

Assessering van leesbegrip
in Afrikaansmedium primêre
skole in die Vrystaat

Lizelle Knox

**ASSESSERING VAN LEESBEGRIP IN
AFRIKAANSMEDIUM PRIMÊRE SKOLE IN DIE
VRYSTAAT**

deur

LIZELLE KNOX

BA. Ed., B. Ed. Honneurs (met lof)

Artikels voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die

FAKULTEIT GEESTESWETENSKAPPE

Departement Psigo - Opvoedkunde

aan die

**UNIVERSITEIT VAN DIE VRYSTAAT
BLOEMFONTEIN**

Studieleier: Me. Annelie Ferreira

Junie 2006

ALGEMENE ORIËTERING

Hierdie verhandeling is aan die hand van Regulasie B4.2.18 van die Fakulteit Geesteswetenskappe aan die Universiteit van die Vrystaat gedoen wat bepaal dat 'n verhandeling alternatiewelik ook uit twee verbandhoudende artikels, oor 'n goedgekeurde navorsingsonderwerp kan bestaan. Die artikels sal na afloop van die eksaminering verkort en aangepas word om in publikasiegereed-formaat voorgelê te word.

Soos op die titelblad aangedui, is die oorkoepelende titel van hierdie verhandeling die volgende:

Assessering van leesbegrip in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat

Die inhoud van die verhandeling bestaan uit twee artikels:

- **Artikel 1: Assessering van leesstrategieë in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat – 'n Empiriese ondersoek**
- **Artikel 2: Vraagtipies wat gebruik word tydens die assessering van leesbegrip in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat - 'n Empiriese ondersoek**

Die slotopmerking aan die einde van elke artikel dien as samevatting van die voorafgaande artikel.

OPSOMMING

ASSESSERING VAN LEESBEGRIP IN AFRIKAANSMEDIUM PRIMÊRE SKOLE IN DIE VRYSTAAT

Lizelle Knox

Aangesien geen Suid-Afrikaanse navorsing oor die assessering van leesstrategieë gevind kon word nie, is 'n ondersoek geloods om vas te stel in watter mate opvoeders in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat leesstrategieë assessee. Die onderrig van leesbegrip hou nou verband met die assessering daarvan. Die jongste navorsing, sowel as die assesseringstandaarde van die Leerarea Tale in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, toon dat effektiewe leesstrategieë onderrig, sowel as geassesseer, moet word. Goeie lesers gebruik spontaan leesstrategieë om die teks beter te verstaan. Daarenteen leer swak lesers nie hierdie leesstrategieë spontaan aan nie en hulle leesbegrip ly daaronder. Tog mag leesbegrip merkbaar verbeter indien leesstrategieë onderrig word. In die eerste artikel word die assessering van die verskeie leesstrategieë, byvoorbeeld die aktivering van agtergrondkennis, die voorspelling van gebeure en die maak van afleidings krities ondersoek. Verdere ondersoeke, soos byvoorbeeld die gebruik van woordeboeke en parafrasering (skryf in eie woorde), is gedoen. In die tweede artikel word die vraagtipes wat gebruik word tydens die assessering van leesbegrip, ondersoek. Daar is bevind dat leesstrategieë kommerwekkend min geassesseer word. Die fokus is ook op vraagtipes wat laer-orde denke stimuleer byvoorbeeld letterlike begripvrae. Leerders kry dus min blootstelling aan vrae wat hoër-orde denke vereis byvoorbeeld interpreterende leesvrae en kritiese leesvrae. Daar word aanbeveel dat opvoeders leesstrategieë assessee en dus ook onderrig. Opvoeders behoort ook tydens die assessering van leesbegrip meer aandag aan vraagtipes te skenk wat hoër-orde denke ontlok. Die hoofdoel van leesonderrig behoort te wees om onafhanklike, strategiese lesers te kweek.

SLEUTELWOORDE: Afleidings, assessering van leesbegrip, assessering van leesstrategieë, hoër-orde denke, interpreterende lees, kritiese lees, kreatiewe lees, letterlike begrip, leesstrategieë.

Junie 2006

SUMMARY

‘ASSESSERING VAN LEESBEGRIP IN AFRIKAANSMEDIUM PRIMÊRE SKOLE IN DIE VRYSTAAT’

Lizelle Knox

No evidence of South African research on the assessment of reading strategies could be found. The assessment of reading strategies in Afrikaans medium primary schools in the Free-State was investigated to determine to what extent educators assess reading strategies. The teaching of reading comprehension is closely related to the assessment thereof. The latest research as well as the Learning Area Languages in the Revised National Curriculum Statement show that effective teaching of reading strategies as well as the assessment thereof should be of utmost importance in the Language classroom. Good readers spontaneously use reading strategies to improve reading comprehension. On the other hand research has shown that poor readers do not acquire reading strategies spontaneously and that their reading comprehension suffers accordingly. In the first article, the assessment of various reading strategies, for example the activating of background knowledge, inferences and predictions were critically investigated. Further investigations, for example the use of dictionaries and paraphrasing (write in own words) were also done. In the second article the different types of questions used during assessment of reading comprehension were investigated. The investigation showed that the few assessments of reading strategies are causing concern. The focus is on question types that concentrate on lower order thinking, for example literal comprehension. Learners are seldom exposed to questions that result in higher order thinking for example inferences and critical reading questions. It is therefore recommended that educators assess and teach reading strategies. When reading comprehension is assessed, educators should also use question types that facilitate higher order thinking. The main purpose of teaching reading is to create and develop independent, strategically readers.

KEY WORDS: Assessment of reading comprehension, assessment of reading comprehension strategies, creative reading, critical reading, higher order thinking, inferences, interpretation, literal comprehension, reading strategies.

June 2006

VERKLARING

Ek verklaar hiermee dat die twee artikels, naamlik: ‘Assessering van leesstrategieë in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat’ en ‘Vraagtipies wat gebruik word tydens die assessering van leesbegrip in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat’, wat hierby vir die graad **Magister Educationis** aan die Universiteit van die Vrystaat deur my ingedien word, my selfstandige werk is en nie voorheen deur my vir ‘n graad aan ‘n ander universiteit/fakulteit ingedien is nie. Ek doen voorts afstand van die outeursreg op die artikels ten gunste van die Universiteit van die Vrystaat.

Lizelle Knox
Bloemfontein
Junie 2006

BEDANKINGS

Aan die volgende persone en instansies my opregte dank:

- ◆ Jesus Christus, Wie die pad saam met my gestap het.
- ◆ My man, Hano, vir sy ondersteuning en geloof in my.
- ◆ My seun, Uys, wie daarmee tevrede was dat ek saans vir hom minder stories as gewoonlik kon lees.
- ◆ My familie en vriende vir hul belangstelling en aanmoediging.
- ◆ Me. Annelie Ferreira, my studieleier, vir haar entoesiasme, kennis, insig en ervaring wat sy sonder voorbehoud gedeel het.
- ◆ Dr. Adré le Roux vir uiters waardevolle insette.
- ◆ Dr. K.G.F. Esterhuyse van die Departement Sielkunde, Universiteit van die Vrystaat, vir raad oor die gebruik en opstel van vraelyste.
- ◆ Dr. M. van Zyl van die Departement Wiskundige Wetenskappe, Universiteit van die Vrystaat, vir raad oor die statistiese verwerking van die data.
- ◆ Me. Kate Smit van die Departement Rekenaardienste, Universiteit van die Vrystaat, vir die statistiese verwerking van die data.
- ◆ Charmaine Fourie vir die grafiese voorstelling van die data.
- ◆ Die Vrystaatse Onderwysdepartement en in besonder 'n opregte woord van dank aan die skoolhoofde en onderwysers van die skole wat by hierdie empiriese ondersoeke betrek is.
- ◆ Tertius en Trudie Knox wie nooit nee gesê het as ek hulle hulp nodig gehad het nie.
- ◆ Me. Dalene Jordaan vir die taalversorging en uitleg.
- ◆ Almal wat vir my as kind gelees het en daardeur by my 'n liefde vir lees gekweek het.

Lizelle Knox

IN LIEFDE OPGEDRA AAN

My man, Hano

My seun, Uys

My ouers, André en Berna Venter

My suster, Ilana Maree

en

Alle leerders met leesbegripsprobleme

Unlock the shape of a letter, a word.

Find a meaning that fits the shape.

Engage the meaning into a train of several such,

Link the train to others, to many.

Carry a cargo of ideas along

Link, unlink, and sort almost unaware.

Check the cargo, validate the load.

Come to a check point, check.

Repeat the process, repeat.

Arrive at a destination carrying the

necessary, the useful, the valued.

And find the meaning, a rainbow wrapped in colour,
emotion, response, and inner knowledge.

Find the cargo is no longer his, theirs;

Now it belongs to you.

Reba Estra (1989)

INHOUDSOPGAWE

• Titelbladsy.....	ii
• Algemene oriëntering.....	iii
• Opsomming en sleutelwoorde.....	iv
• Summary and key words.....	v
• Verklaring.....	vi
• Bedankings.....	vii
• Opedra aan	viii
• Aanhaling deur Reba Estra (1989).....	ix
• Begripsverheldering.....	1
• Spesifieke oriëntering.....	4
<hr/>	
• Artikel 1: Assessering van leesstrategieë in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat.....	5
➤ Abstrak.....	6
➤ Lys van figure.....	7
➤ Lys van tabelle.....	8
➤ Inhoudsopgawe.....	9
➤ Artikel 1: Assessering van leesstrategieë in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat – ‘n Empiriese ondersoek.....	12
➤ Bibliografie.....	47
<hr/>	
• Artikel 2: Vraagtipies wat gebruik word tydens die assessering van leesbegrip in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat.....	51
➤ Abstrak.....	52
➤ Lys van figure.....	54
➤ Inhoudsopgawe.....	55
➤ Artikel 2: Vraagtipies wat gebruik word tydens die assessering van leesbegrip in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat – ‘n Empiriese ondersoek.....	57

➤ Bibliografie.....	85
• Bylaes	89
Bylaag A: Navorsingsvraelys.....	90
Bylaag B: Analise van begripstoetse.....	98
Bylaag C: “Metacomprehension Strategy Index” (MSI).....	100
Bylaag D: Onderhoud: Kennistoets oor leesstrategieë.....	106
Bylaag E: Voorbeelde van vraagtipes.....	108

BEGRIPSVERHELDERING

BEGRIP	VERKLARING
Afleidings	Leser maak eie gevolgtrekkings (“read between the lines”).
Afrikaans-mediumskool	Afrikaans is die enigste taal van onderrig en alle leerders word in Afrikaans onderrig.
Assessering	’n Deurlopende en beplande proses van inligtingversameling oor leerderprestasie, gemeet volgens die assesseringstandaarde.
Assessering van leesbegrip	Evaluering om die leser se sterkpunte en swakhede te identifiseer met betrekking tot leesbegrip. Die proses kan skriftelik of mondelings wees.
Assesseringstandaard	Die kennis, vaardighede en waardes wat leerders moet toon ten einde die leeruitkomste in elke graad te kan bereik.
Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNK) Graad R–9 (Skole)	Die HNK is daarop gerig om Kurrikulum 2005 te versterk.
Dubbel-mediumskool	Die medium van onderrig is Afrikaans en Engels. Afrikaans- en Engelssprekende leerders word in dieselfde klaskamer onderrig.
Huistaal	Die taal wat kinders leer deur by die huis en/of in hul gemeenskap konstant daaraan blootgestel te wees; meer as een taal kan op hierdie manier geleer word; kinders kan dus meer as een huistaal hê.
Integrasie	’n Kernontwerpsbeginsel van die HNK wat vereis dat leerders hulle kennis en vaardighede van ander leerareas of van verskillende dele van dieselfde leerarea moet gebruik ten einde take en aktiwiteite uit te voer.
Interpreterende lees	Leser maak eie gevolgtrekkings (“read between the lines”).
Konteks	Samehang, verband van ‘n woord in ‘n sin.

BEGRIP	VERKLARING
Kreatiewe lees	Nuwe, oorspronklike idees rakende die verloop van die teks.
Kritiese lees	Leser evalueer die teks (“read beyond the lines”)
Leesbegrip	Om te verstaan wat gelees word, sodat vrae oor die teks beantwoord kan word.
Leesstrategieë	Tegniese wat die leser gebruik om die teks beter te verstaan.
Leeswoordeskate	Woorde wat ‘n leser in konteks verstaan. Sommige van hierdie woorde is deel van ‘n leser se <i>aktiewe woordeskate</i> (woorde wat hulle gebruik); ander is deel van hul <i>passiewe woordeskate</i> (woorde wat hulle in konteks verstaan, maar nie goed genoeg ken om te gebruik nie).
Letterlike begrip	Leser verstaan die skrywer se direkte boodskap (“read the lines”).
Metakognisie	Om bewus te wees van eie kognitiewe prosesse. Ten opsigte van hierdie studie: om begrip te monitor.
Outentieke tekste	Tekste wat in die ware wêreld gebruik word, soos koerantberigte, advertensies, verpakkingsetikette, brosjures en vorms.
Parafraseer	Teks in eie woorde stel.
Parallel-mediumskool	Die medium van onderrig is Afrikaans of Engels. Afrikaans- en Engelssprekende leerders word in aparte klaskamers onderrig.
Sistemiese assessering	Dis ‘n manier om die gepastheid van die onderwysstelsel te evalueer. Een komponent hiervan is die assessering van leerderprestasie ten opsigte van nasionale aanduiders. Sistemiese assessering word aan die einde van elke fase van die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsband uitgevoer. ‘n Verteenwoordigende steekproef skole en leerders word provinsiaal of nasionaal vir sistemiese assessering gekies.

BEGRIP	VERKLARING
Soeklees	Om jou oë oor 'n teks te laat beweeg om spesifieke inligting te vind, soos wanneer jy 'n naam of nommer in 'n telefoongids soek of 'n trein- of busrooster raadpleeg.
Tekskaart	Diagram of ander visuele voorstelling van teks.
Vluglees	Om 'n teks baie vinnig te lees om 'n oorsig te verkry, soos om die koerantopskrifte vir hoofnuus te vuglees.
Vraagtegnieke	Metodes van vraagstelling, byvoorbeeld kortvrae, veelkeusevrae, die “Cloze” tegniek (uitlaat van elke 5de, 7de of 9de woord in paragrawe), die invul van woorde in sinne, die beantwoording van waar of onwaar vrae.

SPESIFIEKE ORIËTERING

Die eerste meetinstrument was 'n vraelys wat aangedui het dat die vrae van toepassing is op mondelingse en skriftelike leesbegripassesserings.

Die tweede data-insameling het versoek dat opvoeders voorbeelde van leesbegripsassesserings aan die navorser pos. Daar is nie gespesifiseer of dit voorbeelde van mondelingse of skriftelike assesserings moes wees nie.

Om duidelikheid te kry oor die vraag of opvoeders in Afrikaansmedium primêre skole fokus op die skriftelike of mondelingse assessering van leesbegrip, is die onderstaande twee vrae in die vraelys ingesluit:

- In watter mate assesseer u leesbegrip **mondelings** nadat die leesstuk gelees is?
- In watter mate assesseer u leesbegrip **skriftelik** nadat die leesstuk gelees is?

Die navorsing was van toepassing op graad-een leerders in die vierde kwartaal en graad-twee tot -ses deur die loop van die hele jaar.

Die data in die onderstaande tabelle toon die persentasie opvoeders wat “baie” en “altyd” leesbegrip mondelings assesseer teenoor die persentasie opvoeders wat “baie” en “altyd” leesbegrip skriftelik assesseer.

Tabel 1.1: Frekwensie van skriftelike assessering

Skriftelik	“Baie”	“Altyd”	Kumulatief
Graad 1	42.3%	30.8%	73.1%
Graad 2	37.5%	37.5%	75.0%
Graad 3	42.9%	50.0%	92.5%
Graad 4	42.9%	48.6%	91.5%
Graad 5	38.5%	38.5%	77.0%
Graad 6	39.3%	46.4%	85.7%

Tabel 1.2: Frekwensie van mondelingse assessering

Mondelings	“Baie”	“Altyd”	Kumulatief
Graad 1	34.6%	30.8%	65.4%
Graad 2	17.4%	26.1%	43.5%
Graad 3	28.6%	25.0%	53.6%
Graad 4	20.6%	23.5%	44.1%
Graad 5	30.8%	11.5%	42.3%
Graad 6	17.9%	25.0%	42.9%

Daar kan dus aanvaar word dat die navorsingsresultate van hierdie studie van toepassing is op die mondelingse en skriftelike assessering van leesbegrip, maar dat meer opvoeders fokus op die skriftelike assessering daarvan.

Artikel 1

Assessering van leesstrategieë in
Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat

‘n Empiriese ondersoek

ABSTRAK

Artikel 1

Assessering van leesstrategieë in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat – ‘n Empiriese ondersoek

Die assessering van leesstrategieë (enige strategie wat gebruik word om leesbegrip te verbeter) in Afrikaansmedium primêre skole (graad een tot ses) in die Vrystaat word intensief ondersoek in die meegaande artikel om vas te stel in watter mate leesstrategieë geassesseer word; asook watter leesstrategieë wel in elke graad geassesseer word.

Daar is bevind dat verskeie leesstrategieë nie in genoegsame mate of geensins, geassesseer word nie.

Afrikaansopvoeders moet bewus gemaak word van die jongste navorsing met betrekking tot leesstrategieë en die assessering daarvan.

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 1.1	Interpreterende lees	19
FIGUUR 1.2	Assessering van begrip nadat teks hardop gelees is	21
FIGUUR 1.3	Agtergrondkennis	22
FIGUUR 1.4	Die voorspelling van gebeure	23
FIGUUR 1.5	Monitor van aanvanklike voorspellings	24
FIGUUR 1.6	Identifisering van die leesdoel	26
FIGUUR 1.7	Die gebruik van visuele leidrade	27
FIGUUR 1.8	Monitor van eie begrip (Metakognisie)	28
FIGUUR 1.9	Keuse van korrekte leesspoed	30
FIGUUR 1.10	Aanpak van onbekende woorde	31
FIGUUR 1.11	Gebruik van woordeboeke	33
FIGUUR 1.12	Parafrasing	34
FIGUUR 1.13	Identifisering met karakters	35
FIGUUR 1.14	Visualisering / verbeelding	36
FIGUUR 1.15	Identifikasie van hoofgedagte	38
FIGUUR 1.16	Die maak van 'n opsomming	39
FIGUUR 1.17	Tekskartaat	40

LYS VAN TABELLE

TABEL 1.1	Frekwensie van skriftelike assessering	4
TABEL 1.2	Frekwensie van mondelinge assessering	4
TABEL 1.3	Interpreterende lees	19
TABEL 1.4	Assessering van begrip nadat teks hardop geles is	21
TABEL 1.5	Agtergrondkennis	22
TABEL 1.6	Die voorspelling van gebeure	23
TABEL 1.7	Monitor van aanvanklike voorspellings	24
TABEL 1.8	Identifisering van leesdoel	26
TABEL 1.9	Die gebruik van visuele leidrade	27
TABEL 1.10	Monitor van eie begrip (Metakognisie)	28
TABEL 1.11	Keuse van korrekte leesspoed	30
TABEL 1.12	Aanpak van onbekende woorde	31
TABEL 1.13	Gebruik van woordeboeke	33
TABEL 1.14	Parafrastring	34
TABEL 1.15	Identifisering met karakters	35
TABEL 1.16	Visualisering / verbeelding	36
TABEL 1.17	Identifikasie van hoofgedagte	38
TABEL 1.18	Die maak van 'n opsomming	39
TABEL 1.19	Tekskaart	40

INHOUDSOPGAWE

Artikel 1

Assessering van leesstrategieë in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat – ‘n Empiriese ondersoek

1.1	INLEIDING.....	12
1.2	AGTERGROND TOT PROBLEEMSTELLING.....	15
1.3	PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAE.....	15
1.4	DOEL MET DIE ONDERSOEK.....	16
1.5	NOODSAAKLIKHEID VAN DIE STUDIE.....	16
1.6	METODE VAN ONDERSOEK	
1.6.1	Meetinstrument.....	16
1.6.2	Geldigheid en betroubaarheid van die vraelys.....	17
1.6.3	Samestelling van ondersoekgroep.....	17
1.6.4	Uitvoer van die ondersoek.....	18
1.6.5	Statistiese prosedure.....	18
1.7	NAVORSINGSRESULTATE.....	18
1.7.1	INTERPRETERENDE LEES / DIE MAAK VAN AFLEIDINGS	
1.7.1.1	Uit die literatuur.....	19
1.7.1.2	Resultate van vraelys.....	19
1.7.2	STILLEES AS STRATEGIE	
1.7.2.1	Uit die literatuur.....	20
1.7.2.2	Resultate van vraelys.....	21
1.7.3	DIE GEBRUIK VAN AGTERGRONDKENNIS	
1.7.3.1	Uit die literatuur.....	21

1.7.3.2	Resultate van vraelys.....	22
1.7.4	DIE VOORSPELLING VAN GEBEURE	
1.7.4.1	Uit die literatuur.....	23
1.7.4.2	Resultate van vraelys.....	23
1.7.5	MONITOR VAN AANVANKLIKE VOORSPELLINGS	
1.7.5.1	Uit die literatuur.....	24
1.7.5.2	Resultate van vraelys.....	24
1.7.6	IDENTIFISERING VAN DIE LEESDOEL	
1.7.6.1	Uit die literatuur.....	25
1.7.6.2	Resultate van vraelys.....	26
1.7.7	DIE GEBRUIK VAN VISUELE LEIDRADE	
1.7.7.1	Uit die literatuur.....	26
1.7.7.2	Resultate van vraelys.....	27
1.7.8	MONITOR VAN EIE BEGRIP (Metakognisie)	
1.7.8.1	Uit die literatuur.....	28
1.7.8.2	Resultate van vraelys.....	28
1.7.9	DIE KORREKTE LEESSPOED	
1.7.9.1	Uit die literatuur.....	29
1.7.9.2	Resultate van vraelys.....	30
1.7.10	AANPAK-STRATEGIEë VIR ONBEKENDE WOORDE	
1.7.10.1	Uit die literatuur.....	30
1.7.10.2	Resultate van vraelys.....	31
1.7.11	DIE GEBRUIK VAN WOORDEBOEKE	
1.7.11.1	Uit die literatuur.....	32
1.7.11.2	Resultate van vraelys.....	33

1.7.12 PARAFRASERING

1.7.12.1 Uit die literatuur.....33
 1.7.12.2 Resultate van vraelys.....34

1.7.13 IDENTIFISERING MET KARAKTERS IN VERHAAL

1.7.13.1 Uit die literatuur.....34
 1.7.13.2 Resultate van vraelys.....35

1.7.14 VISUALISERING EN/OF DIE GEBRUIK VAN VERBEELDING

1.7.14.1 Uit die literatuur.....36
 1.7.14.2 Resultate van vraelys.....36

1.7.15 IDENTIFIKASIE VAN DIE HOOFGEDAGTE

1.7.15.1 Uit die literatuur.....37
 1.7.15.2 Resultate van vraelys.....38

1.7.16 DIE MAAK VAN ‘N SKRIFTELIKE OPSOMMING

1.7.16.1 Uit die literatuur.....38
 1.7.16.2 Resultate van vraelys.....39

1.7.17 DIE OPSTEL VAN ‘N TEKSKAART

1.7.17.1 Uit die literatuur.....40
 1.7.17.2 Resultate van vraelys.....40

1.8 GEVOLGTREKKINGS.....41

1.9 AANBEVELINGS

1.9.1 Algemene aanbevelings.....42
 1.9.2 Aanbevelings ten opsigte van die assessering van onderskeie leesstrategieë....43

1.10 SLOTOPMERKING.....46

BIBLIOGRAFIE.....47

Artikel 1
Assessering van leesstrategieë in
Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat
‘n Empiriese ondersoek

1.1 INLEIDING

Die meeste Afrikaansopvoeders kan getuig dat daar in hulle klasse ‘n persentasie leerders is wat probleme ondervind met leesbegrip. Hierdie probleem is egter nie net beperk tot die Leerarea Tale nie, maar kring uit na ander leerareas omdat leerders moet kan lees om te leer. Swak lesers in die Grondslagfase mag ontwikkel in swak leerders in die Intermediêre Fase omdat hulle dikwels blootgestel word aan leermateriaal wat hulle nie kan lees nie. Opvoeders wat ander leerareas byvoorbeeld Natuurwetenskappe en Sosiale Wetenskappe, in hierdie fase onderrig, het dikwels nie die tyd of die kennis om aandag aan leesonderrig te skenk nie. Dit is daarom belangrik dat Afrikaansopvoeders bewus gemaak word van die jongste navorsing met betrekking tot leesstrategieë en die assessering daarvan.

Uit die literatuur blyk dit dat verskeie outeurs *lees* definieer as ‘n proses waar lesers begrip bewerkstellig deur interaksie met die teks (Dednam, 2005:124; Alderson, 2000:3; Wessels & Van den Berg, 1998:202; Irwin, 1991:2-9; Cooper, 1986:8). In aansluiting daarby wys Gunning (2002:353) daarop dat die leesproses vroeër dikwels gesien is as ‘n passiewe proses waar die leser se hoofdoel was om die outeur se direkte boodskap te verstaan (letterlike begrip, *cf.* 2.1.1). Hedendaagse navorsers lê toenemend klem op die leesproses, wat ‘n aktiewe interaksie is tussen die leser, teks en konteks; en die feit dat begrip gekonstrueer word op grond van die leser se kulturele agtergrond, ervaring, agtergrondkennis en die doel waarmee gelees word. Hierdie proses verskil van leser tot leser en by dieselfde leser van teks tot teks en van leesdoel tot leesdoel (Alderson, 2000:3-4; Dutcher, 1990:1).

Vir die doeleindes van hierdie studie word die terme *leesstrategie* en *leesproses*, in navolging van Irwin (1991:9), as wisselterm gebruik, en word aanvaar dat, wanneer ‘n leser

bewustelik 'n leesproses gebruik om 'n spesifieke doel te bereik, daardie proses bekend staan as 'n leesstrategie (Gunning, 2003:106). Stream en Theile (2002:1) definieer leesstrategieë as alle tegnieke wat die leser gebruik om die teks beter te verstaan.

Uit die literatuur blyk dit dat vaardige lesers onbewustelik leesstrategieë gebruik om begrip te bewerkstellig (Hanekom, 2001:13; Jongmsa, 2000:310; Swanson & De la Paz, 1998:209). Die teendeel blyk ongelukkig ook uit beide die praktyk en die literatuur. Swakker lesers leer egter nie hierdie leesstrategieë spontaan aan nie en hul leesbegrip ly daaronder (Vaugh, Bos & Schumm, 2000:384; Swanson & De la Paz, 1998:209; Smith & Alcock, 1990:7). Metakognisie met betrekking tot leesbegrip sluit nou hierby aan. Volgens Garner (1988:16) impliseer metakognisie om kennis te hê van jou eie kognitiewe prosesse. Dit is dus baie belangrik dat leerders kennis moet dra van die onderskeie leesbegripstrategieë en moet weet wanneer om dit te gebruik (Vaughn, et al., 2000:372). Dit is verblydend dat leesbegrip merkbaar verbeter indien leesstrategieë onderrig word en swakker lesers bewustelik leesstrategieë toepas (Gunning, 2002:359; Mastropieri & Scruggs, 2000:426; Good & Brophy, 1995:300).

Hoewel daar talle leesstrategieë is, en baie hiervan interafhanklik van mekaar is, word daar in die literatuur en kurrikulum veral na die volgende leesstrategieë verwys: die aktivering van agtergrondkennis; die maak van afleidings; die monitor van eie begrip; die stel van vrae deur die leser; die voorspelling van gebeure; die identifisering van relevante inligting deur middel van vluglees of soeklees; die identifisering van die leesdoel; die maak van 'n opsomming; die visuele voorstelling van die teks deur middel van 'n tekskaart en die gebruik van verbeelding of visuele beelding; parafrasing (weergawe van teks in leser se eie woorde); die gebruik van kontekstuele leidrade en persoonlike identifikasie met teks (McEwan, 2004:34-60; Gunning, 2003:108-136; Departement van Onderwys, 2002:34-37, 40-41, 76-81; Powell, 1989:1-4).

