

# **Aanslag op leesbegrip – die effektiewe gebruik van die leeshalfuur**

R.C. Cornelissen

'n Tesis voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad Magister Educationis in die  
Departement Opvoedkunde van die Universiteit van Wes-Kaapland.



15 Mei 2008

Studieleier: Dr WJ McMillan

## Sleutelwoorde

Primêre onderrig

Geletterdheid

Psigolinguïsm

Leeshalfuur

Leesbegrip

Leesgewoonte

Teksontsluiting ('engagement')

Skryf

Outentieke tekste

Bevorderlike leesomgewing



## **Uittreksel**

### **Aanslag op leesbegrip – die effektiewe gebruik van die leeshalfuur**

**R.C. Cornelissen**

MEd, Department van Opvoedkunde, Universiteit van Wes-Kaapland

Lae geletterdheidsvlakke en ontoereikende leesbegrip is van die grootste uitdagings waarmee die huidige Suid-Afrikaanse onderwysowerhede gekonfronteer word. Geletterdheidsvlakke in die Wes-Kaap is in 2003 op twee en dertig en 'n half persent vasgestel in provinsiale diagnostiese toetse. 'n Leeshalfuur is in 2000 ingestel nog voor hierdie syfers die lig gesien het. Die doelwit van hierdie leeshalfuur was om 'n ononderbroke, onbevange leespraktyk te vestig om 'n 'liefde vir lees' te ontwikkel. Hierdie tesis probeer 'n antwoord gee op die vraag van hoe om die leeshalfuur effektief te benut om geletterdheid en daardeur leesbegrip te verhoog.

Die studie het 'n ondersoek geloods na die ervaring van 'n groep leerders uit die oud-Raad van Verteenwoordigers-skole in 'n poging om 'n oplossing te bied vir skole uit hierdie oud-onderwysdepartement. Hierdie groep skole maak die grootste gedeelte van die leerders van die Wes-Kaap uit. Dié ondersoek het probeer om die konteks te verstaan waarbinne geletterdheidsprestasie gelewer word en om faktore te identifiseer wat kan help om die probleem effektief aan te spreek.

In hierdie ondersoek word dominante kwessies rondom die onderrig van lees en die ontwikkeling van leesbegrip onder die loep geneem. 'n Vaardigheidsbenadering waar die fokus op die ontwikkeling van meganiese vaardighede is, word in hierdie studie met 'n begripsbenadering gekontrasteer. Vervolgens is die studie onderneem binne 'n psigolinguïstiese raamwerk waarvan die primêre bemoëienis die oopdek van begrip is en omdat dit die ruimte skep waarbinne geletterdheidsprobleme aangespreek kan word.

Omdat hierdie studie meer wou doen as om bloot die ervaring van die probleem te objekteer en te beskryf, is die moontlikhede en beperkinge van sowel kwantitatiewe as kwalitatiewe ondersoekmetodes verken. 'n Kwalitatiewe ondersoekmetode is verkies omdat dit sou toelaat dat moontlike oplossings vir die probleem aangebied kon word. In die samestelling van die groep

respondente is veral oorweging gegee aan politiese en ekonomiese faktore wat geletterdheidsprestasie kon beïnvloed. Die respondente het bestaan uit 'n groep leerders uit 'n oud-Raad van Verteenwoordigers-skool omdat hulle verteenwoordigend is van die grootste groep leerders in die Wes-Kaap wat, kwantitatief, die grootste invloed het op die geletterdheidssyfer van die Wes-Kaap.

Die belangrikste insig waartoe in die studie geraak is, is dat die heel beste manier om te leer lees is deur te lees. Die studie probeer aandui dat die effektiewe benutting van die leeshalfuur geleë is in die vestiging van 'n volgehoue leesgewoonte wat gerig word deur die leerder se eie leesbehoefte. Die impak van 'n verskeidenheid aspekte soos die beskikbaarheid en aard van tekste, die respons op daardie tekste en die rol van skryf word as onontbeerlike komponente van 'n effektiewe geletterdheidsprogram verken.

Hierdie studie is 'n poging om te wys dat die mees effektiewe benutting van die leeshalfuur geleë is in die vertroeteling van 'n lewendige leeskuiluur en die ontwikkeling van 'n volgehoue leesgewoonte aan die hand van outentieke tekste.



## **Abstract**

### **Onslaught on or approach to reading comprehension – the effective use of the reading half hour**

**R.C. Cornelissen**

MEd, Department of Education, University of the Western Cape

Low levels of literacy and inadequate reading comprehension are some of the greatest challenges South African education authorities are currently facing. In the Western Cape literacy levels were measured at thirty two and a half percent in provincial diagnostic testing in 2003. A reading half hour was instituted in 2000 even before this testing was done. The aim of this reading half hour was to establish an uninhibited, uninterrupted reading practice to develop a ‘love for reading’. This thesis tries to answer the question of how the reading half hour could be used effectively to address literacy problems and thereby improving reading comprehension.

In this thesis dominant issues surrounding the teaching of reading and the development of reading comprehension are put under the magnifying glass. A skills based approach, where the focus is on the development of mechanical skills, is contrasted with a comprehension approach in the study. The study was undertaken within a psycholinguistic approach where the primary aim is to make meaning of language and text. This framework also created the space within which literacy problems could be addressed.

Because this study tried to do more than just objectifying and describing the problem, the possibilities and limitations of both quantitative and qualitative methodologies were explored. A qualitative approach was preferred mainly because it would allow for possible solutions to be explored for the literacy problem. In putting together the cohort of learners, attention was given to political and economic factors as indicators of literacy performance.

The most important insight this study arrived at was that the best way to learn to read is to read. The study tries to indicate that the effective use of the reading half hour is located in establishing a reading habit that is shaped by the learners’ own need to read. The impact of a number of factors such as the access to and types of texts, the response to these texts and the role of writing are explored as crucial components of an effective literacy programme.

This study is an attempt to show that the most effective use of the reading half hour is located in the nurturing of a vibrant reading culture and the development of a sustained reading habit using authentic texts.



## Verklaring

Ek verklaar dat *Aanslag op leesbegrip – die effektiewe gebruik van die leeshalftuur* my eie werk is, dat dit nie voorgelê is vir enige graad of eksamen by enige ander universiteit nie, en dat al die bronne wat ek gebruik of aangehaal het, aangedui en erken is deur volledige verwysings.

Raymond Charles Cornelissen

Geteken



## **Met spesiale dank aan**

God, al die leerders en onderwysers wat hierdie studie genoop het,

my ouers wat 'n leeskuiluur in my vertroetel het,

Dr Wendy McMillan vir die kundige leiding en oneindige geduld wat sy ten toon gestel het met die skryf van hierdie tesis, en

my vrou Merencia, my kinders Celesté, Clement, Denver, Megan, Kim en Quinn vir die inspirasie, voortdurende belangstelling, aanmoediging en ondersteuning.





## Inhoudsopgawe

Titelblad	i
Sleutelwoorde	ii
Uittreksel	iii
Abstract	v
Verklaring	vii
Dankbetuigings	viii
<b>Hoofstuk 1: Oriëntering ten opsigte van die aard en omvang van die studie</b>	
1.1 Inleiding en agtergrond	1
1.2 Die navorsingsprobleem	2
1.3 Doelwitte van die navorsing	3
1.4 Teoretiese onderbou	4
1.5 Navorsingsmetodologie	6
1.6 Hoofstukindeling	9
1.7 Omvang van die studie	11
1.8 Terme	11
1.9 Opsomming	12
<b>Hoofstuk 2: Konteks</b>	<b>14</b>
2.1 Inleiding	14
2.2 Die storie van 'kleurling' onderwys	15
2.3 Opvoedkundige verandering wat leer beïnvloed	21
2.4 Geletterdheidswanprestasie	27
2.5 Opsomming	29
<b>Hoofstuk 3: Teoretiese Perspektiewe</b>	<b>31</b>



<b>3.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>Psigolinguïstiese perspektiewe</b>	<b>31</b>
<b>3.3</b>	<b>Volgehoue Vry Lees</b>	<b>43</b>
<b>3.4</b>	<b>Die rol van skryf en respons op teks in 'n begripsleesprogram</b>	<b>50</b>
<b>3.5</b>	<b>Opsomming</b>	<b>53</b>
	<b>Hoofstuk 4: Metodologie</b>	<b>54</b>
<b>4.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>54</b>
<b>4.2</b>	<b>Beperkinge van 'n kwantitatiewe benadering</b>	<b>54</b>
<b>4.3</b>	<b>Motivering vir 'n kwalitatiewe benadering</b>	<b>55</b>
<b>4.4</b>	<b>Gebruik van 'n gevallestudie en die kenmerke daarvan in hierdie studie</b>	<b>58</b>
<b>4.5</b>	<b>Tydskedule en die inligtingsgenereringsproses</b>	<b>67</b>
<b>4.6</b>	<b>Inligtingsverwerking</b>	<b>72</b>
<b>4.7</b>	<b>Etiese aangeleenthede</b>	<b>72</b>
<b>4.8</b>	<b>Beperkings van die ondersoek</b>	<b>74</b>
<b>4.9</b>	<b>Opsomming</b>	<b>74</b>
	<b>Hoofstuk 5: Joernaal van die aanslag op leesbegrip op soek na die effektiewe benutting van die leeshalfuur</b>	<b>76</b>
<b>5.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>76</b>
<b>5.2</b>	<b>Geletterdheidspersepsie en -praktyke voor die tussenkoms</b>	<b>77</b>
<b>5.3</b>	<b>Die tussenkoms</b>	<b>89</b>
<b>5.4</b>	<b>'n Nuwe dag het gebreek</b>	<b>107</b>
<b>5.5</b>	<b>Opsomming</b>	<b>116</b>
	<b>Hoofstuk 6: Opsomming en aanbevelings</b>	<b>119</b>
<b>6.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>119</b>
<b>6.2</b>	<b>Die belangrikste bevindings van die studie</b>	<b>119</b>



<b>6.3</b>	<b>Leemtes in die ondersoek</b>	<b>123</b>
<b>6.4</b>	<b>Aanbevelings</b>	<b>124</b>
<b>6.5</b>	<b>Afsluiting</b>	<b>124</b>
	<b>Bibliografie</b>	<b>126</b>
	<b>Tabelle</b>	<b>28</b>
	Tabel 1	28
	<b>Illustrasies</b>	<b>91</b>
	Illustrasie 1 Die leeshalfuur is lekker!	91
	Illustrasie 2 As meneer 'n storie lees ...	91
	Illustrasie 3 Visvang!	93
	Illustrasie 4 Die prinses wat op 'n prins verlief geraak het	109
	Illustrasie 5 Trevor se leeslys	110
	Illustrasie 6 Jenny moraliseer in haar boek oor “Die verkeerde dinge”	111
	Illustrasie 7 Die ridder op die wit perd	112
	Illustrasie 8 “Die storie is baie soos iets wat met my ma gebeur het.”	113
	Illustrasie 9 “Writing can make us smarter”	118
	<b>Aanhangsels</b>	<b>132</b>
	Aanhangsel A (Leesbeleid 2000)	132
	Aanhangsel B (Voorbeeld van begripsoefening)	135
	Aanhangsel C (Onderhoud met die onderwyser op 12 Maart 2007)	137
	Aanhangsel D (Onderhoud met die ‘Glampies’ en die ‘Willies’, 19 Maart 2007 )	138
	Aanhangsel E (Onderhoude met die ‘Willies’ en die ‘Glampies’ op 14 Mei 2007 )	139
	Aanhangsel F (Verwagtinge vir die leeshalfuur)	140
	Aanhangsel G (Onderhoud met die ‘Willies’ en die ‘Glampies’ op 28 Mei 2007 )	142
	Aanhangsel H (Toestemming om kind by navorsing in te sluit)	143

## Hoofstuk 1: Oriëntering teenoor die aard en omvang van die studie

No infallible method of instruction will ever be found to direct a child's progress in learning to read. But ... it is possible to specify the conditions under which children will learn to read, and these are again the general conditions that are required for learning anything – the opportunity to generate and test hypotheses in a meaningful, collaborative context. And to reiterate the constant theme, the only way a child can do all this for reading is to read (eie onderstreping – Smith 1994: 202).

### 1.1 Inleiding en agtergrond

‘Ontoereikende onderwyser opleiding en swak onderrigmetodiek’ van onderwysers in oud-Raad van Verteenwoordigers, skole word soms aangedui as die rede waarom die meeste leerders in dié skole volgens onderwysowerhede, die koerante en die algemene publiek ‘nie kan lees nie’. Die Raad van Verteenwoordigers was ’n politieke liggaam wat ‘kleurlinge’ in die later apartheidsjare in die parlement verteenwoordig het en onder wie ‘kleurlingonderwys’ geressorteer het. Een van die meganismes wat in plek gestel is om die probleem aan te spreek, is ’n leeshalfuur, ’n verpligte halfuur van ononderbroke en ongehinderde leesaktiwiteit wat deur die WKOD (Wes-Kaapse Onderwysdepartement) in Omsendbrief 0127/2000 ingestel is (Aanhangsel A). Wat in hierdie leeshalfuur bevorder moet word, is “lees vir genot”. Die brief stel dit dat “almal sal lees” sodat “leesskole” gekweek sal word. Die vraag wat in hierdie ondersoek gevra word, is hoe die leeshalfuur effektief aangewend kan word om daardie liefde vir lees te kweek en om leesbegrip te bevorder. Wat hierdie studie veral in belangstel, is of die verbetering van leesbegrip aangespreek kan word, nie deur formele leesonderrig deur onderwysers nie, maar deur selfgerigte lees van leerders.

Hierdie studie fokus op die effektiewe benutting van die leeshalfuur in die aanslag op die verbetering van leesbegrip van leerders in Graad ses in oud-Raad van Verteenwoordigers-skole . Uit die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) se diagnostiese assessering van leerders in geletterdheid in Graad ses in 2002, is dit duidelik dat leerders nie volgens die verwagte standaard presteer nie. Geletterdheid is in hierdie toetse op 36,8% (WCED, 2003: 68) gemiddeld vasgestel.

Die studie is ingegee deur aannames soos in die eerste deel van die inleidende stelling hierbo, dat leerders ‘nie kan lees nie’ omdat onderwysers in oud-Raad van Verteenwoordigers-skole ‘ontoereikende opleiding’ het en ‘swak onderrigmetodiek’ gebruik. Wat by my, uit my ervaring as

onderwyser in die senior fase, wel weerklank gevind het, is die verskynsel dat groot getalle leerders in die senior fase wel die meganiese leesproses bemeester het, dat hulle “die regte klanke maak” as hulle lees, maar wat glad nie verstaan wat hulle gelees het nie. In my werk as kurrikulumadviseur vir Tale in die Intermediêre Fase is my waarneming dat leerders in oud-Raad van Verteenwoordigers-skole nie met vertroue oor tekste kan kommunikeer nie.

Onderwysers in die Senior Fase in hierdie skole sê dikwels dat kinders ‘nie kan lees nie’. As Grondslagfase-onderwysers in dieselfde skole oor dieselfde onderwerp kommentaar lewer, sê hulle dikwels dat die kinders kán lees. Die afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat onderwysers in verskillende fases verskillende persepsies van lees het en dat daar verskillende verwagtinge bestaan van wat kinders behoort te kan doen.

As Grondslagfase-onderwysers (onderwysers wat in Graad R to Graad 3 werk) sê dat kinders kan lees, bedoel hulle waarskynlik dat die leerders die meganiese leesproses, die klanke, bemeester het. Dit word bevestig in die optekening van leerders se assessering dat die leerders sekere klankleesvaardighede bemeester het. Soms word reekse boeke gelys wat veronderstel is om te suggereer dat die leerder op ’n besondere ‘vlak’ is.

In lesse wat in klaskamers waargeneem is as deel van my rol as kurrikulumadviseur, word groeplees en klanklees aktiwiteite gedoen sonder enige duidelike doelwitte. Ook waar leerders in die Intermediêre Fase individuele leeswerk doen, is dit dikwels op meganiese leesvaardighede gerig. Wanneer leerders sukkel met leesbegrip, word die antwoord dikwels deur die onderwyser gegee of die woordeboek word nader getrek. In hul assessering van lees gee onderwysers dikwels ’n globale punt vir leerders se hardopleesvermoëns sonder die eis dat leerders oor die teks moet kan kommunikeer. Leeslesse bestaan dikwels uit groeplees en individuele hardoplees met geen besondere aandag aan die ontwikkeling van leesbegrip nie. Uiteenlopende sienings van wat lees is, bepaal watter verwagtinge aan leerders gestel word en uiteindelik die leerders se vermoë of onvermoë om effektief met tekste om te gaan.

## **1.2 Die navorsingsprobleem**

Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement se diagnostiese toetse dui aan dat die verskil tussen vaardige en sukkelende lesers direk verband hou met sosio-ekonomiese verskille (WCED, 2004: 71). ’n Basiese aanname wat in hierdie studie gemaak word, is dat armoede *per se* nie die rede kan

wees waarom leerders sukkel om te lees nie. Die WKOD verslag (2004: 73) dui aan dat die “materials available” en die “literate or semi-literate environments of the learners may be critical”. Hiermee probeer die verslag aandui dat die gebrekkige omgewing wat deur armoede ingege word, eerder as armoede op sigself, die rede kan wees vir leerders se swak prestasie in hierdie toetse. Delpit (1995:25) bring geletterdheid in verband met ekonomiese status as sy sê “(i)f schooling prepares people for jobs, and the kind of job a person has determines her or his economic status and therefore, power, then schooling is intimately related to that power”. Die onderwysstelsel en onderrigmetodes waarmee hierdie onderpresterende leerders (en onderwysers) gekonfronteer is, is histories gebed in ’n ongelyke bedeling wat doelbewus daarop gerig was om ekonomiese status en mag van hierdie leerders te ontnem deur hulle geletterdheid te ontsê. Voor 1994 het dit die staat gepas om onderdrukkende en minderwaardige onderwysstelsels in plek te stel. Jansen (2003: 35) praat van ’n “racist, Euro-centered curriculum which perpetuated black (en ‘coloured’ – eie invoeging) subordination”. Op hierdie manier is sosio-ekonomiese mag van ‘anderskleuriges’ weerhou. Omdat ’n leeskultuur in baie gevalle by leerders uit sosiaal-ekonomiese verarmde omgewings ontbreek, wil hierdie studie ’n program voorstel wat daardie leeskultuur in plek kan stel. Omdat die Wes-Kaapse Onderwysdepartement se assesseringstoetse (Wes-Kaapse Onderwysdepartement Verslag, 2004: 70) duidelik uitwys dat die oorgrote meerderheid van leerders in oud-Raad van Verteenwoordigers-skole begripsprobleme ervaar, kan die ondersoekvraag as volg geformuleer word:

**Watter strategieë kan gebruik word om leerders in oud-Raad van Verteenwoordigers-skole se leesbegrip te verbeter?**

### **1.3 Doelwitte van die navorsing**

Die primêre doelwit van die navorsing sal wees om ’n strategie te ondersoek wat kan help om die leeshalfuur effektief te benut om leerders in oud-Raad van Verteenwoordigers-skole se leesbegrip te verhoog. Dit sal ’n poging wees om leerders uit ’n teks-arm sosiale omstandigheid, uit ’n verarmde leeskultuur te sosialiseer in ’n lees- en skryfkultuur. Die hoofdoel van hierdie ondersoek sal daarop gemik wees om die omstandighede te skep waaronder ’n lees- en skryfkultuur vertroetel kan word. Dit sal gedoen word in terme van wat Smith (1994: 202) in die inleidende aanhaling hierbo aandui as die enigste manier om te leer lees, naamlik om te lees (en te skryf).

Die uitdaging sal wees om vir die leerders ruimte te skep om ‘op hul eie’ tot begrip van tekste te kom, omdat onderwysers deur die jare geskool is om leesbegrip aktief te onderrig. Hoewel Uitkomsgebaseerde Onderrig (’n onderrigmodel wat gerig word deur die bereiking van gestelde uitkomst) vereis dat onderwysers fasiliteerders en mediators van kennis en vaardighede moet wees. Uit my eie waarneming as kurrikulumadviseur is hierdie konsepte nog vir baie onderwysers vreemd. Onderwysers aanvaar moeilik dat leerders se begripsvermoë uitgebou kan word deur slegs te lees. Verderaan word die konsep van vry lees dikwels vereenselwig met algemene bandeloosheid en dissiplinêre probleme en daarom sal een van die uitdagings wees om daardie persepsie van vry lees te verander.

Van die sekondêre doelwitte van hierdie studie sal wees om meer gereelde tuislees vir genot aan te wakker, groter selfvertroue as leser te ontwikkel en die gebruik van ’n wyer reeks bronne vir leesgenot aan te moedig.

#### **1.4 Teoretiese onderbou**

Die raamwerk waarbinne hierdie ondersoek gedoen sal word, is ’n psigolinguïstiese raamwerk omdat dit die beste verklaring gee van wat lees is wanneer leesbegrip ter sprake is. Goodman (1969: 61) sien dit as die “enhancement of the ability to decode and comprehend language”. Die psigolinguïst is volgens hom veral geïnteresseerd in die dekodering en begrip van taal. Vir Ferreira

(a) major job for psycholinguists, then, is to figure out how the linguistic system works in real time and interacts with the rest of the cognitive architecture. Their focus is language, but it is language as it is actually produced and understood by normal adult users of the language (2005: 367).

Volgens Goodman (1969: 3) is een van die fundamentele redes waarom daar groot leemtes in die kennis van lees is, die feit daar verskillende verwagtinge gekoester word as daar van ‘lees’ gepraat word. Verskille in die definisie van lees verdeel nie net die opvoeders nie, maar ook dié wat verskillende sienings huldig van die aard van taal en leer. Psigolinguïste sien lees as komplekse psigolinguïstiese gedrag wat uit die dekodering van geskrewe taaleenhede bestaan, veral sover dit verband hou met die leser se leesdoelwitte. Smith (1994: 169) sê dat begrip ’n saak is van “having relevant questions to ask ... and being able to find answers to at least some of the questions”. Die proses van begrip word gekenmerk deur ideëversameling of die samesmelting van die betekenis

van woorde. Om die daad van begrip te verstaan, moet 'n mens 'n idee hê van die dele van 'n sin wat belangrik is om die sin betekenisvol te maak. Nassaji (2007: 85) stel dit dat

(t)here is no doubt that successful comprehension depends on inferencing at all levels of text comprehension, ranging from connecting text to background knowledge, different parts of the texts to one another, and known elements to unknowns.

Hiermee sê Nassaji dat om te leer om te lees die vind van betekenisvolheid in gedrukte teks is. Dit beteken dat betekenis skepping in die leerder se ervaring gewortel is en dat dit groei deur die leser se betrokkenheid met die teks. Hierdie ervarings moet op sigself van betekenis wees eerder as vaardigheidsoefening vir verbeterde prestasie. Hierdie leesmodel benadruk die belangrikheid van dit wat die leser na die teks toe bring in sy soeke na betekenis. Die psigolinguïstiese model aanvaar dat lees vir beide die ervare en onervare leser begin by die top vlak van betekenis, met 'n idee van die teks en dat, volgens De Corte (2001: 534), "(m)aking a schema of the text meaning is in some way the starting point". Betekenis skepping staan dus voorop vir psigolinguïste en dit begin by die leser se geheelsiening van die teks. Dit kan bestaan uit wat De Corte (2001: 534) die belangrikste basiese strategie noem, naamlik "formulating the main idea which can be considered as the most condensed form of summarisation". Smith (1994: 3) stel dit dat "(u)nderstanding is the basis not the consequence of reading". Begrip word dus volgens hom in alle leeswerk vooropgestel.

Kinders se begrip van ' storie ' is 'n goeie voorbeeld van hoe hulle geletterdheid skool toe bring. Mcgrath Speaker (2001: 4) sê dat

(a) "sense of story" aids in the comprehension of the many different types of stories ... The use of storytelling with young children supports early literacy development and expands the creative literacy potential in young children.

Deur hul gebruik van dié vorm, sowel as hul kennis van die wêreld, is die leser gereed om vanaf hierdie vlak van verwagting te werk na die lees van individuele woorde met toenemende akkuraatheid. Laasgenoemde word hoofsaaklik gebaseer op verwagtinge oor wat kan gebeur in die storie en die sin.

Smith (1994:1) sê dat daar niks spesiaals omtrent lees is nie, behalwe dat dit ons in staat stel om 'n verskeidenheid van dinge te doen. Volgens Smith (1994: 1) is die krag wat lees ons gee enorm. Dit



gee toegang tot wêreld wat ons nie andersins sou ervaar het nie en stel ons in kontak met mense wat lank reeds oorlede is. Volgens Smith (1994: 1) stel lees nie enige eksklusiewe of esoteriese eise aan die brein nie, geen unieke soort bewegings aan die oog, geen besondere visuele bekwaamheid en geen uitsonderlike taalvermoëns nie. Geskrewe taal het sy eie kenmerke en konvensies maar daar is niks spesiaal wat die brein hoef te doen wat dit nie alreeds doen met spraak nie. Hy sê voorts dat elke kind wat goed genoeg kan sien om 'n gesig in 'n foto van 'n ander een te onderskei die vermoë het om te lees.

Volgens Fisher (1990: 196) word 'n leerder baie makliker gedemotiveer as gemotiveer. Dit is volgens hom een van die redes waarom al hoe meer onderwysers verkies om egte boeke (boeke wat vir die reële wêreld geskep is om die leser in te lig en te vermaak) eerder as leesreekse te gebruik. Die doel, volgens Fisher (1990: 196), is om leerders aan 'n wye reeks van boeke met 'n verskeidenheid van temas bloot te stel sodat leerders kan leer om self keuses te maak van boeke waarin hulle geïnteresseerd is. As ons leerders na boeke wil aantrek, moet ons nie net betekenis aan hulle medieer nie, maar ons moet ook ons entoesiasme oor boeke met kinders deel. Volgens Sainsbury (2003: 49)

(c)hildren who are enthusiastic readers tend to read more, and this develops their reading ability. The enjoyment of reading, however, is not just useful in developing skills. Literature offers children and young people scope for social and emotional development. It opens up opportunities to become involved in other, real or imaginary, worlds, sharing in knowledge, relationships and feelings that go beyond their direct experience.

Dit is dus belangrik dat 'n liefde vir lees by kinders gekweek word omdat dit beide hul leesvaardighede verbeter en hul leeslus aanwakker.

## **1.5 Navorsingsmetodologie**

Hierdie studie was 'n kwalitatiewe studie omdat dit probeer het om leerders se leesgedrag en leeservarings te verstaan en 'n "ryk beskrywing" (Mason, 2002: 3) daarvan te gee. Die ondersoekfenomeen was dié van menslike gedrag en menslike ervaring en daarom van sodanige aard dat kwantitatiewe beskrywing, volgens Cohen en Manion (1980: 23), nie kon help om betekenisvolle verklarings of oplossings te bied nie. Omdat 'n kwalitatiewe ondersoek geleentheid gebied het om moontlike oplossings te bied, is daardie ondersoekmetode verkies.

Onderhoude as “interpretative ethnologies” (Mason, 2002: 56) is gebruik om die leerders se leesgewoontes en leesinstelling te peil en om vas te stel hoe toeganklik leesstof vir die leerders was, hoe hulle oor hulself as lesers gevoel het en hoeveel vrye tuislees hulle gedoen het. Om die leerders se vroeë leeservarings te verstaan, is daar aan hulle gevra of daar aan hulle voorgelees was toe hulle nog kinders was, of hulle enige lees-rolmodelle in die huis het en of hulle toegang tot prenteboeke en ander interessante leesmateriaal gehad het. Die ondersteuning wat hulle tuis gekry het is ook ondersoek. Verderaan is hul persepsies oor die interessantheid van leesstukke wat in die skool gebruik was, die aansluiting daarvan by hul alledaagse lewe en die belangrikheid en bruikbaarheid van lees ook ondersoek.

Onderhoude is deurlopend deur die ondersoek gebruik. Omdat die onderwyser altyd ’n groot faktor in enige onderrigprogram was, is formele en informele onderhoude met die onderwyser gevoer om vas te stel wat sy instelling teenoor lees en leesonderrig is en hoe sy leesgewoontes gelyk het. Die onderwyser moes ook iemand wees wat ’n veilige en stimulerende leesatmosfeer (Krashen, 1993: 37, Smith 1994: 202) vir die leerders kon skep; motiverende voorleeswerk vir die leerders kon doen en met wie die leerders eerlike kommunikasie oor boeke en leesstukke kon voer. Die fokus het op sosiale en kulturele aangeleenthede geval en is grootliks deur die gebruik van egte tekste aangespreek.

Die leesperiode is voorafgegaan deur aktiwiteite waarin strategieë wat kon help om leesbegrip te fasiliteer, gebruik is, sodat die leerder hierdie strategieë in die leesperiode kon toepas. Van die aktiwiteite wat die grootste aandag geniet het, was dié van voorspelling omdat dit, volgens Smith (1994: 171), die kern van lees is. Die vooraf aktiwiteite het dinge soos voorspelling en verifiëring, boekpromosies, korrelasie met eie lewe, herkenning van boodskappe in ’n teks, voorlees van tekste en die skryf van resensies en ander response op tekste ingesluit. Om te verseker dat die leerder van die strategieë gebruik, is opvolgaktiwiteite gedoen waarin leerders gereflekteer het op hoe hulle van die strategieë gebruik het en of dit hulle gehelp het om die teks beter te verstaan.

Die monster was, volgens Merriam (2001: 8), nie-ewekansig, doelmatig en klein - almal kenmerke van ’n kwalitatiewe ondersoekmodel. Merriam (2001: 61) dui aan dat ’n doelmatige monster gegrond is op die feit dat die ondersoeker sekere inligting probeer ontdek en verstaan, daarom dat ’n monster gekies is waaruit die meeste geleer kon word. Hierdie tipe doelmatige monster was heel gepas vir hierdie studie omdat die monster aan sekere seleksie kriteria moes voldoen. Die monster

het bestaan uit tien leerders van 'n skool in 'n sosio-ekonomies verarmde gemeenskap omdat hulle die leerders is wat die swakste in die Wes-Kaapse Onderwysdepartement se assesseringstoetse gevaar het en omdat hulle die grootste kohort van leerders in die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verteenwoordig. Die tien leerders was uit een klas gekies en het bestaan uit vyf leerders wat baie swak lees en vyf leerders wat vinniger lees. Hierdie leerders is deur die onderwyser uitgewys. Vyf leerders per groep was gekies omdat daar ruimte gelaat was vir die insluiting van leerders met erge leerstoornisse. Om die geldigheid van die ondersoek te verhoog, is verskillende vorme van data insameling soos waarneming, formele en informele onderhoude en joernalisering gebruik.

Om die geldigheid en betroubaarheid van die ondersoek, volgens Mason (2002: 125), te verhoog, is 'n veskeidenheid bronne van inligting gebruik. Formele en informele onderhoude is op videoband vasgelê en waarnemings is in 'n joernaal opgeteken. Die doel hiervan was om triangulering teweeg te bring, wat volgens Merriam (2001: 204), 'n meer holistiese beeld gee met die fokus op die aanvaarbare verduideliking van die verskynsel eerder as 'n meer tegniese 'korrekte' een van kwantitatiewe data.

Die intervensieprogram het bestaan uit die opleiding van die onderwyser in psigolinguïstiese onderrigbenaderings en die effektiewe benutting van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement se verpligte leeshalfuur. Die doel van die opleiding was om te verseker dat die onderwyser strategieë sou kon toepas om die leeshalfuur effektief te benut. Die fokus van die leesperiode was die skep en onderhandel van begrip en die geleentheid om ongehinderd te lees op grond van eie belangstelling.

Volgens Merriam (2001: 213) sal etiese dilemmas in kwalitatiewe ondersoeke waarskynlik ontstaan ten opsigte van die opneem van data en die verspreiding van die bevindings. Dit was uiters belangrik dat die skool nie die idee moet kry dat hulle vir die leesprogram gekies is omdat die onderwysers nie bekwaam is om hul werk te doen nie. Die skool moes verstaan wat die kriteria was op grond waarvan die skool gekies is vir die leesprogram. Volgens Mouton (2001: 244) "(t)he aims of the investigation should be communicated to the informant as well as possible. There is a obligation to reflect on the foreseeable repercussions of research and publication on the general population being studied". Die respondente moes vooraf te weet dat die skool en leerders nie in die verhandeling geïdentifiseer gaan word nie asook wat die moontlike implikasies is wat hierdie

ondersoek vir die skool mag inhou. Terselfdertyd moes die ondersoeker onderskei tussen watter inligting noodsaaklik vir die deelnemers mag wees en watter nie noodsaaklik sou wees nie.

In terme van die versameling van data was dit belangrik dat die onderhoude baie vertroulik hanteer moes word sodat die leerders of skool nie op enige wyse daardeur geskaad sal word nie. Dit was ook belangrik dat die integriteit van vraelyste en onderhoude nie in gedrang kom nie. Om laasgenoemde rede sou dit waarskynlik beter wees as die ondersoeker self die data in veilige bewaring hou.

Omdat hierdie studie belang gestel het in die effektiewe gebruik van die leeshalfuur moes dit ook 'n poging wees om 'n groter realiteit oop te dek en om moontlike oplossings te toets en aan te pas sou dit nodig wees.

## **1.6 Hoofstukindeling**

Die studie is in ses hoofstukke aangebied. In die eerste hoofstuk is die probleem gestel, asook die tesis wat die studie gerig het. Die konteks waarbinne die studie geskied, is hierna onder die loep geneem in die tweede hoofstuk. In die daaropvolgende twee hoofstukke is die teoretiese onderbou en die navorsingsmetodologie van die studie gemotiveer. In die vyfde hoofstuk is die waarnemings wat gedurende die studie gemaak is, ontleed en bespreek. Die laaste hoofstuk is 'n opsomming van die belangrikste bevindings van die studie, asook aanbevelings vir verdere studie. Die uiteensetting lyk soos hieronder uiteengesit.

**Hoofstuk 1** gee 'n oorsig oor die studie en belig die ondersoekvraag. Dit gee 'n aanduiding van die aard en omvang van geletterdheidsprobleme in oud-Raad van Verteenwoordigers-skole asook die doel van hierdie studie. Dit gee ook die motivering vir die ondersoek. In hierdie hoofstuk is daar ook 'n motivering vir die teoretiese raamwerk gegee waarbinne hierdie studie geskied het sowel as 'n kort bespreking van die belangrikste aannames van 'n psigolinguïstiese ondersoekbenadering.

**Hoofstuk 2** gee 'n aanduiding van die konteks waarbinne hierdie studie plaasvind het. Dit is ook 'n poging om aan te dui waarom hierdie studie veralgemeenbaar gemaak kan word tot die meeste skole in die Wes-Kaapse Onderwysdepartement en om aan te dui hoe die respondente in hierdie ondersoek 'n refleksie is van leerders uit verarmde sosio-ekonomiese omgewings. Dit dui ook aan waarom hierdie groep leerders verteenwoordigend is van onderpresterende skole uit die oud-Raad van Verteenwoordigers departement binne die huidige Wes-Kaapse Onderwysdepartement. Die

fokus van die hoofstuk is 'n kontekstualisering van die ervaring van die leerders en veral die onderwyser en hoe dit 'n impak op onderrig en leer gehad het.

**Hoofstuk 3** verklaar die teoretiese raamwerk waarbinne hierdie ondersoek plaasgevind het, te wete 'n psigolinguïstiese raamwerk wat 'n bemoëienis het met taal en betekenisgeving. Die rede vir en toepaslikheid van hierdie ondersoekraamwerk, wat die geleefde ervaring van leerders met gekontekstualiseerde onderrig en leer in verband bring, word ook in hierdie hoofstuk aangedui. Die hoofstuk gee daarom 'n aanduiding van die belangrikheid van outentieke onderrigmateriaal in die ontwikkeling van egte leeservaring in die skool. Die belangrikheid van die ontwikkeling van 'n leesgewoonte of leeskuiluur word in hierdie hoofstuk onderstreep.

**Hoofstuk 4** gee 'n aanduiding van die navorsingmetodologie wat in die studie gebruik is. Dit is 'n poging om te motiveer waarom die geleefde ervaring van die respondente verstaan en beskryf is, eerder as om dit te probeer kwantifiseer. Die hoofstuk gee 'n aanduiding van waarom 'n kwalitatiewe ondersoekmetode eerder as 'n kwantitatiewe ondersoekmetode gebruik is, soos in die woorde van Merriam (2001: 8) “since qualitative research focuses on process, meaning and understanding, *the product of a qualitative study is richly descriptive*”. Die klem het dus geval op 'n beskrywend, kwalitatiewe ondersoekraamwerk omdat dit die proses van betekenisgeving en begrip wou beskryf. Merriam (2001: 8) sê voorts 'n verdere kenmerk van 'n kwalitatiewe raamwerk is dat dit plooibaar is, die beste verklaring van die ondersoekfenomeen kan gee en dat dit ruimte vir moontlike oplossings bied.

Die hoofstuk gee ook 'n beskrywing van die grootte en samestelling van die ondersoekgroep sowel as die kriteria wat gebruik is om die groep te selekteer. Uitdagings met die keuse van 'n ondersoekgroep word ook in hierdie hoofstuk bespreek. Hierbenewens word inligtingsin-samelingsmetodes en ontledingsmeganismes ook in hierdie hoofstuk bespreek.

**Hoofstuk 5** is 'n optekening van die waarnemings van die respondente se geletterdheidspraktyke en -prestasies. Dit gee beide die beskrywing van die leerders se leesgedrag, leespraktyke en leesprestasies, sowel as die interpretasie van daardie leespraktyke en -prestasies. Die belangrikste tendense wat leerders se leesgedrag beïnvloed en verander het, word in hierdie hoofstuk geïdentifiseer en bespreek.

**Hoofstuk 6** gee 'n opsomming van die belangrikste bevindings van die studie en aanbevelings van hoe hierdie bevindings effektief benut kan word. Hierdie hoofstuk argumenteer dat die meeste leerders wel kan lees maar dat hulle dikwels nie die leesgewoonte het nie en dat 'n leeskuiluur onder die regte omstandighede wel in skole gestimuleer en vertroetel kan word. Die hoofstuk dui ook leemtes in die ondersoek aan en maak aanbevelings vir verdere ondersoek.

### **1.7 Omvang van die studie**

Hierdie studie het hom veral besig gehou met die effektiewe benutting van die leeshalfuur en 'n vertroeteling van 'n leeskuiluur, sowel as die verbetering van leerders in oud-Raad van Verteenwoordigers-skole se leesbegrip. Die ondersoek was beperk tot 'n skool uit 'n 'histories benadeelde' gemeenskap wat tekenend is van oud-Raad van Verteenwoordigers-skole in die Wes-Kaapse Onderwysdepartement.

Hierdie ondersoek het nie gepoog om geletterdheid in die breë in diepte te omskryf of te ondersoek nie. Waar skryf ondersoek is, was dit nie ter wille van skryf as 'n analities onafhanklike geletterdheidsentiteit nie, maar veral sover dit 'n refleksie is van die toepassing van leesbegrip en leeskonvensies. Dit het dus nie soseer oor skryf as 'n komponent van geletterdheid gegaan nie, maar skryf ter wille van die ontwikkeling en demonstrasie van leesbegrip.

Een van die uitdagings van die studie sal wees om die veralgemeenbaarheid van die resultate te demonstreer omdat die ondersoeksgroep redelik klein is. Die doel was egter nie om die omvang van die geletterdheidsprobleem in oud-Raad van Verteenwoordigers-skole aan die hand van groot getalle respondente te kwantifiseer nie, maar om 'n beskrywing van die probleem te gee en met moontlike antwoorde vorendag te kom.

'n Ander uitdaging sal wees om gepaste tekste in die hande te kry sodat leerders die vryheid het om egte tekste te kies wat by hul persoonlike leefwêreld aanpas en wat hulle die geleentheid sal bied om tekste te kies wat binne hul eie belangstellingsveld val. Om dit te bewerkstelling sal een van die doelwitte wees om leerders te motiveer om by die plaaslike biblioteek aan te sluit wat minder as een kilometer van die skool af is.

'n Verdere uitdaging sal wees om 'n spontane en vry leeskuiluur te ontwikkel waar onderwysers steeds oortuig daarvan is dat leerders aktief 'geleer' kan en moet word om tekste te verstaan. Die

implikasie hiervan is dat aktiewe onderrig en ‘intervensie’ van onderwyserkant geminimaliseer moet word.

## 1.8 Terme

**1.8.1 *Geletterdheid*** – die vermoë van leerders om verstaan wat hulle geles het en om op mondelinge en skriftelike wyse daarop te reageer.

**1.8.2 *Intermediêre Fase*** – die skoolfase van Graad vier tot Graad ses in die Algemene Onderwys en Opleidingsband.

**1.8.3 *Lees*** – die meganiese sowel as psigologiese prosesse waar leerders woorde herken, die ‘klanke’ kan maak en verstaan wat hulle geles het.

**1.8.4 *Leeshalfuur*** – ’n verpligte halfuur wat deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement ingestel is wat veronderstel is om gebruik te word vir die ontwikkeling van “’n liefde vir lees”.

**1.8.5 *Leeskultuur / Leesgewoonte*** – die gewoonte om gereeld en uit eie beweging tekste te kies om te lees en daarop te reageer.

**1.8.6 *Leesvaardighede*** – vaardighede wat leerders demonstreer om byvoorbeeld waardes of ’n boodskap in ’n teks te identifiseer en te beskryf.

**1.8.7 *Outentieke / egte leesmateriaal*** – tekste wat geskep is met die doel om leerders in te lig en te vermaak – nie tekste wat geskep is met die doel om in klaskamers gebruik te word vir formele onderrig nie.

**1.8.8 *Psigolinguïstiese onderrigbenadering*** – ’n onderrigbenadering waarin die fokus val op betekenisskepping.

**1.8.9 *Volgehoue vry lees*** – ’n leespraktyk wat op gereelde basis beoefen word en waarin die klem val op die belangrikheid dat leerders self tekste volgens hul eie behoeftes en belangstelling kies om te lees.

**1.8.10 *Wes-Kaap Onderwysdepartement*** – die onderwysowerheid wat onderrig en leer in die Wes-Kaap bestuur en beheer.

## 1.9 Opsomming

In hierdie ondersoek sal 'n soeke wees om te verstaan wat die toestand is waaronder kinders leer om te lees en te verstaan. Die omstandighede wat geleentheid sal skep vir betekeniskepping in 'n betekenisvolle konteks sal onder die vergrootglas geplaas word, asook die respons van Intermediêre Fase leerders in oud-Raad van Verteenwoordigers-skole daarop. Die studie sal 'n antwoord probeer gee op die vraag oor watter strategieë gebruik kan word in die effektiewe benutting van die leeshalfuur.

Die ondersoek behoort van besondere belang te wees vir skole uit verarmde gemeenskappe waar daar dieselfde uitdagings bestaan as waarmee hierdie studie gekonfronteer is.

Hierdie hoofstuk het 'n aanduiding gegee van die aard, omvang en diepte van die studie. In die volgende hoofstuk sal die konteks waarin die studie gedoen word, belig word.





## Hoofstuk 2: Konteks

### 2.1 Inleiding

Hierdie studie word onderneem teen die agtergrond van die swak prestasie in leesbegrip van Graad ses-leerders uit die ou Raad van Verteenwoordigers-skole in die Wes-Kaap Onderwys Departement se 2003 assesseringstoetse. Leesbegrip op Graad ses-vlak in die provinsie is volgens laasgenoemde toetse gemiddeld op 36,8% vasgestel en in die oud-Raad van Verteenwoordigers-skole op 32.5% (WCED, 2003: 68). Die swak prestasie van leerders in oud-Raad van Verteenwoordigers-skole strook met my eie ervaring as onderwyser in 'n oud-Raad van Verteenwoordigers skool, van leerders in die Senior Fase se onvermoë om met begrip met tekste om te gaan. In my besoek aan skole as Kurrikulumadviseur vir Tale die afgelope drie jaar het ek ook gevind dat waar enkele Graad ses-leerders uit genoemde skole bereid is om oor tekste te praat, dat dit beperk is tot gesprek op kennisvlak en dat interaksie op hoër denkvlakke baie moeilik is.

In hierdie hoofstuk sal die agtergrond ondersoek word waarteen geletterdheidsprestasie in die ondersoekskool gelewer word. Die doel hiervan sal wees om omstandighede te identifiseer wat daartoe bygedra het dat leerders 'n groterwordende probleem met leesbegrip ervaar. Daar sal veral verwys word na skoolverwante faktore op makro- en veral mikrovlak wat 'n invloed gehad het op kurrikulumlewering en leerderprestasie.

Op makrovlak sal 'n kort aanduiding gegee word van politiese en ekonomiese faktore asook kurrikulumverandering wat 'n invloed op die onderrig van geletterdheid kon hê, terwyl op mikrovlak gelet sal word op die faktore binne die spesifieke skool wat 'n impak op die toestand van geletterdheid gehad het. In die eerste instansie sal 'n breë polities-historiese agtergrond wat 'n impak gehad het op onderrig en leer geskets word. Hierna sal die impak van onlangse opvoedkundige verandering bespreek word. Verder sal die geletterdheidsuitkomst van die skool as refleksie van oud-Raad van Verteenwoordigers-skole asook die leeromgewing onder die loep geneem word.

