruik?

Tabel 4.17: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.17) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	22	2	24
2	8	5	13
Alle groepe	30	7	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.17) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: 4.98980,df=1, p=.025499			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	19.45946	4.540541	24.00000
2	10.54054	2.459459	13.00000
Alle groepe	30.00000	7.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar 'n betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy daarvoor om 'n woordeboek te gebruik?* ($p=0.025499$).

Daar was 'n beduidende toename in die aantal leerders wat ná die intervensie ten gunste daarvan was dat 'n woordeboek gereeld in die klas gebruik moet word. Leerders sien waarskynlik die woordeboek as 'n hulpmiddel om hulle te help met hulle leesbegrip. Dit is beslis 'n aspek waarmee die opvoeder sal moet rekening hou vir toekomstige onderrig.

Vraag 14

Hoe voel jy daarvoor om 'n leestoets te doen?

Tabel 4.18: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.18) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	24	3	27
2	8	2	10
Alle groepe	32	5	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.18) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: .493333,df=1, p=.482446			
Vraag Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	23.35135	3.648649	27.00000
2	8.64865	1.351351	20.00000
Alle groepe	32.00000	5.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy daarvoor om 'n leestoets te doen?* nie ($p=0.482446$).

Soos voor die intervensie, het die meeste leerders (27) geen begeerte om 'n leestoets te doen nie en is hulle trouens baie negatief daarvoor, wat waarskynlik spruit uit 'n negatiewe houding teenoor lees.

Vraag 15

Hoe voel jy daarvoor om leesaktiwiteite te doen?

Tabel 4.19: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.19) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	17	5	22
2	9	6	15
Alle groepe	26	11	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.19) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: 1.27371,df=1, p=.259074			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	15.45946	6.54054	22.00000
2	10.54054	4.45946	15.00000
Alle groepe	26.00000	11.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy daarvoor om leesaktiwiteite te doen?* nie ($p=0.259074$).

Soos voor die intervensie, was die meeste leerders (22) geensins begerig om leesaktiwiteite te doen nie en toon die resultate dus 'n ooreenkoms met die vorige vraag wat ook handel oor hoe leerders oor leesaktiwiteite voel.

Vraag 16

Hoe voel jy as die opvoeder vir jou vrae vra oor wat jy gelees het?

Tabel 4.20: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.20) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	10	6	16
2	13	8	21
Alle groepe	23	14	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.20) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: .001368,df=1, p=.970497			
Vraag Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	9.94595	6.05405	16.00000
2	13.05405	7.94595	21.00000
Alle groepe	23.00000	14.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy as die opvoeder vir jou vrae vra oor wat jy gelees het?* nie ($p=0.970497$).

Soos voor die intervensie, het net ongeveer die helfte van die leerders (21) geen probleem gehad om vrae oor lees te beantwoord nie. Die situasie was dus onveranderd met net sowat die helfte van die leerders wat positief gevoel het om vrae oor lees te beantwoord. Die afleiding kan dus gemaak word dat leerders steeds onseker voel oor hul eie vaardighede ten opsigte van leesbegrip.

Vraag 17

Hoe voel jy oor die stories wat jy in die klas moet lees?

Tabel 4.21: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.21) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	24	5	29
2	5	3	8
Alle groepe	29	8	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.21) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: 1.51852,df=1, p=.217846			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	22.72973	6.270270	29.00000
2	6.27027	1.729730	8.00000
Alle groepe	288.00000	8.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy oor die stories wat jy in die klas moet lees?* nie ($p=0.217846$).

Soos voor die intervensie, het die meeste leerders (29) nie van die stories gehou wat hulle in die klas moet lees nie. Vir die doel van hierdie studie is hierdie 'n belangrike resultaat aangesien die leerders (sien 4.3.1 en 4.4.1) aangevoer het dat die tipe stories wat hulle in die klas moet lees, een van die oorsake is waarom daar by hulle 'n negatiewe houding teenoor lees is.

Vraag 18

Hoe voel jy daarvoor om jou skoolboeke te lees?

Tabel 4.22: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.22) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	17	5	22
2	10	5	15
Alle groepe	27	10	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.22) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: .508698,df=1, p=.475705			
Vraag Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	16.05405	5.94595	22.00000
2	10.94595	4.05405	15.00000
Alle groepe	27.00000	10.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar geen betenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy daarvoor om jou skoolboeke te lees?* nie ($p=0.475705$).

Soos voor die intervensie, was heelwat leerders (24) geensins begerig om hul skoolboeke te lees nie. Hierdie resultaat toon 'n korrelasie met die vorige respons dat die tipe boeke waarmee leerders in die skool te make kry, bydra tot hul negatieweiteit jeens lees.

Vraag 19

Hoe voel jy daarvoor om verskillende soorte boeke te lees?

Tabel 4.23: Opsommende frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.23) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	28	1	29
2	8	0	8
Alle groepe	36	1	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.23) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: .282162,df=1, p=.594401			
Vraag Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	28.21622	0.783784	29.00000
2	7.78378	0.216216	8.00000
Alle groepe	36.00000	1.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy daarvoor om verskillende soorte boeke te lees?*" nie ($p=0.594401$).

Soos voor die intervensie, was die meeste leerders (29) begerig om 'n verskeidenheid soorte boeke te lees plaas van jaar ná jaar dieselfde soort boek te moet lees. Ook hierdie resultaat korreleer met die vorige twee tabelle (4.21 en 4.22) dat die leerders aan meer verskillende soorte tekste blootgestel wil word.

Vraag 20

Hoe voel jy wanneer jy in die skool 'n boek in jou vrye tyd moet lees?

Tabel 4.24: Opsommende Frekwensietabel

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.24) Gemerkte selle het frekwensies > 10 (Randtotale is nie gemerk nie)			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	25	4	29
2	8	0	8
Alle groepe	33	4	37

Opsommende tabel: Verwagte frekwensies

Opsommende frekwensietabel (Tabel 4.24) Gemerkte selle het frekwensies > 10 Pearson se chi-kwadraat: 1.23720,df=1, p=.266014			
Vraag 1 Voor	Vraag 1 Ná 1	Vraag 1 Ná 2	Totaal Rye
1	25.86486	3.135135	29.00000
2	7.13514	0.864865	8.00000
Alle groepe	33.00000	4.00000	37.00000

Volgens die Pearson chi-kwadraattoets bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respons van die leerders voor die intervensie en hul respons ná die intervensie ten opsigte van die leerders se reaksie op die vraag: *Hoe voel jy wanneer jy in die skool 'n boek in jou vrye tyd moet lees ?* nie ($p=0.266014$).

Soos voor die intervensie, hou die meeste leerders (29) daarvan om 'n boek in hul vrye tyd in die skool te lees. Hierdie resultaat toon 'n korrelasie met ander soortgelyke vrae (sien tabelle 4.8, 4.15 en 4.17) wat daarop dui dat leerders geen probleem met lees *per se* het nie, maar eerder met die wyse waarop lees in die klas aangebied word.

4.2.2.3 Bespreking

Beduidende verskille tussen die resultate van die voortoets en die ná-toets het by die volgende vrae voorgekom.

Die resultate van vraag 10 dui daarop dat leerders ná die intervensie baie meer positief ingestel was om 'n boek as 'n geskenk te kry (tabel 4.6) sowel as om uit 'n boek te leer (tabel 4.14). Leerders was baie meer positief daarvoor om saans voor slapenstyd te lees (tabel 4.11) en wanneer dit in die klas tyd was om te lees (tabel 4.15). 'n Moontlike verklaring kan toegeskryf word aan die Hawthorne-effek (Mouton 2001:106): die verandering in die roetine kon leerders meer entoesiasies oor lees gemaak het. Nog 'n moontlike verklaring is dat die leerders deur middel van die media wat deel uitmaak van hul belangstellingsveld met 'n nuwe ingesteldheid na lees kyk.

Volgens die resultate van vraag 13 het leerders ook ná die intervensie 'n meer positiewe houding geopenbaar ten opsigte van die gebruik van woordeboeke, waarskynlik omdat hulle tydens die intervensie onderrig is in die gebruik van woordeboeke, maar ook omdat hulle moontlik gevoel het dat dit 'n manier was om hulle probleme met leesbegrip te oorkom.

Leerders was nie bereid om lees bo speletyd (sien vraag 5) of vakansies (sien vraag 8) te stel nie, maar as in ag geneem word dat hierdie leerders net 13 jaar oud is, was dit nie onverwags nie. Wat wel belangrik is, is dat leerders se houding teenoor lees verander kan word deur aan hulle 'n boek as geskenk te gee of 'n woordeboek beskikbaar te stel wanneer dit tyd is om te lees. Deur aan leerders geskikte leesstof beskikbaar te stel tydens die leesperiode of deur aan hulle boeke te gee wat hulle huis toe kan neem om voor slapenstyd te lees, kan opvoeders hulle ook motiveer om te lees.

4.2.3 Opsomming van die resultate van die gestandaardiseerde leestoets

As die resultate van die individuele Neale-leestoets en die WKOD-groep-leestoets met mekaar vergelyk word, kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word oor die drie subvrae van die navorsingsvraag.

Ten opsigte van die eerste navorsingssubvraag of die implementering van die media-leesonderrigstrategieë tot verbeterde **leesbegrip** gelei het, kan gerapporteer word dat daar 'n beduidende verbetering in leerders se **kognisie** was volgens die groepleestoets, maar nie by die individuele leestoets nie. 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat die aard van die twee toetse 'n verskil kon maak. Terwyl die individuele Neale-leestoets hoofsaaklik 'n mondelinge toets is (sien 3.7.1), is die WKOD-groepleestoets (sien 3.7.2) grotendeels skriftelik afgelê. Ook die aard van die vrae kon 'n rol gespeel het. Waar die Neale-leestoets heelwat beripsvrae gestel het, moes leerders tydens die groepleestoets slegs drie begripsvrae beantwoord en 'n *cloze*-oefening van tien vrae doen wat 'n laer peil van kognitiewe denke vereis. Nog 'n moontlike verklaring is dat die tema in die leesteks van die WKOD-groepleestoets, naamlik *popsterre* en *idols* grotendeels inskakel by die moderne leerder se agtergrondkennis en belangstellingsveld. Die inhoud van die teks (lirieke) was waarskynlik vir die leerder 'n herkenbare leesteks (Douville 2001:188) of 'n voorspelbare leesteks (Towell 2000:285) (sien 2.5.7.9) en volgens die schemata-teorie (sien 2.4.1) kon dit 'n besliste invloed op hul begrip van 'n bepaalde teks gehad het.

Ten opsigte van die tweede navorsingssubvraag of die implementering van die media-leesonderrigstrategieë tot verbeterde **leesvlotheid** gelei het, kan genoem word dat daar 'n beduidende verbetering in leerders se leesvlotheid was.

Leesvlotheid (**meganies**) en leesbegrip (kognisie) kán teenpole wees: 'n goeie leser lees ter wille van begrip en dikwels lei leesvlotheid (as dit korrek lees impliseer) daaronder. Goeie lesers slaan dikwels woorddele , woorde, frases en

sinne oor indien die lees daarvan nie daadwerklik bydra tot beter begrip nie. Die stadige leser aan die ander kant, fokus veel meer op die meganiese (korrek) lees van 'n teks, dikwels ten koste van begrip. Die baie lees oefening, as deel van die media-lees onderrigstrategieë, kon die swak leser se leesvlotheid positief beïnvloed het. Aangesien die ondersoekgroep uit hoofsaaklik swakker lesers bestaan het (sien 3.5.1) kan bogenoemde 'n verklaring wees vir die beduidende verskil in leesvlotheid maar nie in leesbegrip nie. 'n Beduidende verbetering in leesbegrip sou 'n blywender voordeel gewees het.

Ten opsigte van die derde navorsingsvraag of die implementering van die media-lees onderrigstrategieë leerders tot verbeterde prestasie en dus se **houding** teenoor lees beïnvloed het, kan gerapporteer word dat leerders 'n meer positiewe houding teenoor lees getoon het. Uit tabel 4.4 blyk dit dat daar 'n sterk verband bestaan tussen die leerders se houding teenoor lees ses maande later, en die implementering van die media-lees onderrigstrategieë tydens die intervensie van Januarie tot Junie 2003. Die afleiding kan gemaak word dat die leerders positief gereageer het op die integrasie van media uit hulle ervaringsveld in die onderrigprogram.

Die resultate van die **affektiewe** komponent kan ook toegeskryf word aan die Hawthorne-effek (Mouton 2001:106): die verandering in die leerders se roetine lei tot meer entoesiasme. Leerders is dikwels so vasgevang in 'n rigiede skoolrooster dat dit hul entoesiasme vir leer onderduk. 'n Verandering in die daaglikse roetine word dus verwelkom wat hul entoesiasme aanwakker en ook hul energievlak verhoog. Dit lei dan tot verbeterde prestasie.

4.3 DIE VRAELYSTE

4.3.1 Vraelys aan die leerders

Hierdie vraelys is in Junie 2003 aan die einde van die intervensie, m.a.w. nadat die leerders vir ses maande onderrig in media-leesonderrigstrategieë ontvang het, deur die leerders voltooi. Die vraelys het uit drie afdelings bestaan: die eerste het die leerders se houding teenoor die media getoets, spesifiek die media wat in die intervensie gebruik is, die tweede het inligting bekom oor die leerders se respons op die verskillende soorte media-leesonderrigstrategieë, en laastens het die vraelys inligting ingewin oor die leerders se persepsie van hul eie leesvlotheid en leesbegrip.

Leerders se respons is aangedui met 'n 4-punt Likert-skaal soos volg:

- 1- Nee, glad nie
- 2- Net so 'n bietjie
- 3- Ja, soms
- 4- Ja, baie

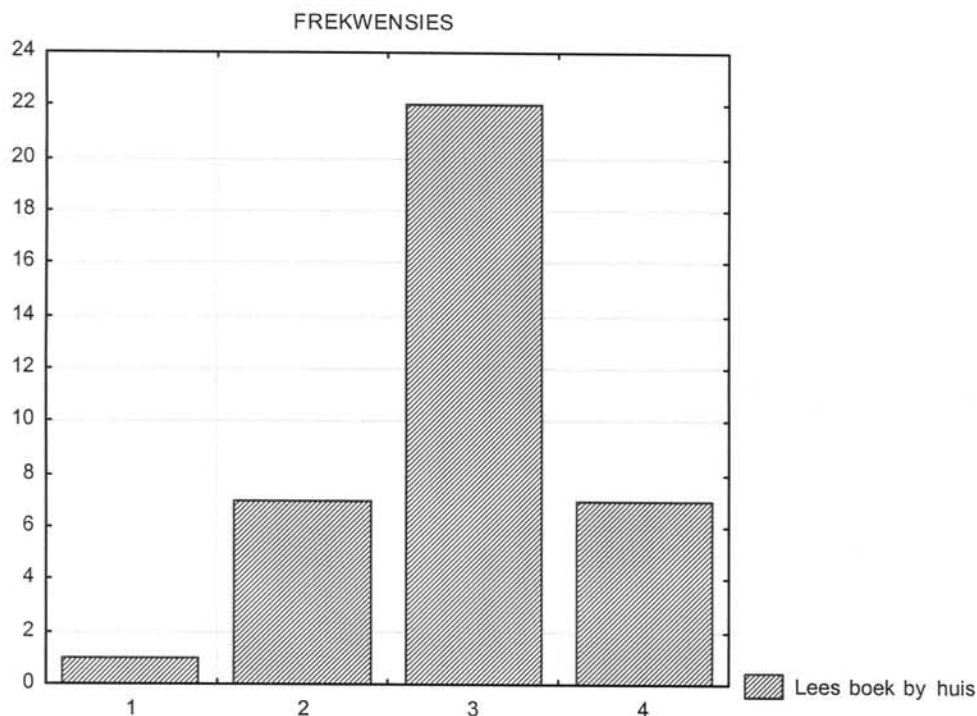
Beskrywende statistiek náamlik frekwensieverdelings is gebruik om die resultate aan te bied en is as volg opgeteken:

- Figure 4.1 tot 4.10: leerders se houding teenoor die media
- Figure 4.11 tot.4.18: leerderrespons op die media-leesonderrigstrategieë
- Figure 4.19 tot.4.23: leerderpersepsie van leesvlotheid en leesbegrip.

4.3.1.1 Resultate van vrae oor leerders se houding teenoor die media

Vraag 1

Lees jy 'n boek by die huis om te ontspan?

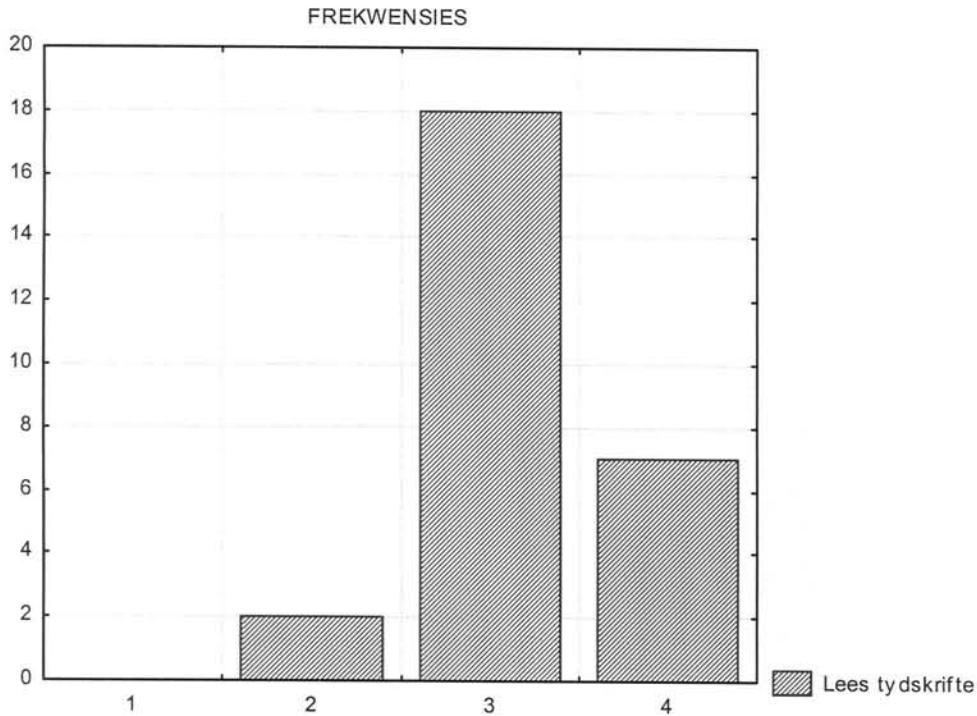


Figuur 4.1 : Frekwensie van leerders wat 'n boek by die huis lees

Volgens die frekwensieverdeling het verreweg die meeste leerders (22 uit 37 oftewel 60%) aangedui dat hulle net soms (kode 3) 'n **boek** by die huis sal lees. Net sewe leerders het aangedui dat hulle gereeld 'n boek tuis lees terwyl agt leerders minder gereeld of glad nie 'n boek tuis sal lees nie. Die resultate dui daarop dat daar nog nie 'n kultuur om boeke tuis te lees by die meeste leerders bestaan nie.

Vraag 2

Lees jy soms 'n tydskrif by die huis?

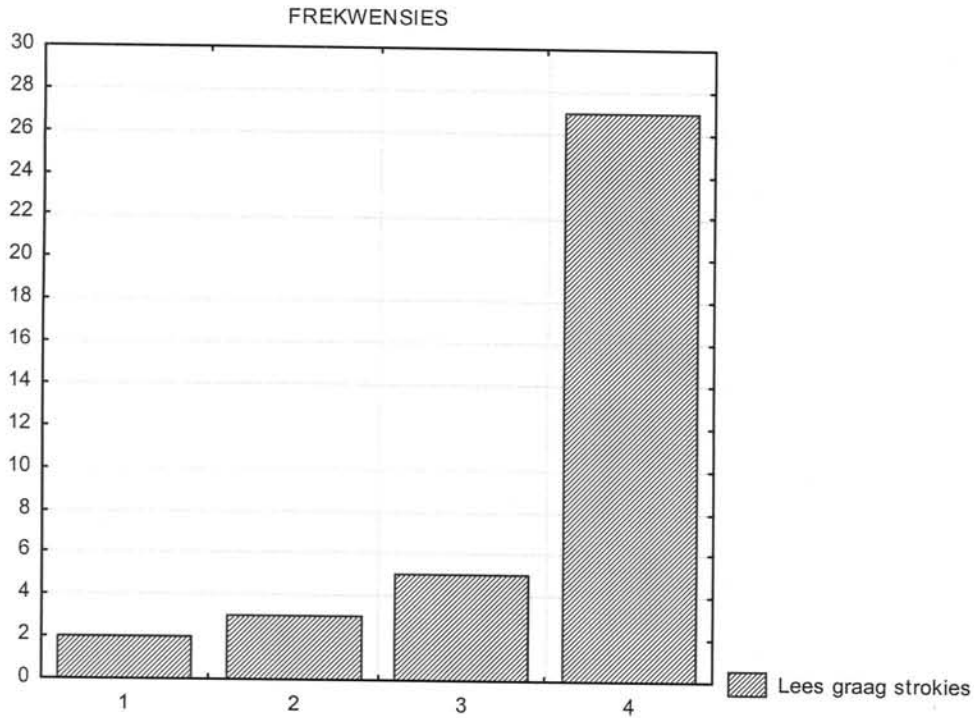


Figuur 4.2: Frekwensie van leerders wat tydskrifte tuis lees

Volgens die frekwensieverdeling het verreweg die meeste leerders (altesaam 28 of 75%) aangedui dat hulle net soms (kode 3) 'n **tydskrif** by die huis sal lees. Net sewe leerders het aangedui dat hulle gereeld 'n tydskrif tuis lees terwyl een leerder minder gereeld 'n tydskrif tuis sal lees. Hierdie resultate stem ooreen met die vorige resultate dat die meeste leerders nog nie 'n leeskuiluur het nie. 'n Sekondêre oorsaak mag dalk die hoë koste verbonde aan tydskrifte wees. Dit kan leerders se begeerte om tydskrifte te lees temper.

Vraag 3

Hou jy daarvan om strokies te lees?

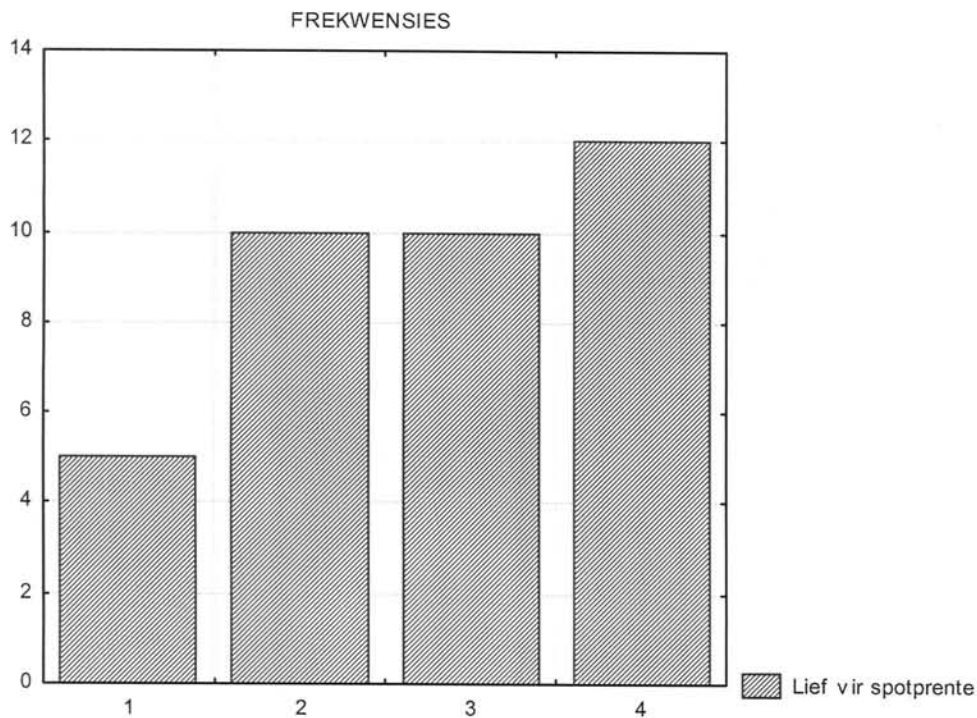


Figuur 4.3: Frekwensie van leerders wat graag strokies lees

Volgens die frekwensieverdeling het verreweg die meeste leerders (altesaam 27 of 74%) aangedui dat hulle versot is (kode 4, die hoogste punt op die Likert-skaal) op die lees van **strokies**. 'n Verdere vyf leerders het aangedui dat hulle soms 'n strokie lees terwyl twee leerders minder gereeld en een nooit 'n strokie sou lees nie. Opvoeders behoort kennis te neem dat strokies baie gewild is by leerders in hierdie ouderdomsgroep en behoort dit by hul leesprogram in te sluit.

Vraag 4

Is jy lief om na spotprente te kyk ?

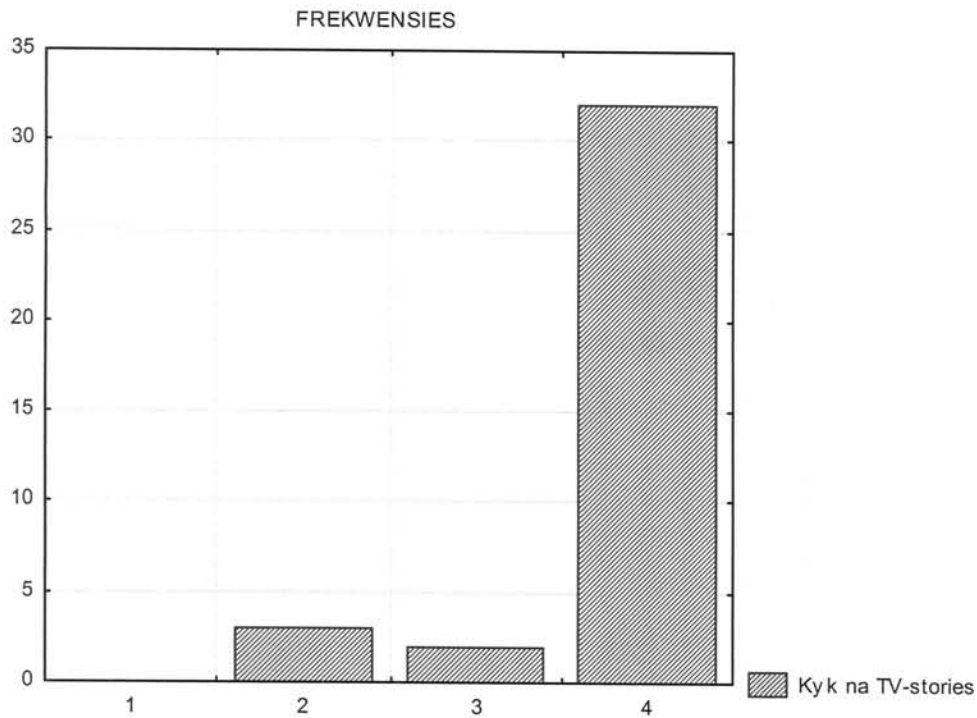


Figuur 4.4: Frekwensie van leerders wat na spotprente kyk

Volgens die frekwensieverdeling was daar nie 'n duidelike aanduiding oor hoe leerders oor **spotprente** voel nie. Twaalf het aangedui dat hulle baie daarvan hou (kode 4), 10 leerders sal soms daarna kyk (kode 3), nog 10 kyk slegs af en toe daarna (kode 2) terwyl vyf leerders glad nie daarna kyk nie (kode 1). Hierdie eweredige verspreiding is dalk 'n aanduiding dat hierdie klas nog geen (of min) blootstelling aan spotprente gehad het nie en dus nie hul spontane gevoel kon verwoord nie. Opvoeders moet hul eers vergewis dat leerders onderrig is in die gebruik van spotprente alvorens dit in die leesprogram ingesluit word.

Vraag 5

Kyk jy na die stories op TV?

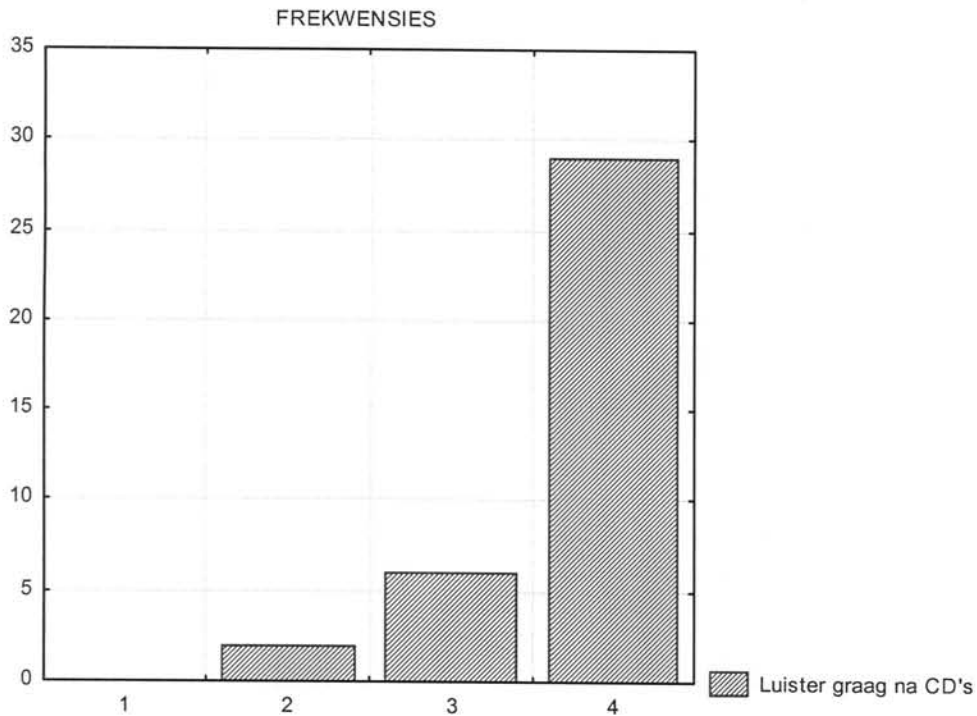


Figuur 4.5: Frekwensie van leerders wat ná stories op TV kyk

Volgens die frekwensieverdeling het verreweg die meeste leerders (altesaam 32) aangedui dat hulle baie gereeld (kode 4) na **TV-stories** by die huis sal kyk. Nog twee leerders het aangedui dat hulle soms (kode 3) daarna kyk terwyl drie leerders minder gereeld TV sal kyk. Laasgenoemde resultaat is waarskynlik 'n aanduiding dat hierdie kinders nie gereedelik toegang het tot TV nie, dalk weens armoede.

Vraag 6

Luister jy graag na liedjies op CD (kompakskyf) by die huis?

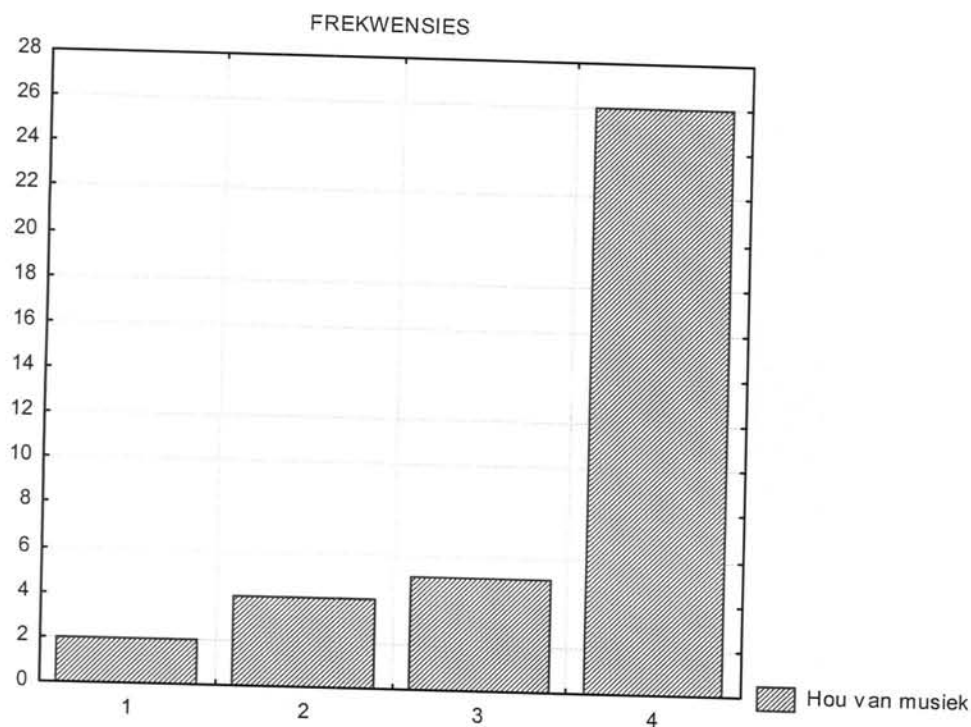


Figuur 4.6: Frekwensie van leerders wat na CD's luister

Volgens die frekwensieverdeling het verreweg die meeste leerders (altesaam 29 of 78%) aangedui dat hulle baie gereeld na **CD's** by die huis sal luister. Nog ses leerders het aangedui dat hulle soms (kode 1) na CD's luister terwyl twee leerders minder gereeld (kode 2) na 'n CD sal luister. Geen leerder het aangedui dat hulle glad nie (kode 1) na CD's luister nie. Hierdie resultate stem dus baie ooreen met die resultate oor televisieprogramme en is nog iets waarvan opvoeders moet kennis neem wanneer hulle hul leesprogramme saamstel.

Vraag 7

Hou jy van musiekvideo's ?

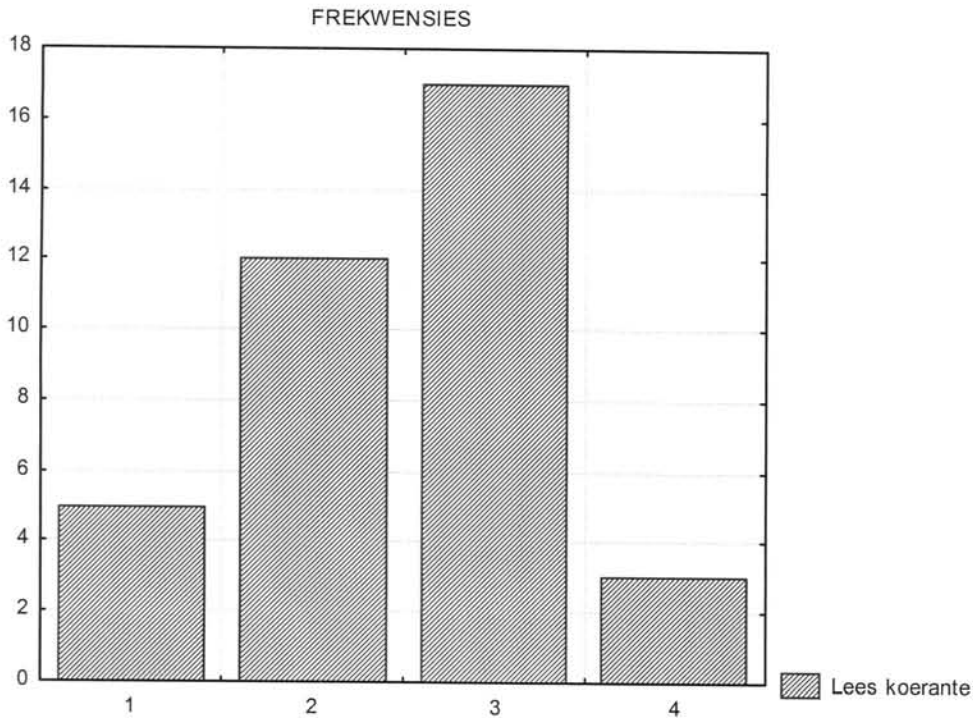


Figuur 4.7: Frekwensie van leerders wat van musiekvideo's hou

Volgens die frekwensieverdeling het verreweg die meeste leerders (altesaam 26 of 70%) aangedui dat hulle geweldig baie van **musiekvideo's** hou (kode 4) terwyl nog vyf leerders soms (kode 3) daarna kyk en luister. Net vyf leerders het aangedui dat hulle minder gereeld (kode 2) na 'n musiekvideo sal kyk en luister. Twee leerders kyk en luister glad nie (kode 1) na musiekvideo's nie. Ook hierdie resultate stem ooreen met die resultate vir televisiekyk en CD's luister. Die enkele leerders wat nie hierdie media waardeer nie, het dalk nie toegang daartoe nie.

Vraag 8

Lees jy die koerante?

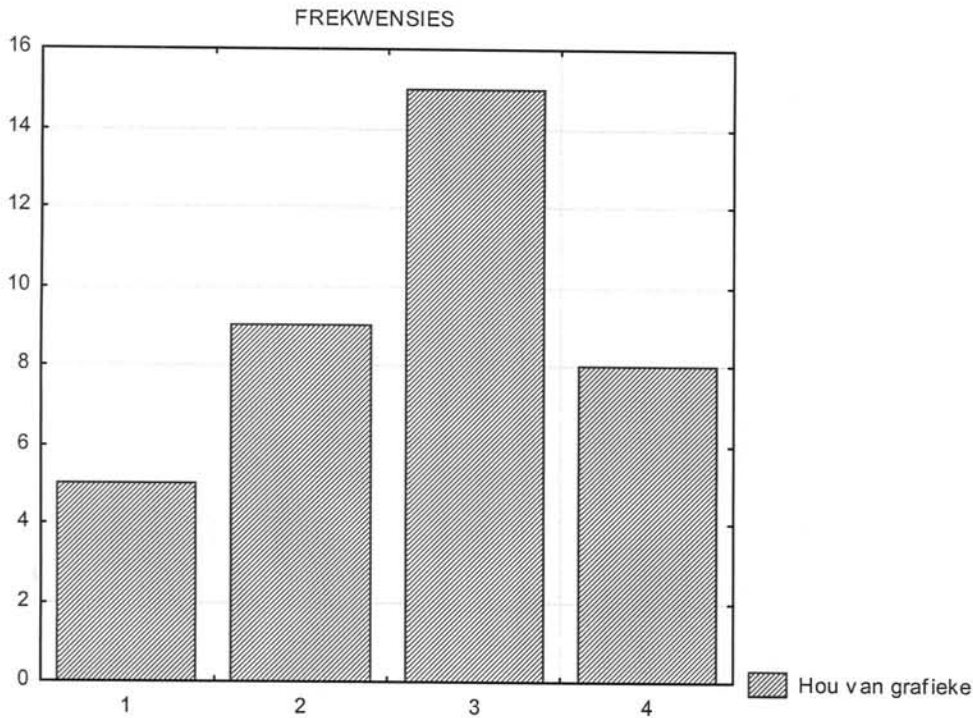


Figuur 4.8: Frekwensie van leerders wat koerante lees

Volgens die frekwensieverdeling kon geen duidelike patroon vasgestel word nie. Net drie leerders het aangedui dat hulle gereeld die **koerant** lees (kode 4) en nog 17 leerders lees soms (kode 3) die koerant. Twaalf leerders het aangedui dat hulle minder gereeld (kode 2) 'n koerant sal lees en volgens vyf leerders lees hulle glad nie (kode 1) die koerant nie. Die resultate kan daarop dui dat die koerant as didaktiese middel in die klaskamer dalk heeltemal oorskakel word. Meer navorsing is nodig om vas te stel of die tendens ook by ander skole voorkom. Leerders wat "soms" as respons aangedui het, verwys waarskynlik na die enkele kere dat die koerant in die klaskamer gebruik word. In 'n arm gemeenskap word kinders nie met koerante groot nie, want koerante, soos tydskrifte, is duur.

Vraag 9

Kyk jy soms na die grafiese illustrasies in koerante ?

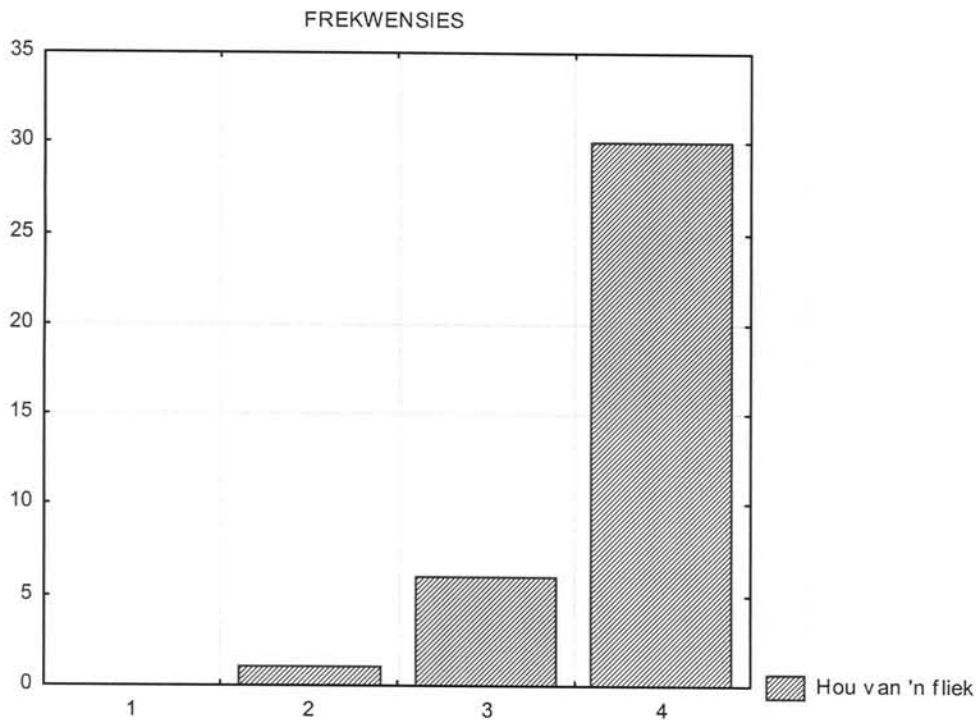


Figuur 4.9: Frekwensie van leerders wat van grafiese illustrasies hou

Die frekwensieverdeling vir die leerders se respons toon baie ooreenstemming met die leerders se respons op die koerant, waarskynlik omdat leerders grafika vereenselwig met die koerant (soos deur die vraag gesuggereer is). Ook hier is geen duidelike patroon waarneembaar nie: Net agt leerders het aangedui dat hulle gereelde lesers van **grafika** is (kode 4) terwyl 15 leerders soms (kode 3) daarna kyk. Nege leerders het aangedui dat hulle minder gereeld (kode 2) na grafiese illustrasies sal kyk en volgens vyf leerders kyk hulle glad nie (kode 1) daarna nie. Die resultate kan myns insiens 'n aanduiding wees dat hierdie media vir die leerders onbekend is, en dat hulle ten spyte van die kurrikulum min en selfs geen blootstelling hieraan gehad het nie. Die formele onderwys moet dalk hieroor besin.

Vraag 10

Hou jy van video's en rolprente?



Figuur 4.10: Frekwensie van leerders wat van video's en rolprente hou

Volgens die frekwensieverdeling het verreweg die meeste leerders (altesaam 30 of 81%) aangedui dat hulle geweldig baie van **video's en rolprente** hou (kode 4) terwyl nog ses leerders soms (kode 3) daarna kyk. Net een leerder het aangedui dat hy minder gereeld (kode 2) na 'n video en 'n rolprent sal kyk. Geen leerder het aangedui dat hy/sy glad nie (kode 1) na video's en flieke kyk nie. Hierdie resultate stem ooreen met die resultate vir musiekvideo's, televisie en CD's. Die feit dat daar 'n enkele leerder was wat nie hierdie media waardeer nie, kan dalk eerder aan sosio-ekonomiese omstandighede toegeskryf word omdat hy dalk nie toegang daartoe het nie, of dalk val dit net nie binne sy belangstellingsveld nie.

4.3.1.2 Bespreking

Daar is 'n verband tussen vraag 1 (boek), vraag 2 (tydskrif) en vraag 3 (strokie) deurdat die meerderheid leerders aangedui het dat hulle graag hierdie media by die huis lees. Hierdie resultaat ondersteun dié van die WKOD-groeplesstoets dat leerders nie 'n wesenlike probleem het om te wil lees nie, mits die leesstof binne hul ervaringsveld val en aansluit by hul belangstelling. Die respons op vraag 4 (spotprente) en vraag 9 (grafiese illustrasies) kan daarop dui dat leerders nie genoeg blootstelling aan spotprente en grafika kry nie. Om hierdie media te waardeer, vereis 'n hoë mate van kognitiewe vaardigheid waaraan leerders eers bekend gestel en in onderrig moet word. Dit gebeur duidelik nie in hierdie skool nie. Die kurrikulum-voorstelle ten opsigte van die gebruik van grafika en spotprente as leesteks (sien HNKV 2003:159) kom dus nie tot sy reg nie.

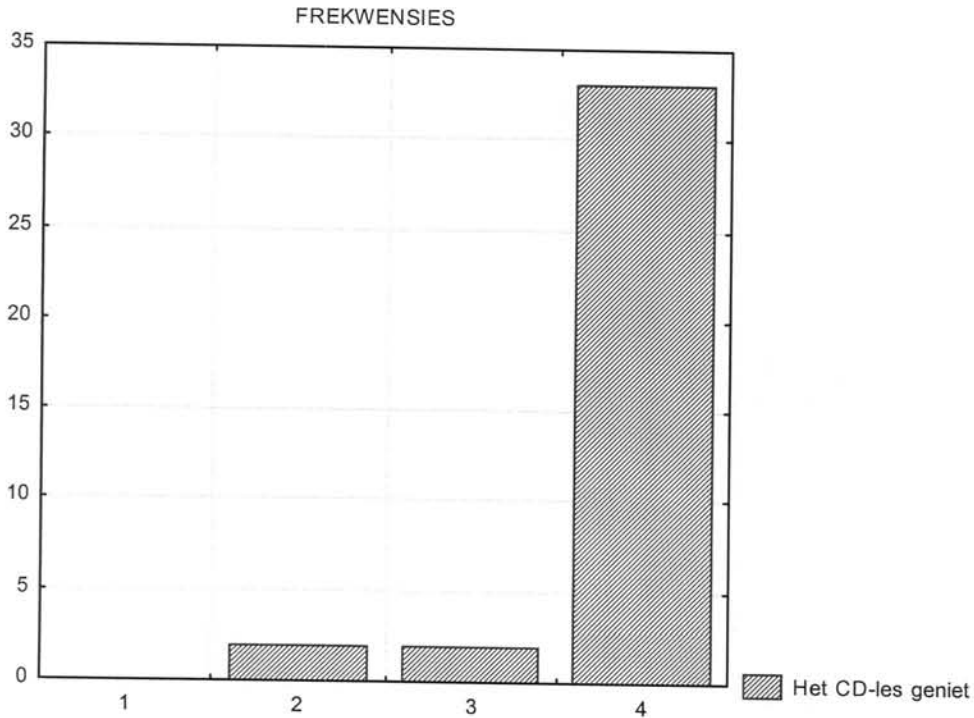
Die respons op die lees van koerante (vraag 8) kom as 'n verrassing, veral omdat die *Koerant in die Klaskamer-projek (KIK)* so bekend is. Dit wil dus voorkom asof die impak van hierdie medium oorskakel word. Koerante is duur (Die prys van 'n Sondagkoerant is R6.50 en gelykstaande aan die koste van 'n brood of 'n liter melk) en gevolglik word leerders in 'n arm gemeenskap nie met koerante groot nie. Dit help nie om in graad 7 koerante aan leerders te gee as die liefde daarvoor nie bestaan nie. Hierdie is 'n bevestiging van een van die aannames van hierdie studie dat die affektiewe 'n belangrike invloed het op die verbetering van die kognitiewe (leesbegrip). Die respons op vraag 5 (televisie), vraag 6 (CD's), vraag 7 (musiekideo's) en vraag 10 (rolprente) bevestig die bevinding uit die literatuur (sien 2.5.6) dat leerders groot aanklank vind by die moderne tegnologie en massamedia. Die enkele leerders wat nie hierdie media waardeer nie, is eerder die uitsondering as die reël, dalk omdat hulle nie toegang tot die betrokke medium het nie, of nie daarin belangstel nie. Dit is derhalwe sinvol dat hierdie media in die media-leesonderrigprogram ingesluit word.

Vervolgens word die resultate van die leerders se respons op hierdie media-leesonderrigprogram bespreek.

4.3.1.1 Resultate van vrae oor leerders se respons op die media-leesonderrigstrategieë

Vraag 11

Het jy die CD-les geniet?

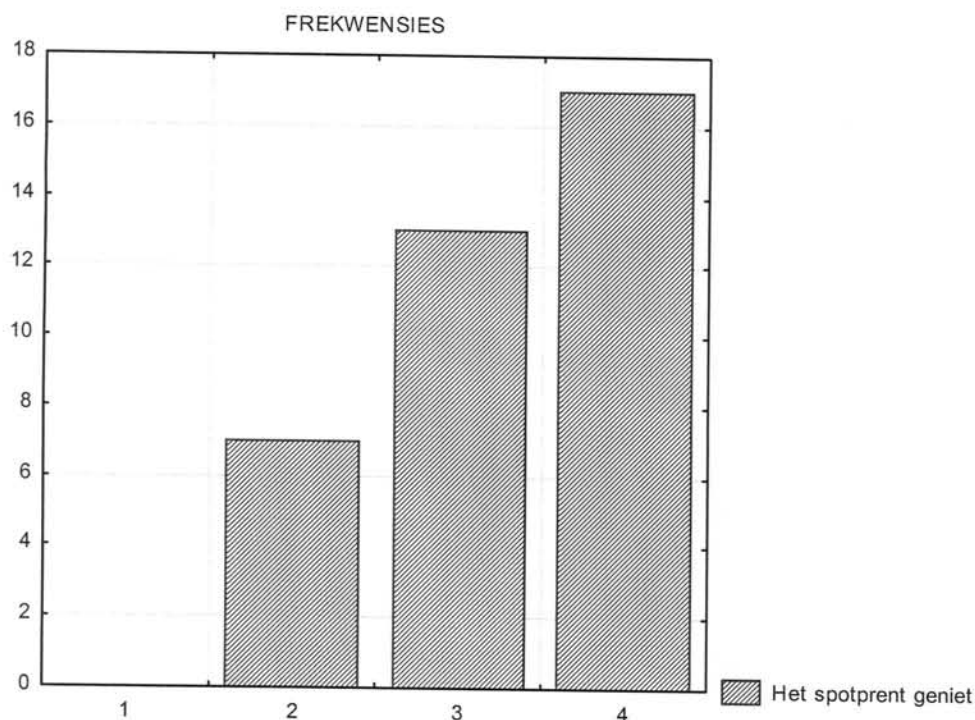


Figuur 4.11: Leerders se respons op die CD as leesonderrigstrategie

Volgens die frekwensieverdeling het die oorgrote meerderheid leerders (altesaam 33) aangedui dat hulle die les waar die **CD** van Pieter van der Westhuiszen se **liedjie** *Sout manne sout* as media-leesonderrigstrategie ingesluit is, baie geniet het (kode 4). Nog twee leerders het die les gedeeltelik geniet (kode 3) terwyl twee leerders 'n kode 2 (net so 'n bietjie) as hulle respons aangedui het. Die resultate oor die implementering van die CD in die media-leesonderrigprogram korreleer met die resultate oor die leerders se houding oor CD's (vergelyk Fig.4.6).

Vraag 12

Was die les oor die spotprente vir jou lekker?