Dit is belangrik om daarop te let dat die assessering van leesstrategieë ook in beide die literatuur en die Suid-Afrikaanse kurrikula beklemtoon word. Verskeie outeurs, byvoorbeeld Manzo, Manzo en Albee (2004:xix); Alderson (2000:30); Weaver (1994:338) en Irwin (1991:195) is van mening dat die leesproses (strategieë) ook geassesseer moet word en dat daar nie net gefokus behoort te word op die assessering van die leesproduk

(begrip) nie. Sommige internasionaal-gestandaardiseerde leestoetse, byvoorbeeld die vierde uitgawe van die Stanford Diagnostiese Leestoets, is reeds volgens hierdie kriteria aangepas (Gunning, 2002:70).

Die Suid-Afrikaanse kurrikula plaas ook klem op die belangrikheid van die onderrig van leesstrategieë. In die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNK) word die volgende stelling rakende leesstrategieë gemaak: “Lees vir betekenis is die hoofdoel. Tegnieke en strategieë wat leerders help om toenemend akkuraat te lees, ondersteun lees vir betekenis” (Departement van Onderwys, 2002:12). Die assesseringstandaarde stel dit duidelik dat leerders “tekste op hul eie moet kan lees en ’n verskeidenheid strategieë moet gebruik om betekenis te skep ten einde leeruitkomste te bereik” (Departement van Onderwys, 2002:37).

Verskeie navorsers het tot die slotsom gekom dat daar ’n noue verwantskap is tussen die onderrig en die assessering van leesbegrip (Gunning, 2002:16; Alderson, 2000:191). Pumfrey (1977:9) is van mening dat “the teaching and testing of reading go hand in hand. If either is neglected, the other suffers”.

Samevattend kan dus gesê word dat die onderrig en assessering van leesstrategieë van kardinale belang in die primêre skool behoort te wees. Hierdie studie fokus egter op die assessering van leesstrategieë aangesien die resultate van ’n tradisionele begripstoets (teks met vrae daaroor), dikwels slegs toon of die leerder oor ’n goeie of swak “leesbegrip” beskik, terwyl weinig inligting oor leesstrategieë verkry word. Indien strategieë nie geassesseer word nie, kan die lesers se swak en sterk vaardighede, waarop onderrig volgens Gunning (2002:16) gebaseer moet word, nie vasgestel word nie. Manzo, Manzo en Albee, (2004:xix) wys daarop dat die assessering van leesstrategieë ’n belangrike diagnostiese funksie vervul. “To fix comprehension, it is necessary to know what might be broken!” (Manzo & Manzo, 1993:303).

1.2 AGTERGROND TOT PROBLEEMSTELLING

Daar bestaan geen twyfel dat groot getalle leerders leesprobleme en spesifiek probleme met leesbegrip ondervind nie. Navorsing deur Rabe (1987) het byna twee dekades gelede reeds bevind dat die meerderheid Afrikaanssprekende graad vier-leerders in die Pretoria-omgewing meganiese leesvaardighede bevredigend bemeester het, maar dat 'n beduidende groep nie leesbegrip bemeester het nie.

Meer onlangse navorsing deur die Sentrum vir Disleksie dui aan dat 'n kommerwekkende aantal leerders uit Afrikaansmediumskole agterstande van etlike jare ten opsigte van lees en dan ook spesifiek ten opsigte van leesbegrip toon (Strydom, 2001:14).

Resultate van die voorgenoemde studies word ook gestaaf deur die uitslae van die onlangse sistemiese evaluasie van graad drie-leerders in die Wes-Kaap. Hierdie toetse was gebaseer op die HNK (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2004). Die geletterdheidsvlakke van die leerders wat getoets is, het sedert die vorige toetsing in 2002, geen beduidende vordering getoon nie en slegs 35% van hierdie leerders se leesvermoë is op peil (Le Cordeur, 2005:2).

Alhoewel dit dus duidelik is dat daar dringend aandag aan die onderrig van leesstrategieë geskenk moet word, toon internasionale navorsing dat slegs een uit elke tien opvoeders in primêre skole leesstrategieë onderrig en dat handboeke weinig leiding bied oor die onderrig van leesstrategieë (Dowhower, 1999:672). 'n Internasionale studie wat gedoen is om vas te stel watter kennis leerders rakende leesstrategieë het, het getoon dat 30% van graad twee-leerders nie een strategie kon noem wat hulle sou kon gebruik indien hulle 'n sin nie verstaan het nie (Garner, 1988:34).

1.3 PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAE

Geen Suid-Afrikaanse navorsing oor die onderrig en die assessering van leesstrategieë in die klaskamer is beskikbaar nie (NEXUS). Dit is die navorser se ervaring as Afrikaansopvoeder van meer as tien jaar en ook leerderondersteunings-opvoeder (remediërende onderrig) die afgelope vier jaar, dat opvoeders in Afrikaansmedium skole in die Vrystaat, selde leesstrategieë assessee. Tydens 'n uitgebreide ondersoek het die navorser vasgestel dat dit blyk dat leesbegriptoetse in Vrystaatse skoolhandboeke en

onderrigmateriaal weinig leesstrategieë assesser. Die vrae ontstaan dus: *In watter mate word leesstrategieë wel geassesseer? Watter leesstrategieë word wel in elke graad geassesseer?*

1.4 DOEL MET DIE ONDERSOEK

Die doel met die ondersoek is om deur middel van ‘n empiriese ondersoek vas te stel in watter mate leesstrategieë in Afrikaansmedium primêre skole (graad een tot ses) in die Vrystaat geassesseer word; asook watter leesstrategieë wel in elke graad geassesseer word.

1.5 NOODSAAKLIKHEID VAN DIE STUDIE

Aangesien die onderrig en assessering van leesbegrip nou verwant is, behoort hierdie studie te lei tot die verbeterde onderrig van leesbegrip in primêre skole. Verbeterde onderrig in hierdie verband behoort weer te lei tot beter akademiese prestasie van die betrokke leerders, aangesien die vermoë om iets wat jy gelees het, te onthou, in ‘n groot mate afhang van hoe goed jy dit aanvanklik begryp het (Meyer, 1987:51). Die studie van Latsky (1998: 73-76) wat ‘n positiewe verband tussen leerders se leesvermoëns en akademiese prestasie bevind het, bevestig dat sukses in alle ander leerareas grootliks op goeie leesbegrip berus. Smith (1994:7) sê dan ook pertinent: “comprehension and learning are fundamentally the same”. Navorsing oor die assessering van leesbegrip wat gebruik kan word om die onderrig van leesbegrip te verbeter, is dus noodsaaklik.

1.6 METODE VAN ONDERSOEK

1.6.1 MEETINSTRUMENT

‘n Vraelys is deur die navorser ontwikkel. Die doel van die vraelys was om vas te stel in watter mate leesstrategieë in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat geassesseer word en watter strategieë in elke graad geassesseer word. Die vraelys bestaan uit ‘n teks met voorbeelde van vrae wat ‘n verskeidenheid leesstrategieë assesser. Deelnemers moes op ‘n 5-punt Likertskaal aandui in watter mate (nooit, min, redelik, baie of altyd) hulle elk van die bepaalde strategieë assesser (*cf.* Bylaag A).

1.6.2 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE VRAELYS

Om die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys te verhoog, is die vraelys ontwikkel volgens die riglyne van Babbie en Mouton (2001:230-249). 'n Analise van die Leerarea Tale, Afrikaans Huistaal (Departement van Onderwys, 2002) is gedoen. Besondere aandag is gegee aan die spesifieke uitkomst, asook die assesseringstandaarde met betrekking tot leesbegrip in die primêre skool. 'n Uitgebreide literatuurstudie rakende die onderrig en assessering van leesstrategieë is onderneem voordat die vraelys ontwikkel is. Die vrae is opgestel met die HNK en 'n literatuurstudie as raamwerk. Dr. K.G.F. Esterhuysen van die Departement Sielkunde, Universiteit van die Vrystaat, het hulp verleen rakende die gebruik en opstel van vraelyste.

Huysamen (1988:41) sê dat die inhoudsgeldigheid van 'n vraelys soos hierdie nie aan die hand van 'n kwantitatiewe indeks, soos 'n korrelasiekoëffisiënt, uitgedruk kan word nie. In plaas daarvan behoort dit op logiese gronde beoordeel te word deur deskundiges in die tersaaklike gebied. Op grond van die terugvoer van akademici wat in die veld werk, asook Afrikaansopvoeders, word die vraelys as geldig aanvaar. Verder is 'n loodstudie uitgevoer waartydens twee opvoeders per graad uit skole in die Bloemfonteinomgewing die voorlopige vraelys voltooi het. Na afloop van die loodstudie en informele onderhoude met sommige deelnemers, is die vraelys gefinaliseer.

1.6.3 SAMESTELLING VAN ONDERSOEGGROEP

Die samestelling van die ondersoekgroep dra verder by tot die geldigheid van data verkry uit 'n vraelys. Opvoeders wat die Leerarea Tale, Afrikaans Huistaal, in graad een tot ses by Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat onderrig, het die vraelyste voltooi. Die adreslys van genoemde skole is verkry by mnr. Deacon (persoonlike kommunikasie, 21 Mei 2004) van die Vrystaatse Onderwysdepartement. Volgens hierdie adreslys is daar 98 Afrikaansmedium skole in die Vrystaat wat graad een tot ses leerders onderrig. Strydom en Venter (2002:197-203) beveel aan dat 'n steekproef uit 45% van die betrokke populasie bestaan indien die totale populasie 100 is. Aangesien die verwagting was dat 'n sekere persentasie vraelyste nie teruggestuur sou word nie, is 60 skole in plaas van 45 ewekansig geselekteer. Skole uit al vyf distrikte in die Vrystaat, naamlik Thabo Mofotsanyana, Fezile Dabi, Lejweleputswa, Xariep en Motheo is in die ondersoek betrek. Skole in stede, dorpe

en die platteland, sowel as plaasskole is ingesluit by die ondersoek. Dubbelmedium- en parallelmediumskole is nie by hierdie ondersoek betrek nie.

1.6.4 UITVOER VAN DIE ONDERSOEK

Die finale vraelys (360 vraelyste in totaal) is aan geselekteerde skole gepos. Die skoolhoofde het na willekeur een opvoeder per graad (graad een tot ses), wat die Leerarea Tale, Afrikaans Huistaal onderrig, versoek om die vraelys te voltooi; dus ses vraelyste per skool. Die enigste vereiste was dat die opvoeders op daardie stadium die betrokke leerarea onderrig. Geen vereistes is gestel ten opsigte van die opvoeders se kwalifikasies of ervaring nie. Vier-en-dertig (56,7%) van die skole het die vraelyste voltooi en teruggestuur. Omdat 90 meer vraelyste as wat vereis word, uitgestuur is, het die responspersentasie verhoog na 75,5%.

Die vrae in die vraelys was van toepassing op graad een-leerders in die vierde kwartaal en op die ander grade deur die loop van die jaar. 'n Responspersentasie van 50% vir vraelyste wat per landpos uitgestuur is, word as bevredigend beskryf, terwyl 60% as goed bestempel word (Delpont, 2002:172). Die navorser is dus tevrede dat 'n voldoende hoeveelheid vraelyste voltooi is.

1.6.5 STATISTIESE PROSEDURE

Die data is by die Departement Rekenaardienste van die Vrystaatse Universiteit verwerk. Daar is bereken watter persentasie opvoeders in die vraelys aangedui het dat hulle “nooit”, “min”, “redelik”, “baie” of “altyd” 'n bepaalde leesstrategie assesser. Data vir elke graad is afsonderlik bereken. Dr. M. van Zyl van die Departement Wiskundige Wetenskappe, Universiteit van die Vrystaat het raad gegee oor die statistiese verwerking van die data.

1.7 NAVORSINGSRESULTATE

Opvoeders in die ondersoekgroep moes op die vraelys aandui in watter mate hulle, soortgelyk aan die voorbeelde in die vraelys, mondelingse of skriftelike vrae, aan leerders gedurende die assessering van leesbegrip stel. Die HNK is as vertrekpunt gebruik om leesstrategieë te identifiseer. Leesstrategieë waarna die meeste in die literatuur verwys

word, is ook hierby ingesluit. Vervolgens word elk van die onderskeie leesstrategieë eers bespreek, voordat die resultate van die vraelys gerapporteer en ontleed word.

1.7.1 INTERPRETERENDE LEES / DIE MAAK VAN AFLEIDINGS

1.7.1.1 Uit die literatuur

Goeie lesers kan tussen die reëls lees en gevolgtrekkings maak wanneer die inligting nie direk in die leesstuk uitgespel is nie (Witthaus, 1992:39). Afleidings is dikwels gebaseer op agtergrondkennis (Gunning, 2002:366) (cf. 1.7.4).

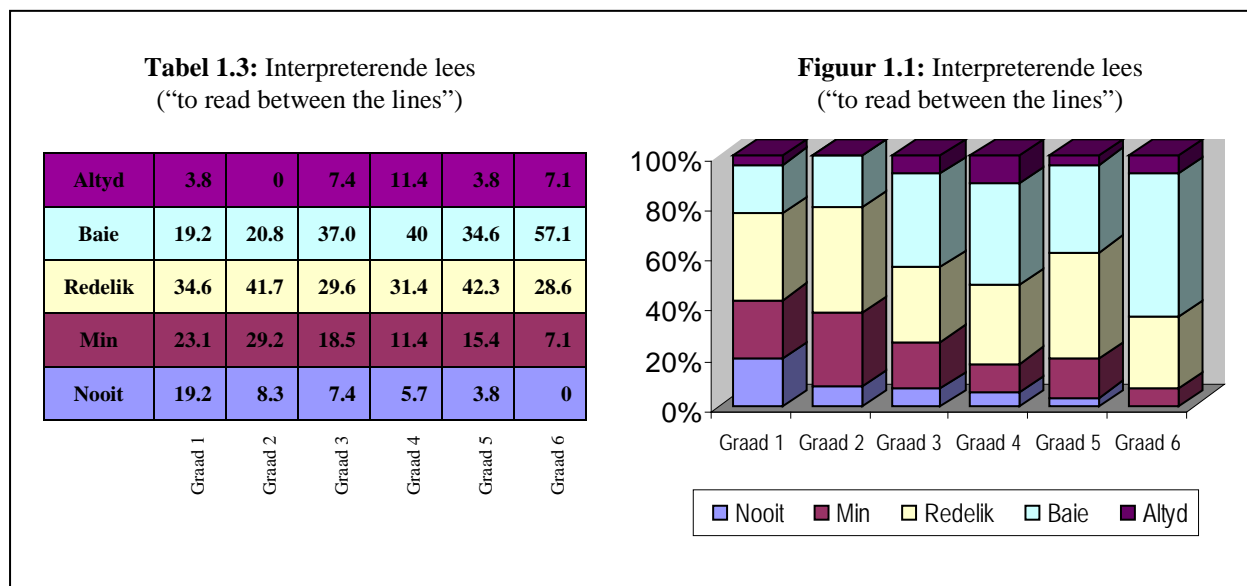
Die assesseringstandaarde in die HNK stel dit dat leerders in die Grondslagfase inligting moet kan interpreteer en gevolgtrekkings moet kan maak. In die Intermediêre Fase moet hulle ook afleidings kan maak oor karakters en intriges (Departement van Onderwys, 2002:34-35, 76-79). Verder dui die Opvoedersgids vir die ontwikkeling van leerprogramme: Tale (Departement van Onderwys, 2003:23) aan dat opvoeders bewus moet wees daarvan dat daar meer as een interpretasie van die teks kan wees.

In die vraelys lui die vraag vir die Grondslagfase:

- “Hoekom het Hannes geskrik toe Mamma inkom?”

Die leser moet self aflei dat hy geskrik het omdat hy geweet het dat hy besig was om iets verkeerd te doen (cf. 2.1.2).

1.7.1.2 Resultate van vraelys



Interpreterende lees word wel deur die meerderheid van opvoeders in al die grade geassesseer. Dit is duidelik dat die fokus daarop toeneem in die Intermediêre Fase, en die hoogste voorkoms is in graad ses, waar ongeveer 90% van opvoeders aandui dat hulle wel hierdie strategie “redelik” tot “baie” assesseer. Meer as veertig persent (42,3%) opvoeders uit graad een en byna veertig persent (37,5%) opvoeders uit graad twee, dui aan dat hulle interpreterende lees “min” of “nooit” assesseer nie. Die persentasie neem af na 25,9% uit graad drie; 17,1% uit graad vier en 19,2% uit graad vyf- opvoeders wat rapporteer dat hulle interpreterende lees “min” of “nooit” assesseer nie.

1.7.2. STILLEES AS STRATEGIE

1.7.2.1 Uit die literatuur

Byna vier dekades gelede het Combrink, Grey en Schwelnus (1969:99) reeds aanbeveel dat “begripstoetsing in wese deel van die stilleesprogram is”. Stillees in plaas van hardoplees, is ‘n strategie wat begrip kan verbeter, omdat die leser tydens hardoplees mag fokus op meganiese aspekte soos die korrekte uitspraak en intonasie, wat begrip belemmer (McLoughlin, 1997:229; Mathews, 1988:19). ‘n Jong leser het in die klas opgemerk dat die begripvraag nie beantwoord kan word nie omdat hy “nie geluister het wat hy gelees het nie” (Anoniem).

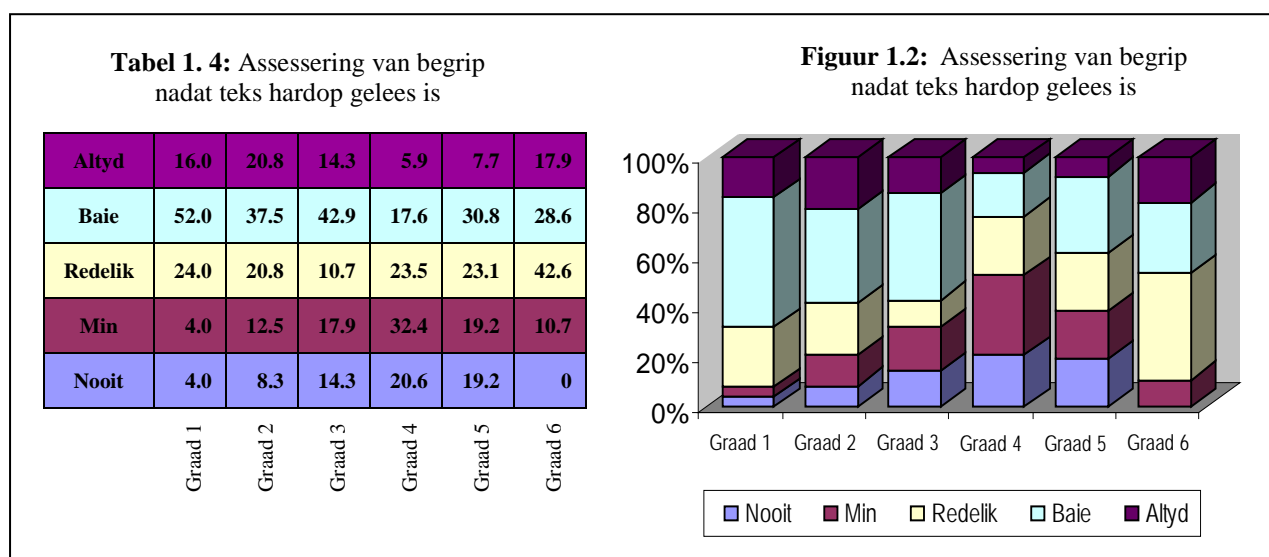
Uit beide die praktyk en die literatuur (Manzo & Manzo, 1993:341) weet ons egter dat leesonderrig, veral aan jong lesers en leerders wat ondersteuning (remediërende onderrig) ontvang, meestal op hardoplees fokus. Daar is egter ernstige besware hierteen omdat outentieke lees stillees is, terwyl hardoplees in werklikheid ‘n kunsmatige aktiwiteit is. Goeie lesers spreek nie die woorde hardop uit wanneer hul lees nie (Witthaus,1992:38). Hardoplees in die klas mag met spanning gepaard gaan en is soms vir swak lesers ‘n verleentheid wat natuurlik ook begrip negatief kan beïnvloed. Smith (1994:2,160) is duidelik nie ten gunste van opvoeders wat oormatig fokus op hardoplees nie en sê tereg: “Reading is a matter of making sense of written language rather than decoding print to sound... Oral reading is more complex and difficult than silent reading... It is possible to get the meaning right but the language wrong.” Die laaste stelling word gestaaf deur ‘n leerder wat in die klas “h-e-l-i-k-o-p-t-e-r” geklank het, maar dit toe uitgespreek het as “vliegtuig” (Anoniem). In die lig van die voorafgaande, is dit interessant dat die assesseringstandaarde van die HNK vereis dat leerders demonstreer dat hul vlot hardop kan

lees. Daar word egter nie gespesifiseer of leesbegrip na afloop van luidlees of stillees geassesseer moet word nie (Departement van Onderwys, 2002:34–37, 76-81).

Die vraag in die vraelys lui:

- “Assesseer u leesbegrip nadat leerders die teks hardop geles het?”

1.7.2.2 Resultate van vraelys



Alhoewel opvoeders uit alle grade begrip soms assesseer nadat teks hardop geles is, is dit duidelik dat veral opvoeders uit die Grondslagfase op hardoplees fokus. Tussen 67,9% (graad 3) en 92% (graad 1) opvoeders rapporteer dat hulle leesbegrip “redelik” tot “altyd” assesseer nadat teks hardop geles is. In die Intermediêre Fase dui 47% opvoeders uit graad vier, 61,1% opvoeders uit graad vyf en 89,1% opvoeders uit graad ses aan dat hulle leesbegrip “redelik” tot “altyd” assesseer nadat teks hardop geles is. Indien die leerder gedwing word om hardop te lees, kan die leerder nie terselfdertyd stillees nie. Onwetend verhoed opvoeders dus lesers om van stillees as strategie gebruik te maak.

1.7.3 DIE GEBRUIK VAN AGTERGRONDKENNIS

1.7.3.1 Uit die literatuur

Agtergrondkennis (ook skemata genoem) is kennis oor die onderwerp waaroor die leser reeds beskik. Hoe minder agtergrondkennis, wat woordeskat insluit, lesers oor ‘n onderwerp het, hoe stadiger sal hulle lees en hoe minder sal hulle verstaan (Trelease, 1995:11-12; Smith, 1994:157). Rubin (1991:14) ag agtergrondkennis so belangrik dat dit

by die definisie van lees insluit word: “Reading is the bringing to and the getting of meaning from the printed page”.

Wanneer lesers egter te veel op agtergrondkennis steun, kan dit begrip negatief beïnvloed. Indien die gebeure in die teks verskil van die leser se agtergrondkennis, word begripsvrae soms foutief beantwoord (Gunning, 2002:367). Soms is leerders se agtergrondkennis ook foutief en moet hierdie foutiewe kennis reggestel word (Gunning, 2003:109).

Die HNK (Departement van Onderwys, 2002:77) beveel ook aan dat leerders van vroeëre kennis gebruik moet maak om teks te verstaan. Cochran–Smith soos aangehaal in Minns (1997:138) dui aan dat “Children are not born knowing how to connect their knowledge and experience in ‘literate’ ways to printed and pictorial texts.” Hierdie strategie moet dus onderrig en geassesseer word. Die gebruik van agtergrondkennis vorm ‘n integrale deel van sommige ander leesstrategieë (cf 1.7.5).

In hierdie studie moes opvoeders aandui in watter mate hul assesseeer of leerders oor agtergrondkennis rakende die teks beskik.

Voorbeelde in die vraelys lui:

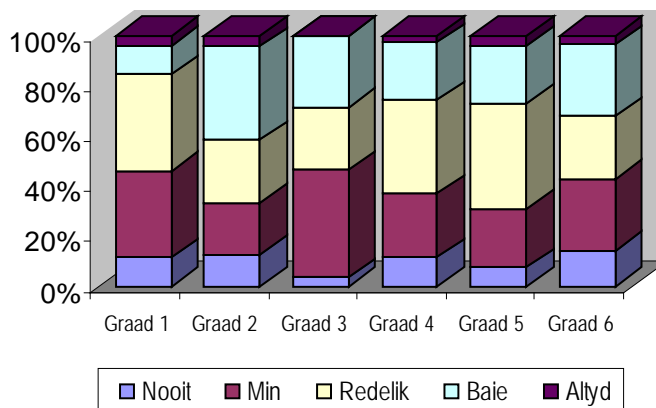
- “Skryf vyf woorde neer waaraan die titel (naam) van die verhaal jou laat dink.”
- “Was jy al voorheen in ‘n dieretuin? Het jy al voorheen van ‘n dieretuin geles of gehoor? Vertel daarvan.”

1.7.3.2 Resultate van vraelys

Tabel 1.5: Agtergrondkennis

Altyd	3.8	4.2	0%	2.9	3.8	3.6
Baie	11.5	37.5	28.6	22.9	23.1	28.6
Redelik	38.5	25.0	25	37.1	42.3	25
Min	34.6	20.8	42.9	25.7	23.1	28.6
Nooit	11.5	12.5	3.6	11.4	7.7	14.3
	Graad 1	Graad 2	Graad 3	Graad 4	Graad 5	Graad 6

Figuur 1.3: Agtergrondkennis



Tussen 33,3% en 46,1% van opvoeders uit alle grade dui aan dat hulle “min” of “nooit” agtergrondkennis assesseer nie.

1.7.4 DIE VOORSPELLING VAN GEBEURE

1.7.4.1 Uit die literatuur

Goeie lesers voorspel dikwels bewustelik of onbewustelik gebeure in die teks (Witthaus, 1992:35; Goodman & Burke, 1980:4), met ander woorde hulle waag ‘n weldeurdagte raaiskoot oor die verloop van die verhaal of die inhoud van ‘n nie-fiksie teks. Die bewustelike voorspelling van gebeure kan leesbegrip verbeter (Irwin, 1991:90) en is ook ‘n nuttige metode om agtergrondkennis te aktiveer (Gunning, 2002:361; Wessels & Van den Berg, 1998:218). Volgens Smith (1994:161) en Gunning (2002:361) steun lesers wat hierdie strategie gebruik, sterk op agtergrondkennis (*cf* 1.7.3). Oor hoe minder agtergrondkennis die leser beskik, hoe moeiliker sal dit dus wees om die gebeure te voorspel.

Die assesseringstandaarde in die HNK (Departement van Onderwys, 2002:34–35, 76-79) verwag van leerders om voorspellings te maak na aanleiding van die boekomslag, illustrasies en kontekstuele leidrade. In die vraelys moes opvoeders aandui tot watter mate hul die voorspelling assesseer.

‘n Voorbeeld in die vraelys lui:

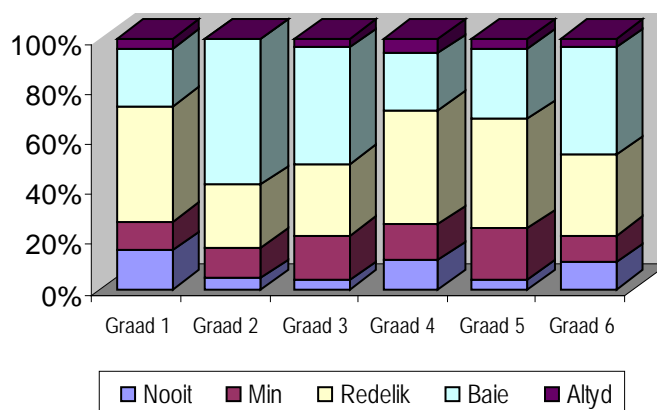
- “Kyk na die prentjie en/of die opskrif. Waaroor dink jy handel hierdie leesstuk?”

1.7.4.2 Resultate van vraelys

Tabel 1.6: Die voorspelling van gebeure

Altyd	3.8	0	3.6	5.7	4	3.6
Baie	23.1	58.3	46.4	22.9	28	42.9
Redelik	46.2	25	28.6	45.7	44	32.1
Min	11.5	12.5	17.9	14.3	20	10.7
Nooit	15.4	4.2	3.6	11.4	4.0	10.7
	Graad 1	Graad 2	Graad 3	Graad 4	Graad 5	Graad 6

Figuur 1.4: Die voorspelling van gebeure



Alhoewel die oorgrote meerderheid opvoeders, tussen 73,1% en 83,3%, gerapporteer het dat hulle hierdie strategie “redelik” tot “altyd” assesseer, dui tussen 16,7% en 26,9% van opvoeders uit al die grade dat hulle “nooit” of “min” die voorspelling van gebeure assesseer nie.