## 2.2 Die storie van ‘kleurling’ onderwys

Nadat die Nasionale Party in 1948 aan bewind gekom het, is onderwys volgens Corrigan (1990: 29) gerig deur die oortuiging dat “education could be used to help create political compliance amongst black (sic) workers and middle strata and to help stimulate economic growth”. Die doelwit van onderrig in hierdie tyd was, volgens Corrigan, om alle nie-blanke rasse aan apartheid te onderwerp. As Kallaway (2002: 2) praat van “apartheid education” sê hy dat

(t)he consequences of this system in terms of human suffering and the abrogation of human rights are difficult to overestimate, and it has been recognised as one of the most dramatic cases of institutional educational injustice in the history of the twentieth century ...

Hiermee gee Kallaway ’n aanduiding van die onmeetbare skade wat die apartheidsonderrigstelsel die mense aangedoen het wat daaraan onderworpe was. Hieronder was onder andere die ‘kaapse kleurlinge’ wat onder die oud-Raad van Verteenwoordigers vanaf die vroeë tagtigerjare geressorteer het. Die woord ‘kleurling’ is ’n woord wat baie negatiewe konnotasies het en word in hierdie ondersoek gebruik as die amptelike term wat gebruik is om die groep mense te beskryf wat onder die oud-Raad van Verteenwoordigers geressorteer het. Sogenaamde ‘kleurling’ onderrig word hier onder die loep geneem omdat dit ’n direkte impak gehad het op die hulpbronne en gehalte van onderrigvoorsiening aan leerders in hierdie ondersoek. Fiske (2005: 41) spesifiseer die doelwitte van die Nasionalistiese regering verder as hy sê dat die onderrig was

poor in quality and designed to keep them out of the modern sector of the economy – thus ensuring a steady supply of cheap labour, particularly for the agricultural, mining and domestic service sectors.

Onderrig was, volgens Fiske, daarop gerig om goedkoop arbeid vir die arbeidsmark te voorsien en om die ‘blanke’ se ekonomiese groei te verseker. ‘Kleurling’ geklassifiseerde persone was grootliks van die werkersklas en was bewustelik op groot skaal uitgesluit van die land se rykdom. Waar ‘swartes’ voorberei is vir die “domestic and service sectors”, is ‘kleurlinge’ geskool om in die fabriek te werk. Hierdie ‘kleurlinge’ is gekenmerk deur grootskaalse armoede en moes meestal staatmaak op werk van ‘blanke’ werkgewers vir karige lone en salarisse.

Teen die einde van die apartheidsjare was onderrig in Suid-Afrika op rassegrondslag in negentien verskillende onderrigdepartemente verdeel. Volgens Jansen (2003: 35) was dit

... racialised in that it was defined according to racial and ethnic divisions consolidated after the political ascendancy of the all-white National Party in 1948 on its electoral platform of apartheid.

Die ideologie van apartheid is vergestalt in skerp politiese, ekonomiese en sosiale verskille in hierdie rasgebaseerde onderwysdepartemente. Groot verskille het bestaan tussen die voorsiening van hulpbronne en onderwysvoorsiening aan ‘blanke’ skole en ‘kleurling’ skole in die Wes-Kaap. Ten spyte van ’n demokratiese bestel en ’n poging tot gelyke onderwysvoorsiening, is daardie verskille sowel as die effek daarvan steeds waar te neem in die hulpbron en onderwysvoorsiening in die huidige bedeling. Die verskil in die gehalte van onderwysopleiding is een van die duidelikste aanduiders van die skerp verskille wat deur die apartheidsonderwysstelsel ingegee is.

### **2.2.1 *Onderwysopleiding vs mis-leiding***

Die WKOD verslag (WCED, 2003: 73) dui ontoereikende onderrigmetodes aan as een van die moontlike bydraende faktore tot die leerders se wanprestasie. Die kwalifikasie wat onderwysers in die apartheidjare in die Intermediêre Fase ontvang het, was ’n driejarige onderwysdiploma, die Primêre Onderwysdiploma (POD). Volgens kommentaar van die onderwyser in hierdie ondersoek, is al wat hy van onderrigmetodiek “nog in die ‘boikotjare’ kan onthou, “die donkergroen vakdidaktiekboek van Combrinck”. Volgens die onderwyser het dit “meestal verband gehou met die ontwikkeling van hardoplees, soeklees, verkenlees en so aan”.

Volgens Sayed (2004: 247) is onderwysopleiding gebaseer op “the fragmented racial geography which socially engineered the ‘life spaces’ of South Africans”. Hierdie “life spaces” is gekenmerk deur aparte woongebiede vir verskillende rassegroepe, meerendeels hoë digtheids woongebiede vir ‘kleurling’ geklassifiseerde persone met hoë werkloosheidssyfers, armoede, misdaad en groot skole met oorvol klasse. Terwyl die Nasionale Party in besit was van die politieke mag en ‘blankes’ groot ekonomiese welvaart beleef het, is ander rassegroepe geforseer om in armoede in rasgebaseerde tuislande en woonbuurte te woon. Hierdie “life spaces” is, volgens Sayed (2004: 247), gerig deur die “politiese en ideologiese rasionaal van die apartheidssisteem” en het ook bepaal hoe onderwysers in verskillende onderwysdepartemente opgelei is.

As Du Pre (1994: 113) apartheidsonderrig en die ‘struggle’ (bevrydingsgeveg) beskryf, dui hy aan dat

(t)he poor standard of education and the consistently poor pass rates spawned the epithet ‘Gutter Education’. It was no coincidence that the coloured (sic) fight against apartheid was led by coloured pupils and that schools and colleges became the planning centres from which attacks were launched against apartheid education in the 1970s and 1980s.

Hiermee gee Du Pre ’n aanduiding van die perspektief op apartheidsonderrig en die impak daarvan op onderwysopleiding. Die onderwyser se opmerking oor die “boikotjare” bevestig die onderwyser Du Pre se standpunt as hy sê dat een van die groot fokusse van sy studentedae gerig was op die stryd teen apartheid en dat hy nie veel kan onthou van vakdidaktiese aangeleenthede nie. Die “donkergroen vakdidaktiekboek” gee ’n aanduiding van die omvang van sy vakdidaktiese opleiding, ’n duidelike manifestasie van die fundamentele pedagogiek van die tyd waarin onderwys en vakdidaktiese kennis verskraal is tot een enkele handboek. Daar was geen motivering of aanmoediging vir studente om kritiese ondersoek te loods na alternatiewe onderrigmetodes nie en deur die gebruik van een handboek is kritiese denke totaal ingeperk. ’n Persoonlike waarneming van die ondersoeker in hierdie tyd was dat die gebruik van hierdie tekste in opleiding inderdaad verwerp was as ’n voorbeeld van ‘gutter education’, maar dat daar nie ’n bruikbare alternatief was vir die gebruik van sulke tekste nie.

Die toestand van onderwysopleiding word deur Kihn (2002: 326) onderstreep as hy sê dat “(s)tudent discourse during the 1980 boycotts was notable ... for the high level of politicisation”. In hierdie tyd het studente die speerpunt gevorm in die stryd teen apartheid en is groot gedeeltes van studente se tyd, volgens Kihn, opgeneem in die reël van “mass meetings” en politieke optogte in die stryd teen apartheid. Van die boikotte in hierdie tyd het soms vir weke aangehou soos dié in Mei 1980. Die gevolg hiervan is dat baie onderrigtyd verlore gegaan het en die gehalte van opleiding wat deur onderwysstudente in hierdie tyd moes ontvang, aan die kortste ent getrek het.

In die tyd toe die onderwyser in hierdie ondersoek sy opleiding ontvang het, het onderwysers groot gewetenswroeging ervaar oor wat die rol van ’n onderwyser in hierdie tyd eintlik was. Volgens Kihn (2002: 328) is groot eise aan onderwysers gestel om politieke stryd te word en “the conflict ridden atmosphere at schools, and the rejection by their students created crises of identity”. Die onderwyser in hierdie ondersoek se onderrig en opleidingsjare is gekenmerk deur die psigose van politieke stryd, eerder as ’n fokus op ‘akademiese’ kennis of vakkennis oor onderrig en leer. Hy het ’n jaar gelede vir die eerste keer Afrikaans begin aanbied en het die ondersoeker as Tale Kurrikulumadviseur genader vir hulp in die onderrig van Afrikaans, veral

omdat hy volgens hom “nie opgelei is om al hierdie nuwe goed” te doen nie. Hierdie verarmde leeromgewing vir onderwyser opleiding was in ’n groot mate ’n refleksie van die armoede wat die gemeenskap gekenmerk het waarin onderwysers moes werk.

### **2.2.2 Armoede pootjie geletterdheid**

Die WKOD-verslag (WCED, 2003: 71) dui inderdaad aan dat “...there is ... a striking relationship between the poverty indices and literacy performance”. Hiermee dui die verslag aan dat daar ’n groot ooreenkoms is tussen armoede en wanprestasie in dié toetse. Omdat armoede nie *per se* ’n aanduiding van geletterdheidsprestasie kan wees nie, moet ander, bykomende redes gesoek word waarom leerders uit dié skole wanpresteer. ’n Moontlike aanduiding van hierdie bykomende redes blyk ook uit hierdie verslag (WCED, 2003: 72) in die stelling dat dit “(is) abundantly clear that community/family support and socio-economic status make a critical difference”. Dieselfde verslag dui ook aan dat die afname in leerderprestasie na Graad drie waarskynlik dui op binne-skool faktore wat met die armoede-faktor interaksie pleeg. Die WKOD-verslag (2003: 71) dui aan dat “... Of some concern should be the striking fall off in scores ... of the poorer learners. This suggests that there may be in-school factors that are interacting with the poverty factor”. Verderaan dui die verslag (WCED, 2003: 73) aan dat slegs 26.6% van leerders uit oud-Raad van Verteenwoordigers-skole die toets geslaag het.

Die beleid van die Nasionale party in die vorm van die Groepsgebiedewet het daarvoor gesorg dat ‘anderskleuriges’ apart van ‘witmense’ moes bly. ‘Kleulinge’ (en ‘swartes’) is in groot getalle verskuif na verafgeleë plekke of is geskei van ‘wittes’ deur riviere of paaie. Wat volgens Fiske (2005:53) van belang is, is die “high incidence of poverty in those areas”. Die areas is volgens hom ontwerp om “rural, impoverished en economically and politically dysfunctional” te wees. Verderaan sê hy dat hierdie areas onvrugbaar was en die werk skaars. Die hele bestel was volgens hom daarop gemik om ‘anderskleuriges’, ook die ‘kaapse kleurling’ en uiteindelik die leerders in hierdie ondersoek, op ekonomiese en kulturele gebied te ontmagtig.

Die skool in die studie is geleë in ’n ‘sub-ekonomiese’ omgewing – ’n term wat in die apartheidsjare gebruik is om die laagste vlak van behuisingskema aan te dui. Die skool is omring deur woonstelle wat ’n geskiedenis van boewery en geweld het. Die onderwyser het gesê “dit gaan maar moeilik hier, die kinders kan nie so vryelik rond beweeg soos om in die namiddae na die biblioteek toe te

gaan nie”. Volgens verslae van die Suid-Afrikaanse Polisiediens is sewe mense in die omgewing van die skool gedurende Januarie tot Desember 2006 vermoor en twee klagtes van poging tot moord is gelê. Twee en twintig mense is verkrag of onsedelik aangerand, terwyl een en sestig mense gewelddadig aangerand en dertig mense beroof is. ’n Groot deel van die gemeenskap is werkloos en armoede vier hoogty. Statistiek Suid-Afrika dui aan dat in 2001, met die laaste sensus, daar altesaam 13703 mense in die munisipale wyk was wat ’n werk gehad het, terwyl 1111 mense werkloos was. Die onderwyser betwyfel hierdie statistiek en sê dat sestig persent van sy klas se kinders enkelouers het wat redelik sukkel en dat “baie van die ander by ’n ouma” grootword. Die fisiese voorkoms van die leerders, hoewel amper almal baie netjies geklee was, was dié van kinders wat dit nie baie breed het nie.

Die klaskamer is ’n opslaangebou en dit het erg verwaarloos gelyk en die vloere was afgeloop en vuil. Die verf het van die mure afgedop. Swaar, donker gordyne het nie veel lig in die klaskamer ingelaat nie en nie ’n helder, aanloklike atmosfeer in die klas geskep nie. Die banke het in rye styf teen mekaar gestaan om voorsiening te maak vir die groot aantal leerders wat daar moes inpas. Enkele wetenskap muurkaarte het teen die mure gepryk. Voor in die klaskamer was twee tafels met ’n klomp boeke opgehoop en ’n ou rekenaar waarop die onderwyser sy sportadministrasie gedoen het. Stukkende kaste het as boekrakke en stoorplek gedien.

Die WKOD verslag (2003: 103) dui klasgroottes aan as een van die grootste aanleidende faktore tot die swak prestasie in geletterdheid. Dit sê

the research showed that (a) most classes were larger than the recommended maximum (about 49,4) and (b) beyond a class size of about 30, performance tailed off sharply.

As gevolg van die ekonomiese omstandighede van die meeste oud-Raad van Verteenwoordigers-skole, is hulle nie in staat om ekstra onderwysers aan te stel om hul klasgroottes te verminder nie. Dit het tot die gevolg dat klasgroottes in 49,4% van die gevalle die WKOD toekenning van 1: 39,5 leerders per klas ver oorskry, terwyl WKOD navorsing aandui dat leerderprestasie ernstig afneem sodra die klas meer as dertig leerders het (WKOD, 2003: 81). In die klas in hierdie ondersoek was daar nege en dertig leerders. Dit het dit vir onderwysers geweldig moeilik gemaak om byvoorbeeld baie vry skryfwerk te doen omdat die onderwysers aandui dat hulle “bang is dat hulle dit sal moet nasien”. Skryfwerk word as gevolg hiervan

meermale beperk tot woorde invul in modules. Vry skryfstukke word meestal beperk tot kort paragrawe van een honderd woorde sodat die onderwyser nie nodig het om so baie merkwere te doen nie.

### **2.2.3 'n Teksarmheid**

Gepaste ondersteuningsmateriaal is skaars in die skool. Die klas beskik nie oor 'n leesboek nie. Omdat daar nie genoeg tekste is nie, kry leerders nie geleentheid om tekste op grond van eie belangstelling te kies nie of om boeke huis toe te neem om te lees nie. Omdat die klas volgens die onderwyser nie genoegsame egte tekste het nie, word meermale van afgerolde tekste in modules gebruik gemaak wat met die doel geskryf is om taalverskynsels te onderrig. Hierdie tekste het dikwels nie 'n sterk verhaal wat die leerders boei nie, maar is dikwels tekste waarby die leerders geen aktiewe belangstelling het nie.

Ten spyte van die leermateriaal wat deur die WKOD voorsien is, is daar nog groot tekortkominge in terme van leerondersteuningsmateriaal en die gebruik daarvan. Die 100+ Boeke projek was bedoel om alle klasse van Graad 1 tot Graad 6 te voorsien van 100 leesboeke. Slegs 30 van die boeke het die klaskamer in die navorsing bereik. Handboeke en modules wat nie 'n aanduiding gee van watter leesvaardigheid onderrig of geassesseer gaan word nie, word meermale gebruik. Boeke van die READ projek is almal in Engels terwyl die leerders sukkel met 'n leeskuil in hul huistaal, Afrikaans. Die READ projek was 'n projek van 'n nie-regeringsorganisasie wat die ontwikkeling van 'n liefde vir lees wou kweek deur gratis leesboeke en ondersteuningsprogramme aan onderwysers te bied.

Volgens die toetse moes leerders aan tekste in verskillende vorme (onder andere gedrukte media, multimedia, grafika en so meer) blootgestel word. Die waarneming wat in hierdie verband gemaak is, is dat aangekoopte modules (Aanhangsel B), wat weinig uitdaging aan leerders stel in terme van die ontwikkeling van leesbegrip, gebruik word. Vrae wat in hierdie module gevra word, is meestal beperk tot soekleesvrae, waar leerders nie nodig het om inligting te verwerk nie, maar slegs om dit net so terug te gee – vrae wat glad nie meewerk tot die bevordering van leesbegrip nie. Dit blyk duidelik uit die begripstoets in Aanhangsel B waar leerders gevra word om vir vier punte die drie sportsoorte te lys wat mans graag speel. Hierby is daar ook 'n aanduiding van die paragraaf waarin die antwoord gevind kan word soos by al die ander 'begripsvrae'. Die ander vrae begin

ook met “wie”, “noem” en “voltooi die volgende sinne”. Al wat werklik van die leerders verwag word, is om die antwoorde in die teks te soek – nadat daar reeds aangedui is waar die antwoord gevind kan word. Volgens die onderwyser word modules gebruik “omdat dit baie tyd met beplanning spaar en omdat ’n mens nie nodig het om vir aktiwiteite en hulpmiddels te gaan soek nie”.

In die meeste oud-Raad van Verteenwoordigers-skole is die toegang tot finansiële bronne een van die mees beperkende faktore. My eie ervaring van oud-Raad van Verteenwoordigers-skole is dat die meeste skole uit die oud-Raad van Verteenwoordigers onderwysdepartement nie goed toegeruste mediasentrums of biblioteke het nie, iets wat ook deur die WKOD-verslag aangedui word as een van die faktore wat ’n bygedra het tot swakker leerderprestasie. Die negatiewe effek van hierdie teksarmheid is vererger deur nuwe, hoër verwagting wat aan onderwysers gestel is in die nuwe kurrikulum.

### **2.3 Opvoedkundige veranderinge wat leer beïnvloed**

Na 1994 is ’n demokratiese regering verkies en apartheid is beëindig. ’n Nuwe onderwysbeleid wat demokrasie en gelykheid moes bevorder, is in plek gestel deur die nuwe regering van Nasionale Eenheid. Voor die koms van ’n demokratiese bestel in 1994 was daar nie een gemeenskaplike kurrikulum nie. Jansen (2003: 35) sê dat onderwys voor 1994

... was *racialised* in that it was defined according to racial and ethnic divisions consolidated after the political ascendancy of the all-white National Party in 1948 on its electoral platform of apartheid. It was *erratic* in that its definition and development consisted of irregular, superficial and sporadic changes to what were called ‘core syllabuses’ organised, in turn, on the basis of school subjects. And it was *authoritarian* in that the content of these core syllabuses was centrally prescribed by the all-white government establishment.

Volgens Jansen was apartheidsonderwys gefragmenteer in negentien verskillende, rasgebaseerde, outoritêre onderwysdepartemente, elk met hul eie apartheidssyllabusse. Toe daar in 1976 teen hierdie apartheidssyllabusse in opstand gekom is, was dit volgens Jansen (2003: 35) “resistance against a racist, Euro-centered curriculum which perpetuated black subordination”.

Kurrikulumverandering in Suid-Afrika na 1994 is die gevolg van ’n behoefte om demokratiese beginsels en praktyke te bevorder. Volgens Jansen (2003: 36), “(t)he goal was to remove the most racist, offensive and outdated curriculum content from the inherited apartheid syllabus”. Die



“apartheidsillabus” waarna Jansen verwys, is ’n stelsel van onderrig waarbinne kurrikula vanaf die nasionale onderwysdepartement, binne die verskillende apartheidsonderwys departemente, aan skole deurgegee is.

Die snelheid waarmee Kurrikulum 2005 (die nuwe kurrikulum) ingevoer is en die voortdurende verandering aan beleide, het baie probleme vir onderwysers geskep. Die onderwyser in die navorsing sê dat daar by hom “groot onsekerhede” bestaan het en dat “die voortdurende aanpassings ’n geweldige bron van frustrasie (is). Ons kan nie ons beplanning klaarkry solank beleide gedurig verander nie”. Kurrikulumverandering het volgens baie onderwysers onsekerhede teweeggebring wat ’n negatiewe impak gehad het op onderrig en leer.

### ***2.3.1 Kurrikulumverandering: ‘n paradigmaskuif’***

In die apartheidjare onder die Christelik Nasionale Onderwysbeleid van 1948 is daar, volgens Kallaway (2002: 2), ’n onderwysstelsel ingevoer wat verskillende waardes op die onderwys van verskillende rassegroepe geplaas het. Volgens Fiske (2005: 45)

curricula were written with white learners in mind and little effort was made to consider the needs of non-white learners. Instruction for the latter was designed to reinforce their lesser social status.

Die implikasie vir ‘kleurling’ kinders in die Wes-Kaap in hierdie jare was dat hulle ’n soort onderrig ontvang het wat hulle nie in staat sou stel om gevorderde beroeps- en tegniese beroepe te volg nie.

Voor die koms van Kurrikulum 2005 het sillabusse die inhoud wat onderrig moes word, volledig deurgegee en al wat onderwysers moes doen, was om daardie inhoud aan leerders oor te dra. Jansen en Middlewood (2003: 51) sê dat dit geen sin maak om te praat van die bestuur van kurrikulum voor 1994 nie, omdat onderwysers beskryf kon word as “implementers or executors of official knowledge, determined elsewhere”. Onderwysers het voor 1994 nie nodig gehad om te dink oor wat hulle in klaskamers doen nie – alles was namens hulle uitgewerk en hulle moes slegs hierdie kennis in die klas oordra. Die nuwe onderrigbestel was egter beduidend anders na 1994 en het geweldige groot eise aan onderwysers gestel. Met die koms van Kurrikulum 2005 moes onderwysers, volgens Jansen en Middlewood, vir die eerste keer die rol van kurrikulumbepanners en kurrikulumbestuurders vervul.

Met die koms van Kurrikulum 2005 in 1998 is 'n skuif gemaak weg van die fokus op kennis na 'n balans tussen kennis, vaardighede, houdings en waardes. Die onderskeid tussen hierdie konsepte was vir die onderwyser ook moeilik. My eie waarneming as kurrikulumadviseur in hierdie verband was dat die term 'paradigmaskuif' die modewoord van die dekade geword het. Dit het geweldige frustrasie in en weerstand teen onderwysvernuwing by die onderwyser gewek omdat dit geweldige eise aan onderwysers gestel het wat reeds skepties was oor die werkbaarheid van hierdie nuwe kurrikulum.

Kurrikulum 2005 was heel anders as die tradisionele model gestruktureer. Waar 'leerstofindeling' (Tussentydse sillabus vir Afrikaans Eerste Taal 1995: 2) in die sillabusse en tussentydse sillabusse van die verlede onder hoofde soos Luister en Praat, Skryf en Lees aangedui is, word daar nie eksplisiet in Kurrikulum 2005 na 'Lees' as 'n Spesifieke Uitkoms verwys nie. In plaas hiervan is 'leerinhoud' in hierdie Spesifieke Uitkomstevang met vaardighede, waardes en houdings. Spesifieke Uitkoms 1 in Tale in die Intermediêre Fase het vereis dat "(l)earners make and negotiate meaning and understanding" (Department of Education, Intermediate Phase Policy Document, 1997: LLC 13). Terwyl sommige van die assesseringskriteria en prestasie aanduiders gevra het dat leerders betekenis moet skep uit persoonlike tekste en dat leerders begrip moet toon van ontsyferingsvaardighede en begripsvaardighede, was die reeks leesvaardighede nie by mekaar gegroepeer of onder Lees gekategoriseer nie en het groot verwarring by onderwysers geskep. Die onderwyser in die navorsing het aangedui dat hy "nie die nuwe kurrikulum lekker verstaan nie" en dat hy aangewese was op opleiding wat volgens hom baie gebrekkig was. Volgens hom is dit moeilik om "n stelsel te implementeer wat ek nie verstaan nie".

Met die koms van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring is die uitkomstevang herstruktureer en die 'leerstofindeling' is weer onder Lees (Leeruitkoms 3, Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, Graad R-9: 34) ingedeel en 'n reeks van vaardighede wat deur die leerders gedemonstreer moet word, is daaronder gelys. In die "*Teachers Guide for the Development of Learning Programmes*" (2003: 26) word dit gestel dat daar in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring op lees en skryf gefokus behoort te word. Die leerders moet bemagtig word om "competent, confident and critical readers, writers and viewers" (2003: 26) te word en dat dit onder andere "involves reading, viewing and analysing texts to understand how they are produced and what their effects are". My waarneming as kurrikulumadviseur is dat hoewel onderwysers se

beplande kurrikulum wys dat die uitkomste onderrig gaan word, wys die onderrigpraktyk en assessering dat die gelewerde kurrikulum iets totaal anders is. In baie onderwysers se lesplanne is daar geen aanduiding dat begripsvaardighede onderrig of doelgerig ontwikkel gaan word nie. In mondelinge interaksie met leerders is daar meestal geen duidelike aanduiding dat van hierdie vaardighede in die klas onderrig word nie.

### **2.3.2 Van behaviorisme na konstruktivisme en psigolinguïsm**

Kurrikulumverandering het begin met die instelling van Kurrikulum 2005 in Januarie 1998. Uitkomsgebaseerde Onderwys wat gebaseer is op konstruktivistiese leerteorieë moes die voertuig wees waardeur hierdie kurrikulum gelewer sou word. Jansen (2003: 38) dui aan dat

(t)o many within and outside of government, C2005 and OBE were the same thing; to the ‘father of OBE’, William Spady, they could not be more different; to many teachers C2005 was a date by which OBE would be implemented; to some scholars C2005 was about effectiveness, OBE about efficiency; and to Hogarth, the *Sunday Times* cynic, 2005 was the number of learners meant to benefit from the new curriculum.

Hiermee probeer Jansen ’n aanduiding gee van die groot verwarring wat Kurrikulum 2005 onder onderwysers veroorsaak het. Kurrikulum 2005 is van die begin af met groot teenstand uit verskillende oorde ontmoet, insluitend progressiewe onderwysunies, juis omdat dit groot onsekerheid by onderwysers veroorsaak het.

Helen Zille, in die tyd toe sy voorsitter was van die Skoolbeheerraad van ‘blanke’ Grove Primary School in Claremont, laat haarself só uit in die *Cape Times* (2 June 2004: 2) dat “(o)ne of the earliest casualties of Curriculum 2005 was the phonetic method of teaching children to read”. Hiermee dui Zille aan dat lees en skryf en veral die klankbenadering tot die onderrig van lees in die slag gebly het met die koms van Kurrikulum 2005. Hoewel dié brief van Helen Zille nie noodwendig korrek is in haar aanname oor hoe kinders leer om te lees nie of oor wat die werklike probleem in terme van lees is nie, reflekteer die brief in ’n groot mate die sentimente van onderwysers en die oningeligte publiek dat kurrikulumverandering in die vorm van Kurrikulum 2005 en Uitkomsgebaseerde Onderwys die sondebokke is waarom kinders ‘nie kan lees nie’.

Uitkomsgebaseerde onderwys is gegrond in die konstruktivistiese leerteorieë van veral Piaget en Vygotsky, wat baie geïnteresseerd is in denkprosesse en die ontwikkeling van denke. Piaget

(1978: 16) stel dit dat “(w)hat is desired is that the teacher cease being a lecturer, satisfied with transmitting ready made solutions; his (sic) role should rather be that of a mentor stimulating initiative and research”. Die onderwyser in hierdie ondersoek kan nie onthou of hy al van hierdie leerteorieë gehoor of gebruik het nie. My ervaring as kurrikulumadviseur is ook dat onderrigbenaderings soos die Heeltaalbenadering, ’n geïntegreerde onderrigbenadering met die klem op betekenisskepping, en ’n Taalervaringsbenadering vir die meeste onderwysers heeltemal onbekend is.

Kurrikulumverandering sedert 1998 het, ook met sy veelheid van kurrikulumterme en simbole, groot onsekerheid by onderwysers veroorsaak wat drie tot vyfdaagse oriënteringssessies moes bywoon om hierdie nuwe “language of innovation, defined by more than 70 different and complex terms, embedded in 66 specific outcomes linked to 12 critical cross-field outcomes linked to a sophisticated National Qualifications Framework” (Jansen 2003: 1) te bemeester. Jansen belig hiermee die kompleksiteit van Kurrikulum 2005 en die uitdagings wat aan onderwysers gestel is om dit te bemeester.

### **2.3.3 Die onderwyser onttoon**

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (wat Kurrikulum 2005 vervang het met die doel om dit te ‘vereenvoudig’ en te ‘versterk’) stel onderwysers in die vooruitsig wat gekwalifiseer, bekwaam, toegewyd en deernisvol is en wat in staat sal wees om aan die verskeie rolle te voldoen wat in die Norme en Standaarde vir Opvoeders van 2000 (Staatskoerant 20844) beskryf word. Hiervolgens word onderwysers as fasiliteerders van leer, vertolkers en ontwerpers van leerprogramme en leerstof, leiers, administrateurs en bestuurders, vakkundiges, navorsers en lewenslange leerders, gemeenskapslede, burgers en beraders, assessors en deskundiges van leerareas/fases beskou. Daar is verwag dat onderwysers weg beweeg van ’n tradisionele, kennisgebaseerde onderrigstelsel na ’n uitkomsgebaseerde onderrigstelsel. In hierdie stelsel van onderrig is kennisdoelwitte vervang met verwagte uitkomst en daar is van onderwysers verwag om hul onderrig volgens hierdie uitkomst te beplan.

In Uitkomsgebaseerde Onderrig is daar van onderwysers verwag om nie meer soveel klem op onderrig te plaas nie, maar veel meer aandag aan leer te gee. Coleman (2003: 131) dui aan dat die “central purpose of school is to promote student learning”. Hiermee dui sy aan dat onderwysers ’n

meer leerdergesentreerde onderrigbenadering moes volg. In hierdie benadering moes onderwysers nie meer die sentrale figuur in die klas wees nie, maar die leerder. Onderwysers moes nou ‘fasiliteerders’ van leer wees eerder as om kennis oor te dra. In plaas van vooraf die leerinhoud aan die leerders te onderrig, moes onderwysers die leerders deur die materiaal begelei en agterna terugvoering en verduidelikings gee. Die meeste onderwysers wat geskool is in fundamentele pedagogiek en glo in die ‘omhoogleiding’ van leerders vind dit moeilik om afstand te doen van hul sentrale rol in die onderrigsituasie en word op hierdie wyse ’n remskoen in die leerproses.

#### **2.3.4 *Wanpersepsie en wanprestasie***

Die onderrig van geletterdheid is grootliks afhanklik van die verwagtinge wat onderwysers aan leerders stel. Hierdie verwagtinge word gerig deur onderwysers se persoonlike sienings van lees. Grondslagfase onderwysers by hierdie skool sê grotendeels dat die kinders kán lees. Hiermee bedoel hulle dat die leerders hardop kan lees. Onderwysers in die grondslagfase konsentreer op die afrigting van leerders om die regte klanke te maak en nie om te probeer verstaan wat hulle geles het nie. In lesse wat waargeneem was, is groeplees aktiwiteite gedoen sonder enige duidelike doelwit(te). Hierdie groepleesaktiwiteite was meestal op die ontwikkeling van meganiese leesvaardighede gerig. Sover dit intervensies in lees aangegaan het, was dit meestal beperk tot die inoefening van ‘subvaardighede’ soos klanke. Volgens Moll (1991: 67)

the schooling of ‘disadvantaged’ students is intimately linked to their social class standing. This schooling can be characterised as atomistic, highly structured, repetitive, and emphasizing the learning of low-level skills.

Op hierdie wyse is die onderrig van lees in oud-Raad van Verteenwoordigers-skole meestal gerig op die ontwikkeling van meer gestruktureerde en meganistiese vaardighede as hoër kognitiewe vaardighede. In my rol as kurrikulumadviseur is my waarneming dat as leerders met leesbegrip gesukkel het, is die antwoord dikwels deur die onderwyser gegee of die woordeboek is nader getrek. In sy assessering van lees het die onderwyser in hierdie ondersoek “’n ‘oorkoepelende punt’ vir leerders se leesvermoëns gegee”. Hiermee het hy aangedui dat assessering berus het op die leerder se klanklees vermoë eerder as op die begrip waartoe die leerder gekom het nadat daar geles is. Leeslesse het bestaan uit groeplees en individuele hardoplees. Visuele leidrade wat die

teks vergesel, is nie gebruik of ontgin nie en vrae wat denke op 'n hoër denkvlak toets, is nie gevra nie.

Met die invoer van die nuwe kurrikulum het die eerste Spesifieke Uitkoms verwag dat leerders begrip moes “skep en onderhandel” – taal en konsepte wat vir baie onderwysers vreemd was. Die onderwyser in hierdie ondersoek het aangedui dat onderwysers aangesê is “om weg te doen met klanklees”. Hy het die gevoel uitgedruk dat hy baie onseker was van watter onderrigbenaderings of -metodes hy moes volg omdat hy oor geen ander alternatiewe beskik nie.

## 2.4 Geletterdheidswanprestasie

As koerante in 2004 reflekteer op die swak Geletterdheids- en Syferkundighedsuitslae van die Graad sesse in die Provinsie, beskryf hulle dit dikwels as ‘ramspoedig’ en sien dit as 'n refleksie op die hele onderwysstelsel en Uitkomsgebaseerde Onderwys. Graeme Bloch eggo hierdie sentiment as hy onderwysbeleid in Desember (2006: 11) in Suid Afrika bespreek

(t)he education system is failing to make the grade. This finds expression in relatively poor outcomes. Our basic reading scores and maths and science literacy are consistently among the worst in the world, including much of Africa.

Dit wil vir Bloch voorkom asof die stelsel waardeur leerders moet leer om te lees, besig is om hulle te faal. Volgens hom is dit waar te neem in die uitslae van relatiewe swak uitkomst. Hy sê ook dat geletterdheid in Suid Afrika van die swakste in die wêreld is. As hy verwys na die res van Afrika, is dit dalk 'n aanduiding daarvan dat hy dink dat armoede nie as 'n verskoning aangebied kan word vir die swak uitslae nie.

In die Wes-Kaap bestaan daar nie 'n eenvormige, verpligte benadering tot lees nie en verskillende skole volg hul eie leesprogramme. Tussen die oormag van nuwe kurrikulumterme en begrippe het groot verwarring tussen die opleiers en implementeerdere ontstaan oor die onderrig van lees. Die onderwyser in dié ondersoek beweer dat onderwysers deur kurrikulumadviseurs aangesê is om “die uitkomst te onderrig en nie meer tradisionele leeslesse te hê nie”. Hiermee het hy verstaan dat klanklees glad nie meer onderrig moet word nie.

Die assesseringsoptekening van die onderwyser dui aan hoe hardoplees die enigste vaardigheid is wat vir lees opgeteken is en vir progressie en promosie gebruik is. Assesseringsinstrumente wat deur die onderwyser gebruik was, was norm-gerig en het nie voorsiening gemaak vir die

ontwikkeling van begripsleesvaardighede nie. Die onderwyser het gesê dat hy nog nie die verwagting aan die leerders uitgespreek het dat hulle onafhanklik moet kan lees nie en dat hy nie vir hulle boeke huis toe gee om te lees nie.

Die WKOD diagnostiese toetse gee 'n duidelike analise van watter vaardighede nog nie deur leerders van die ondersoekskool bemeester is nie. Tabel 1 hieronder wat die skool se uitslae in 2003 reflekteer, dui aan dat die skool met 'n gemiddelde van 22,5% die swakste gevaar het in die leesbegrip en skryfgedeeltes van die toets.

Tabel 1

**“Table 8: Learner Performance in terms of knowledge and skills.”**

Grade Level	LO	Knowledge / Skill	2003	
			Ave %	Pass %
3	4	Unscramble Letters	54.6	62.5
3	4	Words from Pictures	78.3	82.5
4	3	Comprehension (Approx 150 words)	56.8	67.5
5	3 & 4	Read & Interpret a Map	61.3	77.5
6	3 & 4	Comprehension (Approx 1000 words)	22.5	12.5
6	3 & 4	Read & Interpret a Report (Approx 160 words)	39.0	42.5
6	4	Write a 10-sentence paragraph based on the report above	11.9	15.0

Volgens die ontleding van die WKOD toetse het leerders die grootste probleme met die lees en verstaan van langer tekste en om langer paragrawe te skryf. Die onderwyser dui aan dat hulle nie altyd die tyd het om leerders te laat lees en skryf nie

(e)k moet 'n magdom van vorms invul vir 'meer tyd' (hoë risiko) leerders. Twee waarnemingsvelle vir leerondersteuning ... een vir elke kind ... en dan nog vir kurrikulum ook! Dit is behalwe die bewyse van intervensie ... en veelvuldige geleenthede ... en die nasien ... en optekening ... en rapportering! Sperdatums vir punte ... waarnemingsvelle vir elke kind ... duplisering van optekening en kommentaar ... optekening van intervensie en bewyse in leerderportefuljes en opvoederportefuljes ... met twee intervensiebladsye vir LSEN en Kurrikulumdiens ... beplanning vir assessering en daaglikse beplanning ... en nog nooit leiding gekry oor hoe om dit te doen ... Nee wat, dit is makliker om hulle maar so te laat deurgaen.

Hiermee dui die onderwyser duidelik sy frustrasie aan met die groot hoeveelheid administratiewe werk en gee ook 'n aanduiding waarom leerders soms 'deur die net glip'. In die meeste gevalle word leerders wat sukkel nie, aangedui as hoë risiko leerders nie en word dan net toegelaat om na

die volgende Graad te progresseer sonder dat die verwagte uitkomst gedemonstreer is. Hierdie leerders skep groot probleme is die hoër grade omdat hulle nie goed gerigte intervensie ontvang nie.

## 2.5 Opsomming

Hierdie hoofstuk het 'n aanduiding gegee van die ondersoekskool as 'n refleksie van oud-Raad van Verteenwoordigers-skole en waarom die resultate van hierdie ondersoek toepasbaar gemaak kan word op oud-Raad van Verteenwoordigers-skole deur die hele Wes-Kaap. Daar is 'n aanduiding gegee van die verskillende kontekste wat 'n impak gemaak het op die prestasie van leerders in hierdie ondersoek wat pre- en post apartheidsonderwys, ongelyke voorsiening van fisiese hulpbronne, ongelyke onderwyser opleiding en kurrikulumverandering insluit. Uit die voorafgaande bespreking behoort dit duidelik te wees dat onderwysers in oud-Raad van Verteenwoordigers-skole gekonfronteer word met 'n magdom van aangeleenthede waardeur hulle soms voel dat hulle verswelg word.

Die 'storie' van 'kleurlingonderwys' is in hierdie hoofstuk ondersoek en 'n aanduiding is gegee van die historiese konteks van bevryding wat die fokus van 'kleurling' onderwyskolleges en onderwysopleiding verskuif het na 'n site of struggle' eerder as op akademiese uitnemendheid. Verder is 'n aanduiding gegee van hoe armoede en 'n teksarmheid in skole en tuis bygedra het tot die verarming van leerders in geletterdheid.

Hierdie hoofstuk het ook gewys hoe opvoedkundige verandering 'n baie groot impak op geletterdheidsvlakke het. Die verwagting is gestel dat onderwysers vir die eerste keer kurrikulumskrywers en –ontwerpers moes word, hoewel hulle nie formeel daarvoor opgelei was nie. Daar is van hulle verwag om denkraamwerkverskuiwings te maak weg van 'n behavioristiese sillabus waar die fokus op kennis was, na 'n konstruktivistiese kurrikulum waar die fokus op beide kennis en vaardighede val. Laasgenoemde het meegebring dat onderwysers nie altyd seker was van die verwagtinge wat leerders moet kan doen wanneer hulle lees nie en dit het bygedra tot die swak prestasie van leerders in geletterdheidstoetse. Hierdie hoofstuk het 'n aanduiding gegee van hoe die konteks waarin die skool en die leerders hulle bevind, negatief ingewerk het op hul vermoë om in geletterdheid en geletterdheidstoetse te presteer.



In die volgende hoofstuk sal die teoretiese onderbou van die studie belig word. Dit sal 'n uitleg gee van die teoretiese raamwerk wat sal toelaat dat leesbegrip effektief gedurende die leeshalfuur bevorder word.



## Hoofstuk 3: Teoretiese Perspektiewe

### 3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk sal die teoretiese raamwerk waarbinne hierdie studie sal plaasvind, afgebaken word. Reg van die begin af behoort mens kennis te neem van die feit dat daar uiteenlopende sienings bestaan van wat verskillende mense sien as ‘lees’ en hoe dit onderrig behoort te word.

In die eerste deel van hierdie hoofstuk sal beslag gegee word aan die perspektiewe wat van deurslaggewende belang vir hierdie studie gaan wees. Dit sal veral die werk van Smith (1994) wees wat fokus op die begrip van die leesproses en leesbegrip, wat ’n agtergrond skep waarteen lees verstaan en onderrig kan word. In die tweede deel sal aspekte van ’n volgehoue vry leesprogram in die ontwikkeling van leesbegrip ondersoek word. In die laaste deel van die hoofstuk sal die rol van skryf in die ontwikkeling van leesbegrip ondersoek word. Al die voorgenoemde aspekte is aangeleenthede wat deeglik in berekening gebring moet word as ons enigszins hoop om ’n effektiewe aanslag op leesbegrip te loods.

### 3.2 Psigolinguïstiese perspektiewe

Die onderrig van lees kan vanuit verskillende perspektiewe ondersoek word, afhangende van die model van onderrig wat vir die onderwyser die beste verklaring gee van wat lees is en hoe dit onderrig moet word. Hierdie studie wil lees vanuit ’n psigolinguïstiese perspektief benader omdat die psigolinguïstiek veral belangstel in hoe begrip gevorm en beïnvloed word (Baynham, 1995: 183) . Die doelwit van hierdie studie is om ’n ondersoek te loods na strategieë wat leesbegrip effektief gedurende die leeshalfuur kan verhoog en vandaar die belangstelling in psigolinguïstiese perspektiewe.

#### 3.2.1 *Vaardigheids- vs begripsbenadering tot lees*

Die onderrig van lees val basies uit in twee benaderings: die vaardigheidsbenadering teenoor die begripsbenadering. Teoretici wat die vaardigheidsbenadering aanhang, glo dat lees aangeleer word deur die kleinste klankeenhede (foneme) te bemeester wat dan saamgevoeg word in woorde en sinne om betekenis te vorm (Pichette, 2005: 246). Dit staan ook, volgens Pichette (2005: 246) bekend as die “bottom-up” model wat die teks vooropstel en wat fokus op die bemeestering van leesvaardighede. Dit begin deur die aanleer van kleiner eenhede, letter en klank korrespondensies

en daarna woorde, sinne en tekste. Volgens Pichette (2005: 246) is hul aanname dat dit noodsaaklik is om letters en klanke te leer om sodoende woorde te leer lees.

In teenstelling hiermee, is daar die teoretici wat begrip vooropstel. Hierdie leesmodel benadruk die belangrikheid van dit wat die leser na die teks toe bring in sy soeke na betekenis. Dit word soms as die “top-down” model (Pichette, 2005: 246) beskryf. Vir Smith (1994) is die tradisionele persepsie dat lees eenvoudig ’n dekodering van letters in woorde is, onaanvaarbaar. Smith (1994: 2) sê dat

(r)eadng is less a matter of extracting sound from print than of bringing meaning to print. The sounds that are supposed to reveal the meaning of sequences of letters cannot in fact be produced unless a probable meaning can be determined in advance. It is a universal fact of reading rather than a defect of English spelling that the effort to read through decoding is largely futile and unnecessary.

Sy siening is dat lees en leer essensieël betekenisvolle aktiwiteite is en dat dit nie passief en meganies is nie, maar doelgerig en rationeel, afhanklik van die vorige kennis en verwagting van die leser (Smith 1994: 62). Dit is vir hom ’n saak van sin maak eerder as die dekodering van die geskrewe woord na klank.

Smith (1994: 162) sê dat leesbegrip nie ’n nuwe vaardigheid is wat onderrig moet word nie, maar dat dit die basis van alle leer is en dat kinders “perceive spoken language by looking for meaning not by focussing on the sound of words”. Dit beteken dat die fokus van die klankbenadering verkeerd is, omdat dit nie op betekenis fokus nie. Smith (1994: 162) argumenteer voorts dat die ervaring wat kinders nodig het om betekenis in tekste te kry, slegs bekom kan word deur betekenisvolle leeswerk, net soos kinders spraakvaardig word deur die gebruik van betekenisvolle spraak.

In teenstelling met wat psigolinguïste glo, sê Flanagan (1995: 14) dat onderwysers wat ’n klankleesbenadering volg “believe that there are major skills in reading and each of these major skills can be broken down into subskills”. In so ’n klankleesbenadering word kinders geleer dat letters klanke verteenwoordig en dat woorde gevorm kan word deur hierdie letters saam te voeg. Chall (1967: 307) huldig die mening dat “beginning reading (is) essentially different from mature reading and emphasizes that learning of the printed code for the spoken language produces better

results - up to (...) the end of the third grade”. Tog, terwyl Chall (1967: 307) dit sê, sê sy ook dat dit net ’n manier is om mee te begin en dat sy nie “ignoring reading-for-meaning” aanbeveel nie.