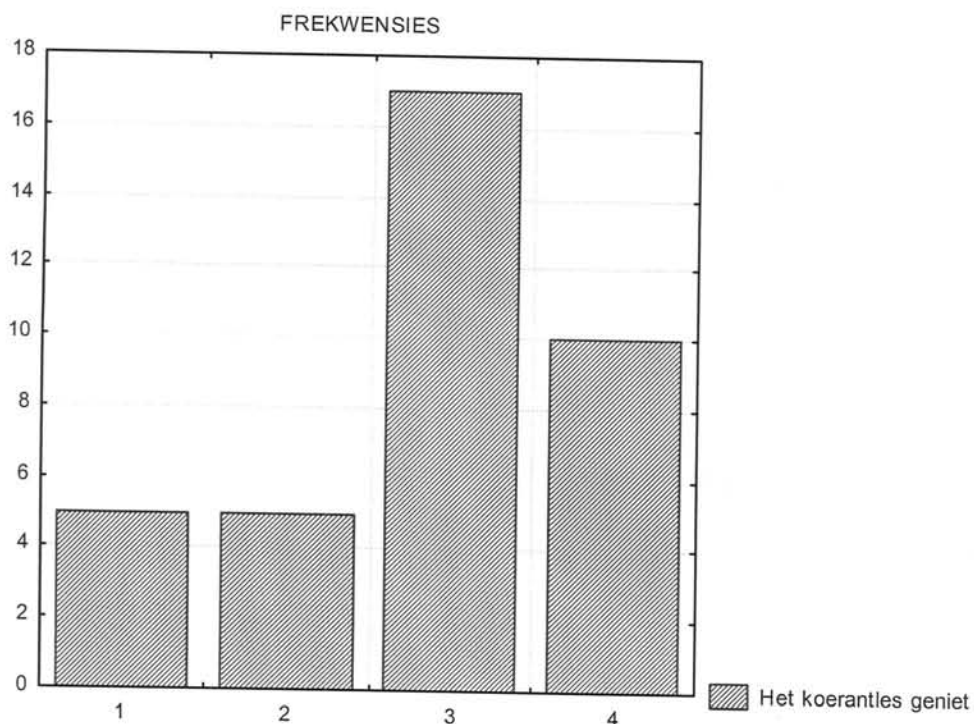


Figuur 4.12: Leerders se respons op die spotprent as leesonderrigstrategie

Die frekwensieverdeling toon 'n duidelike korrelasie met die resultate oor die leerders se aanvanklike houding teenoor die **spotprent** as medium (vergelyk fig.4.4). Minder as die helfte van die klas se leerders (17) het aangedui dat hulle die les waar die spotprent oor *Natalie du Toit* as media-leesonderrigstrategie ingesluit is, baie geniet het (kode 4). Nog 13 leerders het die les gedeeltelik geniet (kode 3) terwyl sewe leerders 'n kode 2 (net so 'n bietjie) as hulle respons aangedui het. Die resultate bevestig dat die leerders se houding teenoor spotprente duidelik oorhel na die negatiewe.

Vraag 13

Het jy die les oor die koerant geniet?

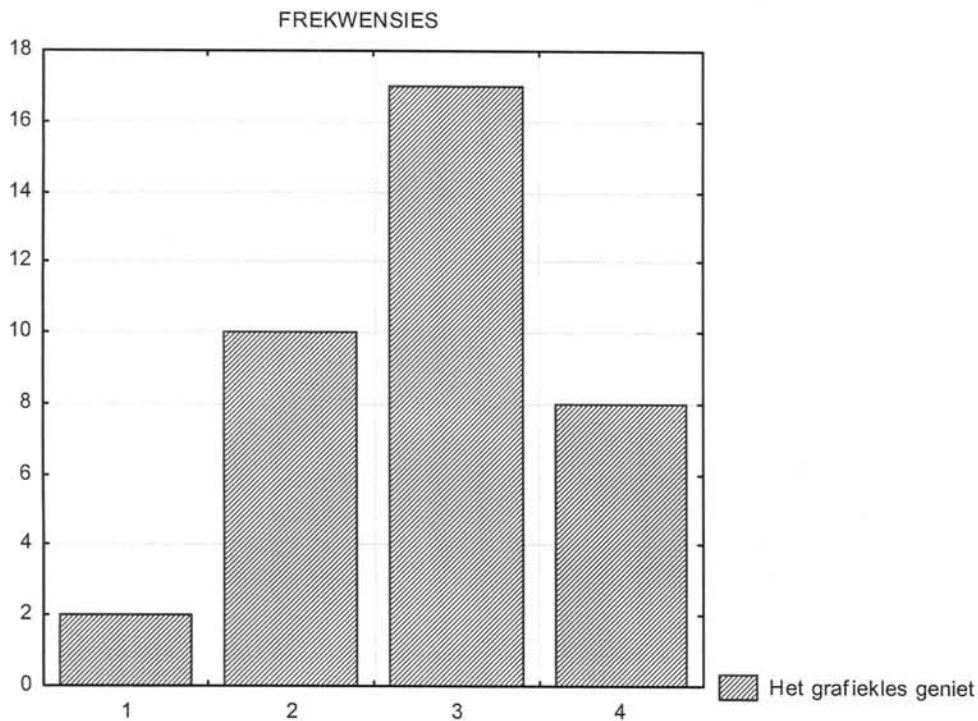


Figuur 4.13: Leerders se respons op die koerant as leesonderrigstrategie

Die frekwensieverdeling bevestig die tendens wat reeds met die vorige resultate geblyk het (vergelyk Fig.4.8). Soos met die vorige vraelys toon die resultate in hierdie figuur dat leerders nie werklik aanklank vind by die **koerant** as didaktiese middel nie, soos blyk uit die feit dat die meeste leerders hierdie les nie geniet het nie. Slegs 10 leerders het aangedui dat hulle die les waar die koerant as media-leesonderrigstrategie ingesluit is, baie geniet het (kode 4). Sewentien leerders het die les gedeeltelik geniet (kode 3) terwyl vyf leerders 'n kode 2 (net so 'n bietjie) as hulle respons aangedui het. 'n Verdere vyf leerders het die les glad nie geniet nie. Die resultate bevestig dat leerders negatief is teenoor die koerant.

Vraag 14

Het jy die les met die grafiek as illustrasie geniet?

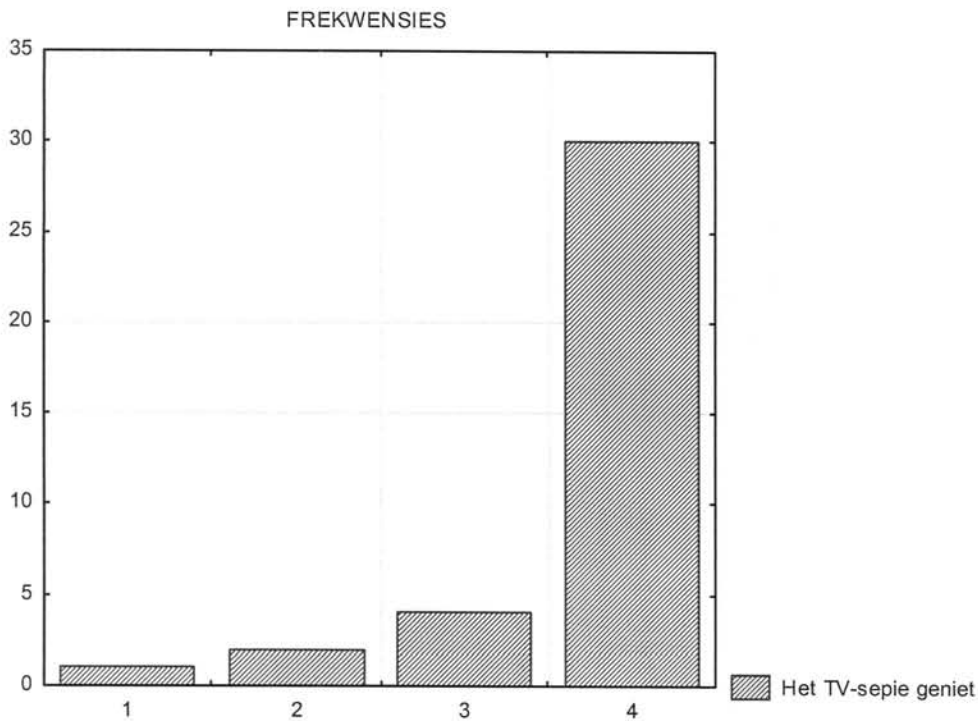


Figuur 4.14: Leerders se respons op die grafiese illustrasie as leesonderrigstrategie

Die frekwensieverdeling bevestig die tendens wat reeds met die vorige resultate geblyk het (vergeelyk fig.4.9) en toon merkwaardig baie ooreenkomste met die resultate van die koerant. Soos met die vorige vraelys toon die resultate in hierdie vraelys dat leerders nie werklik aanklank vind by **grafiese illustrasies** as didaktiese middel nie. Die feit dat die meeste leerders nie hierdie les geniet het nie blyk daaruit dat slegs agt leerders aangedui dat hulle die les met die grafiese illustrasie as media-leesonderrigstrategie baie geniet het (kode 4). Sewentien leerders het die les gedeeltelik geniet (kode 3) terwyl 10 leerders 'n kode 2 (net so 'n bietjie) as hulle respons aangedui het. Twee leerders het die les glad nie geniet nie. Die resultate bevestig dat leerders nie positief is teenoor grafiese illustrasies nie.

Vraag 15

Het jy die les oor die TV-sepie (Sewende Laan) geniet?

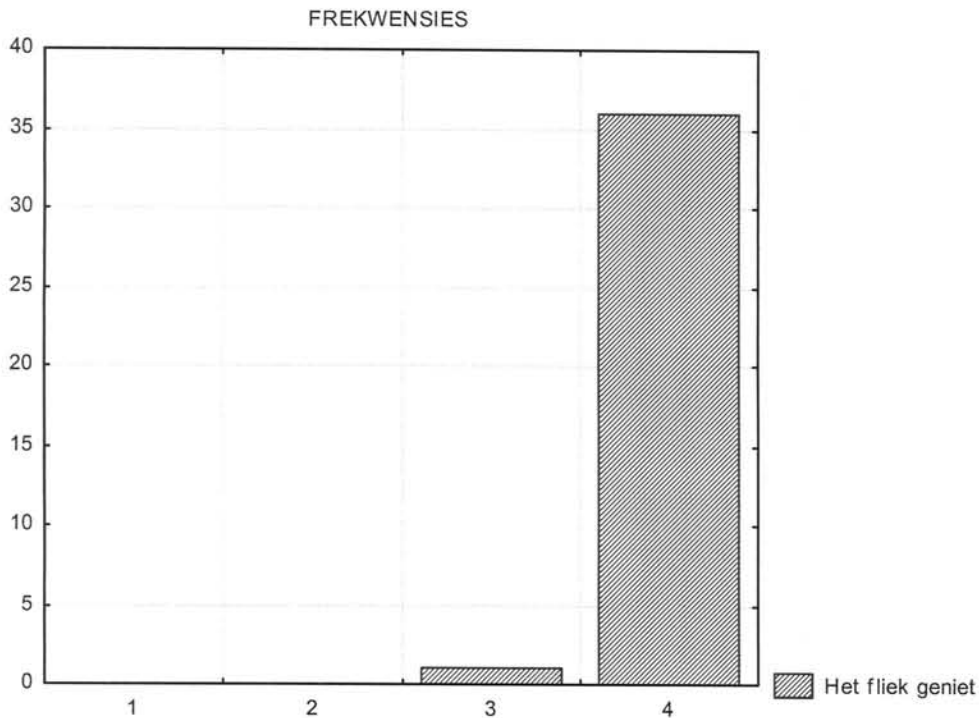


Figuur 4.15: Leerders se respons op die TV-program as leesonderrigstrategie

Die resultate oor die **TV-sepie** toon merkwaardig baie ooreenkomste met die resultate oor die rolprent en musiekvideo. Volgens die frekwensieverdeling het die leerders positief gevoel oor die TV-sepie en die les óf baie geniet (30 leerders) óf gedeeltelik geniet (4 leerders). Net drie leerders het in die vraelys aangedui dat hulle die les waarin die TV-sepie oor *Sewende Laan* as media-leesonderrigstrategie ingesluit is, negatief ervaar het. Die resultate oor die implementering van die TV-sepie in die media-leesonderrigprogram korreleer met die resultate oor die leerders se houding teenoor TV-programme (vergelyk fig.4.5).

Vraag 16

Het jy die les oor die rolprent geniet?

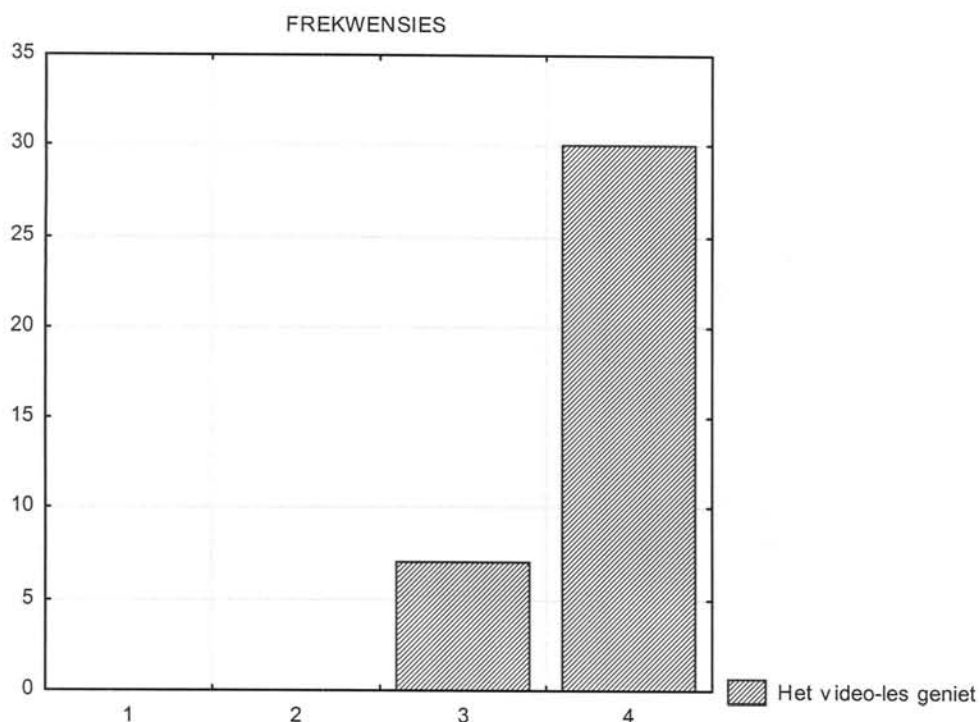


Figuur 4.16: Leerders se respons op die rolprent as leesonderrigstrategie

Volgens die frekwensieverdeling het op een na al die leerders (altesaam 36) aangedui dat hulle die les waarin die **rolprent** *Fiel se kind* as media-leesonderrigstrategie ingesluit is, baie geniet het (kode 4). Die enigste ander leerder het met 'n kode 3 aangedui dat hy die les gedeeltelik geniet het. Geen leerder het die rolprent as negatief ervaar nie. Die resultate oor die leerders se respons op die rolprent as media-leesonderrigstrategie korreleer met die resultate oor die leerders se houding teenoor rolprente (sien fig.4.10). Dit is 'n aanduiding dat die rolprent 'n belangrike deel uitmaak van die leerder se belangstellings- en ervaringsveld. Opvoeders behoort dus die rolprent by die leesprogram in te sluit aangesien dit leerders motiveer om te lees.

Vraag 17

Het jy die les oor die musiekvideo geniet?

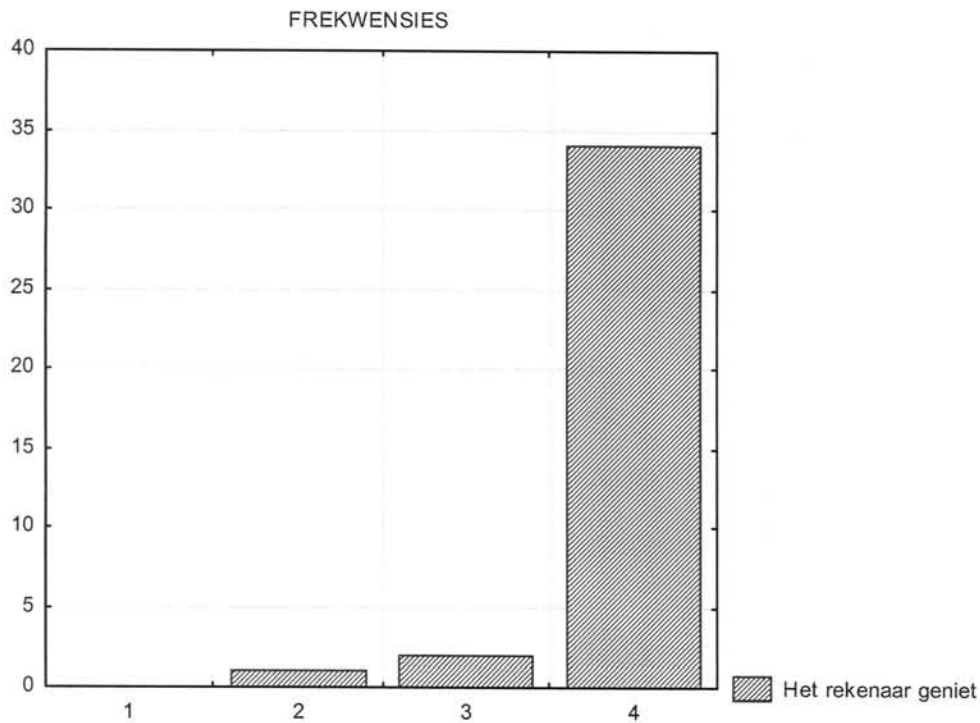


Figuur 4.17: Leerders se respons op die musiekvideo as leesonderrigstrategie

Die resultate oor die **musiekvideo** toon merkwaardig baie ooreenkomste met die resultate oor die rolprent. Volgens die frekwensieverdeling het die leerders positief gevoel oor die musiekvideo en die les óf baie geniet (30 leerders) óf gedeeltelik geniet (7 leerders). Geen leerder het in die vraelys aangedui dat hulle die les waarin die musiekvideo *Gatsby-dite* as media-leesonderrigstrategie ingesluit is, negatief ervaar het nie. Die resultate oor die implementering van die musiekvideo in die media-leesonderrigprogram korreleer met die resultate oor die leerders se houding teenoor musiekvideo's (sien fig.4.7).

Vraag 18

Het jy die les met die CD-ROM en die rekenaar geniet?



Figuur 4.18: Leerders se respons op die rekenaar as leesonderrigstrategie

Die resultate oor die leerders se respons op die **rekenaar** as onderrighulpmiddel en die gebruik van die CD-ROM in die media-leesonderrigprogram toon dat leerders oor die algemeen die mening huldig dat die rekenaar goed is vir hulle opleiding. Trouens, hulle openbaar 'n positiewe gesindheid jeens die gebruik van die CD-ROM. Volgens die frekwensieverdeling het die meeste leerders positief gevoel oor die gebruik van die rekenaar en die les óf baie geniet (34 leerders) óf gedeeltelik geniet (2 leerders). Slegs een leerder het aangedui dat hy die les met die rekenaar as media-leesonderrigstrategie negatief ervaar het. Die rekenaar kan dus deur opvoeders gebruik word om lees by leerders aan te moedig.

4.3.1.2 Bespreking

Die resultate soos bekom uit die vraelys oor die leerders se respons op die media-leesonderrigstrategieë bevestig die vroeëre aanname dat leerders vandag grootword in 'n samelewing waar die media en inligtingstechnologie 'n groot rol speel. Leerders vind groot aanklank by hierdie aspekte van hulle omgewing en het die implementering van hierdie media in die media-leesonderrigprogram oor die algemeen verwelkom en baie positief daarop gereageer.

Die uitsondering was die gebruik van die spotprent (fig.4.12), die grafiese illustrasie (fig.4.14) en ietwat verassend ook die koerant (fig.4.13). Die korrelasie tussen die spotprent en grafika en die koerant was te wagte aangesien die spotprent en grafika deur hierdie leerders (en waarskynlik elders ook) met die koerant vereenselwig word. Die leerders in hierdie ondersoekgroep lees oor die algemeen nie die koerant nie. Of die tendens ook by ander graad 7-leerders voorkom, sal ondersoek moet word, maar die verwagting is dat dit elders nie anders sal wees nie. Dit is veral die geval in arm gemeenskappe waar leerders slegs by uitsondering toegang tot die koerant het.

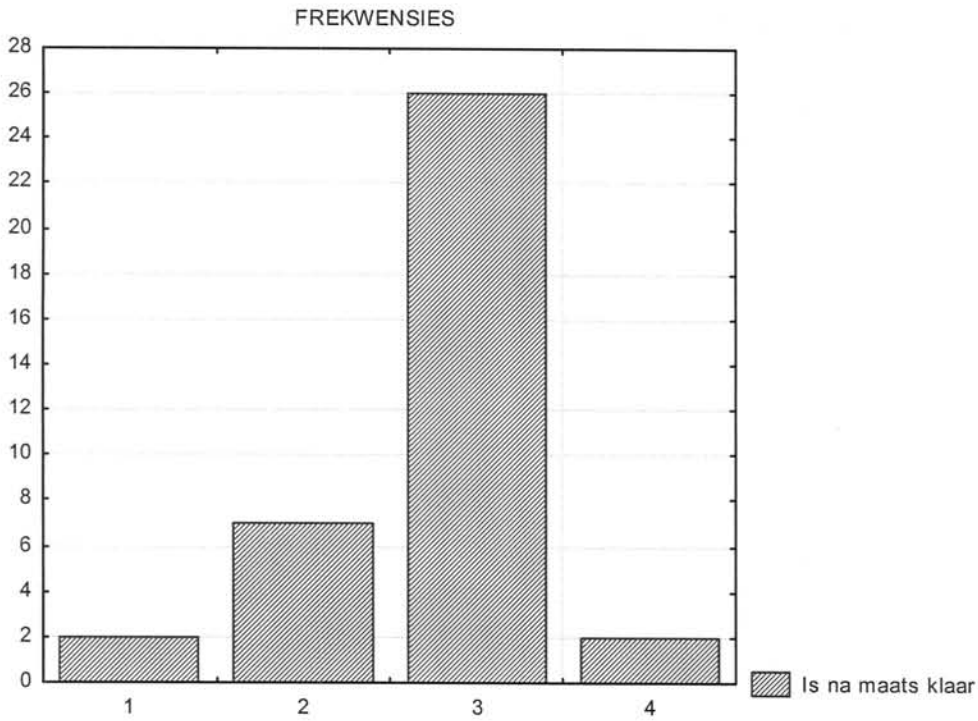
Daarteenoor was die media-leesonderrigstrategieë met visuele en oudio-visuele media baie gewild. Leerders het meer spontaan deelgeneem en was oor die algemeen baie meer positief ingestel teenoor hierdie media.

Vervolgens word die resultate van die leerders se respons op die vrae in die vraelys ten opsigte van leesvlotheid bespreek.

4.3.1.3 Resultate van vrae oor leerders se leesvlotheid

Vraag 19

Is jou maats voor jou klaar as julle werk in die klas moet doen?

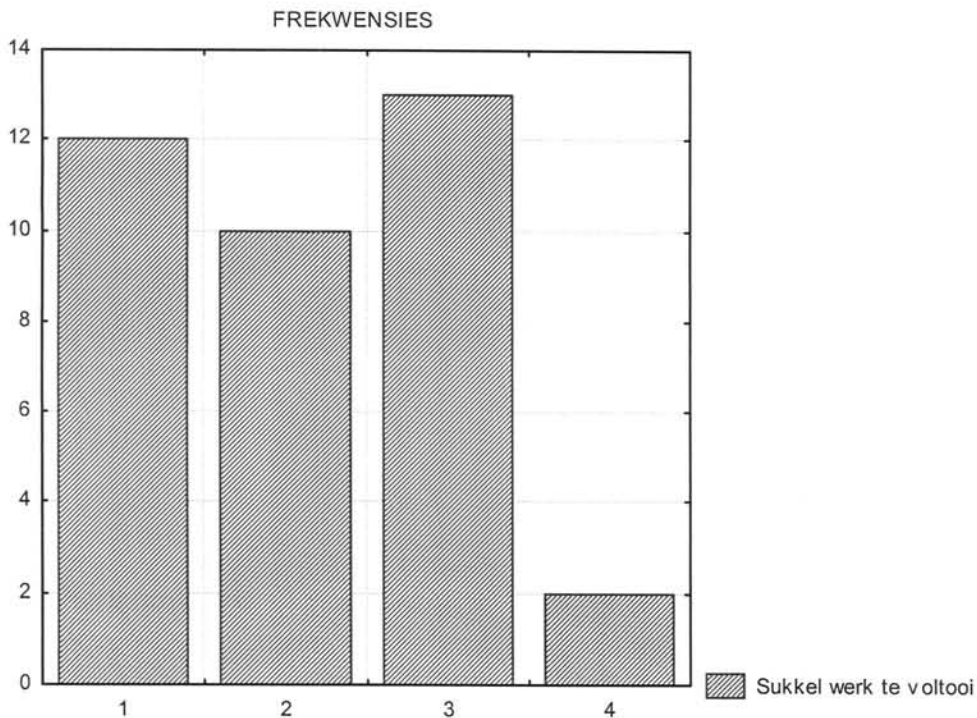


Figuur 4.19: Leerders se persepsie van hoe vinnig hulle lees

Volgens die frekwensieverdeling is die meeste leerders (26) van mening dat hulle maats net *soms* voor hulle klaar is as hulle werk in die klas moet doen. Geen leerder het aangedui dat hulle maats gereeld (kode 4) voor hulle klaar is nie, terwyl 'n verdere nege leerders aangedui het dat hulle vinniger as hulle maats werk (kode 3 en 2). Die resultate ten opsigte van die vraag: *Is jou maats voor jou klaar as julle werk in die klas moet doen?* dui daarop dat die meeste leerders ná die implementering van die media-leesonderrigprogram van mening was dat hulle nie stadiger werk as hul maats nie. Alhoewel werkspoed en leesvlotheid nie sonder meer gelykgestel kan word nie, wil die ondersoeker tog die afleiding maak dat daar 'n sterk verband bestaan tussen leerders se werkspoed en hulle **leesvlotheid** omdat die skool werk van graad 7-leerders baie leeswerk verg en daar heelwat lees plaasvind om leer te fasiliteer (sien 2.2.3.2).

Vraag 20

Sukkel jy om jou werk in die klas te voltooi voordat die klok lui?



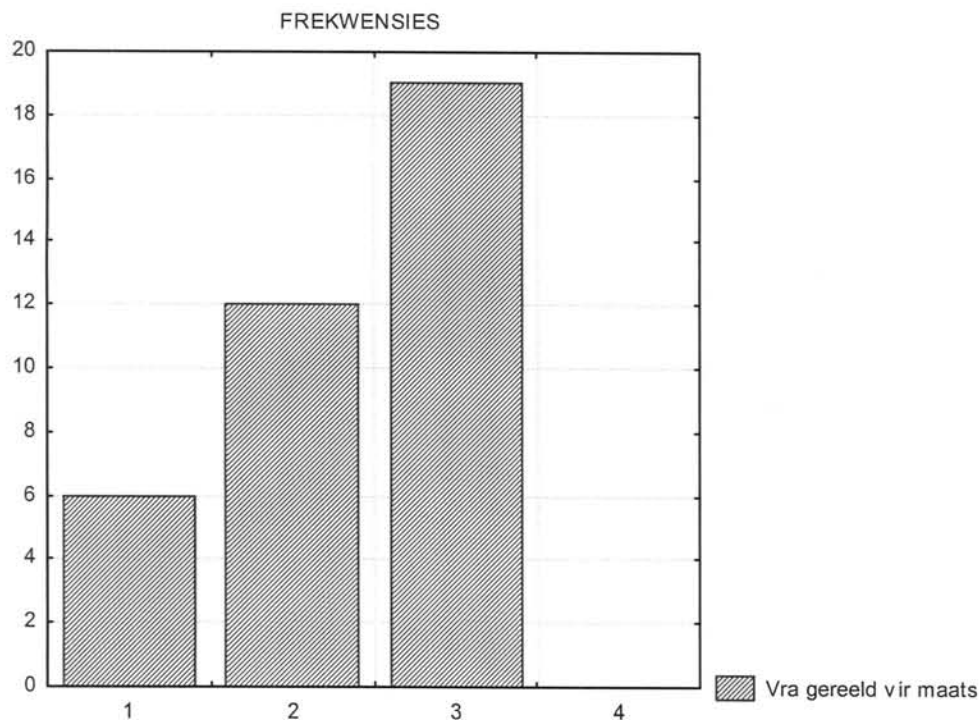
Figuur 4.20: Leerders se persepsie van hoe vinnig hulle hul werk voltooi

Volgens die frekwensieverdeling was meer as die helfte van die leerders (22) van mening dat hulle nie sukkel om hulle werk in die klas te voltooi voordat die klok lui nie. 'n Verdere 13 leerders het aangedui dat net soms sukkel om hul werk voor die klok te voltooi (kode 3). Twee leerders het aangedui dat hulle nog baie sukkel om hul werk te voltooi (kode 4). Die resultate ten opsigte van die vraag: *Sukkel jy om jou werk in die klas te voltooi voordat die klok lui?* korreleer dus met die resultate van die vorige vraag oor leerders se persepsie van hoe vinnig hulle werk. Dit dui daarop dat die meeste leerders ná die intervensie die persepsie gehuldig het dat hulle nie werklik sukkel om hul werk te voltooi nie. Die ondersoeker wil weer eens, met dieselfde voorbehoud as by vraag 19, die afleiding maak dat daar moontlik 'n sterk verband kan bestaan tussen leerders se persepsie van hoe vinnig hulle werk en hulle **leesvlotheid**.

4.3.1.6 Resultate van vrae oor leerders se leesbegrip

Vraag 21

Vra jy dikwels vir jou maat om jou met iets te help wat jy nie verstaan nie ?

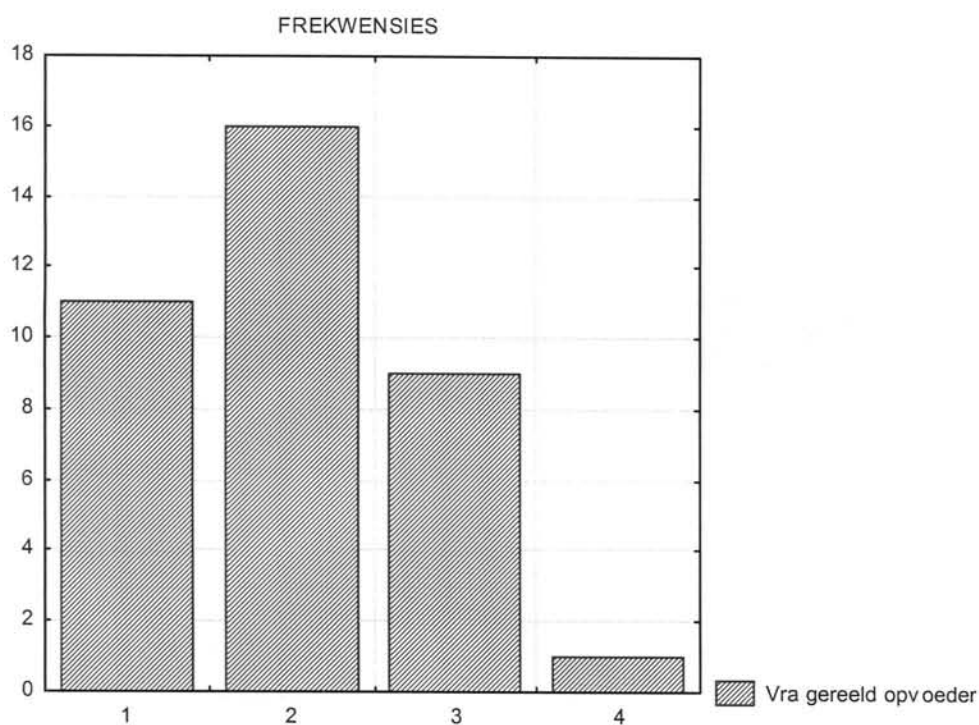


Figuur 4.21: Leerders vra hulp by maats as hulle nie verstaan nie.

Volgens die frekwensieverdeling het meer as die helfte van die leerders (19) aangedui dat hulle net soms (kode 3) vir hul maats iets moet vra wat hulle nie verstaan nie. Die ander helfte van die leerders het aangedui dat hulle baie min (12 leerders) of glad nie (6 leerders) vir hulle maats vra nie (kode 1). Die resultate ten opsigte van die vraag: *Vra jy dikwels vir jou maat om jou met iets te help wat jy nie verstaan nie?* dui daarop dat die meeste leerders ná die intervensie die persepsie gehuldig het dat hulle saam met hul portuurgroep vorder. Op grond daarvan dat heelwat van die leerders se dag-tot-dag-lees die basis vorm van hulle leer (sien 2.2.3.2.) wil die ondersoeker die afleiding maak dat daar 'n sterk verband bestaan tussen leerders se vermoë om onafhanklik te werk, en hulle **leesbegrip**.

Vraag 22

Is daar baie vrae waarmee jou opvoeder jou moet help in die klas ?

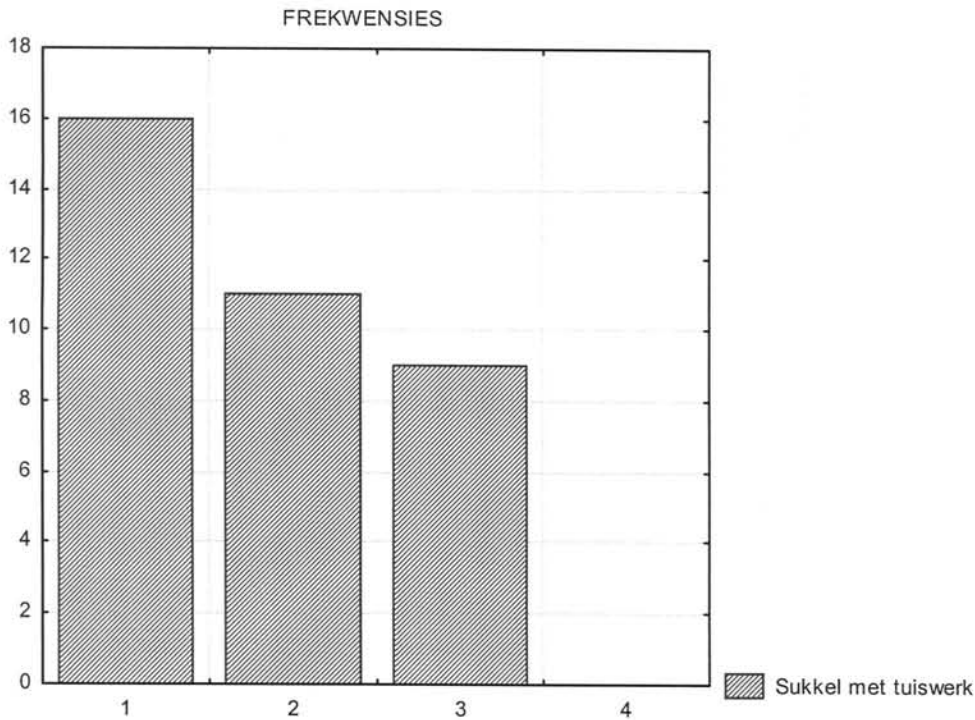


Figuur 4.22: Leerders vra hulp by opvoeders as hulle nie verstaan nie.

Volgens die frekwensieverdeling het die meerderheid van die leerders (27) aangedui dat hulle glad nie (kode 1) of net 'n klein bietjie (kode 2) vir hul opvoeder om hulp moet vra omdat hulle nie iets verstaan nie. Nege leerders het in die vraelys aangedui dat hulle soms (kode 3) en een leerder het gesê dat hy nog gereeld vir die opvoeder moet hulp vra (kode 1). Die resultate ten opsigte van die vraag: *Is daar baie vrae waarmee jou opvoeder jou moet help as jy nie verstaan nie ?* dui daarop dat die meeste leerders ná die implementering van die media-leesonderrigprogram van mening is dat hulle die meeste werk onder die knie het. Soos by die vorige vraag wil die ondersoeker, met dieselfde voorbehoud as vraag 21 die afleiding maak dat daar 'n sterk verband bestaan tussen leerders se begrip van die werk en hulle **leesbegrip**.

Vraag 23

Sukkel jy nog om jou tuiswerk op jou eie te doen ?



Figuur 4.23: Leerders kan hulle tuiswerk selfstandig doen.

Volgens die frekwensieverdeling het die meerderheid van die leerders (27) aangedui dat hulle glad nie (16 leerders) of net 'n klein bietjie (11 leerders) sukkel om hul tuiswerk op hul eie te doen. Nege leerders het in die vraelys aangedui dat hulle soms (kode 3) nog op hul eie sukkel met hul tuiswerk. Geen leerder het 'n kode 4 as respons aangedui nie (sukkel nog baie om tuiswerk op sy eie te doen) nie. Die resultate ten opsigte van die vraag: *Sukkel jy nog om jou tuiswerk op jou eie te doen?* dui daarop dat die meeste leerders ná die implementering van die media-leesonderrigprogram van mening is dat hulle hul tuiswerk selfstandig kan doen. Die ondersoeker wil met dieselfde voorbehoud as die vorige twee vrae die afleiding maak dat daar 'n sterk verband bestaan tussen leerders se vermoë om op hul eie te werk en hulle **leesbegrip**.

4.3.1.7 Bespreking

Die resultate wat bekom is uit die vraelys aan die leerders ten opsigte van hul persepsie oor hul **leesvlotheid** dui daarop dat die meeste leerders ná die implementering van die media-leesonderrigprogram die persepsie gehuldig het dat hulle nie stadiger werk as hul maats nie en dat hulle nie werklik sukkel om hul werk te voltooi nie. As in gedagte gehou word dat baie van 'n leerder se dag-tot-dag-leer verband hou met lees en dat een van die vernaamste redes waarom leerders lees, is om hulle skoolwerk te doen (sien 2.2.3.2) wil die ondersoeker die afleiding maak dat daar 'n sterk verband bestaan tussen leerders se se werkspoed en die leerders se **leesvlotheid** as 'n meganiese proses. Die afleiding kan gemaak kon word dat die meeste leerders nie drastiese probleme met leesvlotheid ervaar nie.

Ook die resultate wat bekom is uit die vraelys aan die leerders ten opsigte van hul persepsie oor hul **leesbegrip** dui daarop dat die meeste leerders ná die implementering van die media-leesonderrigprogram van mening was dat hulle saam met hul portuurgroep vorder. In 'n vorige afdeling is genoem dat leerders baie leeswerk moet doen om leer te fasiliteer (sien 2.2.3.2) en daarom wil die ondersoeker die afleiding maak dat daar 'n sterk verband bestaan tussen leerders se begrip van hulle werk, hulle vermoë om onafhanklik te werk en hulle **leesbegrip**. Nog 'n moontlike verklaring waarom leerders genoem het dat hulle nie 'n probleem met begrip tydens die intervensie ervaar het nie, is dat hulle meestal herkenbare en voorspelbare media-tekste gelees het (sien 2.5.7.9 en 4.2.3) nadat hulle daarna geluister en gekyk het. Die TV-program, rolprent, musiekvideo en die liedjie val almal in hierdie kategorie. Daarvolgens kan die afleiding gemaak word dat die meerderheid leerders nie 'n noemenswaardige probleem ten opsigte van leesbegrip tydens die intervensie ervaar nie. Die vraag kan egter gestel word hoe geldig hierdie resultate is, omdat dit die leerders se eie persepsie is en nie noodwendig 'n ware weergawe van die werklikheid is nie.

Die resultate van die vraelys aan die opvoeders word vervolgens bespreek.

4.3.2. Vraelys aan die opvoeders

4.3.2.1 Leesvlotheid

Die ondersoekgroep (die graad 7-klas) het oor dieselfde tydperk (Januarie 2003 tot Junie 2003) onderrig ontvang by vier opvoeders. Opvoeder 1 het Afrikaans onderrig, opvoeder 2 Engels onderrig, opvoeder 3 Wiskunde en Wetenskap en opvoeder 4 Geesteswetenskappe. Aangesien die getal opvoeders so klein is, kon hul mening oor die leerders se leesvlotheid nie statisties ontleed word nie en kon geen frekwensieverspreiding aangedui word nie. Die resultate van die vraelys bied egter nuttige data.

Tabel 4.25: Opvoeders se persepsie van leerders se leesvlotheid

Navorsings-vraag	Nr	Vraelys-vraag	Voor intervensie				Ná intervensie			
			1 Nee	2 Baie Min	3 Ja, soms	4 Ja, Baie	1 Nee	2 Baie min	3 Ja, soms	4 Ja, Baie
Opvoeder se persepsie van leerders se leesspoed	1	Is daar leerders in u klas wat baie stadiger lees as die ander?		1	2	1		2	1	1
	2	Is dit u ervaring dat leerders nog met hulle vinger lees?		2	2			1	3	

Drie opvoeders was van mening dat sommige leerders effens stadiger lees as hulle klasmaats. Een opvoeder was van mening dat sommige leerders baie stadiger as die ander lees. Sommige leerders het voor die intervensie nog gelees deur hul vinger oor die woorde te beweeg. Hierdie situasie het volgens die opvoeders slegs 'n geringe verbetering getoon.

Die resultate soos bekom uit die vraelyste aan die leerders ten opsigte van hulle vordering met leesvlotheid toon 'n besliste korrelasie met die resultate van die Neale-leestoets, maar net 'n geringe ooreenkoms met die opvoeders se persepsie van die leerders se leesvlotheid.

4.3.2.2 Leesbegrip

In die vraelys is drie vrae aan die opvoeders gestel ten opsigte van hul persepsie van die leerders se leesbegrip. Die opvoeders se respons hierop was as volg:

Voor die intervensie het al vier opvoeders aangedui dat die leerders sukkel om selfstandig te werk. Ná die intervensie het twee opvoeders steeds aangedui dat die leerders nie op hul eie die werk kan doen nie.

Al vier opvoeders het ook aangedui dat die leerders voor die intervensie gesukkel het om te verstaan wat hulle lees. Ná die intervensie het slegs een opvoeder van mening verander. Voor die intervensie, maar ook ná die intervensie was al vier opvoeders van mening dat die leerders met ekstra hulp hul leesbegrip kon verbeter.

Die afleiding kan dus gemaak word dat al vier opvoeders ná die intervensie steeds van mening was dat die leerders 'n effense probleem met leesbegrip ervaar het.

Tabel 4.26 : Opvoeders se persepsie van leerders se leesbegrip

Navorsings-vraag	Nr	Vraelys-Vraag	Voor die intervensie				Ná die intervensie			
			1 Nee	2 Baie min	3 Ja, soms	4 Ja, baie	1 Nee	2 Baie min	3 Ja, soms	4 Ja, baie
Opvoeder se persepsie van leerders se leesbegrip	1	Ervaar u dat leerders sukkel om die werk op hul eie te doen?		1	3	1		2	1	
	2	Is dit u mening dat die leerders sukkel om te verstaan wat hulle lees?			1	3		1	2	1
	3	Dink u dat leerders met ekstra hulp hul leesbegrip kan verbeter?			1	3			4	

Die resultate ten opsigte van die leerders se leesbegrip soos bekom uit die Neale-leestoets, naamlik dat daar nie 'n beduidende verbetering ingetree het nie, word ondersteun deur die opvoeders se persepsie van die leerders se leesbegrip. Daar is egter 'n korrelasie tussen die leerders se persepsie van hul eie leesbegrip en die resultate van die WKOD se groep-diagnostiese leestoets.

4.3.3 Opsomming van die resultate van die vraelyste

As die resultate van die vraelys aan die leerders met die resultate van die vraelys aan die opvoeders vergelyk word, kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

Ten opsigte van die eerste navorsingssubvraag of die implementering van die media-leesonderrigstrategieë tot verbeterde **leesbegrip** gelei het, kan gerapporteer word dat die resultate van die vraelys aan die leerders, (fig. 4.21 tot 4.23) daarop dui dat die meeste leerders ná die implementering van die media-leesonderrigprogram van mening was dat hulle nie 'n probleem ten opsigte van leesbegrip ervaar nie. Dit is reeds gestel dat leerders baie moet lees om leer te fasiliteer (sien 2.2.3.2) en dat die faktor dat leerders met herkenbare leestekste (sien 2.5.7.9 en 4.2.3) gewerk het, 'n rol kon gespeel het. Op grond van die leerders se mening dat hulle byhou by hul portuurgroep, wil die ondersoeker aflei dat daar 'n verband bestaan tussen leerders se begrip van hulle werk en hulle leesbegrip. Hierdie verband word nie bevestig deur die opvoeders se responsie (sien 5.3.2), want die opvoeders was van mening dat die leerders se leesbegrip slegs 'n geringe of geen verbetering getoon het nie.

Ten opsigte van die tweede navorsingssubvraag of die implementering van die media-leesonderrigstrategieë tot verbeterde **leesvlotheid** gelei het, kan genoem word dat daar volgens die resultate van die vraelys aan die leerders (sien fig. 4.19 tot 4.20) daarop dui dat die meeste leerders ná die implementering van die media-leesonderrigprogram nie groot probleme met leesvlotheid ervaar het nie. Een van die vernaamste redes waarom leerders lees, is om hulle skoolwerk te doen (sien 2.2.3.2). Op grond van hulle mening dat hulle tred hou by hul maats, wil die ondersoeker aflei dat daar 'n sterk verband bestaan tussen leerders se werkspoed en hulle leesvlotheid. Hierdie mening word ondersteun deur die

opvoeders (sien 5.3.2) wat van mening was dat die leerders se leesvlotheid 'n geringe verbetering getoon het.

Ten opsigte van die derde navorsingssubvraag of die implementering van die media-leesonderrigstrategieë leerders se **houding** teenoor lees beïnvloed het, kan gerapporteer word (sien fig. 4.1 tot 4.10) dat die meerderheid leerders aangedui het dat hulle graag boeke, tydskrifte en strokies by die huis lees. Die resultate dui ook daarop dat alle leerders, op enkele uitsonderings na, groot aanklank vind by die moderne tegnologie soos televisie, CD's musiekvideo's en rolprente. Dit stem ooreen met die resultate van die vrae oor die leerders se respons op die media-leesonderrigstrategieë (sien fig. 4.11 tot 4.18). Leerders het die implementering van hierdie media in die media-leesonderrigprogram oor die algemeen verwelkom en baie positief daarop gereageer. Die uitsonderings was die spotprent, die grafiese illustrasie en die koerant, dalk omdat leerders nie genoeg blootstelling daaraan en onderrig daarin ontvang het nie. Alhoewel die ondersoeker nie die Hawthorne-effek (Mouton 2001:106) buite rekening kan laat nie, kan die afleiding dus gemaak word dat die resultate van die vraelyste daarop dui dat leerders nie 'n negatiewe houding teenoor lees het nie, mits die teks binne hul ervaringsveld val en aansluit by hul belangstelling.

4.4 ONDERHOUDE

4.4.1 Die onderhoude met die leerders

Die onderhoude met die leerders in die toetsgroep is in Junie 2003 aan die einde van die intervensie, m.a.w. nadat die leerders vir ses maande onderrig in media-leesonderrigstrategieë ontvang het, gevoer.

Die vrae in die onderhoud het drie aspekte van moontlike verandering getoets: Afdeling 1 het die leerders se houding teenoor lees getoets, afdeling 2 het inligting bekom oor die leerders se persepsie van hul leesvlotheid en laastens het die onderhoude inligting ingewin oor die leerders se persepsie van hul leesbegrip.

Leerders se respons is op band opgeneem en later deur die ondersoeker geanaliseer. Die respons is gekodeer en opgeteken op 'n driepunt - Likertskaal as volg:

1 = Ja 2 = Ja, soms 3 = Nee

Beskrywende statistiek, naamlik histogramme, is gebruik om die resultate aan te bied en is as volg opgeteken:

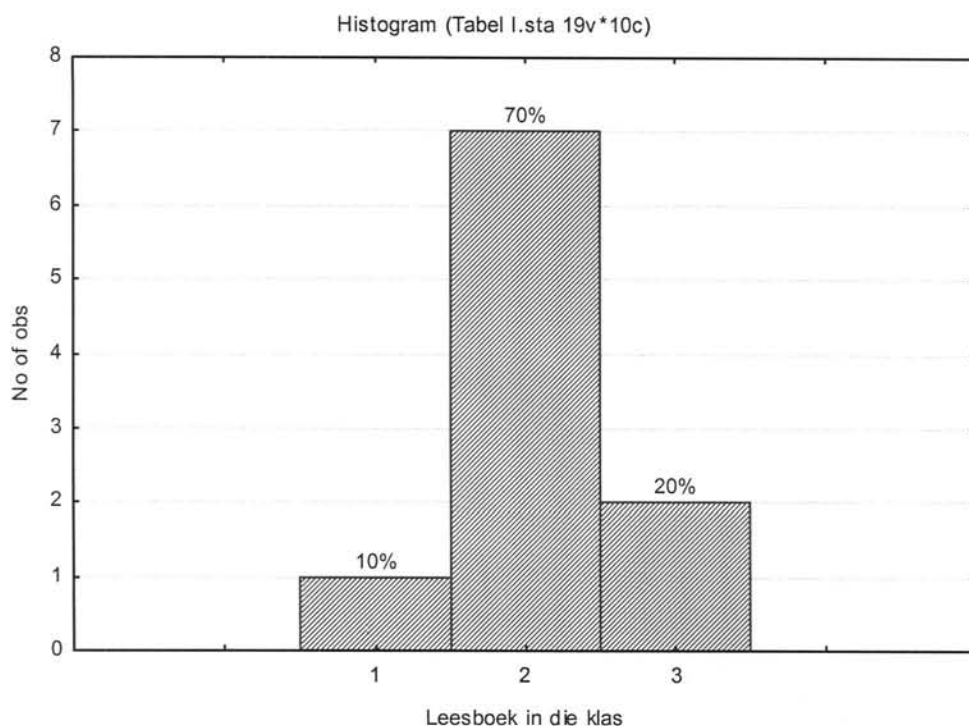
- Figure 4.24 tot 4.28: Leerders se houding teenoor lees
- Figure 4.29 tot 4.32: Leerders se persepsie van hul leesvlotheid
- Figure 4.33 tot 4.36: Leerders se persepsie van hul leesbegrip.

4.4.1.1 Resultate van onderhoudsvrae oor leeshouding

Vraag 1

Hou jy van die boeke wat julle in die klas lees?

Kodering: 1 = Ja
2 = Net van sommige
3 = Nee



Figuur 4.24: Respondente se houding teenoor die boeke wat hulle in die klas lees as persentasies uitgedruk

Die meerderheid (altesaam 70%) van die toetsgroep het aangedui dat hulle net van sommige boeke hou wat hulle in die skool moet lees. 'n Verdere 20% het genoem dat hulle nie van die boeke wat hulle in die skool moet lees, hou nie. Slegs 10% van die leerders het gehou van die boeke wat hulle moet lees. Die resultate toon 'n ooreenkoms met die resultate van die vraelys (sien Fig.4.1) wat getoon het dat die soort boeke wat leerders moet lees, 'n bepalende faktor kan wees ten opsigte van hul houding teenoor lees.

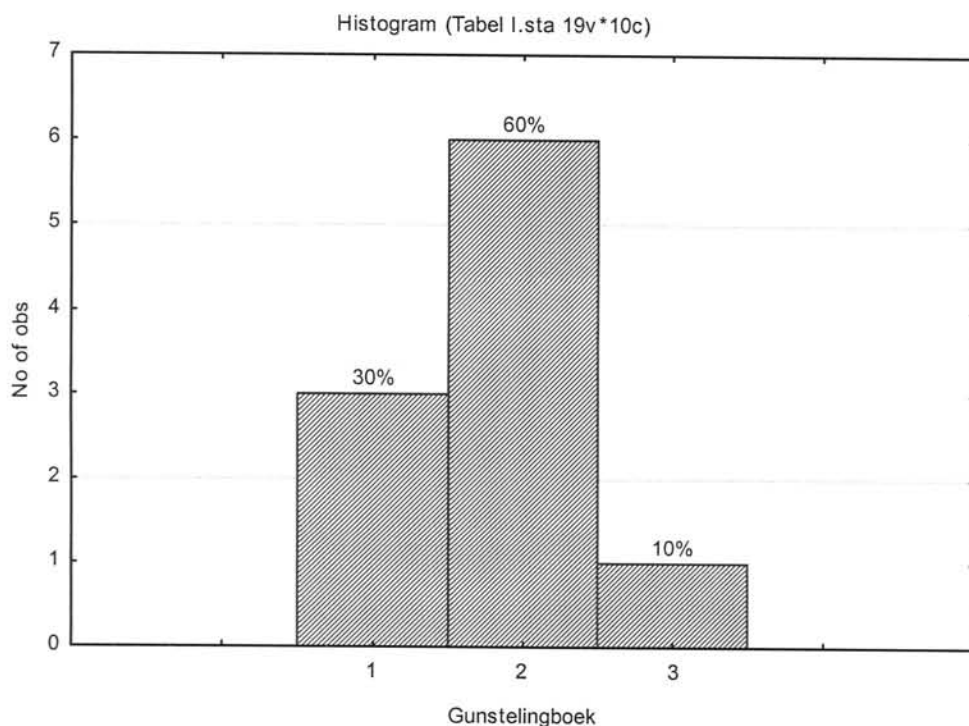
Vraag 2

Van watter soort boeke hou jy die meeste, m.a.w. wat is jou gunsteling soort boek?