1.7.5 MONITOR VAN AANVANKLIKE VOORSPELLING

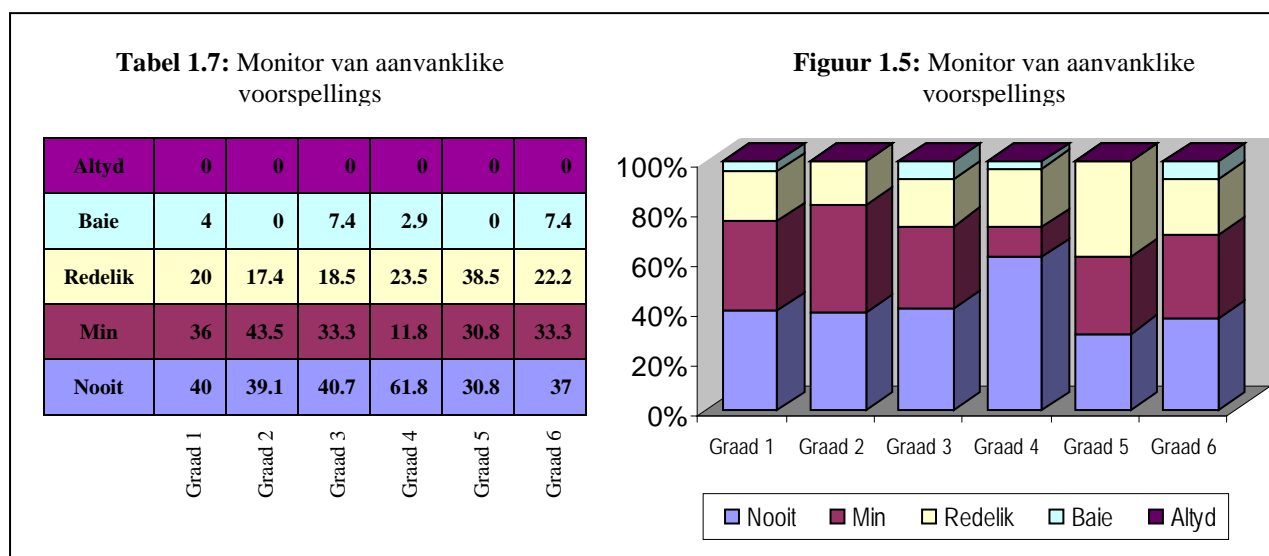
1.7.5.1 Uit die literatuur

Alhoewel die assesseringstandaarde in die HNK nie melding van hierdie strategie maak nie (Departement van Onderwys, 2002:34–41, 76-81), is dit belangrik dat die aanvanklike voorspelling van gebeure (cf. 1.7.4) buigbaar is. Wanneer die voorspelling en die teks van mekaar verskil, moet verdere voorspellings aangepas word. Dit is ‘n vaardigheid wat swak lesers nie altyd bemeester nie (Gunning, 2002:361). Die vermoë om voorspellings te monitor is dus ‘n belangrike strategie wat leesbegrip bevorder.

‘n Voorbeeld in die vraelys lui:

- “Het dit wat jy voorspel het, gebeur?”

1.7.5.2 Resultate van vraelys



Uit die data lyk dit asof die meerderheid van opvoeders nie bewus is van hierdie strategie, of dit nie belangrik ag nie, aangesien tussen 61,1% (in graad vyf) en ‘n oorweldigende

82,6% (in graad twee) rapporteer dat hulle “min” of “nooit” assesseeer of leerders se voorspellings korrek was nie, terwyl geen (0%) opvoeders in al die grade aandui dat hulle “altyd” hierdie strategie assesseeer.

1.7.6 IDENTIFISERING VAN DIE LEESDOEL

1.7.6.1 Uit die literatuur

Manzo en Manzo (1993:304) dui aan dat swak leesbegrip dikwels veroorsaak word deur ‘n gebrekkige motivering om te wil lees. Wanneer leerders vir hulself ‘n spesifieke leesdoel stel, kan dit as motivering dien.

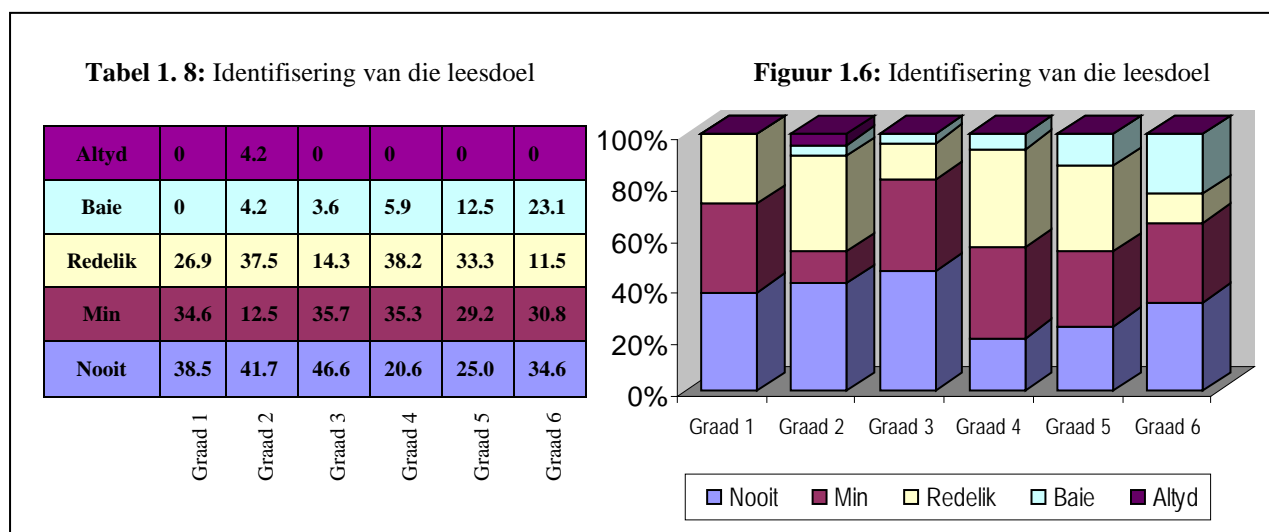
‘n Moontlike leesdoel kan wees:

- lees vir genot;
- om inligting te soek;
- om ‘n spesifieke vraag te beantwoord; of
- om voor te berei vir ‘n toets.

Die doel waarmee gelees word, sal verband hou met die keuse van leesspoed (*cf.* 1.7.9). Lesers gebruik hul ervaring en agtergrondkennis om ‘n leesdoel te stel (Gunning, 2002:361; Goodman & Burke, 1980:44). Volgens Smith (1994:157) het dit wat ‘n leser in ‘n teks verstaan, altyd betrekking tot dit wat die leser wil weet. Goeie lesers probeer ook spontaan vasstel met watter doel die outeur die teks geskryf het (Witthaus, 1992:34).

Hoewel die internasionale literatuur die stel van ‘n leesdoel as ‘n belangrike strategie beskryf, maak die assesseringstandaarde in die HNK (Departement van Onderwys, 2002:34–37, 76-81) nie melding van hierdie strategie nie.

1.7.6.2 Resultate van vraelys



Die meerderheid opvoeders uit graad een (73,1%) en graad drie (82,3%) dui aan dat hulle “min” of “nooit” aan leerders vra met watter doel hulle ‘n leesstuk lees. Dit is interessant dat daarteenoor slegs 54,2% van graad twee-opvoeders “min” of “nooit” hierdie strategie assesseeer nie. Graad twee-opvoeders is ook die enigstes (4,2%) uit al die grade wat aandui dat hulle altyd hierdie strategie assesseeer.

In die Intermediêre Fase rapporteer 55,9% graad vier-opvoeders en 54,2% graad vyf-opvoeders dat hulle “min” of “nooit” aan leerders vra met watter doel hulle ‘n leesstuk lees nie. Teen die verwagting neem hierdie persernasie toe tot en met graad ses waar 65,4% opvoeders rapporteer dat hulle “min” of “nooit” hierdie strategie assesseeer nie.

1.7.7 DIE GEBRUIK VAN VISUELE LEIDRADE

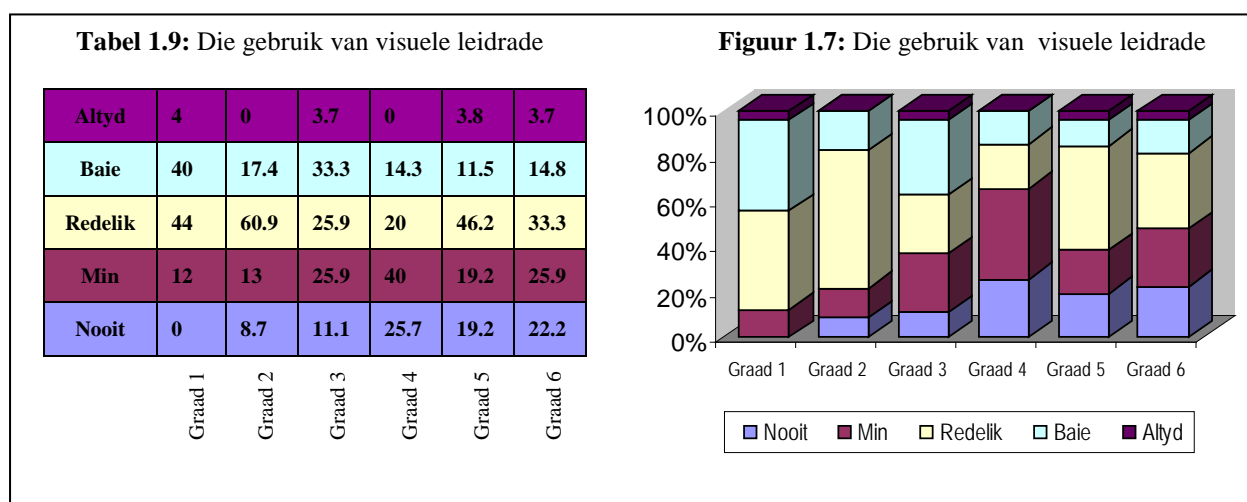
1.7.7.1 Uit die literatuur

Gunning (2002:375), sowel as Cretchley en Stacey (1990:70) en Smith en Alcock (1990:54) beveel aan dat leerders na meegaande illustrasies kyk wanneer die teks nie vir hulle sin maak nie. Om na illustrasies te kyk, hou ook verband met die gebruik van vluglees om ‘n oorsig van die teks te kry (cf.1.7.9). Teksillustrasies kan ook suksesvol gebruik word om agtergrondkennis te aktiveer (Cooper, 1986,99) (cf. 1.7.3).

Die tersaaklikheid van hierdie strategie word deur die assesseringstandaarde in die HNK beklemtoon deurdat dit duidelik gestel word dat leerders vanaf graad een, van visuele leidrade moet kan gebruik maak om betekenis te skep (Departement van Onderwys, 2002:34–35, 76-79). Verskeie tekste wat deur die HNK (Departement van Onderwys, 2002:58-62, 64-65) voorgeskryf word, onder andere prentebouke, grafieke, plakkaate, kaarte, foto’s, advertensies en padtekens, leen hulle daartoe om hierdie strategie aan ouer leerders te onderrig en te assesseer.

In die vraelys word ‘n vraag gestel waar die leerder van die illustrasie moes gebruik maak om die antwoord te vind (*cf.* Bylaag A).

1.7.7.2 Resultate van vraelys



In die Grondslagfase rapporteer die meerderheid opvoeders, tussen 62,9% (in graad drie) en 88% (in graad een) dat hulle hierdie strategie “redelik” tot “altyd” assesseer. Daarteenoor neem die assessering van die gebruik van visuele leidrade egter af in die Intermediêre fase. Byna die helfte (48,1%) van graad ses-opvoeders en 65,7% van graad vier-opvoeders dui aan dat hulle hierdie strategie “min” of “nooit” assesseer nie. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat verhale vir ouer leerders dikwels nie geïllustreer is nie.

1.7.8 MONITOR VAN EIE BEGRIP (Metakognisie)

1.7.8.1 Uit die literatuur

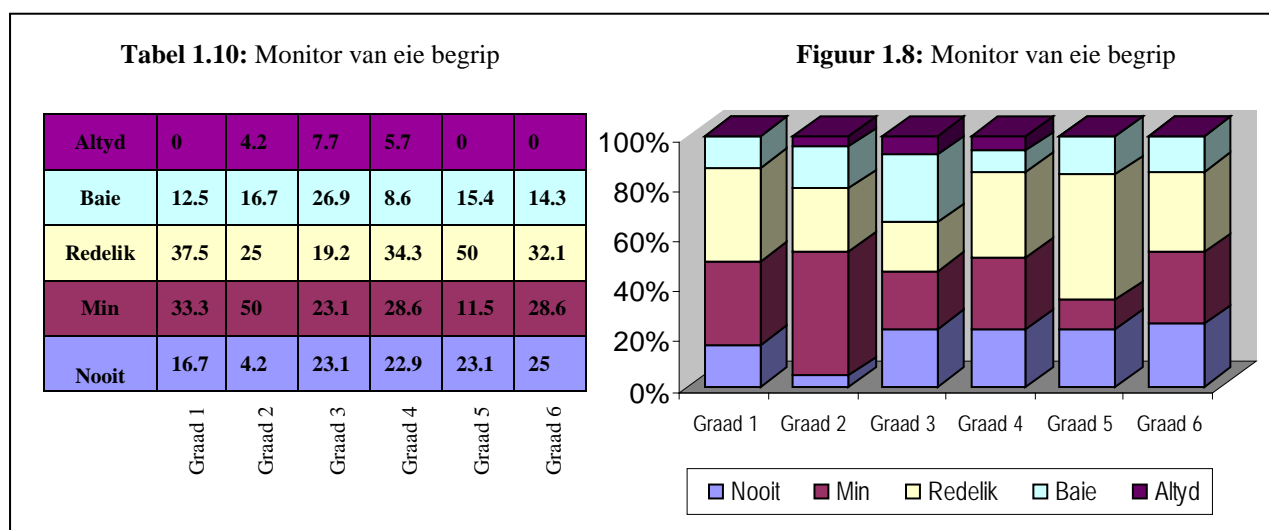
Goeie lesers monitor hulle eie begrip terwyl hulle lees (metakognisie), deur byvoorbeeld die dele wat nie sin maak nie, te herlees, die teks op te som, ‘n beeld in hulle geestesoog te vorm of deur vrae aan hulself te vra oor die teks en te kontroleer of hulle dit korrek kan beantwoord (Gunning 2002:375; Witthaus, 1992:35-39; Mathews, 1988:75; Viviers, 2001:111-112). Daarteenoor is swak lesers dikwels nie bewus daarvan dat hulle nie verstaan wat hulle lees nie (Vaughn *et al.*, 2000:372; Oakhill & Cain, 1997:183). Indien lesers nie beseft dat hulle nie verstaan het wat hulle geles het nie, kan hulle tog geen poging aanwend om begrip te bewerkstellig nie.

Hierdie strategie word nie deur die assesseringstandaarde in die HNK gemeld nie.

Voorbeelde in die vraelys, na aanleiding van Gunning (2002:384) lui:

- “Het jy verstaan wat jy geles het? Watter deel het jy nie verstaan nie?”

1.7.8.2 Resultate van vraelys



Met die uitsondering van graad vyf-opvoeders (34,6%), rapporteer ongeveer die helfte van opvoeders vanaf graad een tot ses dat hulle “nooit” of “min” direk vir leerders vra of hulle

verstaan het wat hulle gelees het nie. Hoewel dit moontlik is dat opvoeders glo dat hierdie vraag wel op indirekte wyse gestel word tydens die assessering van leesbegrip, lyk dit asof nie alle leerders direk daarvan bewus gemaak word dat hulle hul eie begrip behoort te monitor nie.

1.7.9 KEUSE VAN DIE KORREKTE LEESPOED

1.7.9.1 Uit die literatuur

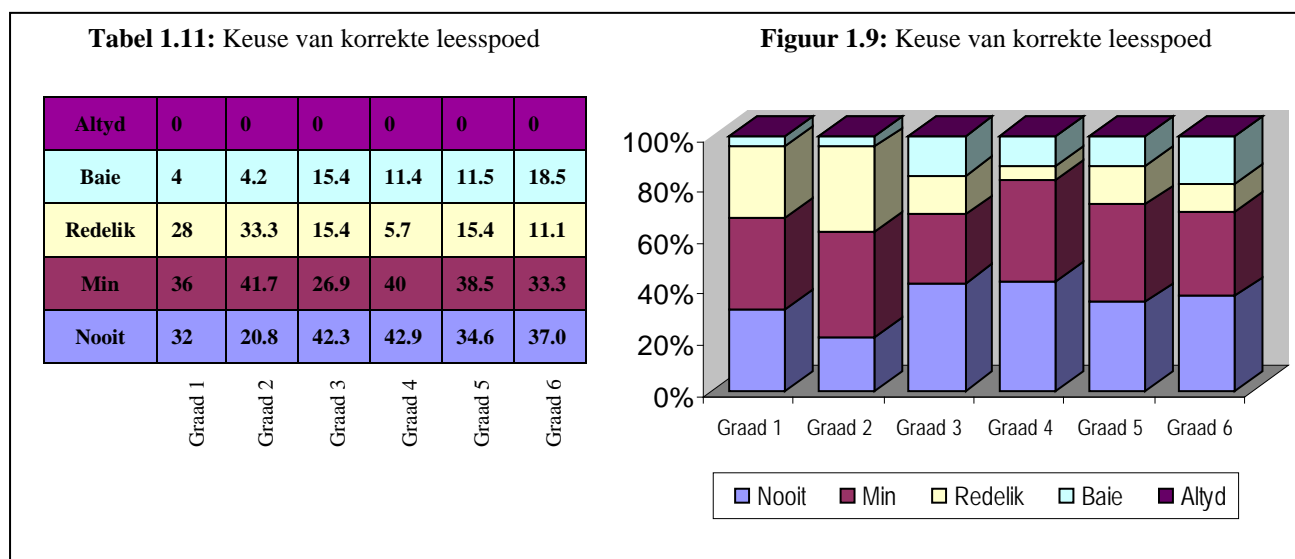
Goeie lesers pas hulle leesspoed aan by die tipe leesmateriaal en die doel waarmee gelees word. Leesspoed kan byvoorbeeld afneem indien die moeilikheidsgraad van die teks toeneem (Gunning, 2002:375; Freeman & Meed, 1993:33; Human, 1991:56; Mathews, 1988:28). Mathews, (1988:30) kom verder tot die gevolgtrekking dat “knowing what not to read is almost as valuable as knowing what to read”. Twee vaardighede wat belangrik is in hierdie verband, is die sogenaamde vluglees (“skimming”) en soeklees (“scanning”). Goeie lesers vluglees wanneer hulle teen ongeveer twee keer hulle gewone spoed die opskrif en illustrasies gebruik om ‘n oorsig te verkry van waaroor ‘n teks handel (Viviers, 2001:108; Witthaus, 1992:34). Soeklees daarenteen, word gebruik wanneer lesers wat soek na spesifieke inligting, hulle oë teen drie keer die gewone spoed oor die bladsy laat gly. Sodra die regte inligting gevind is, lees hulle teen die gewone spoed verder (Hanekom, 2001:24; Viviers, 2001:107; Witthaus, 1992:37). Die feit dat swak lesers dikwels nie tot hierdie leessoepelheid in staat is nie, mag bydra tot ‘n gebrek aan goeie begrip.

Die HNK (Departement van Onderwys, 2002:77, 80) en die Opvoedersgids vir die ontwikkeling van leerprogramme: Tale (Departement van Onderwys, 2003:23) beklemtoon dat leerders moet kan soeklees en vluglees, asook hulle leesspoed moet aanpas by die tipe teks en die leesdoel (*cf.* 1.7.6).

‘n Voorbeeld van ‘n vraag wat hierdie vaardigheid aanspreek in die vraelys, lui:

- “Gaan jy hierdie teks vinnig of stadig lees? Gee ‘n rede vir jou antwoord.”

1.7.9.2 Resultate van vraelys



Ongeveer twee derdes van opvoeders uit die Grondslagfase (68% in graad een; 62,5% in graad twee en 69,2% in graad drie) rapporteer dat hul “min” of “nooit” direk assesseeer of lesers weet watter leesspoed hulle vir die betrokke leestaak moet kies nie. Dit is kommerwekkend dat die aantal opvoeders wat nie voldoende aandag aan hierdie vaardigheid skenk tydens assessering nie, toeneem in die Intermediêre Fase en wissel tussen 70,3% (graad ses) en 82,9% (graad vier).

1.7.10 AANPAK-STRATEGIEË VIR ONBEKENDE WOORDE

1.7.10.1 Uit die literatuur

Outeurs (Gunning, 2002:375; Hanekom, 2001:16; Smith, 1994:143; Cretchley & Stacey, 1990:64) bespreek ’n verskeidenheid strategieë wat gebruik kan word wanneer lesers ’n onbekende woord teëkom, onder andere:

- die gebruik van konteks om die betekenis af te lei;
- soek bekende woorddele in ’n onbekende woord;
- lees die woord in lettergrepe of klank die woord uit;
- herlees dit;
- gebruik ’n woordeboek;
- vra ’n ouer, onderwyser of vriend om hulp; of

- ignoreer die woord en lees verder.

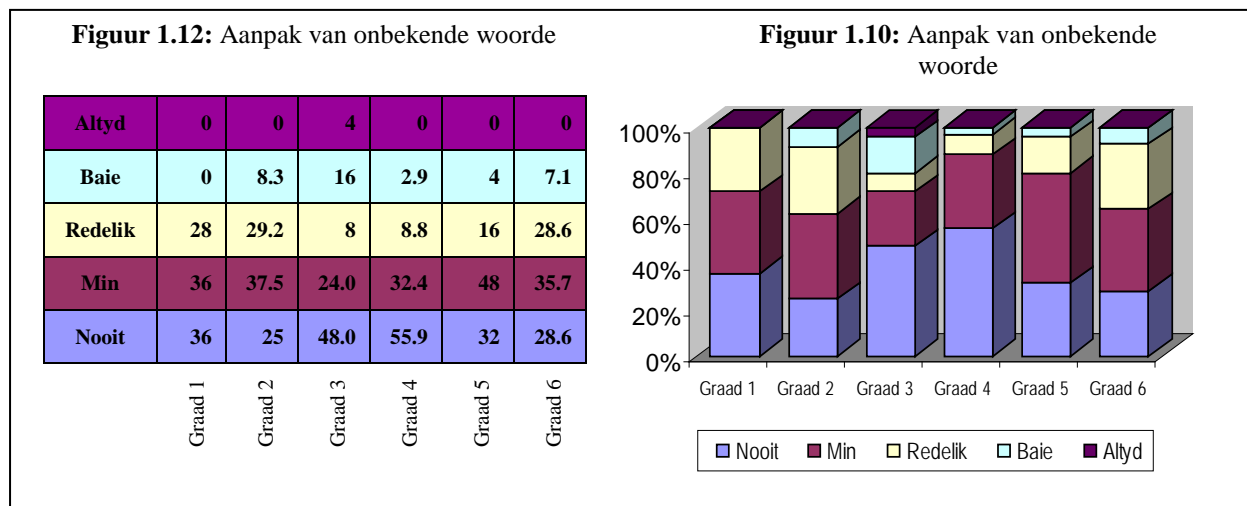
Gebrekkige kennis van aanpak-strategieë word gesien as een van die hooforsake van swak leesbegrip (Wilson, 1967:137). Die HNK (Departement van Onderwys, 2002:37, 41) vereis dan ook van leerders om van ‘n verskeidenheid aanpak-strategieë gebruik te maak soos die herlees van teks, die klank van woorde, die gebruik van kontekstuele leidrade en woordeboeke.

Die doel van die betrokke vraag in die vraelys was om vas te stel of opvoeders assesseer of leerders direkte kennis (metakognisie) van aanpak-strategieë het.

Voorbeelde in die vraelys lui:

- “Wat het jy gedoen toe jy by ‘n woord kom wat jy nie kon uitspreek nie?”
- “Wat het jy gedoen toe jy nie verstaan het wat jy lees nie?”

1.7.10.2 Resultate van die vraelys



Tussen 62,5 % (graad twee) en 88,3% (graad vier) opvoeders het gerapporteer dat hulle “min” of “nooit” assesseer of leerders bewus is daarvan hoe om onbekende woorde aan te pak. Die vraag kan inderdaad gestel word of die bogenoemde strategieë wel onderrig word, maar nie in hierdie verband geassesseer word nie en of opvoeders nie bewus is van die belangrikheid daarvan nie.

1.7.11 DIE GEBRUIK VAN WOORDEBOEKE

1.7.11.1 Uit die literatuur

Die gebruik van woordeboeke word deur verskeie outeurs aanbeveel (*cf.* 1.7.10). In die literatuur is daar egter nie eenstemmigheid oor die gebruik van woordeboeke tydens die assessering van leesbegrip nie. Sommige outeurs moedig die gebruik van woordeboeke aan, terwyl ander daarteen gekant is (Gunning, 2002:375; Alderson, 2000:99-100).

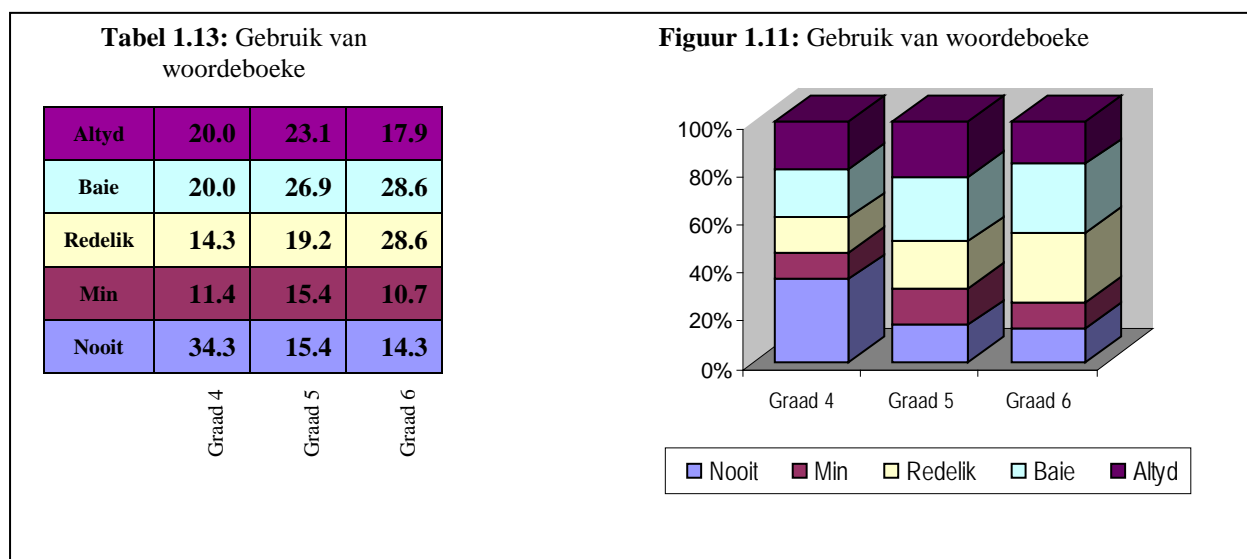
Dednam, (2005:127) beveel aan dat leerders slegs vanaf graad vier woordeboekvaardighede behoort aan te leer, daarom is opvoeders in die Grondslagfase nie gevra om op hierdie vraag te reageer nie.

Suid-Afrikaanse opvoeders behoort egter op die HNK (Departement van Onderwys, 2002:41) se voorskrifte te let. Hier word duidelik voorgeskryf dat leerders reeds vanaf graad twee woordeboeke moet gebruik om woorde se betekenis na te slaan en in graad drie 'n persoonlike woordeboek moet saamstel. Die Opvoedersgids vir die ontwikkeling van leerprogramme: Tale (Departement van Onderwys, 2003:27) beklemtoon ook die gebruik van 'n woordeboek as 'n strategie om leesbegrip te verbeter. Op grond van kurrikulêre voorskrifte moet dus geassesseer word of leerders wel daartoe in staat is om woordeboeke te gebruik.

Die vraag in die vraelys lui:

- Mag leerders verklarende woordeboeke gebruik wanneer leesbegrip geassesseer word?

1.7.11.2 Resultate van vraelys



Uit die data blyk dit dat die gebruik van woordeboeke geleidelik toeneem namate leerders na hoër grade vorder, met meer as die helfte (54,3%) van graad vier-opvoeders, 69,2% van graad vyf-opvoeders en ‘n driekwart (75,1%) van graad ses-opvoeders wat aandui dat hulle wel “redelik” tot “altyd” hierdie strategie assessee. Hoewel die moontlikheid bestaan dat woordeboekvaardighede wel buite die konteks van ‘n begripstoets geassesseeer kan word, kan die vraag egter tog gestel word waarom ongeveer meer as ‘n kwart van opvoeders leerders “nooit” toelaat om verklarende woordeboeke te gebruik tydens die assessering van leesbegrip nie en dus nie die voorskrifte van die HNK uitvoer nie.