Volgens Goodman (1969: 4), ’n psigolinguïst, is een van die fundamentele redes waarom daar groot leemtes in die kennis van lees is, die feit dat daar verskillende verwagtinge gekoester word as daar van ‘lees’ gepraat word. Verskille in die definisie van lees verdeel nie net die opvoeders nie, maar ook dié wat verskillende sienings huldig van die aard van taal en leer. Goodman (1969: 4) sê dat

the kinds of questions, the methods used to answer these questions, and the sort of evidence which will be acceptable will usually reveal the differences in the psychological or linguistic models to which the investigator pledges his (sic) allegiance.

Een van die belangrikste oorwegings, volgens Goodman (1969: 4), behoort te wees watter teorie op volgehoue wyse ’n verduideliking kan gee van die reeds bekende dele van lees en sy verhouding tot die leer van taal.

Goodman (1969: 32) sien ook die klankleesbenadering as problematies en sê dat “(i)f he (sic) matches oral names with graphic word shapes, he (sic) becomes a word caller and may lose the meaning”. Dit is vir Goodman (1969: 32) dus uiters belangrik dat die kinders assosiasies op ’n hoër taalvlak moet doen as hulle wil verstaan wat hulle gelees het. Die betekenisvolheid van die teks sal ook verlore gaan as daar nie ook op betekenis gefokus word nie. Die implikasie vir die klaskamer is dat ons nie net hardoplees kan doen sonder om op betekenis te fokus nie.

Hierdie argument word versterk deur Wardhaugh (in Goodman, 1969: 86) as hy sê dat wanneer slegs die oppervlakstruktuur van sinne ondersoek word, is die leser besig om te “bark at print” – en dat die leser nie werklik begryp as hy/sy nie sintaktiese en semantiese interpretasies in diepte begryp nie. Vir hom is dit dus belangrik dat betekenisverbande tussen woorde en sinne ondersoek word.

Anderson (1985: 7) beaam die posisie van psigolinguïste as hy sê dat “(t)he majority of the scholars in the field now agree on the nature of reading: Reading is the process of constructing meaning from written texts”. Hiermee beklemtoon Anderson die rol van betekeniskepping in die leesproses. In sinne waar een woord in verskillende betekenisstoepassings gebruik word, is die goeie leser dikwels nie eers daarvan bewus nie. Vir beginner-lesers mag hierdie verskynsel egter

probleme skep. As hulle woorde slegs met klanke verbind, word hulle ‘word callers’ en verloor die betekenis van die woord.

Volgens Goodman (1969: 86) is dit vir Graad een onderwysers nie vreemd dat leerders nie ’n idee het van wat woorde is nie. Die implikasies daarvan behoort te wees dat ons ’n minder woord-gesentreerde benadering sal volg en versigtiger woord-bewustheidsontwikkeling sal doen waar nodig. Verskeie eenvoudige stappe kan help om die fokus weg van woordfokus te verskuif na begrip met die doel van leesonderrig om groter begrip vir meer effektiewe lees te ontwikkel. In plaas van woordaanpakstrategieë, sigwoordeskat en woordwaarneming, moet die program, volgens Goodman (1969), ontwerp word om begripstrategieë te ontwikkel. Die aanbieding van woorde in isolasie moet, volgens Goodman (1969: 32), te alle tye vermy word. Wanneer ons ’n woord isoleer, maak ons dit moeiliker om te verstaan en die woorde word ook geïsoleerde onderrigenehede, terwyl kinders woorde as deel van groter strukturele en betekenisenehede behoort te sien. Op hierdie wyse kan hulle klankverwantskappe binne semantiese en sintaktiese kontekste sien. Soos kinders hierdie verwantskappe inlees, sal hulle die strategieë ontwikkel om dit in hul leeswerk te gebruik. Soos leesvaardigheid ontwikkel, behoort stilletes te oorheers sodat geskrewe taal parallel teenoor gesproke taal sal staan. Volgens Goodman (1969: 32) “the child will then learn to go from print directly to meaning with no need to resort to oral language”.

Bormuth (in Goodman et al, 1969: 48) huldig die mening dat instruksie in leesonderrig swak is, omdat daar amper geen bruikbare navorsing in hierdie veld bestaan nie. Hoewel hierdie uitspraak reeds in die sestigerjare gemaak is, het min nog verander in terme van die onderrig van leesbegrip. Volgens Bormuth (1969: 48) is amper al die navorsing en onderrig gebaseer op ’n konsepsie van begrip wat baie gebrekkig, subjektief en wasig is dat dit meer misleidend as bruikbaar is. Dit is volgens my empiriese waarnemings tegelykertyd een van die mees belangrike en swakste areas van onderrig. Dit is amper vanselfsprekend om te sê dat die meeste kennis in geskrewe vorm opgeneem is en dat as ’n leerder nie kan verstaan wat hy/sy lees nie, die implikasie volgens die literatuur is dat daardie leerder met moontlike tragiese gevolge die skool mag verlaat.

Vir Wardhaugh (in Goodman, 1969) word die proses van begrip gekenmerk deur ideëversameling of die samesmelting van die betekenis van woorde meestal in ’n kumulatiewe, liniêre wyse. Hy kan nie ooreenkom met teoretici wat sê dat die woorde in skrif dieselfde is as die gesproke woord nie. Volgens hom is dié benadering naïef en heeltemal ontoereikend omdat die woorde in tekste

nie in alle gevalle dieselfde is as dié wat in woordeboeke gevind word nie en kan hulle nie altyd soos krale in 'n halssnoer aanmekaar geryg word nie. Om die 'daad van begrip' te verstaan, moet 'n mens 'n idee het van die dele van 'n sin wat belangrik is om die sin betekenisvol te maak.

Willinsky (1990: 67-69) verwys na die Nuwe Geletterdheid wat volgens hom gebaseer is op die aanname dat "we read to find out, moved by a simple desire to make sense out of that part of the world represented on the page". Vir Willinsky is om te leer om te lees die vind van betekenisvolheid in gedrukte teks wat in die leerder se ervaring gewortel is en wat groei deur die leser se betrokkenheid met die teks. Hierdie ervarings moet op sigself betekenisvol wees eerder as blote oefening vir verbeterde prestasie.

Huidige psigolinguïste stel meer belang in die fundamentele sintaktiese en semantiese verwantskappe in sinne as in hoe die dele bydra tot die psigologiese proses van begrip. Om 'n sin te verstaan, moet 'n leser die diepte-struktuur van 'n sin (die basiese elemente en hulle verwantskappe) met die oppervlakstruktuur (die woorde op die gedrukte papier) in verband bring (Willinsky 1990: 67). Die leser moet ook in staat wees om 'n geldige semantiese lees op individuele woorde te projekteer. Hy/sy moet dus baie meer doen as net reageer op die oppervlakstruktuur van die sin.

Die psigolinguïstiese model aanvaar dat lees vir beide die ervare en onervare leser begin by die top vlak van betekenis, met 'n idee van die teks. Kinders se begrip van 'storie' is 'n goeie voorbeeld van hoe hulle geletterdheid skool toe bring. Die afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat deur hul gebruik van dié vorm, sowel as hul kennis van die wêreld, is die leser gereed om vanaf hierdie vlak van verwagting te werk na die lees van individuele woorde met toenemende akkuraatheid.

Laasgenoemde word hoofsaaklik gebaseer op verwagtinge oor wat kan gebeur in die storie en die sin. Eerder as om woorde te dekodeer is die leerder met 'n 'raaispel' besig, gelei deur leidrade uit die storie, sin en letters. Terwyl die 'bottom-up' model lei tot die vaardighede wat uiteindelik sal lei tot effektiewe lees, groei die 'top-down' uit dit wat die leerder alreeds weet (Pichette, 2005: 246). Die implikasie hiervan is dat die wyse waarop onderwysers leerders sien, sal bepaal watter benadering hulle sal volg. Dié wat die leerder as 'n 'blanko blaaï' (tabula rasa) sien, sal 'n benadering volg wat spesifieke inligting en prosedures by die leerder probeer inskryf. Die psigolinguïst sien eerder die leerder as 'n outonome betekeniskepper wat gedurigdeur soek na meer

gesofistikeerde maniere om sy wêreld te beleef (Willinsky 1990: 69). Vir Willinsky stel die nuwe geletterdheid 'n alternatiewe verstaan van lees voor – een wat op twee beginsels van betekenis berus. Die eerste is gesetel in die leerder se ervaring van die teks, terwyl die tweede geleë is in die openheid om te sosialiseer in die klaskamer. Waar hierdie ingesteldheid heers, word geletterdheid iets om te deel en taal 'n middel om noue kontak met ander te maak.

Mills (1988: 50) maak 'n saak uit vir die sosiale aspek van die geletterde primêre skool klaskamer met klem op die plek van gesproke en geskrewe taal as sy sê

(r)eadng requires children to make sense, explore possible worlds, invent, sort out what is not said. Real lively texts connect all that with the polyphonic and diverse social interaction that goes on in the lively infant classrooms.

Mills se groot klem is dat klaskamers 'n gemeenskap van lesers verteenwoordig met iets om te deel en oor te praat, met 'n rede om te lees. Die leeslesse wat sy beskryf gaan oor die voorbereiding en verryking van die sosiale, intellektuele en estetiese uitruiling wat letterkunde aanbied in die vorm van tekste en taal.

Smith (1994: 1) sê dat daar niks spesiaals omtrent lees is nie, behalwe dat dit ons in staat stel om 'n verskeidenheid van dinge te doen. Volgens hom is die krag wat lees ons gee enorm. Dit gee toegang tot wêreldes wat ons nie andersins sou ervaar het nie en stel ons in kontak met mense wat lank reeds oorlede is. Dit stel ons in staat om tyd self te manipuleer om ons eie tyd of volgorde te pas, onafhanklik van die wyse waarop die teks geproduseer is. Volgens Smith (1994: 1) stel lees nie enige eksklusiewe of esoteriese eise aan die brein nie, geen unieke soort bewegings aan die oog, geen besondere visuele bekwaamheid en geen uitsonderlike taalvermoëns nie. Geskrewe taal het volgens hom sy eie kenmerke en konvensies, maar daar is niks spesiaal wat die brein hoef te doen wat dit nie alreeds doen met spraak nie. Hy sê dat elke kind wat goed genoeg kan sien om 'n gesig in 'n foto van 'n ander een te onderskei, die vermoë het om te lees.

### **3.2.2 Die rol van voorspelling in leesbegrip**

Vir Smith (1994: 171) is voorspelling een van die grootse kenmerke van ons bestaan. As ons geen verwagtinge gehad het vir hoe ons lewens sou verloop nie, sou ons baie keer, volgens hom, nie in die oggend opgestaan het nie. Hierdie verwagtings word geskoei op ons teorie van die wêreld. Hierdie teorie is so effektief dat ons verbaas is die oomblik dat hierdie teorie misluk.

Smith (1994: 17) dui die volgende redes vir voorspelling aan. Die eerste is omdat die wêreld waarin ons leef gedurig verander en dat ons 'n groter beheptheid het met wat in die toekoms mag gebeur as die hede. Op dieselfde wyse is vaardige lesers se oë vooruit gerig op die teks om seker te maak dat daar geen onverwagte hindernisse vir begrip is nie. Die leser wat bekommerd is oor die woord direk voor hom/haar sal sukkel om te voorspel en te verstaan wat hy/sy gelees het. Die tweede rede vir voorspelling, volgens Smith (1994: 18), is dat daar te veel meerduidigheid in die wêreld is – daar is te veel maniere om enigiets te interpreteer wat ons konfronteer. As ons dus vooraf 'n paar van die moontlikhede kan uitskakel, sal ons nie deur die moontlikhede verswelg word nie. As ons weet wat die alternatiewe is, is dit baie makliker om keuses te maak en om woorde te herken. As ons byvoorbeeld weet dat ons met vokale werk, is dit soveel makliker om 'n a te herken.

Voorspelling is vir Smith (1994: 23) die kern van lees. Ons voorkennis stel ons in staat om te voorspel as ons lees en as gevolg daarvan potensiële betekenis na 'n teks toe te bring. Ons is daardeur in staat om verstaanbare ervaring na leweloze bladsye van skrif te bring. Dit is, volgens hom, nie 'n roekelose raaiery nie en maak ook nie staat op 'n weddenskap op die mees waarskynlike uitkoms nie. 'n Formele definisie van voorspelling, volgens Smith (1994: 19), is “the prior elimination of unlikely alternatives”. Ons voorspel om onsekerheid te verminder en verminder daardeur die hoeveelheid inligting wat ons nodig het. Ons teorie van die wêreld lig ons in oor die mees waarskynlike moontlikhede totdat onsekerheid tot die minimum beperk is. Voorspelling is 'n saak van spesifieke vrae vra. En as die antwoorde binne die verwagte reeks alternatiewe val, is ons nie meer bewus van enige twyfel of meerduidigheid nie. Ons is, volgens Smith (1994: 19), nie verward of verbaas nie.

Voorspelling beteken om vrae te vra en begrip beteken om sommige van die vrae beantwoord te kry. Begrip is dus die afwesigheid van verwarring. Terwyl ons lees en terwyl mense praat, vra ons gedurigdeur vrae en as ons antwoorde op hierdie vrae kry, verstaan ons. Die een wat nie verstaan nie, is een wat nie antwoorde op sy/haar vra op die gepaste tyd kry nie. In terme van lees beteken dit dat die persoon wat nie verstaan nie, die een is wat nie relevante vrae vra en antwoorde aangaande die komende teks kan vind nie (Smith, 1994: 19).



### 3.2.3 *Onafskeidbaarheid van lees en denke*

Volgens Smith (1994: 180) kan lees en denke nie geskei word nie. Hy sien lees as denke wat deur tekste gestimuleer en gerig word. Hy het daarom 'n beswaar teen kognitiewe psigoloë wat denke probeer kluster in 'inligtings-verwerkingsprosedures'. Hy stel twee soorte denke voor wat betrokke kan wees by lees. Die eerste soort is denke wat by die leesproses betrokke is om die teks te verstaan – soos om afleidings te maak. Die tweede is die soort denke wat gebruik word om oor die teks te dink nadat dit gelees is. Vir hom is daar nie 'n spesiale soort denke wat nie alreeds deel is van die leerders se denkraamwerk nie. Denke behoort dus nie as 'n stel gespesialiseerde prosesse gesien te word wat op die organiserings van kennis of ons teorie van die wêreld afgedruk hoef te word nie. Dit is nie 'n herkenbare fakulteit of stel vaardighede wat anders is as begrip, voorspelling of verbeelding nie. Dit is eerder, volgens Smith (1994: 183), ons teorie van die wêreld in aksie. Hierdie teorie is dinamies. Dit pas gedurig aan by ons huidige bemoeienisse en toestand. Denke is, volgens Smith (1994: 181), die normale operasie van "(o)ur theory of the world". Gedagtevloei word, volgens hom (1994: 181), aangevuur deur ons bedoelings en verwagtings, gerig deur die gevolglike ervaring. Dit is kreatief en konstruktief, nie passief en reaktief nie. Al die aspekte van denke wat taal onderskei, kan gesien word as die manipulasie van kognitiewe verwantskappe. Beredenering verwys gewoonlik na verwantskappe binne 'n reeks stellings of toestande.

Smith (1994: 182) se redenasie is dat ons nie verskillende dinge doen as ons afleidings maak en probleme oplos nie, maar dat dit verskillend voorkom as gevolg van die konteks waarin dit voorkom en die gevolge van dit doen. Dit is ook nie meetbaar nie. Volgens hom is ons gedurigdeur betrokke in verbandsoekende aktiwiteite, in ons alledaagse transaksies van verstaan en leer van die wêreld rondom ons.

### 3.2.4 *Denke en leesbegrip*

Volgens Smith (1994:21) is een beperking op denke, voorkennis. Soos taal, het denke altyd 'n onderwerp en ons kan nie met vertroue praat of skryf as ons nie weet waarvan ons praat of skryf nie. Om hierdie rede is dit nie moontlik om denke te demonstree as ons nie verstaan wat van ons verwag word om te dink of te sê nie. Wanneer ons byvoorbeeld sukkel om 'n boek oor kernfisika te lees, is dit nie omdat ons nie weet hoe om afleidings te maak, argumente te volg of probleme op te los nie. Dit is bloot omdat ons nie genoeg kennis van kernfisika het nie.

Nog 'n beperking op denke is ingesteldheid. Of ons mense gaan toelaat om hul denke op ons af te dwing en of ons dit gaan teenstaan, hang dikwels af van ons ingesteldheid. Volgens Smith (1994: 22) is hierdie ingesteldheid dikwels aangebore persoonstrekke wat nie ontwikkel kan word deur die aanleer van vaardighede of deur inoefening nie. Dit word dikwels ook aangeleer in negatiewe leersituasies. Verder bestaan die vraag, volgens Smith (1994: 22), of mense bereid is om denke, veral kritiese denke, uit te spreek in situasies waarin hulle voel dat hulle nie die outoriteit het om dit te doen nie. Om die heersende wysheid te bevraagteken, is iets wat nie elkeen die vermoë het om te doen nie. In baie situasies en in baie patrone van interpersoonlike verhoudings is die outoriteit vir betrokkenheid in denke van 'n beduidende aard nie ewekansig versprei nie. Kritiese denke kan baie keer probleme in verhoudings en klaskamers veroorsaak as die onderwyser dit nie reg hanteer in die klaskamer nie.

Volgens Fisher (1990: 185) “(t)he teaching for thinking model has at its heart a ‘what-do-you-think’ approach to the child. It approaches learning through higher order levels of thinking ... Teaching for thinking tries to combine reflection with practice”. Die onderrig van lees is vir hom 'n denkende aktiwiteit. Dit behels kritiese denke soos die dekodering van woorde, frases en sinne en kreatiewe denke soos die gebruik van die verbeelding, empatie, diverse uitkomstes en probleemoplossing. Vir Fisher (1990: 185) is goeie lesers gedurig besig met probleemoplossende aktiwiteite in 'n streef om kognitiewe helderheid in betekenis te soek. Uit die literatuur kom ons dus agter dat ons die leerders leidrade behoort te gee van hoe om betekenis uit 'n teks te onttrek met strategieë soos om betekenis te monitor, die teks te bevraagteken, die ontleding van kenmerke van die teks/konteks, uitbreiding van die teks, beoordeling van die teks, beredenering op grond van die teks en refleksie op begrip.

Volgens Fisher (1990: 196) word 'n leerder baie makliker gedemotiveer as gemotiveer. Dit is volgens hom een van die redes waarom al hoe meer onderwysers verkies om werklike boeke eerder as leesreekse te gebruik. Die doel is om leerders aan 'n wye reeks van boeke met 'n verskeidenheid van temas bloot te stel sodat leerders kan leer om self keuses te maak van boeke waarin hulle geïnteresseerd is. Die implikasie hiervan is dat ons nie net betekenis aan hulle moet medieër nie, maar ons moet ook die entoesiasme van ander deel.

### 3.2.5 *Inligting teenoor begrip*

Volgens Smith (1994: 52) kan begrip nie gemeet word op dieselfde wyse waarop sommige aspekte van inligting gemeet kan word nie, omdat begrip nie kwantifiseerbaar is nie. Dit het geen dimensies of gewig nie en is ook nie toenemend nie. Dit is nie die teenoorgestelde van onsekerheid of onkunde nie. Soos vroeër reeds gestel, is begrip die moontlikheid om dit waaraan ons aandag skenk, in berekening te bring met die kennis, intensies en verwagtings wat ons alreeds in ons koppe het. Ons verstaan die situasie waarin ons is as ons nie daardeur verwar word nie – of ons nou 'n boek lees, 'n toestel regmaak of ons weg probeer vind deur onbekende verkeer.

Die afwesigheid van begrip beteken, volgens Smith (1994: 53), dat ons nie weet wat om volgende te doen nie, wanneer ons nie weet watter vraag om volgende te vra nie. As ons nie kan voorspel nie, kan ons nie vrae vra nie. Die afwesigheid van begrip maak homself onmiddellik bekend in die betrokke persoon sowel as die waarnemer, selfs as dit nie gemeet kan word nie. As ons sien dat iemand frons of dat die oë wasig word, weet ons dat begrip 'n probleem is.

Begrip beteken, volgens Smith (1994: 53), nie dat alle onsekerheid verwyder is nie. As lesers verstaan ons dat ons begrip wanneer ons moontlike antwoorde kan verbind met vrae wat ons van die teks vra.

Volgens Smith (1994: 55) is nie alle inligting informerend nie. Die informatiwiteit van die 'feite' hang dikwels af van die voorkennis van die persoon wat dit ontvang. As iemand nie weet wat "hoofstad" beteken nie, sal die uiting "Parys is die hoofstad van Frankryk" nie dieselfde betekenis vir hom hê as vir iemand wat weet wat "hoofstad" beteken nie. Dit het dus vir die leerder weinig waarde as hy/sy so iets in die klas sou leer. Inligting bestaan slegs waar dit relevansie het vir die kennis en doel van die ontvanger.

Op dieselfde wyse hang begrip ook af van wat die individu weet of wil weet. Dit beteken nie dat begrip die assimilasië van of selfs die ondersoek van al die inligting in die teks nie, maar eerder dat dit sin moet maak in terme van die leser se verwagtings en doelwitte. Selfs vaardige lesers moet soms tekste herlees om dit te begryp sodat hulle 'n groot hoeveelheid besonderhede kan onthou.

Lees behels altyd die vrae van vrae van die teks en begrip volg in die mate waartoe hierdie vrae beantwoord is. Vrae oor hoe 'n novelle of gedig gepas verstaan moet word, is gewoonlik oor wat

die mees gepaste vraag is om te vra. As kinders nie dieselfde vrae as die onderwyser vra nie, is die onderwyser se vrae dikwels ‘geraas’ vir die kind. ’n Groot deel van die begrip van literatuur is kennis van die konvensionele vrae en hoe om hul antwoorde te vind.

Onderwysers se ervaring van hoe lees aan hulle onderrig is en hoe dit in vorige sillabusse aangebied is, het ’n groot invloed op hul persepsies en verwagtinge van hoe lees onderrig behoort te word. Daar bestaan soms groot spanning tussen hoe lees tradisioneel aangebied is en die verwagtinge van die nuwe kurrikulum. Volgens Smith (1994: 181)

(t)he rift between experience and information approaches to teaching reading is less an unresolved problem than a gulf between totally antagonistic points of view, making a tremendous difference to how research is interpreted, theories developed, and teaching and learning perceived.

Die houdings wat onderwysers teenoor die onderrig van lees inslaan, word ingegee deur hul perspektiewe oor hoe lees onderrig behoort te word. Dit bepaal ook waarop hul onderrig sal fokus – of dit inligtingsgeoriënteerd gaan wees waarin die oordrag van ‘kennis’ vooropgestel word en of dit ervaringsgerig gaan wees waar die leerder se reis deur die teks voorrang gaan geniet.

### 3.2.6 *Inligtingsoordrag vs ervaringslees*

In ’n ‘kommunikasiemodel’ van lees, word tekste as ’n soort kanaal gesien waardeur inligting aangegee word van die skrywer na die leser. Die leser verkry inligting uit die teks (Smith, 1994: 62) en gebruik dit as basis waarop betekenis gebou word. Volgens Smith (1994: 62)

(r)eadng is experience. Reading about a storm is not the same thing as being in a storm, but both are experiences. We respond emotionally to both, and can learn from both. But the learning in each case is a byproduct of the experience. We do not live to acquire information, but information, like knowledge, wisdom, abilities, attitudes, and satisfactions, comes with the experience of living.

Om oor ’n storm te lees is dus nie dieselfde as om in ’n storm te wees nie, maar elkeen is ’n ervaring. Ons reageer emosioneel op albei. Ons leer van albei, maar die leer is ’n byproduk van die ervaring. Ons lewe nie om inligting te versamel nie, maar inligting, soos kennis, wysheid, bekwaamhede, houdings en bevrediging kom met die ervaring van lewe.

### 3.2.7 *Begrip en die vermindering van onsekerheid*

Smith (1994: 156) probeer om te bewys dat betekenis voorrang kan geniet oor die identifisering van individuele woorde vir beide ervare en beginner lesers. Met ervare lesers fasiliteer die betekenis van 'n reeks woorde die identifisering van 'n ander woord met minder visuele leidrade. Met beginnerlesers kan woorde verstaan word sonder om presies geïdentifiseer te word. Ons verstaan gewoonlik tekste met veel minder visuele inligting as wat benodig sou word om die individuele woorde te herken en sonder die noodsaaklikheid om individuele woorde te herken. Wat vir Smith (1994: 157) belangrik is van begrip, is dat die leser implisiete vrae na die teks toe bring en nie vrae oor letters en woorde nie. Betekenis is volgens hom dus nie gesetel in oppervlakstrukture nie. Die betekenis wat lesers uit 'n teks haal is altyd relatief tot wat die leser weet of wil weet. 'n Teks kan op verskillende maniere waargeneem word, dit kan 'n opeenvolging van letters wees, 'n opeenvolging van woorde in 'n sekere taal of 'n uitdrukking van betekenis in 'n sekere domein van kennis of begrip.

Lesers gaan, volgens Smith (1994: 157), nie gewoonlik na tekste met leë koppe, sonder doel en verwagting vir wat hulle in die teks mag vind nie. Lesers soek vir betekenis eerder as letters of woorde. Die manier waarop lesers vir betekenis soek, is nie om alle moontlikhede te ondersoek of om roekelose raaiskote oor slegs een moontlikheid te maak nie, maar om die mees waarskynlike voorspellings te maak. Lesers kan betekenis uit tekste haal omdat hulle verwagtings na die teks toe bring.

### 3.2.8 *Betekenisvolheid: die basis van alle leer*

Volgens Smith (1994: 147) is die basis van alle leer betekenisvolheid. Dit is betekenisloos om van 'n kind te verwag om 'n reeks reëls, definisies, voorbeelde en selfs name te leer as dit nie 'n besondere doel of bruikbaarheid vir die kind het nie. Leer sal, volgens Smith (1994: 147), nie slegs baie moeilik wees nie, maar om dit te herroep sal amper onmoontlik wees.

Smith (1994: 147) sê dat

(l)earning is self-directing and self-reinforcing when children are in a situation that makes sense to them, that can be related to what they know already. Rules which cannot be verbalized about many aspects of the physical world and of language are hypothesized and tested with little conscious awareness. Where children can understand a relationship they will learn the

relationship, whether it is the relationship of a name to a word, of a meaning to a word, or of a spelling-sound correspondence.

Wat dit beteken, is dat dit 'n saak van toenemende 'profyt' vir die leser is. Hoe meer 'n kind lees, hoe meer sal hy/sy leer lees; hoe meer sal hy/sy woorde herken, kontekstuele leidrade gebruik en leer om woorde deur analogie te identifiseer.

Barton (1994: 29) gee verder bruikbare perspektief as hy 'n sosiale gesitueerdheid van geletterdheid beskryf wat hy 'n "social ecology" noem. Volgens Barton (1994: 29) is geletterdheid deel van menslike aktiwiteit en die mens se omgewing. Dit beïnvloed soms die omgewing en word soms deur die omgewing beïnvloed. Barton (1994: 32) probeer om te verstaan hoe geletterdheid ingebed is in ander menslike aktiwiteite asook die plek daarvan in sosiale lewe en sy posisie in die geskiedenis, taal en leer. Vir Barton (1994: 32) is die beginpunt van geletterdheid die interaksie tussen individue en hul omgewing. Vir hom is dit ook belangrik dat geletterdheid nie weg van die sosiale omgewing verstaan kan word nie en dat mense verskillende geletterdhede op verskillende tye gebruik en in verskillende domeine.

Delpit (1995: 25) bring geletterdheid ook in verband met ekonomiese status as sy sê "(f)inally, if schooling prepares people for jobs, and the kind of job a person has determines her or his economic status and therefore, power, then schooling is intimately related to that power". Skoling en geletterdheid hou dus verband met die agenda van die hegemoniese klas of staat. Hierdie agenda mag wees om arbeiders voor te berei vir 'n bepaalde arbeidsmark. Wanneer leerders soms sukkel om te verstaan waarom hulle moet lees, is dit moontlik omdat hulle nie verstaan wat die betekenisvolheid van lees is nie. Die implikasie is dat onderwysers gelei moet word om te sien hoe leerders ontmagtig word as hulle nie die betekenisvolheid van lees insien nie.

### **3.3 Volgehoue Vry Lees**

Om die leeslandskap verder in te kleur, behoort daar ook kennis geneem te word van die krag van lees. Krashen (1993: 2) se ondersoek na vry leesprogramme lewer bewyse van daardie krag van lees. In hierdie programme selekteer die leerders leesstukke volgens hul eie behoeftes en hou gereeld besprekings met hul onderwysers daarna. Krashen (1993: 3) se navorsing dui daarop dat 93% van die deelnemers aan 'n volgehoue vry stilleesprogram na ses maande net so goed of beter vaar in leesbegrip toetse as leerders wat formele onderrig in taal, spelling en leesvaardighede

ontvang het. Waar hierdie program vir 'n jaar of langer gevolg is, was die suksessyfer beduidend hoër. In laasgenoemde geval het al die deelnemers net so goed en in die meeste gevalle beter as die kontrolegroep gevaar. Uit 'n monster van 82 skole het die oorweldigende meerderheid (8 uit 9) beter gevaar as die kontrolegroep. Hy bekelemtoon dat waar die ondersoek 'geen verskil' aandui, dat die volgehoue vry leesprogram op sy eie net so goed is as 'n formele onderrigprogram.

Krashen (1993: 4-5) verwys ook na navorsing in Fiji wat bewys dat die 'vry lees'-groep en 'gedeelde boek' groepe baie beter vaar in leesbegriptoetse as die kontrolegroep met wie 'n oudio-linguistiese onderrigbenadering gevolg het.

Pilgreen (2000) se "Sustained Silent Reading Programme" sluit baie nou aan by Krashen. Sy probeer om te bewys dat dit meer effektief is om leerders se leesbegrip te verhoog deur 'n leesprogram waarin leerders 'n volgehoue, vry stilleesprogram volg en waarin die leerders blootgestel word aan tekste wat aanluiting vind by hul sosiale ervaring. Sy het leerders toegelaat om tekste outonoom, volgens hul eie behoeftes, te kies en te lees. Pilgreen se benadering sluit ook baie nou aan by Smith (1994: 203) as hy 'n aanduiding gee van die gunstige omstandighede waaronder kinders voordeel kan trek uit leergeleenthede wat betekenisvolle leesstukke bied. Vir Smith (1994: 203) is daar vier faktore wat van deurslaggewende belang is

access to meaningful and interesting reading material (ideally the child's own choice), assistance where needed (and only to the extent that it is required), a willingness to take the necessary risks (anxiety increases the proportion of visual information a reader needs), and freedom to make mistakes (invoegings tussen hakies oorspronklik).

Kinders behoort dus geleentheid te kry om interessante, outentieke leesmateriaal op grond van eie behoeftes te kies, sonder onnodige inmenging te lees en hulle moet die geleentheid kry om ongehinderd te lees sonder die vrees om foute te maak.

### ***3.3.1 Toegang tot 'n teksryke omgewing***

Volgens Krashen (1993: 34) "(e)nriching the print environment in classrooms have been shown to result in more reading". Hy stel dit verder dat waar goed georganiseerde klaskamer leeshoekies geskep is, dat kinders meer gelees het. Hy sê ook dat kinders wat toegang tot openbare biblioteke het meer lees. In aansluiting hierby dui Pilgreen (2000), wat 'n studie gedoen het van gemeenskaplike elemente van volgehoue vry leesprogramme, 'n verskeidenheid van aspekte aan

wat noodsaaklik is vir die ontwikkeling van 'n volgehoue vry leesprogram. Pilgreen (2000: 8) sien toegang tot 'n ryk verskeidenheid van tekste as een van die noodsaaklikste faktore vir die ontwikkeling van 'n volgehoue leesprogram. Vir haar is dit belangrik dat boeke aan kinders beskikbaar gestel moet word. Pilgreen (2000: 8) stel dit dat

(t)he key to providing access in all of these programs was that the researchers made sure that the students were directly provided with a large number of readily available reading materials. The burden did not fall upon the readers to locate their own reading materials outside of school.

Die implikasie hiervan is dat gepaste leesstof aan die leerders voorsien moes word, eerder as dat hulle die las moes dra om gepaste tekste te soek.

### **3.3.2 *Aanloklikheid van tekste***

Vir Pilgreen (2000: 9) was 'n ander belangrike faktor die aanloklikheid van die tekste as sy sê “(b)roadly defined, appeal means that reading materials are sufficiently interesting and provocative enough for students to want to read them”. Pilgreen (2000: 10) sê voorts dat

(t)he kinds of material available and the way they are displayed play a large part in helping young people to find enticing books that will persuade them to want to keep reading”.

Behalwe dat boeke aanloklik vir leerders moet wees, is dit belangrik dat boeke op so 'n wyse uitgestal moet word dat dit aanloklik vir die leerders is.

Saam met die aanloklikheid van tekste, gaan geskikte tekste om belangstelling in lees te prikkel. Meek (1988: 7) stel 'n model van die leesproses voor wat direk appelleer tot ons ervaring van mense en tekste. Vir haar is die tyd wat met goeie boeke gespandeer word, die beste leesles. Dit is 'n geletterdheid wat groei uit die verhouding tussen leser en teks. Meek (1988: 7) sê dat

(w)e learned to read competently and sensitively, because we gave ourselves what Sarte called “private lessons”, by becoming involved in what we read. We also found we could share what we read with other people, our friends, our colleagues, our opponents, even, when we argued with them. The reading lessons weren't part of the course of reading, except of the course we gave ourselves with texts.

Wat sy hierdeur sê, is dat ons onself deur ‘privaatlesse’ opvoed deur tekste waartoe ons om verskeie redes aangelok is.



### 3.3.3 *Bevorderlike leesatmosfeer*

Vir Krashen (1993: 37) is die fisiese karaktertrekke van die leesomgewing baie belangrik. Kinders gebruik, volgens hom, die leeshoekie meer as dit sagte stoele en kussings het en as dit behoorlik afgeskort is. Krashen se dat

access to books and comfort and quiet, are rarely met in many students' lives, in school or outside of school (...) Undoubtedly, ease of use, accessibility, and selection determine whether classroom, school, or public libraries are used more.

As al die voorgenoemde elemente soos stilte en 'n teksryke omgewing by mekaar uitgebring word, is die kansse beter dat kinders meer sal lees.

Nog 'n faktor vir die ontwikkeling van 'n volgehoue leesprogram, volgens Pilgreen (2000: 10), is 'n bevordelike omgewing. Hiermee bedoel sy dat lesers aangetrek word tot 'n stil gemaklike plek waarin hulle ongestoord kan lees. In Pilgreen se studie is doelbewuste pogings aangewend om die atmosfeer meer gemaklik en huislik te maak. Soms is leerders uit die 'akademiese' situasie verwyder, terwyl hulle in ander tye die gewone klaskamer omgewing benut het, maar met besliste reëlins wat 'n bevorderlike leesatmosfeer moontlik sou maak.

### 3.3.4 *Direkte aanmoediging*

Pilgreen (2000: 12) lys aanmoediging as 'n vierde faktor wat 'n volgehoue vry leesprogram bevorder en stel dit dat

(t)here is no insurance that putting students in a conducive environment with a wide range of interesting books will actually stimulate them to read (...) Without encouragement to read, reluctant readers may never see what devoted readers already know: that reading can open doors for them in ways that no other activity can, that it is pleasureable, and that it can become a rewarding, lifetime habit.

Dit is dus nodig dat leerders aangemoedig moet word om te lees sodat hulle die waarde daarvan kan agterkom. Volgens Pilgreen (2000: 13) is hierdie aanmoediging versterk deur aktiwiteite soos om boekbesprekings en ander soort refleksies oor tekste agterna te hê, deur die onderwyser as modelleser in die klas te hê of deur lede van die gemeenskap te gebruik om die leespraktyk van die skool te versterk. Volgens Pilgreen (2000: 13) is leerders soms gevra om interessante dele van tekste met hul maats te deel en dit het as sterk aanmoediging vir maats gedien.

Krashen (1993: 43) bevind dat “(d)irect encouragement to read helps if the right type of reading material is recommended” en “(c)onversely, directing children to read may backfire if the reading material is not appropriate”. Dit beteken dat die onderwyser seker moet maak dat die leesmateriaal gepas is vir die leerders anders mag hulle dalk afgeskrik word van lees.

### **3.3.5 Onderwyseropleiding**

’n Ander belangrike aspek van ’n volgehoue vry leesprogram was aandag aan die opleiding van onderwysers. Pilgreen (2000: 14-15) stel dit dat

(w)hen analyzing the successful studies, I noticed an emphasis on teacher training that more carefully clarified the teacher’s role in a free reading program (...) what seems critical is that they motivated teachers to learn strategies for linking students with books, highlighting the importance of having all of the participating adults “buy into” the concept of free reading. The effectiveness of these programs illustrates that educators who develop free reading programs must truly understand and believe in the philosophy underlying them.

Dit is dus belangrik dat die onderwysers opgelei moet word om alle aspekte van die program te verstaan omdat die dele nie onafhanklik van mekaar werk nie, maar mekaar komplementeer. Onderwysers moet ook strategieë aangeleer word van hoe om kinders in ’n leesgewoonte in te trek omdat die leesgewoonte dikwels nie bestaan nie.

### **3.3.6 Nie-verantwoordbaarheid**

Pilgreen stel dit ook dat nie-verantwoordbaarheid ’n kernelement van ’n volgehoue vry leesprogram behoort te wees. Volgens Pilgreen (2000: 15)

(t)he key to non-accountability, as indicated by the successful groups, is to omit any activity that gives students the message that they are responsible for completing a task, comprehending a particular portion of their reading, or showing that they have made improvement in some way. In order to get the most enjoyment possible from their reading, they should feel no obligation associated with it.

Die implikasie hiervan is dat leerders nie onder druk geplaas moet word om verslag van gelese tekste te doen as dit gaan veroorsaak dat dit van die plesier van lees gaan wegneem nie. Ons behoort dus nie leerders gedurende hierdie tyd onder druk te plaas nie.

### 3.3.7 *Opvolgaktiwiteite*

’n Verdere aspek van ’n volgehoue vry leesprogram is die gebruik van opvolgaktiwiteite. Volgens Pilgreen (2000: 16) is dit belangrik dat hierdie aktiwiteite nie hanteer moet word asof leerders verantwoording doen van leesaktiwiteite nie. Die aktiwiteite, wat dinge soos rolspel en ander voordrag aktiwiteite insluit, word dikwels deur die storie ingegee. Volgens Pilgreen (2000: 16)

(s)ome students also participated in the Language Experience Approach, a method by which they dictated their own stories to the teacher, who wrote them down for the students to read as a new text. In this way, readers became authors and then readers again, emphasizing the interrelated nature of the reading and writing process.

Leerders moet dus volop geleentheid kry om te reflekteer oor wat hulle geles het, sonder dat hulle die idee kry dat hulle besig is om verantwoording te doen oor iets wat hulle geles het.

### 3.3.8 *Verspreide tyd om te lees*

Een van die onmisbare aspekte van ’n volgehoue vry leesprogram, is verspreide tyd om te lees. Dit beteken dat leerders op gereelde grondslag geleentheid moet kry om te lees. Krashen (1993: 36) dui aan dat ’n teksryke omgewing en ’n aangename leesatmosfeer nie altyd genoeg is nie. Hy sê “one likely reason for this is that there is a missing link, or a ‘mediating variable’: actual free reading. ... A print rich environment will only result in more literacy development if more reading is done”. Dit is dus nie genoegsaam om ’n teksryke omgewing te hê nie, leerders moet ook aangemoedig word om te lees en in ’n lees kultuur betrek word. Pilgreen (2000: 18) sê dat dit “habit-forming” moet wees en dat “making reading a habitual activity differentiated the successful programs from the unsuccessful ones”. Die implikasie hiervan is dat die sleutel tot ’n suksesvolle volgehoue vry leesprogram die gereelde en konsekwente toepassing van ’n leesperiode is, sodat dit ’n leesgewoonte word. Dit is nie goed genoeg om ongereelde lang tye vir lees toe te ken nie. Die literatuur lei ons dus tot die slotsom dat die belangrikste idee is om ’n leesgewoonte by leerders te skep.

### 3.3.9 *Die rol van stories*

Volgens Krashen (1993: 39) “(c)hildren who are read to at home read more on their own” en

(r)eadng aloud has, apparently, multiple effects on literacy development (...) it has an indirect effect – hearing stories and discussing stories encourages reading, which in turn promotes literacy development. Children who are read to regularly for several months make superior gains in reading comprehension and vocabulary (1993: 38).

Hierdeur sê Krashen dat as ons wil hê dat leerders 'n leeskuiluur moet ontwikkel, daar gesorg word dat 'n storiëkuiluur in plek is. Die gebruik van stories bevorder lees en daardeur geletterdheid en leesbegrip.

### **3.3.10 Die rol van positiewe versterking.**

Een van die strategieë wat gebruik kan word om leesgedrag te versterk is om ekstrinsieke belonings te gee vir goeie leesgedrag. Krashen (1993: 41) gee 'n voorbeeld van 'n studie waar eksterne motivering gebruik is om leerders aan die gang te kry met leeswerk. Hy spreek egter sy bedenkinge uit dat eksterne motivering dalk gesien kan word as die beloning wat behoort gepaard te gaan met lees en dat leerders nie die leeservaring self as genoegsame beloning sien nie. Dit mag veroorsaak dat ekstrinsieke beloning nie werk nie.

Een van die aspekte van positiewe versterking wat wel 'n positiewe rol kan speel, is in die area van die leerder se selfbeeld. Krashen (1993: 71) verwys in studies wat bevind het dat

a great deal of learning occurs effortlessly, when learners consider themselves to be potential members of certain groups, or “clubs” and expect to learn (...) when readers conclude that they are potential members of the “literacy club”, people who use reading and writing, they “read like writers,” and absorb enormous amounts of knowledge that writers possess.

Die literatuur dui hierdeur aan dat onderwysers leerders moet laat glo dat hulle deel van 'n “leesklub” is en dat hulle die vermoë het om te lees. Dit mag leerders motiveer om meer te lees. Greenberg (1998: 31) sê dat die fokus so erg op geletterdheidstoetse en die meganiese leesproses val, dat ons die doel van geletterdheid uit die oog verloor. Sy lys voorts 'n klomp karaktertrekke wat geletterdheid veronderstel is om in die hand te werk met die volgende titel heel bo aan “(c)onfidence: having a can-do attitude”. (1998: 31) Hiermee identifiseer sy een van die grootste bepalende faktore in die ontwikkeling van 'n leeskuiluur. Leerders wat vol selfvertroue is, is bereid om kans te neem met die lewe en met geletterdheid.

### 3.4 Die rol van skryf en respons op teks in 'n begripsleesprogram

Danielson (1992: 274) sê dat kinders van vroeg reeds skryf en dat dit 'n natuurlike manier is om hulself uit te druk deur prente, woorde en letters of 'n kombinasie daarvan. Danielson haal Cunningham (1992: 274) aan as hy sê “(c)hildren’s ability to read words is tied to their ability to write words in a somewhat reciprocal relationship”. Hiermee bevestig sy dat lees en skryf tegelykertyd kan ontwikkel en dat dit nie nodig is vir leerders om eers te kan lees en dan te skryf nie. Sy dui verder aan dat kinders wat baie lees neig om spelvorme en taal te gebruik wat hulle in hul leeswerk raakloop.

In hierdie opsig dui Flanagan (1995: 93) aan dat

(w)hen we write original pieces (not copied) of text, we are our first readers. We read as we go along. In fact, because we read as we write, we also learn to read while we are learning to write. The two processes go together. To a large extent reading and writing are part of the same process because they are both concerned with written language.

Hiermee vestig sy die aandag daarop dat lees en skryf deel is van dieselfde proses en dat leerders besig is om te leer lees terwyl hulle skryf omdat altwee prosesse is wat hulle met geskrewe taal besig hou.

McCormick Calkins (1983: 153) verduidelik hoe lees en skryf onafskeidbaar deel van mekaar is as sy sê

...there was no way I could watch writing without watching reading. While composing, children read continually. They read to savor the sounds of their language, they read to see what they had written, they read to regain momentum, they read to reorient themselves, they read to avoid writing. They read to find gaps in their work, they read to evaluate whether the piece was working, they read to edit. And they read to share the work of their hands.

Hiermee dui McCormick Calkins aan hoe dit nie moontlik is om te skryf sonder om ook te lees nie, hoe kinders lees gedurende elke fase van die skryfproses, van die oomblik wat hulle begin skryf tot wanneer hulle hulle handewerk aan ander mense voorhou. Sy dui aan dat leerders op verskillende maniere besig is om te lees terwyl hulle skryf deur onder andere na die klanke van skryfwerk te luister, te herlees om die trant van die teks te kry, om hulself te heroriënteer, gapings te identifiseer en om hul werk te evalueer.