Let wel:

Ondersoeker het toegelaat dat die leerders die boeke wat hulle graag lees, noem en het dit daarna gekategoriseer onder die volgende koderingshofies:

Kodering: 1 = Aksieverhale
2 = Fiksieverhale
3 = Skoolboeke



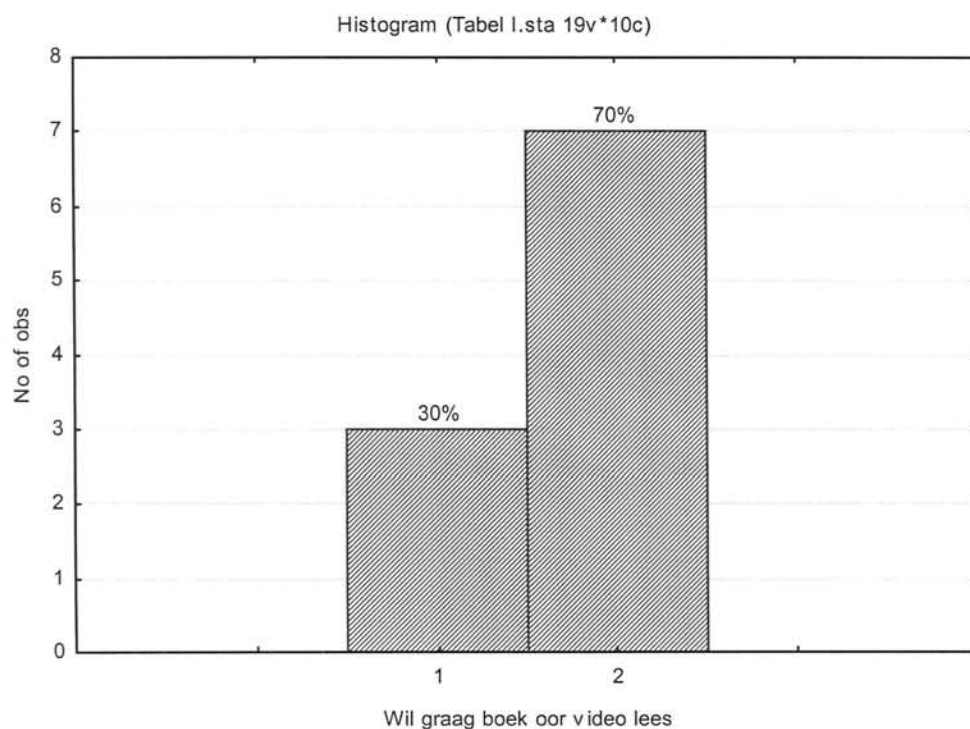
Figuur 4.25 Respondente se gunstelingboeke wat hulle lees as persentasies uitgedruk

Die oorgrote meerderheid van die leerders in die toetsgroep (60%) se gunsteling tipe boek is fiksieverhale (soos die Harry Potter-stories), terwyl 30% van die leerders aksieverhale verkies. Net 10% van die leerders het hulle skoolboeke as gunsteling genoem, waarskynlik omdat hulle nie toegang het tot 'n biblioteek nie.

Vraag 3

Sal jy die boek waaroor julle die video gesien het (*Fiel se kind*) wil lees?

Kodering: 1 = Ja
2 = Ja, baie graag
3 = Nee



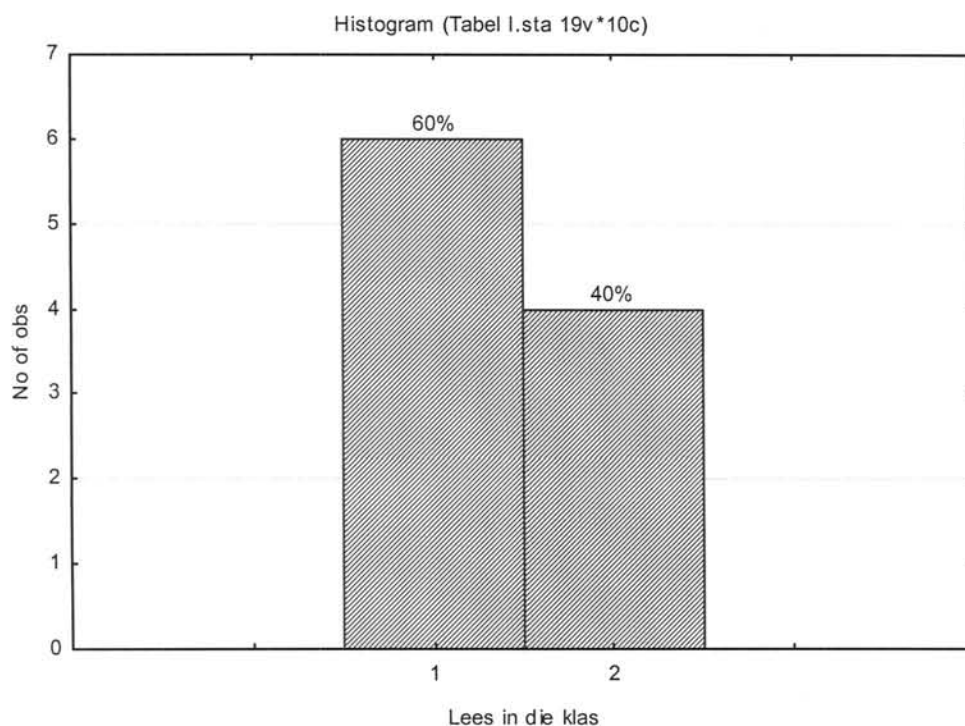
Figuur 4.26 Respondente se respons om die boek te lees nadat hulle die video gesien het as persentasies uitgedruk

Die meerderheid van die leerders (70%) het genoem dat hulle baie graag die boek, *Fiel se kind*, waarvan hulle die video gesien het, wil lees. Die ander 30% het genoem dat hulle ook die boek sal wil lees. Geen leerder het genoem dat hulle nie die boek wil lees nie.

Vraag 4

Lees jy in die klas as jy 'n vrye tydjie het?

Kodering: 1 = Ja
2 = Soms
3 = Nee



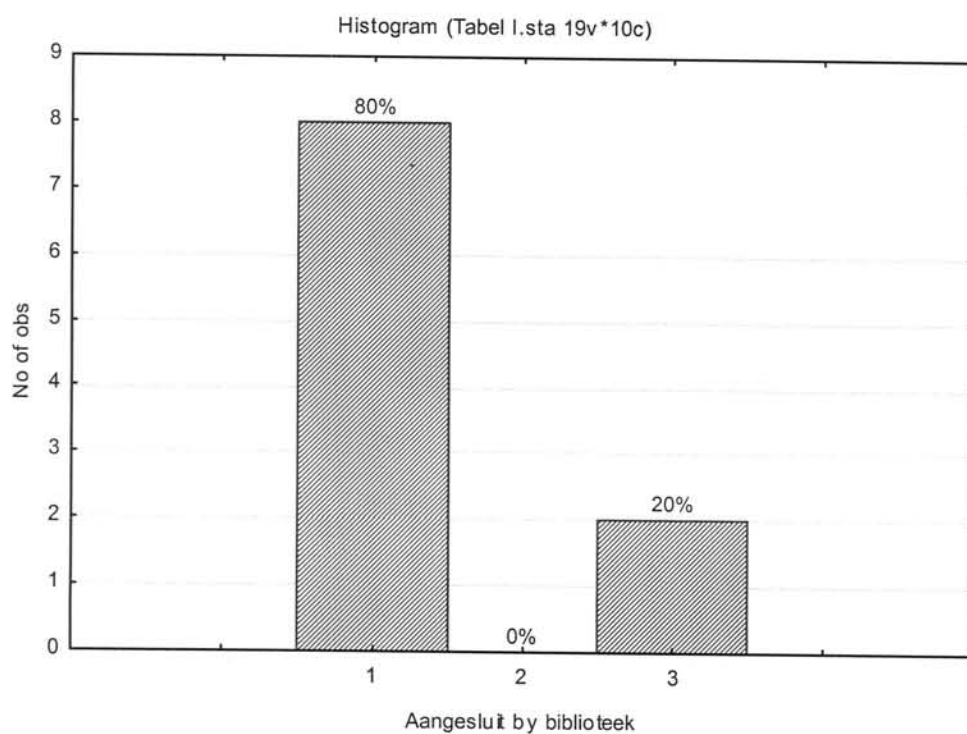
Figuur 4.27: Respondente se houding t.o.v. lees in hul vry tyd uitgedruk as persentasies

Meer as die helfte van die leerders (60%) het genoem dat hulle wel in die klas lees as die geleentheid hom voordoen. Die res van die leerders (40%) het genoem dat hulle soms in die klas sal lees as hulle 'n vrye tydjie het. Geen leerder het aangedui dat hulle nie in hul vrye tyd sal lees nie.

Vraag 5

Het jy al aangesluit by die biblioteek?

Kodering: 1 = Ja
2 = Weet nie
3 = Nee



Figuur 4.28: Respondente se houding teenoor lidmaatskap by die biblioteek uitgedruk as persentasies

Die resultate het getoon dat die meeste leerders (80%) genoem het dat hulle reeds aangesluit het by die biblioteek. Slegs 20% van die leerders was nog nie lid van die biblioteek nie.

4.4.1.2 Bespreking

Die resultate van vraag 1 in die onderhoude het getoon dat die soort boeke wat leerders moet lees 'n bepalende faktor kan wees ten opsigte van hul houding teenoor lees. Hierdie resultate word ondersteun deur die resultate van vraag 2 van die onderhoud: Leerders verkies hoofsaaklik aksieverhale en fiksieverhale. Tog word hulle selde aan hierdie soort boeke blootgestel in die skool .

Volgens die resultate van vraag 3 wil dit voorkom asof leerders baie graag die boek wou lees nadat hulle die video daarvan gesien het. Hierdie resultate bevestig die gevolgtrekking uit die literatuur (sien 2.5.7.8) dat die media, in hierdie geval die video, as 'n motiveerder om leerders te laat lees kan dien.

Volgens die resultate van vraag 4 het die meerderheid leerders nie 'n probleem om in hulle vrye tyd te lees nie terwyl die resultate van vraag 5 toon dat die meeste leerders reeds lid is van die biblioteek. Hierdie resultate kan daarop dui dat leerders in beginsel nie ongeneë is om te lees nie en bevestig die resultate van die vraelyste.

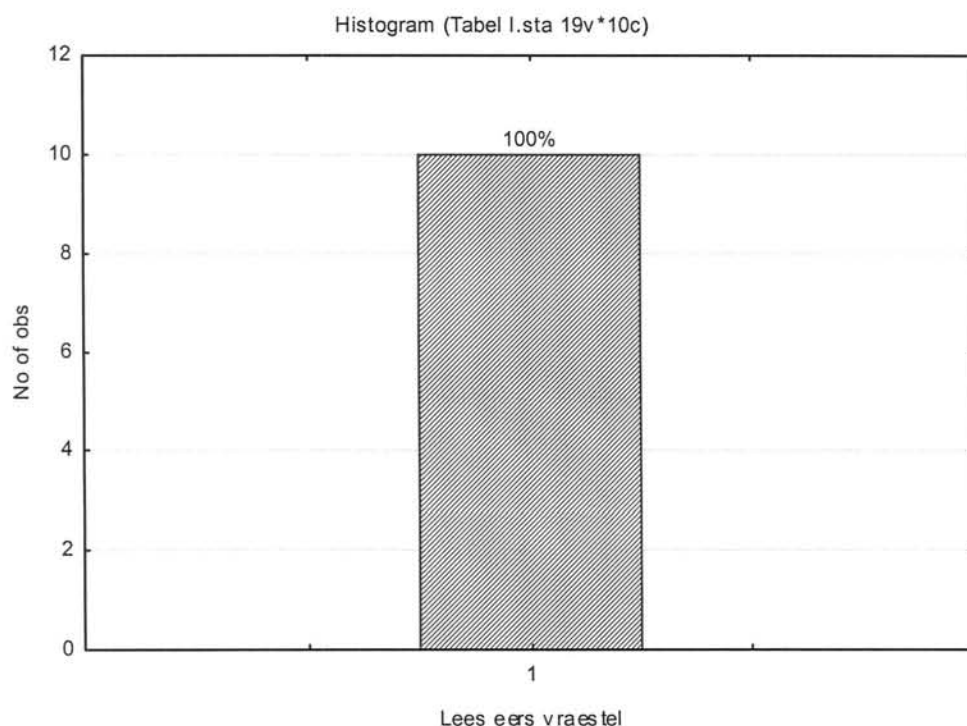
Die ondersoeker kan waarskynlik die afleiding maak dat hierdie resultate op 'n positiewe houding teenoor lees by die leerders dui, mits daar rekening gehou word met leerders se voorkeure en belangstellingsvelde, terwyl ook in gedagte gehou moet word dat sommige media leerders sal aanmoedig om te lees en ander nie.

4.4.1.3 Resultate van onderhoudsvrae oor leesvlotheid

Vraag 6

Lees jy eers jou vraestel deur voordat jy 'n toets begin skryf?

Kodering: 1 = Ja
2 = Soms
3 = Nee



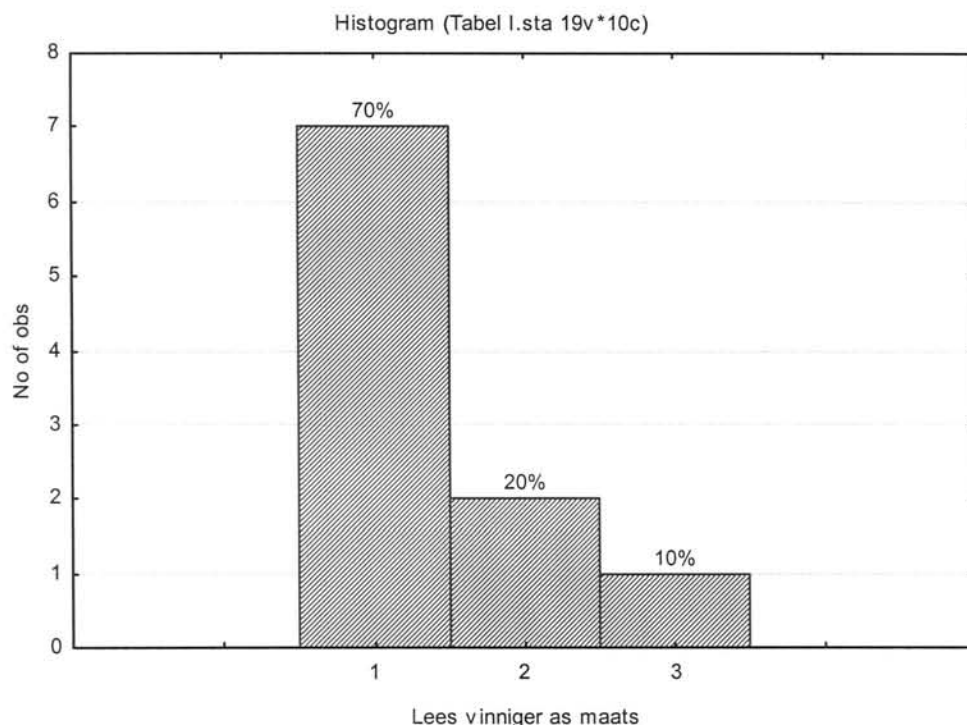
Figuur 4.29: Respondente se houding teenoor die lees van die vraestel voordat hulle skryf in persentasies uitgedruk

Die histogram wat die resultate op hierdie vraag tydens die onderhoud voorstel, toon dat al die leerders (100%) sonder uitsondering genoem het dat hulle eers hulle vraestel deurlees voordat hulle 'n toets begin skryf. Leerders was dus sonder uitsondering van mening dat dit belangrik is vir die begrip van die toets dat die vraestel eers deurgelees moes word. Dit kan ook daarop dui dat hulle nie te gespanne is voor die skryf van 'n toets nie of dat genoeg tyd beskikbaar is.

Vraag 7

Is jy voor of ná die ander leerders klaar tydens 'n begripstoets?

Kodering: 1 = Saam met ander klaar
2 = Voor die ander klaar
3 = Ná die ander klaar



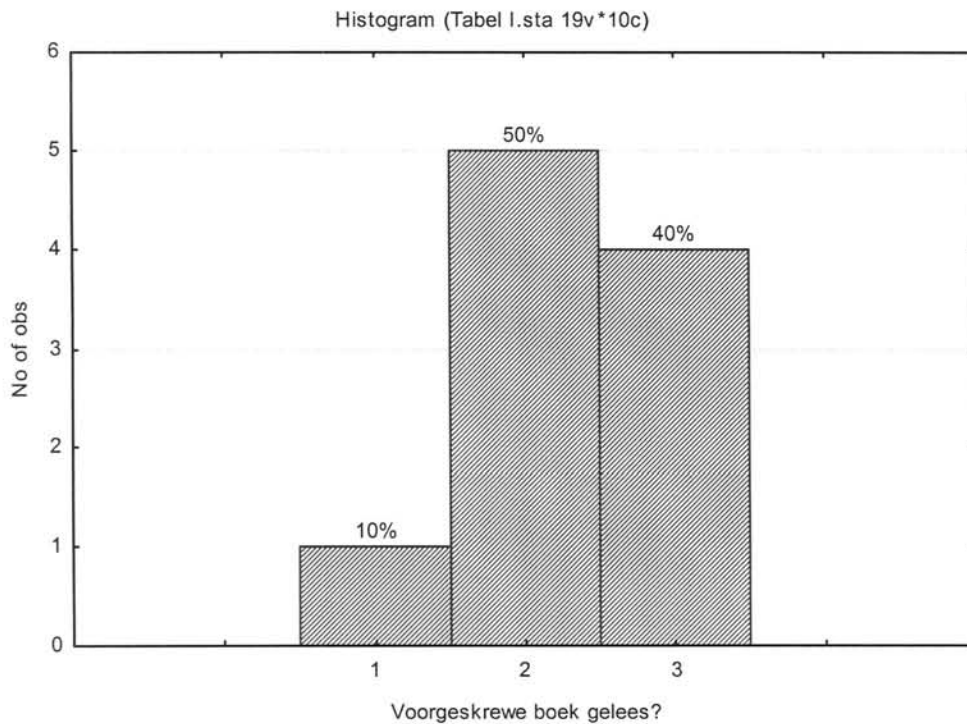
Figuur 4.30: Respondente se persepsie of hul saam met die ander leerders vorder as persentasies uitgedruk

Die resultate soos voorgestel deur die histogram dui daarop dat die meerderheid leerders (70%) saam met die res van die klas klaarmaak wanneer hulle 'n leestoets skryf. Nog 20% het genoem dat hulle voor die ander klaarmaak, waarskynlik omdat hulle vinniger lees en skryf. Slegs 10 % het aangedui dat hulle ná die res van die klas klaarmaak. Die ondersoeker kan gevolglik die afleiding maak dat die klas se leesvlotheid nie so problematies is dat die meeste van hulle agter is by die res van die klas nie. Die ondersoeker moet egter toegee dat nie almal se werk noodwendig korrek gedoen is nie.

Vraag 8

Het jy al jou voorgeskrewe boek klaar gelees?

Kodering: 1 = Ja, klaar gelees
2 = Net halfpad gelees
3 = Nee, nog niks gelees nie



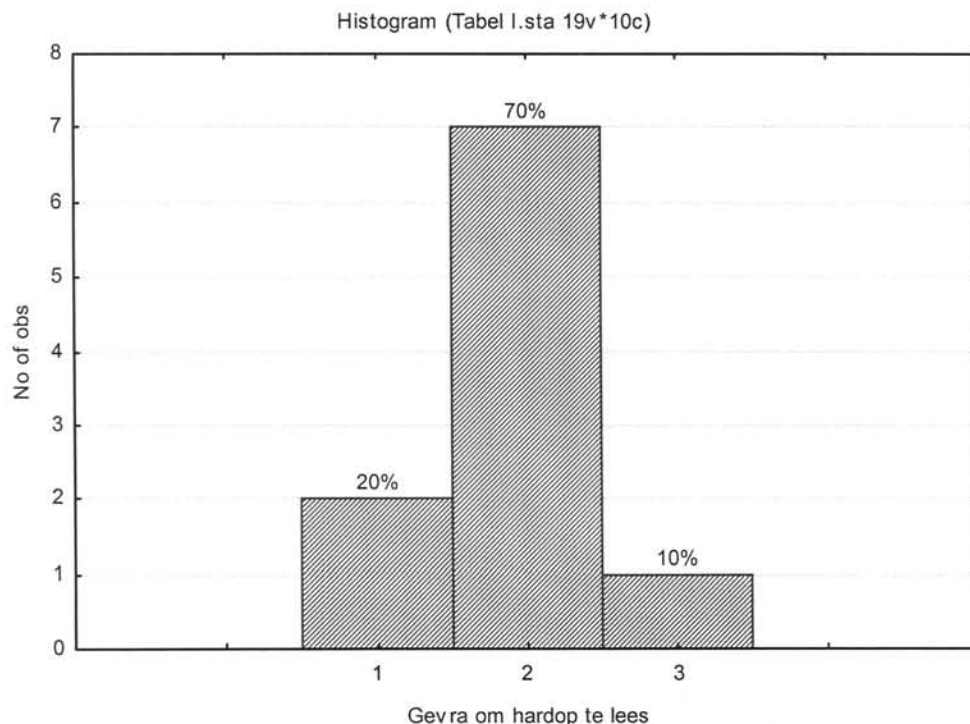
Figuur 4.31: Respondente se respons op die vraag of hulle al hul voorgeskrewe boek gelees het as persentasies uitgedruk

Die histogram wat die resultate voorstel toon dat die helfte van die leerders (50%) teen Junie hul voorgeskrewe boek slegs halfpad gelees het. Heelwat leerders (40%) het nog niks van die boek gelees nie. Slegs 10% van die leerders het teen Junie die klas se voorgeskrewe boek klaar gelees. Dit sou daarop kon dui dat die leerders te veel ander skoolwerk gehad het, of dat daar nog nie 'n leeskuiluur bestaan nie. Maar die rede is waarskynlik dat die voorgeskrewe boek nie binne die leerders se belangstellingsveld val nie.

Vraag 9

Vra jou opvoeder soms vir jou om iets hardop in die klas te lees?

Kodering: 1 = Ja
2 = Soms
3 = Nee



Figuur 4.32: Respondente se respons op die vraag of die opvoeder soms vir hulle vra om hardop te lees as persentasies uitgedruk

Dit gebeur selde dat die opvoeder 'n leerder vra om hardop uit 'n boek in die klas voor te lees as daardie leerder ernstige probleme met sy leesvlotheid ervaar. Die resultate soos uitgebeeld deur hierdie histogram, is 'n aanduiding dat die meeste leerders (70%) soms deur die opvoeder gevra word om hardop te lees in die klas. Nog 20% word gereeld gevra om hardop te lees. Slegs een leerder word nooit gevra om hardop in die klas te lees nie. Die afleiding kan gemaak word dat die opvoeder van mening is dat die meerderheid leerders nie ernstige probleme met leesvlotheid het nie en daarom nie huiwer om almal te laat lees nie.

4.4.1.4 Bespreking

Die feit dat al die leerders eers die vraestel lees voordat hulle begin skryf, (sien 4.29), kan daarop dui dat die leerders beter begrip wil hê van wat van hulle verwag word in die vraestel. As hulle dus die vrae verstaan, en weet wat hulle moet doen, dra dit daartoe by dat hulle vinniger deur die vraestel lees.

Die meerderheid leerders in die klas vorder saam met hulle portuurgroep en maak gewoonlik saam met hulle klaar. Die ondersoeker kan gevolglik die afleiding maak dat die onderhoude daarop dui dat die leerders se leesvlotheid nie in so 'n mate problematies is dat hulle agter is by die res van die klas nie.

Die resultate ten opsigte van die lees van die leerders se voorgeskrewe boek is ietwat verrassend. Die meeste leerders het slegs die helfte gelees terwyl heelwat reeds teen Junie nog nie eens die boek begin lees het nie. Die resultate dui waarskynlik weer eens daarop dat die boek nie binne die leerders se belangstellingsveld val nie. Dit ondersteun dus die resultate van die vorige afdeling van die onderhoud (dat leerders negatief is teenoor hul skoolboeke).

Die resultate ten opsigte van hardop lees in die klas kan 'n aanduiding wees dat die opvoeder van mening is dat die meeste leerders nie ernstige probleme met leesvlotheid ervaar nie. Vandaar dat feitlik alle leerders 'n geleentheid kry om hardop in die klas te lees.

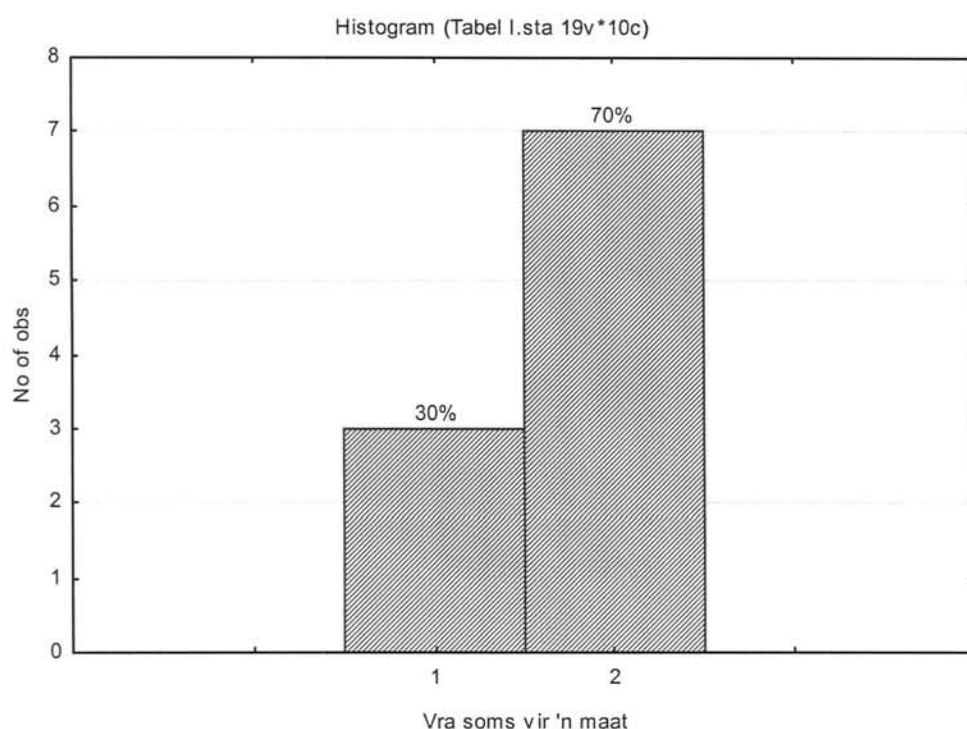
Dit moet egter onthou word dat die meeste leerders eerder stillees verkies as hardoplees sodat die resultate ten opsigte van hardoplees nie altyd 'n juiste weergawe van leerders se leesvlotheid is nie..

4.4.1.5 Resultate van onderhoudsvrae oor leesbegrip

Vraag 10

Vra jy soms vir 'n maat om hulp as jy iets nie verstaan nie?

Kodering: 1 = Ja
2 = Soms
3 = Nee



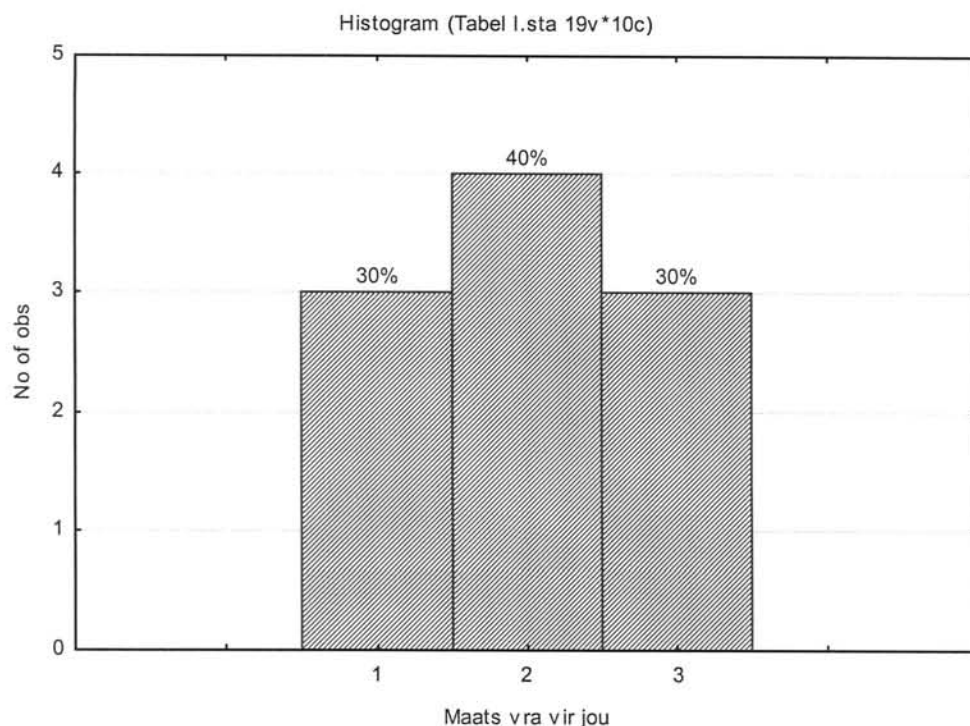
Figuur 4.33: Respondente se respons op die vraag of hulle soms vir hulle maat vra as hulle iets nie verstaan nie as persentasies uitgedruk

Die resultate soos voorgestel deur die histogram het getoon dat die meerderheid leerders (70%) tydens die onderhoud genoem het dat hulle soms vir hulle maats moet vra om met iets te help wat hulle nie verstaan nie. Die res van die toetsgroep (30%) het genoem dat hulle gereeld vir hulle maats om hulp moet vra. Niemand het genoem dat hulle altyd op hul eie kan regkom nie. Hieruit kan afgelei word dat leerders nog probleme met leesbegrip ervaar, want die meeste is nog op hulp aangewese. Baie min leerders kon reeds onafhanklik werk.

Vraag 11

Vra jou maats soms vir jou om iets aan hulle te verduidelik ?

Kodering: 1 = Ja
2 = Soms
3 = Nee



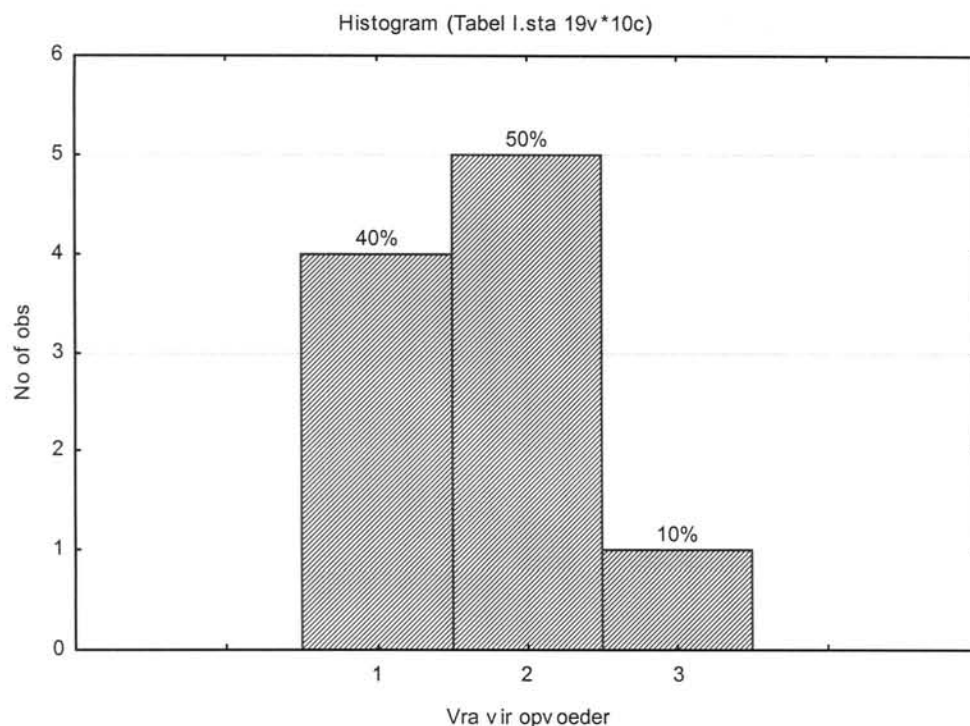
Figuur 4.34: Respondente se respons op die vraag of hulle maats soms vir hulle vra as hulle iets nie verstaan nie as persentasies uitgedruk

Die resultate op vraag 11 is wydverspreid. 'n Groot getal leerders (40%) het tydens die onderhoud genoem dat hul maats soms vir hulle vra om te help, terwyl nog 30% het genoem dat hul maats gereeld vir hulle om hulp vra, m.a.w. hul maats meen dat hierdie leerders meer as die ander weet, moontlik omdat hulle beter begryp wat hulle lees. Heelwat leerders (30%) het egter genoem dat hulle nooit deur hul maats geraadpleeg word nie. Die afleiding kan dus gemaak word dat baie leerders se maats van mening is dat hulle nie juis die werk beter verstaan as hulself nie.

Vraag 12

Vra jy dikwels vir jou opvoeder om iets aan jou te verduidelik?

Kodering: 1 = Ja
2 = Soms
3 = Nee



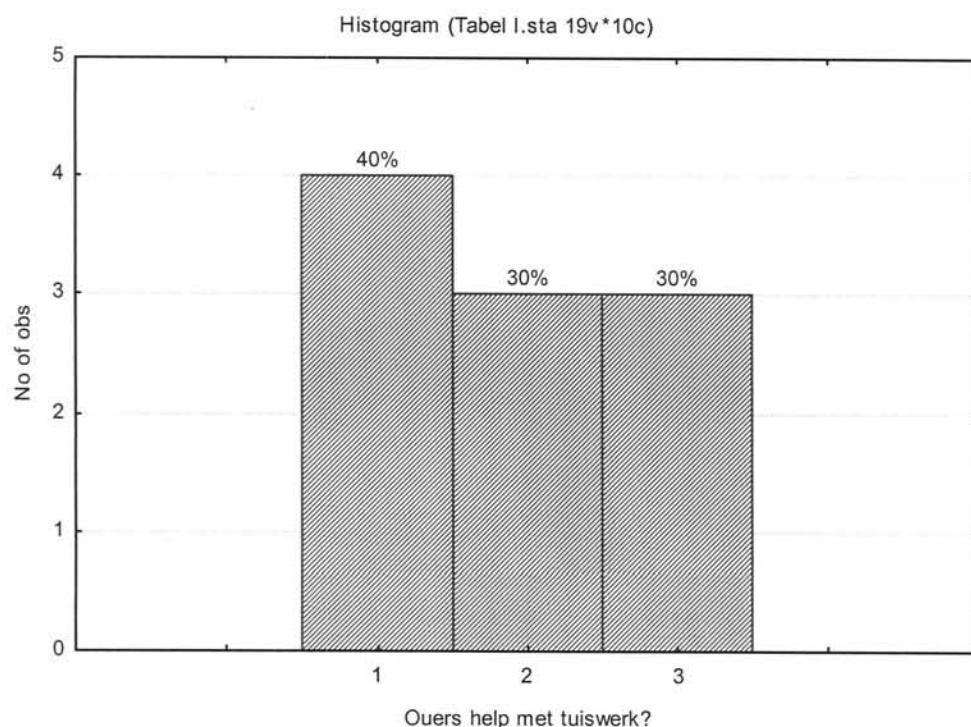
Figuur 4.35: Respondente se respons op die vraag of hulle soms hul opvoeder moet vra om iets te verduidelik as persentasies uitgedruk

Die resultate ten opsigte van vraag 12 dui daarop dat die leerders teen Junie nog baie afhanklik van hul opvoeder se hulp was. Die helfte van die leerders (50%) het genoem dat hulle soms op hulp van hul opvoeder aangewese is, en 40% van die leerders het tydens die onderhoud genoem dat hulle gereeld die opvoeder om hulp moet nader. Net 10% van die leerders in die toetsgroep het genoem dat hulle op hul eie kan werk. Die ondersoeker het reeds daarop gewys (sien 2.2.3) sukses in dat bykans alle ander leerareas van suksesvolle lees afhang.

Vraag 13

Moet jou pa / ma soms vir jou help met jou huiswerk?

Kodering: 1 = Ja
2 = Soms
3 = Nee



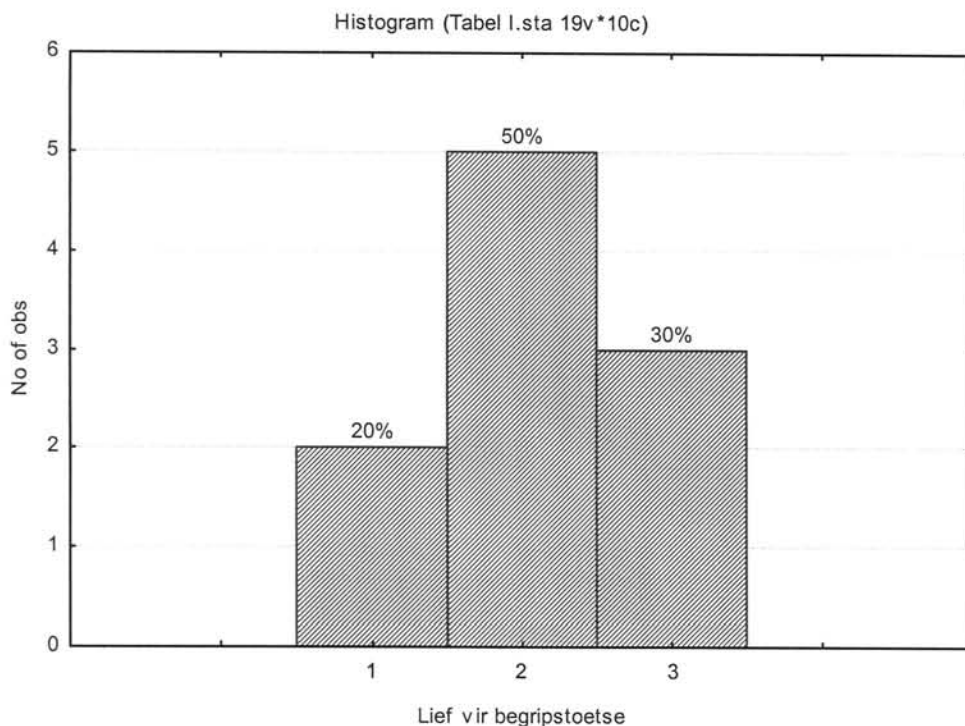
Figuur 4.36: Respondente se respons op die vraag of hulle soms hul ouers moet vra om te help met tuiswerk as persentasies uitgedruk

Die resultate ten opsigte van vraag 13 dui daarop dat die meerderheid van die leerders in die toetsgroep genoem het dat hul ouers hulle moet help met hulle huiswerk. 'n Groot getal leerders (40%) het genoem dat hulle ouers gereeld moet help en 'n verdere 30% van die leerders het gesê dat hulle ouers soms van hulp moet wees. Net 30% van die leerders het nie hul ouers se hulp nodig met hulle tuiswerk nie. Die afleiding hier is dieselfde as by die vorige twee vrae: Leerders kan nie altyd onafhanklik werk nie en is op hulp aangewese.

Vraag 14

Is jy baie lief vir begripstoetse?

Kodering: 1 = Nee
2 = Ja
3 = Ja, baie



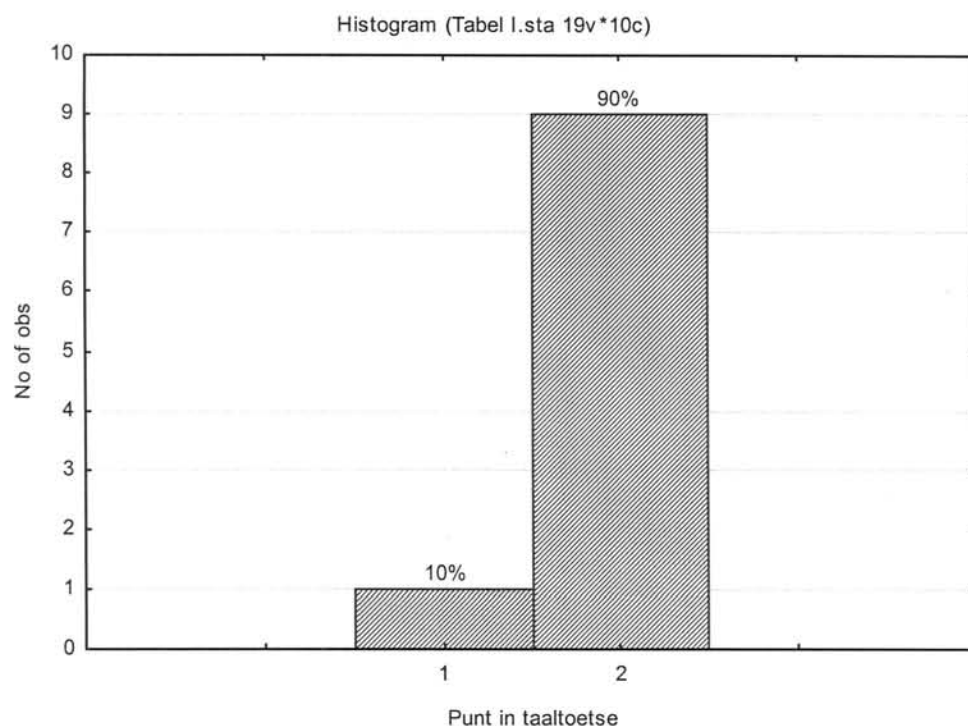
Figuur 4.37: Respondente se houding teenoor begripstoetse uitgedruk as persentasies

Die resultate ten opsigte van vraag 14 is baie insiggewend en hou belangrike implikasies in vir enige afleidings ten opsigte van die leerders se houding, aangesien al die leerders genoem het dat hulle nie 'n probleem het om begripstoetse te doen nie. Die helfte van die leerders (50%) het genoem dat hulle gemaklik is met begripstoetse, nog 30% van die leerders het beslissend geantwoord en genoem dat hulle baie lief is vir begripstoetse. Altesaam 20% van die leerders het genoem dat hulle nie van begripstoetse hou nie. Die meeste leerders het dus aangedui dat hulle dit sal verwelkom as begripstoetse deel van die leesprogram is waarskynlik omdat hulle hulp benodig met leesbegrip.

Vraag 15

Is jou punte in taaltoetse hoog, gemiddeld of laag?

Kodering: 1 = Hoog
2 = Gemiddeld
3 = Laag



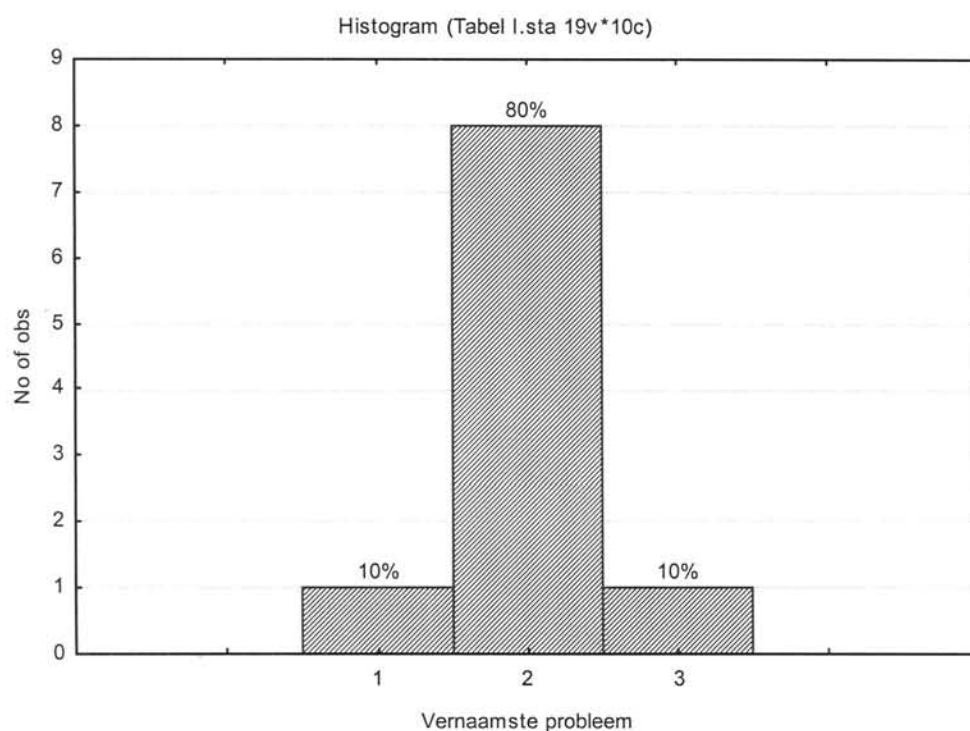
Figuur 4.38: Respondente se punte in taaltoetse uitgedruk as persentasies

Leerders het oor die algemeen aangedui (90%) dat hul toetspunte gemiddeld is wanneer dit by taaltoetse kom (die ondersoeker het dit gekontroleer met die klaslyste). Slegs 10% van die leerders het genoem dat hul toetspunte baie goed is. Niemand het genoem dat hul toetspunte buitengewoon swak was nie. Die ondersoeker wou met hierdie vraag vasstel of daar enige korrelasie is tussen leerders se leesbegrip en hul prestasie in taaltoetse. Vroeër is genoem (sien 2.2.5.2) dat Alderson (2000:9) agt leesvaardighede identifiseer wat belangrik is vir leesbegrip. Hierdie vaardighede maak almal deel uit van taaltoetse wat die afleiding dat daar 'n verband is met leesbegrip verduidelik.

Vraag 16

Wat is na jou mening die vernaamste rede waarom jy so vaar?

Kodering: 1 = Ek hou nie van taaltoetse nie (houding)
 2 = Ek verstaan nie altyd nie (begrip)
 3 = Die tyd is te min (leesspoed)



Figuur 4.39: Respondente se mening waarom hulle die bepaalde toetspunte behaal het uitgedruk as persentasies.

Die resultate ten opsigte van vraag 16 gee 'n aanduiding waarom leerders volgens hul eie oordeel, nie so goed vaar in begripstoetse soos hulle behoort nie. Tien persent het genoem dat hulle te min tyd het terwyl 'n verdere 10% genoem het dat hulle nie van begripstoetse hou nie. Die oorgrote meerderheid (80%) het genoem dat hulle nie altyd die vrae verstaan nie, wat dus op gebrekkige begrip kan dui.

4.4.1.6 Bespreking

Die resultate soos voorgestel in die histogramme (fig. 4.33 tot 4.36) sou 'n aanduiding kon wees dat leerders nog probleme met leesbegrip ervaar, want die aspekte wat aangeraak word, naamlik hulp wat benodig word van maats, opvoeder of ouers, kan 'n aanduiding daarvan wees dat hulle sukkel om te begryp wat hulle gelees of geskryf het. Dit is moontlik omdat lees 'n kognitiewe proses is. Uit die literatuur (sien 2.4.4) het dit geblyk dat suksesvolle lesers die tema in verband kan bring met ander *skemata* wat dan tot onafhanklike leer lei wat van kardinale belang is vir *leesbegrip*. Die resultate ten opsigte van vraag 14 kan 'n aanduiding daarvan wees dat leerders geen noemenswaardige probleem het om leestoetse te doen nie. Dit kan wel dui op 'n positiewe ingesteldheid teenoor hulle werk. Opvoeders behoort dus geen rede te hê waarom leestoetse nie deel van die leesprogram kan wees nie.

Geen melding word egter gemaak oor die resultaat van die begripstoetse nie. As aanvaar word dat dit meestal gemiddeld is, korreleer die resultate ten opsigte van vraag 15 met die vorige vraag aangesien die meeste leerders genoem het dat hul toetspunte gemiddeld is, dus nie noodwendig baie goed nie. Slegs 'n klein persentasie van die leerders het genoem dat hulle baie swak vaar in begripstoetse. In aansluiting by die vorige vraag het die meerderheid leerders genoem dat hulle weens swak begrip nie so goed vaar soos wat hulle behoort nie. Slegs 'n klein persentasie van die leerders (10%) het genoem dat hulle te min tyd het (wat op probleme met leesvlotheid sou kon dui) en nog 10% het genoem dat hulle nie van begripstoetse hou nie (wat op 'n negatiewe houding sou kon dui).

4.4.2 Onderhoude met opvoeders

Soos in die geval van die vraelyste is die opvoeders wat vir die ondersoekgroep klas gee, te min dat die uitkomst van die onderhoude met hulle statisties

ontleed kon word. Die ondersoeker het daarom die volgende matriks van die opvoeders se respons tydens die onderhoud saamgestel:

Tabel 4.27: Opsomming van opvoeders se respons tydens onderhoud

Navorsing-subvrae	NR	Onderhoudsvraag	Uitkoms van analise en tematisering			
Tot watter mate het die implementering van media-leesonderrigstrategieë in Afrikaans die leerders se houding teenoor lees positief verander?	1	Moet u die leerders aanmoedig om te lees?	Ja gereeld 1	Ja soms 3	Nee 0	
	2	Weet u hoeveel leerders by die biblioteek aangesluit het?	Ja 0	Nee 1	Onseker 3	
	3	Het u 'n leesperiode by die skool ingestel?	Ja 4	Nee 0	Onseker 0	
	4	Is dit u indruk dat die leerders uitsien na die leesperiode?	Ja 1	Nie altyd 2	Nee 1	
	5	Lees u gewoonlik in die skool as u 'n kans kry?	Ja 3	Soms 1	Nee 0	
	Het die leerders in die skool se leesvlotheid verbeter weens die implementering van media-leesonderrigstrategieë in Afrikaans?	6	Lees die leerders eers deur die vraestel voordat hulle begin?	Ja, sommige 2	Nee, begin net 1	Onseker 1
		7	Is daar leerders wat lank ná die ander klaarmaak met hulle werk?	Ja, 'n paar 4	Nee 0	Onseker 0
		8	Het die leerders al vanjaar se voorgeskrewe boek klaar gelees?	Ja 0	Nee, ons lees saam 1	Onseker 3
		9	Is daar leerders vir wie u nooit vra om vir die klas te lees nie?	Ja 2	Nee 2	Onseker 0
		10	Vra u wel deesdae ook vir hulle ?	Ja 0	Nee 0	Soms 4
11		Slaag u nou daarin om die werk binne 'n periode af te handel?	Ja 1	Nee 1	Nie altyd 2	
Het die implementering van media-leesonderrigstrategieë in Afrikaans tot verbeterde leesbegrip by die graad 7-leerders in die betrokke skool gelei?	12	Kom u agter of van die leerders gereeld vir hulle maats iets vra?	Ja 2	Ja soms 2	Nee 0	
	13	Vra die leerders dikwels vir u om iets aan hulle te verduidelik	Ja 1	Soms 3	Nee 0	
	14	Het u die laaste tyd agtergekom of die leerders se punte verbeter?	Ja 2	Ja gering 2	Nee 0	
	15	Sukkel die leerders steeds met 'n begripstoets?	Ja 2	Nee 1	Onseker 1	
	16	Is leerders steeds onwillig om 'n begripstoets te doen?	Ja 1	Sommige 1	Nee 2	

4.4.2.1 Bespreking

Omdat hierdie 'n semi-gestruktureerde onderhoud was, kon die ondersoeker die respons van die opvoeders volgens verskillende temas analiseer (Miles & Huberman 1994:239, Kvale 1997: 263). Die vrae was in die meeste gevalle so gestruktureer dat die respondente se respons elke keer op 'n driepunt-Likertskaal aangedui kon word, byvoorbeeld 1 = Ja, 2 = Soms, 3 = Nee.

Wat betref **leesbegrip** was die opvoeders dit oor die algemeen eens dat leerders nie altyd alles in die klas verstaan nie, en soms vir hul maats vra. Slegs enkeles het die vrymoedigheid om vir die opvoeder iets te vra as hulle nie iets verstaan nie. Alhoewel al die opvoeders genoem het dat die leerders nie onwillig is om te lees, of begripstoetse te doen nie, was nie almal seker of leerders begripsprobleme ervaar nie. Net die helfte van die opvoeders kon 'n begripsprobleem by die leerders identifiseer. Al die opvoeders het genoem dat hulle oor die laaste ses maande met die verloop van die intervensie net 'n geringe verbetering in die leerders se begrip waargeneem het.