1.7.12 PARAFRASERING

1.7.12.1 Uit die literatuur

Verskeie studies toon dat leesbegrip bevorder word wanneer lesers die teks in hul eie woorde oortel (Vaughn *et al.*, 2000:388; Manzo & Manzo, 1993:329). Die literatuur toon dat leerders vroeë korrek kan beantwoord deur direkte aanhalings, sonder enige begrip, te gebruik, soos die volgende voorbeeld, aangepas uit die werk van Weaver (1994:47) duidelik illustreer:

Ben en sy pa het gaan ripramtam.

Wat het Ben en sy pa gedoen?

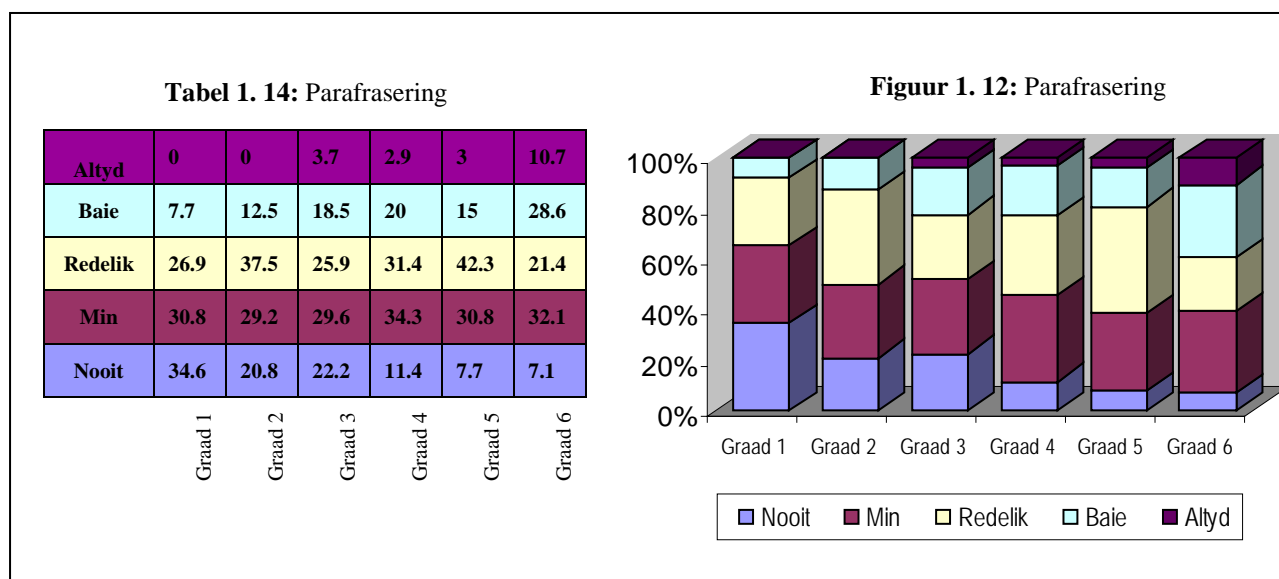
Hulle het geripramtam.

In die lig van bogenoemde is behoort die HNK (Departement van Onderwys, 2002:34–41, 76-81) dit as ‘n vereiste te stel dat leerders vrae in ‘n leesbegripstoets in hulle eie woorde moet beantwoord.

‘n Voorbeeld in die vraelys lui:

- Skryf of sê die sin in jou eie woorde.

1.7.12.2 Resultate van vraelys



Ongeveer twee derdes (65,4%) van graad een-opvoeders, en ongeveer die helfte van graad twee- en drie-opvoeders dui aan dat hul “min” of “nooit” vir leerders vra om dit wat hulle gelees het, in hul eie woorde te stel nie. In die Intermediêre Fase rapporteer onderskeidelik 45,7% (graad een), 38,5% (graad twee) en 39,2% (graad drie) van opvoeders dat hul “min” of “nooit” parafrasering assesser nie. Dit blyk dus dat ‘n groot persentasie opvoeders leerders toelaat om antwoorde direk uit die teks aan te haal, moontlik sonder om te kontroleer of leerders werklik die teks begryp.

1.7.13 IDENTIFISERING MET KARAKTERS IN DIE VERHAAL

1.7.13.1 Uit die literatuur

Soms skryf ‘n outeur met die doel om ‘n emosionele reaksie by die leser te ontlok. Indien lesers hulself in die plek van die karakter stel, kan dit lei tot die verbetering van leesbegrip

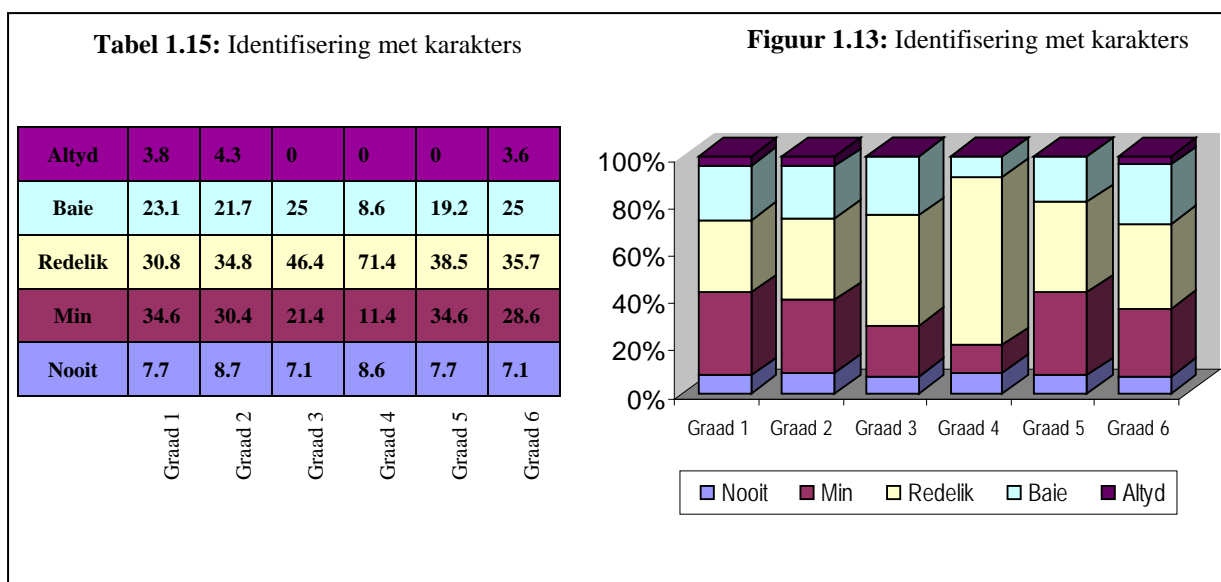
(Irwin, 1991:98-99; Powell,1989:3). Dit is dikwels makliker om met ‘n karakter te identifiseer indien die leser al soortgelyke ervarings gehad het of oor die nodige agtergrondkennis beskik (cf. 1.7.3).

Die feit dat die HNK (Departement van Onderwys, 2002:34–41, 76-81) geensins na hierdie strategie verwys vir graad een tot vyf-leerders nie, toon waarskynlik dat dit as ‘n moeiliker vaardigheid gesien word. Die HNK vereis dat graad ses-leerders “die verband van die teks met hulle eie lewe” kan identifiseer. Die navorser glo egter dat selfs graad een-leerders gelei kan word om wel met karakters of gebeure te identifiseer, soos die vrae in die vraelys toon.

Voorbeelde in die vraelys lui:

- “Hoe dink jy het Hannes gevoel toe hy die koek laat val het?”
- “Het iets soos wat met Hannes gebeur het, al met jou gebeur? Vertel daarvan.”

1.7.13.2 Resultate van vraelys



In die lig van die voorskrifte van die HNK (2002) hierbo, is dit werklik interessant dat die data toon dat sowat 60% opvoeders uit grade een (57,7%), twee (61,1%), vyf (57,7%) en ses (64,3%) rapporteer dat hulle “redelik” tot “altyd” assesseeer of leerders met karakters in die teks identifiseer. Uit graad drie dui 71,4% en uit graad vier dui ‘n oorweldigende 80%

van opvoeders aan dat hulle “redelik” tot “altyd” leser-identifikasie assesseer. Hieruit lyk dit asof opvoeders aanvoel dat hierdie strategie nie net sinvol vir hulle leerders is nie, maar ook dat dit wel vir hulle leerders moontlik is om te gebruik.

1.7.14 VISUALISERING EN/OF DIE GEBRUIK VAN VERBEELDING

1.7.14.1 Uit die literatuur

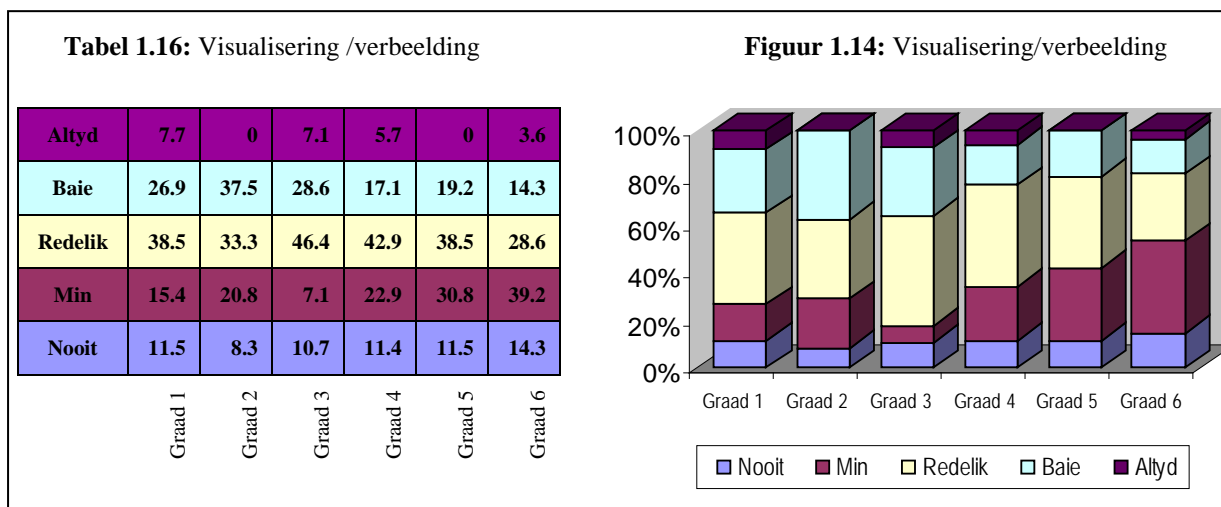
Navorsing toon dat die skep van ‘n visuele of ouditiewe voorstelling van die karakters, gebeure of ander inligting in die teks, leesbegrip verbeter (Gunning, 2002:371; Irwin 1991:96) en dat goeie lesers juis hierdie vaardigheid benut (Jongsma, 2000:310). ‘n Leerder het selfs opgemerk dat hy meer van boeke sonder prente hou omdat sy eie prente mooier is (Anoniem).

Die HNK (Departement van Onderwys, 2002:34–41, 76-81) maak nie melding van hierdie strategie, wat deur navorsers geïdentifiseer is as een van die belangrikste strategieë wat lei tot die verbetering van leesbegrip, nie.

Voorbeelde in die vraelys lui:

- “Beskryf die prentjie wat jy by hierdie leesstuk sou teken/teken die prentjie.”
- “Verbeel jou jy is in ‘n dieretuin. Wat hoor, sien en ruik jy?”

1.7.14.2 Resultate van vraelys



Soos in die geval van leser-identifikasie (*cf.* 1.7.13), is dit opvallend dat die meerderheid van opvoeders in alle grade tog die vermoë van leerders om hulle verbeelding te gebruik, “redelik” tot “altyd” assesseer. Terwyl die data van die Grondslagfase wissel tussen 73,1% (graad een) en 82,1% (graad drie), neem dit geleidelik af na 46,5% in graad ses. Dit lyk dus of opvoeders bewus is van die positiewe invloed van hierdie strategie op begrip, maar glo dat jonger leerders meer hierby baat.

1.7.15 IDENTIFIKASIE VAN DIE HOOFGEDAGTE

1.7.15.1 Uit die literatuur

Die vermoë om die hoofgedagte van ‘n teks te identifiseer kan as een van die heel belangrikste leesbegripstrategieë beskou word. Dit is te betwyfel of leerders ‘n leesstuk verstaan as hulle nie kortliks in ‘n sin of twee kan sê waaroor die leesstuk handel nie.

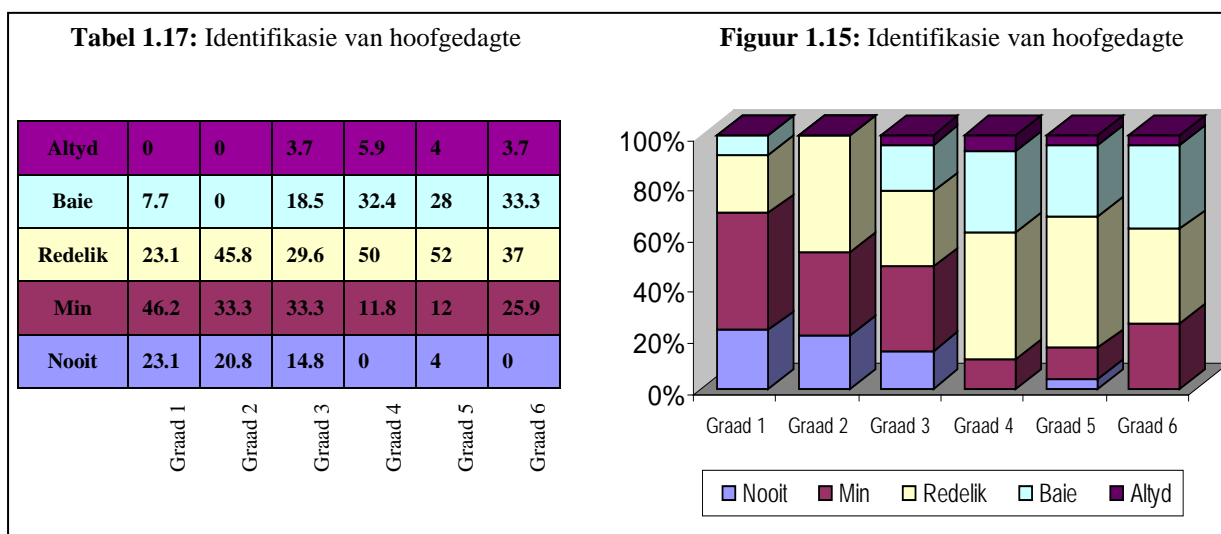
Hierdie vaardigheid vorm ook ‘n kernbelangrike komponent van studiemetodes en die maak van opsommings (*cf.* 1.7.17).

Die feit dat die HNK (Departement van Onderwys, 2002:34–41, 76-81) aanbeveel dat leerders reeds vanaf graad een die hoofgedagte van ‘n teks moet kan identifiseer, toon duidelik hoeveel waarde aan hierdie strategie geheg word.

Voorbeelde in die vraelys lui:

- “Sê in een sin waaroor hierdie leesstuk gaan.”
- “Voorsien die leesstuk van ‘n gepaste titel.”

1.7.15.2 Resultate van vraelys



Ten spyte van die aanbevelings in die HNK, rapporteer ongeveer 70% opvoeders uit graad een en byna die helfte uit graad twee (54,1%) en graad drie (48,1%) dat hulle “min” of “nooit” die identifisering van die hoofgedagte in ‘n leesstuk assesser nie. Daarteenoor neem die assessering van hierdie strategie toe in die Intermediêre Fase. Onderskeidelik 88,3% (graad vier), 84% (graad vyf) en 74% (graad ses) opvoeders dui aan dat hulle hierdie strategie “redelik” tot “altyd” assesser.

1.7.16 DIE MAAK VAN ‘N SKRIFTELIKE OPSOMMING

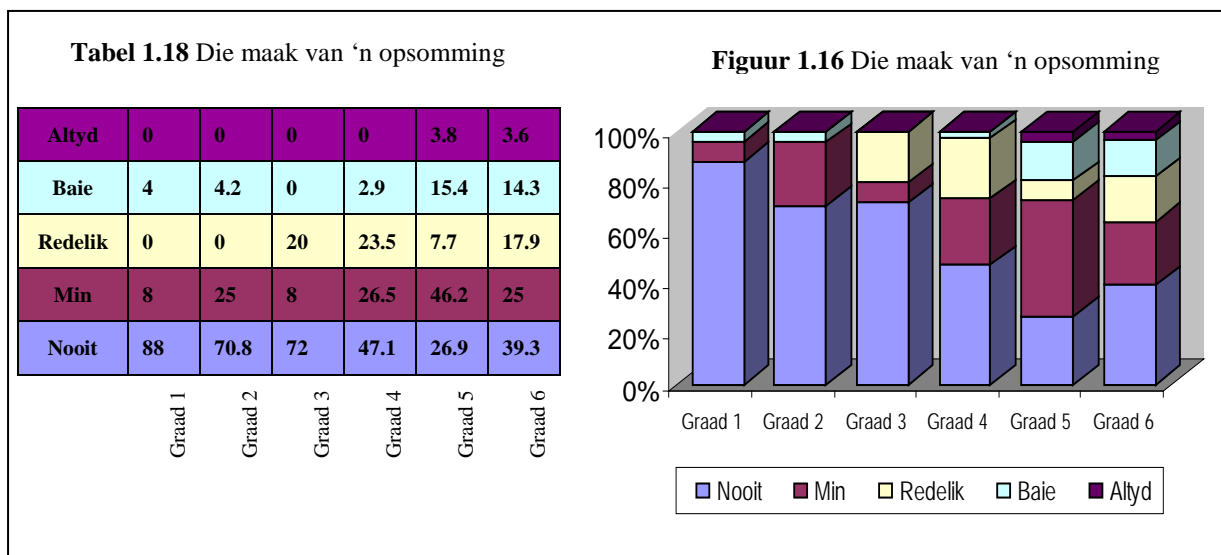
1.7.16.1 Uit die literatuur

Human (1991:52) en ook Viviers (2001:153), is daarvan oortuig dat die maak van ‘n opsomming die leser se begrip verbeter, terwyl Gunning (2002:363) meld dat verskeie outeurs dit as die effektiefste leesbegripstrategie beskou. Weens die feit dat ‘n opsomming bestaan uit die hoofgedagte van elke paragraaf (Vaughn *et al.*, 2000:388; Cretchley & Stacey; 1990:56) en die HNK (*cf.* 1.7.12) vereis dat leerders reeds vanaf graad een hoofgedagtes moet kan identifiseer, kan die vraag gestel word waarom die HNK (Departement van Onderwys, 2002:34–41, 76-81) dan aanbeveel dat leerders eers vanaf graad vyf die inligting in ‘n teks moet kan opsom.

In die Grondslagfase is die tekslengte van so ‘n aard dat ‘n opsomming uit weinig meer as die hoofgedagte, weergegee in een of twee sinne, sal bestaan. Daar is dus nie werklik ‘n grondige rede waarom leerders nie reeds in die Grondslagfase aan hierdie strategie

blootgestel kan word nie. Leerders in die Intermediêre Fase kry dus min blootstelling aan ‘n strategie wat ook ‘n uitstekende studiemetode is (Viviers, 2001:154; Freeman & Meed, 1993:23-33).

1.7.16.2 Resultate van die vraelys



Uit die graad een-opvoeders, het 88% gerapporteer dat hulle teen die vierde kwartaal “nooit” leesbegrip deur middel van ‘n skriftelike opsomming assesser nie. Meer as 70% van graad twee- en graad drie-opvoeders het dieselfde aangedui. Dit is ‘n logiese gevolg in die lig daarvan dat hierdie opvoeders ook aangedui het dat hulle nie die identifisering van die hoofgedagte assesser nie (*cf.* 1.7.15).

In die Intermediêre fase neem die maak van skriftelike opsommings toe met tussen 26,4% van graad vier-opvoeders en 35,8% van graad ses-opvoeders wat rapporteer dat hulle “redelik” tot “baie” hierdie strategie assesser. Die navorser sou graag wou sien dat die onderskeidelik 73, 1% opvoeders uit graad vyf en die 64, 3% opvoeders uit graad ses, wat gerapporteer het dat hulle “min” of “nooit” hierdie strategie assesser nie, ook die voorskrifte van die HNK uitvoer.

1.7.17 DIE OPSTEL VAN ‘N TEKSKAART

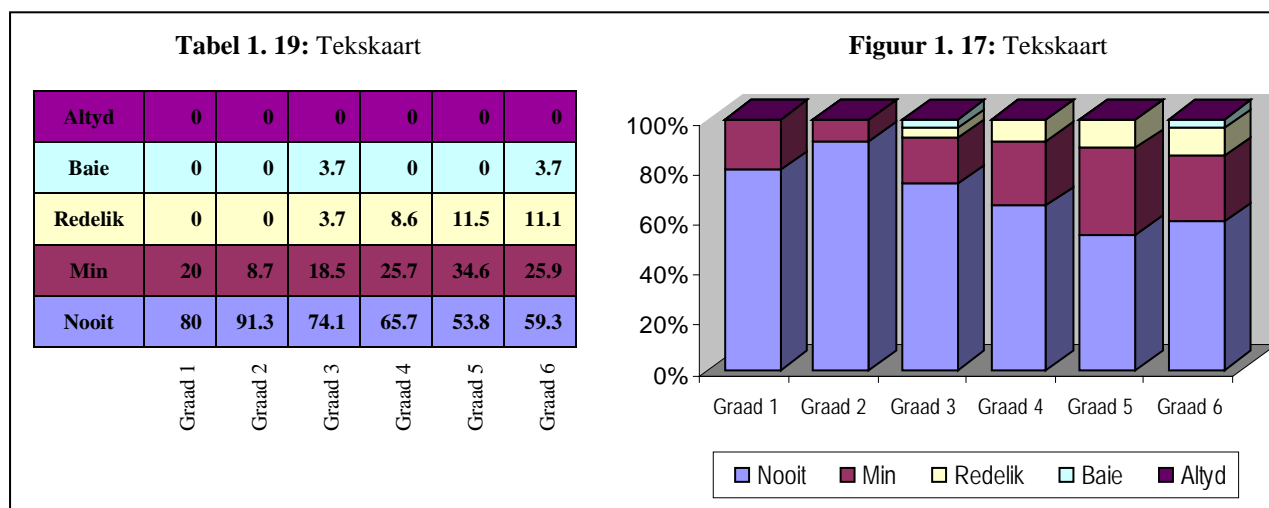
1.7.17.1 Uit die literatuur

In die literatuur word na hierdie diagramme verwys as tekskaarte (Wessels & Van den Berg, 1998:226); konsepkaarte (McEwan, 2004:64); storiekaarte (Departement van Onderwys, 2002:77); breinkaarte (Mathews, 1988) en prikkelkaarte (Viviers, 2001).

Die hoofgedagte en onderskeie newegesikte gedagtes van ‘n leesstuk word in sleutelwoorde weergegee in ‘n diagram of ander visuele voorstellings. Inderwaarheid is dit ‘n visuele opsomming van die teks, maar leerders vind dit makliker as ‘n skriftelike opsomming omdat hulle nie ‘n paragraaf hoef te formuleer nie (*cf.* 1.7.16). Dit is belangrik om daarop te let dat elke leser se tekskaart uniek sal wees, maar oorwegend dieselfde sleutelwoorde behoort te bevat. Die opstel van ‘n tekskaart verbeter nie net leesbegrip nie, maar word ook erken as ‘n uiters suksesvolle studiemetode (Gibson & Hoole, 2003:24).

Die HNK (Departement van Onderwys, 2002:77-81) vereis dat leerders vanaf graad vyf die teks deur middel van ‘n tekskaart kan voorstel.

7.17.2 Resultate van vraelys



Soos voorgeskryf deur die HNK, word tekskaarte deur geen graad een- en twee-opvoeders en slegs deur 7,4 % van graad drie-opvoeders gebruik om leesbegrip te assesser. Ongeveer 85% en meer opvoeders uit die Intermediêre Fase dui dat hulle, in teenstelling met die

aanbevelings van die HNK, “min” of “nooit” leesbegrip deur middel van hierdie strategie assesser nie.

1.8 GEVOLGTREKKINGS

Hoewel die HNK (Departement van Onderwys, 2002:34-37, 40-41, 76-81) duidelike aanbevelings ten opsigte van die assessering van leesbegrip in Suid-Afrikaanse skole bevat, is dit uit die resultate van hierdie studie duidelik dat die meerderheid van opvoeders in die leerarea Tale, Afrikaans Huistaal, nie die wye verskeidenheid van beskikbare strategieë in ag neem tydens die assesseringsproses nie. Die afleidings dat strategieë wat nie geassesseer word nie, ook nie onderrig word nie; asook dat dieselfde tekorte waarskynlik ook in die onderrig van ander tale soos Engels teenwoordig mag wees, kan waarskynlik met redelike vertroue gemaak word. Dit blyk dus dat groot getalle leerders in die primêre skool nie toegerus word om die nodige vaardighede met betrekking tot leesbegrip, wat hulle benodig om kritiese en kreatiewe lesers te word, ontwikkel nie. In die lig van die eise wat in die hoër grade van die primêre skool, en veral in die sekondêre skool aan hulle gestel word, is dit 'n onaanvaarbare stand van sake.

Effektiewe leesstrategieë is die kern van suksesvolle studievaardighede en vorm ook op hierdie wyse die basis van effektiewe leer. Daarom is dit veral kommerwekkend dat opvoeders strategieë soos die identifisering van hoofgedagtes (*cf.* 1.7.15), die maak van skriftelike opsommings (*cf.* 1.7.16.) en die opstel van tekskaarte (“mindmaps”) (*cf.* 1.7.17) nie ook tydens leesonderrig aanspreek nie.

Sekere leesstrategieë wat in die voorafgaande bespreking aandag geniet het, is veral daarop gerig om kreatiwiteit en verbeelding deur middel van die leesproses te stimuleer. Dit is dus jammer dat dit lyk asof opvoeders in die Intermediêre fase moontlik nie die waarde van byvoorbeeld identifisering met die karakters (*cf.* 1.7.13.) of visualisering (*cf.* 1.7.14) vir hulle leerders insien nie, aangesien die data toon dat dit nie deurgaans geassesseer word nie.

Wat opval uit die voorafgaande data, is dat daar by verskeie strategieë nie 'n spesifieke tendens met betrekking tot die assessering daarvan is nie; die assessering van visuele leidrade neem byvoorbeeld toe vanaf graad vier na graad vyf (*cf.* 1.7.7) en neem dan weer

skerp af in graad ses. Dieselfde kan gesê word van, onder andere die assessering van interpreterende lees (*cf.* 1.7.2) wat geleidelik toeneem na graad vier, daal na graad vyf en weer skerp styg na graad ses. Soms lyk dit asof die tendens voorspelbaar is, soos by die gebruik van visualisering en verbeelding (*cf.* 1.7.14) wat styg vanaf graad een na graad drie, en dan weer daal van graad vier na graad ses. In hierdie geval mag dit wees dat opvoeders glo dat dit 'n strategie is wat meer gepas is vir die jonger leerder, en dat ouer leerders nie daarvan gebruik hoef te maak nie.

Verskeie faktore mag bogenoemde tendense beïnvloed. Dit mag wees dat daar geen vaste patroon in die assessering van leesstrategieë is nie omdat elke opvoeder, of elke groep opvoeders, die voorskrifte van die HNK volgens hul eie oordeel en insig toepas. Moontlik sal beter indiensopleiding in hierdie verband tot meer eenvormige assesserings-tendense lei. Die gebruik van sommige van die voorgenoemde strategieë, onder andere die gebruik van raaisels, die teken van 'n prent en die rolspel van die teks, word wel reeds deur die HNK tydens die assessering van luisterbegrip erken (Departement van Onderwys, 2002:26, 69).