McCormick Calkins (1983: 153) verduidelik ook hoe leerders leesvaardighede ontwikkel as hulle skryf as sowel as wanneer hulle lees, as sy sê dat

children were using and developing skills which are traditionally assigned to the domain of reading. (They) wrote, rewrote and conferenced, they selected and reselected their main ideas, organised their supporting details, adjusted and defended their sequence, they reached toward inference, they discovered cause and effect, they developed and challenged conclusions. In a sense, everything that happened during writing time related to skills which are traditionally viewed as reading skills

Hiermee gee McCormick Calkins 'n aanduiding van die vaardighede wat leerders ontwikkel terwyl hulle skryf, vaardighede wat normaalweg as leesvaardighede geklassifiseer word.

Smith (1994: 174) verduidelik aan die hand van 'n raamwerk dat

(t)he intentions of writers can be represented by exactly the same framework that I have used to represent the predictions of the reader (...) The only difference would be that now the diagram should be captioned "Layers of intention in writing a book", with the word intentions replacing expectations at every level...

en

(f)rom a writer's point of view it might be said that a book is comprehended when the reader's predictions mirror the writer's intentions at all levels.

Vir Smith is daar dus geen verskil tussen die skrywer se intensie en die leser se verwagting nie. Volgens hom het skrywers sekere uitkomstes ten doel en wanneer die leser se verwagtinge ooreenkom met al die intensies van die skrywer dat die teks ten volle verstaan is.

Barton (1994: 46) dui skryfwerk aan as 'n refleksie van kognitiewe prosesse binne die leser of skrywer. Hy sê "any piece of writing is an external representation or an outcome of internal cognitive processes" (1994: 46). Dit wat skrywers skryf, is dus 'n aanduiding van wat hulle verstaan of dink. Wanneer 'n leerder skryf in reaksie op wat hy/sy gelees het, is dit 'n aanduiding van die manier waarop hy/sy die teks beleef of ervaar het.

Krashen (1993: 76) sluit hierby aan deur te sê dat

(w)hen we write our ideas down, the vague and abstract become clear and concrete. When thoughts are on paper, we see the relationships between them, and can come up with better thoughts. Writing in other words can make us smarter.

Hierdeur gee Krashen te kenne dat ons skryfwerk 'n kristalising van ons denke is en dat ons slimmer word as ons die verwantskappe tussen gedagtes op papier sit.

Bloch (1997: 8) sê dat “(I) found that when a print-rich environment is created, where reading and writing are used in ways that link into the personal concerns of the children, they will either continue with the process or begin to work out what the reading or writing is about”. As Danielson (1992: 274) skryf oor *Learning about writing from response to Literature* sluit sy hierby aan as sy sê dat “(c)onnecting life experiences with literature occurs when children relate personally to the theme or plot of a story”. Die leerder se skryf is dus 'n respons op die ‘teks’ van sy omgewing. Berghoff (in Beach 1996: 25) beskryf die situasie in 'n Graad 1 klas, waar die leerders gevra is om op verskillende maniere byvoorbeeld deur rolspel, musiek of deur daaroor te skryf op 'n teks te reageer “(t)he children became self-reliant, produced responses that invited comments and conversation, and recreated the world of stories that they read”. Volgens die literatuur behoort leerders dus aangemoedig te word om op verskillende wyses op tekste te reageer omdat dit daartoe mag bydra dat 'n lewendige lees- en skryfkultuur gevestig word.

Roskos en Neuman (1994: 78) verwys na Bruner (1984) asof hy sou gesê het dat “(f)ar from seeing these (early writing) experiences as just ‘play’ today we hold these behaviors in high regard and view them as important developmental activities in the evolution of literacy”. Die literatuur suggereer dus dat hierdie soort geletterdheidsaktiwiteite moet van vroeg af deur onderwysers aangewakker word. Hiervolgens behoort die onderwyser seker te maak dat leerders lees en skryfwerk met hul eie lewe in verband bring om die proses betekenisvol vir leerders te maak.

Die slotsom waartoe ons uit bogenoemde kan kom, is dat leerders se skryfwerk hulle geleentheid gee om dit wat hulle van lees verstaan, in woorde uit te druk. Al die elemente wat lesers gebruik om tekste te verstaan, word deur skrywers gebruik om die lesers te manipuleer. Die literatuur wil dit dus hê dat 'n goeie leesprogram ook ruim aandag aan skryf behoort te gee.

Ek wil hierdie hoofstuk afsluit met die woorde van Greenberg (1998: 41)

All along, I've been emphasizing reading for meaning – comprehension. If your group has been **immersed** in language and literacy activities ... **immersed** day after day; if you've focussed your reading program on children's concerns ... which includes a great deal of communication through conversation and written messages of many kinds ... kept it engaging ... kept it positive ... then every child will understand that the purpose of reading is to take in and think about information,

ideas and pleasureable fiction – *not* to fill the brain with bric-a-brac, get good grades on drills as exciting as metro bus timetables ... though good grades may result from being a good reader.

Wat Greenberg hier benadruk, is dat lees gaan oor betekeniskepping. Hy sê dat leerders onderdompel moet word in geletterdheidsaktiwiteite en dat hierdie onderdompeling op daaglikse basis moet geskied. Hy sê voorts dat indien hierdie aktiwiteite aanloklik en positief is, dat die leerders sal verstaan dat lees gaan oor die besinning oor en die verwerking van inligting. Die gedagtes wat hy verder uitwys, is dat die fokus nie moet wees op die verbetering van geletterdheid of om toetsuitslae te verhoog nie, maar op die skepping en vestiging van 'n lees- en skryfkultuur.

### 3.5 Opsomming

In hierdie hoofstuk is die teoretiese raamwerk aangedui wat nodig sal wees om die leeshalfuur effektief te benut om leesbegrip te verhoog, dat lees meer is as net die foniese dekodeering van lettersimbole op 'n bladsy en dat dit vereis dat betekenis gekonstrueer moet word. Die hoofstuk het ook geargumenteer dat dit wat lesers verstaan in 'n groot mate bepaal word deur wat die lesers alreeds weet. Van die belangrikste insigte, en wat van deurslaggewende belang vir hierdie studie in die ontwikkeling van leesbegrip is, is die ontwikkeling van 'n boekkultuur en leeskultuur in die effektiewe aanspreek van leesbegrip

Die belangrikste beginsel, uit die literatuur waarop hierdie studie berus, is dat leerders leer lees deur te lees, dat leerders leesgeletterd sal word as hulle voortdurend lees, as hulle 'n leeskultuur wat op begrip gebaseer is ontwikkel en dat hulle die kennis en vaardighede van taal sal ontwikkel as hulle gestimuleer word om op volgehoue basis te lees en te skryf.

Die teoretiese perspektiewe wat deur psigo-linguiste gestel word, gee dus die beste verduideliking van hoe om leesbegrip te bevorder. Daarom sal die studie binne hierdie raamwerk geskied.

In die hoofstuk wat hierop volg, sal die metodologiese raamwerk waarbinne die studie geskied, uiteengesit word.



## Hoofstuk 4: Metodologie

### 4.1 Inleiding

Hierdie studie was daarop gefokus om die leesgedrag van 'n groep leerders te verstaan en te beskryf, en veral om strategieë te ondersoek om die effektiwiteit van die leeshalfuur te verhoog. Verderaan wou hierdie studie formatiewe terugvoering (Merriam, 2001: 33) aan die ondersoekgroep gee om daardie uitkoms te bereik. In hierdie hoofstuk sal ook gemotiveer word waarom 'n kwalitatiewe ondersoekwyse verkies is bo 'n kwantitatiewe metodologie.

In die eerste deel van hierdie hoofstuk sal die beperkinge van 'n kwantitatiewe ondersoek belig word. Daarna sal gemotiveer word waarom 'n kwalitatiewe benadering die aangewese ondersoekmetode vir hierdie ondersoek was. Hierna sal die ontwerpkenmerke van die ondersoek, datagenereringsprosesse en die toepassing daarvan in hierdie ondersoek bespreek word. In die laaste deel van hierdie hoofstuk sal etiese aangeleenthede en die beperkinge van die studie bespreek word.

### 4.2 Beperkinge van 'n kwantitatiewe benadering

'n Kwantitatiewe ondersoek, volgens Cohen en Manion (1980: 23), is iets wat probeer om een aspek van die toestand van die ondersoekfenomeen op een besondere oomblik te beskryf. Cohen en Manion argumenteer dat kwantitatiewe ondersoeke mag eindig met 'n eindproduk wat 'n “pruned, synthetic version of the whole” is, deur “restricting, simplifying and controlling” veranderlikes. Cohen en Manion (1980: 23) beskryf kwantitatiewe ondersoeke verder as positivisties omdat dit probeer om menslike gedrag in meganistiese terme probeer uitdruk en sê verder dat dit dikwels van weinig waarde is vir dié vir wie dit bedoel is as hulle sê dat

the findings of positivistic social science are often said to be so banal and trivial that they are of little consequence to those for whom they are intended (...) The more effort, it seems that the researcher puts into his (sic) scientific experimentation (...) the more likely he (sic) is to end up with a pruned, synthetic version of a whole, a constructed play of puppets in a restricted environment.

Hieruit kan afgelei word dat dit “banaal” en “niksseggend” is om een aspek van geletterdheid te kwantifiseer soos wat in geletterdheidstoetse gedoen word en dat dit bitter weinig beteken vir die mense vir wie dit bedoel is. Die kwantifisering van 'n geletterdheidsprobleem gee hiervolgens 'n

beperkte visie van die probleem en het weinig waarde vir die leerders omdat dit geen moontlike oplossings bied nie. Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WCED, 2004: 90) gee byvoorbeeld 'n aanduiding van die prestasie van 'n skool in hul geletterdheidstoetse en spekuleer oor die moontlike redes vir swak prestasie. Wat hierdie studie probeer doen, is om moontlike oplossings aan te bied oor hoe om die probleem effektief aan te spreek.

Anders as in positivistiese, kwantitiewe ondersoeke wat poog om mense te objektiveer, is hier nie gepoog om menslike ervarings in meganistiese terme uit te druk nie. Cohen en Manion (1980: 22) beskryf kwantitatiewe ondersoeke as “the attempt to apply to the affairs of man (sic) the methods and principles of the natural sciences”. En verderaan

(e)xplaining man's (sic) behaviour from this point of view requires the social scientist to adopt the perspective of a detached outside observer intent upon classifying what he (sic) sees and hears in the light of some theory he (sic) holds about the way in which society is structured or some hunch he (sic) has about the range and variety of the needs that man (sic) must satisfy.

Die implikasie hiervan was dat die ondersoeker nie homself kon verwyder van die ondersoekfenomeen en probeer om humanitêre verskynsels in wetenskaplike terme uit te druk of te probeer klassifiseer volgens sy eie siening van die wêreld nie.

'n Kwantitatiewe ondersoek sou dus nie vir hierdie studie werk nie, omdat hierdie ondersoek antwoorde soek in 'n poging om die effektiewe benutting van die leeshalfuur. Omdat hierdie studie probeer het om oplossings vir die geletterdheidsprobleem aan te bied en om aktief deel van die ondersoekproses te wees, kon 'n kwantitatiewe ondersoekmetode nie gevolg word nie. Om hierdie rede is daar besluit om nie voort te gaan met die idee van pre- en posttoetse soos wat in die navorsingsvoorstel aangedui is nie.

### **4.3 Motivering vir 'n kwalitatiewe benadering**

#### **4.3.1 Geletterdheid as geleefde ervaring**

Hierdie studie is gegrond in 'n teorie wat die menslike toestand as geleefde ervaring wil verstaan en beskryf. Dit het beteken, volgens Merriam (2001: 6), dat

(t)he key philosophical assumption (...) upon which all types of qualitative research are based is the view that reality is constructed by individuals interacting with their social worlds. Qualitative researchers *are interested in understanding the meaning people have constructed*, (kursief

oorspronklik) that is, how they make sense of their world and the experiences they have in the world.

In terme van bogenoemde was hierdie ondersoek 'n poging om die realiteit wat deur die leerders beleef word, te verstaan. Slegs indien dit verstaan is, kon betekenisvolle oplossings met die deelnemers onderhandel word.

Merriam (1998: 8) stel dit dat "...qualitative research focuses on process, meaning and understanding, *the product of a qualitative study is richly descriptive*". Die strewe was dus nie om geïsoleerde stukkies data te soek nie, maar om groter realiteite oop te dek. In die woorde van Merriam (1998: 8) behoort die ondersoek te fokus op die proses van navorsing, betekenis skepping en begrip en die uitkoms van kwalitatiewe studie behoort baie beskrywend te wees. Die fokus van die ondersoek was dus nie op die leerders as 'n produk van 'n ondersoek nie, maar veral op die prosesse wat bygedra het tot die vorming van daardie produk.

'n Ander aspek van die navorsing wat van belang was, was dat die ondersoek plooibaar moes wees soos deur Mason (2002: 3) aangedui. Die navorsing behoort hiervolgens gebaseer te wees op "methods of data generation which are both flexible and sensitive to the social context in which data are produced". Omdat die proses net so belangrik as die produk is, moes dit baie plooibaar wees sodat 'regstellende' aanpassings deur die loop van die program gemaak kon word. Merriam (1998: 8) sluit hierby aan deur te sê dat die ontwerp van 'n kwalitatiewe ondersoek "emergent and flexible" is, "responsive to changing conditions of the study in progress". Die ondersoeker kon hiervolgens nie net 'n onbetrokke buitestaander wees nie, maar het aktief meegewerk om aanpassings aan die intervensieprogram te maak waar die situasie dit vereis het.

#### **4.3.2 'n Interpretatiewe raamwerk**

Van die belangrikste aspekte van 'n interpretatiewe metodologie is ryk beskrywing van die ondersoekfenomeen. Mason (2002: 3) praat van "rich, nuanced and detailed data" as sy sê dat dit gebaseer behoort te wees op

methods of analysis, explanation and argument building which involve understandings of complexity, detail and context. Qualitative research aims to produce rounded and contextual understanding.

Die ondersoeker moes dus kennis neem van die besonderhede en verweefdheid van inligting wat 'n impak het op die ondersoekfenomeen. Die ondersoek was hiervolgens gekenmerk deur ryk beskrywing wat die kompleksiteit van die geletterdheidssituasie in 'n skool uit die oud-Raad van Verteenwoordiger skole.

Die ondersoek het probeer om daardie geleefde ervarings te interpreteer soos wat deur Merriam (1998: 4) aangedui as hy sê dat

(i)n interpretative research, education is considered to be a process and school is a lived experience. Understanding the meaning of the process or experience constitutes the knowledge to be gained from an inductive, hypothesis- or theory generating mode of inquiry.

Op grond hiervan het die studie toegelaat dat afleidings gemaak kon word oor die ervarings van die studiegroep en dat teorieë voorgestel kon word van hoe die geletterdheidsprobleem aangespreek kon word. Die interpretasie van inligting is ook moontlik gemaak deur 'n sintese van die literatuur en die ryk, kwalitatiewe data. Schwandt (2005: 192) verleen 'n dieper dimensie hieraan as hy sê dat "to understand the meaning of human action requires grasping the subjective consciousness or *intent* (eie kursivering) of the actor from inside". Vir hom is dit belangrik dat die ondersoeker die betekenis van 'n aksie interpreteer teen die agtergrond waarbinne die aksie plaasvind volgens die bedoeling van die 'akteur'. Om hierdie rede was dit belangrik dat hierdie ondersoek probeer om te verstaan waardeur die leerders se instelling teenoor geletterdheid ingegee is.

### **4.3.3 Die sosiale konteks**

Harvey and Macdonald (1993: 7) herinner ondersoekers daaraan dat

(w)hile it is important to see the social world as made up of reflective people it is also important to remember that they are constrained in what they do and how they think. To know the world we must look at how people are limited in what they do and think by the nature of the social world in which they live. To know the world we thus have to relate observable social phenomena to the wider *social context*.

Vir Harvey en Macdonald is die bepalende rol van die interpretatiewe raamwerk waarbinne bepaalde aksies geskied, belangrik. Dit is veral binne hierdie raamwerk dat daar kennis geneem kon word van die sosiale agtergrond waarteen onderrig en leer in oud-Raad van Verteenwoordigers-skole plaasvind en wat 'n impak het op die effektiewe gebruik van die

leeshalfuur. Die ondersoeker het gelet op die beperkende of stimulerende rol wat die sosiale omgewing soms op die ‘akteurs’ binne daardie omgewing gehad het.

Die studie het geskied binne ’n raamwerk soos deur Mason (2002: 3) beskryf

a philosophy which is broadly ‘interpretivist’ in the sense that it is concerned with *how the social world is interpreted, understood, experienced, produced or constituted* (eie kursivering). While different versions of qualitative research might understand or approach these elements in different ways (for example focusing on social meanings, or interpretations, or practices, or discourses, or processes, or constructions), all will see at least some of these as meaningful elements in a complex – possibly multi-layered and textured – social world.

Die studie het gefokus op die wyses waarop die leerders hul omgewing beleef en ervaar het. Dit het kennis geneem van die persepsies en praktyke van die skoolgemeenskap en die ondersoekgroep.

Dié ondersoek was geloods en wou kennis maak met die leerders binne die konteks waarin die leerders hulself bevind het. Hiervoor was dit nodig dat faktore binne die skool wat ’n invloed het op die leerder se prestasie in geletterdheidstoetse gehad het, ondersoek moes word.

Om sekere onderrigbenaderings as goeie praktyk te beskryf en dit dan net so op elke leerdergemeenskap te probeer toepas, sou nie die ideaal wees nie. Die ondersoek moes situasies en probleme as uniek probeer verstaan en beskryf. As dit nie gebeur het nie, kon die gevaar bestaan dat die ondersoeker sy eie begrip en persepsies aan die deelnemers opdwing en nie ’n behoeftegedrewe oplossing soek nie. Die mikpunt was om ’n ‘insider’-perspektief te ontwikkel om sodoende tot groter begrip van die situasie te kom. Om egter ’n gebalanseerde perspektief van die situasie te verkry, moes ’n ondersoekmetode gevolg word wat daardie balans sou toelaat.

#### **4.4 Gebruik van ’n gevallestudie en die kenmerke daarvan in hierdie studie**

’n Gevallestudie word, volgens Merriam (1998: 33), gebruik “to understand processes of events, projects, and programs and to discover context characteristics that will shed light on the issue or an object”. Dit is veral gepas as die ondersoeker belangstel in die proses van die ondersoek en die monitering en beskrywing van die konteks en populasie van die studie.

Volgens Merriam (1998: 19) word gevallestudies onderskei van ander tipes kwalitatiewe ondersoek omdat dit “intensive descriptions and analyses of a *single unit or bounded system*

(oorspronklike kursivering) such as an individual, program, event, group, intervention, or community” is. In hierdie studie is daar belang gestel in ’n groep leerders uit die “bounded system” van die oud-Raad van Verteenwoordigers-skole. Cohen en Manion (1980: 50) sê dat “(c)ohort studies are particularly appropriate when the investigator attempts to establish causal relationships, for this task involves identifying changes in certain characteristics that result in changes in others”. Merriam (1998: 27) eggo hierdie woorde as hy sê dat ’n kwalitatiewe gevallestudie ’n “intensive, holistic description and analysis of a single instance, phenomenon or social unit” is. ’n Gevallestudie wil dus ’n geheelbeeld gee van ’n een enkele geval of sosiale eenheid.

’n Gevallestudie sou ook geleentheid skep vir die soort ryk beskrywing waarvan Shaw (1978: 2) praat as hy dit beskryf as “rich, ‘thick’ description of the phenomenon under study”. Dit het beteken dat ’n vollediger beskrywing gegee kon word van die ondersoekfenomeen.

Mason (2002: 56) praat van gevallestudies as “interpretive ethnographies” omdat dit mense en hul “interpretations, perceptions, meaning and understandings” sien as primêre bronne van data. Dit het geleentheid geskep om verskillende ondersoekmetodes soos onderhoude te gebruik omdat dit ’n refleksie van mense se begrip en beredenering is. Van die implikasies van die gebruik van ’n gevallestudie was dat dit ’n aanduiding kon gee van wat om volgende te doen omdat dit gehelp het ’n algemene probleem te belig.

Kwalitatiewe gevallestudies het ook beteken dat “fieldwork, ethnography, participant observation ..., naturalistic inquiry” volgens (Merriam: 2001: 26) alles deel van die ondersoek was. Die implikasie hiervan was dat dit die ruimte geskep het waarbinne waarnemings en optekening gedoen kon word in die omgewing waarbinne die leerders hulself bevind het en dat die ondersoeker op natuurlike wyse ’n aktiewe deelnemer in die data genereringsproses kon wees.

#### **4.4.1 Inligtingsbronne**

Words and pictures rather than numbers are used to convey what the researcher has learned about a phenomenon ... data in the form of participant’s own words, direct citations from documents, excerpts of videotapes, and so on, are likely to be included to support the findings of the study (Merriam 1998: 8).

Die inligtingsbronne wat vir hierdie studie gebruik was, was hoofsaaklik mense omdat hulle oor die kennis beskik het wat lig op die probleem kon werp. Onderhoude is met die leerders gevoer en waarnemings van die gedrag en response van leerders is in 'n joernaal opgeteken en op videoband vasgelê. Waarnemings ten opsigte van die klaskamerruimte is ook in 'n joernaal opgeteken en op kamera vasgelê. Onderhoude is ook met die onderwyser gevoer word omdat hy 'n grondlyn aanduiding kon gee van die leeskultuur van die groep leerders en die skool in die algemeen.

Inligting is merendeels gegeneer eerder as om dit bloot as 'buitestaander' waar te neem. Die term 'data generasie' is verkies omdat, volgens Mason (2002: 52)

most qualitative perspectives would reject the idea that a researcher can be a completely neutral collector of information in the social world. Instead, the researcher is seen as actively constructing knowledge about the world according to certain principles and using certain methods derived from, or which express, their epistemological position.

Dit het beteken dat die posisie en siening van die onderzoeker van wat kennis behels, veroorsaak het dat die onderzoeker deel was van die datagenerasieproses. Die epistemologie het in hierdie ondersoek toegelaat dat dinge soos die taal van leerders, uitdrukkings wat gebruik word, emosies wat uitgedruk word, herinneringe wat opgeroep word, waarnemings en menings wat gelug word, humor, magsverhoudings tussen rolspelers, leerder en onderwyserspersepsies en gebruike, handeling, gesprekke en interaksies alles deel van die ondersoek was. Gebeure wat by die skool plaasgevind het en die impak daarvan op die leeskultuur en leesgewoontes van leerders is ook in ag geneem met die insameling en interpretasie van inligting.

Waar die "intentions" van vry skryfwerk gesien is as sinoniem met die "predictions of readers" (Smith 1994: 173), is bewyse uit die skryfwerk van spesifieke leerders gekies om te wys hoe die skryfpraktyk aanduidend is van die respondent se leesbegrip.

#### **4.4.2 Onderhoudvoering**

Die vorm van datagenerasie wat die meeste gebruik was, is kwalitatiewe onderhoudvoering. Een van die belangrikste redes hiervoor was omdat daar 'n belangstelling was in die onderzoeksgroep se kennis en ervaring. Mason (2002: 63) praat van "people's knowledge, views, understandings, interpretations, experiences, and interactions are meaningful properties of the social reality". Daar was dus groot belangstelling in repondente se ervarings en persepsies ten opsigte van die

ondersoekfenomeen. Onderhoudvoering het gehelp om ryk beskrywing te gee van die toestand van die ondersoekfenomeen en dit kon help om probleme te identifiseer en aan te spreek.

Hierdie ondersoek was 'n poging om mense se ervaring van die wêreld te probeer verstaan. Mason (2002: 64) sê dat dit “can only be *constructed or reconstructed* (oorspronklike kursivering) in interviews”. Die ondersoek het grootliks staatgemaak op leerders se vermoë om geleefde ervarings te konseptualiseer en in woorde uit te druk.

Om die grootste nut uit onderhoude te verkry, is daar gepoog om baie spesifieke inligting oor besondere gebruike te verkry, eerder as om van leerders te vra om daarvoor te spekuleer. Volgens Merriam (2001: 65) is onderhoudvoering nuttig “(i)f we have a general question, an issue, a problem that we are interested in, and we feel that an in-depth study of a particular instance or case will illuminate that interest”. Dit het dit moontlik gemaak dat spesiale groepe persone gebruik kon word om inligting te genereer. Om hierdie rede is fokusgroep onderhoude (Fontana en Frey 2005: 651) gevoer, waarin leerders toegelaat is om op mekaar se ervarings uit te bou en aan te vul, terwyl groepinteraksie terselfdertyd waargeneem is. Hoewel daar gepoog is om spesifieke response by die leerders te ontlok, is daar gewaak teen vraagstelling wat response kon inperk. Terwyl tendense geïdentifiseer is, is daar nie gepoog om response te kwantifiseer nie.

In die hele proses van inligtingsgenerasie kon die ondersoeker nie neutraal of objektief staan teenoor die proses van inligtinginsameling nie en daarom was die groot uitdaging met die interpretasie van data om bewus te wees van die rol van die ondersoeker in die hele proses. Onderhoude is op deurlopende basis, formeel en informeel, met die leerders gevoer om hul leesgedrag, leeservaring en leesvaardigheid op verskillende stadiums van die ondersoek vas te stel. Vrae het aspekte ingesluit soos hul persepsie van lees, leesbelangstelling, frekwensie van lees, tipe leesstof, tye waarop geles word, leesbegrip, die vlak van genot wat hulle uit leesprogramme by die skool put, asook hul biblioteekgebruikgewoontes.

Onderhoude was nie hoogs gestruktureerd nie, daarom was daar fyn beplan om die kennis en ervarings te ontgin wat pertinent tot die studie was. In die woorde van Mason (2002: 67) was dit in die vorm van “conversation with a purpose”. Dit het soms van die ondersoeker vereis om flink te dink en aanpassings te maak soos wat die situasie vereis. Wat baie belangrik vir onderhoude was, was dat vrae altyd gerig sou word deur die navorsingsprobleem en die ondersoekhipotese.



### 4.4.3 *Waarneming*

Kennis van 'n situasie kan verkry word deur waarneming en deur deel te wees van die situasie wat ondersoek word. Vir Mason (2002: 85)

(s)uch a position is based on the premise that these kinds of settings, situations and interactions 'reveal data' in multidimensional ways, and also that it is possible for a researcher to be an interpreter or 'knower' in the use of such data as well as an experiencer, observer, or a participant observer.

Waarneming van die leerders is beplan om verskillende fasette wat kan bydra tot die generasie van inligting in te sluit. Soms het dit beteken dat die ondersoeker 'n sekere situasie skep, soos om die onderwyser te vra om die klas te hanteer sodat die interaksie tussen die onderwyser en die leerders waargeneem kon word. Hierdie waarnemings is in 'n joernaal genoteer sowel as op videoband opgeneem. Hiervoor was dit nodig om goed voor te berei oor wat om te verwag sodat belangrike stukkies inligting nie verlore sou gaan nie. Verbale sowel as nie-verbale interaksies is waargeneem en opgeteken. Om te verseker dat die ondersoeker soms 'anoniem' deel van die situasie kon wees, is daar nie video opnames van alle waarnemings gemaak nie. Behalwe onderhoude is die leerders in informele omstandighede ook waargeneem om inligting te verkry oor praktyke wat verband hou met die ondersoekprobleem. So is daar byvoorbeeld gelet op strategieë wat leerders gevolg het as hulle tekste kies om te lees. Hierdie aksie het 'n aanduiding gegee van leerders se leeskultuur sover dit inligting gegee het oor wat leerders as belangrik gesien het wanneer hulle tekste gekies het om te lees. Op dieselfde wyse is waarnemings ook gemaak ten opsigte van die klaskamerruimte sover dit 'n refleksie was van die rolspelers se persepsie van wat 'n bevorderlike leesruimte en leesatmosfeer is.

Waarneming is veral belangrik wanneer nie al die veranderlikes in woorde uitgedruk word nie. Sekere handeling van leerders kan byvoorbeeld 'n onbewuste uitdrukking wees van vorige ervaring. As 'n leerder byvoorbeeld sy hand oor sy kop hou en koes as 'n onderwyser verbystap, kan dit 'n aanduiding daarvan wees dat die leerder verwag dat die onderwyser hom/haar fisies gaan bydam.

Hoewel 'n duidelike raamwerk en riglyne vir dié studie voorgestel is, moes dit plooibaar genoeg wees om betekenisvolle veranderinge te maak as die situasie dit sou vereis. Die ondersoek moes plooibaar wees om onvoorsiene omstandighede te akkommodeer.

Die ondersoeker het homself eers vergewis van watter deel van die probleem die ernstigste aandag sou vereis voordat daar besluit word op die strategie wat gevolg moes word. Merriam (1998: 21) stel dit dat

(i)n a qualitative study the investigator is the primary instrument for gathering and analyzing data and, as such, can respond to the situation by maximizing opportunities for collecting and producing meaningful information.

Omdat hierdie ondersoek belang gestel het in inligting wat in klaskamers gegeneer sou word, sou waarneming van die leerders in 'n klaskameropset die belangrikste vorm van inligting wees. Dit het beteken dat gereelde besoeke aan die skool gebring is om die progressie in terme van geletterdheid te monitor.

Waarneming van 'leeslesse' is minstens op twee-weeklikse basis gedoen. Die fokus het hier geval op die leerders se vermoë om uitgebreide gesprekke oor tekste te kan voer. Verder is daar gelet word op die gebruik van voor-, gedurende- en na-lees strategieë en is daar oor die effektiwiteit daarvan gereflekteer. In die onderwyser se voorbereiding is die belangrikheid van refleksie oor tekste benadruk. Leerders moes gereeld geleentheid kry om oor tekste te praat en te skryf. Die leerder se vaardigheid en vertroue in refleksie oor tekste was veral van belang hier.

#### **4.4.4 Samestelling van die ondersoekgroep**

Omdat hierdie studie belang gestel het in die geletterdheidsprestasie van leerders in oud-Raad van Verteenwoordigers-skole, is die seleksie van die leerders hierdeur bepaal. Dit het beteken dat die seleksie van leerders nie ewekansig was nie en dat leerders uit die oud-Kaapse Onderwysdepartement en die oud-Departement van Onderwys en Opleiding nie in die studie ingesluit is nie. Die keuse van ondersoekgroep is gerig deur die behoefte, soos Mason (2002: 125) dit stel, “(to) select contexts and phenomena which *will enable you to make key comparisons and to develop and test your argument*”. Deur 'n doelmatige seleksie van leerders, is 'n ondersoekgroep gekies wat moontlike oplossings kon bied vir die navorsingsprobleem. Merriam (1998: 8) stel dit dat “(s)ample selection in qualitative research is usually (but not always)

nonrandom, purposeful, and small”. Daar was geleentheid om sekere veranderlikes konstant te hou sodat die waarskynlike resultaat meer voorspelbaar kan wees in ’n soortgelyke gemeenskap. Die ondersoekgroep moes ’n goeie refleksie wees van die grootste groep leerders uit oud-Raad van Verteenwoordigers-skole.

Wat Merriam “purposive sampling” noem, noem Mason (2002: 124) “theoretical sampling” en dui aan dat dit

means selecting groups or categories to study on the basis of their relevance to your research questions, your theoretical position and analytical framework, your analytical practice, and most importantly the argument or explanation you are developing. Theoretical sampling is concerned with constructing a sample which is meaningful theoretically and empirically, because it builds in certain characteristics or criteria which help to develop and test theory or your argument.

Die samestelling van die ondersoekgroep het hiervolgens die ondersoeker die geleentheid gegee om ’n moontlike probleemoplossende teorie te kon genereer. Een van die grootste redes waarom ’n doelmatige ondersoekgroep gekies is, is omdat dit sou toelaat dat ’n konteks gekies kon word wat die ondersoeker sou toelaat om vergelykings - “key comparisons” (Mason, 2002: 125) - te maak en om argumente te toets en te ontwikkel. Die idee met die seleksie van die ondersoekgroep was om ’n nabyskoot, ’n gedetailleerde, presiese voorstelling te gee van die besondere kontekste en fenomene wat impakteer op die effektiewe gebruik van die leeshalfuur.

Die ondersoekgroep is strategies gekies om die kanse te verhoog dat daar beter verstaan kan word hoe dinge in verwante kontekste kan werk. Mason (2002: 125) sien dit dat

we increase our chances of being able to use that very detail not only to understand how things work in specific contexts, but also how things work differently or similarly in other relevant contexts.

Hierdie soort seleksie kon die resultate meer veralgemeenbaar te maak. Omdat die seleksie van ’n ondersoekgroep grootliks impakteer op die geldigheid, betroubaarheid en veralgemeenbaarheid van die resultate van die studie, was dit belangrik dat die ondersoekgroep so saamgestel word dat dit toegang verleen tot die mees gepaste data.

Vir hierdie studie om verteenwoordigend en veralgemeenbaar te wees, het beteken dat die ondersoekgroep alle sosiale en ekonomiese sektore van die breë gemeenskap moes insluit en dat

die bevindinge van die ondersoek toepaslik moes wees op alle sektore van die gemeenskap. Dit het beteken dat leerders uit verskillende sosiale kontekste deel van die studie behoort te wees.

In hierdie studie is verteenwoordigendheid en veralgemeenbaarheid beperk tot die konteks van leerders wat 'n soortgelyke sosiale en maatskaplike konteks deel, naamlik leerders in oud-Raad van Verteenwoordigers-skole, omdat hierdie groep leerders die grootste groep leerders in die Wes-Kaapse Onderwysdepartement se assesseringstoetse gevorm het en grootliks verantwoordelik was vir die swak uitslae in die toetse. Dit het veroorsaak dat die keuse van 'n ondersoekgroep doelmatig geskied het omdat dit volgens Mason (2002: 124)

a relevant range of contexts or phenomena, which will enable you to make strategic and possibly cross-contextual comparisons, and hence a well-founded argument. In this version, then, the sample is designed to encapsulate a relevant range in relation to the wider universe, but not to represent it directly. This might mean a range of experiences, characteristics, processes, types, categories, cases or examples, and so on.

Die fokus was nie soseer op die veralgemeenbaarheid van die studie nie, maar om 'n besondere kontekstuele perspektief te gee. Hoewel die ondersoekgroep nie al die moontlike sosiale en ekonomiese sektore verteenwoordig het nie, beteken dit nie noodwendig dat die bevindinge en aanbevelings nie veralgemeenbaar is nie, omdat daar ander gemeenskappe is wat waarskynlik soortgelyke ervarings deel met leerders uit oud-Raad van Verteenwoordigers-skole.

Die skool wat vir hierdie studie gekies was, is geleë in 'n sogenaamde 'sub-ekonomiese' omgewing, 'n term wat in die apartheidstyd gebruik was om 'n groep aan te dui wat op sosio-ekonomiese gebied nie baie vermoënd was nie. Die skool se uitslae in die Wes-Kaapse Onderwysdepartement se assesseringstoetse was soos die meeste ander oud-Raad van Verteenwoordigers-skole s'n, ook swak. In die verslag oor die toetse dui die Wes-Kaapse Onderwysdepartement die armoede faktor aan as die grootste bepaler van sukses in geletterdheid (WCED, 2004: 73). Die skool verteenwoordig 'n groot persentasie van skole in die Weskus-Wynland Ontwikkeling en Bestuursentrum - die streek waarin die skool geleë is - met soortgelyke sosiale en ekonomiese probleme en swak uitslae. Die bevindinge van hierdie studie sal op grond van die gemeenskaplike probleem waarskynlik veralgemeenbaar wees vir die meerderheid skole in die Wes-Kaap.

Die groep leerders wat geselekteer was, was tien leerders uit een Graad ses klas van veerig leerders. Omdat die fokus daarop was om groter diepte te kry in die beskrywing van die probleem, was die ondersoekgroep nie te groot nie, maar beperk tot tien leerders. Die groep het bestaan uit die vyf vaardigste lesers in die klas sowel as die vyf stadigste lesers soos hulle deur die onderwyser uitgewys is. Vyf leerders is per groep gekies om te verseker dat die swakker groep leerders sal insluit wat nie erge leerprobleme ervaar nie. Die groepe is so saamgestel om genoeg inligting te genereer oor die moontlike response van leerders op verskillende leesvlakke.

Later in die studie word na die vinniger lesers as die ‘Glampies’ verwys omdat een van die leerders aangedui het dat van haar klasmaats haar as ’n “Glampie” beskryf het omdat sy “dik boeke lees”. “Glampies” is ’n neerhalende verwysing na ‘glamorous’ mense uit ’n hoër sosiale klas. Omdat hierdie konsep in die konteks van hierdie ondersoek verwys na die deel van die klas wat op ’n hoër vlak gelees het, word daar voortaan na hulle as die Glampies verwys. Dié groep het bestaan uit Alvira, Sally, Nicky, Jenny en Leigh.

Na die groep stadiger lesers word verwys as die ‘Willies’ omdat een van die vinniger leerders eenkeer na die groep stadiger lesers verwys en op oortuigde wyse gesê het “Menee hulle kán lees maar hulle willie”. Die Willies was Vinny, Trevor, Hein, Anthony en Ashtoneshia.

Terwyl die intervensie met die hele klas leerders gevolg is, is slegs die inligting wat deur die groep van tien leerders gegeneer is, vir die ondersoek gebruik omdat die groot hoeveelheid inligting wat deur die hele klas gegeneer sou word, onhanteer sou wees. Die betrokke leerders is op geen stadium van die program ingelig dat slegs die data wat deur hulle gegeneer is vir ontleding gebruik gaan word nie. Dit het egter nie beteken dat kommentaar van ander leerders in die klas nie in ag geneem of gebruik is nie.

#### **4.4.5 Triangulering**

Die studie het gebruik gemaak van triangulasie om ’n meer volledige en betroubare perspektief te gee van die ervaring van die leerders. Volgens Cohen en Manion (1980: 208)

(t)riangulation may be defined as the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour... triangular techniques try to map out, or explain more fully, the richness and complexity of human behaviour by studying it from more than one standpoint.

In hierdie ondersoek is daar gebruik gemaak van 'n verskeidenheid van ondersoekmetodes om die geldigheid daarvan te verhoog. Cohen en Manion (1980: 214) dui aan dat 'n kwantitatiewe bepaling van leerders se vermoëns in basiese vaardighede met 'n enkele ondersoekmetode problematies mag wees en dat die waarde van die data baie beperk mag wees “in that it in no way reflects the more subtle, intangible features and the non-academic factors distinguishing the two classrooms”. Die implikasie hiervan was dat 'n bepaalde kategorie van data verlore kon gaan. Dit kon dalk gebeur dat daar nie 'n beduidende verskil in prestasie van leerders in 'n toets is nie, maar dat waarnemings soos die leerders se houding teenoor lees en leesgewoontes dalk beter aanduiders van sukses kon wees.

Om die geldigheid van die studie te verhoog, is 'n verskeidenheid van data-insamelingmetodes gebruik. In hierdie studie is daar gebruik gemaak van onderhoude met leerders en die onderwyser en gereelde waarneming is in die klaskamer gedoen. Onderhoude is gebruik om leerders se leesgewoontes in die skool en tuis te bepaal en is deurlopend deur die studie gevoer om vas te stel of daar verandering begin intree in leerders se leesgedrag. Waarnemingsessies is minstens tweeweklik gedoen om onderrigstrategieë en leerderresponse te monitor. Geskrewe stukke van leerders is ook gebruik sover dit gehelp het om die ondersoekfenomeen te belig in terme van leerders se woordgebruik, taalgebruik en taalstruktuur en die toepassing van skryfkonvensies as 'n refleksie van leesbegrip.

Die ontleding van leerders se skryfwerk het gehelp om 'n aanduiding te gee van die leerders se taalbeheersing en het daardeur 'n refleksie van hul leesgewoontes gegee. Met die ontleding is daar gelet op die versameling van woorde wat hulle gebruik omdat dit 'n aanduiding kan gee van die omvang en diepte van hul woordeskat en hul beheer daarvan.

#### **4.5 Tydskedule en die inligtingsgenereringsproses**

Genuine reading for meaning is far more valuable than doing workbook exercises, (it) evolves from the belief that children learn to read by reading. (Pilgreen 2000: 4)

Die ondersoek is oor 'n tydperk van ses maande gedoen sodat daar genoegsame tyd verloop het dat betekenisvolle aanpassings aan die intervensie gemaak kon word en betekenisvolle ontwikkeling by die leerders waargeneem kon word. Volgens Cohen en Manion (1980: 50) “time ... is generally more available in cohort studies, allowing the researcher greater opportunity to observe

trends and to distinguish ‘real’ changes from chance occurrences”. Die tydperk waaroor die ondersoek gestrek het en die gebruik van ’n kohort van leerders, het toegelaat dat egte en konsekwente leerdervordering waargeneem kon word.

Die projek het twee breë fokusse gehad naamlik om die onderwyser se kennis en vaardighede ten opsigte van lees uit te bou en dit het vereis dat demonstrasies van leeslesse soms deur die ondersoeker gedoen moes word.

Op 12 Maart 2007 is ’n onderhoud met die onderwyser gevoer (Aanhangsel C). Op 19 Maart 2007 is onderhoude gevoer met die twee groepe leerders, die ‘Glampies’ en die ‘Willies’ in aparte groepe. Die doel van die onderhoud was om ’n idee te kry van die leerders se blootstelling aan tekste en die benutting van die leeshalfuur (Aanhangsel D). Vrae is gevra oor die tipe tekste wat hulle in die klas lees en of hulle boeke huis toe neem om te lees. Die doel hiervan was om te bepaal of van hulle onafhanklike leesgewoontes het. Vrae is ook gevra oor hul gebruik van die plaaslike biblioteek wat ongeveer een kilometer van die skool af is. Nadat daar aan die leerders verduidelik is dat hulle deur die onderwyser uitgesoek is om deel van die ondersoek te wees, dat die doel van die intervensie was om hulle te help lees, dat hulle nie op enige stadium van die ondersoek of in die opskryf van die tesis geïdentifiseer sal word nie, en dat daar nie onderhoude met hulle as individue gevoer sou word nie, is die onderhoud op videoband vasgelê.

Op 26 Maart 2007 is ’n aktiwiteit deur die ondersoeker gedoen om te probeer vasstel hoe leerders te werk gaan as hulle boeke kies om te lees. ’n Stel storieboeke wat deel was van die 100+ Boeke projek is deur die ondersoeker op die banke uitgestal en al die leerders is gevra om ’n boek te kies. Nadat die leerders die boeke gekies het, moes hulle motiveer waarom hulle die besondere boek gekies het. Wat hier vir die ondersoeker van belang was, was om te sien watter leidrade die leerders gebruik het om hulle te help om die boek te kies. Dit sou ’n aanduiding gee van die leerders se gewone omgang met boeke asook inligting oor hoe om aanpakstrategieë in die keuse van tekste te verbeter. Hierdie waarneming is deur die ondersoeker op videoband vasgelê.

Op 16 April 2007 is weer ’n besoek by die klas afgelê om vas te stel of die leerders in staat is om oor tekste te praat. Al die leerders is gevra om stories wat aan hulle gelees is, oor te vertel. Hulle is aangemoedig om langer gesprekke oor tekste te voer sodat die idee versterk kon word dat begrip

van die teks belangrik is. Die onderwyser is ook uitgevra oor die leerders se leesgedrag in die afgelope weke. Waarnemings wat hier gedoen is, is in 'n joernaal vasgelê.

Op 23 April 2007 is weer besoek aan die klas gebring. By dié geleentheid is al die leerders gevra om oor tekste te praat. Die onderwyser is gevra vir 20 van die 100+ boeke sodat die ondersoeker hom kon help om stories voor te berei vir voorlesing. Die idee was om 'n voorlesing te doen en om dan gerigte vrae oor inhoud, tema, boodskap en verhaalelemente te vra sodat leerders 'n idee kon kry van die verwagte eise wat aan lesers gestel behoort te word. Waarnemings is in 'n joernaal opgeteken.

Uit hierdie versameling van boeke is een geïdentifiseer wat op 7 Mei 2007 aan die leerders voorgelees is. Die voorlesing van die boek het ongeveer twee en 'n half uur geduur met tussenpouses vir vraesessies om begrip uit te bou en om die leerders se voorspellingsvaardigheid te peil en uit te bou. Die voorlesing moes ook dien as 'n demonstrasie vir die onderwyser van hoe om voorlesings te doen hoewel dit nie eksplisiet so aan hom gestel is nie. Die voorlesing is voorafgegaan met die ontleding van die titel en moontlike verwagtinge vir die teks. 'n Proforma is ontwikkel waarvolgens tekste aan leerders voorgelees is na 'n instellingsaktiwiteit en dan opgevolg is met 'n ondersoek na die inhoudelike, boodskappe en waardes in die teks. Leerders moes ook reflekteer op die toepasbaarheid van boodskappe in tekste op hul eie lewens.