Ten opsigte van **leesvlotheid** was die opvoeders nie seker of die leerders eers die vraestel lees voordat hulle begin skryf nie. Die helfte was onseker, een het gesê dat hulle dit soms doen, en een het gesê hulle lees glad nie en begin sommer skryf. Die meeste opvoeders was nie daarvan bewus of die leerders al hul voorgeskrewe boek klaar gelees het nie, maar die volgens die Afrikaans-opvoeder was hulle halfpad (die jaar was halfpad) omdat hulle dit saam in die klas lees; 'n standpunt wat deur die leerders se onderhoude bevestig is. Al die opvoeders het genoem dat 'n leerder wat stadiger lees as die ander nie uitgesluit word nie, maar wel betrek word en 'n kans kry om te lees. Al die opvoeders het gesukkel om hul les in die periode af te handel. Almal het genoem dat 'n paar leerders stadiger lees as die ander omdat hulle ná die ander met take klaarmaak.

Die opvoeders het 'n positiewe **houding** teenoor lees openbaar en het gesê dat hulle self gereeld lees ter selfverryking. Opvoeders moes gedurig die leerders aanmoedig om te lees. Hulle was oor die algemeen onseker hoeveel leerders by die biblioteek aangesluit het, maar het vermoed dat 'n paar dit wel gedoen het. Almal was dit eens dat 'n leesperiode 'n goeie ding is, maar almal was dit eens dat leerders nie eintlik na die leesperiode uitsien nie. Hieruit is duidelik dat opvoeders nie 'n doelbewuste poging aanwend om 'n positiewe houding jeens lees by die leerders te kweek soos wat algemeen aanbeveel word nie (sien 2.5.3.3). Dit is dus nie vreemd dat baie leerders negatief jeens lees was nie.

4.4.3 Opsomming van die resultate van die onderhoude

As die resultate van die onderhoude wat met die leerders gevoer is met die resultate van die onderhoude wat met die opvoeders gevoer is, vergelyk word, kan die volgende algemene gevolgtrekkings gemaak word:

Ten opsigte van die eerste navorsingssubvraag of die implementering van die media-leesonderrigstrategieë tot verbeterde **leesbegrip** gelei het, kan gerapporteer word dat die resultate soos voorgestel in die histogramme (fig. 4.33 tot 4.36) 'n aanduiding sou kon wees dat leerders nog probleme met leesbegrip ervaar. Uit die literatuur (sien 2.4.4) het dit geblyk dat suksesvolle lesers die tema in verband kan bring met ander *schemata* wat lei tot groter leesbegrip. Dit beteken dat die aspekte wat aangeraak word, naamlik hulp wat benodig word van maats, opvoeder of ouers, 'n aanduiding daarvan kan wees dat hulle sukkel om te begryp wat hulle gelees of geskryf het omdat lees 'n kognitiewe proses is. Hierdie resultate stem ooreen met die resultate van die onderhoude met die opvoeders (sien 4.4.2) wat saamgestem het dat daar oor die laaste ses maande slegs 'n geringe verbetering in die leerders se begrip ingetree het.

Ten opsigte van die tweede navorsingssubvraag of die implementering van die media-leesonderrigstrategieë tot verbeterde **leesvlotheid** gelei het, kan genoem

word dat die resultate wat bekom is van die onderhoude met die leerders (sien fig. 4.29 tot 4.32) daarop dui dat heelwat leerders ná die implementering van die media-leesonderrigprogram nie groot probleme met leesvlotheid ervaar het nie. Alhoewel die meeste leerders hul voorgeskrewe boek slegs halfpad geles het, is dit eerder 'n aanduiding dat die boek nie binne die leerders se belangstellingsveld val nie of, soos die Afrikaans-opvoeder genoem het, omdat hulle die boek saam in die klas lees; 'n standpunt wat deur die leerders se onderhoude bevestig is.

Ten opsigte van die derde navorsingsvraag of die implementering van die media-leesonderrigstrategieë leerders se **houding** teenoor lees beïnvloed het, kan gerapporteer word (sien fig.4.24 tot 4.28) dat die meeste leerders in die onderhoude genoem het dat die soort boeke wat hulle moet lees hulle negatief stem ten opsigte van hul houding teenoor lees. Leerders word in die skool baie min aan die soort boeke blootgestel wat binne hul belangstellingsveld val. Dit blyk verder dat leerders baie graag 'n boek wil lees nadat hulle die video daarvan gesien het, dat die meeste leerders nie 'n probleem het om in hulle vrye tyd te lees nie en die meeste reeds lid is van 'n biblioteek.

Die ondersoeker kan gevolglik die afleiding maak dat hierdie resultate op 'n positiewe houding teenoor lees by die leerders dui, mits daar rekening gehou word met leerders se voorkeure en belangstellingsvelde, terwyl ook in gedagte gehou moet word dat sommige media leerders sal aanmoedig om te lees en ander nie. Nog iets wat uit die onderhoude na vore gekom het, is dat opvoeders nie pogings aanwend om 'n positiewe houding jeens lees by die leerders te kweek soos wat algemeen aanbeveel word nie (sien 2.5.3.3).

4.5 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk is 'n verslag van die resultate van die gevallestudie. Eerstens is daar volledig verslag gedoen oor watter statistiese tegnieke op die beskikbare

gegewens toegepas is, wat die resultate van die meetinstrumente is, en of dit beduidend is of nie. Die resultate van elke meetinstrument is opgevolg deur 'n bespreking daarvan met moontlike verklarings wat as volg saamgevat kan word.

4.5.1 Leesbegrip

Oor die algemeen ondervind leerders nog probleme met leesbegrip. Die bevinding word geverifieer deur die resultate van die Neale-leestoets (sien 4.2.1), die onderhoude met die leerders (sien 4.4.1) en die opvoeders (sien 4.4.2) asook die vraelyste aan die opvoeders (sien 4.3.2). Volgens die WKOD-groepleestoets (sien 4.2.2) en die leerders se eie persepsie soos blyk uit die resultate van die vraelyste (sien 4.3.3) ervaar hulle nie ernstige probleme nie. Aangesien die begrip van 'n teks 'n **kognitiewe** proses is wat oor 'n langer tydperk ontwikkel, kan die vraag gevra word of die intervensie lank genoeg was om hier 'n betekenisvolle verandering teweeg te bring.

4.5.2 Leesvlotheid

Leerders ondervind oor die algemeen minder probleme met leesvlotheid. Die resultate van die vraelys wat deur die leerders voltooi is (sien 4.3.1) en die onderhoude wat met die leerders gevoer is (sien 4.4.1) stem ooreen met die resultate van die Neale-leestoets (sien 4.2.3) ten opsigte van leesvlotheid: albei toon dat daar 'n beduidende verbetering was. Anders as in die geval van leesbegrip kan die verbetering in leesvlotheid toegeskryf word daaraan dat leesvlotheid 'n **meganiese** proses is wat met gereelde inoefening en drilwerk verbeter kan word. Die baie blootstelling aan lees tydens die intervensie kon hierdie meganiese proses bevorder het. Die waarskynlikheid bestaan dat sonder die blootstelling aan die media-leesonderigstrategieë die leerders se probleme met leesvlotheid meer prominent sou manifesteer.

4.5.3 Leeshouding

Dit blyk dit dat leerders ná die intervensie oor die algemeen meer positief was oor lees. Die bevinding word geverifieer deur resultate van die WKOD-groepleestoets (sien 4.2.2), die vraelyste en die onderhoude (sien 4.3.3). Dit bevestig die aanname vanuit die literatuurondersoek (sien 2.5.6) dat die gebruik van die media wat deel uitmaak van die leerders se ervarings- en belangstellingsveld lees aanmoedig en dat meer klem op die **affektiewe** sy van lees geplaas behoort te word om leerders te motiveer om te lees. Die resultate bevestig dus dat die implementering van die media 'n bydrae gemaak het om leerders se gesindheid teenoor lees positief te beïnvloed met die gevolglike verbetering in die leerders se houding teenoor lees. Die Hawthorne-effek wat bepaal dat die groep bloot beter gevaar het "because of a change in routine" (Mouton 2001:106) kon ook 'n rol gespeel het.

4.5.4 Slotopmerking

Die resultate toon dat die leerders van die betrokke skool probleme met lees op graad 7-vlak ervaar het. Die bevordering van lees op hierdie vlak vereis van die opvoeder, die kurrikulum en die formele onderwys 'n vars, nuwe benadering tot lees. Uit die literatuur (sien 2.4.5) blyk dit dat 'n interaktiewe benadering waarbinne erkenning gegee word aan leerders se ervarings- en leefwêreld, soos onder meer hul belangstelling in sekere visuele media, die beste resultate behoort te lewer.

Aanbevelings oor hoe dit gedoen kan word, volg in hoofstuk 5.

HOOFSTUK 5

Dyslexia can occur at any level of intellectual ability (but) many dyslexic people have visual abilities which enable them to be successful in a wide range of careers (Townend & Turner 2000:x).

BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

Die fokus van hierdie navorsing was die bevordering van die leesvermoë van leerders in graad 7 met behulp van media-leesonderrigstrategieë. Dit is gedoen aan die hand van drie aanduiders van moontlike verandering in leerders se leesvermoë, naamlik leesbegrip, leesvlotheid en houding teenoor lees. In die slothoofstuk word 'n samevatting gegee van die bevindings in hierdie studie. In die lig van die bevindings word die navorsingsvrae geëvalueer en aanbevelings gemaak wat moontlik kan lei tot die bevordering van lees by graad 7-leerders.

5.2 BEVINDINGS GEMEET AAN DIE NAVORSINGSVRAAG

Die studie het die soeklig laat val op die navorsingsvraag: "*Het die implementering van media-leesonderrigstrategieë vir Afrikaans die leesvermoë van graad 7-leerders sodanig bevorder dat dit sal lei tot verbeterde leesbegrip, leesvlotheid en 'n meer positiewe houding teenoor lees by hierdie leerders?*"

Aan die hand van die drie aanduiders van moontlike verandering in die leerders se leesvermoë is die navorsingsvraag onderverdeel in drie sub-navorsingsvrae. Die evaluering van elk van hierdie drie sub-navorsingsvrae volg hierna:

*5.2.1 Het die implementering van media-leesonderrigstrategieë in Afrikaans tot verbeterde **leesbegrip** by die graad 7-leerders in die betrokke skool gelei? (Kognitiewe komponent)*

Op grond van die navorsingsresultate (sien 4.5.1) kan afgelei word dat die implementering van media-leesonderrigstrategieë in Afrikaans nie tot 'n beduidende verbeterde leesbegrip van die graad 7-leerders van die betrokke skool gelei het nie. Dit word bevestig deur die navorsingsresultate van al die bronne wat in hierdie studie geraadpleeg is, naamlik die literatuurondersoek (sien 2.3.5.1), die individuele Neale-leestoets (sien 4.2.1), die vraelyste (sien 4.3.3) en die onderhoude (sien 4.4.3). Waar die leerder egter aan herkenbare tekste (sien 2.5.7.9) blootgestel is, soos bekende liedjies, is beter leesbegrip waargeneem.

*5.2.2 Het die leerders in die skool se **leesvlotheid** verbeter weens die implementering van media-leesonderrigstrategieë in Afrikaans? (Meganiiese lees-komponent)*

Op grond van die navorsingsresultate (sien 4.5.2) kan afgelei word dat die implementering van die media-leesonderrigstrategieë tot verbeterde leesvlotheid van die graad 7-leerders van die betrokke skool gelei het. Dit kom ooreen met die bevindinge uit die literatuurondersoek (sien 2.3.5.2) asook die WKOD-groepleestoets (4.2.2), die vraelyste (sien 4.3.3) en die onderhoude (sien 4.4.3).

*5.2.3 Het die implementering van media-leesonderrigstrategieë in Afrikaans in een skool leerders se **houding** teenoor lees beïnvloed? (Affektiewe komponent)*

Op grond van die navorsingsresultate (sien 4.5.3) kan afgelei word dat die implementering van die media-leesonderrigstrategieë 'n positiewe invloed op die die graad 7-leerders van die betrokke skool se houding teenoor lees gehad het. Dit kom ooreen met die bevindinge uit die literatuurondersoek (sien 2.3.5.3) asook die diagnostiese leestoetse (4.2.3), die vraelyste (sien 4.3.3) en die onderhoude (sien 4.4.3).

5.3 SPESIFIEKE BEVINDINGS

Ter wille van groter duidelikheid word die meer spesifieke bevindings uit die literatuurondersoek en die gevallestudie afsonderlik aangebied.

5.3.1 Bevindings uit die literatuurstudie

Vervolgens word die bevindings soos blyk uit die literatuurondersoek aangebied:

5.3.1.1 Die konsep lees

Daar bestaan uiteenlopende definisies van lees omdat dit moeilik is om lees te definieer vanweë sy vele fasette en die feit dat lees nie 'n eendimensionele proses is nie. Lees is 'n vaardigheid en 'n holistiese en interaktiewe proses tussen die leser, die teks en die skrywer (sien 2.2.1) ten einde betekenis te skep. Die sukses van leerders in bykans alle leerareas hang grootliks af van effektiewe lees (sien 2.2.4.3). Ook die suksesvolle funksionering in die moderne tegnologiese samelewing is afhanklik van suksesvolle lees (sien 2.5.3). Tog moet die genot van lees nooit uit die oog verloor word nie (sien 2.2.2.4).

5.3.1.2 Leesprobleme en die swak leser

Leesprobleme manifesteer by leerders ten spyte van 'n normale intellek, bloostelling aan konvensionele leesonderrig, en die aard van 'n leerder se sosio-ekonomiese agtergrond nie (sien 2.3.2). Dit blyk dat baie swak lesers regterhemisfeer-prosesseerders is, 'n aspek wat tot hulle voordeel aangewend behoort te word. (sien 2.3.4.3). Dit is duidelik dat leerders ten spyte van hulle leesprobleme steeds 'n suksesvolle loopbaan kan hê, mits hulle probleem vroegtydig gediagnoseer word en hulle die nodige hulp en ondersteuning ontvang (sien 2.3.6). Die opvoeder het dus 'n belangrike taak in hierdie verband

Die swak leser behoort met strategieë bemagtig te word wat hom in staat sal stel om sy leesprobleme suksesvol aan te spreek (sien 2.4.3).

5.3.1.3 Benaderings tot leesonderrig

Anders as die gesproke taal wat op 'n natuurlike wyse verwerf word, moet lees onderrig word. Die onderrig van lees moet as 'n geïntegreerde proses gesien word, waar tegnologiese leesbronne sinvol gebruik kan word (sien 2.5.3). Leesonderrig moet op sowel *bottom-up* woordherkenningvaardighede as *top-down* interpretasie-strategieë berus. Die een benadering moet nie as 'n plaasvervanger vir die ander gesien word nie, want effektiewe lees vereis dat beide *top-down*- en *bottom-up*-strategieë in tandem en *interaktief* saamwerk (sien 2.4.2.3). Terwyl die *top-down*-benadering die klem plaas op hoë kognitiewe vaardighede en die *bottom-up*-model die dekodering van die taal vooropstel, strewe die interaktiewe model na 'n meer gebalanseerde benadering.

5.3.1.4 Leerders se leeshouding

Lees is 'n sosiale proses. Die sosiale konteks waarbinne leerders leer lees, speel 'n belangrike rol in hulle *houding* teenoor lees (sien 2.2.1). Lees is ook 'n affektiewe proses. Leerders met 'n positiewe houding teenoor lees bestee meer tyd aan lees. Die funksionering van die kognitiewe domein van die brein word sterk beïnvloed deur die affektiewe domein wat weer dinamies betrokke is tydens die leesproses en leesbegrip. 'n Leerder se houding teenoor lees beïnvloed dus sy leesbegrip. Selfmotivering en belangstelling in 'n onderwerp speel ewe-eens 'n belangrike rol in die leesproses deurdit dit bydra om lees aan te moedig. Dit blyk dat leerders wat hul eie leesmateriaal kan kies, meer moeite doen om die teks te lees (sien 2.4.3.3). 'n Leesteks wat binne die leerder se belangstellingsveld val, sal baie meer entoesiasme vir lees ontlok (sien 4.3.1.2), byvoorbeeld deur die Afrikaanse weergawe van die Harry Potter-reeks as voorgeskrewe leesboek te gebruik.

5.3.1.5 Leerders se leesbegrip

Lees is 'n kognitiewe proses. Die tema van die teks moet in verband gebring kan word met reeds bestaande skemata (sien 2.4.1) en vorige ervarings om maksimale leesbegrip te verseker (sien 2.4.3.2). Kommunikasie deur middel van 'n geskrewe teks kan ook slegs plaasvind as daar leesbegrip is (sien 2.2.2). So het 'n leerder met ryke ervaring 'n beter kans om die betekenis van die woordeskat waarmee hulle in leestekste gekonfronteer word, te begryp as 'n leerder sonder daardie ervaring. Hoe meer betekenisvol 'n assosiasie met 'n ervaring is, hoe vinniger sal daardie leerder 'n blywende assosiasie maak wat weer tot beter leesbegrip lei (sien 2.3.5.1). Dit blyk dat leesonderrigstrategieë wat gebaseer is op herkenbare tekste (sien 2.5.4.8 en 4.2.3) wat verband hou met die leerder se agtergrondkennis leerders beter in staat stel om te begryp wat hulle lees. Beter begrip kan tot groter leesgenot lei wat weer die begin kan wees van 'n lewenslange liefde vir lees (sien 2.4.3.3).

Assesseringsmetodes vir leesbegrip (sien 2.4.4) sluit in gestandaardiseerde toetse, informele assessering, portefeuljies en voorgeskrewe leesboeke.

5.3.1.6 Leerders se leesvlotheid

Lees is 'n meganiese proses. Taal word van 'n baie jong ouderdom ('n paar maande) op 'n meganiese wyse deur 'n kind aangeleer deur die taal te hoor. Op so 'n manier ontwikkel leerders fonologiese, sintaktiese en semantiese taalvaardighede. Die leerder se fonologiese taalvaardighede (die hantering van klanke) bepaal die spoed waarteen sinne, woorde en klanke herken word, met ander woorde die meganiese aard van die leesproses het 'n invloed op die leesvlotheid (sien 2.4.3.1).

5.3.1.7 Die rol van die media

Die leerder bestee baie van sy tyd aan oudiovisuele media. Omdat hierdie media 'n betekenisvolle deel van sy ervarings- en belangstellingsveld uitmaak, behoort die opvoeder dit by die onderrigleersituasie te betrek en waar moontlik as hulpmiddel vir lees aan te wend. Doelbewuste pogings behoort aangewend te word om visuele geletterdheid te ontwikkel (sien 2.5.2). Opvoeders wie se taak dit is om leerders te motiveer om te lees, het baie hulpmiddele tot hul beskikking in die media. Enkele voorbeelde is die koerant (2.5.4.1) om lees te bevorder, die spotprent (2.5.4.2), die strokieskarakter (2.5.4.3) en die grafiese illustrasie (2.5.4.4) vir hul motiveringswaarde; die televisieprogram (2.5.4.5) en die rolprent (2.5.4.6) om die leeservaring uit te brei en so die integrasie tussen die twee hemisfere te bevorder om optimale begrip te bewerkstellig. Die musiekvideo (2.5.4.7) is 'n ideale medium om die kognitiewe funksies van die brein te integreer (2.5.2.2) en met behulp van die kompaktskyf (2.5.4.8) kan 'n verskeidenheid luistertekste en liedjies by die onderrigprogram ingesluit word terwyl die gebruik van die rekenaar (2.5.4.9) nuwe moontlikhede vir leesonderrig bied.

5.3.2 Bevindings uit die gevallestudie

Die implementering van die media-leesonderrigstrategieë is geëvalueer aan die hand van die Neale-individuele leestoets, die WKOD-groepleestoets, vraelyste aan die leerders en opvoeders asook ondehoude met die leerders en opvoeders. Die bevindings uit die gevallestudie is tweërlei van aard: Dit behels eerstens 'n statistiese vergelyking van die resultate van die diagnostiese leestoetse voor en na die implementering van die media-leesonderrigstrategieë. Tweedens behels dit die leerders en opvoeders se persepsie van die leerders se leesvermoë gebaseer op die analise van die vraelyste en die onderhoude.

5.3.2.1 Diagnostiese leestoets

Volgens die resultate van die Neale-individuele diagnostiese leestoets is bevind dat die leerders se **leesbegrip** nie beduidend verbeter het nadat die media-leesonderrigstrategieë vir 'n periode van ses maande in hulle klas toegepas is nie. Daarteenoor dui die resultate van die WKOD-groepleestoets op 'n beduidende verskil by die ondersoekgroep se leesbegrip nadat die media-leesonderrigstrategieë tydens die intervensie geïmplementeer is (sien 4.5.1). Daar is ook bevind dat die implementering van die media-leesonderrigstrategieë tot verbeterde **leesvlotheid** gelei het by die leerders (sien 4.5.2). Die media-leesonderrigstrategieë het 'n positiewe invloed op die leerders se **leeshouding** gehad, want leerders het positief gereageer op die integrasie van die media uit hulle ervaringsveld in die onderrigprogram. Ten opsigte van lees en leesaktiwiteite is bevind dat die moderne leerder baie negatief is oor hardoplees terwyl die meeste leerders nie van leestoets of leesaktiwiteite hou nie. Voorts is bevind dat leerders begerig is om 'n verskeidenheid soorte boeke te lees en dat die voorgeskrewe boeke wat hulle in die klas moet lees, nie binne hul belangstellingsveld val nie (sien 4.5.3).

5.3.2.2 Vraelyste en onderhoude

Leerders lees oor die algemeen nie genoeg boeke of tydskrifte by die huis nie en was nie baie entoesiasies oor die insluiting van die spotprent, die koerant en die grafiek in die media-leesonderrigprogram nie omdat die meeste van hulle geen aanklank daarby gevind het nie. Leerders se houding teenoor lees is oor die algemeen positief mits die tekste aansluit by hulle belangstellingsveld. Die media (byvoorbeeld die video *Fiel se kind*) kan leerders motiveer om te lees (sien 4.3.3 en 4.4.3). Die meeste leerders hou daarvan om strokies te lees en het positief gevoel oor die gebruik van die rekenaar tydens leesonderrig (sien 4.3.1). Leerders het ná die implementering van die media-leesonderrigprogram die persepsie gehuldig dat hulle nie stadiger lees as hul maats of ernstige probleme

met **leesvlotheid** ervaar nie (sien 4.3.2) terwyl die opvoeders nie daarmee saamgestem het nie. Die meeste leerders het ná die intervensie genoem dat hulle nog probleme met **leesbegrip** ondervind (sien 4.3.3), waarskynlik omdat leesbegrip 'n kognitiewe proses is wat langer neem om te onderrig, 'n siening wat deur die opvoeders bevestig is.

5.4 GEVOLGTREKKINGS

- 5.4.1 Lees is 'n ingewikkelde en meerdimensionele proses (sien 2.2.1) met die leser, die teks en die skrywer in interaksie met mekaar. Alhoewel leesonderrig voorsiening behoort te maak vir hierdie ingewikkelde aard van die proses, word lees meestal geïsoleerd onderrig in plaas daarvan dat 'n interaktiewe benadering gebruik word. Dit kan aanleiding gee tot leerders se gebrekkige leesbegrip en leesvlotheid, asook 'n negatiewe houding teenoor lees.
- 5.4.2 Aangesien lees sowel 'n sosiale proses (sien 2.2.2.3) as affektiewe proses (sien 2.2.2.4) is, en leerders in graad 7 dikwels aan groepsdruk onderworpe is, kan lees veral op die swak leser 'n negatiewe invloed op die leerder se houding teenoor lees hê. Dit is veral waar van hardoplees.
- 5.4.3 Leesprobleme hou nie verband met leerders se intellek, sosio-ekonomiese agtergrond of taalagtergrond nie (sien 2.3.3), maar is veel eerder die gevolg van biologiese (2.3.4.1), skolastiese (2.3.4.2) of kognitiewe redes (2.3.4.3) wat opgelos kan word. Ongelukkig gebeur dit selde, want slegs 53% van die betrokke skool se graad 7-leerders het op standaard gelees (sien 3.5.1.1 en tabel 3.1). Verlaag in die sekondêre skool word daar meestal van die standpunt uitgegaan dat dit te laat is om leerders te probeer help of dat dit nie die sekondêre skool se plig is om leerders te help nie.

- 5.4.4 Leerders wat positief ingestel is teenoor lees bestee meer tyd aan lees as leerders wat 'n negatiewe houding het teenoor lees (sien 2.4.3.3). Leerders is meer geneig om te lees as hulle belangstel in die onderwerp of die teks wat hulle moet lees.
- 5.4.5 Die media kan 'n belangrike rol speel om leerders te motiveer om te lees (sien 2.4.3.3) en is nuttige hulpmiddels om leerders se leesbegrip te bevorder (sien 2.5.3) en kommunikasievaardighede uit te brei (sien 2.5.2.2).
- 5.4.6 Lees is sowel 'n kognitiewe proses (2.2.2.2) as 'n meganiese proses (2.2.2.1) wat leesbegrip en leesvlotheid beïnvloed. Die leser maak voortdurend assosiasies tydens die leeshandeling. Hoe meer betekenisvol die assosiasie is, hoe beter die begrip van die leesteks. Die leerder se ervarings- en belangstellingsveld (sien 2.4.1) behoort in die leesonderrigprogram geakkommodeer te word aangesien dit lees meer genotvol maak en lesers aanmoedig om meer te lees (2.4.3.3). Die leerders het tydens die intervensie veral die implementering van die media-leesonderrigstrategieë baie geniet.
- 5.4.7 Die moderne tiener stel nie baie belang in die gedrukte media nie. Afgesien van die strokie (2.5.4.3), het die leerders in die ondersoekgroep geen aanklank gevind by die koerant (2.5.4.1), die spotprent (2.5.4.2) of grafika (2.5.4.4) nie. Hulle gebrek aan belangstelling in laasgenoemde twee is moontlik daaraan te wyte dat hulle nog nie werklik hierin onderrig is nie. Die gebruik van die koerant in die klaskamer word heeltemal oorskat (sien 4.3.3).
- 5.4.8 Baie opvoeders gebruik nog "ou" metodes om lees te onderrig in plaas daarvan om 'n interaktiewe benadering te gebruik (sien 2.4.2.3).

5.4.9 Leerders in graad 7 kan baat by die implementering van media-leesonderrigstrategieë, mits deeglike beplanning gedoen word sodat die spesifieke program aansluiting vind by die leerders en die benodigde media beskikbaar is.

5.5 AANBEVELINGS

Hierdie studie het ontstaan uit die ondersoeker se begeerte om 'n substantiewe verskil te maak ten opsigte van graad 7-leerders se gebrekkige leesvermoëns. Gegronde op die bevindings van hierdie studie (sien 5.4), word sekere aanbevelings gemaak.

5.5.1 Die opleiding van opvoeders

Dit is van die uiterste belang dat opvoeders se opleiding opgegradeer en aangepas word om tred te hou met die snelle verandering op die gebied van lees en tegnologie, die interaktiewe benadering tot lees, visuele geletterdheid en die rol van die media en tegnologiese hulpmiddele in leesonderrig. Hierdie opleiding wat reeds deur die Technikons en universiteite geskied, moet verder ondersteun word deur deurlopende indiensopleiding deur die Onderywsdepartement se kurrikulumadviseurs vir tegnologie en leerondersteuning in samewerking met die tersiële instellings.

5.5.2 Die onderrig van lees

Opvoeders behoort hul onderrig aan te pas ten einde die leerder baat te laat vind by 'n verskeidenheid van leesonderrigbenaderings (sien 5.4.3). Meganismes moet daargestel word wat sal verseker dat leerders steeds in die fonetiese beginsels van lees onderrig word binne 'n holistiese perspektief. Tydens hierdie indiensopleiding moet dit benadruk word dat verskillende onderrigbenaderings geskik is vir verskillende situasies en verskillende leerders. Klem moet daarop

geplaas word dat opvoeders nie die een benadering as superieur bo 'n ander moet sien nie, daarna moet streef om verskillende onderrigbenaderings te beproef en waar moontlik liefs die interaktiewe benadering te onderrig. Spesiale aandag behoort aan die gebruik van die koerant, die spotprent en die grafiese illustrasie gegee te word (sien 5.4.7).

5.5.3 Die ontwikkeling van media-leesonderrigstrategieë as deel van kurrikulumontwikkeling

Daar word aanbeveel dat die media-leesonderrigstrategieë wat hier ontwikkel en toegepas is, deur die Departement van Onderwys se direktoraat Kurrikulumontwikkeling uitgebrei en verfyn word en dan aan alle skole beskikbaar gestel word.

Daar word verder aanbeveel dat hierdie leerondersteuning-materiaal op 'n deurlopende basis hersien en aangepas word om in die snelle verandering op tegnologiese gebied te voorsien. Die insette van opvoeders wat in die klaskamer staan moet op 'n gereelde grondslag betrek word deur 'n geselekteerde groep opvoeders in 'n kern-adviesgroep saam te snoer. Hierdie kurrikulummateriaal kan in gedrukte, asook in elektroniese vorm beskikbaar gestel word. Hiervoor is befondsing nodig. As 'n sekondêre aanbeveling word voorgestel dat skole se Norme en Standaarde-finansiële toekennings herstruktureer word sodat dit hiervoor voorsiening maak.

5.5.4 Die rol van die leerder se ervaringsagtergrond in leesbegrip

Leerders se kulturele diversiteit en uiteenlopende agtergrond behoort in ag geneem te word wanneer op leestekste en voorgeskrewe boeke besluit word. Sorg moet getref word dat die persone wat namens die WKOD hieroor besluit, verteenwoordigend is van die kulturele diversiteit van die land.

5.5.5 Die rol van die leerder se belangstellingsveld in leesbegrip

Die leerder se belangstellingsveld behoort in aanmerking geneem te word wanneer boeke vir lees voorgeskryf word. Dit kan gedoen word deur die komitee wat hierdie taak moet uitvoer uit te brei sodat die komitee diensdoende opvoeders insluit wat op 'n daaglikse basis in aanraking kom met die leerders. Dit moet sterk oorweeg word om leerders by die proses te betrek en alhoewel hulle kennis van boeke dalk beperk is, kan leerders versoek word om die boeke vooraf te lees en dus as 'n klankbord op te tree.

5.5.6 Die ondersteuning aan leerders met leesprobleme

Elke sekondêre skool behoort van minstens een leesondersteuningsopvoeder (LOO) voorsien te word. Die primêre taak van hierdie opvoeder sal wees om leerders gereeld te assesser deur middel van informele assessering (sien 2.4.4) sowel as deur gestandaardiseerde diagnostiese leestoetse (sien 2.3.6). Aan die hand hiervan behoort die LOO vir elke leerder met leesprobleme 'n individuele onderrigprogram (IOP) op te stel. Die vordering van hierdie leerders moet gemonitor word deur 'n joernaal by te hou van alle leerders met leesprobleme wat gereeld gemonitor behoort te word.

5.5.7 Die hersiening van leerdermateriaal ten opsigte van leesonderrig

Bogenoemde aanbevelings sal net tot voordeel wees van die leerder as hulle ook in die leerdermateriaal neerslag vind. Handboeke, leesboeke, modules en selfs notas moet net aan skole beskikbaar gestel word nadat 'n onafhanklike evalueringskomitee bestaande uit verteenwoordigers van die formele onderwys, tersiêre instellings en boekhandelaars hul vergewis het van die feit dat die behoefte aan effektiewe leesonderrig in die handboeke bespreek word. Boeke behoort 'n "onafhanklik goeagekeur"-stempel te kry alvorens dit aangekoop word.

Daar het die afgelope tyd baie handboeke op die mark verskyn waarin die fonetiese aspek van taal in die grondslagfase geheel en al geïgnoreer word. Groot onkoste is aangegaan met die aankoop hiervan. Daar word aanbeveel dat voortaan eers navorsing gedoen word om te bepaal watter leerdermateriaal geskik is vir gebruik in die skool voordat dit aangekoop word.

5.5.8 Die instelling van 'n leesperiode

Die moontlikheid moet ondersoek word om die huidige enkele leesperiode per week (Omsendbrief 0068-2003) te vervang deur 'n verpligte daaglikse leesperiode wat 'n integrale deel uitmaak van skole se amptelike skoolrooster. Die 100-boeke-per-klas-inisiatief van die Onderwysowerhede wat vroeër ingestel is (Omsendbrief 0126-2003) moet uitgebrei word sodat alle leerders toegang sal hê tot 'n verskeidenheid van leestekste.

5.5.9 Die onderrig van leesbegripstrategieë

Die bevindinge van hierdie studie dui daarop dat leesbegrip nie beduidend verbeter het nie (sien 4.5.1). 'n Hoofrede hiervoor is volgens die ondersoeker dat die intervensie nie lank genoeg was om 'n verbetering in 'n kognitiewe aktiwiteit soos leesbegrip te kon waarneem nie en dat daar dalk tydens die intervensie ook nie genoegsame klem gelê is op die onderrig van spesifieke strategieë om lees te verbeter nie. Gevolglik wil die ondersoeker aanbeveel dat leerders tydens die leesonderrigprogram in spesifieke strategieë wat leesbegrip bevorder (sien 2.4.3.2), onderrig word. Taylor *et al.* (1995:225 -226) en Pearson (1991: 609-610) noem dat die konvensionele begripsonderrig weens 'n verskeidenheid van redes dikwels heeltemal onvoldoende is. Eerstens word leerders nie geleer *hoe* om hierdie strategieë toe te pas nie, en tweedens word die meeste leesonderrig geïsoleerd aangebied met min of weinig geleentheid vir die leerder om die strategieë binne konteks toe te pas. Laastens word leerders dikwels nie geleer om 'n metakognitiewe bewustheid te handhaaf wanneer hulle lees nie.

5.6 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Die ondersoeker het tydens hierdie studie die volgende beperkinge ervaar:

- 5.6.1 Navorsing oor die rol van die media in leesonderrig kom baie wyd voor, veral in die Europese vasteland, maar slegs bronne in Engels en Afrikaans is geraadpleeg weens die ondersoeker se onvermoë om ander Europese tale te lees. Alhoewel die bronne dus hoofsaaklik van Engelse, Amerikaanse en Suid-Afrikaanse oorsprong is, is gepoog om wel bronne uit ander lande te raadpleeg waar die bronne in Engels geskryf is.
- 5.6.2 Alhoewel daar Engelse en Xhosa-skole in Stellenbosch is, is geen Engelssprekende of Xhosaspreekende leerders by hierdie ondersoek betrek nie, omdat die studie op die bevordering van lees in Afrikaans by graad 7-leerders konsentreer. Die resultate en bevindings is daarom slegs geldig binne die navorsingsraamwerk van hierdie studie en nie toepasbaar op alle graad 7-leerders in Stellenbosch nie.
- 5.6.3 Hierdie ondersoek het plaasgevind tydens die implementering van die HNKV in die grondslagfase en toe opvoeders in die skoolvakansies in die intermediêre fase opgelei is in die HNKV. Dit was ook die tyd toe die swak uitslae van die sistemiese evaluasie van die graad 3-leerders ten opsigte van lees bekend gemaak is. As gevolg hiervan was opvoeders baie onseker oor watter leesonderrigbenaderings gevolg moet word. Enige nuwe strategie, soos die media-leesonderrigstrategie in hierdie studie, is met agterdog bejeën. Dit het baie duidelik na vore gekom in hul respons op die vraelys en tydens die onderhoude.
- 5.6.4 Die samestelling van die toetsgroep was problematies. Die ondersoeker se uitgangspunt was om 'n verteenwoordigende groep saam te stel van

leerders wat goed, middelmatig en swak lees. By gebrek aan geskikte assesseringkriteria vir lees moes die ondersoeker die leerders se punte in die eindeksamen van die vorige jaar in Afrikaans gebruik om die toetsgroep saam te stel. Die problematiek was gou duidelik toe agtergekom is dat die meeste leerders wat 'n gemiddelde punt gehad het, ook swak lesers was en baie leesprobleme ondervind het. Die uitslae van die Neale-leestoets vir leesbegrip moet in hierdie konteks gesien word.

- 5.6.5 Die gestandaardiseerde toetse wat in hierdie studie gebruik is, was nie heeltemal geskik vir die doel van hierdie studie nie: die individuele Neale-leestoets kon leesbegrip en leesvlotheid toets, maar nie leerders se houding teenoor lees nie. Die WKOD-leestoets fokus wel op leeshouding en leesbegrip, maar nie op leesvlotheid nie. Die ondersoeker moes gevolglik redelik steun op die vraelyste en die onderhoude om gebalanseerde bevindings te maak.
- 5.6.6 Die media-leesonderrigstrategieë wat gekies is, behels nie alle media en tegnologiese hulpmiddele wat beskikbaar is nie omdat die ondersoeker slegs ses maande tot sy beskikking gehad het om die gevallestudie te loods. Indien die gevallestudie langer sou duur, sou die meeste leerders ouer as 13 jaar wees en dus buite die ouderdomsperk van 12 jaar 11 maande van die Neale-leestoets (sien 3.7.1) val.
- 5.6.7 Die insluiting van die spotprent en die grafiek by die leesonderrigprogram het geblyk 'n fout te wees omdat leerders baie min blootstelling aan hierdie hulpmiddele gehad het, ten spyte daarvan dat dit deur die HNKV voorgeskryf word.
- 5.6.8 Uit die literatuurstudie het dit geblyk dat die soort leesproses wat in die individuele leestoets wat gebruik is, (sien 2.3.6.1) vereis word, nie die

beste leesproses is om leerders se leesvermoë te bepaal nie. By gebrek aan 'n ander metode moes die ondersoeker daarmee volstaan.

5.7 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING

Die navorsing oor hierdie onderwerp is nie naastenby voltooi nie. Die studie het verskeie aspekte ten opsigte van leesonderrig onder die soeklig geplaas. Toekomstige navorsing kan die volgende aspekte insluit:

- 5.7.1 Die implementering van 'n lees-indiensopleidingsprogram vir opvoeders in die Grondslagfase, Intermediêre Fase en Senior Fase.
- 5.7.2 Die implikasies van kulturele diversiteit op leesbegrip.
- 5.7.3 Die uitbreiding van hierdie navorsing na die Grondslagfase en die Verdere Onderwys en Opleiding-fase.
- 5.7.4 Die uitbreiding van hierdie navorsing na 'n Engelse en Xhosa-sprekende ondersoekgroep.
- 5.7.5 'n Empiriese ondersoek na die gebruik van leesboeke wat ook op video beskikbaar is, in 'n leesonderrigprogram.
- 5.7.6 'n Empiriese ondersoek na die huidige stand van die koerant, die spotprent en die grafiese illustrasie in die kurrikulum.
- 5.7.7 Die rol van elektroniese boeke in die bevordering van lees.
- 5.7.8 'n Gevallestudie by 'n skool waar 'n leesperiode op 'n daaglikse en permanente basis ingestel is.
- 5.7.9 Die invloed van die uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys (UGO) op die algemene geletterdheidsvlak van die moderne leerder.

5.8 SLOTBESKOUIING

Die navorser het uit eie ervaring met sy betrokkenheid as kringbestuurder bewus geword van die leesprobleem wat tans in primêre skole in Stellenbosch bestaan. Hierdie studie was 'n kwalitatiewe en kwantitatiewe ondersoek na die

bevordering van lees in Afrikaans by die graad 7-leerders van een skool met behulp van media-leesonderrigstrategieë wat deur die ondersoeker ontwerp is.

Die aktualiteit vir die ondersoek is daarin geleë dat die standaard van graad 7-leerders se geletterdheid ver benede die aanvaarbare peil is. Die navorsingsmetode wat gevolg is, was 'n gevallestudie ondersteun deur 'n literatuurondersoek. Op grond van die literatuurondersoek is 'n teoretiese begroning van lees verskaf. Daar is aangedui dat leesprobleme manifesteer ten spyte van 'n bo-gemiddelde intellek, dat hierdie probleme meestal verband hou met gebrekkige leesbegrip en leesvlotheid en 'n negatiewe houding teenoor lees, maar dat leerders wat genoemde leesprobleme ervaar, steeds suksesvol kan lees indien die probleem betyds gediagnoseer en aangespreek word.

Die studie neem ook die onderrigbenaderings tot lees onder die loep en kom tot die slotsom dat leesonderrig in die betrokke skool nie aan die verwagtinge voldoen nie. Opvoeders is vasgevang in tradisionele benaderings tot leesonderrig wat dikwels slegs dekodering van klanke behels, verskillende onderrigbenaderings wat vir sekere leerders van hulp kan wees en meer begripsvaardighede onderrig, word selde verken, terwyl opvoeders geen poging aanwend om 'n positiewe houding teenoor lees by leerders te kweek nie. 'n Ander benadering met 'n vars aanslag is nodig. Volgens die jongste navorsing op die gebied en die bronne wat geraadpleeg is, behoort 'n interaktiewe benadering die beste resultate te lewer.

Binne die raamwerk van hierdie studie was dit ook ontstellend om te sien dat die media en tegnologiese hulpmiddele wat die opvoeders tot hul beskikking het, nie benut is nie. Die verwagting is dat die situasie in ander soortgelyke skole nie anders is nie. 'n Literatuurondersoek is gedoen na die media en tegnologiese hulpmiddele as katalisators wat lees kan bevorder. Die uitgangspunt was leerders se belangstelling in en ervaring van die media en tegnologiese hulpmiddele 'n ideale aanknopingspunt is met die leerder se agtergrondkennis

wat volgens die *schemata*-teorie 'n belangrike rol kan speel in leesonderrig. Juis daarom behoort leestekste uit die leerder se ervaringsagtergrond 'n groter rol te speel as wat tans die geval is. Opvoeders het vandag toegang tot 'n verskeidenheid media en tegnologiese hulpmiddele en moet hulle trouens daarvan vergewis sodat hulle in staat sal wees om dit sinvol by die bestaande leesonderrigprogram te integreer.

Voortspruitend hieruit het die ondersoeker media-leesonderrigstrategieë ontwerp wat by wyse van 'n gevallestudie op die vlak van graad 7 en in die vak Afrikaans oor 'n periode van ses maande geïmplementeer is om die sukses daarvan te bepaal. Die resultate van die gevallestudie dui daarop dat leerders wel oor die vermoë beskik om 'n verskeidenheid van leesstrategieë aan te leer wat hulle behulpsaam kan wees om hul lees te bevorder. Alhoewel die meeste leerders nog probleme met leesbegrip ondervind het, dui die resultate daarop dat die probleem minder prominent is as die leestekste verband hou met leerders se ervaringsveld. Tweedens toon die resultate dat daar 'n beduidende verbetering was in leerders se leesvlotheid en hulle houding teenoor lees.

Deur hierdie studie is daar gepoog om deur 'n oorsig te gee van die relevante literatuur en die resultate uit die gevallestudie met 'n graad 7-klas, 'n bydrae te lewer tot die bevordering van lees deur middel van die daarstelling van media-leesonderrigstrategieë. Die studie is geen bloudruk vir 'n kitsoplossing tot die komplekse problematiek onderliggend aan leerders se leesprobleme nie. Minstens hoop navorsers dat hy deur sy ondersoek lesers sal stimuleer om self betrokke te raak by navorsing oor lees en leesprobleme "...in the expectation that only by doing so can we inform and improve our practices in the (teaching) and assessment of reading " (Alderson: 2000:357).

BRONNELYS

1. ADAMS, M.J. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
2. ALDERSON, J.C. 2000. *Assessing reading*. Cambridge: The Cambridge University Press.
3. ALEXANDER, J.E. & Heatington, B.S. 1988. *Assessing and correcting classroom reading problems*. Illinois: Scott, Foreman ,Little, Brown College.
4. ANKER, J. 1991. Letterkunde-onderrig in die hoërskool: die responsbenadering as oplossing. *Die Unie*, 87(7): 185-187.
5. BAKER, L., Dreher, M.J. & Guthrie, J.T. (Eds). 2000. *Engaging young readers - promoting achievement and motivation*. New York: The Guilford Press.
6. BALTAS, G. & Nessel, D. 1999. *Easy strategies and lessons that build content area reading skills*. New York, London: Professional Books.
7. BAUMANN, J., Hooten, H. & White, P. 1999. Teaching comprehension through literature: a teacher-research project to develop fifth graders' reading strategies and motivation. *The Reading Teacher*, 53 (1): 38-44.
8. BEAMISH, R. 1990. Newspapers in Education. In: Potter, F. (Ed). *Reading, Learning, and media education*. Oxford: Blackwell Education.
9. BEHRENS, A.F.W. 1995. Die verband tussen rekenaarondersteunde leesonderrig, leesbegrip en leerbenadering by leerlinge in die senior primêre skoolfase. M.Ed.-verhandeling aan die P.U.vir CHO: Potchefstroom.
10. BELL, A. 1991. *The language of news media*. Oxford: Blackwell.
11. BELL, J. 1998. *Doing your research project. A guide for first-time researchers in education and social science*. London: Open University Press.
12. BINNEMAN, D. 1999. *Spits die ore. Opvoedergids*. Mowbray: Edumedia.
13. BLEASE, D. 1985. *Learning to read: A cognitive approach to reading and poor reading*. London: Croom Helm.

14. BONTHUYS, J. 2000. Graad 7's verplig om halfuur elke dag te lees. *Die Burger*, 25 Oktober, 17.
15. BOUWER, C. & Guldenphennig, T. 1999. The proof of the Wordwise pudding: Independent reading strategies in English acquired by gr.4 learners from historically African schools in South Africa. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 33 (2): 93-105.
16. BOYD-BARRETT, O. & Scanlon, E. (Ed). 1991. *Computers and learning*. London: The Open University, Addison-Wesley Publishing Company.
17. BROMLEY, K., De Vitis, L. & Modlo, M. 1999. *50 Graphic organizers for reading, writing & more*. New York: Professional Books.
18. BROMLEY, K. 2002. *Stretching students' vocabulary. Best practices for building the rich vocabulary students need to achieve in reading, writing and the content areas*. New York: Professional Books.
19. BROWN, A.H. 2002. Making better use of Technology by creating a personal taxonomy of instructional media. *Child Development*, 75 (1): 14.
20. BROWN, D.A. 1982. *Reading diagnosis and remediation*. University of Colorado: Prentice Hall inc.
21. BROWN, H.D. 1994. *Teaching by Principles. An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
22. BROWN, J.W., Lewis, R. B. & Harclerod, F. F. 1977. *Technology, media, and methods*. New York: McGraw-Hill Book Company.
23. BRUNSWICK, L. 1999. *Explicit and implicit processing of words and pseudowords by adult development dyslexics: a search for Wernicke's Wortschatz*. New Jersey: Prentice Hall.
24. BRYANT, P. & Bradley, L. 1987. *Children's reading problems, psychology and education*. Oxford: Basil Blackwell.
25. BUNDING, M. G. 1999. *Assessing learners' reading skills: A development of an in-service training programme for junior primary teachers*. Unpublished Ph.D dissertation, University of Stellenbosch: Stellenbosch.
26. BURBANK, L. & Pett, D.W. 1983. Eight dimensions of visual literacy. *Instructional Innovator*, 28 (1) : 25-27.

27. BURNISKE, R.W. 2000. *Literacy in the Cyberage. Composing ourselves online*. Arlington Heights, Illinois: Skylight Training and publishing Inc.
28. BURNS, P. C., Roe, B. D. & Ross, E. P. 1999. *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
29. CAMPBELL, D.T. 1974. Quantitative knowing in action research. Kurt Lewin Award Address, Society for the Psychological Study of social issues. Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, New Orleans.
30. CARRELL, P., Devine, J. & Eskey, D. 1988. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
31. CARTER, R. & Nunan, D. (Eds). 2001. *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
32. CHEYNEY, A. B. 1984. *Teaching reading skills through the newspaper*. 2nd Edition. International Reading Association, Service Bulletin, Newark: Delaware.
33. CLIPSON-BOYLES, S. 2001. *Supporting language & literacy 3 - 8*, 2nd Edition. London: David Fulton Publishers.
34. COLEMAN, D. 1998. *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
35. CONSIDINE, D. M. & Haley, G. 1999. *Visual messages. Integrating imagery into instruction*. Englewood, Colorado: Teacher Ideas Press.
36. COX, B. (Ed). 1998. Literacy is not enough. *Essays on the importance of reading*. Manchester: Manchester University Press.
37. CUNNINGHAM, D. 2001. Languages, Technology and teaching: challenges and solutions for the 21st Century. Keynote paper read at SAALT Conference. Bloemfontein: July 4-6.
38. DAVIES, S. 1988. *Resources, researches and reading*. Cape Town: College Tutorial Press.
39. DE BEER, A.S. 1983. *Newspapers in education a look at the future*. Pretoria: Butterworth.

40. DECHANT, E. 1994. *Whole-language reading. A comprehensive teaching guide*. Basel: Technomic Publishing.
41. DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2003. *Hersiene Nasionale Kurrikulum-verklaring vir graad R - 9 (skole) : Tale*. Pretoria: Staatsdrukker.
42. DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1983. *Witskrif oor onderwysvoorsiening*. Pretoria: Staatsdrukker.
43. DENSCOMBE, M. 1998. *The good research guide for small scale social research projects*. Philadelphia: Open University Press.
44. DESMOND, C. T. 1996. *Shaping the culture of schooling. The rise of outcome-based education*. New York: State University of New York Press.
45. DE VANEY, A. 1994. *Ethical considerations of visuals in the classroom: African Americans and Hollywood film*. In: Moore, D.M. & Dwyer, F.M. 1994. *Visual Literacy. A spectrum of visual learning*. New Jersey: Educational Technology Publications.
46. DIE BURGER. 2001. *Swak onderwystoestande*. 3 Julie, 8.
47. DIE BURGER . 2004. *Rektore maan oor skole*. 2 Januarie, 1.
48. DOERR, C. 1979. *Microcomputers and the 3 R's: a guide for teachers*. New Jersey: Hayden Book Company.
49. DOUVILLE, P. 2001. Tips for teaching, using songs. *Preventing School Failure*, 45 (4): 181-188.
50. DUFFY, G.G. & Roehler, L. R. 1993. *Improving classroom reading instruction*. New York : McGraw-Hill.
51. DUKE, N.K. & Pearson, D.P. 2002. Effective practices for developing reading comprehension. In: Farstrup, A. E. & Sameuls, S.J. (Eds). *What research has to say about reading instruction*. Newark: IRA.
52. DU PLESSIS, J.A.E. & Bouver, A.C. 1990. *Die rekenaar as hulpmiddel in leesonderrig*. Pretoria: RGN.
53. DU PLOOY, G.M. 1989. *Understanding television. Guidelines for Visual Literacy*. Cape Town: Juta & Co, Ltd.

54. EKWALL, E. E. & Shanker, J. L. 1992. *Locating and correcting reading difficulties*. New York: Macmillan Publishing Company.
55. FAIRBAIRN, G.J. & Winch, C. 2000. *Reading, writing and reasoning. A Guide for students*. 2nd. Edition. Philadelphia: Open University Press.
56. FLETCHER, J.M., Foorman, B.R., Boudousquie, A., Barnes, M.A. & Francis, D.J. 2002. Assessment of reading and learning disabilities. A research-based intervention-oriented approach. *Society for the study of School Psychology*. 40 (1): 27 - 63.
57. FOLGER, J. & Jones, T.S. 1994. *New directions in mediation. Communication research and perspectives*. London: Sage Publications.
58. FREYSEN, J.B., Briel, R.M., Potgieter, C., Van Graan, E.S.J. & Van Niekerk, L.J. 1989. *Mediakunde*. Kemton Park: Audio Visual Aids.
59. GARDNER, J.M. 1989. *A study of the reading interest and reading habits of English (First Language) Secondary School pupils in South African with reference to Natal*. Unpublished D.Phil. dissertation, Rhodes University: Grahamstown.
60. GASKINS, I. W. 1999. Problem solving - struggling readers. A multidimensional reading program. *The Reading Teacher*, 3 (2): 162-164.
61. GESCHWIND, N. & Galaburda, A.M. 1985. Cerebral lateralization. Biological mechanisms, associations and pathology. *Archives of Neurology*, 42 (4): 28-59.
62. GILLETT, M. 1973. *Educational Technology toward demystification*. New Jersey: Prentice Hall.
63. GIORDANO, G. 2000. *Twentieth-century reading education. Understanding practices of today in terms of patterns of the past*. Stanford, USA: Jai Press Inc.
64. GIORGIS, C., Johnson, N.J., Bonomo, A., Cobert, C., Conner, A., Kaufman, G. & Kulesza, D. 1999. Visual literacy. *The Reading Teacher*, 53 (2): 146-152.
65. GRABE, W. 1991. Current developments in second-language reading research. *TESOL Quarterly*, 25 (3): 375-406.