1.9.1 AANBEVELINGS

1.9.1. Algemene aanbevelings

Die hoofdoel van leesonderrig behoort te wees om leerders tot onafhanklike en strategiese lesers te help ontwikkel. Ten einde hierdie doel te bereik, word die volgende algemene aanbevelings, gebaseer op die voorafgaande data, gemaak:

- Die aanbevole leesstrategieë in die HNK behoort uitgebrei te word sodat dit meer van die internasionaal-erkende strategieë onder andere die gebruik van verbeelding, parafrasering en die monitor van aanvanklike voorspellings insluit.
- Indiens- sowel as voordiensopleiding van leerkragte in die leerarea Tale behoort 'n groter bewustheid van die verskeie strategieë wat leesbegrip kan verbeter, in te sluit.
- Verdere navorsing, wat daarop gemik is om vas te stel wat opvoeders se kennis met betrekking tot die onderrig van leesstrategieë is; asook tot watter mate leesstrategieë wel onderrig word, behoort 'n prioriteit te wees.

- Onderrigmateriaal behoort ontwikkel te word wat leesstrategieë onderrig en assesseer.
- Verdere navorsing behoort ook te fokus op die vraag of leerders wel bewus is van die verskeie leesstrategieë. Een van die instrumente wat in hierdie verband met sukses op internasionale terrein aangewend is, is die “Metacomprehension Strategy Index” (MSI), wat bestaan uit 25 veelkeusevrae wat leerders se kennis oor leesstrategieë toets (Manzo, Manzo & Abee, 2004:114-115) (*cf.* Bylaag C). 'n Ander strategie wat gebruik kan word om leerders se metakognitiewe kennis ten opsigte van leesstrategieë te evalueer, is 'n gestruktureerde onderhoud (Gunning, 2003:406) (*cf.* Bylaag D).

1.9.2 Aanbevelings ten opsigte van die assessering van die onderskeie leesstrategieë

- Om die maak van **afleidings** (*cf.* 1.7.1) te bevorder kan raaisels, waar leerders in die teks na leidrade moet soek, effektief gebruik word (Constant & Kitchen, 1997:33).
- 'Nonsenswoorde' kan ook met sukses gebruik word om die maak van **afleiding** te assesseer, soos duidelik uit die volgende voorbeeld blyk:
 - Wat is die betekenis van die onderstreepte woord? Hoekom dink jy so?
 - *Die tuinier plant boontjies, pampoen, wortels, blomkool en woesies.*
 - (Antwoord: Moontlik groente - al die ander dinge wat geplant word, is groente.)
- Leesbegrip behoort **nie** tydens of na **hardoplees** (*cf.* 1.7.2) geassesseer te word nie (McLoughlin, 1997:229).
- Voordat leesbegrip geassesseer word, moet eers vasgestel word of lesers oor die nodige **agtergrondkennis** (*cf.* 1.7.3) beskik. Tydens hierdie proses behoort foutiewe agtergrondkennis ook reggestel te word. Cooper (1986:83) waarsku egter daarteen dat vrae nie te wyd moet wees nie. Dit is baie belangrik dat die vrae spesifiek is en moontlike nuwe woordeskat insluit, byvoorbeeld “Weet jy watter seediere soogdiere is?” in plaas van “Vertel my wat jy van walvisse weet.” Gunning

(2003:169) stel voor dat leerders 'n prent teken van dit wat hulle reeds van die onderwerp weet.

- Punte behoort nie toegeken te word aan vrae wat **agtergrondkennis** toets nie, aangesien leerders dit kan beantwoord sonder om te verstaan wat hulle gelees het of soms selfs sonder om hoegenaamd die teks te lees. Dit behoort bloot van diagnostiese waarde te wees.
- Leerders moet spesifiek onderrig word hoe om hul **agtergrondkennis** in verband te bring met die teks wat hulle lees.
- Gedurende die lees van die teks kan leerders ook gelei word om te **voorspel** (*cf.* 1.7.4) wat verder gaan gebeur. Vestig lesers se aandag op die titel en illustrasies, en moedig hulle aan om op grond daarvan 'n 'raaiskoot' te waag oor die inhoud van die teks.
- Cooper (1986:46) beveel aan dat leerders se vermoë om te **voorspel** geassesseer word deur veelkeuse-sinne waar 'n toneel geskets word en die leerder moet voorspel wat volgende gaan gebeur.
- Wanneer leerders geleer het om gebeure te voorspel, is dit ook belangrik dat hulle leer om hul **voorspellings te evalueer en te monitor** (*cf.* 1.7.5). Vrae soos die volgende kan in hierdie proses gebruik word: Het dit wat jy voorspel het, toe wel gebeur?; Hoe het jy geweet dat jou voorspelling verkeerd was?
- Smith (1994:210) beveel aan dat wanneer leerders nie die doel van lees insien nie, die opvoeder 'n betekenisvolle **leesdoel** (*cf.* 1.7.6) moet voorsien. Onervare lesers moet onderrig word om te besluit waarom hulle 'n bepaalde teks lees (Smith & Alcock, 1990:7).
- Leerders in die Intermediêre fase behoort ook onderrig te ontvang in die benutting van **visuele leidrade** (*cf.* 1.7.7). Ouer leerders geniet dikwels ook strokiesprente waar sketse geïnterpreteer moet word.

- In navolging van Oakhill en Cain (1997:183) kan leerders doelbewus geplaaste teenstrydighede in 'n teks aandui om te toon dat hulle hul eie **begrip monitor** (cf. 1.7.8) byvoorbeeld:
 - *Die binde man sien die mooi sonsondergang.*
 - (Antwoord: Blindes kan nie sien nie.)
- Daar behoort aan leerders gevra te word teen watter **spoed** (cf. 1.7.9) hulle die teks gaan **lees** en waarom hulle die bepaalde keuse gemaak het.
- Deur die nodige metakognitiewe vaardighede met betrekking tot die **aanpak van onbekende woorde** (cf. 1.7.10) te ontwikkel, kan leesbegrip verder verbeter word.
- Die gebruik van **kontekstuele leidrade** kan geassesseer word deur leerders ontbrekende woorde in sinne te laat invul (Cooper, 1986:167).
- Opvoeders behoort die goue middeweg te volg en leerders soms toe te laat om **woordeboeke** (cf. 1.7.11) te gebruik. Wanneer hierdie strategie in isolasie geassesseer word, kan moeiliker woordeskat in 'n teks onderstreep word, sodat leerders dan die betekenis in 'n verklarende woordeboek mag opsoek. Indien die assessering daarenteen fokus op die leerder se eie kennis rakende woordbetekenisse, kan woordeboeke verbied word. Aangesien daar gepoog word om onafhanklike, strategiese lesers te kweek wat buite skoolverband 'n onbekende woord kan naslaan, behoort hierdie strategie dus effektief onderrig te word. Jonger leerders kan hul eie persoonlike woordeboeke saamstel of prentewoordeboeke maak (Cooper, 1986:177). Wanneer lesers die verklaring van 'n woord nageslaan het, behoort hulle dit in konteks en in hulle eie woorde weer te gee (Constant & Kitchen, 1997:39).
- Buiten gevalle waar die vraag vereis dat lesers die teks moet aanhaal, moet alle vrae in die leerders se eie woorde beantwoord word (**parafrasering**) (cf. 1.7.12). Die oorskryf van antwoorde, moontlik sonder dat leerders werklik verstaan wat hulle lees, moet so ver moontlik vermy word. Wilson (1967:170) beveel aan dat opvoeders begin met waar / onwaar of veelkeuse-vrae waar leerders eers sinonieme betekenis moet herken.

- Irwin (1991:99) stel die skryf van 'n brief van een karakter aan 'n ander of die skryf van 'n paragraaf in die karakter se dagboek oor sy / haar gevoelens voor om die **identifisering met karakters** (cf. 1.7.13) in die verhaal, te assesseer. Vrae kan ook gevra word byvoorbeeld: Het dit al met jou gebeur?; Het jy al so gevoel?; Wat sou jy gedoen het?
- Om te assesseer of leerders die gebeure kan **visualiseer** (cf. 1.7.14) kan die volgende vrae, afhangende van die leerders se ouderdom en vermoëns, gevra word: Teken 'n prent wat die gebeure uitbeeld; Wat hoor, sien, voel, proe en ruik jy? (Gunning, 2003:128). Knip prente uit 'n ou tydskrif wat by die verhaal pas; Gee 'n mondelingse of skriftelike beskrywing van die omgewing en karakters.
- Die identifisering van die **hoofgedagte** (cf. 1.7.15), die maak van **opsommings** (cf. 1.7.16) asook die opstel van **tekstkaarte** (cf. 1.7.17) behoort meer dikwels geassesseer te word, aangesien dit die kern vorm van goeie studiemetodes. Human (1991:51) en ook Cretchley en Stacey (1990:14) beveel aan dat die leser die vyf w-vrae (wie?; wat?; wanneer?; waar?; waarom?) vra om seker te maak dat die belangrikste kernfeite raakgesien word. Leerders in die Grondslagfase kan aan tekstkaarte bekend gestel word deur byvoorbeeld verbandhoudende sinne met opeenvolgende prentjies uit te beeld.

1.10 SLOTOPMERKING

Goeie lesers gebruik spontaan leesstrategieë om die teks beter te verstaan. Daarenteen leer swak lesers nie hierdie leesstrategieë spontaan aan nie en hulle leesbegrip ly daaronder. Handboeke wat in Vrystaatse skole gebruik word, bied weinig leiding oor die onderrig van leesstrategieë. Tog mag leesbegrip merkbaar verbeter indien leesstrategieë doelgerig onderrig en geassesseer word. Hierdie studie het bevind dat verskeie belangrike leesstrategieë nie voldoende, of enigsins, geassesseer word nie. Eers wanneer opvoeders deur middel van voordiens- of indiensopleiding bewus word van die wye verskeidenheid van strategieë wat leerders kan gebruik om leesbegrip te verbeter, sal die onderrig en assessering daarvan 'n regmatige plek in die klaskamers van Vrystaatse Afrikaansmedium primêre skole vind. Die hoofdoel van leesonderrig behoort te wees om onafhanklike, strategieese lesers te kweek.

BIBLIOGRAFIE

Artikel 1

Assessering van leesstrategieë in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat

- Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: University Press.
- Babbie, E. & Mouton, J. (2001). *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.
- Combrink, J.C., Grey, A.M. & Schwellnus, J.P.C. (1969). *Doeltreffende moedertaalonderrig in die laerskool*. Doornfontein: Perskor.
- Constant, C. & Kitchen, D. (1997). *Developing comprehension skills*. London: Heinemann.
- Cooper, J.D. (1986). *Improving reading comprehension*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cretchley, G. & Stacey, J. (1990). *Read well: skills for better English 1*. Cape Town: Raven Press.
- Dednam, A. (2005). Addressing literacy barriers. In Landsberg, E. (Ed) *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Delport, C.S.L. (2002). In De Vos, A.S. (Ed) *Research at grass roots for the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Departement van Onderwys. (2002). *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole), Afrikaans huistaal*. Pretoria: Staatsdrukker. Aanlyn beskikbaar by [*http://education.pwv.gov.za](http://education.pwv.gov.za).
- Departement van Onderwys. (2003). *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) Opvoedersgids vir die ontwikkeling van leerprogramme, Grondslagfase, Tale*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Dowhower, S.L. *Supporting a strategic stance in the classroom: a comprehension framework for helping teachers help students to be strategic*. The Reading Teacher. Newark: (April 1999). Vol 53. Iss 7 pg 672. Aanlyn beskikbaar by: [*http://www.aea11.k12.ia.us/Schrader/readingcomprehensionhtml](http://www.aea11.k12.ia.us/Schrader/readingcomprehensionhtml).

- Dutcher, P. (1990). *Authentic reading assessment. Practical assessment: research & evaluation*. ERIC Aanlyn beskikbaar by [*http://PAREonline.net/getvn.asp?v+2&n=6](http://PAREonline.net/getvn.asp?v+2&n=6).
- Freeman, R. & Meed. J. (1993). *How to study effectively*. Cambridge: University Press.
- Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing.
- Gibson, C. & Hoole, G. (2003). *Slaag jou eksamens maklik: 'n doeltreffende formule vir eksamensukses*. Kaapstad: Ampersand Press.
- Good, T.L. & Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology*. USA: Longman Publishers.
- Goodman, Y.M. & Burke, C. (1980). *Reading strategies: Focus on comprehension*. USA: Holt, Rinehart & Winston.
- Gunning, T.G. (2002). *Assessing and correcting reading and writing difficulties*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gunning, T.G. (2003). *Building literacy in the content areas*. USA: Pearson Education.
- Hanekom, A. (2001). *Ster stories wenkeboek vir graad 5*. Kaapstad: Juta Uitgewers.
- Human, D. (1991). *Leesontwikkeling*. Doornfontein: Perskor.
- Huysamen, G.K. (1988). *Sielkundige meting - 'n inleiding*. Kaapstad: Academica.
- Irwin, J.W. (1991). *Teaching reading comprehension processes*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Jacobs & Terblanche. (2002). Hoe wyd kan 'n seekoei se bek ooprek? Interessante feite oor Suid- Afrikaanse soogdiere. Pretoria: LAPA Uitgewers.
- Jongsma, K. The Reading Teacher. Newark: Dec (1999/Jan 2000). Vol 53 Iss 4 pg 310. *Vocabulary and comprehension strategy development*. Aanlyn beskikbaar by [*http://www.aea11.k12.ia.us/Schrader/readingcomprehension.html](http://www.aea11.k12.ia.us/Schrader/readingcomprehension.html).
- Latsky, S. (1998). *Die verband tussen lees en akademiese prestasie by primêreskoolleerlinge*. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Le Cordeur, M. (2005). Terug na die ABC van lees. *Rapport, Perspektief*, 25 September 2005:2.

- Loots, L., Neethling, K., Rutherford, R., Schoeman, R., Slabber, A. & Visser, H. (1995). *In die tuin: Eerste aanvullende boek by "By die huis"* Pierewiet – reeks, Graad 1. Kaapstad: Miller Longman.
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2000). *The inclusive classroom. Strategies for effective instruction*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- Mathews, M. (1988). *Learn how to learn. The art of making exams work for you*. Kaapstad: Don Nelson.
- Manzo, A.V. & Manzo U.C. (1993). *Literacy disorders. Holistic diagnosis and remediation*. New York: Harcourt Brace.
- Manzo, A.V., Manzo, U.C. & Albee, J.J. (2004). *Reading assessment for diagnostic-prescriptive teaching*. Canada: Wadsworth.
- McEwan, E.K. (2004). *7 Strategies of highly effective readers. Using cognitive research to boost K-8 achievement*. California: Corwin Press.
- McLoughlin, D. (1997). Assessment of adult reading skills. In Beech, J.R. & Singleton C. (Eds). *The psychological assessment of reading*. London: Routledge.
- Meyer, J. (1987). *Lees beter, leef beter*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.
- Minns, H. (1997). *Read it to me now! Learning at home and at school*. Buckingham: Open University Press.
- Oakhill, J.V. & Cain, K. (1997). Assessment of adult reading skills. In Beech, J.R. & Singleton C. (Eds) *The psychological assessment of reading*. London: Routledge.
- Powell, J. (1989). *How well do tests measure real reading?* ERIC Digest. Aanlyn beskikbaar by: [*http://www.ericdigests.org/pre-9211/real.htm](http://www.ericdigests.org/pre-9211/real.htm).
- Pumfrey, P.D. (1977). *Measuring reading abilities*. Great Britain, Edinburgh: Hodder en Stoughton Educational.
- Rabe, M. (1987). *Leesfoute by standerd twee-leerlinge*. Ongepubliseerde Magisterverhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Rubin, D. (1991). *Diagnosis and correction in reading instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, F. (1994). *Understanding reading*. New Jersey: Hillsdale Publishers.
- Smith, J. & Alcock, A. (1990). *Revisiting literacy. Helping readers and writers*. Philadelphia: Open University Press.
- Stream, P.S. & Theile, V. (2002). *Reading comprehension strategies*. Aanlyn

beskikbaar by:

*<http://www.manatee.k12fl.us/sites/elementary/palmasola/readcompex.htm>.

- Strydom, B. (2001). Kinders se leesvermoë bedenklik. *Die Burger*. 4 Julie 2001:14.
- Strydom, H. & Venter, L. (2002). In De Vos, A.S. (Ed) *Research at grass roots for the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Swanson, P.N. & De la Paz, S. (1998). *Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. Intervention in school and clinic*. Austin: March (1998). Vol 33, Iss.4 pg 209. Aanlyn beskikbaar by:
*<http://proquest.umi.com/pqdlink?did=26790215&Fmt=4&clientId=19908&RQT=309&>.
- Trelease, J. (1995). *The read-aloud handbook*. New York: Penguin books.
- Vaughn, S., Bos, C.S. & Schumm, J.S. (2000) *Teaching exceptional, diverse and at-risk students in the general education classroom*. (2nd ed) Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Viviers, S. (2001). *Oorleef jou studies. Wenke vir tieners*. Somerset-Wes: Roedurico Trust.
- Weaver, C. (1994). *Reading process and practice. From socio-psycholinguistics to whole language*. Heinemann: Portsmouth, NH.
- Wessels, M. & Van den Berg, R. (1998). *Practical guide to facilitating language learning. Methods, activities and techniques for OBE*. Plumstead: Thomson Publishing.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. (2004). *Notule ER 0001/2004*. Aanlyn beskikbaar by: *http://wced.wcape.gov.za/circulars/minutes04/aer1_04.html.
- Wilson, R.M. (1967). *Diagnostic and remedial reading for classroom and clinic*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Witthaus, G. (1992). *A handbook for literacy teachers*. Johannesburg: English Literacy Project.

Artikel 2

Vraagtipes wat gebruik word tydens die
assessering van leesbegrip in Afrikaansmedium
primêre skole in die Vrystaat -

‘n Empiriese ondersoek

ABSTRAK

Artikel 2

Vraagtipes wat gebruik word tydens die assessering van leesbegrip in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat - 'n Empiriese ondersoek

Die ondersoek is daarop gerig om vas te stel tot watter mate opvoeders in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat 'n verskeidenheid van vraagtipes in die assessering van leesbegrip aanspreek.

Van die vraagtipes wat uit die literatuur geïdentifiseer is vir die ondersoek, is onder andere letterlike begripsvrae (waar die antwoord op die vraag direk in die teks voorkom), kritiese leesvrae (waar die leser die inhoud van die teks moet evalueer) en kreatiewe leesvrae (waar die leser die oorspronklike teks kan aanpas deur byvoorbeeld 'n ander slot vir die verhaal te skryf).

Die ondersoek toon dat opvoeders in die Grondslagfase tussen 70% en 80% en in die Intermediêre Fase tussen 50% en 60% letterlike begripsvrae gebruik wanneer hulle leesbegrip assesseeer. Die fokus is dus op vraagtipes wat laer-orde denke stimuleer. Leerders kry min blootstelling aan vrae wat hoër-orde denke vereis.

“Onderwysers moet besef dat hulle in die eerste plek 'n leesonderwyser is.
Leesonderrig behoort die eerste prioriteit te wees. Dit is belangriker as
Tegnologie en Wiskunde of politiek.”

Dr. Michael le Cordeur (2005)

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 2.1	Verspreiding van vraagtypes in graad 1	72
FIGUUR 2.2	Verspreiding van vraagtypes in graad 2	72
FIGUUR 2.3	Verspreiding van vraagtypes in graad 3	73
FIGUUR 2.4	Verspreiding van vraagtypes in graad 4	75
FIGUUR 2.5	Verspreiding van vraagtypes in graad 5	75
FIGUUR 2.6	Verspreiding van vraagtypes in graad 6	76
FIGUUR 2.7	Uiteensetting van taalvrae in Intermediêre Fase	77
FIGUUR 2.8	Frekwensie van letterlike begripsvrae, kritiese leesvrae en interpreterende leesvrae	79

INHOUDSOPGAWE

Artikel 2

Vraagtipes wat gebruik word tydens die assessering van leesbegrip in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat - 'n Empiriese ondersoek

2.1	INLEIDING.....	57
2.2	PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAAG.....	60
2.3	DOEL MET DIE ONDERSOEK.....	61
2.4	NOODSAAKLIKHEID VAN DIE STUDIE.....	61
2.5	METODE VAN ONDERSOEK.....	62
2.5.1	Opname.....	62
2.5.2	Samestelling van ondersoekgroep.....	62
2.5.3	Uitvoer van die ondersoek.....	62
2.5.4	Statistiese prosedure.....	63
2.6	VRAAGTIPES.....	63
2.6.1	Letterlike begripvrae (“to read the lines”).....	63
2.6.1.1	Feite-en detailvrae	64
2.6.1.2	Woordeskatvrae.....	64
2.6.2	Interpreterende leesvrae (“to read between the lines”).....	65
2.6.3	Kritiese leesvrae (“to read beyond the lines”).....	66
2.6.4	Kreatiewe leesvrae.....	67
2.6.5	Leesstrategie-vrae.....	68
2.7	GELDIGHEID VAN BEGRIPSTOETSE.....	68
2.7.1	Taalvrae (Grammatika).....	69
2.7.2	Gebrek aan differensiasie.....	69
2.7.3	Ander vrae.....	69
2.7.4	Fokus op spelling en netheid.....	70
2.7.5	Berekening van saamgevoegde punt / simbool.....	70

Artikel 2: Vraagtipes wat gebruik word tydens die assessering van leesbegrip in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat	56
<hr/>	
2.7.6 Die beantwoording van vrae in volsinne	71
2.8 NAVORSINGSRESULTATE.....	72
2.8.1 Grondslagfase.....	72
2.8.2 Intermediêre Fase.....	75
2.9 GEVOLGTREKKINGS.....	80
2.10 AANBEVELINGS.....	82
2.11 SLOTOPMERKING.....	84
BIBLIOGRAFIE.....	85

Artikel 2

Vraagtipies wat gebruik word tydens die assessering van leesbegrip in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat

‘n Empiriese ondersoek

2.1 INLEIDING

Die moderne samelewing stel hoë eise ten opsigte van leesvermoëns. In ons daaglikse lewe word ons omring deur ‘n verskeidenheid skriftelike- en visuele tekste. In ‘n teksryke omgewing is dit noodsaaklik om te kan lees, maar nog belangriker om daartoe in staat te wees om krities te dink en te redeneer oor dit wat gelees word.

Vaughn, Bos en Schumm (2000:372-373) omskryf **leesbegrip** as “summarizing the **literal** message of a text as well as being able to make **inferences** and **judgments** about what they have read.”

Dit is interessant dat die voorgenoemde omskrywing ooreenstem met die vlakke van leesbegrip soos onderskei deur navorsers. So byvoorbeeld beskryf Alderson (2000:7-9, 13) sowel as Dednam (2005:127) drie vlakke van leesbegrip, naamlik: letterlike begrip (“to read the lines”), interpreterende lees (“to read between the lines”) en kritiese lees (“to read beyond the lines”). Smith (soos aangehaal in Rubin, 1991:327-334) sluit by voorgenoemde outeurs aan, maar voeg ‘n interessante vierde vlak daarby, naamlik kreatiewe lees waar die leser byvoorbeeld ‘n ander slot vir die verhaal kan skryf of ander karakters kan byvoeg. Hoewel hierdie navorsers verskil in hul identifisering van die hoeveelheid en omskrywing van die vlakke van leesbegrip, is hulle dit eens dat vrae in begripstoetse op verskillende kognitiewe vlakke gevra moet word.

In skoolverband vereis die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNK) dat leerders bewus moet wees van die waardes in die tekste wat hulle lees. Leerders moet onderrig word om krities te lees, aangesien tekste dikwels waardes oordra wat positief (byvoorbeeld demokraties), of negatief (byvoorbeeld seksisties of rassisties) kan wees (Departement van

Onderwys, 2002:8). Opvoeders wat die Leerarea Tale onderrig, het dus nie net die taak om leerders te leer om die direkte boodskap van die outeur (letterlike begrip) te verstaan nie, maar kom voor 'n groter uitdaging te staan. Leerders moet ook onderrig word om van hoër-orde kognitiewe denke gebruik te maak wanneer hulle lees. Die HNK vereis dat leerders reeds vanaf graad een moet kan demonstreer dat hulle krities kan lees, asook inligting kan interpreteer (Departement van Onderwys, 2002:34-35).

Wat die assessering van leesbegrip betref, word aanbeveel dat van vraagtipies gebruik gemaak word wat leerders aanmoedig "to go beyond the simple recall of data or facts" (Departement van Onderwys, 2003:15). Opvoeders behoort vrae te vra wat leerders aanmoedig om krities oor die teks te dink en vrae te stel soos byvoorbeeld: Is dit die waarheid? Is die outeur objektief? Het die karakter korrek opgetree? Verder behoort opvoeders aan leerders die geleentheid te bied om die teks te herskryf "to create alternative possibilities" (Departement van Onderwys, 2003:23). Ook kreatiewe lees word dus aanbeveel.

Verder is dit belangrik om daarop te let dat die assessering van leesstrategieë (*cf.* Artikel 1) in beide die literatuur en die Suid-Afrikaanse kurrikula beklemtoon word. Leesstrategieë verwys na strategieë wat deur die leser gebruik word om (byvoorbeeld) leesbegrip te verbeter. Verskeie outeurs (onder andere Manzo, Manzo & Albee, 2004:xix; Alderson, 2000:30; Weaver, 1994:338 en Irwin, 1991:195) asook die HNK (Departement van Onderwys, 2002:34-37, 40-41, 76-81) (*cf.* 2.6.5) is almal van mening dat leesstrategieë geassesseer moet word.

Vir die doeleindes van hierdie studie word dus **vyf tipies begripvrae** onderskei, naamlik:

- letterlike begripvrae (insluitend woordeskatvrae);
- afleidingsvrae;
- kritiese leesvrae;
- kreatiewe leesvrae (Rubin, 1991:328); en
- leesstrategie-vrae.

Byna veertig jaar gelede het Suid-Afrikaanse outeurs reeds aanbeveel dat direkte begripvrae, waar antwoorde laer-orde denke van leerders verwag, sowel as vrae wat hoër eise aan leerders se vermoëns stel, gestel moet word tydens die assessering van leesbegrip

(Combrink, Grey, & Schweltnus, 1969:100-101). Laer-orde vrae is vrae waar leerders slegs inligting herhaal of reproduseer. Daarteenoor is hoër-orde vrae, vrae wat denke stimuleer en insig vereis (Jacobs, Gawe, Vakalisa, 2000:224).

Die hiërargie van Bloom kan gebruik word om die kognitiewe vlakke van vrae te klassifiseer. Daarvolgens is kennisvrae op 'n lae kognitiewe vlak; begrips- en toepassingsvrae op 'n intermediêre vlak en analise, sintese en evaluasie op 'n hoë kognitiewe vlak. Ander navorsers stel slegs feitelike vrae teenoor denkvrae (Good & Brophy, 1995:278).

Dit is belangrik om kennis te neem van Hunskins se navorsing (soos aangehaal in Irwin, 1991:179) wat bevind het dat leerders geneig is om dieselfde orde denke te toon as wat die vraag vereis. Navorsing toon verder dat daar aan swakker lesers hoofsaaklik laer-orde vrae gevra word (Gunning, 2002:57). Hoewel sommige opvoeders aanneem dat “one must understand the lines in order to read between them, and one had better understand both before adventuring beyond them”, is daar weinig empiriese navorsing wat bewys dat lesers begrip in hierdie spesifieke hiërargie moet bemeester (Alderson, 2000:8). Verder sê Irwin (1991:100-101): “No one type of thinking should be viewed as inherently more difficult than any other. Evaluation questions can be easier than some application questions”. In die praktyk impliseer dit dat leerders dus byvoorbeeld blootgestel kan word aan kritiese lees, al ervaar hul probleme om afleidings te maak.

Indien die kognitiewe ontwikkelingsstadiums van Piaget in ag geneem word, stem graad een- tot ses-leerders se ontwikkelingsvlak ooreen met die konkreet-operasionele stadium (sewe tot elf jaar). Daarvolgens is leerders in staat om taamlik ingewikkelde probleme op te los wanneer hulle werklike voorwerpe kan manipuleer, maar nog nie in staat is tot abstrakte denke nie (Shaffer, 1999:249; Plug, Meyer, Louw & Gouws, 1991:185). Die vraag ontstaan dan of dit regverdig is om van hierdie jong leerders te verwag om meer abstrakte denke te toon?

In antwoord daarop het Good en Brophy (1995:67) bevind dat jong leerders abstrakte begrippe kan verstaan indien hulle:

- die gebeure fisies kan uitbeeld (in die geval van leesbegrip, byvoorbeeld die rolspel van 'n teks);

- ‘n skets daarvan maak;
- dit visueel in hul gedagtes voorstel;
- daar prente oor die onderwerp is; of
- hulle hulself in die plek van die karakters stel.