Op 14 Mei 2007 is onderhoude met die Willies en die Glampies in aparte groepe gevoer om vas te stel of hulle uitgebreide gesprekke oor tekste kon voer en of hulle die waarde van lees verstaan (Aanhangsel E). Dié onderhoude is op videoband vasgelê.

Na 'n verskeidenheid van komplikasies met die konsekwente implementering van die leeshalfuur, is op 14 Mei 2007 die besluit geneem om sterker leerders te gebruik om as mentor vir stadiger lesers op te tree. Op grond hiervan is stadiger lesers gevra om 'n mentor te kies wat saam het hulle die tekste moes lees wat hulle self gekies het. Aanvanklik het die sterker leser voorgelees, terwyl die stadiger leser met die vinger gevolg het waar daar gelees is sodat die sterker lesers hulle tempo kon aanpas by die stadiger leser se vermoë om te volg. Die tweede stap was dat die sterker en stadiger lesers dieselfde teks saam hardop gelees het, waarna die stadiger leser heeltemal alleen gelees het. Waar die stadiger leser vasgehaak het, het die mentor gehelp deur die woord voor te sê. Die doelwit was dat die stadiger leerders heeltemal onafhanklik moes lees.



Op hierdie geleentheid is daar ook agtergekom dat die leerders nie die vertrouwe en vrymoedigheid gehad het om oor tekste te praat nie en is daar besluit om 'n inligtingstuk (Aanhangsel F) aan die onderwyser te skryf om net weer die doelwitte van die projek uit te lig. Die rolprent '*Honey*' is ook aan die onderwyser gegee met die instruksie dat leerders dit agterna moes bespreek in terme van die inhoud en veral die boodskappe wat daaruit kom. Een van die belangrikste boodskappe van die film is dat 'n mens met selfvertroue enigiets kan bereik en die idee was dat die leerders die boodskap sou kry en op hul eie lewens sou begin toepas.

Op 21 Mei 2007 is weer besoek aan die klas gebring om te bepaal hoe die leerders op die videoteks gereageer het en of hulle die boodskappe daarin kon 'lees'. Die onderwyser is ook uitgevra oor die leerders se vermoë om 'n boodskap te identifiseer en hoe hierdie vaardigheid gereflekteer word in die lees van boeke. Verskillende leerders is gevra oor die inhoud en boodskap van die video. Leerders moes ook motiveer of en waarom hulle van dele van die video gehou het of nie van gehou het nie. Hierby moes hulle ook verbande aandui tussen die video en hul eie lewens omdat dit groter begrip van die teks vereis terwyl dit ook begrip van die teks verhoog.

Op 28 Mei 2007 is die ondersoekgroep vir die derde keer vir groeponderhoude geneem om te bepaal hoe die mentorskap idee vorder en of enige aanpassings aan die program nodig sou wees (Aanhangsel G). Die onderwyser is gevra om die leeromgewing aan te pas om 'n meer aangename en leesvriendelike atmosfeer te skep en om 'n paar luisteraktiwiteite met die leerders te doen en vrae oor die teks te stel oor onder andere die inhoud, verhaalelemente, waardes en boodskappe met die doel om die leerders oefening te gee en hul vertrouwe te bou in hul vermoë om oor tekste te kan kommunikeer.

Die onderwyser is ook gevra om leerders aan te moedig en toe te laat om boeke huis toe te neem om te lees met die doel om 'n onafhanklike leeskuiluur aan te wakker en omdat daar nie genoeg tyd by die skool was om langer tekste klaar te lees nie. Waarnemings is in die joernaal genoteer.

Op 4 Junie 2007 is die klaskamer weer besoek en waarneming in klasverband gedoen. Leerders is weer gevra om op uitgebreide wyse oor tekste te reflekteer. Hul refleksies moes onder andere die verhaallyn, boodskappe en verhaalelemente insluit. Nadat die onderwyser die toekenning gekry het van plaaslike Krieketspeler van die Jaar, is 'n voorstel aan die onderwyser gedoen dat hy daaraan moet begin werk om die leerders te beloon en positief te versterk vir goeie leespraktyke

om hulle te motiveer om meer gereeld bydraes te maak. Die waarnemings is op videoband vasgelê.

Nadat leerders met groter vertroue oor tekste begin praat het, is hulle op 11 Junie 2007 vir die eerste keer gevra om hul eie stories te begin skryf. Die doel hiervan was om leerders te motiveer om 'n verskeidenheid verhaalelemente te demonstreer sonder dat hulle noodwendig eksplisiet daarop hoef te let. Optekening van waarnemings is in die joernaal gedoen.

Op 18 Junie is die klas weer besoek en leerders is weer gevra om oor tekste te praat. Groot klem is geplaas op die leerders se vermoë om uitgebreide gesprekke te voer en op die vertroue waarmee hulle hulself gehandhaaf het. Aandag is ook daaraan geskenk dat al die leerders wat deel gevorm het van die ondersoekgroep geleentheid kry om oor 'n teks of tekste te reflekteer. Leerders is ook gevra na hul persepsie van hul eie leesvermoë. Die vinniger leerders se vermoë om 'n teks op te som is ook geassesseer deurdat hulle gevra is om die verhaallyn in vyf sinne weer te gee en om boodskappe en waardes in verhale te identifiseer. 'n Video opname is gedurende hierdie besoek gedoen.

Op 16 Julie 2007 is leerders geleentheid gegee om die tekste wat hulle self geskep het, hardop in die klas voor te lees. Hierdeur het baie leerders vir die eerste keer geleentheid gehad om na hul eie stories te luister en terselfdertyd gapings en ander probleme in hul eie skryfwerk agter te kom en te bespreek. Die doel hiervan was ook om ander leerders te motiveer om ook te begin skryf. Mentors is ook gevra om verslag te doen van die vordering van hul 'mentees'. Waarnemings is op video opgeneem.

Op 23 Julie 2007 is die klas weer besoek en leerders is gevra om oor hul eie of ander stories te praat. Groot aandag is geskenk aan die vermoë van die leerders om oor tekste te kommunikeer, die diepte waartoe hulle dit kan doen en die vertroue waarmee die leerders hulself handhaaf. Waarnemings is in die joernaal opgeteken.

Op 6 Augustus 2007 is daar weer waarneming van die klas gedoen in terme van hul vermoë om oor tekste te kan praat en hul selfsiening as lesers. 'n Informele onderhoud is ook met die onderwyser gevoer oor die leerders se leesvermoë en op video vasgelê.

Die projek is formeel afgesluit op 16 Augustus 2007 met 'n besoek aan die klas en 'n afsluitingsgesprek deur die ondersoeker, gevolg deur kommentaar van die onderwyser. Van die kommentaar is op videoband vasgelê en in die joernaal opgeteken.

#### **4.6 Inligtingsverwerking**

Verreweg die meeste van die data is op videokamera vasgevang. Dit het toegelaat dat baie verbale sowel as nie-verbale leidrade verkry is oor leerderresponse op tekste. Dit het toegelaat dat akkurate inligting verkry is oor byvoorbeeld die lengte van 'n leerder se gesprek oor 'n besondere teks, die taal wat deur die respondent gebruik is, gebare wat 'n aanduiding gegee het van die leerder se gemaklikheid met die onderhoud en sy/haar mate van selfvertroue. Waarnemings van leerdergedrag met boekkeuses is in 'n joernaal opgeskryf wat toegelaat het dat daar agterna daarop gereflekteer kan word.

Die roete wat gekies was om inligting te ontleed, was om aspekte van 'n leeskuiluur te belig omdat dit 'n aanduiding sou gegee van moontlike probleemoplossende benaderings. Waar 'n aspek van 'n leeskuiluur geïdentifiseer is as noodsaaklik vir die ontwikkeling daarvan, is bewyse uit die data gesoek om die punt te staaf.

In hierdie ondersoek is die skryfwerk van leerders geneem en bewyse gesoek vir onder andere die taalbeheersing van die leerder, die dele van die verhaal, beelding en progressie in die verhaal, aandag aan verhaalelemente soos karakterisering en tyd-ruimte omdat dit 'n aanduiding gegee het van die leerder se begrip van al die bogenoemde konsepte. Op dieselfde wyse is leerderresponse ontleed in terme van spesifieke aspekte van 'n leeskuiluur. Kamees van spesifieke leerders is geskep om 'n verskeidenheid van aspekte van 'n effektiewe leesprogram te illustreer.

#### **4.7 Etiese aangeleentede**

Dit was uiters belangrik dat die skool nie die idee kry dat hulle vir intervensie gekies is omdat die onderwysers nie bekwaam was om hul werk te doen nie. Daar is baie seker gemaak dat die skool presies verstaan wat die kriteria was op grond waarvan hulle gekies is vir 'n intervensieprogram.

Dit was ook belangrik dat die skool vertrouwe moes hê dat sy naam nie op enige manier te na gekom sou word nie. Merriam (2001: 213) stel dit dat "ethical dilemmas are likely to emerge with regard to the collection of data and in the dissemination of the findings". Die versekering is aan die skool gegee dat geen vertroulike data in verband met die skool met ander partye gedeel sou word nie.

Die onderneming is ook gegee dat geen vertroulike data oor die onderwyser of leerders bekend gemaak sou word nie. Omdat sekere inligting oor byvoorbeeld die leerkrag se onderwyservaring en opleiding belangrike elemente van die studie was, is toestemming van die onderwyser verkry om dié inligting bekend te maak.

Die ondersoek is op baie wetenskaplike wyse gedoen met instrumente wat 'n hoë mate van geldigheid en toepaslikheid in kwalitatiewe ondersoeke het. Dit het soms beteken dat waarnemings gemaak is van leerders in die klaskamer. Etiese aangeleenthede kon volgens Merriam (2001: 215) ook hierdeur ontstaan deurdat "(o)bservations conducted without the awareness of those being observed raise ethical issues of privacy and informed consent". In sommige omstandighede kon die leerders dalk voel dat hul privaatheid binnegedring of bedreig word. Om dit te oorkom, is daar aan die begin van die ondersoek aan die leerders verduidelik dat die ondersoeker van tyd tot tyd waarnemings in die klas sou doen. Miskien sou dit beter gewees het as hul skriftelike toestemming gevra is sodat hul ingeligte toestemming verkry kon word.

Omdat die onderwyser die program in die skool toegepas het, moes die ondersoeker homself vergewis van die nutste navorsing en daardie inligting aan die onderwyser deurgee vir toepassing in die program. Verder het die ondersoeker seker gemaak dat die onderwyser die beste ondersteuning gekry het wat hy nodig gehad het. Ek herinner dat dit die onderwyser was wat my aanvanklik versoek het om hom te help met die onderrig van taal en veral lees.

'n Toestemmingsbrief (Aanhangsel H) is voor die aanvang van die ondersoek deur die ouers geteken om toestemming te verleen dat hul kinders deel van die ondersoek kan wees. Dit was in taal geformuleer wat ouers maklik kon verstaan.

Die anonimiteit van die skool, onderwyser, leerders en ouers is aan die skool gewaarborg. Die skool se naam sowel as die kinders wat deelgeneem het aan die studie sou geheim gehou word en skuilname sou gebruik word. Ook die veiligheid van die leerders is gewaarborg deurdat leerders altyd in groepe van vyf of meer gehanteer is waar die onderwyser nie teenwoordig was nie.

Toestemming moes by die Universiteit van Wes-Kaapland verkry word om hierdie ondersoek te onderneem en die aansoek moes vergesel word van 'n etiese verklaring waarin al die voorafgenoemde sake aangespreek moes word. Toestemming moes ook van die Wes-Kaap Onderwysdepartement verkry word om hierdie studie op etiese wyse in skole te onderneem.

#### 4.8 Bepenkings van die ondersoek

Die navorser was die primêre bron van datainsameling in die ondersoek. Dit het besondere voor- en nadele ingehou. Terwyl dit toegelaat het dat onmiddellike aanpassings in 'n strategie gemaak kon word, het dit ook die gevaar ingehou dat persoonlike vooroordele van die ondersoeker in die ondersoek kon inmeng. Die grootste voordeel wat dit ingehou het, was dat dit die ondersoeker toegelaat het om, in die woorde van Merriam (2001: 23), te “emphasize, describe, judge, compare, portray, evoke images and create, for the reader or listener, the sense of having been there”. Terwyl dit toegelaat het dat besondere insigte uitgesonder en belig kon word, het dit die probleem geskep dat die navorser sy eie agenda op die studie kon ‘afdwing’. Die vlak van betrokkenheid van die navorser by die navorsing kon ook moontlik as problematies beskou word. Olesen (2005: 227, in Denzin et al 2005) reflekteer byvoorbeeld oor die impak van die navorsing op die feministiese navorser en druk dit as volg uit

(i)n the light of multiple positions, selves and the identities at play in the research process, the subjectivity of the researcher, as much as that of the researched, became foregrounded, an indication of the blurring phenomenological and epistemological boundaries between the researcher and the researched.

Hoewel sy nie die vervaging van die grense tussen die sienings van die navorser en die ondersoekfenomeen as problematies beskou nie, sê sy dat dit nie noodwendig as problematies beskou hoef te word nie. Sy merk tog op dat die ‘objektiwiteit’ van die navorser bevraagteken kan word. Merriam (2001: 216) sê dat “(s)ince the researcher is the primary instrument for data collection, data have been filtered through his or her particular theoretical position and biases”. Die gevaar wat dit inhou, is dat die ondersoeker idees uit mag filtreer wat nie in lyn is met sy eie epistemologie nie. Uit hoofde van sy posisie as kurrikulumadviseur, en met die lewering van 'n kurrikulum met 'n konstruktivistiese grondslag, is daar baie dele waar die epistemologie van die ondersoeker moontlik kon inmeng met 'n onbelemmerde kyk na die ondersoekfenomeen. Om dit aan te spreek is die rou data saam met die interpretasie daarvan aangebied sodat die leser self 'n oordeel kan fel oor die moontlike vooroordele in die interpretasie.

#### 4.9 Opsomming

Omdat daar tot dieper begrip van dié probleem gekom wou word, moes daar diep in die realiteit gegrawe word. In die woorde van Harvey and Macdonald (1993: 8) “to really know the world we

have to *dig beneath the surface* and reveal what is really going on". Hierdie ondersoek wou nie die leerder se prestasie in een toets meet nie. Dit het eerder 'n geslote sisteem van leerders binne die oud-Raad van Verteenwoordigers ondersoek, insluitend die kennis, vaardighede, die dieperliggende waardesisteme en houdings wat leerders openbaar en wat 'n impak het op hul prestasie in geletterdheidstoetse het. Waar leerders gesukkel het om te verstaan wat hulle lees, was die strewe om uit te vind wat die persepsie van die deelnemers ten opsigte van daardie vaardigheid was sodat strategieë aanbeveel kon word wat die effektiewe benutting van die leeshalfuur kon verhoog.

'n Gevallestudie is binne 'n kwalitatiewe raamwerk gebruik om insig te verkry oor sake wat die geletterdheidsprobleem kon belig sodat moontlike probleemoplossende strategieë aan die hand gedoen kon word. 'n Verskeidenheid van waarnemingsmetodes is gebruik om inligting oor die leerders se leespraktyke te bekom en om die geldigheid en betroubaarheid van die inligting te verhoog. Dit is gedoen deur passiewe waarnemings in die klaskamer, die hantering van die hele klas, fokusgroep onderhoude en die ontleding van die leerders se skryfwerk.

In die hoofstuk wat hierop volg sal die inligting wat gedurende die ondersoek gegenereer is, ontleed word. Hierin sal gereflekteer word op die ontvoing van die intervensie, die leerders se response daarop en die uiteindelijke uitkoms daarvan.

## **Hoofstuk 5: Joernaal van die aanslag op leesbegrip op soek na die effektiewe benutting van die leeshalfuur**

### **5.1 Inleiding**

“Without a reading habit, children simply do not have a chance”. (Krashen, 1993: 84)

In hierdie hoofstuk word die inligting wat gedurende hierdie ondersoek gegeneer is, bespreek. Die hoofstuk is hoofsaaklik ’n refleksie op die intervensie en dit bestaan uit drie dele. Hoewel die proses nie in duidelike fases verloop het nie, is daar probeer om ’n aanvangsfase, die intervensie en die afsluiting van die ondersoek te onderskei.

In die eerste deel word die toestand van geletterdheid en leesbegrip by die skool in die breë en in die klas voor die intervensie bespreek. Hierdie deel is ’n poging om te verstaan wat die leerders se begrip van geletterdheid was en om hul leeservarings en leesgewoontes te peil.

Die tweede deel is ’n refleksie op die intervensie wat daarop gemik was om die leerders se leesgewoontes uit te bou en te versterk. Die intervensie het die volgende faktore wat deur die literatuur ingegee is, ingesluit: toegang tot boeke en selfseleksie, die aantreklikheid van die boeke, ’n bevorderlike leesatmosfeer, aanmoediging en die rol van selfvertroue, onderwyseropleiding, nie-toerekenbaarheid, die rol van ’n mentor, refleksie en respons op teks en gereelde tyd om te lees. Binne elk van hierdie onderafdelings is daar gepoog om aan te dui hoe progressie gesien is in terme van elk van die elemente. Hoewel hierdie temas geïsoleerd in hierdie studie aangebied word, is hulle interafhanklik en soms ononderskeibaar, en waar leerders progressie toon, is dit waarskynlik die gevolg van ’n kombinasie van faktore eerder as een enkele element. Daar is veral vier aspekte waarop sterk gefokus gaan word na aanleiding van wat Smith (1994: 203) aandui as onontbeerlik vir die ontwikkeling van leesbegrip, naamlik, toegang tot boeke, interessante leesmateriaal, die bereidheid om kansen te waag en die vryheid om foute te maak. Mondelinge refleksie oor en skriftelike respons op teks is, as van die belangrikste bewyse van begrip, ook onder die loep geneem.

Die een aanname wat alle aktiwiteite in die klaskamer gerig het, is die aanvaarding van die stelling van Krashen (1993: 84) dat kinders sonder ’n leesgewoonte beslis nie ’n kans staan om te verstaan

wat hulle lees nie. Die fokus van die intervensie was dus daarop gerig om die omstandighede te skep waaronder 'n leesgewoonte aangekweek en 'n lees kultuur gevestig kon word.

In die laaste deel van die hoofstuk word die sukses van die intervensie bespreek. Die inligting wat op 'n verskeidenheid wyses onttrek is, word ondersoek en bespreek teen die agtergrond van die voorafgenoemde aspekte wat onontbeerlik is vir die effektiewe benutting van die leeshalfuur om leesbegrip te verhoog.

## 5.2 Geletterdheidspersepsie en -praktyke voor die tussenkoms

### 5.2.1 Aanvangsassessering: Leespersepsies en onderrigpraktyke van die skool en klas

Die projek is afgeskop met 'n onderhoud met die klasonderwyser waarvan die doel was om die toestand van lees in die skool, en veral in die klas, ten opsigte van die gebruik van die leeshalfuur agter te kom (Aanhangsel C).

- Onderwyser: Ja kyk, ons het mos die READ program gehad, toe het ons mos maar die boeke vir hulle deurgelees, nou het ons mos die 100+ Boeke, dit is mos maar waarmee hulle werk ... baie van die kinders kom haal vir hulle 'n boekie ... van die 100+ Boeke ... om te lees ...
- Onderwyser: Sou jy sê dat hulle gereeld gelees het?
- Onderwyser: Ek sou sê dat ... aan die begin, met die READ boeke het hulle gereeld die boekies kom haal ... partykeer het ek ook maar iets anders gehad om te doen ... as hulle natuurlik klaar is, kom haal hulle ook boekies ... dit beteken die sterk manne lees eintlik meer...
- Onderwyser: Sou jy sê dat die leeshalfuur die kinders daartoe gelei het dat hulle op hul eie begin lees het?
- Onderwyser: Daar is definitief van die leerders wat aan die biblioteek behoort en op hul eie lees ... maar ek weet nie ... ek sal sê daai mannetjies wat nog nie moeite gemaak het nie doen nie ekstra moeite nie ...
- Onderwyser: As ek jou sou vra na die sukses van die 100+ Boeke program, wat sal jy sê?
- Onderwyser: Ek sou sê as dit gaan oor die bewusmaking van Engels en die verbetering in Engels, dan is dit geslaag.
- Onderwyser: Ek dink nou spesifiek aan lees met begrip. Wat sou jy daarvan sê?
- Onderwyser: *(Baie lang stilte)* Ja ... Uh ... Daar was 'n boekie wat al die grade gekry het ... met begriptoetsies, maar die Graad 5 boeke het nooit by ons uitgekome nie.
- Onderwyser: En praat oor leesstukke agterna?
- Onderwyser: Ja ... ons het maar almal dieselfde teks gelees, dan praat ons maar oor die goed agterna.
- Onderwyser: Wat is die rol van die 100+ Boeke en ander boeke in die klas?
- Onderwyser: Ons het nou nie al die boeke ontvang nie. Die meeste boeke word maar in die juffrou hier langsaan se klas gehou. Ek het seker maar so 'n stuk of dertig boeke hier. Ons moedig maar die sterker outjies aan om te gaan lees ... *(Stilte)* maar die 100+ Boeke word nie eintlik gelees nie.
- Onderwyser: En tydskrifte?



Onderwyser: Word nie eintlik gebruik vir lees nie, net as hulle projekte het gebruik hulle dit vir die prentjies.

Uit bogenoemde gesprek blyk dit dat die leeshalfuur nie baie effktief benut is vir die ontwikkeling van leesbegrip nie. Aan die begin is die READ program by die skool gevolg. “Die begin” verwys hier na ’n paar jaar gelede, toe die skool nog deel was van die READ program. Hierdie boeke is gewoonlik binne tien weke klaar gelees en daarna was die praktyk om voor te lees volgens die onderwyser gestaak. Hy het ook gesê dat die “READ program nie meer aktief by die skool (bedryf) word nie”.

Oor die gebruik van die 100+ Boeke is die onderwyser taamlik vaag. Terwyl daar meer as veertig leerders in die klas is, het die onderwyser “so ’n stuk of dertig boeke”. Dit het beteken dat al die leerders in die klas nooit ’n geleentheid gekry het om ’n boek vir elkeen uit te neem nie. Hierdie tekort aan tekste was skynbaar nie ’n probleem nie, omdat die leerders nie geleentheid gehad het om elkeen ’n boek uit te neem nie. Die tekort is moontlik nie eers as ’n probleem gesien nie omdat die kultuur nie bestaan het om boeke in die klas te lees nie. Die tekort het ook veroorsaak dat die onderwyser genoep gevoel het om tekste vir al die leerders af te rol omdat daar “nie genoeg boeke (is) nie”. Volgens Krashen (1993: 36) sou so ’n teksarmheid lei tot die verarming van die leerders se leesgewoontes.

Dit is ook baie betekenisvol om daarop te let dat die 100+ Boeke in “die juffrou (hier) langsaan se klas” gehou is. Dit was dus nie maklik vir die leerders om die boeke te bekom nie omdat dit nie in hul eie klaskamer was nie. Daar was ook nie ’n aktiewe biblioteek by die skool wat gereeld deur die leerders gebruik is nie.

As die onderwyser sê “baie van die kinders kom haal vir hulle ’n boekie”, bly dit ongesê dat daar ’n deel van die klas is wat nie boekies kom haal nie. Dié wat wel boekies kom haal, is gewoonlik die vinniger lesers omdat hulle gouer klaar is met hul ander werk en dan geleentheid kry om te lees. Die stadiger lesers is gewoonlik die leerders wat stadiger werk en nie geleentheid kry om boekies uit te neem om te lees nie.

In terme van die gereelde gebruik van die leeshalfuur het die onderwyser aangedui dat hy partymaal “iets anders gehad het om te doen”. Hierdie bekentenis is aanduidend van die feit dat

die leeshalfuur dikwels vir ander aktiwiteite benut is. Volgens die onderwyser moes die leerders “baiekeer vir die Eisteddfodd of rugby oefen”. Vir Pilgreen (2000: 18) is dit baie belangrik dat kinders gereeld genoeg moet lees om dit gewoontevormend te maak en dat dit uiteindelik die verskil is tussen skole wat sukses behaal en die wat nie sukses behaal in die skeep van ’n leeskuil nie.

Die onderwyser het ook aangedui dat die boeke “nie eintlik gelees word nie”. Die kinders wat wel geleentheid kry om van die boeke te lees, is die Glampies omdat hulle gouer klaarkry met hul werk en dan aangemoedig word om te lees. Volgens die onderwyser beteken dit dat “die sterk manne (sic) lees eintlik meer”. In aansluiting hierby sien die onderwyser selfstandige lesers as die groep lesers “wat aan die biblioteek behoort” en die ander is “mannetjies (sic) wat nog nie moeite gemaak het nie”. Wat moontlik hieruit afgelei kan word, is dat volgehoue en selfstandige leeswerk soos deur Pilgreen (2000: 1) voorgestel word, nie by die skool aangemoedig of ruimte voor geskep is nie. Op die vraag of die leesperiode aangewend word om ’n onafhanklike leeskuil te vestig was die onderwyser baie onseker. Hy het aangedui dat daar van die leerders was wat aan die biblioteek behoort het, maar nie hoe die leesperiode tot die selfstandige leeskuil bygedra het nie.

Terwyl die 100+ Boeke bedoel was om ’n leeskuil te bevorder, het die onderwyser gevoel dat die grootste sukses en betekenisvolheid van die boeke oor die bevordering van Engels gegaan het. Hy het die geslaagdheid van die projek gesien in sover dit “gaan oor die bewusmaking van Engels en die verbetering in Engels”. Hierdie persepsie is waarskynlik ingegee deur die feit dat ongeveer veertig persent van die boeke in elke klas Engels was. Dit versterk die afleiding dat hierdie boeke nie aangewend is vir die ontwikkeling van leesbegrip nie. Die leerders het dus nie soos wat deur Smith 1994: 203) voorgestel is, “access to meaningful and interesting reading material (ideally the child's own choice)” gehad nie.

Die onderwyser het op hierdie tydstip skynbaar nie die verband gesien tussen die 100+ Boeke en die ontwikkeling van leesbegrip nie. Toe die onderwyser oor die ontwikkeling van leesbegrip uitgevra is, was daar ’n lang stilte waarna hy verwys het na boekies met begriptoetse wat al die klasse van die skool, “behalwe die Graad 5” klasse, ontvang het. Die onderwyser, wat redelik onlangs vir die eerste keer Afrikaans as taal onderrig het, was skynbaar nie bewus van hoe die 100+ Boeke gebruik kon word om leesbegrip te bevorder of te verhoog nie. Volgens sy

kommentaar hierbo blyk dit dat sy siening van leesbegrip beperk was tot formele begripstoetsing. In die verkleining van die woord begripstoets na “begripstoetsies” is dalk ’n aanduiding daarvan dat hy die boekie met begripstoetsie nie baie hoog aanslaan nie en vandaar geen wesenlike poging om die boekies in die hande te kry nie.

Aanvanklik was daar nie mondeling of skriftelik oor individuele tekste wat die leerders onafhanklik gelees het, gereflekteer nie omdat almal “maar dieselfde teks gelees” het. Daar was nie geleentheid vir die leerders wat selfstandige leeswerk gedoen het, om oor die tekste te praat of te skryf nie. Die enigste tekste waarvoor daar wel gereflekteer was, was die gemeenskaplike tekste waarmee die onderwyser soms gewerk het. Hierdie tekste was gewoonlik afdrukke uit ’n novelle wat die klas saam gelees het en dan vrae in ’n klasgesprek daarvoor gehanteer het. Al die leerders het saam oor die een teks gepraat. Die onderwyser het aangedui dat hulle “ongeveer veertig bladsye van die boek” al so gedoen het. Hierdie tekste is nooit deur die leerders self gekies soos deur Smith (1994: 203) voorgestel word nie. Trevor, een van die stadiger lesers, het later in die ondersoek op ’n vraag oor die voorafgaande gedeelte van die teks gesê dat hy “nie kan onthou nie” en dat die “goed (teks) baie *boring*” is. Hieruit kan afgelei word dat die tekste nie altyd binne die kinders se ervaring, belangstellingsveld of leesvaardigheidsvlak geval het nie. Laasgenoemde aspekte was dus nie ’n bewuste oorweging in die keuse van tekste nie. Die leerders het as gevolg hiervan meermale met tekste gesit waarin hulle nie belang gestel het nie. Die gebruik van hierdie soort tekste in die klas kon moontlik bygedra het tot leerervaringe en leeservaringe wat nie noodwendig bevorderlik was vir die ontwikkeling van ’n liefde vir lees nie. Dit is ook nie duidelik watter soort vrae hanteer is as daar “oor die goed agterna”, aldus die onderwyser, gepraat is nie. Volgens Goodman (1969: 4) gee die tipe vrae wat mense vra ’n goeie aanduiding van die persepsies wat oor taal en lees gehuldig word en daardeur ’n aanduiding van die onderrigbenadering wat gevolg word.

Van ander tipe tekste was daar ook nie sprake in die klaskamer nie. Op daardie tydstip was daar geen koerante in die klaskamer nie. Daar was wel ses erg verslete tydskrifte in die klaskamer. Hierdie tydskrifte is egter nie gebruik om te lees vir genot of begrip nie. Daar was volgens die onderwyser nie ’n fokus by die skool “om tydskrifte te lees nie ... net as hulle projekte het ... vir die prentjies”. Die kinders het nie die tydskrifte gelees nie, hulle het die prentjies uitgeknipt vir

gebruik in projekte en take. Wat hieruit afgelei kan word, is dat daar nie 'n ryk verskeidenheid van tekste was soos wat deur Pilgreen (2000: 8) voorgestel word nie.

Die onderwyser se verwysing na “sterker manne” (sic) en “sterker outjies” (sic) is 'n duidelike aanduiding van sy assessering en klassifisering van die leerders in sy klas. Hy het teen die einde van die gesprek die “stadiger outjies” (sic) en die “sterker leerders” aangedui. Terwyl die versagtende terme wat hy gebruik om die kinders te beskryf 'n aanduiding gee van sy instelling teenoor hulle, gee dit ook 'n aanduiding van die ‘etikette’ wat onderwysers soms, meermale onbewustelik, om leerders se nekke hang. Dit het dalk bepaal hoe die onderwyser teenoor die kinders opgetree het en die wyse waarop die leerders gereageer het. Etikettering soos dié het meermale tot gevolg dat die leerders selfvullende profesieë uitleef en volgens die onderwyser se verwagtinge presteer of wanpresteer. Stark-Adamec (1982, 23: 2) sê dat “...we *create* our social realities ... (w)e generate hypotheses or theories about the behaviours of others...” en “(o)ur hypotheses and theories become self-fulfilling prophesies”. Wanneer 'n onderwyser glo dat leerders nie kan ‘lees’ nie, bepaal dit dikwels hoe hulle die leerders hanteer. As onderwysers laer verwagtinge van die leerders het, sal die opdragte aan leerders daardie lae verwagtinge reflekteer en die leerders se prestasie sal direk verband hou met daardie laag gestelde verwagtinge.

### **5.2.2 Grondlyn: Geletterdheid by die Willies en die Glampies**

Soos vroeër aangedui, is die Willies die groep stadiger lesers wat deur die onderwyser uitgewys is. Hulle was Anthony, Trevor, Hein, Vinny en Toni. 'n Onderhoud is voor die aanvang van die intervensie met die groep Willies gedoen waarin 'n aantal vrae gestel is oor hul leesgewoontes en leesvermoë om hul vlak van leesbegrip te peil. Aandag is ook geskenk aan die mate van selfvertroue wat hulle openbaar in hul omgang met tekste.

Hein is een van die stadiger lesers en is baie ongemaklik as hy oor boeke of ander tekste moet praat. Hy krap gedurigdeur sy kop van senu-agtigheid en probeer gedurig om nie oogkontak te maak nie. Hy sukkel om die tekste te lees wat aan hulle gegee word. Anthony is 'n baie sagte leerder met min selfvertroue. Volgens hom het hy niemand wat hom help lees by die huis nie. Hy lees glad nie op sy eie nie. Hy sukkel volgens sy onderwyser om meerlettergrepige woorde te lees en lees nooit op sy eie nie. Toni kom uit 'n baie armoedige omgewing waar daar weinig of geen tekste tot haar beskikking is nie. Sy sê dat sy nie by die huis lees nie omdat hulle “nie boeke by die

huis het nie”. Haar antwoorde was meestal beperk tot “Ja” en “Nee” op vrae wat aan haar gestel is. Vinny is ’n Willie en twee jaar ouer as die gemiddelde leerders in die klas. Hy het ’n effense ‘lui’ oog en kyk gedurig weg as daar met hom gepraat word wat die indruk skep dat hy baie selfbewus oor sy oog is of dat hy nie graag in die kollig geplaas wil wees nie. Hy lees baie stadig as hy hardop moet lees omdat hy volgens die onderwyser baie “sukkel met woordherkenning”. Hy is een van die leerders wat deur die onderwyser aangedui is as “een van dié wat nie kan lees of skryf nie”. Op die vraag oor of hy ooit in die klas lees, het Hein soos volg geantwoord “Ek kry nooit kans om ’n boek te kies nie, want net die ander kinders kan boeke gaan haal as hulle klaar is met hul werk”. Leerders wat gouer met hul werk klaar was, het die geleentheid gekry om ’n boek te kies om te lees. Hein is egter een van die stadiger leerders en daarom het hy nie geleentheid gekry om ’n boek te kies om te lees nie. As hy praat van “ander kinders” is dit ’n aanduiding daarvan dat hy uitgeslote voel uit die groep presterende leerders. Dit mag ook verklaar waarom hy allerhande afwykende gedrag toon soos om ander kinders af te knou. Volgens hom wil niemand saam met hom werk nie. Dit is waarskynlik sy vorm van rebellie of manier om homself te handhaaf waar hy dit nie op akademiese vlak regkry nie.

In die onderhoud met die Willies het dit duidelik geword dat hierdie groep leerders tot op hierdie punt nie aan gepaste tekste, binne hul belangstellingsveld en vaardigheidsvlak, blootgestel is nie. Die onderhoud het baie moeilik verloop omdat die geraasvlak net buite die klaskamer baie hoog was en omdat die groep leerders met wie daar gewerk is, baie sag en in kort antwoorde gereageer het. Die meeste van hulle het skaam om te praat voorgekom en het onseker gelyk oor wat om te verwag. Dit het voorgekom asof hulle nie baie selfvertroue gehad het nie – dalk omdat ons van plan was om oor van hulle grootste swakhede te praat. Die gesprek het meestal uit kort, amper geslote vrae en antwoorde bestaan. Hulle het onseker na mekaar gekyk toe daar aan hulle gevra is wat hulle in die leeshalfuur doen. Hulle het skynbaar nie geweet wat die leeshalfuur is nie. Nadat die leeshalfuur aan hulle verduidelik is, het hulle soos volg gereageer.

Ondersoeker: Wat het julle gedoen in die halfuur leesperiode?

Toni: (Leerders kyk onseker na mekaar) Ons het geles van Damian ... goed wat meneer afgerol het ...

Ondersoeker: Het julle van die 100+ Boeke geles?

Toni: Ons het net in die laaste twee weke geles meneer.

Ondersoeker: En voor dit?

Trevor: Os hettie geliesie.

- Toni: Nee meneer. As ons klaar is met ons werk dan sê meneer ons kan 'n boek vat om te lees.
- Ondersoeker: Het julle ooit gepraat oor boeke wat julle gelees het?
- Vinny: Nie menee. Os hettie boeke geliesie. Ons het oekie daa-oo gepraatie.
- Ondersoeker: En julle het nooit boeke huis toe geneem nie?
- Anthony: Nie menee.
- Vinny: Pety kinnes het boeke hys toe geniem.
- Ondersoeker: Het een van julle al boeke huis toe geneem?
- Toni: Nee meneer.
- Trevor: Ja menee.
- Ondersoeker: Kan jy onthou watter boek dit is?
- Trevor: Nie menee.
- Ondersoeker: En jy Anthony?
- Anthony: Ek het ees gelies, maar nou lies ekie meerie.
- Ondersoeker: Hoekom het jy opgehou?
- Anthony: Wietie menee.
- Toni: Ek het laasjaar boeke huis toe geneem wat my juffrou vir my gegee het.
- Ondersoeker: Behoort enigeen van julle aan die biblioteek?
- Trevor: *(Terwyl die ander stilbly)* Ja menee.
- Ondersoeker: Hoe lank behoort jy al aan die biblioteek?
- Trevor: Vannie begin vannie jaar af, menee.
- Ondersoeker: Het jy al boeke huis toe geneem?
- Trevor: *(Vermy oogkontak en loer al by die deur uit terwyl hy praat.)* Ons hettie liesboeke by die huisie. My niggie het my in Januarie biblioteek toe gevat ... by die biblioteek ... 'n boek uitgeniem ... ek het dit nog nie teruggeniem nie ... ek het nie geld om die boete te betaalie ... die boek was laat ... ek het nog altyd die boek.

### UNIVERSITY of the

Uit die feit dat die leerders nie geweet het wat die leeshalfuur is nie, kan die afleiding moontlik gemaak word dat daar nie bewuste aandag aan die ontwikkeling van 'n liefde vir lees of die ontwikkeling van 'n leesgewoonte geskenk is nie.

Toni dui aan dat hulle van twee weke gelede af vir die eerste keer begin het om “stil te lees”. In die tyd voor die twee weke waarna Toni verwys, is die vinniger leeders volgens haar toegelaat om 'n boek uit te neem as hulle klaar gewerk het. Hiermee het sy verwys na die benutting van die leeshalfuur. Die twee “weke vantevore” is ook 'n verwysing na die tyd voor die aanvang van hierdie intervensie. As Trevor aandui dat hulle nie “gelies (het) nie” kan dit 'n aanduiding daarvan wees dat daar nie bewuste aandag gegee is aan die ontwikkeling van 'n leeskuiluur nie. Leerders het nie op gereelde tye geleentheid gekry om vry leeswerk te doen nie, veral nie die Willies nie.

Op die vraag oor of hulle boeke huis toe neem om te lees, het Trevor die volgende geantwoord:

... menee wil oek nie hê lat ons van die (lees)boekies huis toe moet niemie.

Die aantal boeke wat in die klas beskikbaar was en die persepsie soos deur die onderwyser gestel dat die leerders “dalk die boeke verlore mag laat raak”, het waarskynlik veroorsaak dat die onderwyser nie boeke aan leerders gegee het om tuis te lees nie. Hierbenewens was die onderwyser ook “bang dat die leerders die boeke sal verniel”. Die gewoonte om nie boeke aan leerders huis toe te gee nie was ’n algemene praktyk by die skool en is waarskynlik ondersteun deur die voorbeeld van Trevor wat ’n boek by die biblioteek uitgeneem het en dit nie teruggeneem het nie. Trevor sê dat daar nie leesboeke tuis is nie en dat hy vier maande gelede ’n boek by die biblioteek uitgeneem het. Die vrees dat hy die boete sou moes betaal vir die boek wat laat was, het hom daarvan weerhou om weer na die biblioteek te gaan. Die vrees dat hy in die toekoms ook sou moes betaal om ’n boek by die biblioteek uit te neem, het hom waarskynlik laat besluit om nie weer biblioteek toe te gaan nie. Hierdie opmerking deur Trevor dat hulle nie toegelaat word om boeke huis toe te neem nie, suggereer dalk dat hy al so ’n behoefte ervaar het en dat van hulle dalk al vir ’n leesboekie gevra het om huis te neem om te lees, maar dat die versoek nie toegestaan is nie. Dit kan ook beteken dat hy al in die verlede ervaar het dat boeke nie huis toe gegee word om te lees nie. Die feit dat Trevor aan die biblioteek behoort het, is waarskynlik ’n aanduiding van ’n behoefte om lees. Dat die leerders nie toegelaat is om boeke huis toe neem nie, het moontlik tot gevolg gehad dat Trevor se leesomgewing verder verarm is. Omdat Trevor nie die middele of geleentheid gehad het om te lees nie (Pilgreen, 2000: 8), het hy waarskynlik nie die gewoonte om te lees by die huis aangekweek nie. Dit is veral die Willies wat die ergste gely het as gevolg van die feit dat boeke nie beskikbaar gestel is vir tuislees nie, omdat die meeste van hulle nie genoeg of geskikte leesmateriaal tuis gehad het nie. Vir Krashen (1993: 36) is dit nie genoeg om ’n teksryke omgewing te hê nie en dat die “missing link” dikwels die tekort aan vry leeswerk is. Sover dit die beskikbaarheid van tekste in die klas aangaan, was dit dikwels nie vir die Willies beskore nie. Hulle het baie min toegang tot boeke gehad, omdat hulle nie soos die Glampies vinnig met hul werk klaargemaak het nie. Hierdie praktyk het beteken dat baie van hulle glad nie blootgestel is aan boeke in die skool of tuis nie. Die Willies, wat waarskynlik die meeste nodig gehad het om hul hande op boeke te lê, is vir die grootste gedeelte van die tyd hierdie voorreg ontsê. Omdat daar nie tyd is om selfstandige leesgewoontes in skooltyd te ontwikkel nie, het dit beteken dat dit byna onmoontlik was om ’n liefde vir lees te kweek in die afwesigheid van ’n leeskultuur by die skool of tuis.

Op die vraag oor of hulle gevra word om oor tekste te praat, het Vinny gesê dat hulle “nie daaroor gepraat (het) nie”. Nie een van die leerders, van die Willies of die Glampies nie, kon ’n storie hervertel wat deur die onderwyser aan hulle geles is nie, moontlik omdat hulle nie gewoonweg daarvoor gepraat het nie en omdat dit volgens die onderwyser baie min kere aan hulle voorgeles is. Daar was volgens hom die gewoonte om stories in die klas te lees met die READ program wat teen die tyd van die ondersoek reeds by die skool en in die klas gestaak is.

Vinny sê hy lees ‘swaar’ boeke by die huis, en vra soms sy ma of sy nefie om hom te help.

Soms lies ek swaar boeke meneer ... dan vra ek my ma om my te help meneer ... en my nefie meneer ... hy is kleiner as my meneer ... dan lees hy saam met my ... dan sê ek vir hom die woorde ... dan lees hy saam met my ...

Vinny se selfbeeld is ten spyte van die feit dat hy as “stadiger leser” gesien word nie baie laag nie en hy is bereid om kans te waag. Hy het die persepsie dat die boeke wat hy lees baie “swaar” is. Hy glo dat hy wel oor die vermoë beskik om te lees en is daarom in staat om te leer lees. Sy nefie help hom deur saam met hom die boeke te lees en “om die woorde te klank”. Op geen stadium het hulle oor die inhoud van die tekste gereflekteer nie. Vir Pilgreen (2000: 16) is dit belangrik dat leerders geleentheid moet kry om oor tekste te reflekteer, sonder dat hulle voel dat hulle verantwoordbaar daarvoor gehou word. Vinny glo, soos die meeste ander Willies, dat lees gaan oor die verklanking van skrifsimbole as hy sê dat hy die woorde vir sy nefie “sê”.

Vinny kry ook tydskrifte, die ‘Son’-koerant en die Bybel by die “man langsaan”. Hy gaan na die man langsaan omdat sy ma baie laat by die huis kom en omdat die man hom soms help met lees. Hy skryf moeilike woorde op ’n blaai af en vra die man dan om hom te help. Die man lees ook soms ’n boek saam met hom. Die feit dat die man langsaan vir Vinny moet lees, is waarskynlik ’n aanduiding van die gebrek aan ’n ondersteuningstelsel tuis wat vir Vinny en vir sommige ander Willies beskikbaar is.

Onmiddellik na die onderhoud met die Willies is onderhoude met die Glampies gevoer om hulle leesgewoontes en vermoëns te peil. Hulle was Leigh, Jenny, Nicky, Sally en Alvira. Leigh is ’n baie stil leerder wat byna nooit praat nie hoewel hy deur die onderwyser aangedui is as een van die vinniger lesers. Hy praat nie maklik oor boeke nie, maar dit kan waarskynlik toegeskryf word aan die feit dat hy ’n baie skaam persoon is. Hy reageer meestal in kort frases op vrae wat aan hom



rakende tekste gestel word. Alvira het die droom om eendag vlieënier te word en sê dat sy sal moet kan lees om een te word. Sy is baie filosofies en sê dat sy nie bang is om foute te maak nie. Sy sê “moenie worry as jy foute maak nie, ’n mens leer tog daaruit”.

Behalwe die vrae oor hul toegang tot tekste, wat in ’n groot mate met die Willies ooreengekom het, is vrae ook gevra oor hul refleksie oor tekste, die waarde van lees en hul ervaring van die uitdagings wat aan hulle gestel word.

Ondersoeker: Het julle in die klas gepraat oor tekste?

Sally: (*Skud haar kop stadig van kant tot kant*) Nee.

Jenny: Meneer roep ons altyd na sy tafel toe om vir hom te lees.

Ondersoeker: Maar julle het nie gepraat oor die boeke nie?

Jenny: Nee meneer.

Ondersoeker: En as ek ’n vraag vra oor die boodskap en die waardes in die teks?

Sally: Ek is so ’n bietjie bang ... ek wil nie antwoord nie ... want netnou maar is dit verkeerd of ek het dit nie reg uitgespreek nie of ek het nie die titel van die boek reg gesê nie ...