66. GROSS, J. & Gross, L. 1986. *Make your child a lifelong reader*. Los Angeles: St Martin's Press.
67. GROVÉ M.C. & Hauptfleisch, H.M.A.M. 1982. *Remediërende onderwys in die primêre skool*. Pretoria: HAUM.
68. HAAGER, D. & Windmueller, M. P. 2001. Early reading intervention for English language learners at risk for learning disabilities. *Fall*, 24 (2): 6-7.
69. HADE, D.D. 1982. Literacy in the information society. *Educational Technology*, 5 (3): 7-12.
70. HAGTVET, B.E. 1997. Phonological and linguistic-cognitive precursors of reading abilities. *Dyslexia*, 3 (3): 1-5.
71. HAMEL, J., Dufour, S. & Fortin, D. 1993. *Case study methods*. London: Sage Publications.
72. HAMERSLEY, M. 1990. *Reading ethnographic research: A critical guide*. London: Longmans.
73. HAMERSLEY, M. 1992. *What's wrong with ethnography: Methodological explorations*, London: Routledge.
74. HANCOCK, A. 2001. The great equalizer, the Internet. *Community College Journal*, 12 (3): 17- 21.
75. HANEKOM, A. & Du Toit, L.L. 1987. *Informele diagnostiese evaluering vir lees en spelling*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars.
76. HANSEN, A. 1998. *Mass communication research methods*. London: Macmillan.
77. HANSON-SMITH, E. 2001. *Computer-assisted language learning*. In: Carter, R. & Nunan, D. (Eds). 2001. *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
78. HARSTE, J. C. 1984. A transactional view of literacy and learning. *National Council of Teachers of English*, 5 (2): 1-7.
79. HAT: *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. 1977. Doornfontein: Perskor.
80. HEALY, M. 1996. *Schemas :strategies pour la lecture*. Fort Worth, Texas: Holt, Rinehart and Winston.

81. HENDEE, R. 1998. Young adults, novels and film. *The Alan Review*, 16 (3): 6-8.
82. HIGGINS, S. 2001. Computers and effective teaching. *Canadian Education Association*, 41 (3): 44-47.
83. HUGO, A. J. 2001. Lees en studeer op tersiêre vlak: die affektiewe komponent van lees verdien ook aandag. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 35 (2) en (3).
84. INGLIS, A., Ling, P. & Joosten, V. 2000. *Delivering digitally: Managing the transition to the knowledge media*. London: Kogan Page.
85. JAY, M.E. & Hilda L. J. 1991. *Designing instruction for diverse abilities and the library media teacher's role*. Hamden: Connecticut library professional publications.
86. 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): 1-5.
87. JUNE debut for Harry Potter latest. 2003. 10 Februarie. Hyperlink <http://news.bbs.co.uk/entertainment/arts/2661409.stm>.
88. KAMIL, M.L. 1987. Computers and reading research, In: Reinking, D. *Reading and computers: issues for theory and practice*. Colombia: Teachers' College Press.
89. KATIMS, D. S. 2002. The quest for literacy. Curriculum and instructional procedures for teaching reading and writing to students with mental retardation and developmental disabilities. *MRDD Prism Series*, 2 (1): 501-506.
90. KEENE, E.O. & Zimmerman, S. 1997. *Mosaic of thought. Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth: Heinemann.
91. KELLAHER, K. 2001. *Comic-strip writing prompts*. London: Professional Books.
92. KEYES, D. 1988. Motivating unmotivated readers to read through media. *The Alan Review*, 15 (3): 20-29.
93. KOTHARI, B. 2002. Same language subtitling: a butterfly for literacy? *International Journal of lifelong education*, 21 (1): 55-66.

94. KROG, A. 1990a. Sit liefde in die leerplan. *De Kat*. Augustus.
95. KROG, A. 1990b. Watter Afrikaans? *De Kat*: November.
96. KUBEY, R. (Ed). 1997. Media literacy in the information age. *Current Perspectives Vol. 6*. London: Transaction Publishers.
97. KVALE, S. 1996. *Interviews. An introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications.
98. LÄTTI, M., Gouws, S., Jooste, G., Kroes, H., Van der Merwe, T. & Barwise, L. 2002. *Afrikaans sonder grense: graad 9*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
99. LAWSON, H., Claire, M. & Pratt, A. 2001. Planning, teaching and assessing the curriculum for pupils with learning difficulties: an introduction and overview. *Support for Learning*, 16 (4): 1-14.
100. LeCOMPTE M. D. & Preissle, J. 1993. *Ethnography and qualitative design in educational research*. 2nd Edition. London / San Diego: Academic Press.
101. LE CORDEUR, M.L.A. 1991. Die integrasie van stelwerk en letterkunde – onderrig met toespitsing op die media. M.Ed-tesis. Universiteit van Stellenbosch: Stellenbosch.
102. LE CORDEUR, M.L.A., Haman, H.J.R., Esterhuizen, B.J. & Van Niekerk, A. 2000. *Afrikaans ons taal: graad 11 en 12*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
103. LE CORDEUR, M.L.A. 2003a. 'n Nuwe ingesteldheid teenoor lees nodig. *Weskus-Wynland kwartaalblad*. 15 Augustus.
104. LE CORDEUR, M.L.A. 2003b. Leesprobleme begin tuis. *Paarl Post*. 18 September.
105. LE CORDEUR, M.L.A. 2003c. Dis hoekom ons kinders nie kan lees nie. *Rapport*. 26 Oktober.
106. LE CORDEUR, M.L.A. 2004. Laat Bennie Boekwurm herrys. *Eikestadnuus*, 30 Januarie: 9.
107. LEE, S-C. 2001. Development of instructional strategy of computer application software for group instruction. *Computers and Education*, 37(1): 1- 9.

108. LEPPANEN, P.H. 1999. Cortical responses of infants with and without a generic risk for dyslexia.: Group effects. *Neuroreport*, 10: 969 - 73.
109. LYON, G.R. 2002. Reading development, reading difficulties, and reading instruction. *Society for the study of School Psychology*. 40 (1): 3 -6.
110. MARRIOTT, K. & Meyer, B. (Eds). 1998. *Visual language theory*. New York: Springer.
111. MASTERMAN, L.. 1997. A rationale for media education. In: Kubey, R. (Ed). *Media literacy in the information age. Current Perspectives Vol.6*. London: Transaction Publishers.
112. MATTHEE, D. 1985. *Fiela se kind*. Kaapstad: Tafelberg.
113. MATTHEWS, M. 1990. Skills taxonomies and problems for the testing of reading. *Reading in a foreign language* 7(1) : 511 – 517.
114. MEACHAM, S. J. 2001. Vygotsky and the blues: Re-reading cultural connections and conceptual development. *Theory into Practise*, 40 (3): 12-15.
115. MENKVELD, H. 1990. *Geskrewetaalmoeilikhede met Afrikaans (Eerste Taal) by hoërskoolleerlinge: fouteanalise en remediërende strategieë*. Ph.D-proefskrif: Universiteit van Stellenbosch.
116. MERCER, C.D. & Mercer, A.R. 1998. *Teaching students with learning problems*. New Jersey: Prentice Hall.
117. MERCHANT, G. & Thomas, H. 2001. *Non-fiction for the literacy hour: Classroom activities for primary teachers*. London: David Fulton Publishers.
118. MERCHANT, G. & Thomas, H. 1999. *Picture Books for the literacy hour. Activities for primary teachers*. London: David Fulton Publishers.
119. MERRIAM, S. B. 1991. *Case study research in education. A qualitative approach*. Oxford: Jossey-Bass Publishers.
120. MILES, M. B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.
121. MOORE, D. M. & Francis M. D. 1994. *Visual literacy. A spectrum of visual learning*. New Jersey: Educational Technology Publications.

122. MOORE, M. & Wade, B. 1997. *Supporting readers. School and classroom strategies*. London: David Fulton Publishers.
123. MORGAN, R. 1987. *Helping children read. The paired reading handbook*. London: Methuen Paperback.
124. MOUTON, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies. A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
125. MUKHARI, S.S. 1994. The impact of a computer supported language program on reading comprehension of ESL learners. M.Ed. dissertation. University Pretoria: Pretoria.
126. NAGLIERI, J. A. 2001. Do ability and reading achievement correlate? *Journal of Learning Disabilities*, 34 (4): 304-305.
127. NEALE, M.D. 1997. *Neale Analysis of reading ability: second revised British Edition*. Basingstoke: Macmillan.
128. NIEUWOUDT, P. 1993. Leesdiagnose in die Senior primêre fase. *Klasgids*, Februarie, 122-123.
129. NUNES, T. (Ed). 1999. *Learning to read: an integrated view from research and practise*. University of London, London: Kluwer Academic Publishers.
130. ODENDAAL, A.I. 1990. Op soek na 'n nuwe energie. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 24 (1): 41-61
131. ODENDAAL, G. 1991. Kan jou A-kind nog lees en skryf? *Insig*. Desember / Januarie, 20-21.
132. OOSTHUIZEN, S.J.P. & Park, T. 1986: Van oudiovisuele onderwys na onderwystegnologie. *Die Unie*, Augustus, 51-53.
133. PAILLIOTET, A. W. & Mosenthal, P. B. 2000. *Reconceptualizing literacy in the media age*. Stanford, Connecticut: Jai Press Inc.
134. PEARSON, D.P. (Ed). 1991. *Handbook of reading research, Volume 2*. New York: Longman.
135. PEER, L. & Reid, G. (Eds). 2001. *Dyslexia - successful inclusion in the secondary school*. London: David Fulton Publishers.

136. PERSINGER, J. 2001. What are the characteristics of a successful reader? *Journal of the American Association of school librarians*, 29 (5): 30-35.
137. POTTER, F. (Ed). 1990. *Reading, learning, and media education*. Oxford: Blackwell Education.
138. PRIEST, S.H. 1996. *Doing media research. An introduction*. London: Sage Publishers.
139. RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1981. *Verslag in sake onderwys*: 19 – 24.
140. RANBY, P. 1993. *Get the picture! An integrated approach to English and the media*. Houghton: Heineman-Centaur.
141. REED, A.J.S. 1985. *Reaching adolescents. The young adult book and the school*. University of North Carolina, Ashville: Holt, Rinehart and Winston.
142. ROBINSON, R.S. (1984). Learning to see: Developing visual literacy through film. *Top the News*, 40 (3): 267 - 275.
143. SAMUELS, S. J. & Farstrup, A. E. 1992. *What research has to say about reading instruction*. Newark: International Reading Association.
144. SAUNDERS A. C. 1994. Graphics and how they communicate. In: Moore, D.M. & Dwyer, F.M. (Ed). *Visual Literacy*. New Jersey: Educational Technology Publications.
145. SCHOONRAAD, M. & Schoonraad, E. 1983. *Suid-Afrikaanse spot- en strookprentkunstenaars*. Pretoria: CUM-boeke.
146. SCHULMAN, M.B. & DaCruz-Payne, C. 2000. *Guided reading: Making it work*. New York: Scholastic Professional Books.
147. SEARFOSS, L.W. & Treadence, J. E. 1985. *Helping children learn to read*. New Jersey: Prentice-Hall.
148. SERVER, I. 1994. *Beginning readers, mass media, and libraries*. London: The Scarecrow Press.
149. SIBERSTEIN, S. 1994. *Techniques and resources in teaching reading*. Oxford: Oxford University Press.

150. SILVERMAN, D. 1993. *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interpretation*. London: Sage Publications.
151. SMIT, M.J. 1989. 'n Kurrikulum vir aanvanklike onderwyopleiding in die onderwysmediakunde. D.Ed-proefskrif. Universiteit Stellenbosch: Stellenbosch.
152. SMITH, F. 1994. *Understanding reading. 5th Edition*. Hillside, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
153. SMUTS, R. 1991. Die onderrig van skriftelike stelwerk in Afrikaans as Eerste Taal. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif. Universiteit van Stellenbosch: Stellenbosch.
154. SNOW, C. (Ed). 2000. *Reading for understanding. Towards a R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: RAND.
155. SOVERLY, R. 1983. The newspaper as a tool for teaching kids to read. In: Thomas, J. L. & Loring, R. M. (Eds). 1983. *Motivating children and young Adults to read*. London: Oryx Press.
156. SQUIRE, J. R. 1983. Composing and comprehending: Two sides of the same basic process. *Language Arts*, 60 (5): 581-582.
157. STANOVICH, K. E. 2000. *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers*, London: The Guilford Press.
158. STEENBERG, E. 1986. *Goeie leesgewoontes en die tiener*. Instituut vir Reformatoriese Studie: Potchefstroom.
159. STOKES, J. & Reading, A. (Eds).1999. *The media in Britain: Current debates and developments*, London: Macmillan.
160. STRACHER, D.A. 2000. Dysgraphia. In: *The International Dyslexia Association, Houston Branch Resource Directory*, 20-121. Texas: International Dyslexia Association.
161. STRICKLAND, D. S. & Morrow, L. M. (Eds). 1991. *Emerging literacy : young children learn to read and write*. Newark : International Reading Association.
162. SWANEPOEL, C. 2002. Afrikaanse literatuur en die jong volwassene. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis. Universiteit Stellenbosch: Stellenbosch.

163. TAYLOR B., Pearson, P.D., Harris, L. A. & Garcia, G. 1995. *Reading difficulties, instruction and assessment. 2nd Edition*. New York, London, Sydney, Tokyo: McGraw-Hill, Inc.
164. TERBLANCE, H.J. & Odendaal, J.J. 1989. *Afrikaanse Woordeboek*. Johannesburg: Afrikaanse Persboekhandel.
165. TERRE BLANCHE, M. & Durrheim, K. (Eds). 1999. *Research in practice. Applied methods for social sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.
166. THE New Encyclopedia Britanica. 2002. Volume 2, 15th Edition. Chicago.
167. THOMAS, J.L. & Loring, R.M. 1983. *Motivating children and young adults to read*. Mansell, London: Oryx Press.
168. THOMPSON, G. B. 1993. *Reading acquisition processes*. London: Macmillan.
169. THOMPSON, G. B. 1999. *Learning to read* : London: Macmillan.
170. THOMPSON, J.B. 1996. *The media and modernity. A social theory of the media*. Cambridge: Polity Press.
171. TOFFLER, A. 1983. *Future Shock*. London: Pan Books.
172. TORGESEN, J.K. 2002. The prevention of reading difficulties. *Society for the study of School Psychology*. 40 (1): 7 - 26.
173. TOWELL, J.H. 2000. Motivating students through music and literature. *The Reading Teacher*, 53 (4): 284- 289.
174. TOWNEND, J. & Turner, M. (Eds). 2000. *Dyslexia in practice. A guide for teachers*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
175. VAN DER VLIET, L. W. 1984. *Media skills for middle schools*. Littleton, Colorado: Libraries Unlimited.
176. VELLUTINO, F. R. 2001. Further analysis of the relationship between reading achievement and intelligence: response to Naglieri. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (4): 306-310.
177. VILLETTE, S. 2000. *Readers in training and outcomes based literacy program for grade 3 learners*. Cape Town: Edu Media.

178. VINK, C.M. 1988. *The media center. A guide for those concerned with media centers and schools*. Pretoria: Arcadia.
179. VON KÁROLYI, C. 2001. Visual-spatial strength in dyslexia: Rapid discrimination of impossible figures. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (4): 380-391.
180. WALKER, B. J. 2000. *Diagnostic teaching of reading*. 4th Edition. Oklahoma State University: Merrill.
181. WALLACE, C. 1992. *Reading. A scheme for teacher education*. Oxford: Oxford University Press.
182. WAT: *Woordeboek van die Afrikaanse Taal. Deel V*. 1968. Pretoria: Die Staatsdrukker.
183. WESTERN CAPE EDUCATION DEPARTMENT. 2000a. *GTZ baseline study*. Final Research Report, April 2000. University of Cape Town commissioned by German Technical Corporation (GTZ).
184. WESTERN CAPE EDUCATION DEPARTMENT. 2000b. *Chrisholm committee's Curriculum Review Report*.
185. WESTERN CAPE EDUCATION DEPARTMENT. 2000c. *Grade 3 learner assessment baseline study report*. Joint Education Trust.
186. WESTERN CAPE EDUCATION DEPARTMENT. 2001. *Green paper on education development*.
187. WESTERN CAPE EDUCATION DEPARTMENT. 2003. *Grade 3 Systemic evaluation baseline assessment of literacy*. Cape Town. 28 March.
188. WEAVER, C. 2002. *Reading process and practice*. London: Sage Publications.
189. WEGERIF, R. & Scrimshaw, P. 1997. Computers and talk in the primary classroom. *Language and Education Library*, 2 (1) : 1-5.
190. WHITE, G. 1985. Today's comic books: a far cry from little Lulu and Tubby. *The Alan Review*, 12 (3): 48-50.
191. WIGFIELD, A. 1997. Children's motivations for reading and engagement. In: Guthrie, J. *Motivating readers through integrated instruction*. Newark: International Reading Association.
192. WINSTON, B. 1998. *Media, technology and society*. London: Routledge.

193. WISE, B.W. 1999. Training phonological awareness with and without explicit attention to articulation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72 (1): 271-304.
194. WES-KAAPSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 2002a. Omsendbrief 068/2002: Voorligting oor geletterdheidsassesseringstake, Graad 7, 12 Augustus 2002.
195. WES-KAAPSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 2002b. Omsendbrief 110/2002: Rasionaal vir die beleid en leiding oor hoe om 'n skoolleesprogram te bestuur. Junie.
196. WES-KAAPSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 2002c. Omsendbrief 159/2002: Implementering van leesprogram in graad 8 en 9. Julie.
197. WES-KAAPSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 2003a. Omsendbrief 059/2002: Geletterdheids-strategie : Maart.
198. WES-KAAPSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 2003b. Omsendbrief 0067: Geletterdheidslêer. April.
199. WES-KAAPSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 2003c. Omsendbrief 0068: Voorgestelde leesperiode. April.
200. WES-KAAPSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 2003d. Omsendbrief 0126: Inisiatief van 100 leesboeke per klas. Junie.
201. WES-KAAPSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 2003e. Omsendbrief 0147: Geletterdheidsdag. Augustus.
202. WOOD, F.B. 2000. Surprises ahead: The new decade of dyslexia, neurogenetics and education. 51st Annual Conference International Dyslexia Association, Whashington DC.
203. WRIGHT J.C., Huston, A.C., Murphy, K.C., St. Peters, M., Scantlin, R., Kotler J. 2001. The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families. In: *Child Development*, 72 (5): 1347-1366.
204. YATES, I. 1995. *Reading success. Bright Ideas*. Warwickshire: Scholastic Publications.
205. YIN, R.K. 1989. Case study research, design and methods. *Applied social research methods series. 2nd Edition*. London: Sage Publications.

206. YOUNG, D. & Regnart, C. 1992. *Media and meaning*. Oxford: Oxford University Press.
207. YU, F-Y. & Hsin-Ju, J.Y. 2002. Incorporating e-mail into the learning process: Its impact on student academic achievement and attitudes. *Computers and Education*, 38 (1): 117-126.
208. ZINTZ, M.V. & Maggart, Z. 1984. *The reading process , the teacher and the learner*. 4th Edition. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers.
209. ZUBER-Skerritt, O.1992. *Professional development in higher education: A theoretical framework for action research*. London: Kogan Page.

Die bevordering van lees met behulp van media-
onderrigstrategieë vir Afrikaans (graad 7):
'n gevallestudie

Michael Lucien Arnaud le Cordeur

BYLAE

tot

Proefskrif ingelewer vir die graad

Doktor in die Opvoedkunde

aan die Universiteit van Stellenbosch

Promotor: Dr H Menkveld

Mede-promotor: Dr E Ridge

Maart 2004

BYLAES

1	Tydskedulering	1
2	Aansoek om navorsing te doen by die WKOD	2
3	Toestemmingsbrief van ouers van graad 7-leerders	3
4	Toestemmingsbrief van die WKOD	4
5	Klaslys van graad 7-klas van Bruckner de Villiers	5
6	Individuele Neale-leestoets (Opsomming)	6
7	Optekenblad van Neale-leestoets	7
8	WKOD-groepleestoets (opsomming)	8
9	Optekenblad: WKOD-groepleestoets(Leeshouding)	9
10	Eerste onderhoud met leerders	10
11	Tweede onderhoud met leerders	11
12	Eerste onderhoud met opvoeders	12
13	Tweede onderhoud met opvoeders	13
14	Transkripsieblad van onderhoud	14
15	Eerste vraelys aan leerders	15
16	Tweede vraelys aan leerders	16
17	Eerste vraelys aan opvoeders	17
18	Tweede vraelys aan opvoeders	18
19	Opsommingsblad van vraelys	19
20	Vraelys:Stand van geletterdheid by graad 7 in Stellenbosch	20
21	Die media-leesonderrigstrategieë	21
21.1	Die strokiesprent	21
21.2	Die spotprent	28
21.3	Die koerant	36
21.4	Grafika	44
21.5	Die liedjie	52
21.6	Die musiekvideo	57
21.7	Die rolprent	64
21.8	Die televisieprogram	72
21.9	Die CD-Rom en die rekenaar	84
22	Volledige individuele Neale-leestoets	101
23	Volledige WKOD-groepleestoets	111

Bylae 1
Tydskedulering van Leseenhede

Intervensie - 2003 - Media-leesonderrigprogram

Maand	Week	Aktiwiteit	Datum
Januarie		Onderhoude & vraelyste met leerders/ opvoeders	24-01-2003
		Voor-toets & Groepleestoets	31-01-2003
Februarie	1	Die Strokiesprent	7 -02-2003
	2	Die strokiesprent	14-02-2003
	3	Die Spotprent Natalie du Toit	21-02-2003
	4	Die spotprent Percy Sonn	28 -02-2003
Maart	5	Die koerant Die koerantartikel (struktuur)	7 - 03-2003
	6	Die koerant Die koerantadvertensie	14 -03-2003
	7	Die grafiese illustrasie Grafika by die voorbladberig oor Irak-oorlog	21-3-2003
	8	Die grafiese illustrasie Grafika by sportberig oor Bulls-Stormers	28-03-2003
April		VAKANSIE	4 -04-2003
	9	Die liedjie <i>Sout manne sout</i> deur Pieter vd Westhuisen	11-04-2003
	10	Die musiekvideo <i>Gatsby-dite</i> deur Die Brasse vannie Kaap	14-04-2003
	11	Die rolprent : Fiela se kind: Deel 1	22 -04-2003
	12	Die rolprent: Fiela se kind: Deel 2	29 -04-2003
Mei	13	Die televisie Die Nuus / Hoofnuus, kunstenuus, sportnuus, weer	05 -05-2003
	14	Die televisie: Die TV-sepie (<i>7 de Laan</i>)	12 -05-2003
	15	Die CD-Rom en rekenaar: Eikestadnuus Die Hoofartikel en die spotprent	19 -05-2003
	16	Die CD-Rom en rekenaar: Die Burger Die voorbladberig en E-pos aan die pers	26 -05-2003
Junie		Tweede onderhoud	02-06 -2003
		Tweede vraelys	09 -06 -2003
		Na-toets	16-06-2003

Bylae: 2

AANSOEK OM NAVORSING IN 'N WKOD-SKOOL TE DOEN

2001.11.29

Die Hoof: Onderwys
WES-KAAP ONDERWYS DEPARTEMENT
Privaatsak X9114
KAAPSTAD 8000

VIR AANDAG: Dr Wessels, Afdeling Navorsing
CC: Mnr J Beukes, Direkteur, Weskus-Wynland OBOS

TOESTEMMING OM NAVORSING IN SKOOL TE DOEN

Ek is sedert 2001 'n ingeskrewe doktrale student aan die Universteit Stellenbosch waar ek navorsing doen vir die graad Ph.D. in die Opvoedkunde. Die titel van my proefskrif is:
Die bevordering van LEES met behulp van media-onderrigstrategieë vir Afrikaans (graad 7): 'n gevallestudie

Soos gesê, neem my navorsing die vorm aan van 'n **gevallestudie** en derhalwe doen ek nou aansoek om die gevallestudie met die graad 7-klas - 2003 van Bruckner de Villiers Laerskool in Stellenbosch (waar geen ander navorsing tans geskied nie) te doen. Die intervensie sal die vorm aanneem van een lesuur per week vir Januarie tot Junie 2003, deur die navorser self.

Ek het reeds gesprekke met die skoolhoof (Mnr K de Wet) gedoen, wat laat blyk het, dat hy die projek sal ondersteun aangesien dit positiewe gevolge vir die klas en die skool self sal inhou. Voorts dien dit vermeld te word dat die skoolhoof self die Afrikaanse klas sal hanteer sodat daar op daardie vlak ook samewerking tussen myself en mnr De Wet sal wees.

Dit word voorsien dat die nuwe leesonderrigprogram wat ek ontwerp het, uiteindelik met vrug in alle skole aangewend sou kon word ten einde die dringende behoefte van leesprobleme in ons skole effektief aan te spreek.

Ek verneem graag van u in hierdie verband.

Die uwe

MLA Le Cordeur

NS: Vind ingeslote 'n brief van prof AE Carl, hoof van die Departement Didaktiek aan US.

Bylae 3
TOESTEMMINGSBRIEF VAN OUERS

2002.11.30

Geagte Ouers

PH.D.-NAVORSINGSPROJEK: MNR MLA LE CORDEUR

Ondergetekende wil graag beleefd toetsemming vra van u as ouer(s) om u kind te betrek by my voorgenome navorsingsprojek. Laat my eerstens toe om u en u kind geluk te wens met sy /haar prestasie om graad 6 te slaag. Nou lê nog net graad 7 voor en dan is dit die hoërskool!

Ek is die kringestuurder in Stellenbosch en ook 'n ingeskrewe doktrale student by die Opvoedkunde Fakulteit van die Universiteit Stellenbosch. Die titel van my proefskrif is die volgende:

Die bevordering van lees met behulp van media -onderrigstrategieë vir Afrikaans (graad 7): 'n gevallestudie.

Die hoofdoel van hierdie studie is om die verband tussen lees en leer aan te dui en leerders se leesvermoë te verbeter deur op hulle leesspoed, leesbegrip en houding teenoor lees te fokus. Dit is 'n algemene feit dat baie van ons leerders probleme met lees ondervind en hierdie studie sal hopelik 'n paar riglyne aandui wat u kind se leesvermoë sodanig sal verbeter dat dit ook tot 'n algehele verbetering in sy leervermoë sal lei.

Dit is my mening dat u kind net kan baat vind by die projek en ek sal dit waardeer indien u die afskeurstrokke kan invul en saam met u kind sal stuur as die nuwe skooljaar begin. Die projek sal een uur per week van u kind se tyd in beslag neem en strek van Januarie tot Junie.

Ek vertrou dat ons lekker sal saamwerk.

Groete en 'n geseënde Kersgety.
 MLA Le Cordeur

AFSKEURSTROKIE

Ek / Ons , mnr/mev/ me (van en voorletters).....

Verleen hiermee toestemming dat my kind(voornaam)
 aan die projek vir die bevordering van lees mag deelneem. Ek het geen beswaar
 nie en voel dat dit in sy/haar eie belang is

.....(Handtekening).....(Datum)

Bylae 4
TOESTEMMINGSBRIEF VAN DIE WKOD

Navrae
Enquiries IMibuzo Dr Ronald Cornelissen

Telefoon
Telephone (021) 467-2286
IFoni

Faks
Fax (021) 425-7445
IFeksi

Verwysing
Reference 20030211-0009
ISalathiso



Wes-Kaap Onderwysdepartement

Western Cape Education Department

ISebe leMfundo leNtshona Koloni

Mr MLA Le Cordeur
158 General Hertzog Blvd
Berg-en-Dal
WELLINGTON
7655

**RESEARCH PROPOSAL: DIE BEVORDERING VAN LEES MET BEHULP VAN MEDIA-
ONDERRIGSTRATEGIEË VIR AFRIKAANS (GRAAD 7): 'N GEVALLESTUDIE.**

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

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from January 2003 to 26 June 2003
6. Should you wish to extend the period of your survey at the school(s), please contact Dr R. Cornelissen at the contact numbers above quoting the reference number.
7. A photocopy of this letter is submitted to the principal of the school where the intended research is to be conducted.
8. Your research will be limited to the following School: Bruckner de Villiers Primary School.
9. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Education Research.
10. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

The Director: Education Research
Western Cape Education Department
Private Bag 9114
CAPE TOWN
8000

We wish you success in your research.

Kind regards.


HEAD: EDUCATION
DATE: 2003.02.21

Bylae 5

KLASLYS VAN DIE GRAAD 7- AFRIKAANSKLAS VAN BRUCKNER DV PS.

Nr	NAAM	% 20 02	S D	WKOD Begrip		WKOD Leeshouding		NEALE- Januarie		NEALE Junie	
				Jan 20	Jun 20	Jan 20	Junie 20	Lees spoed	Lees begrip	Lees spoed	Lees begrip
1	Leerder 001			7	12	19	16				
2	Leerder 002	68	s	11	11	14	10	9	9.10	9.0	10.11
3	Leerder 003			8	11	20	18				
4	Leerder 004			5	11	17	20				
5	Leerder 005	63	s	9	11	11	14	9.01	9.06	10.05	9.06
6	Leerder 006	69	d	8	13	13	14	10.06	11.08	10.08	11.08
7	Leerder 007			12	14	14	15				
8	Leerder 008			6	13	14	15				
9	Leerder 009			12	17	15	15				
10	Leerder 010	73	s	15	17	17	17	10.0	11.04	13.0	12.0
11	Leerder 011			4	6	12	12				
12	Leerder 012			7	9	9	11				
13	Leerder 013			12	14	17	17				
14	Leerder 014			13	15	7	9				
15	Leerder 015	61	d	13	13	17	17	10.05	7.10	13.0	10.05
16	Leerder 016	60	d	7	8	9	9	9.01	9.01	9.0	9.03
17	Leerder 017			4	10	13	17				
18	Leerder 018	36	s	6	8	18	18	7.09	8.11	8.01	8.11
19	Leerder 019	55	d	6	11	10	1	8.0	8.02	8.10	8.02
20	Leerder 020			5	10	14	14				
21	Leerder 021			9	14	15	17				
22	Leerder 022			3	14	10	14				
23	Leerder 023			7	14	18	14				
24	Leerder 024			5	10	16	13				
25	Leerder 025			3	10	13	13				
26	Leerder 026			13	14	16	16				
27	Leerder 027			13	19	10	12				
28	Leerder 028			4	11	13	17				
29	Leerder 029			4	12	14	16				
30	Leerder 030	75	s	12	14	6	15	12.0	12.02	13.04	12.04
31	Leerder 031			2	6	10	14				
32	Leerder 032			12	16	16	17				
33	Leerder 033			3	10	16	15				
34	Leerder 034			6	10	14	14				
35	Leerder 035	36	d	2	8	13	13	8.05	7.06	8.07	7.10
36	Leerder 036			11	16	16	18				
37	Leerder 037			14	15	14	11				

Bylae 6

DIE INDIVIDUELE NEALE- LEESTOETS (AFRIKAANS)

OPSOMMING

Vlak 1

(28 woorde. Werklike leestyd:.....Maks. leestyd 120 sek)

4 begripsvrae

Vlak 2

(50 woorde. Werklike leestyd:.....Maks.leestyd 150 sek.)

8 begripsvrae

Vlak 3

(73 woorde. Werklike leestyd:.....Maks.leestyd 180 sek.)

8 begripsvrae

Vlak 4

(91 woorde. Werklike leestyd:.....Maks. leestyd : 200sek.)

8 Begripsvrae

Vlak 5

(118 woorde. Werklike leestyd:.....Maks.leestyd: 220 sek.)

8 Begripsvrae

Vlak 6

(Tyd: onbeperk) Werklike leestyd:.....

8 Begripsvrae

Verwysings

1. NEALE, Marie.D. 1966. 1989. 1997. *Neale Analysis of reading ability: second revised British edition*. Basingstoke: Macillan..
2. MOORE, Maggie & Barrie Wade. 1997. *Supporting Readers. School and classroom strategies*. London: David Fulton Publishers.(p.22-23)

Bylae 7

Die optekenblad van die toetsresultate van die Neale-individuele leestoets

NAAM:.....GRAAD:.....

ONDERSOEKDATUM:.....GEB.DAT.:.....K/O:.....

Leesstuk	LEESSPOED		AKKURAATHEID		BEGRIP
	Aantal woorde gelees	Tyd in sek.	Foute bv. 3	Akkuraatheid	Getal Vrae Reg
1 (28)					
2 (50)					
3 (73)					
4 (91)					
5 (118)					
6 (139)					
7 ()					

Bewerking: Leesspoed = woorde per minuut = $\frac{\text{woorde} \times 60}{\text{Tyd in sek}} =$ _____
 Akkuraatheid _____
 Leesbegrip _____

Die tekste wat die leerders hardop moes lees, verskyn vanaf bladsy 105

Bylae 8

Die WKOD-groepleestoets

Afdeling A

Stillees met begrip

Opdragte aan die leerders:

1. Jy het 30 minute om die taak te voltooi.
2. Lees die paragraaf baie versigtig deur.
3. Vul in die mees korrekte woorde.
4. Gebruik elke woord net een keer.
5. Beantwoord al die vrae.

Die volledige toets verskyn op bladsy 104.

Bylae 9

Afdeling C: WKOD-GROEPLEESTOETS: Leeshouding

Vrae		
1. Hoe voel jy wanneer iemand vir jou lees?		
2. Hoe voel jy wanneer jy 'n boek as 'n geskenk kry?		
3. Hoe voel jy as jy 'n CD as geskenk kry?		
4. Hoe voel jy wanneer jy 'n nuwe boek begin lees?		
5. Hoe voel jy oor lees in vergelyking met speel?		
6. Hoe voel jy daaroor om biblioteek toe te gaan?		
7. Hoe voel jy daaroor om voor slapenstyd te lees?		
8. Hoe voel jy daaroor om in die skoolvakansie te lees?		
9. Hoe voel jy wanneer jy televisie kyk?		
10. Hoe voel jy daaroor om uit 'n boek te leer?		
11. Hoe voel jy wanneer dit tyd is om te lees?		
12. Hoe voel jy wanneer jy hardop in die klas moet lees?		
13. Hoe voel jy daaroor om 'n woordeboek te gebruik?		
14. Hoe voel jy daaroor om 'n leestoets te doen?		
15. Hoe voel jy daaroor om leesaktiwiteite te doen?		
16. Hoe voel jy wanneer die opvoeder vir jou vrae vra oor wat jy gelees het.		
17. Hoe voel jy oor die stories wat jy in die klas lees?		
18. Hoe voel jy daaroor om jou skoolboeke te lees?		
19. Hoe voel jy daaroor om verskillende soorte boeke te lees.		
20. Hoe voel jy wanneer jy in die skool 'n boek in jou vrye tyd lees?		

Bylae 10

Onderhoudsvrae aan die leerder voor intervensie (Kvale, 1996:131)

Navorsingsvraag	
Sal die implementering van media-onderdigstrategieë vir Afrikaans die leesvermoë van graad 7-leerders bevorder?	
Navorsingssubvrae Tot watter mate het die implementering van media-onderdigstrategieë in Afrikaans in een skool die leerders se houding teenoor lees positief verander?	Onderhoudsvrae aan Leerder
	Hou jy van lees?
	Watter soort goed lees jy graag?
	Is jy lus om jou lees te verbeter?
	Lees jy in die klas as jy 'n vrye tydjie het?
Het die leerders in die skool se leesvlotheid verbeter weens die implementering van media-lees onderdigstrategieë in Afrikaans?	Hou jy van die boeke wat julle in die klas lees?
	Ontspan jy soms tuis deur 'n boek of 'n tydskrif te lees?
	Watter punt gee meneer jou gewoonlik vir lees?
	Is jy lus vir hierdie leesprogram?
	Wil jy graag jou lees verbeter?
Het die implementering van media-onderdigstrategieë in Afrikaans tot verbeterde leesbegrip by die graad 7-leerders in die betrokke skool gelei?	As jy 'n prys vir lees wen, Sal jy 'n nuwe boek of 'n nuwe CD koop?
	Hou jy van TV musiek en rekenaars?
	Vra jy soms vir jou maat as jy 'n woord nie verstaan nie ?
	Vra jou maats dikwels vir jou om iets vir hulle te verduidelik?
	Vra jy dikwels vir jou meneer om iets aan jou te verduidelik?
	Moet jou ma/pa jou soms help met jou huiswerk?
	Is jy baie lief vir begripstoetse?
	Is jou punte in taaltoetse hoog, gemiddeld of laag?
Waarom dink jy is dit so?	

Bylae 11

Onderhoudsvrae aan die leerder na intervensie (Kvale, 1996:131)

Navorsingsvraag Sal die implementering van media-onderrigstrategieë vir Afrikaans die leesvermoë van graad 7-leerders bevorder?	
Navorsingssubvrae Tot watter mate het die implementering van media-onderrigstrategieë in Afrikaans in een skool die leerders se houding teenoor lees positief verander?	Onderhoudsvrae aan leerder Hou jy van die boeke wat julle in die klas lees?
	Watter punt gee die opvoeder jou gewoonlik vir lees?
	Vertel my van jou gunstelingboek
	Lees jy in die klas as jy 'n vrye tydjie het?
	Het jy aangesluit by die biblioteek?
	Ontspan jy soms tuis deur 'n boek of 'n tydskrif te lees?
	Het die leerders in die skool se leesvlotheid verbeter weens die implementering van media-lees onderrigstrategieë in Afrikaans?
Het die implementering van media-onderrigstrategieë in Afrikaans tot verbeterde leesbegrip by die graad 7-leerders in die betrokke skool gelei?	Is jy voor of na die ander leerders klaar met 'n begripstoets?
	Het jy al jou voorgeskrewe boek klaargelees?
	Vra meneer soms vir jou om 'n stuk in die klas te lees?
	Het jy die boek waaroor julle 'n video gesien het, klaar gelees?
	Vra jy soms vir jou maat as jy 'n woord nie verstaan nie ?
	Vra jou maats dikwels vir jou om iets vir hulle te verduidelik?
	Vra jy dikwels vir jou meneer om iets aan jou te verduidelik?
Moet jou ma/pa jou soms help met jou huiswerk?	
Is jy baie lief vir begripstoetse?	
Is jou punte in taaltoetse hoog, gemiddeld of laag?	
Waarom dink jy is dit so?	

Bylae12

Onderhoudsvrae aan die opvoeder voor intervensie (Kvale, 1996:131)

Navorsingsvraag	
Sal die implementering van media-onderdigstrategieë vir Afrikaans die leesvermoë van graad 7-leerders bevorder?	
Navorsingssubvrae Tot watter mate het die implementering van media-onderdigstrategieë in Afrikaans in een skool die leerders se houding teenoor lees positief verander?	Onderhoudsvrae aan Opvoeder
	Moet u die leerders aanmoedig om te lees?
	Weet u hoeveel leerders aan die biblioteek behoort?
	Het u 'n leesperiode by die skool ?
	Is dit u indruk dat die leerders uitsien na die leesperiode?
	Lees u gewoonlik in die skool as u 'n kans kry?
	Het die leerders in die skool se leesvlotheid verbeter weens die implementering van media-lees onderrigstrategieë in Afrikaans?
	Is daar leerders wat lank na die ander klaarmaak met hulle werk?
	Het die leerders al begin om vanjaar se voorgeskrewe boek te lees?
	Is daar leerders vir wie u nooit vra om vir die klas te lees nie? Hoekom nie?
	Slaag u daarin om die werk binne 'n periode af te handel?
Het die implementering van media-onderdigstrategieë in Afrikaans tot verbeterde leesbegrip by die graad 7-leerders in die betrokke skool gelei?	Kom u agter of van die leerders vir hulle maats iets vra?
	Vra die leerders soms vir u om iets vir hulle te verduidelik?
	Hoe sou u die leerders in graad 7 se leesvermoë beskryf?
	Sukkel die leerders met 'n begripstoets?
	Is leerders onwillig om 'n begripstoets te doen?

Bylae 13

Onderhoudsvrae aan die opvoeder na intervensie (Kvale, 1996:131)

Navorsingsvraag	
Sal die implementering van media-onderrigstrategieë vir Afrikaans die leesvermoë van graad 7-leerders bevorder?	
Navorsingssubvrae Tot watter mate het die implementering van media-onderrigstrategieë in Afrikaans in een skool die leerders se houding teenoor lees positief verander?	Onderhoudsvrae aan Opvoeder
	Moet u die leerders aanmoedig om te lees?
	Weet u hoeveel leerders by die biblioteek aangesluit het?
	Het u 'n leesperiode by die skool ingestel?
	Is dit u indruk dat die leerders uitsien na die leesperiode?
Het die leerders in die skool se leesvlotheid verbeter weens die implementering van media-lees onderrigstrategieë in Afrikaans?	Lees u gewoonlik in die skool as u 'n kans kry?
	Lees die leerders eers deur die vraestel voordat hulle begin?
	Is daar leerders wat lank na die ander klaarmaak met hulle werk?
	Het die leerders al vanjaar se voorgeskrewe boek klaargelees?
	Is daar leerders vir wie u nooit vra om vir die klas te lees nie?
	Vra u wel deesdae ook vir hulle ?
Het die implementering van media-onderrigstrategieë in Afrikaans tot verbeterde leesbegrip by die graad 7-leerders in die betrokke skool gelei?	Slaag u nou daarin om die werk binne 'n periode af te handel?
	Kom u agter of van die leerders gereeld vir hulle maats iets vra?
	Vra die leerders dikwels vir u om iets vir hulle te verduidelik?
	Het u die laaste tyd agtergekom of die leerders se punte verbeter?
	Sukkel die leerders steeds met 'n begripstoets?
	Is leerders steeds onwillig om 'n begripstoets te doen?

Bylae 14

Transkripsieblad van 'n onderhoud

Faktor wat moontlike Verandering aandui	Onderhoudteks	Uitkoms van analise
Leerder se houding teenoor lees	1 ...2..... ...3.....
Leerder se houding teenoor die media
Leerder se persepsie van sy leesspoed
Leerder se persepsie van sy leesbegrip
Opvoeder se houding teenoor lees
Opvoeder se houding teenoor die media
Opvoeder se persepsie van leerder se leesspoed
Opvoeder se persepsie van leerder se leesbegrip

(aangepas uit Kvale, 1998: 191)

Bylae 15

NAAM VAN LEERDER:.....GRAAD:.....

OUDERDOM:.....JAAR enmaande

EERSTE VRAELYS AAN LEERDERS						
Navorsings-subvraag	N R	Vraag	1 Nee, Glad nie	2 net so 'n bietjie	3 Ja Soms	4 Ja, baie
Leerder se houding teenoor lees	1	Lees jy soms as jy tydjie in die klas kry?				
	2	Lees jy 'n biblioteekboek, koerant of 'n tydskrif ?				
Leerder se houding teenoor die media	3	Lees jy die strokies of spotprent in tydskrifte ?				
	4	Kyk jy soms na die stories op die TV?				
	5	Het jy enige musiekvideo's of CD's by die huis?				
Leerder se persepsie van sy leesspoed	6	Is jou maats voor jou klaar as julle werk in die klas moet doen?				
	7	Lui die klok dikwels voor jy klaar is met die werk in die klas?				
Leerder se persepsie van sy leesbegrip	8	Moet jy soms vir jou maat vra om jou met iets te help?				
	9	Het jy al vir jou meneer gevra om jou help as jy nie iets verstaan nie?				
	10	Vra jy vir jou ma/ pa/ boetie/ sussie om jou met jou huiswerk te help?				

Bylae 16

NAAM VAN LEERDER:.....GRAAD:.....

OUDERDOM:.....JAAR enmaande

TWEEDE VRAELYS AAN LEERDERS						
Navorsings-subvraag	NR	Vraag	1 Nee, Glad nie	2 net so 'n bietjie	3 Ja Soms	4 Ja, baie
Leerder se houding teenoor lees	1	Lees jy soms 'n boek om te ontspan by die huis ?				
	2	Lees jy iets in die klas as jy die geleentheid het?				
	3	Lees jy soms 'n tydskrif by die huis?				
Leerder se houding teenoor die media	4.1	Hou jy van strokies lees?				
	4.2	Is jy lief vir spotprente?				
	4.3	Kyk jy na stories op TV?				
	4.4	Luister jy graag na CD's?				
	4.5	Hou jy van musiekvideo's?				
	4.6	Lees jy die koerante?				
	4.7	Kyk jy soms na grafieke?				
	4.8	Hou jy van video's en fliel				
	5.1	Het jy die CD-les geniet?				
	5.2	Was die spotprentles lekker?				
	5.3	Het jy die koerantles geniet?				
	5.4	Het jy die illustrasie geniet?				
	5.5	Het jy die TV-sepie geniet?				
	5.6	Was die les oor Fiela lekker?				
	5.7	Het jy die musiek-les geniet?				
5.8	Was die rekenaarles lekker?					
Leerder se persepsie van sy leespoed	6	Is jou maats voor jou klaar as julle werk in die klas moet doen?				
	7	Sukkel jy om jou werk te voltooi in die klas voor die klok lui?				
Leerder se persepsie van sy leesbegrip	8	Vra jy steeds vir jou maat om jou met iets te help?				
	9	Is daar baie vrae waarmee meneer jou moet help in die klas?				
	10	Sukkel jy nog om jou tuiswerk op jou eie te doen				

Bylae 17

NAAM:.....

LEERAREA:.....

EERSTE VRAELYS AAN OPVOEDERS						
Navorsings- subvraag	N R	Vraag	1 Nee, Glad nie	2 net so 'n bietjie	3 Ja Soms	4 Ja, baie
Opvoeder se houding teenoor lees	1	Hou u van lees?				
	2	Lees u graag die koerant?				
Opvoeder se houding teenoor die media	3	Lees u die strokies en /of spotprente wat in tydskrifte verskyn?				
	4	Het u skool verlede jaar 'n gereelde leesperiode gehad?				
	5	Kyk u soms na die TV- nuus en/of TV-sepies?				
Opvoeder se persepsie van leerders se leesspoed	6	Is daar leerders in u klas wat baie stadiger lees as ander?				
	7	Is dit u ondervinding dat leerders nog met hulle vinger lees?				
Opvoeder se persepsie van leerders se leesbegrip	8	Ondervind u dat sommige leerders sukkel om die werk op hulle eie te doen?				
	9	Is dit u mening dat die leerders sukkel om te verstaan wat hulle lees?				
	10	Dink u dat leerders met ekstra hulp hul leesbegrip kan verbeter?				

Bylae 18

NAAM:.....

LEERAREA:.....

TWEEDE VRAELYS AAN OPVOEDERS						
Navorsings- subvraag	N R	Vraag	1 Nee, Glad nie	2 net so 'n bietjie	3 Ja Soms	4 Ja, baie
Opvoeder se houding teenoor lees	1	Lees u soms 'n boek as u wil ontspan?				
	2	Lees u eers soggens die koerant voor u met u dag begin?				
Opvoeder se houding teenoor die media	3	Kyk u soms saam met u kind na 'n TV-storie of die TV-nuus?				
	4	Luister u soms na die CD's of musiekvideo's van u kinders?				
	5	Bespreek u soms 'n spotptent met u kollegas?				
Opvoeder se persepsie van leerders se leesspoed	6	Is daar baie leerders in u klas wat buitengewoon stadig lees?				
	7	Lees die meeste leerders in u klas nog hak-hak as hulle hardop lees?				
Opvoeder se persepsie van leerders se leesbegrip	8	Sukkel die meeste leerders nog om 'n taak in die klas te voltooi binne die tyd wat u vir hulle gee?				
	9	Is daar baie leerders wat take inhandig sonder dat dit voltooi is?				
	10	Is daar leerders wat sukkel om die vrae oor 'n leesstuk te beantwoord?				

Bylae 20

Vraelys : Stand van geletterdheid van graad 7-leerders in Stellenbosch

NAVORSINGSPROJEK: DIE STAND VAN LEES IN GRAAD 7

TEIKENGROEP: SKOLE IN DIE STELLENBOSCH-DISTRIK

(KRING 1 VAN DIE WESKUS-WYNLAND OBOS)

NAVORSER: MLA LE CORDEUR**SKOOL:.....GETAL LEERDERS:.....****Woord vooraf:**

Daar bestaan ernstige kommer oor die stand van lees in ons skole. Navorsing het bewys dat 'n gebrekkige leesvermoë lei tot gebrekkige leer en selfs geen leer nie. Daarom is dit nodig om vas te stel hoe groot die probleem werklik is, ten einde betekenisvolle remediëring te kan toepas. Daarom doen ons 'n vriendelike beroep op opvoeders om hierdie vraelys in te vul. Neem asb kennis dat presiese getalle nie nodig is nie. U mag die antwoord afrond tot die naaste 10.

Vrae:

1. Watter persentasie van u skool se graad 7-leerders lees volgens u op die vlak van die graad waarin hulle nou is?
2. Watter persentasie van u skool se graad 7-leerders lees volgens u op die vlak van graad 1 tot 3 ?.
3. Watter persentasie van u skool se graad 7-leerders lees volgens u op die vlak van die graad 4 tot 6 ?
1. Watter persentasie van u skool se graad 7-leerders kan volgens u glad nie lees nie?
2. Watter persentasie van u skool se graad 7-leerders ondervind leesprobleme soos
 - 2.1. Leesbegrip
 - 2.2. Leesvlotheid
 - 2.3. Negatiewe houding

Baie dankie vir u samewerking. Dit word baie waardeer.

Bylae 21

**DIE
MEDIA-
LEESONDERRIGSTRATEGIEë
(INTERVENSIE)**

21.1

Die strokiesprent

(Week 1)

21.1.1 Die strategie

Die strokie word as leesonderrigstrategie gebruik.

- **Beskrywing**

Hierdie strategie kombineer **visuele** geletterdheid met **leesbegrip**. Omdat die leerder maklik met die karakters kan identifiseer, is dit 'n waardevolle instrument om leerders te motiveer om te lees en 'n positiewe **leeshouding** te skep. Die strategie is ook 'n uitstekende middel om leestekens, wat so belangrik is vir effektiewe **leesvlotheid**, te onderrig. Die strategie bou begrip deur leerders te wys hoe teks saamgestel is en hoe die verskillende strokies by mekaar aansluit (Baltas & Nessel 1999).

- **Voor die leesaksie**

Kies 'n gepaste strokie, in verstaanbare en Standaardafrikaans wat geskik is vir die hele klas. Bespreek strokies met kinders en stel vas hoeveel van hulle dit lees in tydskrifte om op hierdie wyse almal positief ingestel te kry vir lees. Noem aan die leerders dat almal later 'n rol sal vertolk. Verduidelik die funksie van die leestekens aan die leerders.

- **Tydens die leesaksie**

Speel sagte musiek in die klas terwyl leerders die strokie stillees. Verdeel die klas in twee groepe: seuns en dogters. Leerders rolspel die verskillende tonele in die strokie.

- **Die strategie in aksie**

Leeshouding: Motiveer leerders om te lees deur musiek te speel en hulle aan te moedig om oor hul gunstelingstrokie te praat.

Leesvlotheid: Leerders maak kennis met die leesteks deur middel van stillees. Leerders raak verder betrokke by die teks deur middel van paarlees waartydens elkeen 'n bepaalde rol in die strokie vertolk en die maat luister.

Leesbegrip: Leerders beantwoord begripsvragies.

Grammatika: Leerders voltooi sinne deur die leestekens in te vul.

- **Opvolgaktiwiteite**

Leerders moet elkeen 'n strokie saambring vir die volgende les. Leerders skryf hul eie strokie deur self prentjies daarvoor te teken. As hulle nie goed kan teken nie, kan hulle prentjies uitknip. Leerders ontvang 'n strokie wat opgeknip is. Hulle bespreek die volgorde wat na hulle mening sinvol sou wees (Baltas & Nessel 1999).

Die Strokiesprent

(Week 2)

- **Voor die leesaksie**

Die opvoeder stel vas of elke leerder wel 'n strokie saambring het. Die opvoeder moet 'n paar strokies byderhand hê ingeval sommige leerders nie 'n strokie saambring het nie. Elke leerder bespreek sy strokie met sy maat. Op dié manier word almal positief ingestel vir die leesaksie wat sal volg. Hersien die funksie van die leestekens.

- **Tydens die leesaksie**

Speel sagte musiek in die klas en reël dat leerders in pare werk. Leerders stillees hul eie strokie en dan hul maat se strokie. Leerders luidlees hul strokies vir hulle maat. Elkeen verduidelik waarom die strokie vir hom/ haar mooi was.