Dit is interessant dat hierdie voorstelle wat Good en Brophy maak om die idees van Piaget in die klaskamer te implementeer, ooreenstem met talle leesstrategieë (cf. 1.7.7; 1.7.13; 1.7.14).

Kritici meen dat Piaget die vermoëns van leerders onderskat het en dat sy navorsing beperkinge toon ten opsigte van die aard van die vrae wat aan die kinders gestel is. Dit mag wees dat kinders nie die vrae verstaan het en dus nie hul ware kennis kon demonstreer nie (Good & Brophy, 1995:75). Piaget se navorsing het ook gefokus op wetenskaplike en wiskundige konsepte, waar die tipe abstrakte denke verskil van byvoorbeeld kritiese lees, waar ‘n leerder moet oordeel of ‘n karakter byvoorbeeld rassisties opgetree het.

Verder wy Quinn, (1997) sy boek “*Critical Thinking in Young Minds*” aan die resultate van studies en video-opnames wat die reaksies van leerders toon wanneer hulle aan vrae blootgestel word wat kritiese denke ontlok. Daarvolgens is selfs sewejariges in staat tot kritiese denke. Manzo, Manzo en McKenna (1995:5) stel dit ook duidelik dat leerders wat goeie letterlike begrip toon, soms nie krities en kreatief kan lees nie. Daarteenoor is daar soms swakker lesers wat verrassend krities en kreatief kan lees.

In die lig van die voorgenoemde, bestaan daar dus geen twyfel dat leerders in die primêre skool tot hoër-orde denke in staat is; en dat goeie sowel as swak lesers aan vraagtipies van alle kognitiewe vlakke blootgestel behoort te word nie.

2.2 PROBLEEMSTELLING en NAVORSINGSVRAAG

Navorsing toon dat die meerderheid opvoeders in die Verenigde State van Amerika (VSA) geneig is om te fokus op letterlike begripsvrae waar die antwoorde direk in die teks voorkom (Rubin, 1991:178; Guszak soos aangehaal in Irwin, 1991:179). Eggen en Kauchak (2001:194) rapporteer dat meer as 99% van vrae wat deur Amerikaanse opvoeders aan leerders gestel word, van hulle verwag om slegs die feite te herhaal. Cooper (1986:3) stem saam met die voorgenoemde outeurs en meld dat VSA-opvoeders fokus op letterlike begripsvrae en leerders nie die geleentheid bied om hulle interpreterende en

kritiese leesvermoëns te ontwikkel nie. Rubin (1991:328) rapporteer selfs dat kreatiewe lees dikwels deur opvoeders geïgnoreer word.

Geen nuwe Suid-Afrikaanse navorsing oor die vraagtipies waarmee leesbegrip geassesseer word, is beskikbaar nie (NEXUS). Dit is egter De Beer (1983:77) se mening dat die antwoorde op die meerderheid vrae direk uit die teks aangehaal kan word en redelik maklik is om te beantwoord.

Dit is die navorser se ervaring as Afrikaansopvoeder van meer as tien jaar en ook leerderondersteunings - opvoeder (remediërende onderrig) die afgelope vier jaar, dat opvoeders in Afrikaansmedium skole in die Vrystaat neig om op letterlike begripsvrae te fokus. Tydens 'n uitgebreide ondersoek het die navorser vasgestel dat leesbegriptoetse in Vrystaatse skoolhandboeke en onderrigmateriaal hoofsaaklik op letterlike begripsvrae fokus.

Die vraag ontstaan dus:

Watter vraagtipies word tans deur opvoeders in die Grondslagfase en die Intermediêre Fase van Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat gebruik om leesbegrip te assesseer?

2.3 DOEL MET DIE ONDERSOEK

Die doel met die ondersoek is om op grond van 'n empiriese ondersoek vas te stel watter vraagtipies tans deur opvoeders in die onderskeie fases van Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat gebruik word om leesbegrip te assesseer.

2.4 NOODSAAKLIKHEID VAN DIE STUDIE

Aangesien die vermoede bestaan dat opvoeders in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat fokus op letterlike, laer-orde begripsvrae, is hierdie studie van groot belang. Verbeterde kennis rondom vraagtipies waarmee leesbegrip geassesseer word, behoort by te dra tot die ontwikkeling van hoër-orde denke by leerders, verbeterde opleiding van huidige en voornemende opvoeders en verbeterde leesbegrip-onderrig- en assesseringspraktyk in Afrikaansmedium primêre skole. Verder behoort hierdie navorsing ook 'n leemte te vul in

beperkte Suid-Afrikaanse navorsing rakende leesbegrip en die deur vir verdere navorsing oop te maak. Weens die noue verwantskap tussen lees en leer, behoort verbeterde leesbegrip tot beter akademiese prestasie te lei (Latsky, 1998:73-76; Meyer, 1987:51).

2.5. METODE VAN ONDERSOEK

2.5.1 OPNAME

Opvoeders wat die Leerarea Tale, Afrikaans Huistaal, in graad een tot ses in Afrikaansmediumskole in die Vrystaat onderrig, is versoek om voorbeelde van leesbegripassesserings (begripstoetse) wat hulle deur die loop van die jaar gebruik, aan die navorser te pos. Graad een-opvoeders is versoek om voorbeelde van begripstoetse te stuur wat hulle in die vierde kwartaal gebruik. Hierdie begripstoetse is geanaliseer.

2.5.2. SAMESTELLING VAN ONDERSOEKGROEP

Die navorsing is by Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat gedoen. Die adreslys van genoemde skole is verkry by mnr. Deacon (persoonlike kommunikasie 21 Mei 2004) van die Vrystaatse Onderwysdepartement. Volgens hierdie adreslys is daar 98 Afrikaansmedium skole in die Vrystaat wat graad een tot ses leerders onderrig. Strydom en Venter (2002:197-203) beveel aan dat 'n steekproef uit 45% van die betrokke populasie bestaan indien die totale populasie 100 is. Aangesien die verwagting was dat 'n sekere persentasie opvoeders nie op die versoek sou reageer nie, is 60 skole in plaas van 45 ewekansig geselekteer. Skole uit al vyf distrikte in die Vrystaat, naamlik Thabo Mofotsanyana, Fezile Dabi, Lejweleputswa, Xariep en Motheo is in die ondersoek betrek. Skole in stede, dorpe en die platteland, sowel as plaasskole is ingesluit by die ondersoek. Dubbelmedium- en parallelmediumskole is nie by hierdie ondersoek betrek nie. Die ondersoekgroep het bestaan uit opvoeders wat die Leerarea Tale, Afrikaans Huistaal, graad een tot ses, onderrig.

2.5.3 UITVOER VAN DIE ONDERSOEK

Vervolgens is briewe aan die geselekteerde skole gepos (360 briewe in totaal). Die skoolhoofde het een opvoeder per graad wat die Leerarea Tale, Afrikaans Huistaal onderrig, versoek om begripstoetse wat vir die betrokke graad gebruik word, aan die navorser te stuur. Die enigste vereiste was dat die opvoeders op daardie stadium die

betrokke leerarea onderrig. Geen vereistes is gestel ten opsigte van die opvoeders se kwalifikasies of ervaring nie. Uiteindelik het 174 (48,3%) van die geselekteerde 360 opvoeders gereageer. Omdat 90 meer briewe as wat vereis word, uitgestuur is, het die responsentasie verhoog na 64,4%. 'n Responsentasie van 60% vir versoeke wat per landpos uitgestuur is, word as goed beskryf (Delpont, 2002:172).

Elke begripstoets (teks met vrae) is deur die navorser geanaliseer. Die memoranda is gekodeer om aan te dui watter vraagtypes in elke toets voorkom. Daar is onderskei tussen:

- letterlike begripsvrae (*cf.* 2.6.1);
- interpreterende leesvrae (*cf.* 2.6.2);
- kritiese leesvrae (*cf.* 2.6.3);
- kreatiewe leesvrae (*cf.* 2.6.4); en
- leesstrategievrae (*cf.* 2.6.5).

Letterlike begripsvrae is verder verdeel in:

- feite- en detailvrae (*cf.* 2.6.1.1); en
- woordeskatvrae (*cf.* 2.6.1.2).

2.5.4 STATISTIESE PROSEDURE

Na afhandeling van die koderingsproses, is die data vir elke graad by die Departement Rekenaardienste van die Vrystaatse Universiteit verwerk. Die som van die totale punte waaruit die begripstoets getel het, is bereken. Daarna is die persentasie letterlike begripsvrae (insluitend woordeskatvrae), afleidingsvrae, kritiese leesvrae, kreatiewe leesvrae en leesstrategievrae, bereken.

2.6. VRAAGTIPES

Vervolgens word die onderskeie vraagtypes wat tydens die analisering van begripstoets geïdentifiseer is, kortliks bespreek.

2.6.1 LETTERLIKE BEGRIPSVRAE

Letterlike begripsvrae is vir die doeleindes van hierdie studie verdeel in:

- Feite- en detailvrae; en

- Woordeskatvrae.

2.6.1.1 Feite- en detailvrae

Voorbeeld: Jan en Piet het bokke gejag.

- Wie het gaan jag?

Letterlike begrip impliseer dat die leser die boodskap wat duidelik deur die outeur uitgespel word, verstaan. Letterlike begrip sluit die betekenis van woorde (woordeskat), detail van die inhoud en volgorde van gebeure in. Daar word ook soms na letterlike begrip verwys as “to read the lines” (Wessels & Van den Berg, 1998:9).

Aangesien die antwoorde op letterlike begripvrae direk in die teks voorkom, word hierdie vrae beskou as laer-orde vrae (Gunning, 2003:131; Rubin, 1991:327). Indien daar dus slegs laer-orde vrae aan leerders gestel word, is dit logies dat hoër-orde denke (byvoorbeeld die maak van afleidings, kritiese en kreatiewe lees) nie aangemoedig word nie.

Weaver (1994:47–48) waarsku dat lesers soms letterlike begripvrae korrek kan beantwoord sonder om te verstaan wat hul lees, deur bloot die antwoord oor te skryf. Die volgende voorbeeld, gebaseer op Weaver, dien ter illustrasie:

Teks:	Jan het ‘n <u>apsolet</u> in die veld gesien.
<i>Letterlike begripvraag:</i>	<i>Wat het Jan in die veld gesien?</i>
Antwoord:	Jan het ‘n <u>apsolet</u> in die veld gesien.

Hierdie voorbeeld toon duidelik waarom leerders soms wel goeie punte behaal in die sogenaamde begripstoetse wat dikwels in skole gedoen word, terwyl hulle in werklikheid sukkel om enige toepassings of afleidings te maak. Die feit is dat leerders nie werklik ‘n diep vlak van begrip nodig het om letterlike begripvrae korrek te beantwoord nie. Alhoewel die punte wat leerders in begripstoetse behaal, misleidend kan wees, is letterlike begripvrae tog belangrik aangesien dit die basis vorm vir hoër-orde denke tydens die leesproses. Letterlike begrip speel wel ‘n belangrike rol wanneer daar vir feite en detail gelees word (Rubin, 1991:327).

2.6.1.2 Woordeskatvrae

Voorbeeld: Jan en Piet het bokke gejag. Verduidelik in jou eie woorde wat gejag beteken.

Tydens hierdie ondersoek is alle vrae waar die betekenis van woorde geassesseer is, asook vrae met betrekking tot sinonieme en antonieme, onder hierdie afdeling gekodeer.

Leeswoordeskat verwys na die woorde wat 'n leser in konteks verstaan. Sommige van hierdie woorde is deel van 'n leser se *aktiewe woordeskat* (woorde wat hulle gebruik); ander is deel van hul *passiewe woordeskat* (woorde wat hulle in konteks verstaan, maar nie goed genoeg ken om te gebruik nie) (Departement van Onderwys, 2002:147).

Goeie lesers beskik oor 'n uitgebreide leeswoordeskat. Trelease (1995:12) sê tereg dat “the larger your vocabulary, the easier it is to understand what you are reading”. Dit is vanselfsprekend dat lesers nie sal verstaan wat hul lees wanneer hulle nie met die woordeskat in die teks vertrou is nie (Bond, Tinker, Wasson & Wasson, 1989:239; Mathews, 1988:26).

Die HNK vereis dat leerders se woordeskatkennis ten opsigte van 'n betrokke teks geassesseer behoort te word, asook dat verskeie geleenthede in die klaskamer geskep moet word om leerders se woordeskat uit te brei (Departement van Onderwys, 2002:34, 78-79). Nuwe navorsing wat in Suid-Afrikaanse primêre skole gedoen is, toon dat daar 'n geweldige gaping is tussen die moeilikheidsgraad van woordeskat wat in die klas onderrig word en dit wat in die onderrigmateriaal voorkom (Departement van Onderwys, 2003:28). In hierdie verband is dit werklik belangrik om kennis te neem van navorsing deur Stahl en Fairbanks (aangehaal in Gunning, 2002:333-334), wat rapporteer dat gemiddelde lesers net so goed soos begaafde lesers in leesbegriptoetse presteer indien hulle vooraf onderrig in moeilike woordeskat ontvang het.

2.6.2. INTERPRETERENDE LEESVRAE

Voorbeeld: Jan en Piet het bokke gejag.

- Dink jy dat Jan en Piet vriende is? Gee 'n rede vir jou antwoord.

Rubin (1991:328) definieer interpreterende lees as 'n hoër-orde leesvlak omdat “the material it involves, is not directly stated in the text, but only suggested or implied”. Daar word ook soms na interpreterende lees verwys as “to read between the lines” (Wessels & Van den Berg, 1998:9-10). Op hierdie vlak moet die leser uit die teks afleidings kan maak.

Dit sluit in:

- die aflei van woordbetekenis uit die konteks;
- die maak van gevolgtrekkings en veralgemenings;
- die herkenning van ooreenkomste, oorsaak en gevolg; en
- die identifikasie van die hoofgedagte (Rubin, 1991: 328).

Oakhill en Yuill (soos aangehaal in Gunning, 2002:366), asook Wessels en Van den Berg (1998:203) verduidelik dat 'n afleiding gemaak word deur agtergrondkennis in verband te bring met idees in die teks. Aangesien die maak van afleidings op 'n hoër vlak as letterlike begrip lê, is dit ook 'n moeiliker vaardigheid om aan te leer (Gunning, 2003:131; Alderson, 2000:8). Tog is dit bemoedigend dat navorsers bevind het dat dit 'n vaardigheid is waar die nodige tegnieke onderrig en aangeleer kan word, en dat lesers se leesbegrip in die proses wel verbeter (Oakhill & Cain, 1997:191).

In skoolverband dui die HNK aan dat leerders reeds vanaf graad een inligting moet kan interpreteer (Departement van Onderwys, 2002:34). Opvoeders moet ook bewus wees van die feit dat daar meer as een interpretasie van 'n teks kan wees (Departement van Onderwys, 2003:23).

Alhoewel interpreterende lees ook 'n leesstrategie is, is dit tydens hierdie studie as vraag tipe gekodeer.

2.6.3 KRITIESE LEESVRAE

Voorbeeld: Jan en Piet het bokke gejag.

- Dink jy dat bokke gejag behoort te word? Gee jou eie mening.

Kritiese lees word soos volg gedefinieer: “A high-level reading skill that involves evaluation, making a personal judgment on the accuracy, value, and truthfulness of what is read” (Rubin, 1991:328). Kritiese denke is dus die vermoë om gevolgtrekkings, gebaseer op feite, te maak en te evalueer (Eggen & Kauchak, 2001:47), en kan ook beskryf word as “to read beyond the lines” (Wessels & Van den Berg, 1998:10).

Vaardige lesers is gewoonlik ook kritiese lesers (Witthaus, 1992: 39). Outeurs wil soms lesers van hulle siening oortuig of 'n verbruiker oorhaal om 'n produk te koop en laat dan 'n mening soos 'n feit klink (Constant & Kitchen, 1997:28).

'n Kritiese leser kan:

- die geloofwaardigheid van so 'n teks beoordeel;
- onderskei tussen feite en die outeur se mening; en
- is bewus van:
 - propaganda;
 - vooroordele;
 - misleiding; en
 - emosioneel gelaaide woorde (Irwin, 1991:101-102; Mathews, 1988:29-30; Cooper, 1986:250).

Die kurrikulum vereis dat leerders reeds vanaf die Grondslagfase krities moet kan lees. In graad een moet die leerders met rede kan aandui waarom hulle van 'n storie gehou het al dan nie, in graad twee moet leerders kulturele waardes in 'n teks kan identifiseer en bespreek en persoonlike reaksie op 'n teks kan uitdruk (Departement van Onderwys, 2002:34-35).

Verder word daar in die assesseringsbeginsels van die HNK (Departement van Onderwys, 2003:23) aanbeveel dat opvoeders vrae vra soos byvoorbeeld: “Uit wie se oogpunt is hierdie teks geskryf?” en “Is daar 'n alternatiewe mening?”

2.6.4 KREATIEWE LEESVRAE

Voorbeeld: Jan en Piet het bokke gaan jag.

- Vertel wat moontlik tydens die jagtog kon gebeur het.

Kreatiewe lees vereis hoër-orde denke. Miller en Spellmeyer (2002) omskryf kreatiewe lees as volg: “Kreatiewe lesers verstaan die outeur se oorspronklike bedoeling, maar deur die gebruik van verbeelding word nuut gedink oor die teks deur byvoorbeeld die gebeure in 'n ander konteks te plaas of te vergelyk met ander tekste.” Volgens Rubin (1991:328-334) probeer die leser tydens kreatiewe lees om vorendag te kom met ander oplossings as die outeur.

2.6.5 LEESSTRATEGIE-VRAE

Onder hierdie afdeling het die navorser alle vrae wat leesstrategieë betrek, gekodeer. Dit het vrae ingesluit wat die volgende aspekte (wat in die eerste artikel van hierdie reeks meer volledig bespreek is) assessee: agtergrondkennis oor die onderwerp; voorspellings oor gebeure in die teks; identifisering van die hoofgedagte; aanpak van onbekende woorde; leseridentifikasie met karakters; die monitor van eie begrip; die identifisering van die doel waarmee gelees is; die gebruik van visuele leidrade; die gebruik van verbeelding (imagination); en parafrasering waar die vraag in leerders se eie woorde beantwoord moes word (McEwan, 2004:34-60; Gunning, 2003:108-136; Departement van Onderwys, 2002:34-37, 40-41, 76-81; Powell, 1989:1-4).

Indien die vraag die maak van 'n opsomming of die opstel van 'n tekskaart ("mindmap") vereis het, is die vraag ook onder hierdie afdeling gekodeer (*cf.* Artikel 1).

2.7 GELDIGHEID VAN BEGRIPSTOETSE

Geldigheid verwys na die mate waarin 'n meetinstrument meet wat dit bedoel om te meet (Plug, *et al.*, 1991:117). Verskeie tipes geldigheid word onderskei, maar vir die doeleindes van hierdie studie word gefokus op inhoudsgeldigheid waar die inhoud wat deur die toetsitems gedek word, 'n verteenwoordigende steekproef moet wees van dit wat die toets bedoel om te meet (Delpont, 2002:167; Plug, *et al.*, 1991:156; Schwartz, 1984:45). Die inhoudsgeldigheid van 'n toets kan nie aan die hand van 'n kwantitatiewe indeks, soos 'n korrelasiekoëffisiënt, uitgedruk word nie. In plaas daarvan behoort dit op logiese gronde beoordeel te word deur deskundiges in die tersaaklike gebied (Huysamen, 1988:41). 'n Leesbegripstoets behoort dus leesbegrip te assessee, en nie ander aspekte van taal soos grammatika nie.

Alhoewel die doel van hierdie studie nie oorspronklik was om die geldigheid van die leesbegripassessering in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat te bepaal nie, is daar tydens die analisering van die begripstoetse verskeie faktore waargeneem wat die geldigheid van begripstoetse kan beïnvloed. Hierdie faktore word vervolgens kortliks bespreek.

2.7.1 TAALVRAE (GRAMMATIKA)

In die begripstoetse wat deur die navorser geanaliseer is, het daar ook vrae voorgekom wat taalwerk (grammatika) geassesseer het. Dit het onder andere vrae ingesluit oor meervoude, verkleinwoorde, leestekens, woordsoorte en trappe van vergelyking. Die taalwerkvrae het bygedrae tot die totale punt waaruit die leerder se leesbegrip geassesseer is. Dit lyk dus asof opvoeders nie doelbewus daarop fokus om begrip te assesseer nie, maar begripstoetse gebruik om ander fasette van taalkennis, soos byvoorbeeld grammatikale kennis, te assesseer. Grammatikapunte behoort geensins saam met leesbegrippunte in berekening gebring te word nie. Hierdie praktyk het noodwendig 'n negatiewe invloed op die geldigheid van leesbegripstoetse.

2.7.2 GEBREK AAN DIFFERENSIASIE

Volgens die begripstoetse wat aan die navorser gestuur is, moes alle leerders dieselfde toets aflê. Dit het verskeie implikasies. Eerstens is daar geensins ten opsigte van die moeilikheidsgraad van die teks gedifferensieër nie. Dit is dus moontlik dat sommige leerders se leesbegrip geassesseer is deur van 'n teks gebruik te maak wat te moeilik vir die leerder is. Is dit regverdig om begrip te assesseer indien 'n leerder nie 'n teks meganies kan lees nie? Gunning (2002:57, 97, 120) beklemtoon dat leerders minstens 95% van die woorde in die teks vlot moet kan lees wanneer leesbegrip geassesseer word. Indien leerders op hul frustrasievlak lees (minder as 90% woordherkenning), behoort swak leesbegrip toegeskryf te word aan swak meganiese lees.

Tweedens het leerders geen keuse gehad met betrekking tot die onderwerp van die teks nie. Gipps en Murphy (1994:23-25) voel sterk daarvoor dat leesbegripstoetse nie geldig is indien vrae oor onderwerpe gestel word waarin 'n spesifieke geslag byvoorbeeld meer belangstel as die ander.

2.7.3 ANDER VRAE

Daar het ook vrae voorgekom wat nie onder enige van die voorafgaande afdelings geklassifiseer kon word nie. In die Grondslagfase het dit byvoorbeeld rymwoorde ingesluit. In die Intermediêre Fase het dit vrae ingesluit rakende spelreëls of stylfigure in gedigte. Om dieselfde redes as genoem onder taalvrae kan ook die gebruik van hierdie tipe vrae tydens die assessering van leesbegrip, bevraagteken word.

2.7.4 FOKUS OP SPELLING EN NETHEID

Combrink, *et al* (1969:98) huldig hierdie verouderde standpunt: “dit sal ‘n kwade dag wees as die onderwyser nie meer omgee hoe antwoorde op begripvrae ingeklee word nie, as hy tevrede sal wees bloot as hy agterkom die kind verstaan.” Die navorser verskil radikaal van hierdie outeurs. Korrekte grammatika en spelling is belangrik tydens die beantwoording van ‘n begripstoets, maar die fokus moet behou word. Dit is tog moontlik en logies dat ‘n leerder wat spelfoute maak en/of ‘n slordige handskrif het, oor goeie leesbegrip kan beskik.

Dit is hoofsaaklik in die Intermediêre Fase waar opvoeders neig om punte af te trek vir spelfoute en slordigheid. Die hoogste persentasie kom voor in graad ses waar 7, 1% van opvoeders op die begripstoets aandui dat punte vir spelfoute en slordigheid afgetrek sal word. In graad vyf dui ‘n opvoeder spesifiek aan dat ‘n ½ - punt per spelfout afgetrek word. Alhoewel daar nie direk op die begripstoets uit graad een tot vier aangedui is dat punte afgetrek word vir spelfoute nie, weet die navorser uit ondervinding dat sommige opvoeders ‘n korrekte antwoord verkeerd merk indien dit verkeerd gespel is. Hierdie praktyk benadeel die geldigheid van begripstoetses aangesien leesbegrip geassesseer word en nie spelling of netheid nie.

2.7.5 BEREKENING VAN ‘N SAAMGEVOEGDE PUNT / SIMBOOL

In alle begripstoetses van alle grade wat geanaliseer is deur die navorser, het opvoeders nie tussen die vraagtipas onderskei nie, maar slegs die totale punte weergegee. Die HNK (Departement van Onderwys, 2002:141) waarsku teen hierdie versoeking. “Wanneer dit gedoen word, verloor punte hul nut om spesifieke inligting oor te dra. ‘n Gemiddelde of saamgevoegde punt verbloem die feit dat ‘n leerder in een opsig goed aan die verlangde vereiste voldoen het, maar nie in ‘n ander nie.” ‘n Saamgevoegde punt verbloem dus die diagnostiese waarde van die toets. Die berekening van ‘n saamgevoegde punt impliseer dat taalvrae (2.7.1) en ander vrae (2.7.3) ook ingesluit word, wat ‘n verdere skewe beeld van die leerder se leesbegripsvermoë gee. Die navorser sou graag wou sien dat elke vraag tipe afsonderlik geassesseer word (*cf.* Bylaag E).

Sommige leesstrategievrae, spesifiek die assessering van agtergrondkennis, bied geleentheid vir leerders om punte te verdien sonder om die teks te lees. ‘n Leerder het na afloop van ‘n assessering deur middel van ‘n rekenaarprogram, wat spoedlees en begrip

assesseer, opgemerk dat die vrees vir 'n toetsuitslag wat sou aantoon dat hy te stadig gelees het, veroorsaak het dat hy net die helfte van die teks gelees het. Die leerder kon egter goed presteer in die begripvrae omdat "baie daarvan algemene kennis was" (Anoniem).

2.7.6 DIE BEANTWOORDING VAN VRAE IN VOLSINNE

Gemiddeld 10,6% van opvoeders uit die Grondslagfase en gemiddeld 15,1% van opvoeders uit die Intermediêre Fase vereis van leerders om vrae in begripstoetse in volsinne te beantwoord. Die navorser voel dat hierdie tendens bydra tot die versterking van 'n oorskryf-benadering. Volsinne mag veral in die Grondslagfase problematies wees waar daar baie op w-vrae gefokus word. Die navorser ervaar ook in die praktyk dat sommige leerders 'n sin oorskryf met die hoop dat die korrekte antwoord daarin voorkom. Let op die volgende voorbeeld waar die antwoord op hierdie vier vrae telkens identies is wanneer 'n volsin as antwoord vereis word.

Sus en Daan swem vandag in die dam.

1) Wie swem in die dam?

Sus en Daan swem vandag in die dam. (teenoor Sus en Daan)

2) Wat doen Sus en Daan?

Sus en Daan swem vandag in die dam. (teenoor [Hulle] swem.)

3) Waar swem Sus en Daan?