Alvira: Ja en as ek iets verkeerd sê dan lag die kinders vir my uit meneer.

Nicky: As meneer vir ons die vrae vra, dan dink ek ek gaan nie nou antwoord nie want netou sê meneer “Nee jy praat verkeerd!”

Leigh: Ja ek is ook so ’n bietjie onseker want ek dink ek gaan ’n hou kry.

Ondersoeker: Kry julle houe?

Almal: Nee meneer, meneer maak ons net bang.

Die persepsie van wat lees is, is weer in hierdie onderhoud versterk as die onderwyser die leerders na sy tafel roep om hardop te lees. Hierdie praktyk was tekenend van ’n onderrigpraktyk waar leerders se klankleesvermoë voorrang geniet het ten koste van leesbegrip. Hierdie praktyk het ook die moontlik idee by die leerders versterk dat lees gaan oor die vermoë om skrifsimbole in klank om te sit. Hierdie persepsie is bevestig toe die leerders gevra is na wie van hulle kon lees en almal bevestigend geantwoord het. Dit is agtergekom toe hulle gevra is om oor tekste te praat en hulle nie wou of kon nie. Vir Smith (1994: 146) is die tradisionele persepsie dat lees eenvoudig ’n dekodering van letters in klanke is, onaanvaarbaar. Die verwagting om oor tekste te reflekteer is skynbaar nie aan hulle gestel nie. Leerders het dus nie nodig gehad om te bewys dat hulle tekste verstaan deur daaroor te praat of te skryf nie. Die afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat begripsontwikkeling skynbaar nie ’n doelbewuste fokus van die onderrigprogram in hierdie klas was nie.

Die persepsie dat daar net een “regte antwoord” op ’n vraag is, is baie sterk by die leerders. Hulle is bang om foute te maak. Leigh het die vrees uitgespreek dat hulle bang was dat hulle “aangerand

sou word”. Hoewel hulle aangedui het dat nie een van hulle nog aangerand is nie, is hulle al gedreig om “geklap” te word. Hierbenewens is van hulle bang om ’n mening te waag uit vrees dat hul klasmaats hulle sal uitlag. Die vraag kan hier gevra word dat as hierdie vrees deur een van die Glampies uitgespreek word, hoeveel meer sou dit nie geld vir die Willies nie. Volgens Fisher (1990) is ’n ‘what-do-you-think’-benadering belangrik vir die ontwikkeling van hoër orde denke. In omstandighede waar leerders glo dat daar net een regte antwoord is, is denkontwikkeling baie moeilik.

Alvira voer uitgebreide gesprekke oor tekste wat sy tuis lees en gebruik woorde uit die skryftaal soos “aangluur” en “jakkie” (teenoor “jacket” wat algemeen aanvaarbaar in haar klas is) in haar vertelling van boeke. Die taal wat sy gebruik is tekenend van dié van ’n gewoontelezer omdat sy woorde en beelde soos die voorafgenoemde gebruik wat baie meer deel van die skryftaal as die praattaal is.

Op dieselfde wyse is Sally een van die Glampies wat in ’n ander variant van Afrikaans as haar klasmaats praat, sonder die slengwoorde wat die Willies se taal kenmerk. Sy praat byvoorbeeld van ’n “agterplaas”, “toebroodjies”, “geheime” en “afneem”. Sy gee ’n aanduiding van haar instelling as sy vertel van hoe sy eenkeer “amper drie ure lank met een paragrafie gesit het” en hoe haar ma ingekom het en gevra het hoekom sy nie ’n bietjie gaan speel nie want “ek sweet al soos ek een woord oor en oor probeer”. Sy het aan die einde van die onderhoud aangedui dat sy sou verkies dat ek langer moet bly. Haar rede “(d)ie vrae wat meneer oor die boodskappe in tekste en so aan vra, is baie interessant en dit is lekker om dit reg te kry”. My afleiding hieruit was dat sy goed voel dat sy volgens haar uitdagings oorkom, dat sy erkenning kry vir haar leesvaardigheid en dat sy vir meer van sulke soort versterking soek.

Nicky het geen twyfel oor haar eindbestemming nie, “(e)k wil ’n advokaat word en by ’n plek werk soos die een waar my ma werk, daarom moet ek kan lees”. Hiermee sê sy dat sy besef wat die waarde van lees is en dat sy sal moet kan lees om dié werk te kan doen.

Omdat die Glampies groter toegang tot die boeke in die klas gehad het, was die verwagting dat hulle makliker oor tekste sou kon kommunikeer. Nie een van dié leerders was egter aan die begin in staat om oor ’n boek of ander teks wat hy/sy gelees het te praat nie. Hierdie onvermoë kan enersyds toegeskryf word aan die feit dat hulle nie gemaklik gevoel het om voor ’n vreemdeling te

praat nie, maar andersyds dat hulle nog nie genoeg oefening gehad het om daarvoor te praat nie of dat hulle nie werklik verstaan het wat hulle gelees het nie. Hierop is die leerders gevra of hulle al oor boeke gepraat het, waarop hulle geantwoord het dat hulle nog nie gevra was om dit te doen nie. My afleiding was dat die leerders nie die selfvertroue gehad het om oor tekste te praat nie omdat hulle nog nie gevra was om oor tekste te praat nie. Hulle het waarskynlik nog nie die oefening en uiteindelik die selfvertroue gehad het om oor 'n teks te reflekteer nie.

### **5.2.3 Die leesomgewing**

Die klaskamer was taamlik oud, verinnuweer en stowwerig. Dit is 'n hout opslaangebou wat op plekke erg verweer en stukkend is. Die plankvloere was oud, erg verslete en was baie vuil met sand en stof. Swaar donker rooi gordyne het die meeste lig uit die klaskamer gehou. Voor in die klas was twee tafels ingedruk, een met 'n ouerige rekenaar en 'n hele paar stapels boeke. Daar was bitter weinig ruimte tussen die banke. Die leerders moes letterlik by die banke inskuif om by hul sitplekke uit te kom.

Voor in die klas was daar twee kaste sonder deure waarin boeke geberg is, hoofsaaklik skryfboeke, hoewel daar ook enkele hopies leesboeke was. Die boeke het in stapeltjies op mekaar gelê.

Daar was enkele ouerige Wetenskap en Wiskunde plakkate teen die mure, sowel as van die leerders se werk in Wetenskap. Die res van die muur het aansteekborde gehad waarvan die meeste gate of lelike krapmerke gehad het. Die somtotaal was dat die klaskamer baie verwaarloos en somber voorgekom het.

In die geheel het die klaskamer 'n afwesigheid van opgewondenheid oor tekste gereflekteer. Die indruk wat die afwesigheid van interessante tekste geskep het, was dat daar nie 'n lewendige leeskuil in die klas bestaan het nie. Die feit dat die boeke in stapels op mekaar gelê het en nie aantreklik uitgestal was nie, was aanduidend daarvan dat die nut van die effektiewe uitstalling (Pilgreen 2000: 10) van boeke nie op daardie stadium ingesien was nie. Die afleiding wat uit die voorkoms van die fisiese omgewing gemaak kan word, is dat daar op daardie stadium begrip ontbreek het vir die rol en waarde van 'n aangename leesatmosfeer.

### 5.3 Die tussenkoms

#### 5.3.1 'n Wêreld van lekker-lees leesboeke oopgemaak

Pilgreen (2000: 8) sien toegang tot boeke as een van die grootste bepalers van 'n suksesvolle leesprogram. Krashen (1993: 34) sê dat die navorsing bewys dat indien boeke gereedelik beskikbaar is en as die omgewing teksryk is, meer leeswerk gedoen word. Dit is bereik toe meer boeke in die klaskamer beskikbaar gemaak is, asook toe leerders toegang tot die biblioteek gekry het.

Drie weke na die aanvang van die intervensie is die 100+ Boeke in die klaskamer beskikbaar gemaak. Dit het bestaan uit 'n stel van 100 verskillende leesboeke per klas van Graad 1 tot Graad 6. Die leerders het nou toegang gehad tot egte, interessante tekste wat bedoel was om hulle te vermaak. Hoewel die fokus was op die gebruik van storieboeke, kon egte leeservarings nie slegs geskep word deur storieboeke nie en daarom is die versameling tekste in die daaropvolgende weke uitgebou om koerante en tydskrifte in te sluit (Pilgreen 2000: 10).

Drie maande na die aanvang van die intervensie het die onderwyser die klas op 'n uitstappie na die biblioteek geneem omdat toegang tot biblioteke volgens Krashen (1993: 35) bydra tot die hoeveelheid kere dat kinders lees. Al die leerders in die klas wat nog nie lid van die biblioteek was nie, het geleentheid gekry om by die biblioteek aan te sluit.

Trevor dui gedurende 'n besoek deur die navorser aan die klas aan dat hy graag meer biblioteekboeke wou lees. Hy sê

- Trevor: Ek hou nie van die boeke wat ons in die klas lees nie ... ek kan nie saam hardop lees nie ... Ek het al 'n biblioteekboek van dertig blaaie en nog ander boeke gelees.  
 Ondersoeker: (*Baie opgewonde*) Wragtag! Waar kry jy die boeke?  
 Trevor: In die klas meneer.  
 Ondersoeker: Ek dink jy is blerrie goed! (*draai na die onderwyser*) Dink jy nie ook so nie?  
 Onderwyser: (*Met 'n breë glimlag*) Absoluut meneer, ek dink hy moet 'n handeklap kry.

Trevor dui aan dat hy al 'n biblioteekboek van meer as “dertig blaaie” gelees het. Die feit dat hy al soveel bladsye gelees het, was waarskynlik 'n aanduiding daarvan dat hy groter uitdagings begin aanvaar het in terme van sy leesgewoontes. Hy het minstens die selfvertroue gehad om dit aan te pak. Die onderwyser was sigbaar meer ontspanne, bepaald trots op die feit dat Trevor soveel vordering getoon het.

Hein kon nou vir die eerste keer 'n boek op sy eie vlak kies, een waarin hy belang gestel het, omdat die klas met 'n wye reeks van die 100+ Boeke toegerus is. Hy begin om te vertel van 'n boek wat hy gelees het. Volgens Pilgreen (2000: 9) is self seleksie van deurslaggewende belang omdat dit 'n gevoel van eienaarskap en doelgerigheid by die leser skep. Die implikasie hiervan is dat daar beduidende verskille in belangstelling by verskillende leerders is en dat daar voorsiening vir hierdie leerders gemaak moet word.

Pilgreen (2000: 9), as sy die sukses van vry leesprogramme navors, stel dit duidelik dat die aanloklikheid van boeke en die prikkeling van die leerder se belangstelling van die mees deurslaggewende faktore is in die ontwikkeling van 'n leeskuiluur. Pilgreen (2000: 9) sê dat die aanloklikheid van tekste 'n beduidende rol gespeel het in die meeste suksesvolle leesprogramme. Volgens haar beteken dit dat die boeke interessant en aanloklik genoeg moet wees om 'n behoefte by die leerders skep om dit te wil lees. Nadat die onderwyser die klas op 'n uitstappie na die biblioteek geneem het, is leerders se keuse van tekste hiermee op beduidende wyse uitgebrei. Leerders het nou toegang gehad tot egte tekste wat op hul eie vlakke was, tekste wat hulle wou en kon lees.

In die daaropvolgende week sê Trevor “(e)k hou nie van die boeke wat ons in die klas lees nie ... ek kan nie saam hardop lees nie ... Ek het al 'n biblioteekboek van dertig blaaiie en nog ander boeke gelees”. Dit is 'n duidelike aanduiding daarvan dat hy voel dat hy die keuse het om 'n teks te lees wat op sy eie vlak is, 'n teks wat hy nie hoef saam hardop te lees nie. In dieselfde asem lewer hy ook kommentaar op die tekste in die klaskamer, dat dit dalk bokant sy vuurmaakplek is of dat dit nie in sy belangstellingsveld val nie. Die feit dat Trevor nou weer die geleentheid gehad het om tekste op sy eie vlak en binne sy eie belangstellingsveld te kies, het hom die geleentheid gegee om sy leesgewoonte en daardeur sy leesbegrip aansienlik te versterk.

### **5.3.2 'n Aanloklike leesatmosfeer**

Volgens Krashen (1993: 36) lei die verriyking van die klaskamer daartoe dat leerders meer lees. Een van die doelwitte van die intervensie sou wees om die klaskamer met meer tekste te verriyk en 'n meer aanloklike leesatmosfeer te skep.

In die eerste drie weke het die onderwyser begin om meer van die 100+ Boeke op die rakke te kry. Die rakke self is netjieser gemaak sodat die boeke meer toeganklik sou wees. Meer prente is geleidelik in die klas aangebring.

Nege weke na die aanvang van die program dui die onderwyser aan dat al hul bedrywighede van die afgelope tyd verby is en dat hulle nou weer op die leesperiode kan fokus. Daar is 'n nuwe oortuiging by die onderwyser as hy sê dat daar nou “nuwe aandag aan die leeshalfuur gegee gaan word”.



Die klaskamer het 'n gedaantewisseling ondergaan. Die somberheid en opgepakteheid van 'n paar weke vantevore is iets van die verlede. Die rekenaar is uit die klas verwyder. Die swaar, donker gordyne is weg en die klas vertoon helderder. Die klaskamer is heldergroen geverf. Die leerders se werk pryk teen die mure. Die leerders is besig om kreatiewe skryfwerk te doen en lyk goed gefokus op hul taak. Hulle is angstig om te skryf en sommige is opgewonde en trots om hul boekies te wys. Daar heers 'n gemaklike en aangename, positiewe atmosfeer in die klas. Daar is duidelik 'n uitnodigende atmosfeer sover dit die fokus op lees en die benutting van die leeshalfuur aangaan, met 'n verskeidenheid van interessante tekste wat in die daaropvolgende paar weke aangebring is om leesbelangstelling uit te lok.

Elf weke na die aanvang van die program is plakkate geskep waarop die inhoud, boodskappe en waardes in tekste aanteken is. Hierdie plakkate was 'n skematiese voorstelling van die teks waarin die hoofgedagtes geformuleer is. 'n Kort opsomming van die tekste is in die plakkate weergegee sowel as kort boodskappe uit die tekste. Die leerders se plakate reflekteer die nuwe instelling teenoor die leeshalfuur en die genot wat daar uit lees geput word. Van die plakkate sê onder meer dat “lees lekker is”;

die leerders “hou van stories”; ons “baie uit stories (kan) leer” en dat “ons leer om te lees en lees om te leer!” Die klaskamer lyk baie helderder met die plakkate. Die hele klas lyk nou meer leservriendelik.



### 5.3.3 *Vreeslose ‘engagement’ met tekste*

Na vier weke van die intervensie het die meeste leerders nie op die wyse gereageer soos wat van hulle verwag is nie. Niemand, behalwe twee Glampies, wou praat oor die stories wat hulle gehoor het of tekste wat hulle self gelees het nie.

Die onderwyser het aangedui dat hy verstaan het dat ons nie die leerders moes ‘forseer’ om te lees nie. Sy woorde was “(e)k het gedink ons moes hulle nie forseer om te lees of te praat oor wat hulle gelees het nie. Ek het gedink ons moes wag dat hulle vanself aanbied om te praat”. Vir Pilgreen (2000: 15) is dit belangrik dat refleksie op tekste nie hanteer moet word asof leerders verantwoording doen van leesaktiwiteite nie. Die aktiwiteite, wat dinge soos rolspel en ander voordragaktiwiteite kon insluit, is dikwels deur die storie ingegee en die verwagting was dat leerders op vrywillige basis op ’n verskeidenheid wyses op tekste moes reageer.

Die onderwyser se woorde is ’n aanduiding daarvan dat die konsep van “non-accountability” waarskynlik nie effektief aan die onderwyser gekommunikeer is nie en dat hy dit geïnterpreteer het as iets waar jy geen eise aan leerders stel om te praat oor dit wat hulle gelees het nie. Hy het nie verstaan dat daar wel refleksie oor tekste behoort te wees nie, hoewel die leerders nie geforseer moet word om oor boeke te praat nie. Die konsepte van “non-accountability” en respons op teks is met die onderwyser uitgeklaar in ’n gesprek daarvoor asook ’n inligtingstuk aan die onderwysers gegee is (Aanhangsel I).

Daar is toe aan die onderwyser verduidelik dat die idee was om ’n atmosfeer te skep waarin leerders onbevang kon lees, sonder die vrees dat hulle verslag oor hul leeswerk sou moes doen. Hierdie vrees vir verpligte terugvoering kon dalk die leerders inhibeer. Daar is egter ook verduidelik dat leerders geleentheid moet kry om oor tekste te kommunikeer sodat daar vasgestel kan word of hulle wel verstaan wat hulle gelees het. Dit moes egter op vrywillige basis gedoen word, sonder om leerders onder druk te plaas dat hulle terugvoering moet gee. Die onderwyser moes dus die leerders uitnoui om te vertel van tekste of hy moes hulle aanmoedig om self aan te bied as hulle interessante tekste gelees het.

Leerders se respons op teks kon, volgens Pilgreen (2000: 16), op verskeie wyses plaasvind. Hulle kon hul eie tekste, grafika en demonstrasies ontwikkel op grond van enige ander skriftelike of

multimedia teks. Die belangrikste vereiste was dat die leerders geleentheid moes kry om, soos in die werklike lewe, met tekste om te gaan sonder dat iemand hulle daarvoor uitvra.

Hierna is leerders min of meer elke twee weke met elke opvolgbesoek deur die onderwyser gevra om oor tekste te praat. Teen die einde van die ondersoek na 17 weke was daar geen leerder wat nie bereid was om oor 'n teks te praat nie en almal van hulle het 'n verskeidenheid van tekste in respons op ander tekste geproduseer. Enkele leerders, soos Jenny, het meer as nege boekies geskryf waarvan sy die meeste aan ander leerders verkoop het. Hieruit het ek afgelei dat leerders die vermoë het om oor tekste te kommunikeer wanneer die psigiese omgewing vir hulle geskep word waarin hulle veilig voel om oor tekste te kommunikeer.

#### **5.3.4 Vestig 'n volgehoue leesgewoonte**

Smith (1994:147) sê dat lees 'n saak van “toenemende profyt” vir die leser is. Hoe meer 'n kind lees, hoe meer sal hy/sy leer lees, hoe meer sal hy/sy woorde herken, kontekstuele leidrade gebruik en leer om woorde deur analogie te identifiseer. Dit beteken dat hoe meer kinders lees, hoe beter sal hulle verstaan wat hulle gelees het. Op grond hiervan is 'n bewuste poging aangewend om die leerders in hierdie ondersoek te motiveer om op 'n volgehoue basis te lees.

Sewe weke na die aanvang van die intervensie is die leeshalfuur nog nie konsekwent effektief benut nie. Leerders het nog nie uit gewoonte boeke gaan uitneem om selfstandig te lees nie en kon nog nie maklik of met selfvertroue praat oor wat hulle gelees het nie. Met die aanvang van die program het Hein oor sy leesgewoontes gesê dat sy suster vir hom boeke uitneem en dat hy dit dan hardop vir sy pa voorlees. Hy het soos die meeste ander Willies nie 'n selfstandige leesgewoonte gehad nie.

Die onderwyser is gevra of die leerders toegelaat word om gereeld te lees in die leeshalfuur en sy reaksie was dat

(j)a ons ... ek laat hulle toe ... uh ... ek het vir hulle 'n paar keer gelees dan luister hulle ... maar daar val partykeer ... 'n paar dingetjies voor ... dan kom dit so dat hulle nie die halfuur leesperiode kan benut nie ... so ek probeer ... hulle sal ook vir meneer sê as die leeshalfuur kom dan probeer ons altyd ... daar is tye dat hulle in meneer K se klas is, dan vat ek weer sy klas ...



Hiermee is een van die grootste vyande van die leeshalfuur geïdentifiseer. Hierdie onderwyser het baie ander dingetjies gehad om te doen, dingetjie soos om “sport te organiseer” of om “fondse in te samel” of om “administratiewe takies af te handel”. Die wyse waarop die onderwyser die leeshalfuur aangewend het, was waarskynlik aanduidend van die persepsie dat die leeshalfuur nie ’n kardinale rol het in die ontwikkeling van leesbegrip nie. Die leeshalfuur is meermale gesien as ’n blaaskansie vir die onderwyser wat oorlaai is met allerhande administratiewe en ander take.

Nadat omgesien is na sakies wat veroorsaak het dat die leesprogram gedurig ontwrig word, het dit baie beter met die leesprogram gegaan. Leerders kon nou baie meer oor tekste sê. Alvira vertel baie vloeiend van *Shamiela se blomme* deur Alicia Erasmus, ’n boek uit die 100+ Boeke projek.

Shamiela se blomme gaan oor ’n meisie wat elke vakansie by haar ouma gaan kuier meneer ... en dan gaan help sy vir haar ouma om blomme te gaan verkoop meneer ... nou die een dag toe verkoop sy die blomme meneer ... aan Bonetti meneer ... toe het hy nou nie kontant op hom nie meneer ... want al sy geld was in die bank meneer ... en hy het ’n lewerpasiënt gehelp meneer ... wat ’n leweroorplanting moes kry meneer ...

Gereelde tyd is vir vry leeswerk gegee sodat ’n leesgewoonte ontwikkel kon word. Barton (1994: 140) sluit hierby aan as hy sê dat leer plaasvind in situasies wat gereeld vir die kind herhaal word en dat daar in skole baie aktiwiteite is wat op gereelde roetines staatmaak. As gevolg van die volgehoue benutting van die leeshalfuur vir onbevange lees, was die leerders besig om beduidende tekens van groei ten opsigte van hul leesgewoontes te toon.

Na twaalf weke het Anthony (een van die Willies) gevoel dat hy ’n “redelik moeilike” boek kan verstaan en dat hy groot dele van die boek kan oorvertel. Die boek het taamlik baie meerlettergrepige woorde en op ’n taamlik gevorderde vlak. Die aanbeveling is toe aan hom gedoen dat hy boeke kies wat nie op so ’n hoë vlak is nie sodat hy nog meer sukses kan ervaar. Jenny, een van die sterker lesers, dui aan dat sy ’n paar stories geskryf het maar dat sy dit by die huis gelos het. Hieruit kon moontlik afgelei word dat sy nog nie die vertrouwe het om haar werk met almal te deel nie.

In die tussentyd het die onderwyser die konsep van verhaallyn by die leerders ingeskerp omdat leerders op hierdie stadium lang relase oor tekste gevoer het en elke detail ingesluit het. Hy sê dat hy dit gedoen het om tyd te bespaar as hy na hul vertellings oor tekste luister en dat daar “nou na meer leerders geluister (kon) word”.

Sestien weke na die aanvang van die intervensie het Trevor, een van die Willies, al nege boeke deur die kwartaal gelees en die titels daarvan neerskryf. Hy is heeltemal oortuig daarvan dat hy kan lees en oor die boeke kan praat en hy voel goed daaroor. Elke leerder in die klas is in staat om oor ten minste een boek te praat. Nie een van die leerders in die onderzoekgroep het aanmoediging nodig om oor 'n teks te praat nie. Die onderwyser stem in dat alle leerders in sy klas kan lees, dat hulle tot 'n groot mate die teks verstaan hoewel hulle nie noodwendig “al die woorde verstaan nie”.



Visvang!

Vinny hou baie van teken en na vier maande wys hy hoe hy die inhoud van 'n gedig aan die hand van 'n skets geïllustreer het en verklaar dan hoe die skets die verhaallyn uitbeeld. Die skets is 'n refleksie van die inhoud van die gedig wat handel oor mense wat visvang, 'n duidelike aanduiding daarvan dat hy die inhoud van die gedig verstaan.

### 5.3.5 Die bate van 'n 'buddy'

Sewe weke na die aanvang van die program is die skool weer ontwrig omdat een van die opsigters op die dag begrawe sou word. Die Willies en Glampies is afsonderlik eenkant geneem vir 'n onderhoud deur die navorser.

Smith (1994: 218) sê dat “(s)omeone must do the learner’s reading for them until they are able to read a few things for themselves”. Hy gee hiermee 'n aanduiding van die belangrikheid daarvan dat swakker lesers met gedeelde leesaktiwiteite gemotiveer kan word onder nie-bedreigende omstandighede waar sukkelende lesers gelei word om die konvensies van geskrewe taal te verstaan. Hierdie leer behoort, volgens Smith (1994: 218), met baie herhaling in 'n ontspanne atmosfeer plaas te vind. Hierdie soort modellering maak die swakker leser vertrouwd met klanke en die betekenis van die geskrewe woord. Op grond hiervan is die onderwyser ook gevra om daaglik stories aan die klas voor te lees waarvan die leerders agterna onder meer die verhaallyn moes weergee sowel as hul interpretasie van die boodskap, waardes in die teks, karakters en ander verhaalelemente.

Anthony, een van die Willies het aan die begin erg gesukkel om oor sy leeservarings te praat en was nie gewillig om oor boekies te praat nie. Al wat hy gedoen het, is om “Ja” of “Nee” op vrae te antwoord. Op die vraag of hy van Graad een af met lees gesukkel het, het hy “Nee” gesê. Toe daar aan hom gevra is of hy in Graad twee sleg laat voel is oor sy lees, het hy “Ja” gesê. Anthony is toe gevra om ’n ander leerder in die klas te kies met wie hy gemaklik sou voel om hom te help lees. Hy het toe vir Alvira, een van die Glampies in die klas, gekies om hom te help. Haar rol sou wees om stories vir hom voor te lees wat hy self gekies het. Aanvanklik sou sy voorlees, terwyl hy met sy vinger sou aandui waar sy besig is om te lees. Later sou hy probeer om saam met haar die teks te lees totdat hy uiteindelik die boekie self kon lees.

Drie weke na die instelling van die ‘buddy’ stelsel vertel Alvira, sy mentor, dat Anthony begin het om op sy eie te lees. Sy het die volgende van Anthony te sê, “Anthony neem maklike boekies uit om self te lees. As hy vashaak, vra hy my om hom te help. Hy kan vertel van kort stories wat hy gelees het”.

Hein wat met Jenny moes saamwerk as sy mentor, het probleme om saam met haar te werk om hom te help lees en wil iemand anders hê om hom te help lees. Die belangrike les wat hieruit geleer is, is dat ’n stadige leerder self moet bepaal wie die een is wat hom/haar moet help as ons goeie samewerking wil hê. Hein het toe vir Shelley, ’n ander leerder wat glad nie deel van die groep Willies of Glampies was nie, aangewys as sy mentor. Shelley het agterna aangedui dat sy ongeduldig met hom is as hy nie gehelp wil wees nie. Shelley sê “(h)y wil glad nie lees nie, hy speel liever as hy niks het om te doen nie, maar hy wil nie hê ek moet hom help nie”. Die afleiding wat hieruit gemaak was, was dat hy baie bedreig gevoel het omdat hy sukkel met lees en dat hy allerhande uitweë probeer het om nie te lees nie. Nadat hy direk aangemoedig en gevra is om saam te werk, het hy begin om eenvoudige tekste saam met Shelley te lees. In die tussentyd is die 100+ Boeke in die klaskamer beskikbaar gemaak en Hein en ander leerders is toegelaat en aangemoedig om self van die 100+ Boeke te kies.

Agt weke na die aanvang van die program is die groep van tien leerders, die Willies en die Glampies saam, na die mediasentrum geneem om te verneem hoe hulle gevorder het. Die sterker lesers het gerapporteer dat drie van die stadiger lesers stadig besig is om vordering te toon, maar dat die ander twee byna geen poging aangewend het nie. Hierdie twee is toe gevra om minstens twee boeke voor die volgende sessie te lees, iets waaraan hulle gehoor gegee het. Twee weke later

met 'n klasbesoek vertel Shelley van Hein se vermoë om te kan vertel waarvan hy geles het. Sy sê “(h)y het al 'n paar boekies geles en hy kan vertel waaroor die storie gaan, maar kan nog nie sê wat die boodskap uit die boeke is nie”. Op 'n vraag oor sy leesvermoë en leesgewoontes sê Trevor “(e)k is besig om beter te lees, maar ek vat nog nie boeke huis toe nie”. Teen die einde van die program was Alvira (Anthony se mentor) baie opgewonde oor die vordering wat Anthony (een van die Willies) maak, veral oor sy vermoë om oor die teks te kan praat.

Hieruit wil dit voorkom asof stadige leerders deur maats bygestaan kan word in die poging om te leer lees. In hierdie omstandighede het stadiger leerders geleentheid gekry om saam met 'n maat in geborge omstandighede te oefen en om hul selfvertroue uit te bou.

### 5.3.6 *Refleksie en reaksie op teks*

Fisher (1990) dui aan dat 'n “teaching for thinking model” probeer om refleksie by die praktyk te integreer. Op grond hiervan moes leerders gereeld die geleentheid kry om oor tekste te reflekteer. Op 'n vraag oor refleksie oor tekste in die leeshalfuur, het die onderwyser na die vierde week aangedui dat daar soms dingetjies voorval wat maak dat die leerders nie kans kry om te vertel wat hulle geles het nie.

Sommige van die stadiger leerders nader my nou om boeke huis toe te neem om te lees. Ek kry nie altyd die kans om die leerders uit te vra oor wat hulle geles het nie en in daardie opsig is ek dalk besig om my verantwoordelikheid te vernatig. Ek is baie besig met sportreëlins en ek kom nie altyd by die lees uit nie.

Hierdie stelling is waarskynlik 'n aanduiding daarvan dat die onderwyser besef dat daar 'n behoefte daaraan is om oor die tekste te kommunikeer nadat daar geles is. Sy respons dat hy dalk besig is “om my (sy) verantwoordelikheid te vernatig”, is waarskynlik 'n aanduiding daarvan dat hy die belangrikheid van refleksie in die effektiewe benutting van die leeshalfuur besef. Hy dui ook aan dat hy baie meer stories aan hulle begin voorlees het, en dat daar beslis baie meer geles word.

Na vyf weke vertel Sally die verhaal van *Papa Lucky's Shadow* deur Niki Daly.

Die boekie gaan oor dans ... en die man wat dans ... en musiek maak en hy klap sy vingers en hy klap hande en gaan tekere en toe sy vrou dood is toe trek hy na sy dogter en toe kry hy die meisiekind daar ... ek ken nie meer die meisiekind se naam nie ... maar sy het 'n paar ou skoene gehad en sy het twee doppies opgetel met spykertjies toe laat sy haar oupa vir haar ook dansskoene maak en toe hy klaar vir haar dansskoene gemaak het, toe gaan koop haar oupa vir

hom ook 'n paar dansskoene en dan elke Saterdag dan gaan hulle dorp toe dan moet sy die musiek ...hoe kan ek nou sê ... maak ... sy moet sorg dat die musiek reg is ... en sy moet na die hoed kyk met die geld in en toe haar oupa dood is toe trou sy en laat haar kinders ook dans.

Sally – een van die Glampies - bewys hierdeur dat sy baie goed verstaan waarom die storie gaan. Sy verstaan nie net die eerste laag van die storie nie, maar sy dui onmiddellik aan wat die boodskap van die verhaal is, naamlik dat mens jou talente kan gebruik om intrepneur te word, “As 'n mens wil kan jy geld maak ... as jy kan dans, kan jy geld maak”.

Dit was duidelik dat sy boeke op 'n baie hoër vlak kon lees en sy is deur die ondersoeker gevra of sy boeke sonder prentjies ook lees. Sy het erken “(e)k is nie daaraan gewoond om boeke sonder prentjies te lees nie, maar ek sal probeer om dit te doen”. Die idee hiervan was dat daar baie hoër verwagtinge aan die leerders gestel moes word en om vertroue uit te druk in die leerders se vermoë om tekste op 'n hoër vlak te lees.

Na ses weke is daar nie net van die leerders verwag om die verhaallyn weer te gee nie. Leerders moes ook reflekteer op die boodskappe in tekste en die toepasbaarheid daarvan op hul eie lewens. Nadat *DINGE WAT KRRRAAK MAAK* aan die hele klas deur die ondersoeker gelees is, was Vinny, een van die Willies, die eerste om kommentaar op die teks te lewer. Die feit dat Vinny, een van die stadigste leerders in die klas bereid was om kommentaar te lewer, was bewys daarvan dat leerders tot hoër vlakke van denke in staat is as hulle daartoe uitgedaag word.

Na sewe weke moraliseer Jenny bewustelik “(j)y moet nie agter jou maat aan gaan nie want jy kan jou lelik vasloop”. Sy voer uitgebreide gesprekke oor tekste en gebruik 'n opeenhoping van byvoeglike naamwoorde as sy oor 'n teks praat byvoorbeeld “mooiste, beeldskoonste meisie”. Jenny is in staat om 'n storie in hooftrekke weer te gee. Sy voel goed oor die feit dat sy waardes en boodskappe in tekste kan raaklees hoewel sy aan die begin aangedui het dat

(a)s meneer vir ons sulke swaar vrae vra, dan is ek so bang en dan help die mense my ook nie reg nie dan is ek te bang om te antwoord. Meneer W (die onderwyser – eie invoeging) sê altyd ons moet probeer en soms kry ek dit reg meneer.

Jenny beloof dat sy 'n boek gaan skryf nadat sy ander boeke gelees het. Sy vertel ook van die boodskappe wat uit die film *Honey* gelees kan word soos dat jy jou eie besigheid kan begin soos wat 'Honey' dansklasse begin het.

Nicky, een van die Glampies, vertel ononderbroke vir langer as nege minute van 'n Stephen King riller, *High Tension*, wat sy gelees het. Sy vertel van 'n 'split personality' op 'n wyse wat bewys dat sy presies verstaan het wat sy gelees het.

...maar Jandré het 'n ... hoe kan 'n mens nou sê menea ... 'n 'split personality' gehad ... en toe wat sy nog gaan lê het en haar klaa uitgetrek het, toe hoor hulle iemand klop maar haar pa het laat gewerk in die stoorkamer menea en toe gaan kyk die pa wie klop en toe is dit die 'split personality' van Jandré ... en toe klap die 'split personality' die pa menea ...

Nicky is 'n lid van die plaaslike biblioteek en het die boek daar uitgeneem. Sy het maklik boodskappe uit die rolprent "*Honey*" geïdentifiseer en sy kon dit met groot gemak met haar eie lewe in verband gebring. Sy het daaruit geleer dat "as jy nie kan nie, moet jy probeer en ek sal dit in my lewe toepas", 'n duidelike aanduiding daarvan dat sy in staat is om 'n boodskap in 'n teks te identifiseer en dit haar eie te maak.

Twee weke later vertel Nicky in 'n uitgebreide gesprek van 'n tweede Stephen King boek wat sy gelees het op 'n manier wat die ander groeplede laat gril. Sy sê egter aan die einde van die onderhoud dat sy nie weer Stephen King boeke sal lees nie omdat dit te gewelddadig is. Hiermee wys sy dat sy in staat is om waardes in boeke te identifiseer en te onderskei tussen wat gepas en nie gepas is vir haar nie.

Wat in Nicky se geval vreemd is, is die feit dat haar taalgebruik nie heeltemal pas by die feit dat sy so 'n ywerige leser is nie. Sy gebruik slengtaal soos "(i)nnie marrag gaan ek na my tjommies toe, na ga os nari bablioteek toe". Ek het dit geïnterpreteer asof sy bang was om 'standaard' Afrikaans voor haar maats te praat omdat hulle haar daarvoor geterg het.

Alvira vertel weer op baie onderhoudende wyse van 'n boek wat sy gelees het. Die vertelling neem ongeveer veertien minute. Die aantal leerders wat bereid is om oor tekste te praat is stadig besig om te vermeerder. Die meeste van die groep van tien leerders wat deel van die ondersoek was, kan vir drie tot vyf minute oor 'n teks praat - iets wat aan die begin nie die geval was nie.

Na agt weke is Vinny, een van die Willies, daartoe in staat om waardes en boodskappe in tekste te verstaan. Hy het uit *Honey* geleer dat "n mens mag nie ander mense se goed afneem nie, dit is verkeerd en jy kan tronk toe gaan as jy dit doen". Hy het ook geleer dat 'n mens "enigiets kan doen

wat jy graag wil doen”. Sally dui aan dat sy vir die eerste keer ’n boek sonder prentjies gelees het, maar dat sy steeds van boeke met prente hou.

Op hierdie geleentheid is vir die eerste keer aan die klas deur die ondersoeker genoem dat hulle gereed was om hul eie stories te skryf. Hulle is toe uitgedaag om dit te doen. Smith (1994: 181) sê dat as ons lesers en skrywers word, ons op ander maniere oor goed dink wat ons andersins nooit sou oorweeg nie en ons op grond daarvan meer veelsydige en effektiewe denkers (lesers) word. Die doel van hierdie aktiwiteit was ook om leerders te motiveer om ’n verskeidenheid verhaalelemente te demonstreer sonder dat hulle noodwendig eksplisiet daarop hoef te let.

Tien weke na die aanvang van die program is Sally baie opgewonde omdat sy vir die eerste keer ’n boek, *Allen en die vuurtoring*, geskryf het en vertel dit in besonderhede aan die hand van ’n goed geïllustreerde voorblad. Terwyl sy dit doen, korrigeer sy haarself deur die woorde “vuur doodgemaak” te vervang met “vuur blus” en gee daarmee ’n aanduiding van die aandag wat sy aan die gebruik van ‘standaard’ taal gee.

Alvira is in staat om, op versoek, na die einde van die storie te spring. Alvira het die gewoonte gehad om al die detail van ’n storie te vertel. Toe sy gevra is om deur die verloop van haar vertelling na die einde van die storie te spring, het sy dit sonder moeite gedoen. Dit is ’n aanduiding daarvan dat sy ’n storie kan opsom, terwyl sy dit nie aan die begin kon doen nie. Sy verstaan nou die begrip verhaallyn en kan na enige deel van die verhaal ‘spring’. Alvira begin om van die boeke in die klas te lees, terwyl sy steeds die boeke lees wat sy by die biblioteek uitneem.

Trevor, een van die Willies, vertel in ’n klasgesprek van drie boekies wat hy in daardie week gelees het met besonderhede van karakters uit die boeke. Hy praat harder en baie meer vloeiend as voorheen wat sprekend is van die nuwe selfvertroue wat hy besig is om te ontwikkel in homself as leser.

Na elf weke skryf Toni ’n boekie met ’n versameling van ‘kortverhale’ in taal wat suggereer dat sy nie probleme het om te lees nie.

Die jonk kinders gebruik tik. Tik is ’n soorte pooier. Die jonk kinders rook dit. Die jonk kinders is mal oor tik. Hulle sal hulle ma se geld vat. As hulle tik gerook het, bly hulle drie dae wakke. As die jonk siek van tik is dan is dit baie gevaarlik. Hulle praat al van tik in hulle slaap. Hulle stop die kar, lorry en taxi dan vat hulle die ligbalpies. As jou maat tik, bly weg van hom af.

Hierdie teks dui aan dat Toni in staat is tot logiese denke met 'n slotsin wat 'n goeie afleiding of opsomming is van die voorafgaande teks. In die laaste sin demonstreer sy ook dat sy verstaan dat 'n teks 'n boodskap aan die leser wil kommunikeer. Sy is steeds baie kere afwesig as gevolg van swak gesondheid. Een van haar vriende spreek die besorgheid uit dat sy nie die skryfaktiwiteite uitvoer soos wat van haar verwag word nie, maar dat sy goed kan lees.

Veertien weke na die aanvang van die program was 'n paar van die Willies baie angstig dat hul vordering as lesers raakgesien moes word en van hulle het gevra vir geleentheid om te vertel van die tekste wat hulle gelees het. Dit was duidelik dat byna al die Willies begin glo het dat hulle kan lees en angstig was om bewys daarvan te lewer.

Amper al die leerders in die klas was baie opgewonde oor die boeke wat hulle geskryf het. Dit is 'n aanduiding van hulle selfvertroue wat besig was om hulle te groei omdat hulle die geleentheid gekry het om hulle skryf- en denkvaardighede te oefen.

### **5.3.7 Vorentoe met vaardigheid en vertroue**

Friedland and Truesdell (2006: 36) sê dat selfs leerders met leerstoornisse sal aanhou met leesaktiwiteite solank hulle voel dat hulle besig is om sukses te behaal. Een van die belangrike elemente van die program was dus om geleentheid te skep vir leerders om sukses te behaal sodat hulle sal aanhou om kanse te waag om te lees.

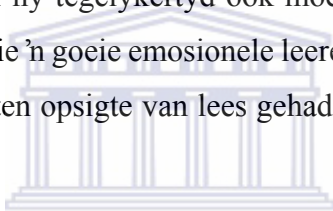
Die meeste van die leerders het nie aan die begin die selfvertroue gehad om oor tekste te praat nie. Selfs van die leerders wat deur die onderwyser as “sterker lesers” beskryf was, was aan die begin versigtig om oor tekste te praat. Nicky, een van die Glampies, kon aan die begin nie vertel van die tekste wat sy gelees het nie. Op die vraag of sy al 'n geleentheid gehad het om 'n storie in die klas te vertel het sy “Nee” geantwoord. Sy het later aangedui dat sy bang was en dat daar op 'n baie lelike wyse op haar toegesnou sou word en dat gesê sou word “(n)ee jy praat verkeerd! Gaan sit!” Hieruit is afgelei dat sy onseker en bang gevoel het omdat sy nog nie genoeg oefening daarin gekry het om in die klas oor 'n teks te praat nie. Sy was waarskynlik bang om foute te maak voor die ander leerders omdat sy gesien word as een van die ‘slim’ leerders van die klas.

Trevor, een van die Willies, was aanvanklik baie selfbewus oor sy leesvermoë. Hy verduidelik in 'n informele gesprek waarom hy oor sy kop vryf as hy gevra word oor sy leesgewoontes.



Ondersoeker: Waarom vryf jy met jou hand oor jou kop as ek met jou praat?  
 Trevor: *(Lang stilte)* Ek is bang menee gie my 'n kopklap.  
 Ondersoeker: Hoekom dink jy ek sal jou klap?  
 Trevor: Ek kan nie reg lees nie menee.  
 Ondersoeker: Het iemand jou dan al geklap?  
 Trevor: Ja menee.  
 Ondersoeker: Wanneer was dit?  
 Trevor: Al lankal al menee.  
 Ondersoeker: Hoekom?  
 Trevor: Ek kan nie lees nie.  
 Ondersoeker: Wie het so gesê?  
 Trevor: My juffrou, menee.  
 Ondersoeker: Het dit baie gebeur?  
 Trevor: Ja menee.

Trevor het met sy hand oor sy kop gevryf in 'n poging om homself gereed te kry om homself te verdedig in geval van 'n "kopklap" soos hy dit noem. Die "kopklap" is iets wat hy vroeër in sy skoolloopbaan ervaar het, terwyl hy tegelykertyd ook moes verneem dat hy "nie kan lees nie". Hieruit kan ons aflei dat Trevor nie 'n goeie emosionele leerervaring ten opsigte van lees gehad het nie, dat hy nie baie selfvertroue ten opsigte van lees gehad het nie en dat hy 'n negatiewe gevoel teenoor lees ontwikkel het.



Chapman & Tunmer (aangehaal in Friedland and Truesdell, 2003: 36) dui aan dat 'n persoon (leerder) se eie oordeel oor sy vermoë om sy wêreld te orden bepaal met hoeveel vertroue daardie persoon 'n uitdaging sal aanvaar. Nadat Trevor begin het om 'n paar boeke te lees, het hy meer gemaklik begin voel en was bereid om 'n bietjie meer kans te vat. Op grond hiervan is Trevor aangemoedig om makliker boekies te lees, boekies wat hy voel hy kon bemeester. Hoewel hy teen die einde van die ondersoek versigtig was om te sê dat hy kon lees, het hy kort stories begin vertel van boeke wat hy gelees het.

Trevor het aan die begin waarskynlik geglo dat hy nie kan lees nie. Hierdie tekort aan selfvertroue het waarskynlik bygedra tot die feit dat hy nie bereid was om kans te waag om te lees nie. Friedland en Truesdell (2006: 36) dui aan dat leerders se akademiese sukses grootliks afhang van hul selfbeeld en die geloof in hul vermoë om suksesvol te wees.

Trevor het aanvanklik baie bedreig gevoel as hy oor boeke moes praat en was baie onseker van homself. Hy het gedurig weggekyk as daar met hom gepraat word. Omdat Trevor geglo het dat hy nie kan lees nie, het hy waarskynlik nie 'n ernstige poging aangewend om te lees nie. Sy tekort aan

selfvertroue het waarskynlik daartoe bygedra dat hy nie bereid was om kans te waag om te leer lees nie en dat dit hom afskrik het van lees. Volgens hom lees hy nie by die huis nie. Krashen (1993: 43) verwys na 'n studie waarin bevind is dat “when ... teachers encouraged pupils to use the library corner more, the pupils did so”. Op grond hiervan is Trevor aangemoedig om van die leesboekies te neem wat in die klas beskikbaar was. Die feit dat Trevor sê dat hy nie “reg” kan lees nie is aanduidend daarvan dat hy voel dat hy tog kan lees.