- **Die strategie in aksie**

Leeshouding: Motiveer leerders om te lees deur musiek te speel en hulle aan te moedig om oor die strokies te praat wat hulle gebring het.

Leesvlotheid: Leerders maak kennis met die leesteks deur middel van stillees. Leerders raak verder betrokke by die teks deur middel van paarlees waartydens elkeen sy maat se strokie stillees. Daarna luidlees hulle hul eie strokie vir die maat.

Leesbegrip: Leerders knip die prentjies van hul maats se strokies uit en plak dit in hulle boek. Leerders skryf nou hul eie strokie deur self kort sinnetjies in die woordwolkies te skryf (Kellaher, 2001).

- **Opvolgaktiwiteite**

Leerders soek verskillende soorte strokies in tydskrifte, byvoorbeeld

- strokies wat menslike swakheid uitbeeld;
- wat vroue in leierskaprolle uitbeeld;
- wat jou laat lag;
- geskik is vir kinders / volwassenes;
- wat 'n morele waarde uitbeeld;
- wat 'n geskiedkundige oomblik uitbeeld;
- wat diere of hulle lot uitbeeld (Cheyney 1984:25).

- **Kurrikulumuitkomste-matriks**

Leesstrategie	Die strokie
Leesteks	Danny en sy pa en Devi en haar ma
Luister	Maats luister na mekaar tydens rolspel.
Praat	Elkeen moet 'n rol vertolk.
Lees en kyk	Kyk na die prentjies en lees die woordwolkies.
Skryf	Elke leerder skryf sy eie strokie.
Dink en redeneer	Leerders moet feite kan aflei /hul eie strokie skryf.
Grammatika en woordeskat	Vul die ontbrekende leestekens in.

21.1.2

Leseenhede vir week 1 en 2

Die Strokiesprent

Week	Datum	Aktiwiteit	Tyd
1	7-2-2003	1. Werk in groepe van twee. 2. Speel sagte musiek in die klas. 3. Lees die strokie eers op jou eie deur (stil). 4. Beantwoord die volgende begripsvrae: 4.1. Waarom huil Danny? 4.2. Wat is die fout met sy skoene? 4.3. Hoeveel glase water het Devi gevra? 4.4. Waarvoor wil sy die water gebruik? 5. Lees nou die strokies as 'n groep. Elke lid lees een karakter se woorde hardop. 6. Kontroleer mekaar se antwoorde. 7. Verduidelik die volgende leestekens aan die klas: 'n hoofletter, 'n punt, uitroepteken, aanhalingstekens, komma, vraagteken, dubbelteken en die kappie. 8. Skryf die volgende sinne oor deur die leestekens korrek in te vul. 8.1. danny se my skoene druk my pa 8.2. die pa se danny jy het jou skoene aan die verkeerde voete 8.3. danny se dit is die enigste voete wat ek het 8.4. devi vra vir haar ma kan ek nog 'n glas water kry asseblief 8.5. de ma se liewe land devi dit is die tiende glas water in vyf minute 8.6. devi se ek weet maar my kamer brand Huiswerk: Leerders moet volgende week hul eie strokie saambring toe.	5 min 5 min 5 min 5 min 20 min 18 min 2 min (1h)
2	14-2-2003	1. Speel steeds sagte musiek in die klas. 2. Vra leerders om hul strokie uit te haal en vir hul maat voor te lees (albei). 3. Hulle vertel vir mekaar hoekom hulle daarvan hou. 4. Elke leerder skryf nou 'n storie oor die strokie deur die dialoog te verwerk. 5. Hulle lees hul storie vir mekaar voor. 6. Daarna lees hulle hul maat se storie deur. 7. Daarna lees hulle hul maat se storie hardop voor. 8. Elkeen skryf sy eie strokie met prentjies.	5 min 5 min 20 min 10 m 10 m 10 m

21.2

Die spotprent

(Week 3)

21.2.1 Die Strategie

Die strategie sal fokus op waardes soos moed en deursettingsvermoë. Dit sal ook daarop wys dat deurtastende lees van redaksionele spotprente tot interessante besprekings en debatvoering kan lei. Spotprente is baie stimulerend vir kritiese lees en denke. Dit is ook nuttig om begrip van die voordele en nadele van nie-verbale kommunikasie by leerders in te skerp (Cheyney 1984, Potter 1990).

- **Voor die leesaksie**

Kies 'n interessante spotprent wat binne die leerders se ervaringsveld val. Vir hierdie strategie is die spotprent oor Natalie du Toit wat as die Victrix Ludorum van die Statebondspele aangewys is, gekies. Doen navorsing oor die lewensverhaal van Natalie en herskryf dit in storienvorm wat maklik leesbaar is vir graad 7 - leerders. Stel 'n lys saam van die woordeskat wat leerders sal nodig hê om die leesteks te begryp. Verdeel die leesteks in sewe korter gedeeltes met begripsvragies oor elk.

- **Tydens die leesaksie**

Die opvoeder wys die leerders daarop dat Natalie 'n droom gehad het om vir haar land deel te neem. Ten spyte van 'n groot terugslag (sy verloor haar linkerbeen in 'n ongeluk) het sy nie tou opgegooi nie en teruggeveg. Skerp die waardes moed en deursettingsvermoë by leerders in. Wys ook hoe hierdie twee waardes in die spotprent uitgebeeld word.

- **Die strategie in aksie**

Oefening 1 fokus op woordeskatuitbreiding waar die regte woord wat in die leesteks voorkom, ingevul moet word om **leesbegrip** te verbeter.

Oefening 2 fokus op leestekens en hoofletters wat leerders in 'n gegewe teks moet invul. Dit bevorder leerders se **leesvlotheid**.

Oefening 3 laat leerders kennis maak met 'n gedig. Die ongeluk word deur middel van 'n gedig vertel. Dit bevorder 'n spesifieke soort lees en leesbegrip omdat leerders die feite van die ongeluk deur insig en afleiding bekom.

Oefening 4 vereis dat leerders 'n opsomming moet maak, naamlik 'n lysie van dit wat hulle na die Spele sal saamneem, wat neerkom op 'n denkvaardigheid wat leesbegrip bevorder.

Oefening 5 is 'n woordherkenningsoefening. Leerders moet die woordorde van woorde in die teks rangskik sodat dit betekenis het.

Oefening 6 brei die leerders se woordeskat uit. Die leerders leer die titels en aanspreekvorme wat met die koninlikes verband hou.

By oefening 7 voer die leerder 'n onderhoud met 'n gelukkige sportheld. Hierdie aktiwiteit vereis begrip en insig sodat relevante vrae gestel word. Dit skep geleentheid om kreatief te wees. Sodoende word lees gemotiveer wat tot 'n verbeterde houding ten opsigte van lees lei.

By oefening 8 moet die leerder die spotprent interpreteer. Dit vereis dat die leerder visueel die waardes wat van Natalie 'n held gemaak het, verstaan en kan toepas.

Die Spotprent

(Week 4)

- **Beskrywing**

Die strategie fokus op waardes soos dat een onbesonne daad 'n leeftyd se harde werk ongedaan kan maak. Leerders moet ook verstaan dat wanneer jou drome nie waar word nie, is dit nie die einde van die wêreld nie. Wat ook al gebeur, drank is nie 'n oplossing nie. Soos by die vorige week sal leerders weer daarop

gewys word dat spotprente diepgaande lees verg alvorens leesbegrip kan plaasvind. Moedig die leerders aan om betrokke te raak by kritiese lees en denke asook openbare debatvoering (Cheyney 1984, Potter 1990).

- **Voor die leesaksie**

Kies 'n interessante spotprent wat binne die leerders se ervaringsveld val en wat hom leen tot die onderrig van bogenoemde waardes sowel as tot visuele begrip. Vir hierdie strategie is die spotprent oor Percy Sonn wat homself aan drank vergryp het, gekies.

- **Tydens die leesaksie**

Die opvoeder wys die leerders daarop dat Sonn, soos Natalie, ook 'n droom gehad het. Hy wou 'n goeie administrateur wees en sy land op die gebied van krieket dien. Hy verloor egter fokus as probleme begin opduik. Pleks dat hy terugveg soos Natalie, wend hy hom tot drank wat sy probleme nie oplos nie, maar vererger.

- **Die strategie in aksie**

Eerstens word op visuele geletterdheid gefokus. Leerders moet die man in die spotprent kan identifiseer, sy probleme kan opnoem en sê watter maatreëls hy gedoen het om dit op te los. Die tweede oefening fokus op woordspeling. Die opvoeder lei 'n bespreking oor die funksionele gebruik van die persoon se van "Sonn" en die wisselwerking daarvan in 'onbesonne daad' en 'sonnsverduistering'. Leerders word gelei tot begrip dat 'n onbesonne daad kan veroorsaak dat die 'sonn' vir jou ondergaan, wat beteken dat jou drome vernietig word. Hierdie is 'n hoëvlak- begripsoefening en vereis die opvoeder se hulp en bystand. Die opvoeder verduidelik die idioom " lets slaan my heeltemal dronk"

aan die leerders en wys op die verband tussen die idioom in die woordwolkie van die spotprent en die oorsaak van mnr Sonn se probleme.

- **Opvolgaktiwiteite**

Leerders werk in groepe. Groep 1 is die televisiespan wat 'n onderhoud met Natalie voer vir 'n televisieprogram. Groep 2 skryf 'n artikel vir die koerant oor Natalie se suksesverhaal. Groep 3 ontwerp plakkate om Natalie op die lughawe te verwelkom. Groep 4 stel 'n brief saam oor 'n aspek waaroor hulle baie ongelukkig voel en stuur dit na die koerant se briewekolom. Hulle illustreer dit ook met hulle eie spotprent. Leerders werk in groepe en kies 'n spotprent uit die koerant wat hulle in die middel van 'n vel papier plak. Elke leerder in die groep ontwerp 'n onderskrif vir die prent en skryf dit op die vel papier neer. Die groep kies hulle groep se finale onderskrif. Die opvoeder stel vas of die spotprent neutraal is en of die koerant 'n bepaalde standpunt wil bevorder. Wil die spotprenttekenaar verduidelik, verlei of kommentaar lewer? Dra dit onafhanklike betekenis oor? Die opvoeder kies 'n tweede spotprent en plak dit op 'n vel papier. Leerders skryf hul interpretasie van die prent neer met pyltjies wat na spesifieke gedeeltes in die spotprent wys (Potter 1990).

- **Kurrikulumuitkomste-matriks**

Leesstrategie	Die spotprent
Leesteks	Die spotprent en Natalie se storie
Luister	Luister terwyl sekere tekste gelees word.
Praat	Debat- en onderhoudvoering, Poësie voordrag.
Lees en kyk	Kyk na die spotprent en lees Natalie se storie.
Skryf	Skryf 'n dialoog, 'n koerantartikel, 'n onderhoud.
Dink en redeneer	Doen navorsing oor Natalie se lewe. Stel vas of die spotprent 'n boodskap oordra.
Grammatika en woordeskat	Leer woordeskat oor die Spele en koninklikes. Vul ontbrekende leestekens en hoofletters in.

21.2.2

Leseenheid vir week 3

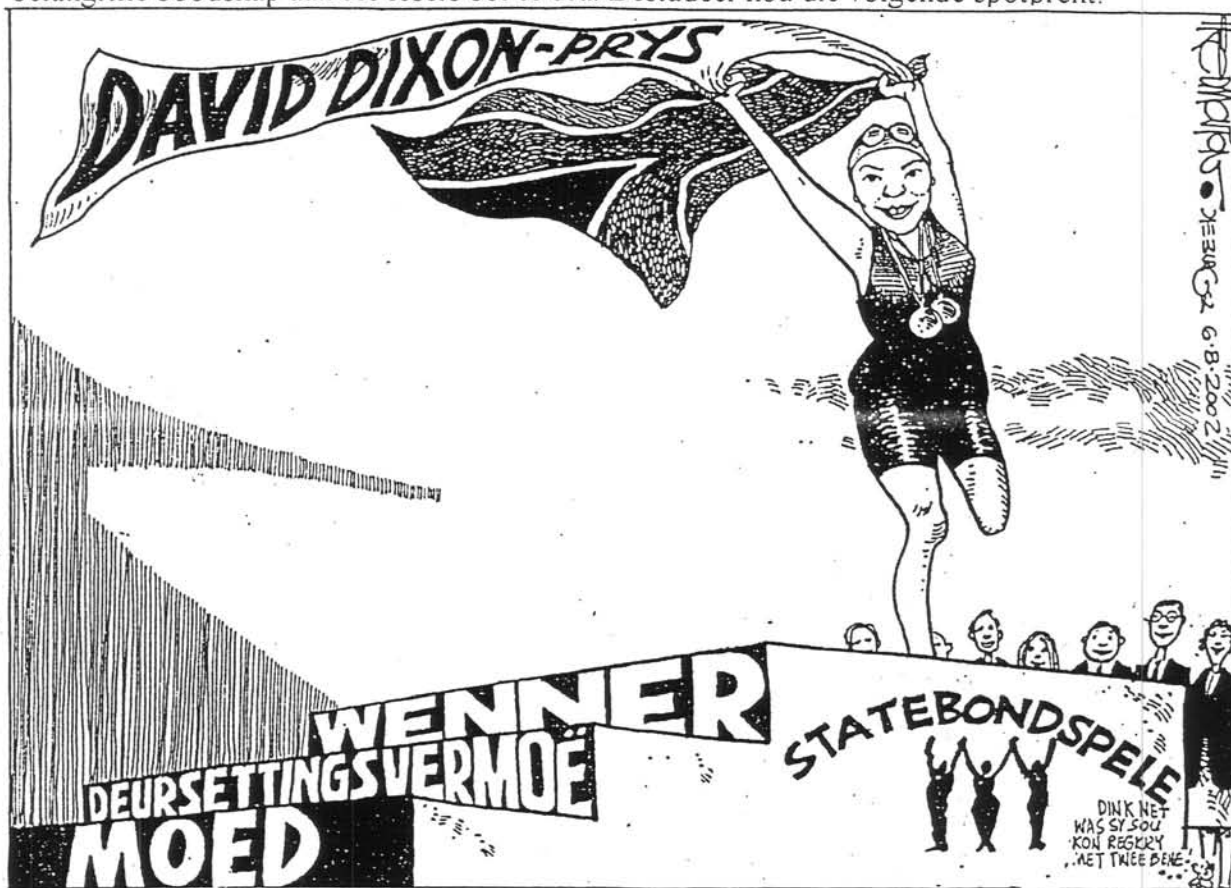
Die spotprent

Week	Datum	Aktiwiteit	Tyd
3	21-2-03	Natalie du Toit	
		1. Lees leesstuk 7.1 deur. Beantwoord die 7 vrae. Vul die leestekens in by 7.2 Bestudeer die woordeskat	2 min 7 min 5 min 1 min (14)
		2. Lees die gedig deur. Beantwoord die ses vrae. Bestudeer die woordeskat	2 min 6 min 1 min (8)
		3. Lees leesstuk 7.3 deur. Beantwoord die 4 vragies. Bestudeer die woordeskat	3 min 7 min 1 min (10)
		4. Lees leesstuk 7.4 deur. Noem die Vyf dinge wat sy sal saam neem spele toe. Bestudeer die woordeskat	4 min 6 min 1 min (10)
		5. Lees die leesstuk by 7.5 deur. Herskryf die 12 woordjies. Bestudeer die woordeskat	4 min 6 min 1 min (10)
		6. Lees leesstuk 7.6 deur Beantwoord die vier vragies. Bestudeer die woordeskat	4 min 4 min 1 min (8)
		UITKOMSTES	
		<ul style="list-style-type: none"> • Bevorder visuele geletterdheid (met behulp van die spotprent) • Woordherkenning • Verbeter die leesspoed • Bevorder leesbegrip 	
		TOTALE TYD	60 min

21.2.3

Leesteks vir Spotprent 1

Dit gebeur dikwels dat 'n koerant 'n baie belangrike berig illustreer met 'n spotprent. 'n Spotprent is nie noodwendig bedoel om te spot nie. Dit is ook 'n manier om 'n baie belangrike boodskap aan die lesers oor te dra. Bestudeer nou die volgende spotprent.



- 2.1 Wie word deur die spotprent uitgebeeld?
- 2.2 Waarop staan sy?
- 2.3 Watter vlag hou sy in haar hand was?
- 2.4 Watter ander banier hou sy ook nog vas?
- 2.5 Waarvoor het sy hierdie toekenning ontvang?
- 2.6 Hoeveel medaljes het sy by die spele gewen?
- 2.7 Watter beeld in die spotprent sê dit vir ons?
- 2.8 Watter been is deur die dokters afgesit?
- 2.9 Watter karakter-eienskappe het haar in staat gestel om bo uit te kom?
- 2.10 Wat noem ons die spele waaraan sy deelgeneem het?

Aktiwiteit 3 - Kreatiwiteitsoefening

Dit is byna tyd vir Natalie om huis toe kom. Werk in 'n groep. Julle is dieselfde klas as Natalie. Ontwerp nou 'n plakkaat om vir Natalie op die lughawe te verwelkom. Sorg dat julle plakkaat oorspronklik is en dat die woorde duidelik leesbaar is.

21.2.4

Leseenheid vir week 4

Die Spotprent

Week	Datum	Aktiwiteit	Tyd
4	28-2-03	<p>Bestudeer die volgende spotprent.</p> <p>VISUELE GELETTERDHEID</p> <p>Beantwoord die volgende vrae na aanleiding van die spotprent:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wie is die man in prent? 2. Wat is sy beroep? 3. Watter openbare amp beklee hy ook? 4. Watter belangrike toernooi vind plaas? 5. Een van die probleme is dat Warne iets verkeerd gedoen het? Verduidelik. 6. Nog 'n probleem is dat Jonty nie kan speel nie. Hoekom nie? 7. Noem nog 'n probleem wat die man het. 8. Wat het die man toe gedoen weens al sy probleme?(Kyk na wat op die tafel staan). 9. Waaroor is die brieffskrywer baie kwaad? 10. Waar of Onwaar: Die man in die spotprent is nie dronk nie? <p>WOORDSPELING</p> <p>Lees die brief aan die koerant van Riaan en beantwoord die volgende vrae.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wat beteken "Al die goed slaan my heeltemal dronk" ? 2. Watter woord word mooi aangewend vir woordspeling? 3. Die opskrif is "'n Onbesonne oomblik". Watter woord / naam word vir woordspeling gebruik. 4. Lees die briefie van Riaan. Wie se son word verduister? 5. Wat bedoel Riaan Engelbrecht met "nog 'n sonnsverduistering"? 	<p>10 min</p> <p>20 min</p> <p>5 min</p> <p>5 x 2 10 min</p>
		<p>OPDRAG</p> <p>Skryf 'n brief aan die koerant oor 'n saak waaroor jy baie ongelukkig voel.</p> <p>Illustreer jou brief met jou eie spotprent.</p>	<p>10 min</p> <p>5 min</p>

21.2.5

Leesteks vir *Spotprent 2*

Nog 'n Sonnsverduistering

ONS is bevoorreg in hierdie land om so gou ná die vorige een nog 'n Sonnsverduistering te hê. Viva Suid-Afrika!

RIAAN ENGELBRECHT
Ceres



DIE BURGER

'N ONBESONNE OOMBLIK

Sonn se skandes

DIT is 'n erge verleentheid waarin adv. Percy Sonn homself, dié Verenigde Krieketraad van Suid-Afrika en dié land gedompel het met sy onbehoorlike gedrag tydens die Wêreldbeker-wedstryd tussen Nederland en Indië in die Paarl.

Ten eerste is Suid-Afrika die gasheer van die Wêreldbekertoernooi en is Sonn die grootbaas van Suid-Afrikaanse krieket. Dit plaas hom in 'n besondere posisie van openbare verantwoordelikheid.

Daarby is streng maatreëls juis ingestel om drankmisbruik in krieketstadions te bekamp terwyl Wêreldbekerwedstryde daar plaasvind. Dit spreek van self dat van alle mense juis Sonn die voorbeeld moet stel, nie net wat die verantwoordelike gebruik van drank betref nie, maar in elke opsig.

Slegs afdanking is gepas

EN daar ontplof die beleid van die organiseerders van die Internasionale Krieketraad (IKR) se Wêreldbeker-kriekettoernooi om die verkope van drank tydens die wedstryde streng te beheer ten einde die gedrag van die toeskouers in toom te hou, in hul gesig.

Die man aan die spits van die Verenigde Krieketraad van Suid-Afrika (VKRSA) vergryp hom toe na berig word aan drank by een van die wedstryde en maak hom skuldig aan wangedrag.

'n Verskoning deur dié man, adv. Percy Sonn, sal nie genoeg wees om die skade te herstel nie. Hy sal deur die tugkomitee van die VKRSA verhoor moet word – en daar sal streng teen hom opgetree moet word.

In dié lig van die omvang van sy optrede sal niks minder as afdanking van pas wees nie. 'n Verklaring dat "daar ooreengekom is dat die VKRSA en sy paaie sal skei", is nie voldoende nie. Al wat sal werk, is afdanking – en dan gou ook. Verkieslik! voor die volgende wedstryd van die Proteas.

Die VKRSA is sulke optrede nie net aan die land en sy mense verskuldig nie, maar veral aan Pollie en sy manne.

SKAAM SA KRIEKETONDERSTEUNER
Sanlamhof

21.3

Die koerant

(Week 5)

21.3.1 Die Strategie

Die plaaslike koerant is steeds die mees ooglopende hulpbron vir die opvoeder in die klaskamer. Dit word wyd gebruik deur ervare opvoeders. Dit is koste-effektief, en op hoogte met wêreldgebeure. Aangesien die koerant 'n verskeidenheid sake dek, sal die meeste leerders wel iets interessants vind om te lees (Potter 1990).

In hierdie strategie moet die leerders begryp dat die opskrif van die artikel eintlik die hoofgedagte van die artikel saamvat terwyl die inleidende sin dikwels 'n opsomming van die artikel is. Voorts moet hulle tussen verskillende soorte artikels onderskei en begryp dat elke artikel vir 'n bepaalde gehoor geskryf is. Ten slotte moet hulle die verskillende paragrawe van 'n koerantberig herrangskik sodat dit 'n betekenisvolle geheel vorm.

- **Voor die leesaksie**

Die opvoeder kry 'n stel koerante, by die plaaslike uitgewer. Dit moet verkieslik die jongste uitgawe wees.

Die opvoeder knip een berig se paragrawe vooraf uit vir latere gebruik.

Die opvoeder lei leerders in die gebruik van die koerant se inhoudsopgawe en wys hoe dit hulle in staat stel om vinnig dié stories te vind waarna hulle soek.

Die opvoeder lig die leerders in oor algemene sake rakende die koerant soos die redakteur en sy funksies, die koerant se posadres en e-posadres en rubrieke wat gereeld verskyn (soos die weergids).

Die opvoeder hou 'n kort praatjie oor die nut van koerantadvertensies.

- **Tydens die leesaksie**

Die opvoeder verduidelik die piramidestruktuur van die koerantberig naamlik die opskrif ('n opsomming en/of hoek van die storie wat die leser se aandag trek), die eerste paragraaf (vertel die hele storie dikwels in net een sin van ongeveer 30 woorde), die tweede paragraaf (verskaf die belangrikste besonderhede van die storie), die derde paragraaf (verskaf besonderhede wat die storie ondersteun) en die laaste paragraaf wat die inligting van die minste belang bevat.

- **Die strategie in aksie**

Die eerste aktiwiteit is gerig op die houding jeens lees en om leerders positief ingestel te kry vir die leesaksie. Leerders vind 'n artikel wat hulle vir hul maat kan voorlees. Hulle maak seker dat die maat die storie geniet het en vind uit waarom. Tweedens word gefokus op leesvlotheid. Leerders kry die taak om na 10 verskillende soorte stories te soek deur die koerant te vluglees en daarna met soeklees die regte stories te vind.

Ten slotte word klem gelê op leesbegrip. Eers moet leerders 'n ander opskrif vir die artikel uitdink. Dit kan net gebeur as hulle 'n baie goeie begrip het van waaroor die storie handel.

Daarna vind vaslegging van begrip plaas: Leerders pas hul kennis oor die struktuur van 'n koerantartikel toe deur die verskillende paragrawe te rangskik sodat dit 'n betekenisvolle geheel vorm.

Week 6

- **Die strategie in aksie**

Houding jeens lees: Leerders doen groepwerk en motiveer mekaar om te lees deur aanvanklik te gesels oor die tipe stories waarvan hul familieledede die meeste hou. Diegene wat die rolprent oor Harry Potter gesien het, gee hulle indrukke daarvan.

Leesvlotheid: Hulle doen vluglees deur die voorbladberig te vergelyk met die berig waarvan hulle die meeste hou en hulle lees die advertensie vlugtig.

Leesbegrip: Leerders word gelei om die verskil tussen die voorbladberig en die hoofartikel te begryp. Hulle moet die opskrif van die berig in verband bring met die inhoud van die berig. Leerders moet die advertensie visueel kan begryp.

- **Opvolgaktiwiteite**

Die opvoeder voorsien die leerders van 'n storie (byvoorbeeld op video of radio). Hulle skryf 'n koerantberig volgens die piramidestruktuur (Potter 1990). Die leerders lees koerantartikels oor verskeie belangrike sake en stel vas wat die koerant se waardes en norme is (Considine & Haley 1999). Leerders stel vas of die koerant gereeld albei kante van 'n saak stel of net uit een perspektief na 'n saak kyk (Considine & Haley, 1999). Leerders skryf 'n artikel oor 'n belangrike gebeurtenis in hul skool en stuur dit na die redakteur vir publikasie.

- **Kurrikulumuitkomstematraks**

Leesstrategie	Die koerantberig en koerantadvertensie
Leesteks	Leerders ontvang 'n koerant en lees die advertensie.
Luister	Leerders luister terwyl 'n maat 'n storie voorlees.
Praat	Leerders vertel van watter stories hulle hou.
Lees en kyk	Leerders lees die koerant en kyk na die advertensie.
Skryf	Leerders skryf 'n artikel/advertensie vir die koerant.
Dink en redeneer	Leerders stel vas of die koerant albei kante stel.
Grammatika en woordeskat	Leerders maak opsommings en verskaf die hoofgedagte.

21.3.2

Leseenheid vir week 5

Die koerantartikel

Week	Datum	Aktiwiteit	Tyd
5	07-3-03	<p style="text-align: center;">STORIETYD</p> <p>Jou naam:.....</p> <p>Naam van koerant:.....</p> <p>(A)</p> <ol style="list-style-type: none"> Soek 'n artikel in die koerant wat jy vir jou maat langs jou kan voorlees. Naam van die persoon vir wie jy lees:..... Hoe oud is jou maat langs jou?..... Het jou maat die storie geniet?:..... <p>(B)</p> <ol style="list-style-type: none"> Soek weer 'n artikel in die koerant waarvan jy hou. As die opskrif vir jou mooi is, lees die eerste paragraaf. (het jy opgelet dit is donker gedruk? Lees nou verder. Soek nog 'n artikel met 'n opskrif waarvan jy hou. Dink aan 'n ander opskrif. Lees die artikel klaar. <p>(C)</p> <p>Soek in jou koerant 'n voorbeeld van elk van die volgende soorte stories.</p> <ol style="list-style-type: none"> 'n wenner 'n verloorder 'n leier in die gemeenskap iemand betrokke by liefdadigheid. Mense wat die omgewing beskerm. Iemand in die vermaaklikheidswêreld. Voedsel Politiek Sport 'n advertensie vir 'n werk. <p>(D)</p> <p>Koerantartikels word almal min of meer op dieselfde wyse geskryf. Die belangrikste nuus kom eerste. Gewoonlik is die teks donkerder gedruk. Die onbelangrike deel kom later. As daar nie genoeg spasie in die koerant is nie, word die laaste deel dalk weggelaat. Kyk na die bygaande artikel. Die paragrawe is omgeruil. Sit dit weer op die regte plek.</p>	<p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>20 min</p> <p>20 min</p> <p>(60min)</p>

21.3.3

Leesteks vir die koerantartikel

Pos ná eeu nog nie by



Me. Rosemarie Rodrigues wys die sewe poskaarte (ook op Inlasfoto) wat aan die begin van die vorige eeu gepos is en nooit by die geadresseerdes uitgekom het nie.

Foto: ANTONIE ROBERTSON

Me. Maygene de Wee, kommunikasiebeampte van die poskantoor, het gesê hulle vermoed die poskaarte het iewers in 'n kantoor gelê voordat iemand dit na hulle gestuur het.

“Ons sal dit nou na die Poskantoor-museum in Pretoria stuur, waar dit uitgestal sal word en nie weer in 'n laai sal beland en verder vergeel nie.”

Alle onafgelêwerde pos beland in Rodrigues se kantoor.

VALDA JANSEN

KAAPSTAD. – Byna 'n eeu gelede het ene Hermann Offen deur Namibië getoer en poskaarte gestuur aan 'n sekere Fräulein Berna Lindström in Port Elizabeth.

“As ons sien dis waardevolle goed soos ou geldnote of polisse, probeer ons die mense opspoor, anders word die pos ná die af-sender teruggestuur.”

► vjansen@dieburger.com

Die laaste een, gedateer 28 Desember 1904, is uit Swakopmund gestuur. Dié Nuwejaarsgroete het sy nooit gekry nie.

Vandag lê hierdie (nou vergeelde) tekens van 'n vervloë tyd in 'n kantoor in Goodwood.

Me. Rosemarie Rodrigues van die poskantoor se kantoor vir onafgehaalde briewe het gister gesê die sewe poskaarte het in Januarie op haar lessenaar beland. “Dié poskaarte was in 'n stukkende bruin koevert, met geen adres op nie. Die boodskappe is in Engels en Duits, maar meestal onontsyferbaar.”

foto in haar hand staan. 'n Liefdesgedig, in Duits, verskyn daarby.

Daar is ook een wat in 1903 uit Las Palmas gestuur is: “Wonderlike reis. Alles gaan goed. Met liefde. C.L.”

Rodrigues het alles in haar vermoë gedoen om die nasate van die betrokkenes op te spoor. “Ons het egter nie genoeg personeel vir 'n groot

Op een van die poskaarte is 'n liefdesverklaring van 'n sekere Hugo Röder aan Lindström. Voorop is 'n prent van 'n blonde vrou wat in die aand by 'n venster staan en verlangend na 'n

21.3.4

Leseenheid vir week 6

Die koerantadvertensie

Datum	Aktiwiteit	Tyd
14-3-03	<p>1. Die struktuur in die koerant</p> <p>2. Die advertensie in die koerant</p> <p>Elke leerder ontvang 'n koerant voor die aanvang van die les. Hulle werk in groepe van twee en voer die volgende opdragte uit:</p> <p>1. Waar sal jy die inhoudsopgawe van die koerant vind? Bl.....</p> <p>2..Maak gebruik van die die inhoudsopgawe, en kies 'n deel van die koerant waarvan die volgende mense sal hou:</p> <p>- Jou pa:..... - Jou ma:.....</p> <p>- Jyself:..... - Jou broer:.....</p> <p>- Jou oupa:..... - Jou suster:.....</p> <p>3. Kies 'n storie op die voorblad en skryf die volgende neer:</p> <p>(a) Die Opskrif:.....</p> <p>(b) Die onderopskrif:.....</p> <p>4. Blaai na die sportgedeelte van die koerant en kies 'n prent. Wat is die byskrif van die prent /foto ?</p> <p>.....</p> <p>5. Vluglees bladsye 1 tot 3 van die koerant. Kies 'n mooi storie.</p> <p>(a) Wat is die bladsynommer?.....</p> <p>(b) Wat is die opskrif?:.....</p> <p>(c) Wat is die datum van die berig?.....</p> <p>6. Kies nou enige ander storie in die koerant.</p> <p>(a) Wat is die opskrif?.....</p> <p>(b) Gee 'n ander opskrif wat by die storie pas:.....</p> <p>7.Wie is die redakteur van die koerant?.....</p> <p>8. Waar kry jy die inligting? Bl.....</p> <p>9. Wat is die adres van die koerant?.....</p> <p>10. Wat is die koerant se telefoonnommer.....Faks:.....</p> <p>11.Wat is die koerant se e-pos adres?.....</p> <p>12.Wat is die koerant se internet-adres?.....</p> <p>13.Op watter bladsy sal jy vandag se hoofartikel vind?.....</p> <p>14.Wat is die opskrif van vandag se artikel?.....</p> <p>15. Soek 'n rubriek wat elke dag in die koerant verskyn:.....</p> <p>(a) Op watter bladsy verskyn die rubriek?.....</p> <p>(b) Wie is die skrywer?.....</p> <p>(c) Wat is vandag se artikel se opskrif?.....</p> <p>16.Wat is vandag se hooberig in die koerant?.....</p> <p>(a) Waaroor handel die berig?.....</p> <p>(b) Watter mense is betrokke?.....</p> <p>(c) Wanneer het dit gebeur?.....</p> <p>(d) Waar het dit / sal dit gebeur?.....</p> <p>17. Watter deel sal jy raadpleeg as jy 'n rekenaar wil koop?.....</p>	

18. Soek 'n advertensie wat 'n werk adverteer:
- Opskrif?.....
 - Op watter bladsy het dit verskyn?.....
 - Watter maatskappy het die advertensie geplaas?.....
 - Watter tipe werk word geadverteer?.....
19. Soek 'n advertensie wat 'n produk adverteer.
- Die naam?.....
 - Watter matskappy adverteer die produk?.....
 - Wat is die prys van die produk?.....
 - Waarom is dit 'n winskopie?.....
20. Blaai na die ontspanningsgedeelte van die koerant.
- Watter rolprent draai hierdie naweek?.....
 - Watter program word aanbeveel vir die televisie?.....

20x 2
=40m

AFDELING B: DIE KOERANTADVERTENSIE

Kyk weer na vraag 20 hierbo. Veronderstel die rolprent wat die naweek draai, is *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. Raadpleeg die volgende advertensie wat in die koerant verskyn het, voordat julle besluit om te gaan flik:

- Wie is die hoofkarakter in hierdie rolprent?
- Wie is die ondersteunende karakters?
- Waar of vals: Hierdie flik kan jy net sien in die teater.
- Wat beteken dit om "Harry Potter huis toe te neem" ?
- Hoeveel geld kan julle spaar as julle die video huur?
- Watter kettingwinkelgroep bied hierdie winskopie aan?
- Sal jy in Mei-maand steeds van hierdie winskopie gebruik kan maak? Verduidelik.

20 min
=60m

21.3.5

Leesteks vir die koerantadvertensie

EWEL KEER TERUG NA HOGWARTS!

Harry Potter
AND THE
CHAMBER
OF SECRETS

NU METRO
Grand Entertainment Always Entertaining

2003 Warner Home Video. Harry Potter P.O. Box Rights. J.K. Rowling & Warner Bros. 163.
HARRY POTTER, characters, names and related indicia are trademarks of and © Warner Bros. 163.

NOU BESKIKBAAR OP VIDEO & DVD

Neem 'n tower-rit deur die tweede jaar van Hogwarts!!

Neem "Harry Potter And The Chamber of Secrets" huis toe en spaar ^R20 op jou video.

Aanbod eksklusief aan Edgars.

Harry Potter And The Chamber Of Secrets video is nou beskikbaar in winkels.

Hierdie aanbod is slegs geldig vanaf 18 April - 25 April 2003.

Beskikbaar in alle Edgars winkels.

stel jou voor ■ Edgars

21.4

Grafika

(Week 7)

21.4.1 Die Strategie

Hierdie strategie kombineer visuele beeldmateriaal met die geskrewe leesteks waar grafika gebruik word om 'n kontemporêre storie in die koerant te illustreer. Die leerder word eers gelei om hierdie grafiese media te visualiseer en dan te begryp. Daarna moet die leerder die begrip en insig wat deur die grafika verkry is, toepas om die geskrewe teks te verstaan.

- **Voor die leesaksie**

Die opvoeder versamel toepaslike leestekste met bypassende grafiese materiaal oor 'n onderwerp wat aan die leerder bekend is, en binne sy ervaringsveld val. Vir hierdie leseenhede is twee berigte gekies: die eerste oor die oorlog tussen Irak en Amerika en die tweede oor 'n rugbywedstryd tussen die Noordelike Bulle en die suidelike Stormers, met gepaardgaande illustrasies oor die verloop van die inval in Irak en die wedstryd. Die opvoeder moet probeer vasstel watter agtergrondkennis die leerder het van oorlog deur verbande te lê tussen die leestekste en rekenaarspeletjies waarvan die leerder kennis dra.

- **Tydens die leesaksie**

Die opvoeder moet voortdurend die woordeskat wat betrekking het op die oorlog en die rugby aan die leerders verduidelik. Die opvoeder moet gereeld verbande lê tussen die visuele teks en die geskrewe teks en leerders algaande lei sodat hulle kan sien dat die twee tekste by mekaar aansluit en saam betekenis konstrueer.

- **Die strategie in aksie**

Leeshouding: Eerstens moet die leerder kennis maak met die grafiese media. Hy moet daarna kyk en dit probeer ontrafel deur die sentrale tema te soek wat in elke insetstel voorkom. Die opvoeder stel vas of die storie in die leesteks enige vorige verbande by die leerder oproep deur na te gaan of die leerder bekend is met TV-verhale wat dieselfde gegewe het (byvoorbeeld programme oor Thomas Jefferson en Napoleon).

Leesvlotheid: Die leerders word gelei om vinnig deur alle paragrawe te vuglees deur eenvoudige vragies oor die inhoud van die laaste paragrawe te beantwoord.

Leesbegrip: Die leerders word eers gelei om die illustrasie te verstaan deur vrae te beantwoord wat deur die visuele afgelei kan word. Daarna moet die leerder inligting wat op die illustrasie verskyn ('n skets van 'n ontploffing) kombineer met die leesteks om tot die slotsom te kom waarom 'n ontploffing plaasgevind het. Die leerder moet insigvrae beantwoord (bv. Watter stad is ryk aan olie?) asook algemene kennis openbaar (bv. Wat is die hoofstad van Irak?) wat hy weer sal benodig om 'n volgende vraag te beantwoord (bv. Watter rivier loop deur die hoofstad?). Die leerder sal ook moet navorsing doen (bv. Watter rivier loop deur Bagdad?).

Woordeskat: Woorde wat verband hou met oorlog word aan die leerder bekendgestel (beset, kolonie, diktator, lokval, omsingel, hinderlaag).

Week 8

- **Die strategie in aksie**

Leeshouding: Eerstens moet die leerder kennis maak met die grafiese media. Hy moet dit bekyk en ontrafel deur die tema wat in die grafiese voorstelling voorkom, aan te dui. Die opvoeder stel vas of die storie in die leesteks enige vorige verbande by die leerder oproep en of die leerder bekend is met ander wedstryde waarby die skool of ons land betrokke was.

Leesvlotheid: Leerders word gelei om vinnig na die illustrasie te kyk en die besonderhede van die wedstryd en die spelers te memoriseer deur eenvoudige visuele vrae te beantwoord.

Leesbegrip: Die leerders word eers gelei om die illustrasie te verstaan deur vrae te beantwoord wat deur die visuele afgelei kan word (bv. Verduidelik hoe jy 'n skaal sal gebruik om julle gesin se gewig te bepaal).

Daarna moet die leerders inligting wat op die illustrasie verskyn ('n skets van 'n skaal) kombineer met die leesteks om bv. tot die slotsom te kom dat die span wat die swaarste weeg, 'n beter kans het.

Die leerder moet insigvrae beantwoord en algemene kennis openbaar om 'n volgende vraag te beantwoord bv. Wat is die Bulls se rekord? Die leerder doen navorsing.

Woordeskat: Woorde wat verband hou met rugby word aan die leerder bekendgestel (bv. pak, voorspelers, agtal, Bulls, Stormers, agsteman).

- **Opvolgaktiwiteite**

Leerders skryf 'n berig vir die skoolkoerant oor 'n sportwedstryd waarin hul skool gespeel het, of 'n dramatiese gebeurtenis en illustreer dit.

Leerders kyk na die video en lees daarna die teks van *Fielas se kind*.

Leerders gebruik die bygaande patroonplaat (kyk bylae leseenhed 5) en skryf belangrike inligting van elke medium onder elkeen se ikoon neer.

Die opvoeder lei 'n bespreking oor die verskille en ooreenkomste tussen die boek en die rolprent met betrekking tot karakters, tema, agtergrond, konflikte en oplossings. Leerders teken die inligting aan onder die toepaslike hofies (vgl. Bromley *et al.* 1999).

Leerders hou 'n debat oor : Was die Irak-oorlog werklik nodig?

- **Kurrikulumuitkomste-matriks**

Leesstrategie	Die grafiese media
Leesteks	Die voorbladberig en die grafika oor die Irak-oorlog
Luister	Leerders luister terwyl die insetsels gelees word.
Praat	Leerders praat oor hulle siening van die oorlog.
Lees en kyk	Leerders lees die berig en kyk na die illustrasie.
Skryf	Leerders skryf 'n berig oor 'n voorval / wedstryd.
Dink en redeneer	Leerders beredeneer die voor- en nadele van oorlog.
Grammatika en woordeskat	Woordeskat oor die oorlog/ rugby-terme

21.4.2

Leseenheid vir week 7

Grafika

W e e k	D A T U M	Aktiwiteit	T Y D
		Week 7: Die voorbladberig oor die oorlog in Irak.	
7	21	Inleiding	
	M A A R T	Leerders verdeel in groepe. Hulle ontvang die leesteks: 1. 'n Voorbladberig oor die oorlog in Irak . Hulle word vyf minute gegun om met die teks kennis te maak.	5.00 5.00
8	28	Opdrag 1: Leeshouding 1. Lees die sewe insetsels op illustrasie 1 . Wat is die sentrale tema in elke insettel? Gee net een woord; (O.....g). 2. Het een van julle al so 'n rekenaarspeletjie gespeel? 3. Wat was die naam van die speletjie? 4. Laat die illustrasie jou dink aan 'n TV-verhaal? Watter een?	10 .00
	M A A R T	Opdrag 2: Leesspoed 1. Berig 1. In watter paragraaf staan dit dat Saddam verban kan word. 2. Wat noem ons 'n land wat eers aan 'n ander land behoort het? (K.. 3. Wie is die Irakse ambassadeur by die Verenigde nasies?	10.00
		Opdrag 3: Leesbegrip 1. Watter land maak die grootste deel uit van die illustrasie 1 ? 2. Watter ander lande kan jy ook waarneem? 3. Waarom was daar ontploffings by Mosoel en Kirkoek ? (Kyk berig) 4. Met watter doel is twee lugmagbassisse in die weste beset? 5. Watter stad in die suide is ryk aan olie? 6. Wat is die hoofstad van Irak? 7. Watter rivier vloei deur Bagdad (Dit kom ook in die Bybel voor)	15.00
		Opdrag 4: Woordeskat Gee ander woorde vir: soldate, hinderlaag, beset, diktator, puin en kolonie Kies uit:(omsingel, alleenheerser, magte, provinsie, lokval,murasies)	15.00
			Totaal 60.00

ak ontken Hoesein het kontak v

FP-REUTERS

ie tergende raaisel of pres. Saddam Hoesein van Irak nog leef, verdiep algaande, terwyl Amerikaanse en Britse magte hoop om die buitewyke van Bagdad so vroeg as môre te bereik.

n- en missielaanvalle met merkwaardig min e het Amerikaanse en Britse magte gister anvalle op Bagdad voortgesit en die noordeli- Kirkoek en Mosoel gebombardeer. Voetsol- honderde kilometers in Irak op pad na Bag- order.

oalisesoldate het gesterf toe hul voertuig in rlaag deur 'n Irakse mortier getref is.

enigste hawe aan die Persiese Golf, Oemm verower en koalisie magte was gister vlak sra, die grootste stad in die olieryke suide- magbasiis in die weste van die land is beset tegie om Bagdad te omsingel.

se lot kan egter 'n beslissende uitwerking duur van die oorlog en watter ontvangs die anse en Britse magte te wagte kan wees wane die buitewyke van Bagdad bereik.

n dalk dood of gewond

erikaanse regering bestudeer satellietfoto's ie Irakse diktator Donderdagoggend vroeg in van 'n gebou gedra word ná 'n verniet- rassingsaanval op Irakse leiers. Dit het die e sterk laat opvlam dat Saddam dood of gewond is.

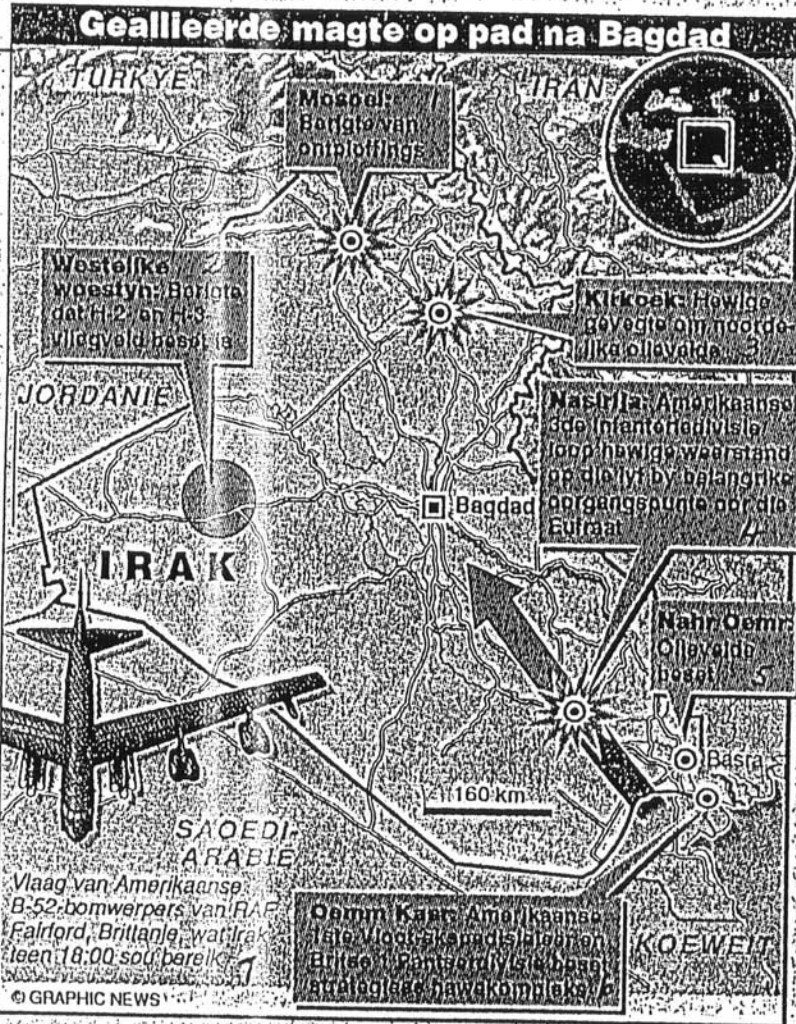
aanse amptenare is "vol vertroue" dat dit am was wat op 'n draagbaar, suurstof- or die gesig, na 'n ambulans gedra is nadat "ig" in die puin gegrawe is, het die TV-ka- News gister berig.

iggame, vernoedelik ook van Irak se politie- kan ook op die toneel waargeneem word.

t die puin gehaal ...

r Amerikaanse TV-kanal, ABC, het berig- tufes gesien het hoe die Irakse heerser uit- gehaal word.

TV het gisteraand vure probeer doodslaan at Saddam sedert die oorlog begin het, al- met sy bevelvoerders beraadslaag het. aanse intelligensie-agentskappe het die



OORLOG-SPESSAAL

NÓG STORIES, ARTIKELS, FOTO'S EN GRAFIKA OP BLADSY 2-6

ontwykende stel toe hulle satelliet geve

Amerikaan egter nog hoe of buite aksie is wel vasges val 'n boodsk Saddam was, dat dit 'n vo

Amerikaan ligheids- en m dad te verlaa

CIA soek n

Gister het CIA, nog drin seuns, Koesa binnekring, v gegaan om te glo Saddam-w hulp gevra is, dit nie duidel is nie.

Intelligensi leierskap nie ná die aanval leierskap in c bevelvoerders

Geen kom

Die Pentag kommunikasi militêre bevel as Saddam no beheer meer nie. En Irak se mnr. Moham ook geen kont aanval nie. Ar mnr. Donald F re beplanners leiers beheer

ABC het ook Saddam in pal te stuur as hy glo ten nouste senger, m etlike kere in die land, 'n ge

21.4.4

Leseenheid vir week 8

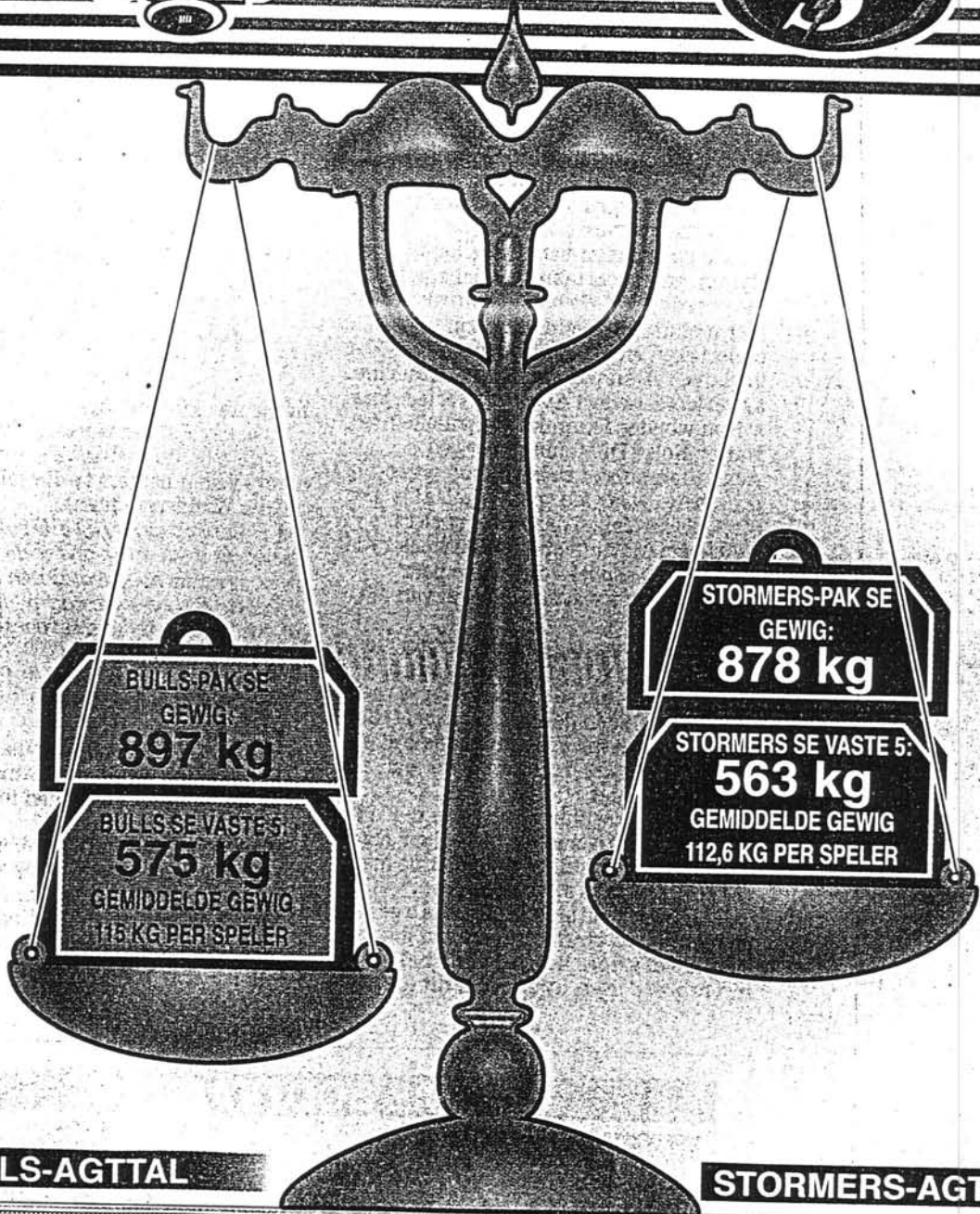
Grafika 2

W e e k	D A T U M	Aktiwiteit	T Y D
		Week 8: Die agterbladberig oor die oorlog tussen die Noorde (Bulls) en die Suide (Stormers)	
7	21	Inleiding:	
	M	Leerders verdeel in groepe. Hulle ontvang twee leestekste:	5.00
	A	2. 'n Sportberig op die agterblad oor die Bulls-Stormers-wedstryd.	
	A	Hulle word vyf minute gegun om met die teks kennis te maak.	5.00
	R		
	T	Opdrag 1: Leeshouding	
		1. Kyk na die illustrasie 2 . Het jy na die wedstryd gekyk?	
		2. Wie het die wedstryd gewen?	10 .00
8	28	3. Wat beteken "Skaal in Bulls se guns" ?	
		4. Was die berig se voorspelling toe reg gewees? Verduidelik.	
	M		
	A	Opdrag 2: Leesspoed	
	A	1. Berig 2: Wie sal die swaarste speler op die veld wees?	10.00
	R	2. Hoeveel spelers sal almal 105 kg weeg?	
	T		
		Opdrag 3: Leesbegrip	
		1. Illustrasie 2 . Wie sal volgens die skaal die oorhand hê in die wedstryd?	5.00
		2. Hoeveel kilogram sal die Stormers ligter wees as die Bulls?	
		3. Hoeveel kilogram sal die Bulls per man swaarder wees ?	
		Opdrag 4: Woordeskat	
		Gee ander woorde vir:	15.00
		Vaskop, systap, losgemaal, laagvat, voorbok, dinkskrum.	
		Kies uit:(stut, skrum, koppestamp, kaptein, duikslag)	
		Kreatiewe Motivering	10.00
		Teken 'n illustrasie vir die skoolkoerant oor 'n wedstryd teen die buurskool.	
			Totaal 60.00

21.4. 6

Leesteks vir grafika 2

SKAAL IN BULLS SE GUNS



1. Christo Bezuidenhout	116 kg	1. Daan Human	116 kg
2. Damie Coetzee	110 kg	2. Pieter Dixon	103 kg
3. Richard Bands	119 kg	3. Faan Rautenbach	122 kg
4. Bakkie Botha	118 kg	4. Selborne Booime	107 kg
5. Victor Matfield	112 kg	5. Hottie Louw	115 kg
6. Piet Krause	105 kg	6. Hendrik Gerber	105 kg
7. Wikus van Heerden	107 kg	7. Pierre Uys	105 kg
8. Pedrie Wannenburg	110 kg	8. Adri Badenhorst	105 kg

21.5

Die liedjie**(Week 9)****21.5.1 Die strategie**

Die liedjie is besonder geskik om leerders wat leesprobleme ervaar, se woordeskat te verbeter. Dit is 'n uitstekende medium om die taalreëls en leestekens aan te leer. In hierdie strategie sal die musiek van die liedjie (luisterteks) gebruik word om leerders te motiveer om die lirieke (leesteks) te lees. Die doel is om leerders se houding jeens lees te verbeter terwyl die leesvlotheid ook aangespreek word as leerders die lirieke sing. Ten slotte fokus die strategie op leesbegrip omdat die leerders die storie agter die liedjie moet oortel (Bromley 2002).