Sus en Daan swem vandag in die dam. (teenoor in die dam)

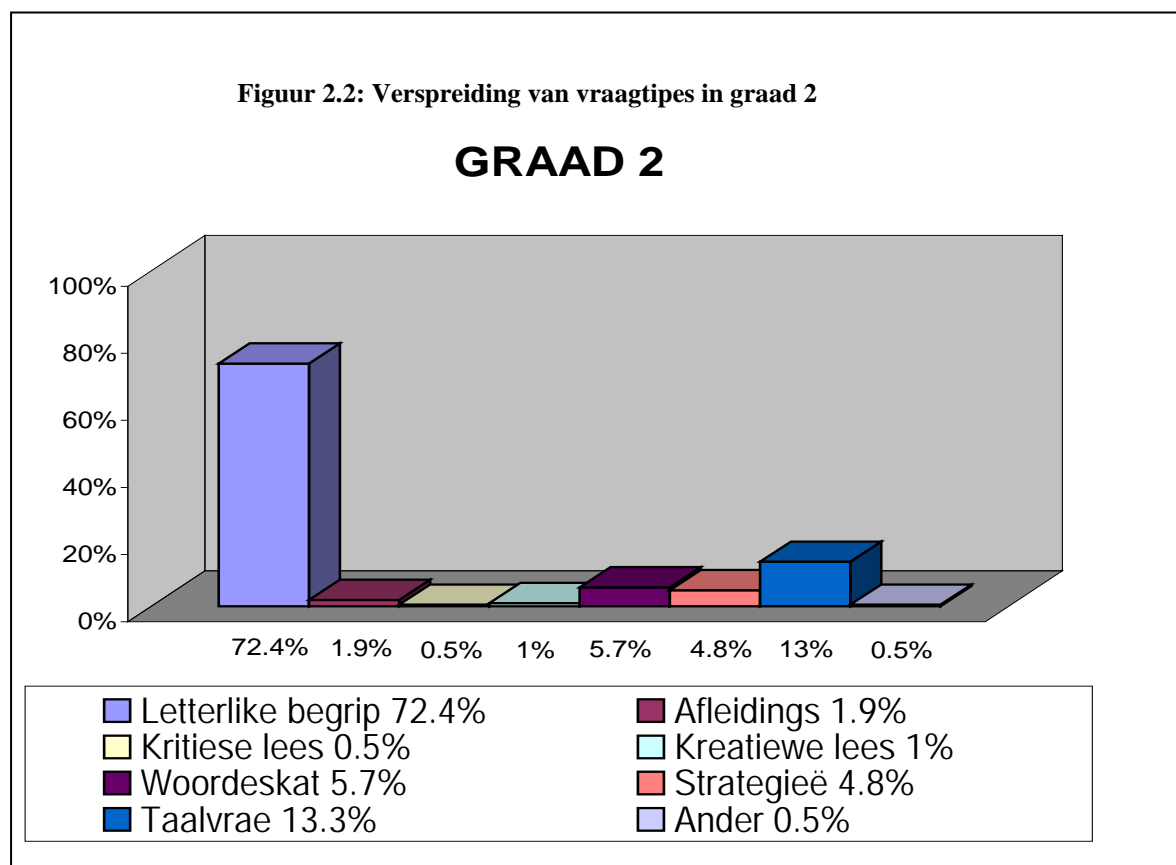
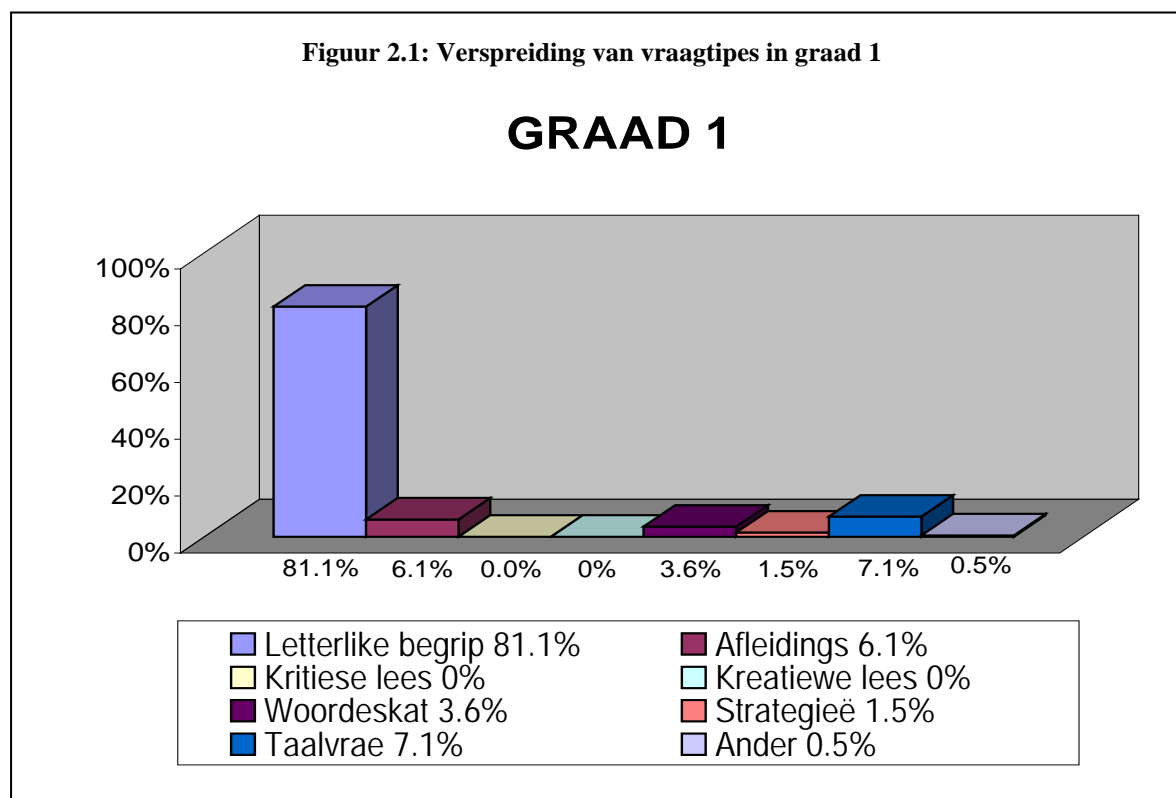
4) Wanneer swem Sus en Daan?

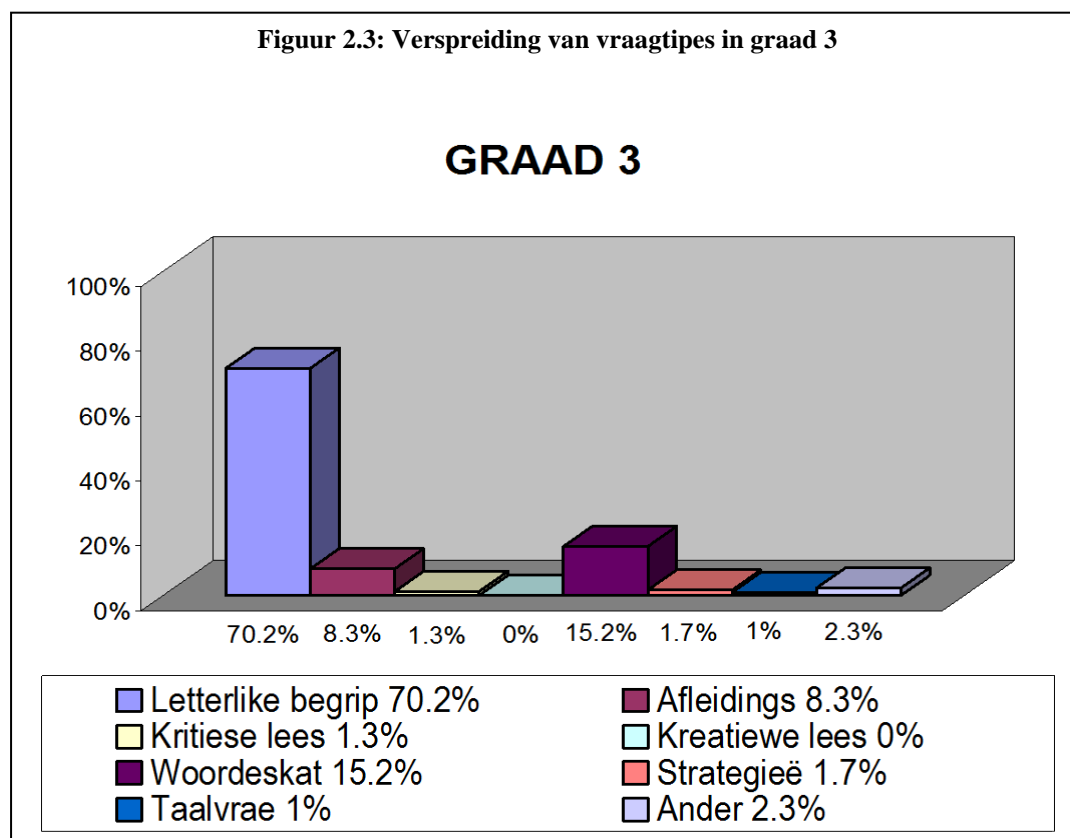
Sus en Daan swem vandag in die dam. (teenoor vandag)

Indien opvoeders dus daarop aandrang dat alle vrae in volsinne beantwoord moet word, mag dit ook die geldigheid van die begripstoets benadeel en die oorskryf van die teks sonder begrip aanmoedig. Sekere vrae vereis wel die gebruik van volsinne, maar die fokus behoort op te alle tye op begrip en nie op sintaksis (sinsbou) te wees nie. Soms kan vrae deur middel van 'n frase of enkele woord beantwoord word.

2.8 NAVORSINGSRESULTATE

2.8.1. DIE GRONDSLAGFASE





Die gemiddelde persentasie van graad een, twee en drie is vir elke vraag tipe bereken. Die navorsing toon duidelik dat daar in die Grondslagfase gefokus word op **letterlike begripvrae** waar die antwoorde van die vrae direk in die teks voorkom. Ongeveer ‘n driekwart (gemiddeld 74,5%) van die vrae in die begripstoetse wat deur Grondslagfase-opvoeders in Afrikaansmedium skole in die Vrystaat aan die navorser gestuur is, het letterlike begrip geassesseer. Baie min, gemiddeld 5,4% van die vrae, het geassesseer of leerders **afleidings** kan maak uit die teks. Ten spyte daarvan dat assesseringskriteria van die HNK (Departement van Onderwys, 2002:34-35) aandui dat leerders reeds in die Grondslagfase krities moet kan lees, het minder as 1% (gemiddeld 0,6%) van die **vrae kritiese lees** geassesseer .

Kreatiewe lees is die minste geassesseer met geen vrae in grade een en drie en slegs 1% van vrae in graad twee. Teleurstellend min, gemiddeld 8%, van die vrae het die betekenis van woorde (**woordeskat**) geassesseer. Ongelukkig het gemiddeld 7,1% van die vrae uit **taalvrae** bestaan. In graad een het dit hoofsaaklik die inskerping van klanke behels, byvoorbeeld “ Skryf die woorde in die storie met *ie*-klanke neer.” Die hoogste persentasie

taalvrae (13,3%) het in die graad twee vraestelle voorgekom en het bestaan uit vrae wat lettergrepe, verkleinwoorde, klanke, voornaamwoorde, meervoude en spelling assessee. Die laagste persentasie taalvrae (1%) het in die graad drie-vraestelle voorgekom en het slegs bestaan uit vrae oor meervoude en verkleinwoorde.

Volgens die assesseringskriteria van die HNK (Departement van Onderwys, 2002:32-35) moet leerders in graad een reeds sekere **leesstrategieë** kan demonstreer. Gemiddeld 2,6% van die vrae het leesbegripstrategieë geassesseer:

- In graad een en twee is agtergrondkennis die enigste leesstrategie wat geassesseer is (*cf.* 1.7.3).
- In graad drie is strategieë wat wel geassesseer is, die gebruik van agtergrondkennis, parafrasering (vertel in jou eie woorde), die gebruik van 'n visuele leidrade, die maak van 'n opsomming en leseridentifikasie met karakters in die teks (*cf.* 1.7.3; 1.7.7; 1.7.12; 1.7.13; 1.7.16).

Leerders in graad een en graad twee is hoegenaamd nie aangemoedig om die vrae in hul eie woorde te beantwoord nie, terwyl enkele graad drie-opvoeders wel parafrasering vereis het.

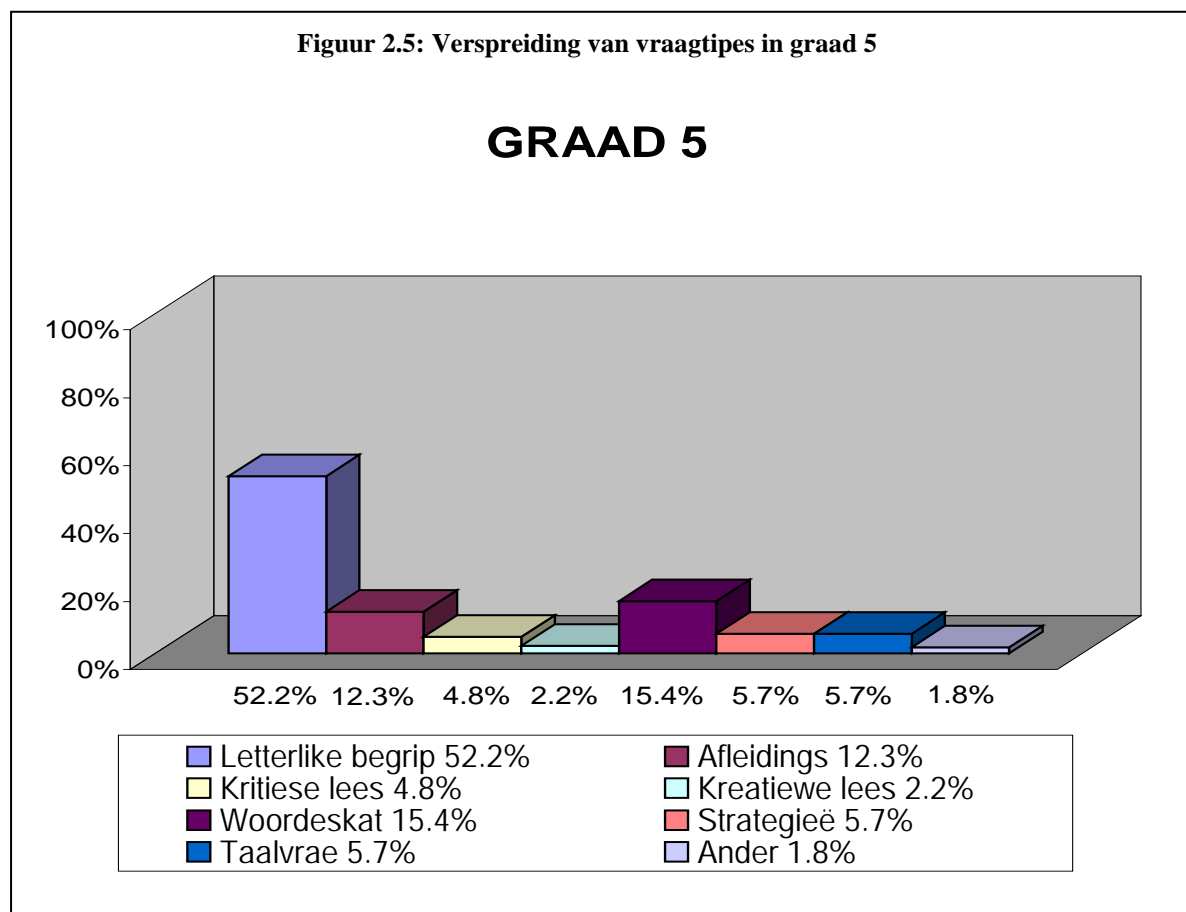
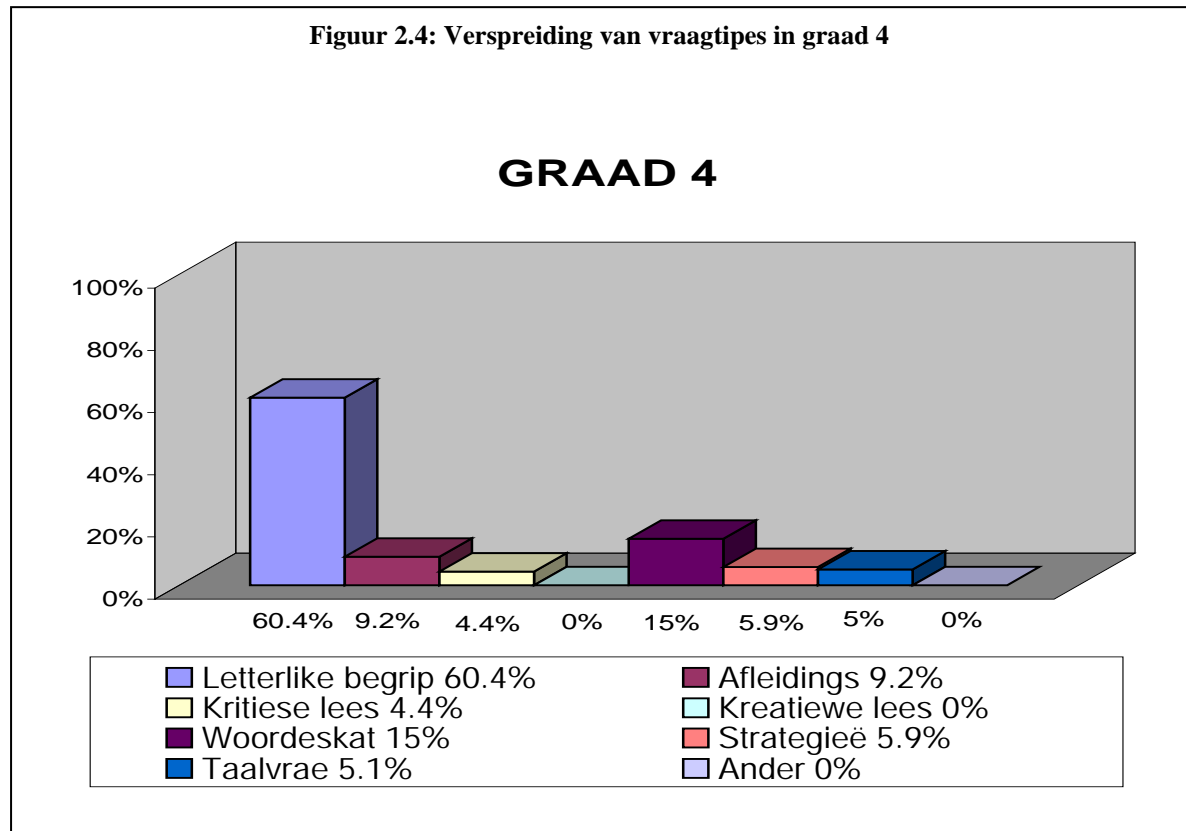
Gemiddeld het 1% **ander vrae** voorgekom.

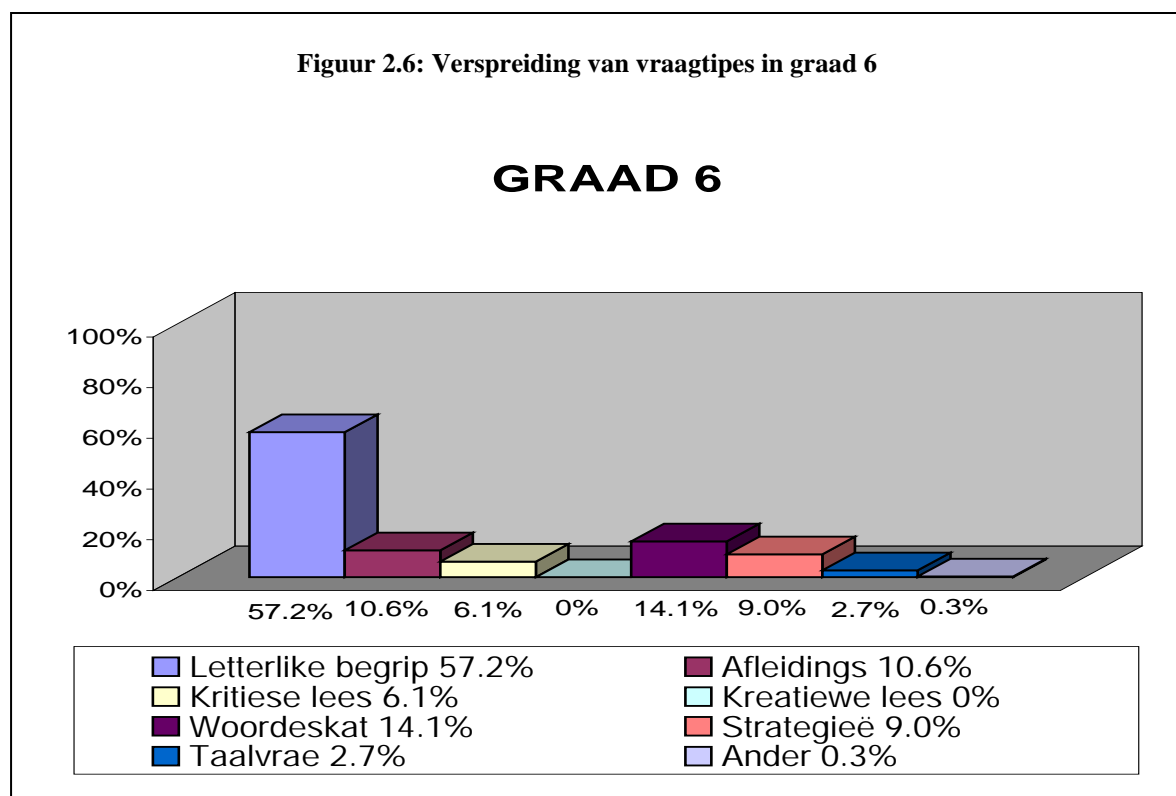
- In graad een byvoorbeeld: “Hoeveel pote het drie skape?” na aanleiding van 'n teks oor skape.

Hierdie vraag moet nie verwar word met 'n poging tot die integrasie van leerareas nie. Dit is problematies wanneer so 'n vraag bydra, soos in die betrokke vraestel, tot die totale punt of simbool van leesbegrip. Die geldigheid van die toets word beïnvloed omdat leesbegrip nie geassesseer word nie, maar wiskundige geletterdheid.

- In graad twee en drie is leerders versoek om rymwoorde vir sekere woorde in die teks te neer te skryf, asook 'n navorsingsopdrag waar graad drie-leerders meer moes gaan uitvind oor die onderwerp.

2.8.2 DIE INTERMEDIÊRE FASE





Die gemiddelde persentasie van graad vier, vyf en ses is vir elke vraagtipie bereken. Die analise van die leesbegripassessering toon dat opvoeders in Afrikaansmedium primêre skole, steeds in die Intermediêre Fase hoofsaaklik fokus op vrae wat laer-orde denke aanmoedig, met 'n gemiddeld van 56,6% van die vrae wat **letterlike begrip** geassesseer het. Slegs 16% van die totale aantal vrae behoort hoër-orde denke aan te moedig. Hiervan spreek net meer as 10% van die vrae **afleidings**, 5,1% **kritiese lees** en minder as een persent (0,7%) **kreatiewe lees** aan. Dit is verblydend dat **woordeskat** gemiddeld deur 14,8% van die vrae geassesseer is omdat dit werklike begrip van die teks assesseer. Daarenteen het 4,5% van die vraestelle se inhoud **taalvrae** beslaan wat nie leesbegrip aanspreek nie.

Om aan te dui hoe ver die taalvrae wegbeweeg van outentieke leesbegrip, word die volgende uiteensetting gegee van die tipe taalvrae wat tydens die ondersoek geïdentifiseer is:

Figuur 2.7: Uiteensetting van taalvrae in Intermediêre Fase

Graad	Tipes Taalvrae
4	<ul style="list-style-type: none"> • Klanke • Samestellings • Woordsoorte – byvoorbeeld: onderstreep die werkwoorde, meervoude en verkleinwoorde • Lettergrepe
5	<ul style="list-style-type: none"> • Intensiewe vorme • Leestekens • Woordsoorte • Trappe van vergelyking • Meervoude • Verkleinwoorde
6	<ul style="list-style-type: none"> • Meervoude • Verlede tyd • Vroulike vorm • Woordsoorte • Afkortings • Intensiewe vorme • Leestekens • Spelreëls • Anglismes • Letterlik- en figuurlike taalgebruik • Homonieme

Ten spyte van die feit dat die assesseringskriteria van die HNK (Departement van Onderwys, 2002:72–77) vanaf die Intermediêre Fase die onderrig en assessering van 'n verskeidenheid meer gevorderde **leesstrategieë** aanbeveel, het slegs 6,9% van die vrae leesstrategieë geassesseer.

Die enkele strategieë wat geassesseer is, was in graad vier:

- die gebruik van agtergrondkennis (*cf.* 1.7.3);
- leseridentifikasie met karakters in die teks (*cf.* 1.7.13); en
- identifikasie van die hoofgedagte in die teks (*cf.* 1.7.15).

In graad vyf is slegs:

- agtergrondkennis (*cf.* 1.7.3);
- leseridentifikasie met karakters (*cf.* 1.7.3); en
- identifikasie van die hoofgedagte (*cf.* 1.7.15) geassesseer.

Dit is verblydend dat meer vrae wat strategieë betrek, in graad ses geassesseer is. Dit het ingesluit:

- die gebruik van agtergrondkennis (*cf.* 1.7.3);
- leseridentifikasie met karakters in teks (*cf.* 1.7.13);
- die gebruik van visuele leidrade (*cf.* 1.7.7);
- parafrasering (antwoord in eie woorde) (*cf.* 1.7.12);
- opsomming van gebeure in teks (*cf.* 1.7.16);
- identifikasie van die hoofgedagte (*cf.* 1.7.15); en
- monitor van eie begrip deur vrae op te stel oor die leesstuk (*cf.* 1.7.8).

In al die grade is oorwegend op die assessering van agtergrondkennis gefokus en slegs enkele voorbeelde van die ander genoemde strategieë is geassesseer. In graad vier en vyf is leerders nie aangemoedig om vrae in hulle eie woorde te beantwoord nie, terwyl 'n klein persentasie opvoeders in graad ses dit wel doen.

Gemiddeld het minder as 1% **ander vrae** voorkom.

In graad vyf was byvoorbeeld:

- “Waarom kom die stippels (.....) in die gedig voor?” en
- “Kies die korrekte spelling van die woord”.

In graad ses was vrae soos:

- “Waarom bestaan strokies uit verskillende rame?” en
- vrae rakende stylfigure in gedigte

Die analise van die leesbegripsassesserings toon dat daar by verre op die assessering van **letterlike leesbegrip** gekonsentreer word. Hoewel die letterlike begripvrae toeneem van

graad vyf (52,2%) na graad ses (57,2%), is die tendens dat die gebruik van hierdie laerorde vrae 'n geleidelike afname toon vanaf graad een (81,1%) na graad vyf.

Interpreterende lees of die maak van afleidings toon 'n onreëlmatige patroon.

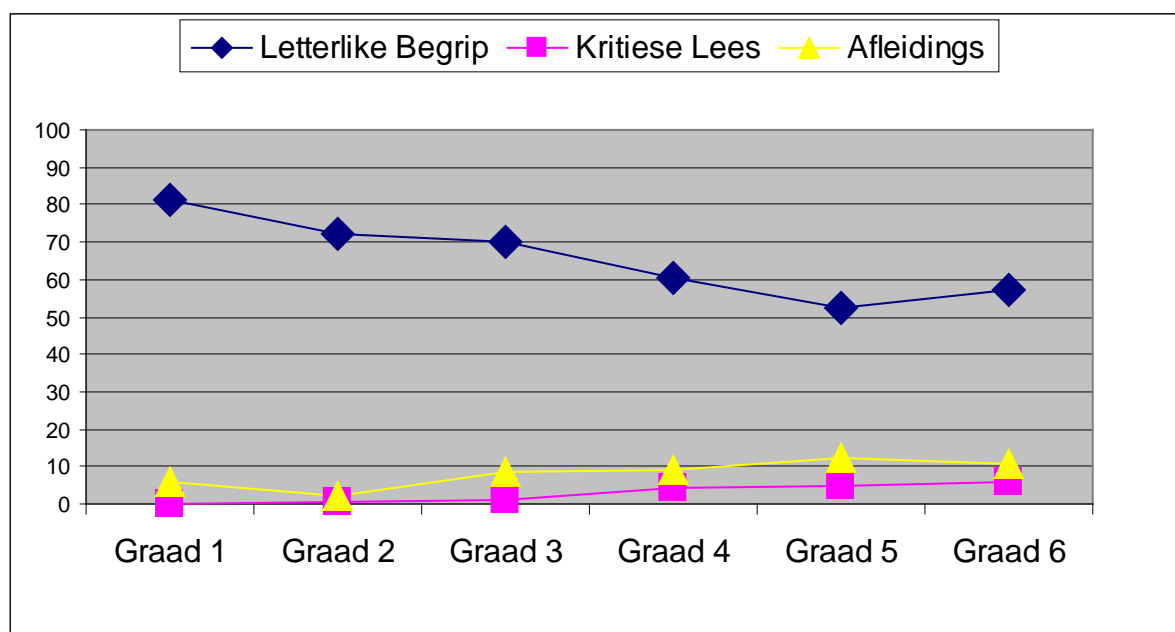
- In die Grondslagfase daal interpreterende leesvrae vanaf 6,1% in graad een na 1,9% in graad twee en styg dan weer na 8,3% in graad drie.
- In die Intermediêre Fase is die patroon die teenoorgestelde van die Grondslagfase en styg die assessering van afleidings vanaf graad vier (9,2%) na graad vyf (12,5%) en daal dan weer na graad ses (10,6%).

In die Grondslagfase styg **kritiese lees** vanaf 0% in graad een na 1,3% in graad drie. Kritiese lees styg ook in die Intermediêre Fase vanaf 4,4% na 6,1% in graad ses.

Wanneer die frekwensie van letterlike begrip, die maak van afleidings en kritiese lees vergelyk word, is dit duidelik dat hoër-orde denke in die Grondslagfase sowel as die Intermediêre Fase afgeskeep word tydens die assessering van leesbegrip.

Die onderstaande figuur beeld die wanverhouding tussen die onderskeie tipes vrae uit en toon duidelik dat opvoeders by verre op letterlike begripvrae fokus.