Hoe meer Trevor se vertroue in sy vermoë om te kan lees toegeneem het, hoe meer boeke het hy begin lees. Na tien weke vertel hy van drie boekies wat hy in daardie week gelees het met besonderhede van karakters uit die boeke. Hy praat harder en baie meer vloeiend as voorheen. Groot gewag is doelbewus gemaak van die feit dat hy soveel vordering toon. Dit is gedoen met die doel om hom aan te spoor om meer te lees. Krashen (1993: 41) het sy bedenkinge oor die gebruik van ekstrasieke beloning en sê dat dit soms die teenoorgestelde as die verlangde uitwerking kan hê, hoewel hy toegee dat dit in sommige gevalle kan werk. Trevor sê “(m)y ma het al vir my gesê dat ek mooi lees. Dit maak lat ek aamekaar try om te lees”. Ten spyte van Krashen se bedenking wil dit voorkom asof eksterne motivering in die kort termyn vir Trevor gewerk het.

Dit wil voorkom asof die opbou van Trevor se selfvertroue een van die belangrike komponente van sy leesmondering was. Trevor moes voel dat hy kán lees en daar moes gewerk word aan sy vertroue om oor tekste te kommunikeer en mondelings en skriftelik op tekste te reageer.

Hein, een van die stadiger lesers, lees nie op gereelde grondslag nie. Hy kon voor en gedurende die intervensie nie 'n aanduiding gee van waarom 'n mens moet kan lees nie, behalwe dat hy dink dat dit 'n mens ‘slim’ maak. Op die vraag oor waarom 'n mens moet kan lees, het Hein die idee dat jy ‘kan iets word’ as jy kan lees. In opvolg hieroor is hy gevra of hy al met mense gepraat het oor waarom hulle nodig het om te lees het hy soos volg geantwoord “Ek het al by 'n winkelier gaan vra waarom hy moet kan lees, maar kan nie meer onthou wat die man gesê het nie”. Hierdie aktiwiteit is aan die leerders gegee nadat agtergekom is dat weinig van hulle 'n aanduiding kan gee van die waarde van lees. Die feit dat hy nie meer kan onthou wat die winkelier gesê het nie is aanduidend van die feit dat hy nie regtig belang gestel het in die antwoord nie. Hy het self ook nie 'n goeie idee van die werklike waarde van lees gehad nie.

Anthony was baie trots daarop dat hy in die Boland hokkiespan opgeneem is en dié geleentheid is gebruik om hom geluk te wens en aan te moedig om daarvoor te skryf. Hy voel dat hy nie genoeg kans in die klas kry om te lees nie, maar neem ook nie boeke huis toe nie. Anthony probeer hard om spesifieke besonderhede in 'n boek te herroep. Hy haak by een woord vas sodat hy glad nie verder kan praat oor die boek nie. Die feit dat hy elke detail van die teks probeer herroep, is 'n aanduiding van sy persepsie van lees – dat hy nodig het om alle besonderhede te onthou - en iets wat dit vir hom baie moeilik maak om terugvoer te gee. Volgens Smith (1994: 162) is dit moontlik om woorde te verstaan sonder dat ons nodig het om individuele woorde te herken. Nadat daar vir Anthony aangedui is dat besonderhede nie noodsaaklik is nie, vertel hy meer vloeiend van die boekie. Heelwat meerlettergrepige woorde soos “tekkies”, “kafgedraf” en “gesoute” is in die teks is en dit is opmerklik dat die teks op 'n relatief hoë standaard is. Hierdie kennis word gebruik om hom te prys en hom positief te motiveer om nog meer te lees.

Tien weke na die aanvang van die program vertel byna al die leerders in die klas van boeke wat hulle gelees het. Enkele van die leerders vertel met oorgawe van 'n boek wat hulle gelees het. 'n Punt is daarvan gemaak om hulle te versterk en aan te moedig. Die voorstel is ook aan die onderwyser gedoen dat hy moet begin dink aan maniere om die leerders positief te versterk vir goeie leespraktyke.

Op grond van Krashen (1993: 43) se bevinding dat kinders meer lees as hulle aangemoedig word, is Trevor aangemoedig om van die leesboekies te neem wat in die klas beskikbaar gemaak was. Toe Trevor twee weke daarna gevra is oor hoe hy voel oor sy vermoë om te lees, het hy gesê dat dit “baie lekker is”. Smith (aangehaal in Krashen, 1993: 71) stel dit dat as 'n leerder homself sien as lid van 'n ‘literacy club’ dit bepaal hoe jy uitdagings hanteer. Hoe beter 'n mens voel oor jou vermoë om jou wêreld te beheer, hoe meer kans is jy bereid om te waag en hoe groter is jou deursettingsvermoë. Die bereidheid om kans te waag is duidelik waar te neem in Trevor se ontwikkeling. Dit was baie duidelik dat hy beter oor homself begin voel het en dat hy bereid was om meer kans te waag om te vertel van wat hy gelees het. Nadat hy die vorige week geprys is vir 'n boekie wat hy gelees het, het hy dié keer van drie boekies vertel. Trevor het direk in my oë gekyk, iets wat hy tot op daardie stadium nog nie gedoen het nie en gesê dat hy drie boekies gelees het. Die feit dat Trevor met oortuiging in my oë kon kyk en kon sê dat hy drie boeke gelees het, was 'n aanduiding daarvan dat hy besig was om meer selfversekerd gevoel het oor sy vermoë om te

kan lees. Dit kan ook wees dat hy begin verstaan het wat dit beteken om nie net hardop te kan lees nie.

Soos die meeste ander gebruik Alvira die woord ‘meneer’ na elke sin wat aanduidend is van die kragverhouding tussen haar en die onderwyser en ’n oordrewe sin van respek of vrees vir die onderwyser. Hierdie kragverhouding kon dalk verband hou met die sosiale omgewing waar die onderwyser in hierdie klas en ander onderwysers by die skool probeer om die leerders in bedwang te hou en sterk gesagsverhoudings probeer afdwing as gevolg van die sosiale omstandighede van die skool waar misdadigheid en benedegeweld dikwels voorkom. Die indruk waartoe dit gelei het, was dat leerders dalk, as gevolg van hierdie gesagsverhouding, nie vry gevoel het om spontaan op te staan om byvoorbeeld ’n boek te gaan haal om te lees nie. Halfpad deur haar vertelling is Alvira gevra om nie elke keer “meneer” te sê nie omdat dit baie steurend geklink het. Daar is aan die klas verduidelik dat dit die gemaklike vloei van die storie onderbreek en dat dit in die haak sal wees om net die storie te vertel. Ten spyte van die feit dat sy hard probeer het om nie weer die woord te gebruik nie, kon sy nie daarin slaag om dit reg te kry nie. Dieselfde verskynsel is ook met ander kinders waargeneem. Een van die fokusse van die program was daarom om groter vrymoedigheid by die leerders te begin ontwikkel sodat hul vryelik boeke kon gaan haal as hulle so gevoel het en om gemaklik oor tekste kon kommunikeer sonder die vrees dat hulle iemand sal aanstoot gee as hulle nie die aanspreekvorm “meneer” gebruik nie.

Hierdie aspek van die ondersoek wys duidelik die noue verband wat bestaan tussen die leerders se vaardigheidsontwikkeling en die selfvertroue waarmee hulle hulself handhaaf het. Hoe meer vaardig hulle geraak het in kommunikasie oor tekste, hoe meer het hul selfvertroue gegroei en hoe meer hul selfvertroue gegroei het, hoe meer het hulle kansse gewaag met lees.

### **5.3.8    ’n Wyse Onderwyser**

Gepaste opleiding van die onderwyser was van deurslaggewende belang omdat sekere strategieë toegepas moes word in die effektiewe benutting van die leeshalfuur. Die onderwyser moes bewus gemaak word van al die aspekte wat kon meehelp met die uitbouing van leesbegrip in die konteks van die leeshalfuur. In hierdie ondersoek het die opleiding beide op owerste en koverste wyses plaasgevind. Baie van die strategieë is eksplisiet aan die onderwyser deurgegee in die vorm van informele gesprekke of deur inligtingstukke. Dele van die tekste van Krashen en Pilgreen is ook

aan die leerkrag gegee sodat hy dit kon lees nadat of voordat hierdie elemente as deel van die program ingevoer is. Die rede hiervoor was dat die onderwyser die nut en waarde van elke element van die program kon insien.

Omdat daar aanvanklik nie stories aan die klas gelees is nie, is die onderwyser gevra om daaglik stories aan die leerders voor te lees. Die doel hiervan sou wees om die leerders se beleving van storie te verhoog en om hulle te prikkel om self te lees. Krashen (1993: 39) verwys ook na 'n studie waarin onderwysers aangemoedig is om hardop vir die leerders te lees en stilleestyd is aan die leerders gegee. Die uitslae van die toetse in Krashen se studie wys dat laasgenoemde leerders se begripsvermoë beter was as die prestasies van die leerders van die kontrolegroep. Die studie wys ook dat leerders se begripsvermoë in opeenvolgende jare verbeter.

Die onderwyser in hierdie studie is gevra om 'n paar luisteraktiwiteite met die leerders te doen waarna hulle kort vragies oor die teks moes beantwoord. Leerders moes ook vertel van 'n verskeidenheid van stories wat hulle gelees het en moes ook begin om hulle eie tekste te skep.

Omdat die leeshalfuur nie altyd effektief benut is nie, is 'n inligtingstuk aan die onderwyser gegee waarin die benadering tot die leeshalfuur en die gebruik daarvan uitgespel is. Die belangrikste elemente en beginsels van 'n volgehoue vry-leesprogram is deeglik belig sodat die onderwyser dit effektief kon toepas.

Die onderwyser het geleidelik 'n meer sigbare rol in die benutting van die leeshalfuur begin speel. Na veertien weke is daar 'n groter opgewondenheid in die klas oor die tekste wat die kinders besig is om te produseer nadat die onderwyser hulle gevra het om stories te begin skryf. Baie leerders het begin om hul eie stories te skryf en dit in die vorm van boekies te bind. Die onderwyser het hulle boekies aanmekaar laat sit om soos regte leesboekies te lyk. Sommige van die boeke het ook gepaste grafika op die voorblad gehad. Die onderwyser glimlag en lyk trots op die werk wat deur die leerders geproduseer is. Die onderwyser het die inisiatief geneem om die leerders se boekies aanmekaar te laat sit. Die onderwyser is op informele wyse uitgevra na die skryfboekies.

Ondersoeker: Meneer, hoe werk hierdie boekies nou?

Onderwyser: (*Baie selfvoldaan met vonkelende oë*) Ek het hulle opdrag gegee om 'n boekie met agt bladsye te maak, as hulle stories te kort is, moet hulle so 'n bietjie gaan skaaf aan die storie dat dit by agt bladsye kan uitkom dis nou met illustrasies daarin en die wat se stories nou te lank is, natuurlik hulle kan ekstra blaaie vir my vra sodat dit twaalf bladsye kan maak. En dan natuurlik kan hulle mekaar se stories lees.

Die onderwyser het die leerders begin aanmoedig om te skryf in reaksie op tekste en het die verwagting aan die leerders gestel dat die vinniger leerders moet probeer om ten minste agt bladsye te skryf. Hierdie aanmoediging is 'n aanduiding van die hoë verwagtinge wat hy aan hulle begin stel het. Hy stel dit self ook baie duidelik dat sy verwagtinge van hulle nou so 'n bietjie meer is en dat daar groot stappe vorentoe was. Die feit dat die onderwyser hoër verwagtinge aan die leerders begin stel het, was dalk aanduidend van die vertroue wat hy daarin gehad het dat die leerders dit wel kon doen. Die onderwyser dui duidelik sy gelukkigheid aan oor die leerders se vordering as hy sê “(e)k is baie tevrede met wat ek sien”.

Waar die onderwyser aanvanklik gemeen het dat daar 'n paar leerders in sy klas is wat “nie kon lees nie”, en sy optrede en onderwysprogram gerig het (klanklees) het hy uiteindelik uitgevind dat al die kinders in sy klas kan lees. Uiteindelik het die wyse waarop leerders gereageer het op die geleentheid om met tekste om te gaan 'n aanduiding gegee van die geslaagdheid van die program en die onderwyser het ook begin om groter uitdagings aan hulle te stel.

#### 5.4 'n Nuwe dag het aangebreek

Sewentien weke na die aanvang van die program is daar duidelike bewyse vir die effektiewe gebruik van die leeshalfuur. Dit was waar te neem in die vordering wat beide die leerders en die onderwyser getoon het. Daar was 'n wesentlike verskil tussen die vorige en huidige persepsies van lees en leesbegrip by beide die onderwyser en die leerders. Aanvanklik het dit beteken dat leerders die klanke kon maak. Nou het dit beteken dat die leerders verstaan het wat hulle gelees het. Dit word opgesom in die onderwyser se erkennende glimlag as hy sê dat “(a)lmal kán lees”.

Leerders vertel vryelik en spontaan met baie selfvertroue in die klas van stories wat hulle gehoor, gelees en geskryf het. Hein en Vinny sukkel nog om vloeiend hardop te lees, maar hulle kan die hoofgedagtes van 'n teks in hooftrekke weergee. As hulle oor tekste praat, dui hulle die titel en die outeur van die boek aan en kan die belangrikste dele van die boek weergee.

Vinny vertel met groot selfvertroue van 'n boekie wat hy by die biblioteek uitgeneem het.

Ondersoeker: Wil jy vir my vertel van iets wat jy onlangs gelees het?

Vinny: Ek het 'n boekie gelees van Jason Lee meneer, ek het dit by die biblioteek gekry meneer... (lang stilte terwyl hy 'n naam soek) ... hy het 'n ouma gehet ... hom ma was al lankal dood ...en aanmekaar droom hy van sy ma meneer .. hoe hom ma vir hom kos gee en daai meneer ...

Die ondersoeker draai na die onderwyser in die klas met die volgende vraag.

Ondersoeker: Is daar kinders in dié klas, meneer, wat nie kan lees nie?

Onderwyser: Nee meneer. In hierdie klas is daar nie kinders wat nie kan lees nie. Almal kán lees – natuurlik lees almal mos natuurlik nie teen dieselfde spoed en so aan nie nie, maar almal kan lees. Daar 'n baie groot verbetering in die leerders se leeskultuur, hoewel die liefde vir lees nog nie honderd persent is waar dit moet wees nie. Die leerders se skryfkultuur het heelwat gevorder. Waar hulle aan die begin baie min geskryf het, is daar nou heelwat meer leerders wat skryf en dié wat wel skryf, skryf ook heelwat meer.

Verder dui hy aan dat

(d)ie wat baie lees se skryfwerk en woordeskat is baie beter as dié wat 'n bietjie minder lees. Die leeswerk help definitief. Meer doelgerigte aandag word ook aan die skryfproses gegee deurdat leerders groter aandag moet gee aan die redigerings- en herskryf prosesse.

Die onderwyser spreek hiermee sy siening uit dat al die kinders in sy klas kan lees. Dit staan in skerp kontras met wat hy aan die begin van hierdie leerders geglo het. Hy stel baie hoë verwagtinge aan die leerders as hy sê dat “die liefde vir lees nog nie honderd persent is waar dit moet wees nie,” terwyl die meeste van die leerders in sy klas reeds tot onafhanklike lesers gevorder het.

Die entoesiasme waarmee die onderwyser oor die leerders se skryfwerk praat, is 'n duidelike aanduiding van hoe trots hy op die leerders se werk is. As hy sê “daar gaan nog baie goeie dinge hier uitkom,” wil dit amper voorkom asof hy nie kan wag dat hulle al hoe meer en beter skryfwerk moet lewer nie. Hy neem ook waar dat die gewoonteslesers se skryfwerk en woordeskat “baie beter (is) as dié wat 'n bietjie minder lees”. Wat verder volgens die onderwyser betekenisvol is, is die aandag wat aan “die redigerings- en herskryf prosesse” gegee word omdat dit 'n reeks denkvaardighede en daarom leesbegrip ontwikkel.

Hy dui aan dat daar leerders in die klas is “... wat regtig kan uitstaan, nie net as lesers of leerders nie, maar as mense wat hul merk kan maak in die samelewing”.

Met hierdie woorde eggo hy die sentimente van een van sy leerders, Nicky, wat oortuig daarvan is dat sy 'n advokaat gaan word. Die vertroue wat hy in hierdie woorde uitspreek, is aanduidend van die groei wat hy in sy leerders gesien het en die onbepaalde moontlikhede vir lesers.

Die onderwyser dui ook aan dat

(d)ie mentorstelsel werk goed. Een van die stadiger leerders, Anthony, se sigwoordeskat en leesvermoë het merkwaardig verbeter op grond van die mentorskap wat hy van Alvira gekry het. Die personeel het 'n proses begin om oor die benutting van die leeshalfuur te praat. Die onderneming is in die personeel gemaak om die leeshalfuur te benut “om te lees”. 'n Graad sewe onderwyser het by my kom kers opsteek oor die leesprogram en het begin om dit net so te implementeer.

Hierdie aksie is 'n duidelike aanduiding van die positiewe gesindheid wat by die onderwyser begin manifesteer het oor die waarde van 'n volgehoue stillees program. Hy lewer ook kommentaar oor die sukses van die mentorstelsel deur te sê dat dit “goed werk”. Dat sy kollegas begin praat het oor die benutting van die leeshalfuur gee ook 'n aanduiding daarvan dat van hulle begin sien dat sy leerders sukses behaal, daarom wil van hulle ook so 'n program implementeer.



Die prinses wat op 'n prins verlief geraak het

Alvira het 'n boekie geskryf waaroor sy baie trots was en spreek haar behoefte uit om met die leerders van die skool te praat oor 'n leeskuiluur en sy spreek ook die hoop uit dat die prinsipaal haar 'n geleentheid sal gee om oor 'n boek te praat by die byeenkoms. Hierdie verlanqe om haar leeservaring met ander te deel is 'n duidelike aanduiding van hoe sy as leser gegroei het. Sy voel dat

'n mens moet bly voel oor wat jy kan doen (lees) en dat jy nie jou toekoms moet weggooi (deur nie te kan lees nie – eie invoeging). Jy moet altyd dinge 'gryp' wat na jou toe kom.

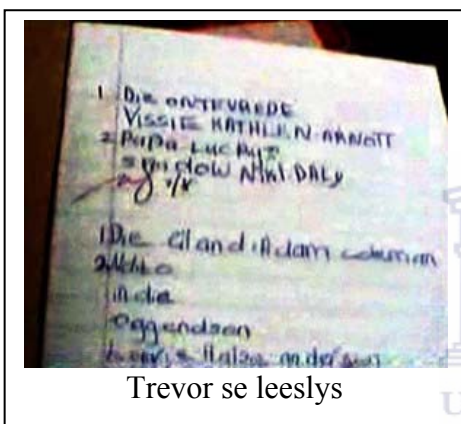
Hieruit kan 'n mens aflei dat sy 'n vaardige leser is en dat sy die waarde van lees besef. Sy kan by elke ontmoeting met groot selfvertroue van 'n ander boek vertel en sy doen dit met groot oorgawe.



Nicky dui aan dat sy nie meer ‘dik’ boeke wil lees nie was omdat sy onder druk voel van sommige van haar klasmaats. Sy sê

(e)k willie mee dik boeke liesie, die kinnes dink netou ek wil my uitgie, hulle sê al kla ek is ’n ‘glampie’.

Hiermee bedoel sy dat haar klasmaats kon dink dat sy haar “verwaand” hou. Dit verklaar ook dalk waarom sy nie in ‘standaard’ Afrikaans wou praat nie. As sy ‘standaard’ Afrikaans sou praat, sou dit ’n teken daarvan wees dat sy haar met die ‘ryk’ mense vereenselwig, terwyl sy haar ‘eie mense’ - ‘die flatse se mense’ - sou verrai.



Trevor se leeslys

Trevor (’n Willie) vertel met trots dat hy nege boeke geles het en hy kondig aan dat hy nou “kan lees”. Hy sê ook dat hy die titels het en dat hy iets oor elkeen van die tekste kan sê. Die onderwyser ondersteun dit as hy van Trevor sê “Hy is een van die manne wat kom vra om boeke huis toe te vat”. Dit bevestig dat Trevor se leesgewoontes sowel as sy persepsie van lees verander het. Hy lees nie net meer nie, maar hy kan ook oor die tekste praat.

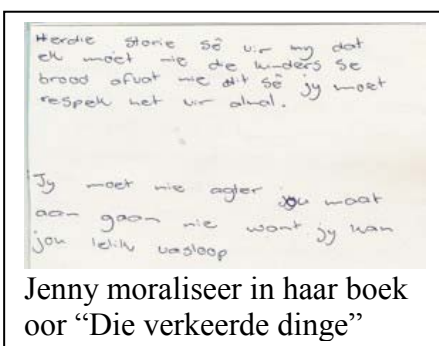
Na veertien weke is Trevor weer lid van die biblioteek en het hy weer boekies uitgeneem. Hy vertel van meer as een boek wat hy geles het. Met sy laaste vertelling vryf hy nie een keer oor sy kop nie en kyk sonder skaamte in die videokamera as hy van ’n boekie vertel wat hy geles het. Hy demonstreer die twee kenmerke wat ons as die belangrikste van die program gesien het, naamlik die ‘competence’ deurdat hy die vaardigheid ontwikkel het om oor boeke te praat en die ‘confidence’, die groot mate van selfvertroue waarmee hy oor boeke praat. Trevor se persepsie van lees is nou heel anders omdat hy verstaan dat lees nie net gaan oor die omsetting van lettersimbole in klank nie, maar dat hy hard en duidelik kan sê “(e)k kán lees!”

Anthony begin glo dat hy kan lees en hy begin praat oor dele van tekste. Alvira, sy mentor, bevestig dat hy besig is om goeie vordering te maak en dat hy gereeld in die klas lees. Die onderwyser bevestig dat Anthony in staat is om ’n storie oor te vertel wat hy gehoor het. Hy het ’n boekie geskryf met die titel “’n Seun se droom wat waar geword het”. Hierin skryf hy op outobiografiese wyse van sy opname in ’n provinsiale hokkiespan. Anthony se gewaarwording

van homself as mens het hom toegelaat om vir homself 'n plekkie in die son te skep en sy selfvertroue uitgebou. Hy gebruik ook die meerlettergrepige woorde “potensiaal”, “afrigter”, “uiteindelik” en “opgewonde” perfek in konteks. Hy skryf

Ek het op skool in alle sportkodes deelgeneem. My droom luas (was) om altyd hekkie (hokkie) te speel. My ma is on enkel ma maer sy het altyd gesê ek moet net harder probeer. My yaf juffrou het my potensiaal raak gesin en so het sy vir my vir hoeskkie praakue (hokkie proewe) gestuur.

Anthony sukkel nog om meerlettergrepige woorde vloeiend hardop te lees, maar nadat aan hom verduidelik is dat daar meer belang gestel word in sy begrip van die storie as in sy hardopleesvaardigheid, het hy baie beskeie verklaar dat hy kan lees. Twee strategieë was nodig om hom sover te kry om te lees. In die eerste plek moes daar aan sy selfbeeld gebou word en in die tweede plek het 'n mentor gehelp om hom aan die gang te kry deur vir hom voor te lees. As hy uiteindelik skryf van “*n Seun se droom wat waar geword het*” is hy dalk daardeur besig om kommentaar te lewer op sy insluiting in die provinsiale hokkiespan sowel as die feit dat hy 'n vaardiger leser geword het.



Jenny moraliseer in haar boek oor “Die verkeerde dinge”

Jenny is steeds besig om te moraliseer soos een van haar boekies, *Die verkeerde dinge*, dit ook duidelik reflekteer. Agterin die boek skryf sy, “(h)ierdie storie sê vir my (die leser – eie invoeging) dat ek moet nie die kinders se brood afvat nie dit sê jy moet respekteer het vir almal. ... Jy moet nie agter jou maat aan gaan nie want jy kan jou lelik vasloop”.

Jenny is besig om haar negende boekie te skryf, 'n teks wat ongeveer agt handgeskrewe A4 bladsye beslaan en wat met gepaste prentjies geïllustreer is. Die eerste klomp boeke het sy “aan ander kinders by die huis verkoop”. Sy het 'n duidelike besef dat lees en skryf ook ekonomiese waarde vir haarself het. Sy dui aan dat “(e)k het nie aan die begin so baie gelees nie ... ek is trots daarop dat ek nie meer so baie boeke met prentjies lees nie”. Sy dui met groot beslistheid aan dat sy kán lees en vertel met oorgawe van die boeke wat sy lees en dui elke keer die waardes aan wat in die boeke gereflekteer word. Jenny voel goed oor haar vermoë om te kan lees en oor die feit dat sy Engelse boeke kan lees. Sy kan baie maklik praat oor die boodskappe en waardes in tekste.

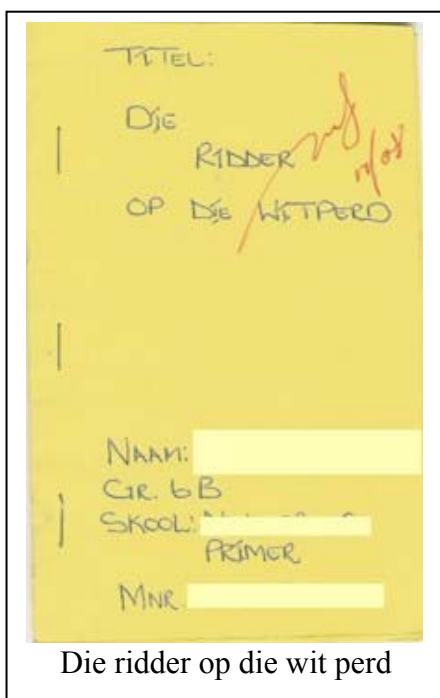
Leigh, een van die Glampies, is in staat om 'n uitgebreide gesprek oor tekste te voer, maar is nog nie opgewonde oor lees nie. Wat baie interessant is, is 'n deel van die teks wat hy geskryf het.

Rules for my teacher: Put a big red star next to all my spellings and put a gold star on all my math and tell my mum i'm amazingly brilliant and don't yell "Did you bring that horrible mouse to school again?" When my mouse gets out of my pocket and runs about "It's not my fault!"

"... and tell my mum i'm amazingly brilliant". - Leigh

Hierdie teks gee enersyds 'n blik op Leigh se oënskynlike behoefte om deur die mense rondom hom erken te word, maar veral op die selfversekerdheid waarmee hy sy taal hanteer.

In dieselfde boekie (wat bestaan uit stelle reëls vir almal rondom hom) wys hy ook dat hy uitstekende beheer van Engels het in 'n suiwer Afrikaanse omgewing, dat hy verstaan wat humor is en dat hy dit in Engels kan uitdruk byvoorbeeld "...and let me keep my smelly socks on all night – they're nice and warm".



Een van die beste bewyse van Sally se vordering is geleë in die boekie wat sy na vyf maande geskryf het, "*Die Ridder op die Witperd*". Dit is 'n verhaal waarin sy in ryk beelde vertel van 'n vriendskap wat byna deur 'n anti-held bederf is. Die skryfwerk is op 'n wyse gedoen wat mens soms laat wonder of dit heeltemal haar eie werk is. Die titel en beelde wat sy soms gebruik is taamlik volwasse en kom kennelik van ander tekste af. Indien sy die hele verhaal of dele daarvan gekopieër het, is dit op die heel minste 'n aanduiding van die soort boeke wat sy lees en ook iets wat deur hierdie program gepropageer is hoewel nie noodwendig in die vorm of skaal waarop sy dit moontlik gedoen het nie. Sally vertel hoe die verhaal ontstaan het.

Ek het net eendag besef toe my meneer sê ons moet 'n boekie skryf toe dink ek net van 'n mooi ... beeldskone prinses ...toe sê my meneer ons moet 'n spinnekopdiagram maak van die storie wat ons gaan skryf, toe maak die die spinnekopdiagram ... van 'n meisie meneer ... sy het baie vriendinne gehad soos ekke toe ek getrek het uit Faure, maar toe kry sy weer ander vriende en kry ek weer moed om met ander te speel.

Hierin gee Sally 'n aanduiding dat skrywers nie buite hul ervaring stories kan skryf nie, dat skrywers skryf soos wat hulle die wêreld verstaan. Deur storievertelling kry Sally geleentheid om oor haarself te praat sonder dat die skrywer in haar gevra word om oor haarself te skryf. Sally onderstreep dit in haar vertelling van die ontstaan van die boekie en dat een van die karakters ook “baie vriendinne gehad het soos ekke” en dat die storie baie is “soos iets wat met my ma gebeur het”. Sy manifesteer wat Barrs (2000: 54) sê dat “reading is always an act of relationship between reader and writer with the text as meeting place”. Die boekie is ongeveer 800 woorde lank en dit is 'n verweefde verhaal met duidelike intrige.



“Die storie is baie soos iets wat met my ma gebeur het.”

Flanagan (1995: 98) sê dat ons lees terwyl ons skryf en dat ons leer om te lees terwyl ons leer om te skryf. Hiermee gee Flanagan 'n aanduiding van die feit dat lees en skryf twee kante van dieselfde saak is. Die gebruik van die titel “Die ridder op die wit perd” is duidelik aanduidend van 'n storiëkultuur (mondeling of skriftelik) wat by Sally bestaan.

“Ek het die hele storie oor en oor gelees”.

McCormick Calkins (1983: 153) sê voorts dat lees en skryf soms byna as kompeterende prosesse gesien word, terwyl dit in werklikheid op dieselfde vaardighede gebaseer is. Sy sê ook dat “(w)hile composing, children read continually”. Hierdie ‘reading continually’ word deur Sally onderstreep as sy sê “(e)k het die hele storie oor en oor gelees omdat ek daarvan gehou het toe ek daarvoor gedink het. Ek het geweet dat dit 'n suksesvolle storie gaan wees en ek het dit geniet”. Hierdie waarnemings van Sally is bewys daarvan dat skrywers ook lesers is. Verder het sy ook gesê “(t)oe ek die storie klaar geskryf het, toe sê ek vir my ma ek gaan 'n skrywer word. Ek voel eintlik baie trots op myself omdat ek hierdie boek geskryf het”.

McCormick Calkins (1983) verduidelik ook hoe leerders dieselfde vaardighede ontwikkel as hulle skryf as wanneer hulle lees. Terwyl Sally skryf en herskryf, selekteer sy hoof- en ondersteunende

gedagtes, pas sy volgorde aan, ontdek oorsaak en gevolg en ontwikkel en toets afleidings. Alles wat sy doen gedurende skryftyd is verwant aan vaardighede wat tradisioneel gesien is as leesvaardighede. Die skryfproses wat Sally volg, gee 'n goeie aanduiding van wat McCormick Calkins hierbo beskryf. Sally som haar skryfproses soos volg op

(e)k het dit eers op 'n ander stuk papier geskryf om te sien of ek dit reg geskryf het voordat ek dit in die boekie geskryf het. Ek het gekyk of daar nie gate in die storie is nie ... maar daar was nie ... ek het dit alles agtermekaar in my kop gehad... Ek het gekyk of die spelling reg is. Ek het gekyk ... maar hoe kan ek die eerste deel sit ... voordat ek dit in die boekie geskryf het.

Uit haar refleksie oor haar skryfproses raak dit duidelik dat sy haar eie storie self weer moes lees en 'n reeks leesvaardighede moes toepas. Sy het haar verhaal in hoof- en ondersteunende gedagtes georganiseer, bepaal hoe gebeure in volgorde plaasvind, doelbewus woorde soos “traandruppels teen die vensters” gebruik om 'n sekere stemming te skep. Laasgenoemde is almal vaardighede wat van kritiese lesers verwag word. In haar skryfwerk demonstreer Sally dat sy 'n vaardige leser is.

Die storie gee 'n aanduiding daarvan dat sy die konsepte ‘skrywersintensie’ en die ‘lesersverwagting’ verstaan. Sally illustreer wat Smith (1994: 174) sê dat skrywersintensie en leservoorspelling twee kante van dieselfde saak is as sy die leser se voorspellings manipuleer met haar skryfwerk. Vir Smith is daar geen verskil tussen die skrywer se intensie en die leser se verwagting nie. Sally demonstreer skrywersintensie deur die leser se voorspellings te manipuleer met beelde soos “traandruppels teen die venster” aan die begin van die teks tot by “die liefde blom weer” aan die einde van die teks. Haar gebruik van beelde is 'n aanduiding dat sy verstaan dat progressie of verandering deel van 'n goeie teks is. Verder skryf sy “(l)ater die week vra sy haar vriendin wie die man is. Sy (haar vriendin – eie invoeging) vertel toe dat dit die nuwe bure is wat langsaan hulle woon”. Net om later uit te vind dat die vriendin die heelyd 'n verhouding met die jongman het as die jongman hom later voorstel as Klara se kêrel. “Onmiddellik raak Sophie bebloed in haar binneste. Haar vriendin het haar nooit vertel van die kêrel in haar lewe (nie)”. Hierdie inligting word gegee om die leser voor te berei op die feit dat die twee vriendinne later hul vriendskap sou beëindig. Ons kry ook 'n aanduiding van Sophie (die hoofkarakter) se gevoelens as sy hierdie nuus ontvang en hoe die skrywer empatie vir Sophie probeer uitlok.

Sally manipuleer die leser se voorspellings met detail soos “(o)p ’n reëndag sit daar ’n eenvoudige meisie in hul plaashuis voor die venster waar die traandruppels teen die venster af loop”. En dan, wanneer daar ’n wending kom, skryf sy “(s)eptembermaand breek aan, jy kan die voëltjies soggens hoor sing ... Sophie lees ’n ou roman ... Sophie voel hoe koud raak haar bloed in haar are” en vele soortgelyke beelde. Sally demonstreer dat sy goed die verband tussen skrywersintensie en leserverwagting verstaan.

Sally skryf van Sophie (die hoofkarakter) se opgewondenheid toe sy die “ridder” vir die eerste keer sien, die teleurstelling om te ontdek dat die “ridder” se hart aan iemand anders (Klara) behoort, die tweede ontmoeting met hom en die gesels “asof hulle mekaar jare lank al ken”, die tweede teleurstelling toe die “ridder” die volgende dag maak asof hy haar nie ken nie nadat sy gedink het dat daar iets tussen hulle ontwikkel het, die verhouding tussen Sophie en die “ridder” nadat Klara haar vertel het dat hul verhouding op die rotse is, Klara se poging tot selfmoord toe sy ontdek dat Sophie en die ‘ridder’ ’n verhouding het, en die uiteindelijke verraad toe die “ridder” Sophie verruil vir Klara. Met hierdie skryfstuk is Sally deeglik in beheer van wat Frank Smith (1994: 174) “global and focal predictions” noem. Sy manipuleer besonderhede op mikrovlak, maar kom steeds uit by die eindbestemming – die uiteindelijke verraad.

Sally verduidelik dat sy die storie geskryf het om te sê “(m)oet nooit jaloers wees op jou vriendin as sy ’n kêrel het en jy het nie een nie. Moet jou ook nie dood gaan maak oor so ’n simpel ding soos ’n kêrel nie”. Sy kry dit reg om hierdie boodskap oor te dra deur aan die einde van die verhaal te sorg dat dinge, ten spyte van ’n selfmoordpoging, tussen die vriende uitwerk. Die wyse waarop die verhaal eindig, demonstreer inderdaad dat sy verstaan dat boeke en skrywers bepaalde boodskappe het wat hulle aan lesers wil oordra.

Uiteindelik kristaliseer Sally se kognitiewe prosesse deur haar skryfwerk en vind dit gestalte daarin soos wat Barton (1994: 46) aandui, dat enige skryfwerk ’n eksterne verteenwoordiging is van interne kognitiewe prosesse. Vir Sally het gedagtes wat vaag en abstrak was, konkreet gaan word op papier. Die verwantskappe tussen mense en gebeure word duidelik en sy kom vorendag met ander idees of oplossings. Sy bewys wat Krashen (1993: 76) sê dat “(w)riting ... can make us smarter”.

Aan die begin van die projek was dit nie van die leerders vereis om enigsins in reaksie op tekste te praat of te skryf nie, terwyl ons hier, na vyf maande 'n goeie demonstrasie het van 'n leerder wat haar begrip van die belangrikste elemente van literatuur en geletterdheid demonstreer aan die hand van haar skryfwerk.

### **5.5 Opsomming**

'n Afleiding wat uit hierdie studie gemaak kan word, is dat indien die leeshalfuur effektief benut word, dit waarskynlik die beste kans is wat onderwysers het om leesbegrip in die skool te verhoog. Dit is volgens my waarneming die enigste tyd wanneer leerders in die skool besig is met outentieke tekste, tekste wat daarop gerig is om hulle in te lig en te vermaak. Dit is tekste wat leerders uit egte belangstelling lees en wat hulle as gevolg daarvan die beste verstaan. Die leerder se motivering om 'n boek te wil lees is ook baie hoër as outentieke tekste geles word.

Dit kan met 'n redelike mate van vertroue gestel word dat wesentlike suksesse behaal is deur hierdie intervensieprogram. Die belangrikste doelwitte soos deur die literatuur uitgewys, soos om uitgebreide, outentieke tekste te kan lees en mondelings en skriftelik daarop te reageer is almal bereik. Leerders is toegelaat om self tekste te kies waarin hulle belangstel en het begin om met groot selfvertroue oor tekste te kommunikeer en daarop te reageer. Die meeste leerders van die fokusgroep kon nie net houdings en waardes in tekste identifiseer nie, maar het op sinvolle wyse daarop kommentaar gelewer en dit selfs deel gemaak van hul skryfwerk. 'n Paar van die leerders het tekste geproduseer in uitstekende taal en met pragtige beelde wat duidelike progressie aandui.

Die ondersoek het 'n verskeidenheid van faktore uitgelig wat onontbeerlik vir die effektiewe benutting van die leeshalfuur is. Hieronder tel dinge soos die toeganklikheid tot boeke wat in hierdie ondersoek belig is deur die ontploffing in leerders se leespraktyk nadat tekste in die klas beskikbaar gestel is en hulle by die biblioteek aangesluit het; die aanloklikheid van die tekste; die konsekwente benutting van die leeshalfuur vir ononderbroke lees; die gebruik van mentors vir leerders wat leerstoornisse ervaar; die waarde van refleksie en reaksie op tekste en die waarde van fokus op leerdervaardigheid en vertroue. Hierdie ondersoek het ook die rol van skryf in die ontwikkeling van leesbegrip belig. Dit is ook belangrik dat onderwysers opgelei moet word in die faktore wat daartoe kan bydra om 'n lees- en skryfkultuur te skep.

Elk van die aspekte wat hierbo genoem is, het grootliks bygedra tot die ontwikkeling van die leerders as lesers. Verskillende aspekte het 'n groter rol gespeel in die ontwikkeling van verskillende leerders. In sommige gevalle was dit die kombinasie van aspekte wat bygedra het tot die ontwikkeling van leerders as lesers. Outentieke tekste wat die leerders kon vermaak en inlig, moes beskikbaar gemaak word. Behalwe storieboeke moes tydskrifte en koerante beskikbaar gemaak word om 'n groter verskeidenheid van tekste te voorsien vir die uiteenlopende belangstellings van die leerders. Die implikasie hiervan is dat die leeshalfuur effektief benut kan word as daar genoeg en 'n verskeidenheid van outentieke tekste beskikbaar is wat leerders op grond van egte belangstelling kan kies.

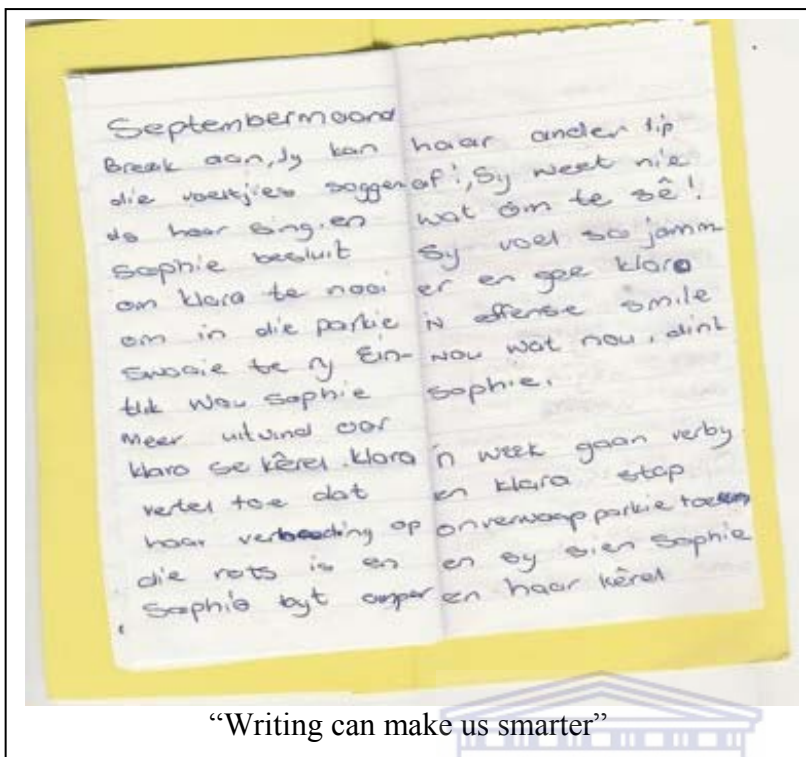
Dit was ook belangrik dat die leesomgewing en leesatmosfeer verbeter moes word om leerders te stimuleer om te lees. Die meer aantreklike uitstalling van die boeke het meer leerders na die boekrak gelok en die verbeterde voorkoms van die klas het 'n meer uitnodigende voorkoms aangeneem en die psigiese ruimte geskep wat gesê het dat lees lekker is. Hierdie aanloklike fisiese en psigiese leesruimtes het grootliks bygedra tot die effektiewe gebruik van die leeshalfuur.

In sommige gevalle moes van die leerders 'buddies' kry om hulle by te staan sodat hulle kon leer om onafhanklik te lees. Die feit dat die Willies toegelaat is om 'n mentor te kies met wie hulle gemaklik sou voel, het toegelaat dat hulle in omstandighede waarin hulle geborge gevoel het, kans kon waag om te lees. Hierdie 'buddies' kon baie effektief die stadiger lesers gedurende die leeshalfuur help tot by die punt waar hulle selfstandig kon lees.

Die basiese aanname van hierdie ondersoek was dat 'n kind slegs kan leer lees deur 'n leesgewoonte aan te kweek. Dit is net moontlik as die leeshalfuur konsekwent vir hierdie doel gebruik word. Die implikasie hiervan was dat leerders op 'n daaglikse basis met tekste moes omgaan en daarop moes reageer. In hierdie studie is waargeneem hoe leerders se begrip van tekste en hul vermoë om daarvoor te kommunikeer verbeter is deur gedurige lees en die respons op daarop. As die leeshalfuur effektief benut wil word, moet daar dus gesorg word dat daar 'n volgehoue, vry leespraktyk gevestig word.

As leesbegripsontwikkeling effektief aangespreek wil word, sal daar 'n herbesinning moet kom oor die rol en benutting van die leeshalfuur en spesifiek die uitbreiding daarvan na 'n geletterdheidsuur om geleentheid te bied vir refleksie oor teks en respons op teks in die effektiewe ontwikkeling van





leesbegrip. ’n Ekstra halfuur sal geleentheid gee vir leerders om mondelings en of skriftelik te reflekteer op wat geles is. Na die leeshalfuur behoort leerders te praat oor wat hulle geles het of in reaksie op ’n teks ’n eie teks te skep. ’n Aanbeveling hier sal wees om ’n skrywersjoernaal te hê waarin leerders daaglik op hul ervaring van ’n verskeidenheid tekste reflekteer. Hierdie skrywersjoernaal mag dalk help om kinders te motiveer

om te skryf, leerders se selfvertroue in hul skryfwerk verhoog, leerders se selfbeeld verhoog, leerders hul eie stem laat ontdek en die standaard in lees en skryf verhoog (Graham 2003: 39). Die gebruik van ’n joernaal sal hulle die geleentheid gee om hul gedagtes te formuleer en te herformuleer en uiteindelik uitleef wat Krashen (1993: 76) sê dat “(w)riting ... can make us smarter”.

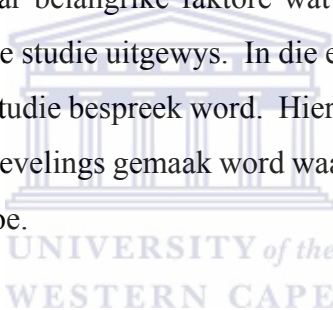
In die opbou van leerders se leesvaardigheid en selfvertroue is dalk die grootste moontlikheid vir die aanspreek van ons leesbegrippe en die effektiewe benutting van die leeshalfuur geleë. Wanneer leerders sukses met lees begin ervaar, kan ons die negatiewe persepsies begin afbreek en begin bou aan ’n nuwe ‘self efficient’ psige wat sê dat lees genotvol kan wees en dat alle kinders kán lees.