- **Voor die leesaksie**

Vir die doel van hierdie strategie is die liedjie *Sout manne sout!* deur Pieter van der Westhuisen gekies. Die liedjie handel oor 'n paar seuns wat beplan om vrugte te gabs en val dus binne hulle ervaringsveld. Die opvoeder moet die lirieke van die liedjie op skrif en op transparant gereed hê. As die lirieke nie beskikbaar is nie, moet dit vanaf die CD getranskribeer word. Elke leerder kry 'n afskrif van die lirieke. Hulle hou 'n bespreking van die liedjie. Die opvoeder wys op die gebruik van leestekens, rym en strofobou en spesifieke woordeskat in die liedjie.

- **Tydens die leesaksie**

Die opvoeder bring 'n CD-speler klas toe en speel die liedjie vir die leerders voor (meer as een keer). Die opvoeder stel vas hoe geslaagd die liedjie was ten opsigte van singbaarheid, deur die leerders te nooi om saam te sing. Dit is ook 'n uitstekende manier om 'n positiewe houding jeens lees by leerders te kweek.

Leerders werk in groepe en bespreek die kwessie of hulle die lirieke volkome kon hoor, en of hulle dink dat die liedjie toeganklik is vir die moderne jeug. Die opvoeder wys leerders daarop dat hulle ook die storie agter die lirieke van die liedjie moet begryp.

- **Die strategie in aksie**

Leerders beantwoord 'n aantal inhoudsvrae (bv. Wat het hulle gedoen? Hoeveel seuns was in die groepie? Wat was hulle name ?)

Leerders gaan oor tot insigvrae (bv. Wat het verkeerd geloop? Hoekom sê jy so ? Wat was hulle reaksie ?)

Die lirieke van die liedjie is geskik vir onderrig in idiomatiese taalgebruik. Leerders werk in groepe en stel vas wat spreekwoorde soos *Sout manne sout*; *Toe ruik ons lyk*; *Jy sal nie tol*, beteken.

Die lirieke is ook geskik om die rymskema van 'n gedig te bespreek. Die opvoeder wys ook waar woorde omvorm is om by die rymskema te pas.

Ten slotte word 'n woordeskat oefening gedoen. Leerders verskaf die Standaardafrikaans vir woorde wat slegs in hierdie dialek voorkom.

- **Opvolgaktiwiteite**

Leerders skryf hul eie lirieke vir die liedjie aan die hand van 'n tema wat hulle uit 'n doos trek (Bromley 2002).

Leerders bring hul eie CD van hulle gunstelingliedjie saam en vertaal dit in Afrikaans. Hulle kan in groepe werk en hulle eie orkes vorm en die liedjie sing of "rap."

Leerders hou 'n debat oor: Afrikaanse musiek word op radio en televisie afgeskeep.

Leerders skryf 'n brief aan die pers waarin 'n betoog gelewer word dat

(1) radiostasies meer moet doen om Afrikaanse musiek te bemark;

(2) Afrikaanse sangers meer moet doen om hul musiek by die moderne jeug aan te pas.

- **Kurrikulumuitkomste-matriks**

Leesstrategie	Die liedjie
Leesteks	Die lirieke van die liedjie "Sout manne sout "
Luister	Leeders luister na die lirieke terwyl dit gespeel word.
Praat	Leeders gee hulle mening ten opsigte van die geskiktheid van die liedjie vir die hedendaagse jeug.
Lees en kyk	Leeders kyk na die CD-omslag waarin al die lirieke van die album verskyn, en lees die lirieke.
Skryf	Leeders skryf hul eie Afrikaanse lirieke vir hul gunstelingliedjie en skryf 'n brief aan die pers.
Dink en redeneer	Leeders dink na oor die toekoms van Afrikaanse musiek en wat daaromtrent gedoen kan word. Hulle redeneer vir of teen die feit dat Afrikaanse musiek in die media afgeskeep word.
Grammatika en woordeskat	Die lirieke bied die geleentheid om leeders te onderrig in idiomatiese taalgebruik, woordeskat en rymskema.

21.5.2

Leseenheid vir week 9

Die Liedjie

Week	Datum	Aktiwiteit	Tyd
9	11 A P R I L	<p>Sout manne sout deur Pieter vd Westhuisen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Speel die CD van die liedjie vir die leerders . • Die lirieke word aan die leerders verskaf. • Stel vas hoe geslaagd die liedjie was ten opsigte van singbaarheid deur leerders te vra om te sing. • Leerders werk in groepe en bespreek dit of hulle die lirieke volkome kon hoor, en of hulle dink die liedjie toeganklik is vir die moderne jeug. <p>• Begripsvrae</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wat het hierdie groepie seuns gedoen?? 2. Hoeveel was hulle in die groepie? 3. Noem hulle name. 4. Wie was die eenaar van die vyeboord? <p>• Insigvrae</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Wie was die leier van die groep? Hoekom sê jy so? 6. Wat het verkeerd geloop met hulle plan? 7. Wat was hulle reaksie toe dinge verkeerd loop? <p>• Idiomatiese taalgebruik: Wat beteken die vlge:</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. "Sout manne sout" 9. "Jy kan maar los" 10. "Toe ruik ons lyk" 11. "By hom kan niemand tol" 12. "Ek is jou krank" <p>• Woordeskat: Skryf al die woorde uit die lirieke neer wat rym met die volgende woorde:</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. Vy 14. Faan 15. Voort 16. Kyk 17. Vol 18. Vat 19. Krank 20. Die volgende woorde word verander om by die rymskema te pas. Wat is die korrekte Afrikaanse woord vir : (1) Verlank (2) Weggehol 	<p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>Totaal 60 min</p>

21.6

Die musiekvideo

(Week 10)

21.6.1 Die strategie

Hierdie strategie kombineer klank, die visuele en die geskrewe teks met mekaar om leeshouding, leesvlotheid en leesbegrip te bevorder. Kinders is lief vir sing, dans, liedjies en musiekvideo's. Navorsing dui daarop dat musiek beslis 'n motiverende faktor is vir lees (vgl. 3.6.5.1) Die musiekvideo sal gebruik word om fonologiese kennis te onderrig. Deur nuwe woorde te skep vir *Gatsby Dite* word klankherkenningsvaardighede aangeleer. Omdat lees- en skryfonderrig meestal 'n linkerhemisferiese funksie is, sal die gebruik van musiek die integrasie van die breinfunksies bevorder (Clark 1986, Bayles 1981, Towell 2000).

- **Voor die leesaksie**

Die opvoeder vertoon 'n video oor 'n dokumentêre program oor die ontstaan van die gatsby-broodjie (*gatsby-dite*). Die program wys die Kaap se bekendste eetplekke wat gatsby-broodjies verkoop. Die aanbieder besoek hierdie plekke saam met een van die Kaap se bekendste popgroepe, *Brasse van die Kaap*. Die sangers word gevra om die broodjies te proe en te besluit watter een is die beste en die lekkerste. Die lirieke van die video was nie beskikbaar nie, en moes vanaf die video getranskribeer word ten einde 'n geskikte leesteks te kon bekom.

- **Tydens die leesaksie**

Die opvoeder speel die musiekvideo meer as een keer. Die opvoeder vra die leerders op die geskiedenis van die *Gatsby* en die *Top Tien-lys* op die skerm te volg terwyl Die *Brasse van die Kaap* die liedjie sing. Leerders lees die teks op die TV-skerm.

- **Die strategie in aksie**

Leeshouding: Die opvoeder speel die musiekvideo van die *Brasse vannie Kaapse Gatsby-dite*. Hy vra die leerders om die woorde te lees, dan die koortjie saam te sing, en dan die hele liedjie saam te sing.

Die leerders sing en lees die liedjie altesaam dus drie keer.

Leesvlotheid: Die opvoeder speel weer die musiekvideo terwyl die geskiedenis van die *gatsby* op die TV-skerm verskyn. Leerders word gevra om die teks te lees soos dit volgens die ses insetsels op die skerm verskyn. Die oefening kan herhaal word as leerders se leesvlotheid nog nie vinnig genoeg is nie.

Leesbegrip: Die opvoeder speel die video van die *Top Tien Treffersparade*. Leerders moet kan aandui watter liedjies op die gewildheidsleer geklim, gedaal of konstant gebly het.

- **Opvolgaktiwiteite**

Die volgende aktiwiteite kan as portefeuljewerk aan leerders gegee word:

Doen navorsing onder jou klasmaats en stel vas watter liedjies die gewildste is. Stel dan julle eie *Top Tien* saam.

Dit is 'n belangrike week by julle skool. Elke groep kies 'n tema (Boekeweek/ Vryheidsdag/ Erfenisdag / Omgewingsdag ens).

Skryf nou lirieke om hierdie gebeurtenis te vier (op die wysie van *Reggae Night* wat ook die wysie is vir *Gatsby-dite*).

Vra jou ouers of skool om 'n videokamera te huur. Werk in 'n groep en stel julle eie musiekvideo saam.

Laat jou opvoeder of een van die ouers dit opneem.

Speel nou julle eie musiekvideo vir die klas voor.

- **Kurrikulumuitkomste-matriks**

Leesstrategie	Die gebruik van die musiekvideo
Leesteks	Die lirieke van die musiekvideo
Luister	Leerders luister na die lirieke van die video.
Praat	Leerders sing en "rap" die lirieke saam.
Lees en kyk	Leerders lees die geskiedenis van die gatsby en die lirieke van die video en kyk na die video.
Skryf	Leerders skryf hul eie lirieke.
Dink en redeneer	Leerders ontwerp hulle eie lirieke aan die hand van 'n tema soos Omgewingsdag.
Grammatika en woordeskat	<p>Leerders skep hulle eie woordeskat vir die lirieke van hulle video.</p> <p>Leerders moet aandag gee aan fonologiese aspekte sodat die lirieke kan rym.</p>

21.6.2

Leseenheid vir week 10
Die Musiekvideo

W e E K	D A T U M	Aktiwiteit	T Y D
		<p>1. 'n Dokumentêre program oor die oorsprong van die gatsby.</p> <p>2. Die Musiekvideo: <u>Gatsby Dite</u> deur die Brasse vannie Kaap.</p>	
10	18	<p>Inleiding</p> <p>Vertoon 'n video oor 'n dokumentêre program oor die ontstaan van die gatsby-broodjie (<i>gatsby dite</i>):</p> <p>Die program wys van die Kaap se bekendste eetplekke wat gatsby-broodjies verkoop.</p> <p>Die aanbieder besoek hierdie plekke saam met twee van die Kaap se bekendste popgroepe naamlik die <i>Brasse van die Kaap</i> en <i>Godesa</i>. Die plekke wat besoek word is Die parade, Die Athlone Fisheries en Dorpstraat in Stellenbosch.</p> <p>Die groepe word gevra om die broodjies te proe en te besluit watter een is die beste, lekkerste ens.</p> <p>Opdrag 1: Leeshouding</p> <p>Speel die musiekvideo van die <u>Brasse vannie Kaap</u> se <i>Gatsby dite</i> . Vra die leerders om die woorde te lees, Dan die koortjie saam te sing, Dan die hele liedjie saam te sing. Onwetend het die leerders die liedjie nou reeds drie keer gelees.</p> <p>Opdrag 2: Leesspoed</p> <p>Speel die musiekvideo van GODESA se liedjie terwyl die geskiedenis van die Gatsby op die TV-skerm is. Vra leerders om die teks te lees soos dit volgens die ses insetsels op die skerm verskyn. Die oefening kan herhaal word as leerders se leesspoed nog nie vinnig is nie.</p> <ol style="list-style-type: none"> Hier volg die geskiedenis van die gatsby (die beste ding wat naas Afrikaans om uit die Kaap te kom. Rondom 1979 neem Boeta Salie sy vrou weekliks na die bioscope, Die Kismet oorkant die Athlone Fisheries, Kaapstad. Op een 'n aand is hy en vroulied nie lus vir olierige vis-en-chips nie en versoek dat 'n spesiale broodjie met polonie, chips en atjar vir hulle gebou word. Die flied wat hulle gaan kyk het, was <u>The Great Gatsby</u>. 'n Week later vra die eenaar van die Athlone Fisheries, Mister Howa, vir Boeta Salie : Hoe was die Gatsby?.. Boeta Salie dink toe hy praat van die broodjie en sê: "Dit was great, ek wil dit weer bestel !" So het die gatsby-broodjie sy naam gekry. 	<p>5.00</p> <p>20 .00</p> <p>Srofe 1</p> <p>10.00</p>

	<p>Opdrag 3: Leesbegrip</p> <p>Die volgende Top Tien Treffersparade word op die skerm vertoon: (Die + of - in hakies dui of die video se gewildheid: gestyg of gedaal)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Steve Hoffmeyer - Toeka (-----onveranderd) 2. Lekker publiejies -verskeie kunstenaars (+2) 3. Die klipwerforkes - Hantam (+ 5) 4. Dozi - Si ya ya ons gaan (- 2) 5. Langarm sokkie danstreppers (-2) 6. Theuns Jordaan - Vreemde stad (+1) 7. Theuns Jordaan - Tjalietyd (-1) 8. Dozi- Op Aanvraag (----) 9. Bokjol 2003, Somerpartie (+ 1) 10.30 Grootste Liedjie treffers (- 1) <p>Vrae:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Watter liedjie klim tans baie vinnig op die gewildheidsleer. 2. Noem twee liedjies wat hulle posisie op die Top Tien behou het. 3. Noem twee kunstenaars met meer as een treffer op die Top Tien. 4. Noem twee liedjies wat met twee of meer plekke gedaal het. 5. Noem die vyf bestanddele van 'n gatsby. 6. Watter gatsby is aangewys as die lekkerste een? 7. Wat beteken dit as jy vir iemand 10,5 uit 10 gee? 8. Wat is Dorpstraat se geheim wat hulle resepe so lekker maak? 9. Volgens Mr Fat gan hulle nuwe CD 'n "kwaai CD wies". Verduidelik dit in standaardafrikaans. 10. Watter digters se werk het Lorinda tydens die Woordfees op Stellenbosch gesing? 	15.00
--	--	-------

21.6.3

Leesteks vir die *musiekvideo*

Lirieke van Gatsby dite

*Gatsby dite**Ek en al die brasse, ja ons voel all right**Ons slat 'n Gatsby dite**En as jy baie honger is, dan is jy invite**Oh ho ho*

Yummie baie lekker, kyk hoe bly is ek

Maar regtig my broer

Koep jou eie as jy wil proer

Sorry pal, is dit lekker om te loer

Oe is jy kwaat toe ek sê wat dit is

'n Overloaf, salads, lettuce, chips en 'n lekker stukkie vis

Soe wela kapela, jy kry niks

En no matter wat jy sê

Ek wiet jy's lis

Walla hier, walla daar, jy's 'n nuwata

Today I swear no gatsby for Patata

A hier kom Alie aan, wat moet ek doen

Pretend jy's arm met 'n duurdere skoen

Honger of te not

You remind me of a egg altyd vrot

Vir my kom sê spekuliteit jou kanse

'n Gatsby is 'n Gatsby my broer...

*Koor**Ek slat 'n Gatsby, Gatsby**Dan is ek heppy, heppy**Nou sit jou geld by, geld by**Dan kan jy 'n stuk kry, stuk kry**En if you don't pay, don't pay**Dan gaan jy niks kry, niks kry*

Ek sê huh uh Babbie

Don't cut my Gatsby in three

Want die jongens het niks geld gegee

I don't care if you plea

En by the way, Bokkie, as jy saam met my wil trou

Kan jy my met 'n Gatsby onderhou

Sit sommer jousef daarop dan kan ek aan jou kou

Sit jou op 'n roll dan kan ek jou lekker vashou

En warm soen

Dan kan ons die ding doen

En after that

We have a romantic gatsby dite
In die room...

Koor

Ah mister Peta en Boeta D
Gee vir my ook 'n stukkie van daai Gatsby
Dan is ek ook 'n happy chappie
Want ek het nie finance nie
Ek het net taxi-fare
En 'n one-fifty to spare
Soe gaan julle met my share?
Julle is mos oraait suinig
Ek staan hier met my flou ogies
En g'n niemand wil 'n cut met my maak
Julle kan maar lag
Maar julle wys hoe die lewe werk
Môre is ek uitgesort
Dan kan ek weer vir julle support
Maar nou laat staan julle my hier droë bek
Maar dis korrek...

Koor

21.7

Die rolprent

(weke 11 en 12)

21.7.1 Die Strategie

Hierdie strategie fokus op die gebruik van die rolprent in die klaskamersituasie om leerders te motiveer om die boek te lees nadat hulle reeds die rolprent gesien het. Die rolprent *Fiela se Kind* is geïdentifiseer om in hierdie strategie gebruik te word. Die rolprent word naas die geskrewe teks gebruik om die leeservaring ryker te maak, die karakters van die boek vir die leerders lewendig te maak, en om te help om die integrasie tussen die twee hemisfere en optimale leesbegrip te bevorder .

- **Voor die leesaksie**

Leeshouding: Die opvoeder skep 'n atmosfeer wat bevorderlik is vir lees. Die opvoeder verduidelik aan die klas wat die agtergrond van die rolprent is. Hy maak melding dat die rolprent gebaseer is op die roman *Fiela se kind* deur Dalene Matthee. Die opvoeder vra sekere vrae om omstandighede en gebeure in die rolprent te kontekstualiseer: Waar is die Bos? Wat is apartheid? Waarom was dit vreemd dat 'n wit kind deur 'n bruin gesin grootgemaak is? In watter eeu speel die verhaal af?

- **Tydens die lees-en-kyk-aksie**

Die opvoeder verwys voortdurend na die rolprent en dui aan hoe sekere gebeure in die rolprent ook in die boek aangebied word. Die opvoeder wys ook op ooreenkomste en verskille tussen die visuele medium (die rolprent) en die geskrewe medium (die leesteks, hoofstuk 1 van die roman). Die leerders word ingelig wat die funksie van verskillende kameraskote is.

- **Die strategie in aksie**

Leesvlotheid: Die opvoeder lees hoofstuk 1 hardop in die klas voor terwyl leerders in hul leesteks volg. Leerders se eerste kennismaking met die leesteks is deur stillees. Daarna lees leerders in pare. Een leerder lees die teks hardop aan 'n maat voor terwyl die maat aandagtig luister. Die opvoeder vra nou vier leerders om elk 'n paragraaf hardop in die klas voor te lees terwyl die ander leerders in hul teks volg. Die leerders het nou 'n baie goeie idee van die agtergrond van die rolprent en van die aanvangsgebeure.

Leesbegrip: Die les word geïntegreerd aangebied omdat sommige leerders belangstelling in die teks kan verloor as hulle eers die hele film gesien het. Slegs deel 1 van die rolprent (die eerste 45 minute) word gewys. Die opvoeder wys die leerders daarop om op te let na sekere inhoudelike aspekte soos datums, name van kinders en plekke en agtergrond. Die rolprent word na 45 minute gestop (vgl. Keyes 1988).

Woordeskat: Woorde wat te make het met Die Bos word verklaar: steier, geelhoutbalke, verrinneweer, handbyl, grootvoete, gedaante.

Week 12

- **Die strategie in aksie**

Leesvlotheid: Die opvoeder lees hoofstuk 16 (slothoofstuk) hardop in die klas voor terwyl leerders in hul leesteks volg. Leerders se eerste kennismaking met die leesteks is deur stillees. Daarna lees die leerders weer in pare. 'n Leerder lees die teks hardop aan 'n maat voor terwyl die maat aandagtig luister. Die opvoeder vra nou vier leerders om elk 'n paragraaf hardop in die klas voor te lees terwyl die ander leerders in hul teks volg. Die leerders het nou 'n baie goeie idee van wat die toekoms vir die hoofkarakter, Benjamin, inhou en dat hy terug sal gaan na sy mense toe, dat hy en Nina hul lewe sal slyt op Fiela Komoetie se grond.

Leesbegrip: Deel 2 van die rolprent (12 jaar later) word gewys (die laaste 45 minute). Leerders werk in groepe en beantwoord 'n aantal vrae wat gebaseer is op visuele begrip, m.a.w. wat hulle waargeneem het.

Woordeskat: Woorde uit die Langkloof en die see word verklaar: Skippe, magistraat, vlagpaal, seilnaald, klipkis.

Volksetimologie: Verklaar woorde wat destyds in die volksmond geleef het aan die leerders: bruingoed, skippe, konsuis, skulpe, ens.

- **Opvolgaktiwiteite**

Leerders beantwoord 'n aantal begripvrae gebaseer op die leesteks en die visuele teks (eerste 45 minute) as tuiswerk.

Hulle herskryf 'n oomblik in die rolprent (byvoorbeeld *Kind raak weg in die Bos*) in die vorm van 'n koerantberig.

Leerders werk vervolgens in groepe. Elke groep doen 'n ander aktiwiteit:

Groep 1 tree op as 'n televisiekommentator wat verslag doen uit die Knysna-bos waar 'n driejarige kind weggeraak het.

Groep 2 skryf koerantopskrifte vir tradisionele stories soos *Rooikappie en wolf*, waar die wolf in Die Bos woon en Rooikappie 'n klein dogtertjie is wat in die bos weggeraak het.

Groep 3 herskryf 'n ander tradisionele storie sodat dit afspeel in 'n ander tydperk of ander plek byvoorbeeld *Tarzan kom na Kaapstad*; *Aspoestertjie trou met prins Charles* (vgl. Merchant & Thomas 2000:21).

Groep 4 tree op as die regisseur van die rolprent met die taak om die verskillende kameraskote (sien bylae 22: week 7) te orden sodat dit die storie vertel? Die leerders bespreek hul poging met hul maats en besin of hulle daarna hul poging sal verander (vgl. Ranby 1993).

Rolprente wat spesifieke inhoud bevat oor 'n onderwerp of tema kan in die klas voorgespeel word. Leerders skryf 'n oorsig Waarin hulle kommentaar lewer of die rolprent relevant en effektief is al dan nie.

Sommige rolprente is gebaseer op die kind se voorgeskrewe leesboek en kan derhalwe 'n waardevolle manier wees om die boek vir die kind te ontsluit, of dit kan as 'n opvolg tot die lees van daardie boek dien (Burns *et al.* 1999, Considine & Haley 1999).

- **Kurrikulumuitkomste-matriks**

Leesstrategie	Die rolprent <i>Fiela se Kind</i> .
Leesteks	Hoofstukke 1 en 16 van dieselfde roman
Luister	Leeders luister terwyl die leesteks voorgelees word. Leeders luister na die dialoog terwyl die prent speel.
Praat	Leerder tree op as televisiekommentator.
Lees en kyk	Leeders lees die eerste en die laaste hoofstuk van die roman en kyk aandagtig na die rolprent.
Skryf	Leeders skryf koerantopskrifte, herskryf tradisionele stories.
Dink en redeneer	Leeders dink 'n nuwe storielyn uit vir <i>Rooikappie</i> . Hulle sorteer en rangskik verskillende kameraskote.
Grammatika en woordeskat	Woordeskat oor Die Bos en die Langkloof. Volksetimologie: woorde in die volksmond

21.7.2

Leseenheid vir week 11

Die rolprent

Aktiwiteit

W e e k	D A T U M	<ul style="list-style-type: none"> • Die rolprent <i>Fiela se kind</i> deur <u>Dalene Matthee</u> • Deel 1 (Hoofstuk 1) 	T Y D
11	22 A P R I L	<p>Leeshouding</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die opvoeder lees bladsy 1 van hoofstuk 1 hardop voor. • Die opvoeder verduidelik aan die klas die omstandighede bv. Wat is die Bos?, apartheid, waarom 'n wit kind nie by kleurlinge kon bly ens <p>Leesspoed</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerders lees die teks self hardop deur (3min) • Vra drie leerders om elk 'n paragraaf voor te lees (3x1min) • Leerders lees weer die teks deur, maar vinniger (2min) <p>Visuele begrip</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertoon die eerste 45 min van die rolprent aan die leerders. • In watter gebied het Fiela en haar gesin gewoon? • In watter jaar het die verhaal begin? • Wat was Fiela se man se naam? • Wat was die name van Benjamin se broers en susters? • In watter jaar is Benjamin volgens Fiela gebore? • Hoe oud was Benjamin toe die verhaal begin? • Wat is 'n hanskind? • Hoe oud was Benjamin toe Fiela hom gekry het? • Waar en naby watter dorp het die Van Rooyens gewoon? • Hoeveel mans van die regering het Benjamin kom haal? • Waarheen het hulle vir Benjamin geneem? • Hoe verskil die etes en kos van Fiela se gesin en die Van Rooyens? • Wat was Benjamin se suster by die Van Rooyens se naam? • Waarheen het mnr Kapp vir Nina gevat en hoekom het sy gehuil? • Watter noemnaam / bynaam het Benjamin vir Nina gesê? <p>Leesbegrip</p> <p>Leerders doen die volgende begripsoefening by die huis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beskryf die weer die dag toe die kind weggeraak het met een woord. • Wat beteken dit dat die Bos onder 'n ligte wit wolk was? • Is dit maklik om klam houtstompe met 'n byl te kap? Verduidelik. • Wat was Elias van Rooyen se vrou se naam? • Wat was die naam van haar kind wat weggeraak het? • Was hierdie mense ryk of arm. Hoekom sê jy so ? • Hoeveel kinders het Elias gehad? • Wat was die naam van sy oudste kind? • Wat was die naam van sy jongste kind? • Noem drie tantes by wie hulle na die kind gaan soek het. 	<p>2mn</p> <p>5 min</p> <p>8min</p> <p>45min =60m</p> <p>10min</p>

- Die rolprent *Fiela se kind* deur Dalene Matthee
- Deel 1 (Hoofstuk 1)

Die dag toe die kind weggeraak het, het die mis vroeg begin toetrek en teen halfdag was dit of die Bos onder 'n digte wit wolk lê. Elias van Rooyen het van die steier afgeklim, die byl neergesit en onder die afdak op die hoop klaar geelhoutbalke gaan sit. Dit het nie gebaat om te werk as die mis só toe was nie, want die hout het taai gebly onder die byl, en buitendien was hy nie 'n man wat daaraan geglo het om homself vroegtydig in die lewe te verrinneweer nie.

Hy het Barta met die koffie hoor kom, vinnig die handbyl gegryp en die steel aandagtig bekyk soos een wat besig is. Barta kon nie verstaan dat 'n man soms moet stilsit om te dink nie.

"Elias, is Lukas dan nie hier by jou nie?" het sy onrustig gevra toe sy oopkant van die afdak met die beker koffie kom staan.

"Nee. Sit maar die koffie daar op die blok neer, my hande is besig."

Sy het omgedraai en weggestap, half stadig soos dit haar gewoonte was. Sy is nog mooi, het hy gedink, maar sy sal moet skoene kry.

"Pa . . ." Willem, die oudste van sy vier kinders, het onder die afdak ingekom. "Pa, Ma sê Lukas is nie in die huis nie."

"Loop kyk by tant Malie of hy nie daar is nie en vee af jou neus!"

As 'n man in die nag tot by die skippe kon kom en lewer wat jy het . . . Hoe kom jy dan nou weer in die donker deur die Bos sonder dat die olifante jou trap?

"Pa, Lukas is nie by tant Malie nie."

"Het jy by tant Anna gevra?"

"Nee, Pa."

"Nou vir wat moet ek julle alles voorsê?"

"Ja, Pa."

'n Man sukkel tot sy kinders die dag groot genoeg is om te kan help en hy sou nog lank moes sukkel. Willem, sy oudste,

"Elias?" Barta het soos 'n gedaante uit die mis gekom.

"Wat is dit nou weer, vrou?" Kon hulle dan nie sien hy is besig nie?

"Was die kind nie hier by jou nie?"

"Ek het jou mos gesê hy was nie hier nie. Loop hoor by Sofie of hy nie daar is nie, as julle dan nou stuk-stuk wil soek."

"Ek was by Sofie, hy's nie daar nie."



DALENE MATTHEE
Fiela se kind

21.7.4

Leseenhed vir week 12
Die rolprent (deel 2)

e e k	D A T U M	Aktiwiteit	T Y D
12	29 P R I L	<p style="text-align: center;">Leeshouding</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die opvoeder lees bladsy 313 van die laaste hoofstuk hardop voor. • Hy verduidelik aan die klas die omstandighede bv. Benjamin Komoetie is nou Lukas van Rooyen, dat Benjamin weggeneem is van sy bruin ma (Fiela) en vir 12 jaar by die Van Rooyens gebly het. <p style="text-align: center;">Leesspoed</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerders lees die teks self hardop deur (3min) • Vra drie leerders om elk 'n paragraaf voor te lees (3x1min) • Leerders lees weer die teks deur, maar vinniger (2min) <p style="text-align: center;">Visuele begrip</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertoon die laaste 45 min van die rolprent aan die leerders. • Hoeveel jaar later speel Deel 2 van die rolprent af? • Waarom het Benjamin (Lukas) Kaap toe gegaan? • Watter moontlike rede was daar waarom hy van die see gehou het? • By wie het hy in die Kaap gebly? Watter gebrek het die man gehad? • Wat let jy op van die voltruisie toe Benjamin vir Fiela gaan kuier het? • Aan watter verhaal in die Bybel het die episode jou laat dink? • Wat het met sy broer Dawid gebeur? • Watter geskenk het Fiela vir Benjamin gegee? • "Wie is jy dan?", vra Nina. Watter antwoord gee Benjamin toe? • Waar sou Benjamin en Nina hulle lewe voortsit? <p style="text-align: center;">Leesbegrip</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat het Barta oor Elias van Rooyen se huis gebring? Gee slegs een woord. (Dit begin met sk.....) • Wat beteken "bruingoed" ? • Praat ons nog vandag so? Waarom nie? • Wie het besluit dat Benjamin weer na sy wit ma toe moet gaan? (Die antwoord begin met M.....) • Waarom sou dit vir Elias beter gewees het as Sy vrou stilgebly het? • Stem jy saam met Elias? Met ander woorde sou jy ook stilgebly het? • Wat beteken dit as Benjamin sê dat Lukas Van Rooyen was dood soos die beendere waarop hy sit? • Wat bedoel Lukas as hy sê Lukas van Rooyen was dood, maar hy het gelewe. • Wat was Lukas van Rooyen se ma se naam? • Wat was Benjamin se ma se naam? • Watter een van die twee moeders het Lukas gekies? • Haal 'n sin aan om jou antwoord te staaf. 	<p style="text-align: center;">2min 5 min</p> <p style="text-align: center;">45min =52</p> <p style="text-align: center;">8min =60m</p> <p style="text-align: center;">10min</p>

- Die rolprent *Fiela se kind* deur Dalene Matthee
- Deel 2

Om te dink dat Barta dit oor sy huis kon gebring het. Die verkeerde kind. Haar geluk dat die kind by bruingoed weggevat is, anders kon dit 'n lelike ding geword het. Immers sal die magistraat kan sê die kind was van daardie dag af onder witmense se dak en sorg.

Die beste sou gewees het as Barta niks gesê het nie. Ná soveel jare kon sy maar stilgebly het, niemand sou iets agtergekom het nie, maar nou wou sy konsuis haar siel staan skoonkry en magistraat toe gaan. Hy het reguit gesê hy gaan nie saam nie, Willem of Kristoffel kan saam met haar gaan. In sy mankheid sal hy in elk geval nie die dorp haal nie en daarby loop die koei nog altyd iewers rond en sy loop fyn.

Wie is Benjamin Komoetie? Hy het die gedagte probeer keer, maar dit nie reggekry nie.

Lukas van Rooyen was dood soos die bene waarop hy sit, maar wie was in sy plek? Here-Vader, wie was Benjamin Komoetie?

Skuilte, het dit iewers in hom geantwoord.

God in die hemel, wie is ek? het hy bevrees gevra en tot bo op die kop geklim en begin aanstap.

Wie was hy? Wat sou dit help om te vra? Daar was nie 'n antwoord nie – en tog was hy iemand. Hy was êrens. Nie in sy bene nie, nie in sy arms nie, nie in sy lyf nie – wag! Hy het skielik stadiger geloop. Hy was in sy lyf. Dit was soos 'n ontdekking. Hy was in sy lyf – groter as sy lyf. Hy was tot agter op die horison, tot in die blou van die lug. Hy was vasgekeer in sy lyf, maar hy was ook vry. Hy was hy. Lukas van Rooyen en die seeman was dood, maar hy het gelewe en hy kon wees wie hy wou wees.

Dit was dieselfde mag wat in Fiela Komoetie was wanneer sy oor Wolvekraal regeer het, wanneer sy 'n siek volstruiskuiken aangesê het om sy kop op te lig, wanneer sy vir selling geskerm het. Hy het dit een keer in Barta van Rooyen gesien, net een keer, toe sy erken het dat sy die verkeerde kind gevat het.

John Benn het bo by die vlagpaal op die klipkis gesit, besig om die wit vlag met 'n seilnaald en gare te lap.

"Ek het net kom sê ek is terug."

Die naald het in die lap bly steek "Jy lyk verkreukel, maar jy klink beter, Van Rooyen."

"Ek is. En ek sal van hier af bekend staan as Benjamin Komoetie. Dis nie 'n nuwe naam nie, dis my ou naam. Daarby sal ek net kan uithelp tot Kaliel weer reg is om sy spaan te vat, dan gaan ek terug Lange Kloof toe. Na my mense toe."

21.8

Die televisieprogram

(week 13)

21.8.1 Die Strategie

Hierdie strategie kombineer die visuele beeld, die ouditiewe teks en die geskrewe teks van die TV-nuusuitsending, waarvan elke leerder 'n kopie het. Die strategie word gebruik om leesbegrip en leesvlotheid te onderrig. Leerders moet sover as moontlik in sinne skryf na analogie van die TV-teks. Leerders luister eers na die ouditiewe teks en kyk na die visuele teks en beantwoord dan die vrae. Hulle luister weer na die teks, hersien hulle antwoorde en voeg addisionele feite by. Leerders het dus 'n doel waarom hulle lees en is gemotiveerd om te lees (Baltas & Nessel 1999).

- **Voor die leesaksie**

'n Video van 'n televisienuusuitsending word bekom en getranskribeer. Slegs enkele nuusitems word gekies maar op so 'n wyse dat 'n volledige nuusbuletin (hoofnuus, sportnuus, kunstenuus en die weer) gedek word. Dit bied leerders die geleentheid om met alle aspekte van 'n nuusbuletin kennis te maak. Elke leerder ontvang 'n kopie van die leesteks van die nuusbuletin. Die video word in die klas gespeel terwyl die leerders luister.

- **Tydens die leesaksie**

Die opvoeder onderbreek die leesaksie gereeld om sekere kernbegrippe te verduidelik. Hy wys leerders voortdurend op die feit dat oorlog net as 'n laaste uitweg moet dien om konflik op te los. Waar nodig word die beeld-materiaal weer vertoon om leerders se geheue te verfris.

- **Die strategie in aksie**

Leeshouding: Probeer leerders gemotiveerd kry om die hoofnuus te lees deur vrae te stel soos: "Het Amerika die reg gehad om Irak in te val?", "Het Irak vir moeilikheid gesoek?", en "Dink jy oorlog is nodig in vandag se lewe?" By die sportnuus word die beeldmateriaal van die wedstryde eers gewys waarna leerders praat oor hulle gunstelingspan en -spelers. Die weernuus word ingespan om leerders se belangstelling gaande te maak vir die volgende wedstryd deur vas te stel of die reën enige invloed op die wedstryd sal hê.

Leesvlotheid: Leerders kry vyf minute om die berig oor Irak stil deur te lees (want hulle het dit reeds op TV gesien). Daarna kyk hulle weer na die video om die leesteks vas te lê. By die sportnuus, weernuus en kunstenuus luister hulle na die berig terwyl hulle die teks voor hulle volg. Daarna word die TV afgeskakel en leerders lees self die berig. Ten slotte word die video weer gespeel terwyl leerders die teks voor hulle volg.

Leesbegrip: Leerders kry 10 minute om 10 begripsvrae te beantwoord. In geval van die sportnuus beantwoord leerders agt begripsvrae. Dit word opgevolg met 'n woordeskat oefening oor die rugbyleksikon, waarna aandag geskenk word aan idiomatiese taalgebruik soos dit op die rugbyveld gepraat word. Begrip van die weernuus word gesien as leerders moet bepaal of die weer enige rol gaan speel in die wedstryd. Die kunstenuus laat die leerder kennis maak met die woordeskat van Hollywood en die teater byvoorbeeld *oscars*, *regisseurs*, *akteurs* en *dokumentêr* en laat hulle dink oor die kritiek op die oorlog deur een van die akteurs.

- **Opvolgaktiwiteite**

Leerders besoek die Internet en lees koerante vir nuusbrokkies en stel hul eie nuusbuletin saam (vgl. Baltas & Nessel 1999).

Die opvoeder voorsien leerders met 'n kopie van die televisiegids. Hulle stel 'n lys saam van alle TV-programme wat as nuusprogramme geklassifiseer kan word.

Leerders doen navorsing na die kykgewoontes van hulle ouers, familie en vriende en bepaal hul gunsteling-TV-program en -TV-uitsaaier .

Leerders vergelyk die nuus wat in een week oor die televisie uitgesaai is met die nuus wat in dieselfde tyd in die koerante verskyn het, en stel vas of daar enige ooreenkomste en / of verskille is.

Leerders voer 'n debat oor die mens se reg tot vryheid van spraak en wat deur die nuusmedia as vertroulik beskou word.

TV-uittreksels word gebruik om leesaktiwiteite (nuuslees, aanbieding van die weer) en skryfaktiwiteite (onderhoude, dialoog, advertensies) aan die hand daarvan te ontwikkel (Considine& Haley 1999).

- **Kurrikulumuitkomste-matriks**

Leesstrategie	Die televisie
Leesteks	Die leesteks van die TV-nuusuitsending
Luister	Leerders luister na die TV-nuus.
Praat	Leerders bied hul eie nuusbuletin aan. Hulle hou 'n debat oor die reg tot inligting.
Lees en kyk	Leerders kyk na die beeldmateriaal van die TV-nuusuitsending en lees ook die teks daarvan.
Skryf	Leerders skryf hulle eie nuusbuletin.
Dink en redeneer	Leerders vergelyk die nuus oor die televisie en die nuus in die koerante en stel vas of daar enige ooreenkomste en / of verskille is.
Grammatika en woordeskat	Daar word aandag gegee aan woordeskat oor oorlog, die rolprentwêreld, rugby en die weer, asook idiomatiese taalgebruik soos hulle op die sportveld gebruik word.

21.8.2

Leseenheid vir week 13

Die Televisie

W e e k	D A T E	<ul style="list-style-type: none"> • Hoofnuus: Die Oorlog in Irak • Kunste nuus: Akteurs kritiseer die oorlog by Oscar-aand • Sport-nuus: Dis oorlog op die Wanderes: Die krieket finaal. • Die Weer-nuus: Sal die reën die krieket-oorlog bederf? 	T Y D
13	5 M E I	<p>Aktiwiteit 1: Leeshouding Wys beeldmateriaal van die oorlog en bespreek die vrae in groepe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het Amerika die reg gehad om Irak in te val? • Het Irak vir moeilikheid gesoek? • Dink jy oorlog is nodig in vandag se lewe? <p>Aktiwiteit 2: Leesspoed BERIG 1 (deur verslaggewer) Leerders kry 5 min om berig 1 self deur te lees (Hulle het dit op TV gehoor)</p> <p><i>Speel weer die video van die nuus om die leesteks te ondersteun en vas te lê.</i></p> <p>Aktiwiteit 3: Lees-en luisterbegrip</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Noem drie stede wat deur vegvliegtuie aangeval is. 2. Waar het die meeste Irakse gesinne gaan skuil? 3. Naby watter land se grens is twee lughawens aangeval? 4. Hoeveel mense is in die aanval beseer? 5. Watter stad is deur die bomwerpers aangeval? 6. Hoe vinnig kan 'n tornado vlieg? 7. Watter ongeluk het die Britse magte getref? 8. Wie is die Amerikaanse minister van Verdediging? 9. Hoeveel gevangenes is deur Amerika agter doringdraad gehou? 10. Waarom is daar spanning tussen die gevangenes en die soldate? <p>Sportnuus: Leeshouding</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wys beeldmateriaal van rugbywedstryde en krieketwedstryde • Leerders bespreek Super 12-rugby, wie is hulle gunstelingspan, ens.. <p>Leesspoed:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerders luister na die berig terwyl hulle die teks voor hulle volg (2m) • Skakel die TV af en laat leerders die berig self lees. (2 m) • Speel weer die video terwyl leerders die teks voor hulle volg (1m) <p>Leesbegrip</p> <ul style="list-style-type: none"> • Watter span het nege drieë gedruk? • Watter speler was hulle groot uitbinker? • Teen wie het die Brumpies gespeel en Watter span het gewen? • Van watter land is die Bulls afkomstig? • Watter span het twee drieë gedruk? • Watter speler het 'n drie gedruk naby die einde van die wedstryd? 	<p>0.0 4 min</p> <p>5min</p> <p>3min = 12m</p> <p>10min =22m</p> <p>5min</p> <p>5min =32m</p> <p>8min =40 m</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Hoeveel keer het die Sharks op hulle tuisveld verloor? <p>Woordeskat: In die berig is VYF woorde ondertreep. Gee een woord vir elk van die volgende VYF verduidelikings:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As jy verloor, maar jy kry darem iets wat jou laat beter voel. • Wanneer iemand iets doen wat tot sy eie dood of ondergang lei. • Wanneer die tyd reeds byna verby is. • As iemand nie eintlik lus is om iets te doen nie. • Wanneer jy 'n wedstryd verloor. <p>Idiome: Kies uit die ondertrepte idiome een wat beteken dat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dit was 'n baie harde wedstryd of geveg. - Wanneer iemand van die veld afgestuur word. - Om baie beter te speel en te vertoon - om volgens jou ware talent te presteer <p>Weernuus: Leespoed</p> <ul style="list-style-type: none"> • Speel die video van die weernuus vir die leerders voor (2min) • Leerders lees die berig self deur (2m) • Leerders luister weer na die video terwyl hulle die teks volg (1m). <p>Groepbespreking Leerders bespreek in hulle groep of dit môre sal reën by die eindstryd. Watter invloed sal reën op die wedstryd hê?</p> <p>Kunstenuus (Akteurs kritiseer oorlog)</p> <p>Leespoed: Speel die video voor van die volgende berig (2m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerders lees nou die berig op hul eie deur (2m) • Speel video weer voor vir vaslegging (1m) <p>Leesbegrip:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat noem ons 'n man wat 'n rol in 'n rolprent speel? • Wat noem ons 'n vrou wat 'n rol in 'n film speel? • Wat noem ons die prys wat 'n akteur ontvang as hy 'n wenner is? • Wie was die wenner van die volgende pryse: <ul style="list-style-type: none"> - Die beste vrou in 'n ondersteunende rol - Die beste rolprent regisseur - Die beste manlike speler - Die beste dokumentêre film - Die beste vroulike speler - Watter akteur het kritiek teenoor die oorlog uitgespreek? <p>Leeshouding: Stem jy saam met die oorlog? Ontwerp 'n plakkaat waarin jy sê waarom jy met die oorlog saamstem of nie.</p>	<p>5min =45m</p> <p>5min =50m</p> <p>5min =55m</p> <p>5min =60m</p> <p>5min =65m</p> <p>5 min =70m</p> <p>5min 75 m</p>
--	---	---

21.8.3

Leesteks vir die televisieprogram

W e e k	D A T E	<ul style="list-style-type: none"> • Hoofnuus: Die Oorlog in Irak • Kunste nuus: Akteurs kritiseer die oorlog by Oscar-aand • Sport-nuus: Dis oorlog op die Wanderes: Die krieket finaal. • Die Weer-nuus: Sal die reën die krieket-oorlog bederf? 	T Y D
13	5 M E I	<ul style="list-style-type: none"> • Hoofnuus: Die Oorlog in Irak <p>Die geallieerde magte se oorlogskepe het 320 ton se kruiser misiele op Bagdad afgevuur . Vegvliegtuie het meer as 1500 teikens getref. Militêre teikens in Krikoek en Mosoel is ook aangeval. Terwyl die aanval aan die gang was, het geallieerde grondmagte honderde km in Bagdad se rigting gevorder en twee strategiese lughawens naby die Jordaniëse grens ontset. Irakse gesinne het in bomskuilings in hul huise geskuil terwyl die bomme op hulle gereën het. Volgens voorlopige berigte is 200 mense in die eerste bomaanvalle beseer. Vyftig bomwerpers het gisteraand na 'n basis in Fairford teruggekeer nadat hulle Bagdad aangeval het. Britse tornado's het gisteraand 'n belangrike rol in die aanvalle gespeel. Die tornado wat twee keer die snelheid van klank kan vlieg, kan 5000 ton ammunisie vervoer. Die Britse magte het gisteraand nog ongevalle gely nadat Britse helikopters voor 'n aanval gebots het. (Engelse insetsel...)</p> <p>Amerika se minister van verdediging, Donald Rumsfeld sê die geallieerdes beset die stad. Irak ontken egter dat die bondgenote in beheer is. Seesoldate kry steeds hier en daar groepe Irakse soldate wat hulle aanval. Volgens Amerikaanse soldate kom hulle op vestings af en word daar deur mense in burgerlike klere op hulle geskiet. Hulle het nagenoeg 250 soldate gevange geneem. Die groep word agter doringdraad gevange gehou. Die spanning loop hoog omdat die gevangenes bekommerd is en 'n kommunikasieprobleem met die soldate ondervind.</p> <p><i>Speel weer die video van die nuus om die leesteks te ondersteun en vas te lê.</i></p> <p>Sportnuus</p> <p>Dit was weer die Brumpies van ouds, daarvan getuig die nege drieë. Larkham het 'n groot rol in talle van die drieë gespeel. Die Bulls het hulle agterlyn probeer gebruik, maar dit was <u>selfmoord</u> teen die Brumpies om in die gebied te begin wei. Die Suid-Afrikaners kon as 'n <u>troosprys</u> darem 'n punt uit die wedstryd neem vir hulle vier drieë.</p> <p>Die Sharks sink ook al hoe verder. Die <u>lustelose</u> Highlanders was nie veel beter nie, maar het darem twee drieë gedruk. Charl van Rensburg se drie in die <u>doodsnikke</u> het die telling 23 - 19 gemaak, maar dit was die Sharks se derde agtereenvolgende tuis-<u>nederlaag</u>. Egbert Boesak, SAUK.</p> <p>(Rian) En <u>die hare</u> het <u>behoorlik gewaai</u> in die super 12 wedstryd tussen die Cats en die Hurricanes vanmiddag in Bloemfontein. Nie net het die Cats hul derde agtereenvolgende wedstryd in Bloemfontein met 28-21 verloor nie, maar hulle haker, Hanyani Shimange, het ook 'n <u>rooikaart ontvang</u>. Die</p>	<p>10min =22m 5min 5min =32m begin 7.00</p> <p>Eindig by 14.12</p>



tuisspan het rustyd met 15-14 voorgelooop. Ons kyk na enkele hoogtepunte...

Weernuus:

Vanaf Namibië en Botswana suid-ooswaarts van die sentrale gedeelte tot aan die Ooskus. Met die kouefront hier in die suidweste is daar ook vannag 'n 80% kans van reën aan die suidwes- en suidkus en ligte reën word ook verwag hier aan die suidwestelike binneland. Ons het ook 'n waarskuwing van baie koue weer wat sal voorkom hier aan die suidwestelike binneland en 'n baie sterk suidweste wind aan die kus tussen Kaappunt en Kaap Augullas.

Kunstenuus:

Aan hoogtepunte en ekstase het dit nie ontbreek nie. Die hoogswanger Waliese aktrise Catherine-Zetha Jones het die Oscar gekry vir die beste aktrise in 'n ondersteunende rol. Chicago wat 13 benoemings opgelewer het, is ook aangewys as die beste rolprent van die jaar. Die rolprent het uiteindelik ses toekennings gekry. Die gevierde regisseur, Romand Polansky se rolprent The Pianist het hom die Oscar vir die beste rolprent regisseur besorg. Terwyl die 29- jarige akteur Adrien Brody, wat die rol van die Joodse pianis Vladislaf Spielman vertolk het, verras het toe hy die jongste akteur nog geword het wat die Oscar vir die beste akteur verower het. Die grootste kritiek oor die oorlog het gekom van die wenner van die Oscar van die beste dokumentêre film Michael Moore: Die Oscar vir die beste aktrise het gegaan aan Nicole Kidman vir haar vertolking in The Hours.

5min
=70m
5min
75 m



Rian Cloete

Die televisiesepie

(Week 14)

21.8.4 Die strategie

Hierdie strategie gebruik die televisiesepie as onderrighulpmiddel om leerders se leesvermoë te verbeter. Daar is reeds genoem hoeveel tyd leerders voor die televisie deurbring. Marksyfers dui daarop dat die sepie *7de Laan* die gewildste Afrikaanse sepie is op SAUK. Die strategie is 'n dus uitstekende manier om groepwerk te fasiliteer en leerders die geleentheid te gee om kreatief te skryf en selfs toneel te speel. So speel-speel word 'n liefde vir lees by leerders gekweek.

- **Voor die leesaksie**

'n Video van een episode van *7de Laan* word bekom. Die leesteks is vanaf die video getranskribeer sodat elke leerder van 'n leesteks voorsien kon word. Die video van die episode word in die klas vertoon.

- **Tydens die leesaksie**

Leerders word gevra om met een van die karakters te identifiseer. Hulle word later gevra om hierdie karakter se rol te vertolk.

- **Die strategie in aksie**

Die opvoeder speel die video van die sepie terwyl die leerders aandagtig luister.

Die opvoeder lees die teks hardop voor terwyl hulle in hul kopie volg.

Nege leerders rolspeel die teks terwyl die opvoeder as regisseur optree.

Groepwerk: Elke groep kies 'n regisseur en nege akteurs om die nege rolle in die sepie te vertolk. Die groepe kry die geleentheid om te repeteer en hul weergawe van die sepie te speel.

Leesbegrip: Leerders beantwoord 10 begripsvrae oor die leesteks.

Skryf: Leerders werk in groepe. Elke groep skryf 'n opvolgtoneel vir die sepie .

Praat: Elke groep voer hulle toneel vir die klas op. Die klas besluit wie se opvoering die beste is.

Grammatika: Die leerders skryf toneel een oor in die Indirekte Rede.

- **Kurrikulumuitkomste-matriks**

Leesstrategie	Die televisiesepie
Leesteks	Die leesteks van hierdie episode
Luister	Leerders luister terwyl hulle na die sepie kyk.
Praat	Leerders rolspel verskillende rolle.
Lees en kyk	Leerders kyk eers na die sepie en lees die teks.
Skryf	Leerders skryf as groep 'n opvolgepisode.
Dink en redeneer	Leerders besluit wat in die opvolgtoneel gebeur.
Grammatika en woordeskat	Die direkte en indirekte rede

21.8.4

Leseenheid vir week 14

Die televisie-sepie

Week	Datum	Aktiwiteit Die Televisie-sepie: 7 de Laan	Tyd
14	12 MEI	<p>Leeshouding:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Speel die video van die volgende drie tonele van die televisiesepie: <p>Leesspoed:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Speel die video van die sepie in klas terwyl leerders aandagtig luister. • Die opvoeder lees die hele teks vir die klas voor terwyl hulle in hul kopie volg. • Vra 9 leerders om die hele teks te rolspeel; die opvoeder tree as regisseur op. <p>Groepwerk</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verdeel die klas in vier groepe van 10 leerders elk = 40. • Elke groep kies 'n regisseur en nege akteurs om die volgende rolle te speel: Charmaine, Vanessa, Francois, Ryno, Hilda, Connie, Alice, Jan Hendrik, Dezi. • Groepe kry 10 min om te repiteer. • Elke groep rolspeel hulle weergawe van die sepie. (4 x 5 min) • Die klas besluit watter groep was die beste en ontvang 'n prys. <p>Leesbegrip</p> <ul style="list-style-type: none"> • In die eerste toneel vra Charmaine of sy nog nie gebel het nie. Van wie praat sy? • Watter verband is daar tussen die persoon en Lee-Ann? • Waarom wil Ma nie die ander meisies vertel nie? • Wie is deur die inbreker aangeval in toneel 2? • Hoe het hy in haar woonstel gekom? • In watter woonbuurt het die moord plaasgevind? • Waarom het die meisies volgens toneel 3 niks gehoor nie? • Waaraan maak die meisies hulle dikwels skuldig? • Waaroor het Jan-Hendrik met hulle geraas? <p>Skryf</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerders werk weer in groepe. Elke groep skryf nou 'n opvolgtoneel vir die sepie se volgende episode. Gebruik as tema: <i>Die moordenaar slaan weer toe!</i> • Gestel Dezi (groep1), Connie (groep2), Vanessa (groep 3) of Alice (groep 4) word die volgende dag deur die moordenaaraangeval. Skryf die toneel as span. 	<p>10.00</p> <p>10.00</p> <p>15.00 =30m</p> <p>10.00 =40m</p> <p>5.00 =45m</p> <p>5.00 =50m</p>

		<p>Praat</p> <ul style="list-style-type: none">• Elke groepe voer hulle toneel vir die klas op. Die klas besluit wie se opvoering is die beste. <p>Grammatika</p> <ul style="list-style-type: none">• 'n Toneel stuk word altyd in die direkte rede geskryf. Werk weer in groepe en voer die volgende opdrag uit:• Groep 1 skryf toneel 1, groep 2 skryf toneel 2 (ens) oor in die Indirekte Rede.	5 .00 =60m
--	--	---	---------------

21.8.5

Leesteks vir die televisiesepie

Uitreksel uit 7de Laan

Charmaine: (*Pak goed reg in die kombuis*)

Vanessa: Het sy nog nie gebel nie?

Charmaine: Nee. Ek weet nie wat om te doen nie.

Vanessa: Ek sal by haar woonstel gaan kyk, 'n mens weet nooit.

Charmaine: En ek sal by die meisies hoor of hulle iets weet, dalk is sy by hulle.

Vanessa: Gaan Ma hulle vertel?

Charmaine: Nee, hoe minder mense weet, hoe beter.

Vanssa: Sê nou ons kry haar nie, Lee-Ann se Ma gaan nie vir altyd nice wees nie.

Charmaine: Ek weet, dit bekommer my ook, ons moet te alle koste die polisie hier uithou.



(*Toneel in die restaurant, Oppie Koffie*)

Francois: Maar mens, wat vertel jy my nou? 'n Moordenaar hier in die Heights!

Ryno: Dit was 'n inbreker Francois, toe sy hom betrap, het hy geweldig geraak.

Hilda: Foei tog, Letitia, het sy die man geken?

Ryno: Nee glad nie.

Francois: Nou hoekom het hy haar woonstel uitgesoek? Ek dink nie sy het iets van waarde nie.

Ryno: Sy het die deur oopgelos, en toe is sy oor na Hilda toe. Hy het sy kans gesien, en dit gevat.

Hilda: Ek kry skoon hoendervleis as ek daaraan dink. Toe ek die melk vir haar gegee het, dit kon die laaste keer gewees het wat ek haar lewendig sien!

Ryno: Ek gaan gou boontoe om te sien hoe dit met haar gaan.

Hilda: Ek gaan saam.

Francois: Het sy wraggies in daai woonstel geslaap?

Ryno: Ons het vir haar slaapplek aangebied, maar sy wou niks weet nie. Kom nou.

(*Die meisies kom by Oppie Koffie ingestap*)

Connie: En om te dink, dit het reg bokant ons koppe gebeur!

Alice: En julle het niks gehoor nie?

Dezi: Nee, Wilmien se musiek was kliphard soos gewoonlik. As daar 'n Oorlog uitbreek het, sou ons dit ook nie eens gehoor het nie.

Connie: Gaan die polisie ons ook ondervra?

Alice: Wat kan ons hulle vertel?

Jan-Hendrik: Ek het nou net gehoor van die moord.

Connie: Is dit nie verskriklik nie?

Jan-Hendrik: Julle kan bly wees hulle het nie by julle ingebreek nie.

Connie: Hy kon net sowel. Hy's by ons woonstel verby die trappe op.

Jan-Hendrik: Ek het al hoeveel keer geraas oor julle woonstel wat oopstaan.

Connie: Toemaar, van nou af is hy permanent gesluit. Daarvoor sal ek sorg.

Jan-Hendrik: Asseblief.



21.9

Die rekenaar

(weke 15 en 16)

21.9.1 Die strategie

Die hedendaagse kind wil graag die rekenaar gebruik. Die rekenaar bied aan leerders met leesprobleme uitstekende moontlikhede omdat dit geleentheid bied vir private onderrig aan swakker lesers waar noodsaaklike leesvaardighede ingeoefen word. In hierdie strategie maak die leerder kennis met drie verskillende mediavorme wat op die Internet beskikbaar is: die voorbladberig, die spotprent ter ondersteuning van die berig en die skryf van 'n elektroniese brief (e-pos) waar die leerder sy mening kan gee oor die aspek in die berig. Ander vorms van skryf, insluitend kreatiewe skryf en verslagskrywing word ook bespreek (vgl. Potter 1990, Burns *et al.* 1999, Baker, Dreher & Guthrie 2000).

- **Voor die leesaksie**

'n Rekenaarlokaal is bespreek waar die les afgeneem kon word, omdat hierdie skool nie 'n eie rekenaarlokaal besit nie. Die lokaal kan slegs 20 leerders huisves met die gevolg dat dieselfde les 'n week later herhaal moes word met die ander helfte van die klas. Die les moes dus so saamgestel word dat elke groep dieselfde aktiwiteite gedoen het, soos hierbo reeds genoem. Leerders moes eers 'n paar aanvangslesse oor die gebruik van die rekenaar ontvang omdat dit vir hulle 'n nuwe ervaring was. Leerders kon vroeër die lokaal binnekom en sommer enige rekenaarspeletjie te speel sodat hulle positief ingestel kon wees vir lees.

- **Tydens die leesaksie**

Leerders is voortdurend daarop gewys dat hulle alle aktiwiteite op die rekenaar moet doen en dus nie in 'n boek hoef te skryf nie. Spesiale aandag moes

gegee word aan leerders wat nie rekenaarvaardig was nie. Leerders kon mekaar ondersteun terwyl leesbegrip en leesvlotheid geïntegreerd aangebied is.

- **Die strategie in aksie (Week 15)**

Leerders besoek die *Eikestadnuus* by www.media24.co.za/eikestad. Hulle blaai na die koerant se voorblad en beantwoord 'n aantal begripsvrae deur vinnig deur die voorblad te vluglees. So weet hulle wat in die res van die koerant te lees is. Leerders blaai na die tuisblad van die voorbladberig *Engel waak oor my kind*. Leerders lees die storie terwyl die opvoeder in beheer van die rekenaar netwerk die teks op die skerm vertoon. Ná drie minute word die teks van die skerm afgehaal en vervang met die begripsvrae. Leerders kry vyf minute om aan 10 begripsvrae te werk. Hulle tik hul antwoorde in op die tuisblad wat vir die doel ontwerp is. Daarna verskyn die teks weer op die skerm en leerders kry nou twee minute om die teks te lees. Leerders werk vir drie minute aan die vrae. Ten slotte verskyn die teks 'n minuut lank op die skerm. Leerders moet hulle vrae in hierdie tyd afrond.

Leerders blaai na die spotprent *Geen viertrekvoertuie op strande*. Leerders bespreek die spotprent met 'n maat. Hulle besin of die prent vir hulle snaaks was en verduidelik waarom hulle so sê. Leerders kry twee minute om na die spotprent te kyk. Daarna kry hulle drie minute om die vrae te beantwoord. Die spotprent verskyn vir 'n minuut weer op die skerm waartydens die leerders hulle antwoorde moet afrond.

Leerders blaai na die afdeling *Letters* en lees die brief *Ons mag nie met sente betaal nie* deur en bespreek dit met 'n maat. Elkeen besluit hoe hy/sy op die brief wil antwoord. Hulle skryf nou aan die redakteur by die volgende adres: redakteur@eikestadnuus.com. Die antwoord moet nie langer as 10 reëls wees nie. Leerders word gelei hoe om 'n brief per e-pos te versend. Die verwagting dat die e-pos dalk in die koerant kan verskyn, is 'n uitstekende manier om leerders te motiveer om te skryf.

- **Die strategie in aksie (Week 16)**

Leerders besoek die *Die Burger* by www.news24.com/Die_Burger/Home.

Hulle blaai na die koerant se voorblad en beantwoord 'n aantal begripsvrae deur vinnig deur die voorblad te vluglees. Dit gee hulle 'n idee wat in die res van die koerant staan.

Leerders blaai na die tuisblad van die sportberig *Natalie kry goue medalje van Mbeki*. Leerders lees die storie terwyl die opvoeder in beheer van die rekenaarnetwerk die teks op die skerm vertoon. Na drie minute word die teks van die skerm afgehaal en vervang met die begripsvrae. Leerders kry vyf minute om aan 10 begripsvrae te werk. Hulle tik hul antwoorde in op die tuisblad wat vir die doel ontwerp is. Daarna verskyn die teks weer op die skerm en leerders kry nou twee minute om die teks te lees. Leerders werk vir drie minute aan die vrae. Ten slotte verskyn die teks vir 'n minuut op die skerm waartydens leerders hulle vrae moet afrond.

Leerders blaai na die spotprent *Irak: Sadam kom tot 'n val*. Elke leerder bespreek die spotprent met 'n maat. Hulle besin of die prent vir hulle snaaks was en verduidelik waarom hulle so sê. Leerders kry twee minute om na die spotprent te kyk. Daarna kry hulle drie minute om die vrae te beantwoord. Die spotprent verskyn vir een minuut weer op die skerm waartydens die leerders hulle antwoorde moet afrond.

Leerders blaai na die afdeling *Briewe* en lees die brief *Windboksvoorstel te duur* deur en bespreek dit met 'n maat. Elkeen besluit hoe hy/sy op die brief wil antwoord. Hulle skryf nou 'n brief aan die redakteur by die volgende adres: dbmening@dieburger.com. Die antwoord moet nie langer as 10 reëls wees nie. Leerders word gelei hoe om 'n brief per e-pos te versend. Die verwagting dat een van hulle e-pos dalk in die koerant kan verskyn, is 'n uitstekende manier om leerders te motiveer om te skryf.

- **Opvolgaktiwiteite**

Leerdere werk in groepe en publiseer hul eie nuusblad met die hulp van die *Publisher*-program (Potter 1990).

Die opvoeder plaas 'n berig en/of brief deur middel van die netwerk op almal se rekenaars. Leerdere moet alle spelfoute onderstreep en alle grammatikafoute na kursief verander. Dan skuif hulle twee rekenaars na regs en probeer vir 10 minute die onderstreepte spelfoute regstel. Hulle skuif weer twee rekenaars na regs en probeer vir 'n verdere 10 minute alle skuinsgedrukte taalfoute verbeter. Eers dan verskaf die opvoeder die juiste antwoorde (vgl. Burniske 2000).

- **Kurrikulumuitkomste-matriks**

Leesstrategie	Die rekenaar
Leesteks	Die nuusberig, spotprent en briewekolom op die Internet
Luister	Leerdere luister na die instruksies van die opvoeder.
Praat	Leerdere bespreek die spotprent en die e-pos met 'n maat.
Lees en kyk	Leerdere lees en kyk na die teks op die rekenaarskerm.
Skryf	Leerdere skryf 'n e-pos op die rekenaar.
Dink en redeneer	Leerdere dink na oor aspekte soos omgewingsbewaring op ons strande en in oorloggeteisterde gebiede soos Irak.
Grammatika en woordeskat	Leerdere verbeter ander leerdere se taal- en spelfoute.

21.9.2

Leseenheid vir week 15

Die Rekenaar

W E E K	Datum	Aktiwiteit	Tyd
15	19 M E I 2003	<p data-bbox="346 420 695 454">Aktiwiteit 1: Leeshouding</p> <p data-bbox="346 491 1201 778">Leerders is baie lief vir rekenaars. Laat hulle vroeër na die rekenaarlokaal kom en 'n bietjie op die rekenaars speel. Motiveer hulle om te lees deur te noem dat hulle hul gunsteling rekenarspeletjie op die rekenaars mag toets as hy dit met sy klasmaats sal deel. Vra hulle nou om met dieselfde entoesiasme deel te neem aan die volgende lees oefening. Skerp dit by hulle in dat hulle alles op die rekenaar mag doen en dus nie in 'n boek hoef te skryf nie.</p> <p data-bbox="346 821 1132 855">Hulle besoek die <i>Eikestadnuus</i> by www.media24.co.za/eikestad</p> <p data-bbox="346 899 831 933">Aktiwiteit 2: Leespoed / Leesbegrip</p> <ol data-bbox="346 972 1191 1353" style="list-style-type: none"> 1. Leerders besoek die voorblad van die <i>Eikestadnuus</i>. 2. Hulle beantwoord die volgende begripsvrae deur vinnig deur die teks te <i>scroll</i>... 3. Skryf die opskef van die berig neer waar jy meer kan lees oor: <ul data-bbox="390 1123 1176 1353" style="list-style-type: none"> • hoe 'n kind van die dood gered is. • Waar jy advies kan kry oor jou belastingsake. • Hoe Stellenbosch vir Wellington verslaan het. • Leerlinge wat hulle stem laat hoor oor godsdienstonderrig. • Die weeklikse rubriek wat raad gee vir jou motor. • 'n Brief van 'n lesener wat 'n inbreker gevang het. <p data-bbox="346 1397 1137 1431">Aktiwiteit 3: Die Voorbladberig (Engel waak oor my kind)</p> <p data-bbox="346 1431 481 1466">Leespoed</p> <ol data-bbox="346 1504 1191 1862" style="list-style-type: none"> 1. Leerders lees die storie terwyl die opvoeder in beheer van die rekenaar netwerk die teks op die skerm af <i>scroll</i>. Na 3 minute word die teks van die skerm afgehaal en vervang met die begripsvrae. 2. Leerders kry 5 minute om aan die begripsvrae te werk. 3. Daarna verskyn die teks weer op die skerm en leerders kry nou net 2 minute om die teks te lees. 4. Leerders werk weer vir 3 minute aan die vrae. 5. Ten slotte verskyn die teks op die skerm net vir 1 minuut. 6. Leerders kry 1 minuut om hulle vrae af te rond. 	<p data-bbox="1234 793 1307 827">10.00</p> <p data-bbox="1234 1274 1307 1308">5.00</p> <p data-bbox="1234 1791 1307 1826">15.00</p>

Aktiwiteit 4: Leesbegrip**Beantwoord die vrae deur jou antwoorde in die spasie te tik.**

1. Wat is die naam van die meisie wat gepik is, en hoe oud is sy?
.....
2. Watter soort slang het haar gepik en op watter liggaamsdeel ?
.....
3. Waar woon sy en waar in Stellenbosch gaan sy skool?
.....
4. Wat is die naam van haar maatjie wat hulp gaan soek het?
.....
5. By wie het haar maatjie gaan hulp soek?
.....
6. Wat gebeur as die gif deur die liggaam versprei?
.....
7. Wat doen die superintendent van die hospitaal?
.....
8. Wat kan gebeur as jy nie dadelik by 'n dokter kom nie?
.....
9. Wat is belangrik om te onthou as jy deur 'n slang gepik word?
.....
10. Wanneer is sy uit die hospitaal ontslaan?
.....

Aktiwiteit 5 (Die spotprent - geen viertrekvoertuie op strande)**Leesingesteldheid**

1. Open die tuisblad vir die spotprent. (Die opvoeder moet help).
2. Bespreek die spotprent met 'n maat langsaan.
3. Is dit vir julle snaaks? Verduidelik hoekom julle so sê.
.....

3min

Leespoed

1. Leerders kry 2 minute om na die spotprent te kyk.
2. Dan kry hulle 3 minute om die vrae te beantwoord.
3. Die spotprent verskyn weer op die skerm vir 1 minuut.
4. Hulle kry 1 minuut om hulle antwoorde af te rond.

7min

Leesbegrip

1. Watter woorde word deur die man buite die voertuig gesê?
.....
2. Hoeveel mense is binne die voertuig?
.....
3. Watter kennisgewing is op die kennisgewingbord?
G.....
4. Wat wou die mense in die voertuig gaan doen? Hoe weet jy ?
Antwoord: Hulle wou gaan want op die bakkie.....
5. Watter soort voertuig is in die spotprent?
Antwoord: 'n V....t....b.....

5min
=45m

	<p>Aktiwiteit 5: Skryf 'n e-pos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leerders lees die brief in die <i>Eikestadnuus</i> (Ons mag nie met sente betaal nie) deur en bespreek dit met 'n maat 2. Elkeen besluit hoe hy/sy op die brief wil antwoord. 3. Rig nou 'n skrywe aan die volgende adres: Eikestadnuus: redakteur@eikestadnuus.com Antwoord: (Nie langer as 10 reëls nie) <p>Opskrif Datum</p> <p>Ek verwys na die berig..... My mening is dat.....</p> <p>Naam Plek</p>	<p>5min</p> <p>10 min = 60m</p>
--	---	---



Eikestad[About Us](#)[Search](#)[Advertising](#)

Brought to you by:

Eikestadnuus

04/04/2003 11:28 AM - (SA)

'Engel waak oor my kind'

Carin Smith

VINNIGE optrede van 'n maatjie en 'n wingerdbestuurder het voorkom dat 'n 8-jarige meisie dalk haar voet verloor het nadat sy deur 'n pofadder gepik is.

Antoinette Adams (8) van die Uva Mira-landgoed buite Stellenbosch is verlede Vrydag deur die slang gepik.

Antoinette, 'n leerling aan Raithby Primêr, en haar maatjie, Lee-Anne Waterboer, het omstreeks 15:45 tussen die bome op die plaas gaan dennebolle optel vir 'n skoolprojek.

Lee-Anne het skielik geskree: "Oppas, daar's 'n slang!"

Antoinette het dadelik haar voet weggeruk, maar is raak gepik. Sy het begin huil en haar eerste reaksie was om te wil huis toe gaan. Gelukkig het Lee-Anne kop gehou en gesorg dat hulle eerder na die nabygeleë plaaskantoor hardloop. Daar het hulle die wingerdbestuurder, me. Rosa Krüger, vertel wat gebeur het.

"Ons het ons morsdood geskrik," sê me. Kruger. "Ek het die twee gaatjies op Antoinette se voet gesien en gewet ons moet so gou as moontlik by die hospitaal kom." Sy het die dogtertjies in 'n bakkie gelaai en langs die pad ook Antoinette se pa, mnr. Andre Olckers, gesien en opgelaai. "Ek is deur rooi verkeersligte en oor stopstrate. Die mense het seker gedink ek is mal. Ons was binne 15 minute by die hospitaal."

Daar moes die dogtertjies die slang wat Antoinette gepik het op 'n kaart met foto's van verskillende soorte slange uitwys sodat die regte teengif binnears toegedien kon word.

Soos die gif versprei het, het Antoinette al hoe meer lomerig geraak. Haar voet het begin opswel en die swelling het later tot net onderkant haar knie gestrek. Daar het ook 'n uitslag wat, volgens haar ma, soos "rooi vlamme" gelyk het, op haar voet ontstaan.

Dr. Jan Hill, superintendent van die Stellenbosch Hospitaal, bevestig dat 'n pofadder se gif die ledemaat waar 'n persoon gepik is, in gevaar kan stel. Sy sê Antoinette se redding was dat sy so gou

[Home Page](#)[Business Index](#)[Weather](#)[News](#)• [Local](#)• [Sport](#)• [Business](#)• [Campus](#)• [Municipality](#)• [Schools](#)[Arts Diary](#)[Events Diary](#)[Gazette](#)• [News](#)• [Our](#)[community](#)• [Our youth](#)• [Sport](#)• [Entertainment](#)[Motoring](#)[Entertainment](#)[Travel &](#)[Tourism](#)[Food & Wine](#)[Real Estate](#)[News24](#)[Smalls24](#)[Letters](#)

EikestadAbout UsSearchAdvertising

Brought to you by:

Updated on: 4/3/2003 20:06

EikestadnuusHome PageBusiness IndexWeatherNews

- Local
- Sport
- Business
- Campus
- Municipality
- Schools

Arts DiaryEvents DiaryGazette

- News
- Our community
- Our youth
- Sport
- Entertainment

MotoringEntertainmentTravel &TourismFood & WineReal EstateNews24Smalls24Letters

TOP STORY

'Not my shebeen'

"I am not the owner of the Happy Rest shebeen." This was the response by Mr Cameron Mcaoko, Councillor for Kayamandi, to statements by the police that he was the owner of the Happy Rest, recently raided for operating without a valid liquor licence.

Dorp gons oor 'seks in US-koshuise'

DIE tonge het vandeeweek behoorlik geklap nadat berig is dat die Universiteit van Stellenbosch besig is met 'n plan om seksuele bedrywighede in koshuise te reguleer.

'Engel waak oor my kind'

VINNIGE optrede van 'n maatjie en 'n wingerdbestuurder het voorkom dat 'n 8-jarige meisie dalk haar voet verloor het nadat sy deur 'n pofadder gepik is.

Local

- 'Not my shebeen'
- Dorp gons oor 'seks in US-koshuise'
- 'Engel waak oor my kind'
- Leerlinge pleit vir behoud van godsdien
- Inwoners ingelig oor vloedrisiko's

Business

- Local company awarded top contract
- CGT: planning essential for fixed property



The Happy Rest tavern at 130 B Mengo Street, Kayamandi.

Should school children wear uniforms? Yes No

Vote/Stem

Results/UitslagSport

- Pniel Villagers pak Tygerberg
- Giniel in Rally World Cup
- Wellington vou voor Arendse
- More than 700 athletes in Gino's Night Race
- Stellenbosch Coronation knak span van Temprence

Campus

- Wilgenhoffers vier eeufees
- Dorp gons oor 'seks in US-koshuise'

21.9.4

Leseenheid vir week 16

Die rekenaar

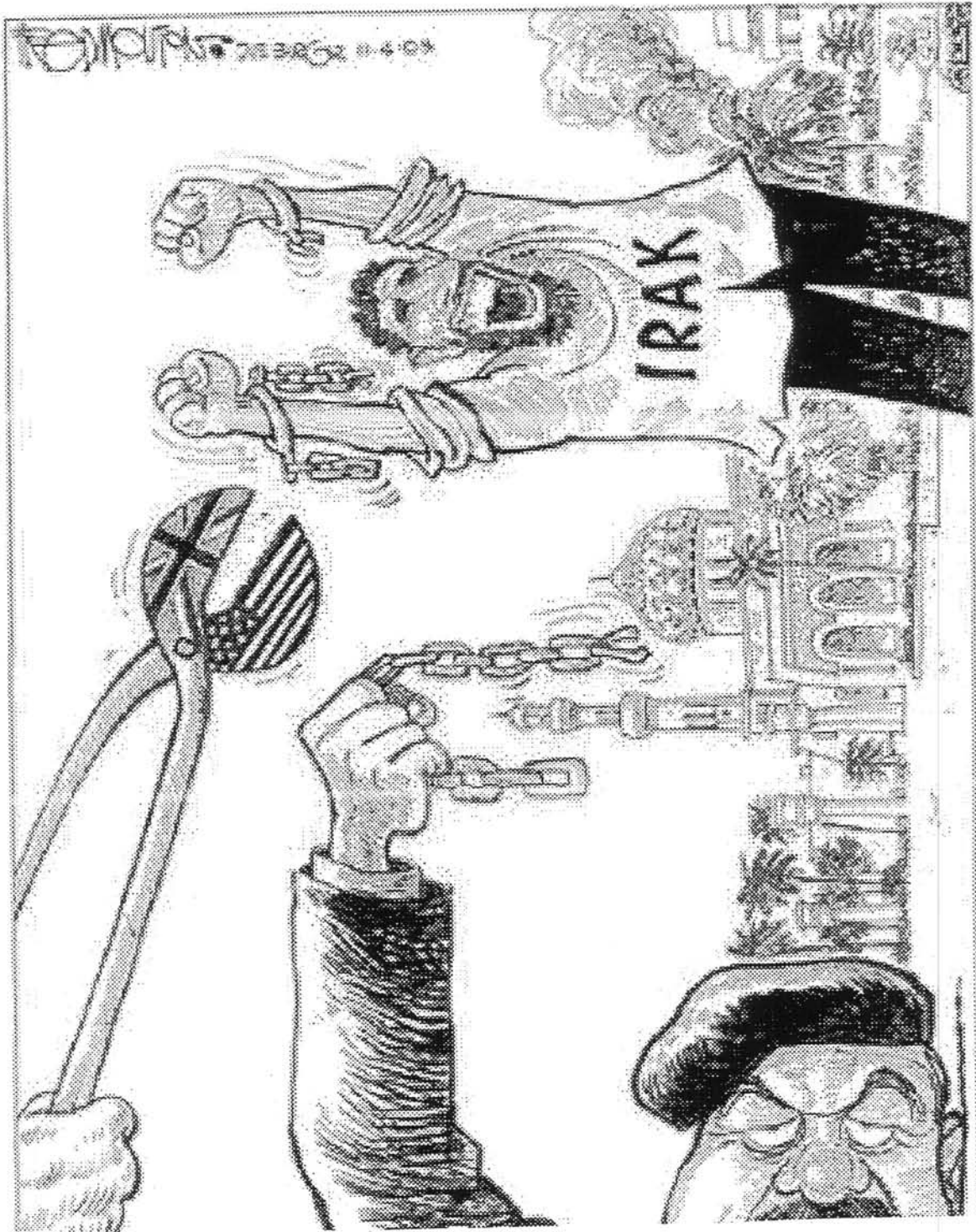
W E E K	Datum	Aktiwiteit	Tyd
16	26 M E I 2003	<p>1. 'n Sportberig op die Internet: <i>Die Burger</i></p> <p>2. Skryf 'n e-pos aan <i>Die Burger</i> .</p> <p>3. 'n Spotprent : Die val van Saddam</p> <p>Aktiwiteit1: Leeshouding</p> <p>Besoek <i>Die Burger</i> se tuisblad by www.news24.com/Die_Burger/Home en moedig leerders aan om elektronies deur die koerant te blaai en die artikel, foto's, prente ens van sy keuse te lees.</p> <p>Aktiwiteit 2: Leespoed /Leesbegrip</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leerders besoek die voorblad van die <i>Die Burger</i>. 2. Beantwoord die volgende vrae deur vinnig deur die teks te <i>scroll</i>. Skryf die opskrif van die berig neer waar jy meer kan lees oor: <ul style="list-style-type: none"> • hoe Irak se tweede grootste stad beset is. Antwoord: • 'n Bruid wat tevergeefs gewag het vir haar rok. Antwoord • Hoe 'n briljante swemmer haar gebrek oorkom het. Antwoord: • Dat die polisie op soek is na sekere bendeledede. Antwoord: • Hoe jy 'n vervalste R5 -muntstuk kan uitken. Antwoord: <p>Aktiwiteit 3: Die Sportberig (Natalie kry goue medalje)</p> <p>Leespoed</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leerders lees die storie terwyl die opvoeder in beheer van die rekenaarntwerk die teks op die skerm af <i>scroll</i>. 2. Na 3 minute word die teks van die skerm afgehaal en vervang met die begripsvrae. 3. Leerders kry 5 minute om aan die begripsvrae te werk. 4. Daarna verskyn die teks weer op die skerm en leerders kry nou net 2 minute om die teks te lees. 5. Leerders werk weer vir 3 minute aan die vrae. 6. Ten slotte verskyn die teks op die skerm net vir 1 min. 7. Leerders kry 1 minuut om hulle vrae af te rond. 	<p></p> <p>10.00</p> <p>5.00</p> <p>15.00</p>

	<p>Aktiwiteit 4: Leesbegrip</p> <p>Beantwoord die volgende vrae: Tik jou antwoorde in die spasie op die rekenaar.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wat is die naam van die meisie wat 'n goue medalje van die president ontvang het? Antw:..... 2. Noem nog drie sportsterre wat goue medaljes ontvang? Antw 3. Watter sportsoort speel die twee mans wat vereër is? Antw:..... 4. Watter sportsoort beoefen die vrou wat vereër is? Antw:..... 5. Wie was die enigste rugbyspeler wat silwer gekry het? Antw:..... 6. Noem die krieketspelers wat silwer medaljes gekry het Antw:..... 7. Wat was Hestrie se wenhoogte by die byeenkoms wat op Pilditch gehou is? Antw:..... 8. Wat beteken "Stof in jou teenstaander se oë skop"? Antw:..... 9. Watter bank het die byeenkoms by Pilditch geborg? Antw..... 10. Waar of onwaar: Almal verdien hulle medaljes. Antw..... <p>Aktiwiteit 5: Skryf 'n e-pos</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Leerders lees die brief in <i>Die Burger</i> (Windbuks te duur) en bespreek dit met 'n maat 5.00 5. Elkeen besluit op watter brief hy/sy wil antwoord. 6. Rig nou 'n skrywe aan die volgende adres: <p>Die <u>Redakteur@die</u> burger.com Antwoord: (Nie langer as 10 reëls nie) 10.00</p> <p>Opskrif Datum</p> <p>Ek verwys na die berig..... My mening is dat..... =45m </p> <p>Naam</p>	
--	---	--

	<p>Plek</p> <p>Aktiwiteit 6 (Die spotprent: Die val van Saddam)</p> <p>Leesingesteldheid</p> <ul style="list-style-type: none"> • Open die tuisblad vir die spotprent oor IRAK. • (Die opvoeder moet help). • Bespreek die spotprent met 'n maat langsaan. • Is dit snaaks? Verduidelik hoekom julle so sê. <p>.....</p> <p>Leesspoed</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerders kry 2 minute om na die spotprent te kyk. • Dan kry hulle 3 minute om die vrae te beantwoord. • Die spotprent verskyn weer op die skerm vir 1min. • Hulle kry 1 minuut om hulle antwoorde af te rond. <p>Leesbegrip</p> <ul style="list-style-type: none"> • Van watter land is die man afkomstig wat sy hande in die lug gooi?..... • Hoekom gooi hy sy hande in die lug? • Waarom was sy hande met 'n ketting vasgemaak? • Watter twee lande se vlae verskyn op die tang?en • Voltooi: Die landeenhet Irak se mense bevry van die ketting van..... • Watter man lê onder op die grond?..... • Waarom lê hy op die grond ?..... • Voltooi: As 'n land se leier verslaan word, dan sê ons hy is onttr..... 	<p>3min</p> <p>7min</p> <p>5min =60m</p>
--	---	--

21.9.5

Leesteks vir Rekenaar (deel 2)



DIE BURGER

Ons nuwe koerant vir 'n nuwe wêreld

new
news24

Soek deur Die Burger-webblad



07|04|2003 06:36

Voor Aug. '98



Argiewe



Tuisblad

Nuus

Plaaslik

Buiteland

Sport

Politiek

Kommentaar

Spotprent

Rubrieke

Skoppensboer

Leefstyl

Boeke

Kuns En Vermaak

Jip

Bylaes

Krit

Vennote

Metro
BURGER

City Vision

Tyger
BURGER

Beeld

Volksblad

Rapport



SouthAfrica.info

Ekonomiese aanwysers

Rand/\$	Rand/E	Rand/€	Goud/ons	Goudmyne	Alle aandele
7.9376	12.3889	8.5177	\$325.70	2037.40 +0.00%	7878.90 +0.00%

Sake



Beleg van Bagdad het begin

DIE beleg van Bagdad het gisteraand in die Tweede Golfoorlog begin toe die Amerikaans-Britse invalsmag beheer oor alle toegangsroetes na dié stad geneem het. Irak se naasgrootste stad, Basra, word reeds die afgelope week beleër.



Pretoriase ontwerper vermoor

'n Bruid wat hier op haar troudag gewag het dat haar ontwerper haar trourok aflower, moes hoor dat hy die vorige aand in sy huis in Capital Park vermoor is.



Natalie kry goue medalje van Mbeki

"Ek is ongelooflik trots op Suid-Afrika en ek gee altyd my alles vir die land, so dit beteken vir my geweldig baie om te weet dat wat ek doen, deur die land waardeur word," het die swemmer Natalie du Toit gesê nadat sy met 'n goue medalje vereer is op die presidensiële sporttoekennings.

KKNK 2003

Die Burger Lesingreeks

► Kontak ons

► Briewe

► Foto's

► Vir Navas kontak
alsaac@dieburger.com

► Kyk hoe word Die
Burger saamgestel

► Snuffels

Nuus

- Premier: Rassisme nie geduld
- Bendeledede gesoek
- Natalie kry goue medalje van Mbeki

Plaaslik

- Skildery gegee om duine te red
- Ken só vervalste R5-muntstukke uit
- Arts ry in nag vas in 2 karre op

DIE BURGER

Ons nuwe koerant vir 'n nuwe wêreld

new
news

Soek deur Die Burger-webblad

07|04|2003 02:35

Voor Aug. '98

Argiewe

Tuisblad

Nuus

Plaaslik

Buiteland

Sport

Politiek

Kommentaar

Spotprent

Rubrieke

Skoppensboer

Leefstyl

Boeke

Kuns En Vermaak

Jip

Bylaes

Krit

Vennote

Metro
BURGER

City Vision

Tyger
BURGER

Beeld

Volksblad

Rapport

Briewe

Gebruik

JC

MI

SF

BC

TEI

FI

Gesels

Windbuksvoorstel te duur

03/04/2003 12:24 - (SA)

EK verwys na die berig "Windbukse gebruik vir skyfskiet" (DB, 2/4).

Dit is duidelik dat mnr. Kader Asmal, minister van onderwys, niks weet van skyfskiet nie. Die finansiële implikasies om skole van windbukse te voorsien, gaan geweldig groot wees aangesien 'n skyfskiet-windbuku sowat R6 000 kos.

Skyfskiet met 'n .22 en 'n windgeweer is twee aparte skietdisiplines, en hoeveel onderwysers is werklik opgeleide skietkunsinstruktors wat die sport professioneel kan aanbied?

Skietbane in die Wes-Kaap is 'n groot probleem. Boonop moet daar binnenshuise fasiliteite wees vir windbuksskiet. Hoeveel skole het so iets?
WILLEM NEL
La Rochelle

Get News24 on the go!
Now you can connect to News24 wherever you are. Simply call 0821 NEWS (0821 6397) to get the latest breaking news by phone.

-- Top stories in hierdie kategorie --

Druk | E-pos

DIE BURGER

Ons nuwe koerant vir 'n nuwe wêreld

new
NEWS

Soek deur Die Burger-webblad

07|04|2003 06:40

Voor Aug. '98 Argiewe

Tuisblad

Nuus

■ Forum

Plaaslik

Buiteland

Sport

Politiek

Kommentaar

Spotprent

Rubrieke

Skoppensboer

Leefstyl

Boeke

Kuns En Vermaak

Jip

Bylaes

Krit

Vennote

Gebruik

N u u s

Natalie kry goue medalje van Mbeki

07/04/2003 00:11 - (SA)

LOUIS RAUBENHEIMER

PRETORIA. - "Ek is ongelooflik trots op Suid-Afrika en ek gee altyd my alles vir die land, so dit beteken vir my geweldig baie om te weet dat wat ek doen, deur die land waardeur word," het die swemmer Natalie du Toit gesê nadat sy met 'n goue medalje vereer is op die presidensiële sporttoekennings.

Du Toit, die gholfhelpe Ernie Els en Retief Goosen en die hoogspringer Hestrie Cloete is saam met ander sportsterre deur pres. Thabo Mbeki op die jaarlikse presidensiële sporttoekenningsremonie vereer vir hul sportprestasies verlede jaar.

Altesame 46 sportsterre, onder wie die krieketspelers Makhaya Ntini en Herschelle Gibbs en die rugbyspeler Joe van Niekerk, het silwermedaljes ontvang terwyl Els, Goosen, Du Toit, Cloete en die atleet Malcolm Pringle met goue medaljes vereer is.

Cloete en Du Toit kon nie Vrydagaand die geleentheid in die presidensiële gastehuis bywoon nie vanweë sportverpligtinge. Cloete het stof in die oë van twee buitelanders geskop op die Absa-byeenkoms op Pilditch waar sy op 1,95 m oor die dwarslat geseil het. Irjana Migalgeo van die Oekraïne se 1,90 m was genoeg vir 'n tweede plek.

Cloete het gister die toekenning beskryf as 'n groot eer en bygevoeg dit is lekker om te weet jou harde werk word raakgesien. "Almal wat toekennings ontvang het, verdien dit terdeë."

Get News24 on the go!

Now you can connect to News24 wherever you are. Simply call 0821 NEWS (0821 6397) to get the latest breaking news by phone.

-- Top stories in hierdie kategorie --

Druk | E-pos

Metro
BURGER

City Vision

Tyger
BURGER

Beeld

Volksblad

Rapport

Bylae 22

DIE INDIVIDUELE NEALE- LEESTOETS (Volledig)

Vlak 1

Ben wil gaan jag. Hy loop deur die bos. Daar sien hy 'n duif. Ben soek hout. Hy maak 'n groot vuur. Hy eet eers en rus dan.

(28 woorde. Werklike leestyd:.....Maks. leestyd 120 sek)

Begripsvrae:

1. Wat wil Ben gaan doen? (jag)
2. Wat sien Ben in die bos? ('n duif)
3. Wat het hy gedoen voor hy vuur gemaak het? (hout gesoek)
4. Wat het Ben gedoen nadat hy geëet het? (gerus / geslaap)

Vlak 2

Ons gesin was gister in die stad. Dit was lekker warm. Pa het ons om twaalfuur genooi om 'n draai by die sirkus te maak. Daar het ons 'n klomp leeus wat stoei en aan stukkies vleis peusel, gesien. My klein sussie was baie bang en het verward begin geskreeu.

(50 woorde. Werklike leestyd:.....Maks.leestyd 150 sek.)

Begripsvrae:

1. Wie was gister in die stad? (ons gesin)
2. Watter voorstel het Pa gemaak? (Om na die sirkus te gaan / 'n draai te maak)
3. Wat het die leeus gedoen? (stoei/ baklei)
4. Wat anders het die leeus gedoen? (Verwys na vr.3/ ook peusel)
5. Wat is 'n gesin? (ouers en kinders)
6. Waarvoor was die sussie bang? (vir die leeus)
7. Wat het sy gedoen? (geskreeu/ geskree)
8. Is dit somer, winter, lente of herfs? Hoekom sê jy so? (somer/lente omdat dit warm is/ moet antwoord kwalifiseer om punt verdien)

Vlak 3

Gedurende die vakansie het Fanie en sy vriende 'n mandjie gepak vir 'n uitstappie in die veld. In die mandjie was daar broodjies, koeldrank en allerhande lekkernye. Gelukkig het hulle visstokke onthou want daar was 'n stroompie. Terwyl hulle in die heerlike koelte onder die bome sit en eet, het 'n bokkie vinnig oor die rotse gespring. Hulle het die kamera vergeet en kon dus die foto's van die pragtige natuurtonele neem nie.

(73 woorde. Werklike leestyd:.....Maks.leestyd 180 sek.)

Begripsvrae:

1. Wanneer het Fanie en sy vriende vir 'n uitstappie gegaan? (in die vakansie)
2. Waarheen het hulle gegaan? (na die veld)
3. Wat was alles in die mandjie? (broodjies,koeldrank,lekkernye/ NB: 2 items vir 'n punt)
4. Noem twee soorte lekkernye/ eetgoed. (bv lekkers, grondboontjies ens)
5. Wat het hulle gesien terwyl hulle geëet het? ('n bokkie wat oor rotse spring)
6. Waarvan wou hulle foto's neem? (natuurtonele)
7. Watter sportsoort wou hulle beoefen? (visvang/ hengel)
8. Watter seisoen van die jaar is dit volgens jou mening? (somer of lente)

Vlak 4

Die graad 4-leerders is baie opgewonde. Vir hulle opvoedkundige uitstappie besoek hulle die dieretuin. Kosie en Sarel vergaap hulle aan die manewales en akrobatiese toertjies van die ape. Santjie dink dat die kameelperd met sy lang nek baie eienaardig lyk. Die verskillende soorte slange is wel gevaarlik, maar tog ook pragtig. Juffrou Gouws vertel van die onderskeie kenmerke van die inheemse soorte voëls. Marietjie dink dat die groot ou krokodil baie lui is. Almal behalwe Gert geniet die dag terdeë. Hy reken die stapoefening is te veel en heeltemal onnodig.

(91 woorde. Werklike leestyd:.....Maks. leestyd : 200sek.)

Begripsvrae:

1. Watter klas het die dieretuin besoek? (graad 4)
2. Wat is akrobatiese toertjies? (bolmakiesie, swaai, ens)
3. Wie vertel vir die kinders meer van die soorte voëls? (Juffrou Gouws)
4. Noem twee soorte reptiele waarvan melding gemaak word. (slange, krokodil)
5. Waarom geniet Gert nie die dag nie? (te veel stapoefening)
6. Wat is inheemse soorte voëls? (Voëls wat van ons eie land afkomstig is)
7. Watter teenstrydigheid kom by die slange voor? (gevaarlik maar pragtig)
8. Wat is 'n opvoedkundige uitstappie? (uitstappie waar jy iets leer)

Vlak 5

Mevrou Grobler trek rukkerig weg. Die bure se hondjie moet vinnig padgee. Pieter beduie kort-kort: "Ma kan maar oorskakel. Onthou die koppelaar. Probeer die vragmotor verbystee!" Hy wou net weer sy ma se bestuursvermoë kritiseer toe hy rook wat onder die masjienkap uitborrel, gewaar. Sy moeder het ook onraad gemerk en bring die motor behendig tot stilstand. Paniekbevange sukkel Pieter om die masjienkap oop te kry. Dit voel vir hom soos 'n ewigheid voordat hy daarin slaag. Deur die digte rook gewaar hy 'n vlammetjie digby die vergasser. Die skerp reuk van brandende rubber walm in sy gesig. Soos 'n besetene gooi hy sand op die enjin en blus die vlamme. So 'n vervlakste kortsluiting.

(118 woorde. Werklike leestyd:.....Maks.leestyd: 220 sek.)

Begripsvrae

1. Wie moes vinnig padgee? (die bure se hondjie)
2. Wat beteken dit om 'n vragmotor verby te steek? (om daarby verby te ry)
3. Wat kritiseer Pieter? (sy ma se bestuursvermoë)
4. Noem twee onderdele van 'n motor wat hier genoem word? (koppelaar, masjienkap, enjin, vergasser)
5. Hoe voel 'n mens as jy paniekbevange is? (angstig/ bang)
6. Waarom was daar digte rook by die vergasser? ('n kortsluiting het 'n brand veroorsaak)

7. Was dit die regte besluit om sand op die enjin te gooi? (NB: albei antwoorde vir 'n punt: Ja, want sand blus 'n vuur)
8. Wat beteken die woord *besetene*? (iemand wat waansinnig of mal is)

Vlak 6

Die eerste Olimpiese Spele van die moderne tyd is in 1896 in Athene gehou, die hoofstad van Griekeland. Van toe af is die spele elke vierde jaar in 'n ander land gehou. Gedurende die twee wêreldoorloë is daar natuurlik geen Spele gehou nie. Die opening van die Olimpiese Spele is altyd 'n gebeurtenis van groot belang. Die verbymars van die atlete vorm 'n pragtige toneel om te aanskou. Dan word die Heilige vlam aangesteek. Dit is alles deel van die openingseremonie. Die gereelde Spele vind in die somer plaas. Swem, atletiek, korfbal, boks en stoei vorm die vernaamste deel van die Spele. 'n Sportsoort moet eers in twintig lande gespeel word voordat dit op die Olimpiese Spele 'n plek kry. Die mooi sportmangees van die Spele is nie om te wen nie, maar om mee te ding. (Tyd:.....)

Begripsvrae:

1. Van watter land is Athene die hoofstad? (Griekeland)
2. Waarom het die Olimpiese Spele nie tydens die twee wêreldoorloë plaasgevind nie? (Almal het in die oorlog geveg)
3. Watter woord verwys na die begin van die Spele? (Amptelike Opening)
4. Wat vind plaas na die verbymars? (Openingseremonie)
5. Hoekom vind die spele in die somer plaas? (Meestal somersporte)
6. Wat is die vernaamste doel van die Spele? (Nie wen nie, maar deelname)
7. Waarom is daar 'n verbymars? (om die begin van spele aan te dui)
8. Voltooi die idioom: Wie nie waag nie.....(antwoord: sal nie wen nie)
Wat beteken die idioom? (as jy nie probeer nie, sal jy niks bereik nie)

Verwysings

3. NEALE, Marie.D. 1966. 1989. 1997. *Neale Analysis of reading ability: second revised British edition*. Basingstoke: Macillan..
4. MOORE, Maggie & Barrie Wade. 1997. *Supporting Readers. School and classroom strategies*. London: David Fulton Publishers.(p.22-23)

Vlak 1

Ben wil gaan jag.
Hy loop deur die
bos. Daar sien hy 'n
duif. Ben soek hout.
Hy maak 'n groot
vuur. Hy eet eers
en rus dan.

Vlak 2

Ons gesin was gister in die stad. Dit was lekker warm. Pa het ons om twaalfuur genooi om 'n draai by die sirkus te maak. Daar het ons 'n klomp leeus wat stoei en aan stukkies vleis peusel, gesien. My klein sussie was baie bang en het verward begin geskreeu.

Vlak 3

Gedurende die vakansie het Fanie en sy vriende 'n mandjie gepak vir 'n uitstappie in die veld. In die mandjie was daar broodjies, koeldrank en allerhande lekkernye. Gelukkig het hulle visstokke onthou want daar was 'n stroompie. Terwyl hulle in die heerlike koelte onder die bome sit en eet, het 'n bokkie vinnig oor die rotse gespring. Hulle het die kamera vergeet en kon dus die foto's van die pragtige natuurtonele neem nie.

Vlak 4

Die graad 4-leerders is baie opgewonde. Vir hulle opvoedkundige uitstappie besoek hulle die dieretuin. Kosie en Sarel vergaap hulle aan die manewales en akrobatiese toertjies van die ape. Santjie dink dat die kameelperd met sy lang nek baie eienaardig lyk. Die verskillende soorte slange is wel gevaarlik, maar tog ook pragtig. Juffrou Gouws vertel van die onderskeie kenmerke van die inheemse soorte voëls. Marietjie dink dat die groot ou krokodil baie lui is. Almal behalwe Gert geniet die dag terdeë. Hy reken die stapoefening is te veel en heeltemal onnodig.

Vlak 5

Mevrou Grobler trek rukkerig weg. Die bure se hondjie moet vinnig padgee. Pieter beduie kort-kort: “Ma kan maar oorskakel. Onthou die kopelaar. Probeer die vragmotor verbysteek!”. Hy wou net weer sy ma se bestuursvermoeë kritiseer toe hy rook wat onder die masjienkap uitborrel, gewaar. Sy moeder het ook onraad gemerk en bring die motor behendig tot stilstand. Paniekbevange sukkel Pieter om die masjienkap oop te kry. Dit voel vir hom soos ‘n ewigheid voordat hy daarin slaag. Deur die digte rook gewaar hy ‘n vlammetjie digby die vergasser. Die skerp reuk van brandende rubber walm in sy gesig. Soos ‘n besetene gooi hy sand op die enjin en blus die vlamme. So ‘n vervlakste kortsluiting.

Vlak 6

Die eerste Olimpiese Spele van die moderne tyd is in 1896 in Athene gehou, die hoofstad van Griekeland. Van toe af is die spele elke vierde jaar in 'n ander land gehou. Gedurende die twee wêreldoorloë is daar natuurlik geen Spele gehou nie. Die opening van die Olimpiese Spele is altyd 'n gebeurtenis van groot belang. Die verbymars van die atlete vorm 'n pragtige toneel om te aanskou. Dan word die Heilige vlam aangesteek. Dit is alles deel van die openingseremonie. Die gereelde Spele vind in die somer plaas. Swem, atletiek, korfbal, boks en stoei vorm die vernaamste deel van die Spele. 'n Sportsoort moet eers in twintig lande gespeel word voordat dit op die Olimpiese Spele 'n plek kry. Die mooi sportmangees van die Olimpiese Spele is nie om te wen nie, maar om mee te ding.

Bylae 23
WKOD-groepleestoets
AFDELING A-POPSTERRE

1. Baie jongmense regoor die wêreld _____ om eendag 'n popstêr te word. Hulle oword almal _____ deur die glans en glorie van die vermaaklikheidswêreld.
2. Die beoordelaars vind dit moeilik om te besluit watter van die _____ die talent het waarna hulle soek. Hulle moet deurentyd vriendelik dog ____ wees om die beste deelnemer te kies.
3. Tydens hierdie sessies is die gemoedere opgesweep. Vele hoopvolle jongmense woon hierdie oudisies by met 'n gevoel van angs en _____
4. Die beoordelaars behoort regverdig en positief te wees en moet dus elke deelnemer 'n _____ gee om te kan bewys waartoe hulle in staat is.
5. Die deelnemers moet hul _____ talent sowel as hulle vermoë om voor 'n gehoor te kan optree bewys.
6. In baie lande word soortgelyke kompetisies deur verskeie _____ georganiseer om nuwe talent te ontdek.
7. In hierdie kompetisie moet die beoordelaars vyf persone kies tussen die ouderdomme 18 tot 29 _____ wat as groep kan saamsing om popstêrre te word.
8. Die gekose vyf sal 'n tyd saam _____ om te ontwikkel tot 'n popgroepe en daarna in 'n klankdigte ateljee 'n album _____
9. Die nuwe popstêrre sal hul _____ drasties moet verander. Daar sal van hulle verwag word om lang ure in ateljees deur te bring.
10. Indien die nuwe popstêrre _____ is, sal hulle uiteindelik met roem en voorspoed beloon word.

verlang	Aangelok	Deelnemers
diplomaties	Geleentheid	Musikale
droom	Borge	Uitsoek
opneem	Kosbare	Afwagting
deurbring	Leefwyse	Toegewyd

Afdeling B
Beantwoord al die vrae

3. Hoeveel popsterre sal uit hierdie groep gekies word?

4. Hoe dink jy sal hierdie popsterre se leefwyse verander?

5. Sal jy ook eendag graag 'n popster wil word? Gee redes vir jou antwoord.