## Hoofstuk 6: Opsomming en aanbevelings

### 6.1 Inleiding

Die doel van hierdie studie was om die effektiewe gebruik van die leeshalfuur vir maksimale begripsontwikkeling te ondersoek. Die ondersoek is binne 'n psigo-linguistiese raamwerk teen die agtergrond van 'n oud-Raad van Verteenwoordiger skool gedoen omdat hierdie groep skole verteenwoordigend is van die grootste gedeelte van swak presterende skole in die Wes-Kaapse Onderwysdepartement.

Die aanname dat begripsontwikkeling die vestiging van 'n leesgewoonte vereis, is inderdaad deur hierdie studie ondersteun. 'n Paar belangrike faktore wat onontbeerlik vir die vestiging van 'n leesgewoonte is, is ook deur hierdie studie uitgewys. In die eerste deel van hierdie hoofstuk sal die belangrikste bevindings van die studie bespreek word. Hierna sal 'n paar leemtes in die ondersoek uitgewys word asook 'n paar aanbevelings gemaak word waarna die hoofstuk afgesluit word met 'n paar gedagtes oor die pad vorentoe.



### 6.2 Die belangrikste bevindings van die studie

Hierdie studie het bevind dat 'n verskeidenheid van faktore bydra tot die effektiewe gebruik van die leeshalfuur om leesbegrip te verhoog. Hierdie faktore sluit in die blootstelling van leerders aan outentieke, lekker-lees leesboeke, 'n stimulerende leesatmosfeer, voortdurende 'in gesprek tree' met tekste, 'n volgehoue leesgewoonte, die gebruik van 'n 'buddy' om stadiger leerders by te staan, voortdurende refleksie en reaksie op tekste, die uitbou van leerders se leesvaardigheid en selfvertroue asook 'n onderwyser wat die rol van elk van die voorgenoemde faktore verstaan.

Een van die faktore wat geïdentifiseer is as van kardinale belang vir die effektiewe gebruik van die leeshalfuur in begripsontwikkeling, is toegang tot boeke (Pilgreen, 2000: 8 en Krashen, 1993: 34). Hierdie ondersoek het gewys dat toegang tot boeke een van die grootste bepalers van sukses is in die effektiewe benutting van die leeshalfuur. Waar leerders toegang gehad het tot egte boeke, boeke wat bedoel is om leerders te vermaak en in te lig, het hulle groter geleentheid gehad om tekste te vind oor onderwerpe waarin hulle werklik belang gestel het. In hierdie studie het 'n

besoek aan die biblioteek veroorsaak dat 'n hele paar leerders se toegang tot boeke vergroot is en het dit 'n positiewe invloed op hul leesgewoontes gehad. Waar leerders aanvanklik beperk was tot afgerolde tekste en geen inklinasie tot leesbelangstelling getoon het nie, het die uitbreiding van die 100+ Boeke die leerders groter toegang tot 'n verskeidenheid van tekste gebied. Dit het die leerders toegelaat om, soos wat Smith (1994: 203) voorstel, self boeke te kies waarin hulle belang gestel het. Hierdie tekste was meer aanloklik as die afgerolde tekste wat hulle in die klaskamer hanteer het. 'n Groter verskeidenheid van tekste teen die einde van die ondersoek was meer verteenwoordigend van 'n groter verskeidenheid van leesvlakke en -formate. Die keuse van tekste is ook uitgebrei om tydskrifte en koerante in te sluit. Die leerders was meer geïnspireer deur die verskeidenheid van boeke (Pilgreen, 2000: 8) en dit het grootliks meegehelp tot die vestiging van 'n leesgewoonte en die kweek van 'n liefde vir lees.

Volgens Pilgreen (2000: 9) speel die aanloklikheid van tekste 'n beduidende rol in die vestiging van 'n leeskuultuur. Die boeke wat bestem was om in die leeshalfuur gebruik te word, die 100+ Boeke, was die enigste outentieke tekste in die klaskamer wat daarop gemik was om leesbelangstelling te prikkel. Die belangrikheid van aanloklike tekste is in hierdie studie bevestig toe Trevor se leesgewoontes merkwaardig uitgebrei het nadat hy by die biblioteek aangesluit het en toegang gehad het tot 'n wye verskeidenheid van boeke wat hy op grond van eie belangstelling en vlak van vordering kon kies. Hy het inderdaad ook aangedui dat die boeke in die klas “vervelig” was.

Hiermee het saamgehang die stimulerende leesatmosfeer in die klaskamer. Dit is onder andere teweeggebring deur die klaskamer te verf, groter aandag te skenk aan die aanloklike uitstal van boeke en die aanbring van plakkate wat deur die leerders geskep is waarin hulle hul opgewondenheid oor die leeshalfuur uitdruk. Hiermee is bevestig wat deur Krashen (1993: 36) gesê is dat die verryking van die klaskamer daartoe bydra dat leerders meer lees. Waar die aandag aan 'n aangename leesatmosfeer (Krashen, 1993: 37) verhoog is, is gevind dat die leerders groter belangstelling in die tekste getoon het. In hierdie geval is die fisiese omstandighede, die bekikbaarheid en die aantreklike beskikbaarstelling en uitstalling van boeke en die beligting in die klaskamer verander, sodat 'n positiewe leesatmosfeer geskep is. Hierdie leesatmosfeer is op psigiese vlak verhoog deur die vertel van stories en die maak van plakkate wat verband gehou het

met die leeshalfuur en die genot van lees. Die leesatmosfeer is verder verhoog deur die feit dat leerders nie onder druk geplaas is om formele aktiwiteite oor tekste te doen nie.

'n Ander belangrike bevinding van die studie is dat leerders se vertroue in refleksie op tekste verhoog word as daar voortdurende met tekste 'engage' word. Hierdie 'engagement' in nie-bedreigende omstandighede het daartoe bygedra dat leerders die vertroue ontwikkel het om kans te waag om oor tekste te reflekteer. Ingevolge hiervan is leerders aangemoedig om op vrywillige basis op tekste te reageer. Hierin is die waarnemings van Pilgreen (2000: 15) bevestig dat leerders beter vaar in die afwesigheid van aktiwiteite wat as bedreigend gesien kan word. Die skep van 'n veilige omgewing waarin leerders geleentheid kry om met tekste om te gaan, sonder vrees vir mislukking (Smith, 1994: 203), is een van die deurslaggewende faktore in die skepping van 'n leeskultuur, veral waar leerders 'n 'geskiedenis van mislukking' met tekste het. Leerders is toegelaat om op vrywillige basis terugvoer te gee oor hul ervaring met tekste sodat hulle geleentheid kon kry om die vrees om te praat te oorkom. Hulle het op hierdie manier geleentheid gekry om te oefen om oor tekste te praat en te skryf. Hierdie praktyk het hulle toegelaat om hul selfvertroue te laat groei in hul vermoë om oor tekste te kommunikeer.

Die gebruik van 'n 'buddy' is in hierdie studie van onskatbare waarde gevind. Volgens Smith (1994: 218) het stadiger leerders iemand nodig wat saam met hulle kan lees totdat hulle self kan lees. Omdat nie alle kinders teen dieselfde tempo lees nie, het baie leerders, volgens Smith (1994: 21), oefening en ondersteuning nodig om hul leestempo en selfvertroue, en daarmee saam, hul leesbegrip te verbeter. Die gebruik van 'n mentor gedurende die leeshalfuur wat vir en saam met 'n stadiger leser lees, was in hierdie ondersoek van onskatbare waarde. Dit is veral waargeneem in die beduidende vordering wat Anthony binne drie weke getoon het nadat een van die Glampies op gereelde grondslag saam met hom gelees het. Stadiger leerders het geleentheid gekry om 'n 'buddy' te kies met wie hulle gemaklik voel. In hierdie studie het dit gehelp om die vrese van die sukkelende leser te besweer en die 'herstelproses' te versnel.

Onderwyseropleiding en onderwyserverwagtinge bepaal grootliks die leerders se prestasie in leesbegrip. Waar onderwysers, soos Chall (1967: 307), glo dat 'n klankleesbenadering die oplossing vir leesbegripprobleme is, sal so 'n onderrigpraktyk gerig wees op die ontwikkeling van klankleesvaardighede tot nadeel van begripsontwikkeling. Terwyl die onderwyser in hierdie studie aanvanklik geglo het dat baie kinders in sy klas nie kon lees nie, is daar gevind dat alle

kinders in sy klas kon lees, hulle het net nie verstaan wat hulle gelees het nie, omdat hulle nie die gewoonte gehad het om te lees nie. Hierbenewens het die gewoonte om op tekste te reageer ontbreek en die verwagtinge wat aan die leerders gestel is, was nie baie hoog nie. Teen die einde van die program het die onderwyser se insig sodanig verander dat hy baie hoër verwagtinge van die leerders gekoester het soos om te verwag dat hulle boodskappe en waardes uit tekste moes onttrek en het hy aan die einde aangedui dat “al die kinders kan lees”.

Uiteindelik was die vraag nie of kinders kon lees nie, maar of hulle die gewoonte gehad het om te lees. Diagnostiese toetsuitslae van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement en my eie empiriese waarnemings dui daarop dat leerders inderdaad oor die vermoë beskik om die gepaste ‘klanke’ te maak. Wat leerders egter kortgekom het, was die gewoonte (Pilgreen, 2000: 12) om te lees. Omdat die leeshalfuur nie genoeg tyd bied vir leerders om boeke en langer tekste klaar te lees nie, en om ’n leesgewoonte te help vestig nie, is leerders toegelaat en aangemoedig om tekste huis toe te neem om te lees. Die vrees dat boeke verniel sou word en verlore sou raak, was op die uiteinde nie ’n geregverdig nie. Nie een van die boeke wat deur die leerders huis toe geneem is, het weggeraak nie. Hierdie gewoonte om te lees het hulle toegelaat om op intelligente wyse oor tekste te kommunikeer. Die leesgewoonte het grootliks bygedra tot die ontwikkeling van ’n liefde vir lees en die sukses wat hulle begin ervaar het om te verstaan wat hulle gelees het. Hierdeur is die leesgewoonte wat in die leeshalfuur begin is, uitgebou en versterk.

Geletterdheidsontwikkeling kan slegs maksimaal geskied as leerders geleentheid kry om in gesprek te gaan oor dit waarvan hulle gelees het. In hierdie tyd het leerders geleentheid gekry om die tekste waarmee hulle omgegaan het, te verwerk, soos wat deur Pilgreen (2000: 16) voorgestel word. Hulle het geleentheid gekry om verbande te lê tussen verskillende tekste; om verbande te lê tussen tekste en hul eie lewens; om boodskappe en temas uit tekste te onttrek (nie noodwendig op overte wyse nie) en om intelligente dialoog te voer met en oor teks. Hierdie *engagement* met of refleksie oor teks het op mondelinge sowel as skriftelike wyse geskied. Dit is juis hierdie ‘gesprekvoering’ met teks wat die begrip van tekste tot nuwe hoogtes gevoer het.

Vanweë die ontmagtigende psige van ‘nie kan nie’, wat die sosiale realiteite ook in die klaskamer skep (Stark-Adamec, 1982, 23: 2), was een van die fokusse van hierdie ondersoek die ontwikkeling van ’n psige van ‘kán’. Hierdie ondersoek het gewys op die positiewe rol wat leerder selfvertroue speel in die leerders se bereidheid om kanse te waag. Een van die leerders in die klas

het selfs kans gesien om met twee Stephen King boeke te eksperimenteer voordat sy self besluit het om vanweë die nie-toepaslike inhoud nie meer die boeke te lees nie.

’n Wye verskeidenheid van eise is aan die onderwyser gestel met die implementering van ’n volgehoue vry leesprogram. Hy het ook bepaal watter leesmateriaal tot die leerders se beskikking gaan wees asook die aanloklikheid daarvan sowel as die leesatmosfeer in die klas. Hierbenewens het die onderwyser die verantwoordelikheid gehad om die psigiese en emosionele omgewing te skep waarin die leerders onderrig sou word en ook om om te sien na die verdere stimulasie van die leerder buite die leeshalfuur. Onderwysers moet verstaan wat die rol van stories is in die ontwikkeling van ’n leeskuiluur; hulle moet verstaan hoe die selfbeeld van leerders impakteer op hul bereidwilligheid om kans met boeke te vat; hulle moet weet hoe ’n ‘buddy’ gebruik kan word om stadiger leerders te help; hulle moet verstaan hoe die leesomgewing en die beskikbaarheid van boeke bydra tot die ontwikkeling van ’n leeskuiluur. Die sukses van die program is grootliks bepaal deur die volgehoue pogings van die onderwyser omdat hy gehoor gegee het aan die eise van die program. Dit was dus belangrik dat die onderwyser opgelei moes word om die rol en waarde van al die bogenoemde aspekte in te sien.

### **6.3 Leemtes in die ondersoek**

Hierdie studie was slegs beperk tot die rol van die onderwyser en binne-skool faktore wat kon meehelp om ’n leesgewoonte by leerders te vestig. Soos die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verslag aandui, is sosio-ekonomiese faktore die grootste aanduiders van sukses (WCED, 2004: 72). Hoewel daar op die oog af ’n duidelike verband bestaan tussen die leerders se ekonomiese vermoëndheid en hul leesgewoontes, is hierdie fenomeen nie in hierdie ondersoek ontgin nie. Daar dit sou beweer kon word dat die tekort aan tekste en die swakker leesgewoonte in die “laer armoede kwintiele” (WCED, 2004: 72) die oorsaak is van lae geletterdheidsvlakke, maar dié ondersoek het dit nie onder die loep geneem nie.

As ons enigsins hoop om geletterdheid en leesbegrip effektief aan te spreek, moet die rol van ouers en die vroeë blootstelling van kinders aan ’n verskeidenheid van tekste op deeglike wyse ondersoek word. Hoewel hierdie vroeë blootstelling buite die raamwerk van hierdie ondersoek geval het, verdien dit baie deeglike ondersoek as ons hoop om geletterdheid effektief aan te spreek.

#### 6.4 Aanbevelings

Hierdie studie het daarop gewys dat die mees effektiewe manier waarop die leeshalfuur benut kan word, die volgehoue fokus op die skepping van 'n leeskuiluur is. Onderwysers behoort opgelei te word in psigolinguïstiese leerteorieë wat sal toelaat dat beplanning so gedoen sal word dat die leeshalfuur effektief aangewend sal word om leesbegrip maksimaal te ontwikkel. Wanneer onderwysers opgelei word, is dit noodsaaklik dat onderwysers opgelei word in al die aspekte wat 'n invloed het op die effektiewe benutting van die leeshalfuur omdat hulle bepaal wat in die leeshalfuur gebeur en of dit hoegenaamd gebeur.

Hierdie studie het ook daarop gewys dat lees en skryf logiese teenhangers is en dat skryf ingespan behoort te word in die ontwikkeling van leesbegrip. Die aanbeveling wat hier gemaak word, is dat daar 'n geletterdheidsuur geïmplementeer behoort te word. Leerders behoort elke dag minstens een halfuur te hê vir onbevange lees en nog 'n halfuur vir egte respons op teks. Hierdie respons kan en moet 'n verskeidenheid van vorme, mondeling en skriftelik, aanneem. Hierdie geletterdheidsuur mag nie ontaard in nog gestruktureerde onderrigtyd nie. Dit moet eerder geleentheid skep vir kreatiewe en funksionele uitdrukking en die natuurlike integrasie van lees en skryf.

UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE

Leerders moet geleentheid kry om uit eie behoefte te skryf oor inhoude en in formate waartoe hulle genoop voel. Vir hierdie doel mag die gebruik van 'n joernaal van onskatbare waarde wees. Dit moet op geen wyse verbind kan word met die daaglikse onderrigaktiwiteite van die klas nie. Dit moet geleentheid vir die leerder bied om te eksperimenteer met taal en verskillende vorme van uitdrukking sonder die vrees dat daar op sy foute gewys sal word. Onderwysers moet dit dan ook so hanteer dat die fokus sal val op die dinge wat die leerder reg doen, eerder as om op foute te let.

#### 6.5 Afsluiting

Die leeshalfuur is waarskynlik die enigste geleentheid wat leerders in oud-Raad van Verteenwoordigers-skole kry om outentieke leeswerk aan die hand van outentieke tekste te doen. Die meeste tekste waarmee leerders in skole gekonfronteer word, is tekste wat geskep is vir

formele onderrig. Laasgenoemde tekste is nie bedoel om die leerders op egte wyse in te lig of te vermaak nie en leerders toon bitter weinig belangstelling in hierdie soort tekste.

Die basiese aanname dat kinders slegs kan leer lees deur te lees impliseer dat die gewoonte om te lees by leerders ingeskerp moet word. As ons enigsins hoop om 'n leesgewoonte by leerders te vestig, om die leeshalfuur effektief vir begripsontwikkeling te benut, moet leerders op 'n daaglikse basis met outentieke tekste omgaan.

Hierdie omgang met tekste uit vrye keuse en egte belangstelling kan net versterk word as die leerders daaglikse geleentheid kry om op egte wyse mondeling en skriftelik op tekste te reageer. Hiermee saam gaan die egte belangstelling van onderwysers in die egte werk van leerders. Dit beteken dat leerders nie net reageer op tekste ter wille van assessering nie, maar uit egte belangstelling. Dit beteken ook dat onderwysers nie net leerders se werk sal sien as die demonstrasie van leeruitkomst nie, maar as die egte kommunikasie van sy/haar leerders se verbeeldings- en gevoelswêreld.

In hierdie verhandeling is daar bewys gelewer van die kragtige bydrae wat 'n skryfkultuur kan maak tot die ontwikkeling van leesbegrip en 'n lees-kultuur. Die impak van die leeshalfuur kan net verhoog word deur 'n skryfkultuur waarin leerders geleentheid kry om skriftelik te reageer op die tekste waarmee hulle in die leeshalfuur omgegaan het. Dit kan dinge soos boekresensies insluit, maar dit mag nie vereng word tot opdragte wat deur die onderwyser gegee word nie. Dit moet eerder geleentheid vir leerders bied om op spontane wyse en in 'n groot verskeidenheid formate op tekste te reageer. Hierdie skryfwerk moet ook nie soos assesseringstukke gehanteer word nie. Onderwysers behoort leerders se werk uit egte belangstelling te lees en egte kommentaar oor die egte werk van leerders te lewer.

In ons aanslag op die effektiewe benutting van die leeshalfuur, is ons heel beste wapen die vertroeteling van 'n lewendige lees-kultuur, omdat - in die woorde van Krashen (1993: 84) - "(w)ithout a reading habit, children simply do not have a chance".



## Bibliografie

- Baker, L., Dreher, M.J. and Guthrie, J.T. (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. Guilford Press, New York.
- Barrs, M. (2000). The Reader in the Writer. *Reading*, 34 (2), 7-52.
- Barrs, M. (2005). Inquiry into Meaning. *Literacy*, 39 (1), 46-53.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell, Oxford.
- Baumann, J.F. (1986). Teaching third-grade students to comprehend anaphoric relationships: The application of a direct instruction model. *Reading Research Quarterly*, XXI (1): 70-90.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. Longman Group, Essex.
- Beach, S.A. (1996). "I can read my own story!" Becoming literate in the primary grades. *Young Children*. November 1996, 22-27.
- Bearne, E. (2003). Rethinking literacy communication. *Reading*, 37 (3), 98-103.
- Betts, E. (1946). *Foundations of American reading instruction*. American Book, New York.
- Bhorat, H. (2005). *Poverty and well-being in post apartheid South Africa*. Development Policy Reserve, University of Cape Town.
- Bless, C., Higson-Smith, C. and Kagee, A. (2006). *Fundamentals of social research methods – an African perspective*. Juta, Cape Town.
- Bloch, C. (1997). *Chloe's story - First steps into literacy*. Juta , Kenwyn.
- Bloch, G. (2006). Education system in South Africa is failing poor schools. *Cape Times*. December 13, p2a.
- Bloom, B.S. (1981). *All our children learning*. McGraw-Hill Book Company, New York.
- Burgess-Macey,C. (1999). Classroom literacies. Young children's explorations in meaning making in the age of the literacy hour. *Reading*, 33 (3), 120-126.
- Burnett, C. (2000). Beyond the frame. Exploring children's literacy practices. *Reading*, 36 (2), 56-62.
- Campbell, R. (1998). A literacy hour is only part of the story. *Reading*, 32 (1), 21-24.
- Carter, J. (1999). The power and the story. *Reading*, 33 (2), 87-90.
- Chall, J. (1967). *Learning to read: The great debate*. McGraw Hill, New York.

- Chisholm, L. (2004). *Changing class: education and social change in post-apartheid South Africa*. HSRC Press, Cape Town.
- Cliff Hodges, G. (2002). Learning through collaborative writing. *Reading*, 36 (1), 4-11.
- Cohen, L. and Manion, L. (1980). *Research methods in education*. Croom Helm, London.
- Coleman, M., Graham-Jolly, M. and Middlewood, D. (Eds.) (2003). *Managing the curriculum in South African Schools*. The Charlesworth Group, London.
- Corrigan, J. (1990). *Subverting apartheid education, information and culture under emergency rule*. IDAF, London.
- Craft, A. (2006). Creativity and Writing. Developing voice and verve in the classroom. *Literacy*, 40 (2), 124.
- Cupchik, G. (2001). Constructivist realism: An ontology that encompasses positivist and constructivist approaches to the social sciences. *Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1), 17-31.
- Danielson, K.E. (1992) Learning about early writing from response to literature, *Language Arts*, 69 (1) 274-279.
- Denzin N.K. and Lincoln, Y.S. (Eds.) (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Departement van Onderwys. (2002). *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) Beleid*. Pretoria.
- Department of Education. (1997). *Intermediate Phase (grades 4 to 6) policy document*. Pretoria.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Conflict in the classroom*. New Press, New York
- Dix, S. (2006). What did I change and why did I do it? Young writers' revision practices. *Literacy*, 40 (1), 3-10.
- Du Pre, R.H. (1994). *Separate but unequal. The 'Coloured' people of South Africa – a political history*. Johnathan Ball Publishers, Johannesburg.
- Ellis, S. (1999). Story-writing. *Reading*, 37 (1), 27-31.
- Evans, I. (1989). The racial question and intellectual production in South Africa. *Perspectives in education*, 11 (2), 1-19.
- Fiske, E.B. (2005). *Elusive equality: education reform in post-apartheid South Africa*. HSRC Press, Cape Town.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books, London.
- Friedland, E.S. and Truesdell, K.S. (2006). "I can read to whoever wants to hear me read": Buddy readers speak out with confidence. *Teaching Exceptional Children*, May/June 2006, 36-42
- Gambrell, L. (1981). The clip sheet: Sustained silent reading. A time for teachers. *The Reading Teacher*, 34 (7), 836-843.

- Goodman, K. and Fleming, J.T. (1969). *Psycholinguistics and the teaching of reading*. International Reading Association, Newark, Delaware.
- Graham, C. (Nov 99). Changing practice through reflection. The KS2 reading project. *Reading*, 33 (3) 106-113.
- Graham, L. (2003). Writing Journals, an investigation. *Reading*, 37 (1), 39-42.
- Greenberg, P. (1998). Thinking about goals for grownups and young children while we teach writing, reading, and spelling (and a few thoughts about the “J” word). *Young Children*, November (3), 31-41.
- Guthrie, J.T., Dreher, M.J., and Baker, L. (2000). Why teacher engagement is important to student achievement. In Baker, L., Dreher, M.J. and Guthrie, J.T. (Eds.) *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. Guilford Press, New York.
- Hall, K. (2004). Reflections on six years of the national literacy strategy in England, an interview with Stephen Anwyll. *Literacy*, 38 (3), 119-125.
- Harvey, L. and MacDonald, M. (1993). *Doing sociology: – A practical introduction*. MacMillan Press, London.
- Homer, S. (2002). Understanding national standards in reading. In Fisher, R., Brooks, G. and Lewis, M. (Eds.). *Raising standards in literacy*. Routledge Palmer, London.
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39 (3), 113-120.
- Jansen, J.D. (1987). *Post apartheid education: the curriculum dimension*. Ithaca, New York.
- Jansen, J.D. (1997). *Why OBE will fail*. Macro-education policy unit, Faculty of education, University of Durban-Westville.
- Jansen, J.D. (2003). *On the politics of policy: State and Curriculum after apartheid*. In Coleman, M., Graham-Jolly, M. and Middlewood, D. (Eds.) *Managing the curriculum in South African Schools*. The Charlesworth Group, Huddersfield, 35-46.
- Kallaway, P. (2002). *The history of education under apartheid 1948-1994: the doors of learning and culture shall be opened*. Pearson Education South Africa, Cape Town.
- Katz, J.M. (1981). *Why Don't You Listen to What I'm Not Saying?* Anchor Press, New York.
- Knapp, M.S. (1995). *Teaching for meaning in high-poverty classrooms*. Teachers College Press, New York.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Libraries Unlimited, Englewood.
- Linden, M. (1981). The teaching of reading comprehension according to the model of generative learning. *Reading Research Quarterly*, XVII (1), 44-57.

- Magliano, J.P., Graesser, A.C. and Trabasso, T. (1999). Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 615-629.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. Thousand Oaks, London.
- McCormick Calkins, L. (1983). *Lessons from a child – On the teaching and learning of writing*. Heinemann Educational Books, New Hampshire.
- Merriam, S.B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey Bass, San Francisco.
- Mills, C. (2003). Review: listening to Stephen read. *Reading*, 37 (3), 136-138.
- Molteno, F. (1987). Students take control: The 1980 boycott of coloured education, Cape Peninsula. *British Journal of Sociology in Education*, 8 (1): 3-21.
- Morrow, W.E. (2007). *Learning to teach in South Africa*. HSRC Press, Cape Town.
- Moss, G. (2004). Changing practice. Multiple perspectives on literacy, the national literacy strategy and the politics of literacy policy. *Literacy*, 38 (3), 126-133.
- Motala, S. (1997). Curriculum implementation. *Quarterly Review of Education and training in South Africa*, 4 (4), Education Policy Unit, Wittersbad University.
- Mouton, I. (1999). The thousand schools project: Evaluating a whole school development initiative. In Donald, D., Dawes, A. and Louw, I. (Eds.) *Addressing childhood adversity*. David Philip, Cape Town.
- Mouton, J. (2001). *How to succeed in your master's and doctoral studies*. Van Schaik, Pretoria.
- Narvaez, D., Van den Broek, P. and Ruiz, A.B. (1999). The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 488-496.
- Nicholson, D. (2006). Putting literature at the heart of the literacy curriculum. *Literacy*, 40 (1), 11-21.
- Norvicki, M. (1991). John Samuel ending apartheid education. *Africa Report*, May-June, 18-22.
- Oiler, I. (1992). Testing literacy and related language skills. In Walker, R., Rattanavich, S. and Oiler, I. (Eds.) *Teaching all the children to read: Concentrated language encounter techniques*. Open University Press, Buckingham, England.
- Pichette, J. (2005). The Canadian Modem. *Language Review*, 62 (2), 246.
- Pilgreen, J. (2000). *The SSR handbook*. Boynton Cook Publishers, Portsmouth.
- Rattanavich, S. (1992). Concentrated Language Encounter teaching techniques. In Walker, R., Rattanavich, S. and Oiler, I. (Eds.) *Teaching all the children to read: Concentrated language encounter techniques*. Open University Press, Buckingham, England.

- Republic of South Africa (2005). *The National Protocol on Assessment for schools in the General and Further Education and Training band (Grades R – 12)*. 21 October.
- Republic of South Africa (2007). *National Policy on Assessment and Qualifications for schools in the General Education and Training Band*. Government Gazette No 29626.
- Republic of South Africa (2000). *Norms and Standards for educators*. Government Gazette No 20844.
- Rooks, D. (1998). Can I tell you my story? How storytelling contributes to pupils' achievements in other aspects of speaking and listening and to their understanding of how language works. *Reading*, 32 (1), 24-28.
- Roskoss, K.A. and Neuman, S.B. (1994). Of scribbles, schemas, and storybooks: Using literacy albums to document young children's literacy growth. *Young Children*, 34 (1), 78-85.
- Ruttle, K. (2004). What goes on inside my head when I'm writing? A case study of 8-9-year-old boys. *Literacy*, 38 (2), 71-77.
- Sainsbury, M. (2003). Thinking aloud, children's interactions with text. *Reading*, 37 (3), 131-135.
- Schenk, K. and Williamson, J. (2005). *Ethical approaches to gathering information from children and adolescents in international settings: Guidelines and resources*. Horizons, Washington.
- Schwandt, T.A., (2005) *Three epistemological stances for qualitative inquiry – interpretivism, hermeneutics, and social construction*. In Denzin N.K. and Lincoln, Y.S. (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Seekings, J. (2006). *Class, race and inequality in South Africa*. University of Kwa-Zulu Natal Press, Durban.
- Simkins, C.E.W. (2005). *Learner performance in South Africa: social economic determinants of success in language and mathematics*. HSRC Press, Cape Town.
- Smith, CW. (2000). Developing literacy through the literacy hour, A survey of teachers' experiences. *Reading*, 34 (1) 34-38.
- Smith, F. (1994). *Understanding reading*. Lawrence Erlbaum, Hove.
- Statistics South Africa. (2005). *Census 2001: Primary tables Western Cape: Census '96 and 2001 compared / Statistics*. Pretoria.
- Stauffer, R. (1970). *The language-experience approach to the teaching of reading*. Harper and Row, International Perspectives, New York.
- Trushell, J. (1998). Emergent writer as emergent 'reader', Juliet makes her mark II. *Reading*, 32 (3), 4-46.
- Van Aardt, C. (2005). *A class based population segmentation model for South Africa, 1998 to 2008*. Bureau of Marketing Research, University of South Africa, Pretoria.

Vincent, J. (2006). Children writing: Multimodality and assessment in the writing classroom. *Literacy*, 40 (1), 51-57.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge.

Western Cape Education Department, (2003). *Grade 6 learner assessment study 2003*. University of Cape Town, Cape Town.

Willett, R. (2005). 'Baddies' in the classroom, media education and narrative writing. *Literacy*, 39 (3), 142-148.

Williams, M. (2000). The Part which metacognition can play in raising standards in English at key stage 2. *Reading*, 34 (1), 3-8.

Worthy, J. and Broaddus, K. (2001). Fluency beyond the primary grades: From group performance to silent, independent reading. *The Reading Teacher*, 55 (4), 334-348.

Zille, H. (2004). Good schools are valuable, but all children need quality education. Cape Times, 8 December, Edition 1, p2a.



## **Aanhangsel A (Leesbeleid 2000)**





UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE





UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE

## Aanhangsel B (Voorbeeld van begripsoefening)

Naam: \_\_\_\_\_

Van: \_\_\_\_\_

Graad: \_\_\_\_\_

Dat: \_\_\_\_\_

### ***TAAL: ASSESSERING***

#### **Leesbegrip**

Lees die onderstaande leesstuk noukeurig deur en beantwoord die vrae wat volg soos die opdragte tussen hakies.

In Suid-Afrika kan 'n mens aan baie sportsoorte deelneem.

Fikse jong mans speel graag rugby, sokker en krieket. Mans en vrouens van alle ouderdomsgroepe verkies tennis omdat hulle goeie oefening kry en baie gesellig verkeer. Ouer mense hou van rolbal, jukskei en crouquet (kroukie). Die jongeres verkies vlugbal, muurbal, netbal, basketbal, hokkie, perdy, fietsry en gimnastiek. 'n Sportsoort wat baie gewild is, is gholf. Dan is daar hengel/visvang vir mense wat baie geduld het. Moenie swem vergeet nie. Op 'n warm somersdag is daar niks lekkerder as swem in die swembad of in die see nie. Kinders baljaar ook graag op 'n waterglybaan.

Suid-Afrika is 'n sonnige land. Mense kan baie in die buitelug verkeer en hulle geliefkoosde sport beoefen. As dit baie koud en nat is, kan 'n mens allerhande binnenshuise speletjies speel soos tafeltennis, snoeker, biljart en pyltjies.

Atlete wat aan atletiek deelneem, is gewoonlik baie gesonde mense. So ook roeiers, seilplankryers en seiljagvaarders. Baie van hierdie genoemde sportsoorte lok baie toeskouers. In Suid-Afrika is daar duisende mense wat geesdriftig op pawiljoene na hul sporthelde in aksie kyk en self geen oefening kry nie. Hulle juig 'n Springbokspan toe of moedig 'n bokser of stoeier met groot lawaai aan, maar self is hulle leunstoelsportmense.

Binnenshuise speletjies soos skaak, dambord en verskeie kaartspeletjies gee baie ure van genot vir ons almal.

**VRAE**

- 1 Watter drie sportsoorte speel mans graag? (par. 1 – volsin) (4)
- 2 a) Wie verkies om tennis te speel? (par 1 – kort sin) (2)  
 b) Gee twee redes waarom hulle verkies om tennis te speel. (par 1 volsin) (4)  
 c) Noem drie sportsoorte waarvan ouer mense hou. (par 1) (3)

Voltooi die volgende sinne

- 3 Volgens (par. 1) \_\_\_\_\_ 'n baie gewilde sportsoort. (1)
- 4 Geduldige mense verkies \_\_\_\_ (par. 1) \_\_\_\_ . (1)
- 5 Op 'n warm somersdag baljaar kinders graag op 'n \_\_\_\_\_. (1)

Gee sinonieme vir

- 6 Plesier (laaste par.) \_\_\_\_\_ . (1)
- 7 Geraas \_\_\_\_\_ . (1)
- 8 Rustig (par. 2) \_\_\_\_\_ . (1)



## **Aanhangsel C (Onderhoud met die onderwyser op 12 Maart 2007)**

Beplande vrae vir die eerste onderhoud met die onderwyser.

- Wat is jou ervaring van die gebruik van die leeshalfuur?
- Hoe word die leeshalfuur gewoonlik in die skool benut?
- Hy lyk die leerders se leesgewoontes in die klas?
- Wat doen julle alles gedurende die leeshalfuur?
- Kry al die kinders geleentheid om te lees in die leeshalfuur?
- Neem van die kinders boeke huis toe?
- Watter soort boeke is beskikbaar om te lees?
- Sou jy sê dat die leerders die gewoonte het om selfstandig te lees?



## **Aanhangsel D (Onderhoud met die ‘Glampies’ en die ‘Willies’, 19 Maart 2007 )**

Die doel van die onderhoud was om ’n idee te kry van die leerders se blootstelling aan tekste en die benutting van die leeshalfuur.

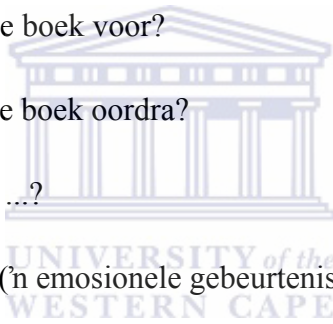
- Watter soort boeke lees julle gewoonlik in die klas?
- Wat doen julle gewoonlik gedurende die leeshalfuur?
- Neem julle gewoonweg boeke huis toe om te lees?
- Is daar interessante leesboekies in die klas?
- Watter soort boekies lees julle gewoonweg in die klas?
- Lees julle by die huis?
- Behoort enige van julle aan die biblioteek en gebruik julle die biblioteek?



## **Aanhangsel E (Onderhoude met die ‘Willies’ en die ‘Glampies’ op 14 Mei 2007 )**

Die doel van die onderhoud was om vas te stel op watter vlak die leerders in staat is om oor tekste te kommunikeer.

- Vertel vir my iets van die boeke wat julle laas gelees het.
- Kan julle vir my net die belangrikste gedagtes uit die teks vertel?
- Waarom het jy die boek gekies?
- Waarom het jy gehou van die boek?
- Watter waardes kom in die boek voor?
- Watter boodskappe wil die boek oordra?
- Wat sou jy gemaak het as ...?
- Hoe het jy gevoel toe toe (’n emosionele gebeurtenis uit die teks)?
- Van watter karakter het jy die meeste gehou? Waarom?
- Hoe voel jy oor jou vermoë om te kan lees?



## Aanhangsel F (Verwagtinge vir die leeshalfuur)

### Hallo Anthonyo

Baie dankie vir jou positiewe gesindheid sover dit ons leesprojek aangaan. Na my besoek gister het dit duidelik geword dat ek miskien nie genoeg tyd daaraan spandeer het om jou deeglik in te lig oor die presiese doelwitte vir die projek nie.

Die doel van my studie (die projek) is om voorstelle aan onderwysers voor te hou oor hoe die leeshalfuur effektief gebruik kan word om leerders (in oud RVV-skole) se leesbegrip te verhoog.

Om dit reg te kry, is my voorstel dat ons aan die leerders se “competence” en “confidence” werk totdat hulle voel dat hulle kan lees (competence) en die selfvertroue (confidence) het om daarvoor te kan praat. Dis ook hoekom ek wil hê dat jy dit deur die film moet aanspreek (die “I believe” gedagte wat in die laaste toneel vergestalt word in die song). Ek is nie seker of die idee van twee klasse saam gaan werk by die gespreksgedeelte nie.

Om hulle *competence* te verhoog, moet daar

daaglik stories voorgelees word waarvoor hulle agterna praat

daaglik deur hulle (by die skool en tuis) gelees en daarvoor gepraat word

Om hul *confidence* te verhoog, moet hulle daaglik kans kry om oor tekste te praat en op verskeie wyses daarvoor beloon word.

My waarneming sover is dat daar goeie beweging is by die meeste van die leerders wat ek vir my studie wil gebruik. Ek dink dat ons gister duidelik kon waarneem hoe kinders soos Alvira, Nicky en Jenny uitstaan omdat hulle lesers is. Ook Vera en ’n paar van die ander is reg om goeie vordering te maak en ons moet begin om hul leesgedrag te versterk. Nie net vir die leerders wat deel is van die studie nie.

Dit gaan vir my oor die vordering van die hele klas, daarom wil ek graag hê dat die res van die klas ook moet begin bou aan hulle vertroue om oor tekste te kan praat. Ons moet die verwagting dat hulle oor tekste kan kommunikeer (praat / skryf / teken) sterker laat deurkom.

Ek dink ons is nou by die punt waar hulle ’n beter idee het van wat ons van hulle verwag. Al wat ons hoef te doen is om op ’n daaglikse basis met hulle oor tekste te kommunikeer. Ek sien daarna uit

dat almal van hulle gemaklik en opgewonde sal voel om oor tekste te praat. Ek wou al 'n paar keer van my kollegas nooi om te kom waarneem wat die klomp al kan doen, maar die tyd is nog nie heeltemal reg nie. (Ek praat oral oor Nicky wat Stephen King boeke lees en kan praat van verskynsels wat selfs vir sommige grootmense iets vreemd is. Daar wag regtig 'n blink toekoms op haar.) Ek kan nie wag om vir die OBOS te wys hoe jou span gegroei het in hul vermoëns om oor tekste te kan kommunikeer nie.

Een van die dinge wat vir my baie bemoedigend is, is dat ons uitvind dat almal van hulle die vermoë het om te verstaan wat hulle lees, al is dit vir sommige op 'n elementêre vlak.

**Kan ons verwag dat die meeste van hulle 40% beter kan doen?**

Groete

Raymond Cornelissen

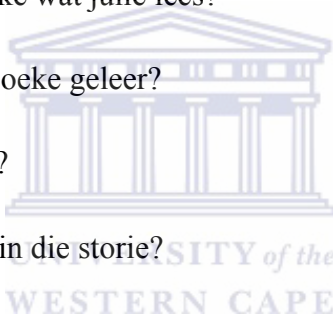




## **Aanhangsel G (Onderhoud met die ‘Willies’ en die ‘Glampies’ op 28 Mei 2007 )**

Die doel van die onderhoud was om vas te stel met hoeveel selfvertroue die leerders hulself hanteer as hulle oor tekste kommunikeer

- Hoe gaan dit met die ‘buddys’? Werk dit?
- Lees julle nou meer by die juis?
- Behoort enig van julle aan die biblioteek?
- Hoe gereeld gebruik julle die biblioteek?
- Vertel vir my van die boeke wat julle lees?
- Het julle enigiets uit die boeke geleer?
- Waar speel die verhaal af?
- Wat sê dit van die mense in die storie?
- Van watter karakter het jy die meeste gehou? Waarom?
- Sal jy die boek vir ander kinders aanbeveel?



## **Aanhangsel H (Toestemming om kind by navorsing in te sluit)**

### **TOESTEMMING OM KIND BY NAVORSING IN TE SLUIT (OUER)**

*Aanslag op leesbegrip: Die effektiewe gebruik van die leeshalftuur*

**BRUGSTRAAT PRIMÊR 2006**

#### **Geagte ouer**

U kind word hiermee gevra om deel te wees van 'n ondersoek na leesbegrip en die verbetering daarvan wat by sy / haar skool gedoen sal word. Dit is deel van 'n studie wat aan die Universiteit Wes-Kaapland gedoen word na wyses waarop leerders se leesbegrip verhoog kan word. Die studie sal ongeveer ses maande duur. Die studie kan u kind geen skade doen nie, om die waarheid te sê, dit kan die kind net goed doen, maar ek het u skriftelike toestemming nodig om u kind te help om beter lees. Die feite hieronder mag u dalk help om 'n besluit te maak.

#### **AGTERGROND VIR DIE STUDIE**

Die studie word onderneem na aanleiding van die swak uitslae van baie skole in die WES-KAAPSE ONDERWYSDEPARTEMENT se assesseringstoetse. Die studie sal probeer om vas te stel wat die grootste probleme is wat die leerders ervaar in die ontwikkeling van leesbegrip. Hierdie inligting sal gebruik om 'n program in plek te stel wat kan help om leesbegrip te verhoog.

#### **INHOUD VAN ONDERSOEK**

Die fokus van die studie sal 'n onderrigprogram wees wat daarop gemik sal wees om 'n leeskuultuur / boekkuultuur by die leerders te vestig. Die klasonderwyser sal gebruik word om die leerders te help lees en na ongeveer vyf maande sal daar getoets word of die program effktief is. Die ondersoek sal inligting insamel oor die leerder se blootstelling aan boeke (tekste) en sy / haar vermoë om oor boeke te dink en te praat. Gedurende die program sal die leerders by die skool waargeneem word. Onderhoude sal ook met u en hulle gevoer word om vas te stel hoe gereeld hulle tuis lees. U sal op geen stadium vrae gevra word wat u in die verleentheid sal stel nie. 'n Belangrike element van die studie sal ook wees om op suksesse te let en leerders positief te motiveer om te lees eerder as om te fokus op swak leesvermoë en swak leesgedrag.

#### **LEERDER SELEKSIE**

U kind word gevra om deel te neem omdat hy/sy verteenwoordigend is van 'n deel van die klas wat goeie inligting kan verskaf oor maniere om te help met die bevordering van leesbegrip.

## **VRYWILLIGE DEELNAME**

U kind het nie nodig om deel te neem aan hierdie studie nie. Daar sal geen optrede teen u kind geneem word teen u of u kind as u nie deel wil wees van so 'n studie nie. U kind hoef slegs die vae te beantwoord waarvoor hy/sy kans sien. As hy/sy nie kans sien om vrae te beantwoord nie, kan hy/sy enige tyd stop. Voordat die ondersoek begin sal die doel, inhoud en prosedure van die ondersoek verduidelik word en die kind sal geleentheid kry om vrae te vra.

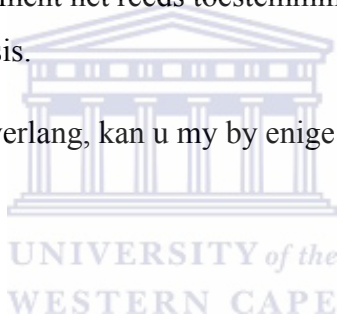
## **ANONIMITEIT EN VERTROULIKHEID**

U kind se privaatheid sal beskerm word. Geen name sal in die studie opgeteken word of op enige manier gepubliseer word nie, selfs waar video opnames gemaak word. Geen inligting sal beskikbaar gemaak word wat u kind kan identifiseer of met 'n antwoord kan verbind nie.

## **DEURSIGTIGHEID**

Die Wes-Kaap Onderwysdepartement het reeds toestemming verleen vir hierdie navorsing en die skool sal 'n afskrif kry van die tesis.

Indien u enige verdere inligting verlang, kan u my by enige van die die telefoon nommers hieronder skakel.



## **BAIE DANKIE**

Raymond Cornelissen  
 Kurrikulumadviseur: Tale (Huistaal, Afrikaans)  
 Wes-Wynland OBOS  
 Hospitaalstraat 6  
 PAARL

Telefoon nommers  
 Tuis: 021 8625047  
 Werk: 021 8601239

**Toestemmingsbrief: Aanslag op leesbegrip - Die effektiewe gebruik van die leeshalfuur**

BRUGSTRAAT PRIMêR 2006

**HIERMEE VERLEEN EK / VERLEEN EK NIE (OMKRING U KEUSE)  
TOESTEMMING VIR MY KIND OM DEEL TE NEEM IN DIE  
ONDERSOEK.**

**OUER SE NAAM EN VAN:** .....

**OUER SE HANDETEKENING:** .....

**DATUM:** .....

**KIND SE NAAM EN VAN:**.....