FIGUUR 2.8: Frekwensie van letterlike begripvrae, kritiese leesvrae en interpreterende leesvrae



Kreatiewe lees blyk die onbekendste vraag tipe te wees aangesien geen kreatiewe leesvrae in graad een, drie, vier of ses voorgekom het nie. Slegs 1% in graad twee en 2,2% vrae in graad vyf het kreatiewe lees geassesseer.

Die assessering van **woordeskat** toon 'n toename vanaf graad een (3,6%) na graad twee (5,7%). Dit styg verder na graad drie (15,2%) vanwaar dit tot en met graad ses ongeveer dieselfde persentasie van vrae uitgemaak het. Die assessering van leesstrategieë neem toe vanaf gemiddeld 2,6% na 6,9% in die Intermediêre Fase. Vrae wat nie leesbegrip assessee nie, maar ook in die begripstoetse voorgekom het, naamlik taal- en ander vrae het in totaal 8,1% van vrae in die Grondslagfase uitgemaak en 5,5% in die Intermediêre Fase. (Die som van die gemiddelde persentasie van die taal en ander vrae is bereken).

2.9. GEVOLGTREKKINGS

Een van die belangrikste bevindinge uit die literatuur, is dat die tipe vrae wat aan leerders gestel word, beïnvloed watter tipe denke hulle gebruik om daardie vrae te beantwoord. Vrae wat op letterlike begrip fokus, vereis byvoorbeeld slegs laer-orde denke, terwyl vrae wat van leerders verwag om krities of kreatief te dink, hoër-orde denke stimuleer (*cf.* 2.1). In die lig hiervan, is die feit dat die meerderheid van vrae wat in begripstoetse in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat gevra word, op letterlike begrip fokus, kommerwekkend.

Die data toon onomwonde dat die meerderheid van opvoeders in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat glo dat leesbegrip hoofsaaklik 'n herhaling of rapportering is van dit wat opsigtelik in die teks beskikbaar is. Hierdie afleiding word verder ondersteun deur die inligting dat soveel opvoeders steeds nie daarop aandring dat lesers hul eie woorde in hul antwoorde behoort te gebruik nie (*cf.* 2.8.1 & 2.8.2). Leesbegripstoetse is dikwels in 'n meganiese, “skryf-die-antwoord-oor” oefening omskep.

Wat veral interessant is, is dat dit moontlik is vir leerders om redelik goed in so 'n toets te vaar, sonder om enige werklike begrip van die teks te toon. Vrae wat algemene kennis of grammatikale kennis toets, en vrae wat beantwoord kan word deur bloot die woorde in die teks oor te skryf, is wel “korrek”, maar dra op geen wyse daartoe by om die leerder se begrip van wat gelees is, te weerspieël nie.

Uit die geanaliseerde leesstukke is dit ook duidelik dat die meeste “begripstoetse” wat in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat gebruik word, verouderd is en op simplistiese wyse poog om letterlike begrip te toets. Die verskeidenheid van leesstrategieë en ander vraagtipies word slegs by uitsondering in hierdie toetse aangetref. Hierdie bevinding stem ooreen met Amerikaanse tendense (*cf.* 2.2).

Weinig van die geanaliseerde tekste, en die vrae wat daarop gebaseer is, moedig kritiese of kreatiewe lees aan. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat talle van die leesstukke wat deur opvoeders aan die navorser gestuur is, nie aktueel is en hulself leen tot die vrae van kritiese leesvrae nie. Hoewel dit nie die fokus van die studie was nie, is dit ook duidelik dat daar 'n tekort is aan outentieke tekste.

Uit die data lyk dit asof die meerderheid van opvoeders nie die belangrikheid van die voorgenoemde leesvaardighede insien nie, of dalk nie die nodige bronne het om dit in die klas aan te spreek nie. In die Grondslagfase kan dit moontlik toegeskryf word aan die feit dat die leerders nog leer lees. Die moontlikheid bestaan ook dat opvoeders glo dat jonger leerders en swak lesers nie gelei kan word tot hoër-orde denke nie. Internasionale navorsing toon egter die teendeel (*cf.* 2.1). Die vraag ontstaan of opvoeders werklik die nodige opleiding ontvang het om hierdie vraagtipies te gebruik tydens die assessering van leesbegrip.

'n Belangrike vraag wat uit die studie voortvloei, is tot watter mate begripstoetse, soos dit tans gebruik word, geldig is. Uit die data blyk dit dat nie alle vrae van die sogenaamde begripstoetse daarop gemik is om leesbegrip te toets nie, aangesien verskeie vrae gerig is op grammatika, spelling en ander fasette. Daarby lyk dit asof opvoeders selde poog om leesbegripstoetse te individualiseer, sodat lesers soms vrae moet beantwoord oor leeswerk wat nie werklik vir hulle toeganklik is, of selfs nie interessant is nie (*cf.* 2.7 & 2.8). Gebaseer op die voorgenoemde, het die navorser ernstige bedenkinge oor die geldigheid van die meerderheid van toetse wat in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat as begripstoetse afgeneem word.

In die lig van die groot verskeidenheid van vraagtipies wat beskikbaar is, sou dit waarskynlik sinvol wees om vraagtipies afsonderlik te assesser, en afsonderlike punte toe te ken vir byvoorbeeld die maak van afleidings of die gebruik van leesstrategieë. Hierdie

prosedure sal onmiddellik ryk diagnostiese inligting aan opvoeders beskikbaar stel, sodat elke leser die nodige ondersteuning kan ontvang vir ontsporings in die leesproses. 'n Globale punt, waartoe letterlike vrae die grootste bydrae gelewer het, mag 'n valse indruk aan beide ouers en opvoeders skep ten opsigte van die leser se werklike leesbegrip vermoë. Die afleiding kan ook gemaak word dat 'n persentasie begripstoetse soms mag toon dat leerders se prestasie aan die vereistes vir die leeruitkoms vir die graad **voldoen** of **gedeeltelik voldoen** het, terwyl dit nie die geval is nie.

Hierdie stelling kan aan die hand van graad twee se data geïllustreer word: (cf. figuur 2.2)

- 72,4% Letterlike begripvrae (Waar die antwoord moontlik soms oorgeskryf kan word sonder begrip)
- 13,8% Taalvrae en ander vrae wat nie leesbegrip assesseer nie
- 4,8% Alle strategie-vrae het bestaan uit agtergrondkennis-vrae (wat beantwoord kan word op grond van algemene kennis sonder dat die teks gelees is).

2.10 AANBEVELINGS

Op grond van bogenoemde gevolgtrekkings word die volgende aanbevelings gemaak:

- Opvoeders behoort in die klaskamer 'n paradigmaskuif te maak vanaf die assessering van laer-orde na hoër-orde begripvrae. Dit is tyd om weg te beweeg van 'n “skryf-die-antwoord-oor-benadering” na 'n “dink-oor-die-teks-benadering”.
- Opvoeders moet aangemoedig word om minder te fokus op die assessering van **letterlike begrip**.
- Leerders behoort vrae, indien moontlik, in hulle eie woorde te beantwoord.
- Letterlike begripvrae behoort geassesseer te word deur van 'n verskeidenheid vraagtegnieke gebruik te maak byvoorbeeld: Watter sin pas by die prentjie, verbind die kolomme met mekaar, teken 'n prentjie of knip 'n prentjie uit 'n ou tydskrif.
- Wanneer “meervoudige keusevrae” en “waar of vals” vrae gebruik word, behoort die bewoording nie presies ooreen te stem met die woorde in die teks nie. Leerders behoort 'n rede vir die antwoord te verskaf om die raai van antwoorde uit te skakel.

- Uit die voorbeelde van assesserings wat aan die navorser gestuur is, kan afgelei word dat daar 'n dringende behoefte is aan nuwe begripstoetse wat meer as letterlike begrip assesseer. Aangesien tyd vir opvoeders 'n groot faktor is, behoort moderne, outentieke en geldige begripstoetse ontwikkel en aan opvoeders beskikbaar gestel te word.
- Opvoeders moet opgelei word om vrae te vra wat hoër-orde denke vereis (byvoorbeeld die maak van afleidings, kritiese lees en kreatiewe lees). Daarmee word nie bedoel dat die letterlike begrip van die teks (inhoud) afgeskeep moet word nie. Daar behoort egter 'n beter balans tussen laer-orde en hoër-orde vrae te wees. Eggen en Kauchak (2001:19) noem dit “Teaching these cognitive goals without sacrificing content”
- Outentieke en aktuele tekste wat hul leen tot kritiese besprekings behoort gekies te word om **kritiese lees** te ontwikkel. Wanneer kritiese leesvrae bekendgestel word, kan van makliker teks gebruik gemaak word. Leerders se kritiese denke ontwikkel wanneer hulle die geleentheid gebied word om hierdie vaardighede te oefen (Eggen & Kauchak, 2001:17). Assesseer kritiese lees deur eenvoudige vrae aan jonger of swakker lesers te stel soos byvoorbeeld: Was dit die regte ding om te doen? Vra gereeld “hoekom?” – leerders verstaan meestal wat dit beteken (Departement van Onderwys, 2003:33).
- **Kreatiewe lees** behoort bekendgestel te word aan opvoeders. Dit behoort 'n bydrae te lewer tot die motivering van leerders om lees te geniet. Kreatiewe lees kan met kreatiewe skryfwerk geïntegreer word. Die kreatiewe skryfstuk mag dan na aanleiding van 'n teks geskryf word. Die assessering van kreatiewe lees mag mondelings geassesseer word by leerders wat probleme met skryf ondervind.
- Buiten die identifisering van die hoofgedagte, die maak van 'n opsomming en die opstel van 'n tekskaart, behoort geen punte of simbole aan **strategie-vrae** toegeken te word nie. Dit behoort slegs van diagnostiese waarde te wees.
- In die lig van navorsing (*cf.* 2.6.1.2) wat toon dat onderrig in woordeskat 'n groot verskil in die leesbegrip van gemiddelde lesers maak, behoort sistematiese, gereelde woordeskat-onderrig 'n belangrike aspek van leesonderrig uit te maak.
- Om die **geldigheid** van begripstoetse te verhoog, behoort geen grammatikale of ander vrae deel uit te maak van die totale punt of simbool van leesbegripassesserings nie. Vraagtipies behoort apart geassesseer te word en daar

moenie een saamgevoegde punt vir begrip bereken word nie. Die diagnostiese waarde gaan verlore en ouers kry 'n skewe beeld van hulle kinders se prestasies (*cf.* Bylaag E).

- Opvoeders behoort nie altyd daarop aan te dring dat vrae in volsinne beantwoord moet word nie. 'n Woord of frase illustreer soms duideliker of leerders verstaan het wat hulle gelees het, al dan nie.

2.11 SLOTOPMERKING

Daar word onderskei tussen letterlike begripsvrae waar die antwoord op die vraag direk in die teks voorkom; interpreterende leesvrae waar die leser die antwoord uit die teks moet aflei, kritiese leesvrae waar die leser die inhoud van die teks moet evalueer en kreatiewe leesvrae waar die leser die oorspronklike manier kan aanpas, byvoorbeeld deur 'n ander slot vir die verhaal te skryf.

Navorsing toon dat leerders nie begrip in hiërargiese volgorde ontwikkel nie. 'n Leser kan dus onderrig ontvang om krities en kreatief te lees al ondervind hulle soms probleme om afleidings te maak.

Die navorsing toon dat opvoeders in die Grondslagfase tussen 70% en 80% en in die Intermediêre Fase tussen 50% en 60% van letterlike begripsvrae gebruik maak wanneer hulle leesbegrip assesseer. Daar word duidelik op vraagtipes wat laer-orde denke stimuleer, gefokus. Leerders kry dus baie min blootstelling aan vrae wat hoër-orde denke vereis.

Verder word leesstrategieë kommerwekkend min geassesseer. 'n Klein persentasie opvoeders assesseer taalwerk (grammatika) saam met leesbegrip en trek punte af vir spelling en slordigheid. Die voorgenoemde kan die geldigheid van die begripstoets negatief beïnvloed.

BIBLIOGRAFIE

Artikel 2

Vraagtipies wat gebruik word tydens die assessering van leesbegrip in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat

- Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: University Press.
- Bond, G., Tinker, M., Wasson, B., & Wasson, J. (1989). *Reading difficulties - their diagnosis and correction*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Constant, C. & Kitchen, D. (1997). *Developing comprehension skills*. Oxford: Heinemann.
- Cooper, J.D. (1986). *Improving reading comprehension*. Boston: Houghton Mifflin.
- Combrink, J.C., Grey, A.M. & Schwellnus, J.P.C. (1969). *Doeltreffende moedertaalonderrig in die primêre skool*. Johannesburg: Perskor.
- De Beer, N.A. (1983). *Lees- en spellingprobleme: diagnoseering en remediëring*. Johannesburg: Lex Patria.
- Dednam, A. (2005). *Addressing literacy barriers*. In Landsberg, E. *Addressing Barriers to learning. A South African Perspective* (pp.119-148), Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Delport C.S.L. (2002). In De Vos, A.S. (Ed) *Research at grass roots for the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Departement van Onderwys, (2002). *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole)*, Afrikaans Huistaal, Pretoria: Staatsdrukker. Aanlyn beskikbaar by [*http://education.pwv.gov.za](http://education.pwv.gov.za).
- Departement van Onderwys. (2003). *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) Opvoedersgids vir die ontwikkeling van leerprogramme, Grondslagfase, Tale*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Eggen, P.D. & Kauchak, D.P. (2001). *Strategies for teachers. Teaching content and thinking skills*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gipps, C. & Murphy, P. (1994). *A fair test? Assessment, achievement and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Good, T.L. & Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology*. USA:

Longman Publishers.

- Gunning, T.G. (2002). *Assessing and correcting reading and writing difficulties*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gunning, T.G. (2003). *Building literacy in the content areas*. USA: Pearson Education.
- Huysamen, G.K. (1988). *Sielkundige meting- 'n inleiding*. Kaapstad: Academica.
- Irwin, J.W.(1991). *Teaching reading comprehension processes*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Jacobs, M., Gawe, N. & Vakalisa, N. (2000). *Teaching – learning dynamics: A participative approach for OBE*. Johannesburg : Heineman.
- Latsky, S. (1998). *Die verband tussen lees en akademiese prestasie by primêreskoolleerlinge*. Ongepubliseerde magisterskripsie, Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Le Cordeur, M. (2005). Terug na die ABC van lees. *Rapport, Perspektief*, 25 September 2005:2.
- Manzo, A.V., Manzo, U.C. & McKenna, M.C. (1995). *Informal read-thinking inventory*. USA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Mathews, M. (1988). *Learn how to learn. The art of making exams work for you*. Kaapstad: Don Nelson.
- McEwan, E.K. (2004). *7 Strategies of highly effective readers. Using cognitive research to boost K-8 achievement*. California: Corwin Press.
- Meyer, J. (1987). *Lees beter, leef beter*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.
- Miller, R.E. & Spellmeyer, K. (2002). *Creative reading*. The New Humanities Reader. Houghton Mifflin Company. Aanlyn beskikbaar by:
*<http://www.newhum.com/forstudents/tutorama/01creative->.
- Oakhill, J.V. & Cain, K. (1997). Assessment of adult reading skills. In Beech, J.R. & Singleton C. (Eds) *The psychological assessment of reading*. (pp.176-195) London: Routledge.
- Plug, C., Meyer, W.F., Louw, D.A. & Gouws, L.A. (1991). *Psigologiesoordeboek*. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.
- Powell, J. (1989). *How well do tests measure real reading?* ERIC Digest. Aanlyn beskikbaar by: *<http://www.ericdigests.org/pre-9211/real.htm>.
- Quinn, V. (1997). *Critical thinking in young minds*. London: David Fulton

Publishers.

- Rubin, D. (1991). *Diagnosis and correction in reading instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schwartz, S. (1984). *Measuring reading competence*, New York, Plenum Press.
- Shaffer, D.R. (1999). *Developmental psychology: childhood and adolescence*, Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Strydom, H. & Venter, L. (2002). In De Vos, A.S. (Ed) *Research at grass roots for the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Szekeres, C. (1999). "Hondjie verdwaal" in *Storiemuis 7*. Kaapstad: Ibis Pers.
- Trelease, J. (1995). *The read-aloud handbook*. New York: Penguin books.
- Vaughn, S., Bos, C.S. & Schumm, J.S. (2000) *Teaching exceptional, diverse and at-risk students in the general education classroom. (2nd edition)* Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Weaver, C. (1994). *Reading process and practice. From socio-psycholinguistics to whole language*. Heinemann: Portsmouth, NH.
- Wessels, M. & Van den Berg, R. (1998). *Practical guide to facilitating language learning. Methods, activities and techniques for OBE*. Plumstead: Thomson Publishing.
- Witthaus, G. (1992). *A handbook for literacy teachers*. Johannesburg: English Literacy Project.

“As ek sê lees is goed vir ‘n mens, bedoel ek nie enige soort lees nie, maar dié
wat jou verstand verruim en jou denke poleer.”

Leon Gutterman(1983)

Bylaes

Bylaag A:
Navorsingsvraelys

Bylaag B:
Analise van begripstoetse

Bylaag C:
“Metacomprehension Strategy Index”

Bylaag D:
Onderhoud: Kennistoets oor leesstrategieë

Bylaag E:
Voorbeelde van vraagtipes

Bylaag A: NAVORSINGSVRAELYS

Die doel van hierdie ondersoek

Die doel van hierdie ondersoek is om vas te stel hoe leesbegrip tans in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat geassesseer word.

Hierdie vraelys poog om vas te stel:

- in watter mate **leesstrategieë** (tegnieke wat lesers gebruik om die teks beter te verstaan) geassesseer word.

Ondersoekgroep:

Opvoeders in Afrikaansmedium primêre skole (graad 1-6) in die Vrystaat wat Afrikaans as primêre taal (huistaal) in die Leerarea Tale onderrig.

Begripsverheldering:

Begripstoets: 'n Teks met vrae oor die betrokke teks waarmee geassesseer of evalueer word of leerders verstaan wat hulle gelees het.

Instruksies:

1. Hierdie is 'n navorsingsvraelys en nie 'n toets nie. Daar is dus geen korrekte of verkeerde antwoord nie.
2. Hierdie is 'n anonieme vraelys. Neem asseblief die vrymoedigheid om u eerlike mening te gee. U antwoorde is streng vertroulik.
3. Beantwoord asseblief al die vrae.
4. Lees die vrae deeglik deur en omkring die toepaslike syfer .

VRAELYSNOMMER			
	1 - 3		

BAIE BELANGRIK!

- Dui asseblief met 'n X aan watter graad u tans in die Leerarea Tale onderrig (Afrikaans as eerste taal / huistaal).
- As u meer as een graad onderrig, moet u asseblief 'n aparte vraelys per graad voltooi.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

4

AFDELING A

Eerstens word twee leesstukke voorsien. Lees asseblief die leesstukke. Daarna volg voorbeelde van moontlike vrae wat oor die betrokke leesstukke opgestel is. U moet dan aandui in watter mate (nooit, min, redelik, baie, altyd) u soortgelyke vrae vra wanneer u leesbegrip assesseeer. Leesstuk B is nie van toepassing op die Grondslagfase nie.

LEESSTUK A**Die koek**

Hannes is lus vir koek.
 Hy loop kombuis toe.
 Hy loer op die rak.
 Daar staan 'n lekker koek.
 Hannes klim op die rak.
 Hy haal die koek af.
 Die koek gly en val!
 Hier kom Mamma aan.
 Sy maak die deur oop.
 Daar lê die koek op die vloer.
 Hannes skrik en hardloop weg.



Uit Loots, Neethling, Rutherford, Schoeman, Slabber & Visser. (1995). *In die tuin: Eerste aanvullende boek by "By die huis"* Pierewiet – reeks, Graad 1. Kaapstad: Miller Longman.

Illustrasie: Clip Art

LEESSTUK B

Dieretuine

Dieretuine is plekke waar diere in hokke gehou word en waar besoekers hulle kan kom besigtig. Dit klink nogal wreed, maar dieretuine dien 'n baie belangrike doel. Sommige dieretuine het teelprogramme vir bedreigde dierspesies sodat die diere van uitwissing gered kan word. Daar word voorspel dat diere soos die panda, waarvan daar nog bittermin in die natuur oor is, later net in dieretuine sal oorleef.

Suid-Afrika se bekendste dieretuine is die Pretoriase Dieretuin en die Johannesburgse Dieretuin.

Is diere ongelukkig in 'n dieretuin?

Moeilik om te sê, maar hulle is nie noodwendig ongelukkig nie. Partykeer voel 'n mens nogal sleg as jy 'n dieretuin besoek. Jy kry die arme ape so jammer wat net 'n paar toue het om aan te swaai in plaas van 'n woud vol bome, en die gemsbokke bly in 'n kleinerige kampie terwyl hulle eintlik in die uitgestrekte woestyn moet rondloop. Maar 'n mens moenie te vinnig oordeel nie. Die meeste diere in dieretuine is in gevangenskap gebore, dit wil sê hulle is nie uit die natuur geneem nie. Hierdie diere ken geen ander tuiste as hulle hokke nie. As hulle in die natuur losgelaat word, sal hulle heel moontlik nie weet hoe om kos te soek of om hulself te verdedig nie.

Buitendien, die mense wat dieretuine uitlê en bestuur, is opgelei om te weet presies hoe om die hokke te bou en die diere te hanteer sodat hulle nie ongelukkig of ongemaklik is nie. As diere kleintjies kry in die dieretuin - soos baie diere doen - is dit gewoonlik 'n teken dat hulle doodgelukkig is met hulle omstandighede.

Uit Jacobs & Terblanche. (2002). *Hoe wyd kan 'n seekoei se bek ooprek? Interessante feite oor Suid-Afrikaanse soogdiere*. Pretoria: LAPA Uitgewers.

Instruksies:

Dui asseblief aan of die begripstoetse wat u tans gebruik, die volgende aspekte evalueer wanneer leesbegrip geassesseer word.

(A) dui aan dat die vraag gestel is na aanleiding van leesstuk A

en

(B) dui aan dat die vraag gestel is na aanleiding van leesstuk B.

Al hierdie vrae kan skriftelik en/of mondelings (indien moontlik) gestel word en mondelings en/of skriftelik beantwoord word vir alle grade.

Indien u graad een-leerders onderrig, is die vrae van toepassing op die vierde kwartaal en vir alle ander grade deur die loop van die hele jaar .

	NOOIT	MIN	REDELIK	BAIE	ALTYD	AMPELIK
<p>1. Afleidings maak (“to read between the lines”) Die inligting is nie duidelik in die leesstuk uitgespel nie.</p> <p>Voorbeelde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoekom het Hannes geskrik toe Mamma inkom? (A) • Is die skrywer van die leesstuk gekant daarteen dat diere in dieretuine aangehou word? Gee redes vir jou antwoord. (B) 	1	2	3	4	5	1

	NOOIT	MIN	REDELIK	BAIE	ALTYD	AMPTELIK
2. Agtergrondkennis Voorbeelde: <ul style="list-style-type: none"> • Skryf vyf woorde waaraan die titel van die verhaal jou laat dink, neer. (A+B) • Was jy al voorheen in 'n dieretuin? • Het jy al voorheen van 'n dieretuin gelees of gehoor? (B) 	1	2	3	4	5	2
3. Voorspelling van gebeure Voorbeelde: <ul style="list-style-type: none"> • Kyk na die prentjie en/of die opskrif. Waaroor dink jy handel hierdie leesstuk? (A+B) • Wat dink jy het Mamma gesê toe sy die koek op die vloer sien lê? (A) 	1	2	3	4	5	3
4. Monitor van aanvanklike voorspellings Voorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> • Het dit wat jy voorspel het, gebeur? (A) 	1	2	3	4	5	4
5. Identifisering van die leesdoel Voorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> • Waarom gaan jy die leesstuk lees? (A+B) 	1	2	3	4	5	5
6. Die gebruik van visuele leidrade Die antwoorde van hierdie vrae kan slegs gevind word deur na die prente te kyk en nie in die teks nie. Voorbeeld: Watter soort troeteldier het Hannes?	1	2	3	4	5	6

	NOOIT	MIN	REDELIK	BAIE	ALTYD	AMPTELIK
7. Monitor van eie begrip Voorbeelde: <ul style="list-style-type: none"> Het jy verstaan wat jy gelees het? (A+B) Watter deel het jy nie verstaan nie? (A+B) 	1	2	3	4	5	7
8. Kies die korrekte leesspoed Voorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> Het jy die leesstuk vinnig of stadig gelees? Hoekom? (A+B) 	1	2	3	4	5	8
9. Aanpakstrategieë vir onbekende woorde Voorbeelde: <ul style="list-style-type: none"> Wat het jy gedoen toe jy by 'n woord kom wat jy nie kon uitspreek nie? Gee 'n voorbeeld. (A+B) Wat het jy gedoen toe jy by 'n woord kom wat jy nie verstaan het nie? Gee 'n voorbeeld. (A+B) 	1	2	3	4	5	9
10. Identifikasie van die hoofgedagte Voorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> Sê in een sin waarom hierdie leesstuk gaan. 	1	2	3	4	5	10
11. Identifisering met karakters Voorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> Was jy al in dieselfde situasie as Hannes? Het dit wat met Hannes gebeur het, al met jou gebeur? Vertel wat gebeur het. Hoe dink jy het Hannes gevoel toe hy die koek laat val het? 	1	2	3	4	5	11

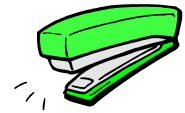
	NOOIT	MIN	REDELIK	BAIE	ALTYD	AMPTELIK
12. Die gebruik van verbeelding Voorbeelde: <ul style="list-style-type: none"> Beskryf die prentjie wat jy by hierdie leesstuk sou teken of teken die prentjie. (B) Verbeel jou jy is in 'n dieretuin. Wat hoor, sien en ruik jy?(B) 	1	2	3	4	5	12
13. Parafraseer Voorbeeld: Skryf of sê die sin in jou eie woorde. (A+ B)	1	2	3	4	5	13
14. Opsomming Voorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> Maak 'n skriftelike opsomming van die leesstuk. (A+B) 	1	2	3	4	5	14
15. Die opstel van 'n prikkelkaart of ander visuele voorstelling (“mindmap”) Voorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> Teken 'n diagram wat die gebeure in die leesstuk uitbeeld. (A+B) 	1	2	3	4	5	15

AFDELING B

	NOOIT	MIN	REDELIK	BAIE	ALTYD	AMPTELIK
16. Stillees as strategie <ul style="list-style-type: none"> Word leesbegrip geassesseer nadat leerders die teks hardop geles het? 	1	2	3	4	5	16

	NOOIT	MIN	REDELIK	BAIE	ALTYD	AMPTELIK
17. Mag leerders verklarende woordeboeke gebruik wanneer leesbegrip geassesseer word? (Dié vraag is nie van toepassing op die Grondslagfase nie)	1	2	3	4	5	17
18. In watter mate assesseer u leesbegrip <u>skriftelik</u>?	1	2	3	4	5	18
19. In watter mate assesseer u leesbegrip <u>mondelings</u>?	1	2	3	4	5	19

AFDELING C



Fotostateer asseblief **een** voorbeeld van 'n begripstoets (teks met vrae) wat u gebruik om leerders se leesbegrip te assesseer. Kram asseblief die leesstuk met vrae aan die vraelys vas.

Dui asseblief die graad aan waarvoor u hierdie begripstoets gebruik.

Baie dankie vir u tyd en moeite. Dit word waardeer.

Bylaag B: ANALISE VAN BEGRIPSTOETSE

Analise van begripstoetse

Opvoeders wat die Leerarea Tale, Afrikaans Huistaal, in graad een tot ses, in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat onderrig, is versoek om voorbeelde van begripstoetse waarmee leesbegrip geassesseer word, aan die navorser te pos. Elke begripstoets is geanaliseer.

KANTOORGEBRUIK

1. Begripstoetsnommer

1-3

--	--	--

KANTOORGEBRUIK

2. Die **graad** waarvoor hierdie begripstoets gebruik is/word.

4

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

KANTOORGEBRUIK

3. Puntetotaal van vraestel

5-6

4. Analisering van begripsvrae

Afdeling A	Aantal punte in vraestel	KANTOOR- GEBRUIK
4.1 Letterlike begripsvrae		7 – 8
4.2 Afleidingsvrae (lees tussen die lyne)		9 – 10
4.3 Kritiese leesvrae		11 – 12
4.4 Kreatiewe leesvrae		13 – 14
4.5 Woordeskatvrae		15 – 16
4.6 Strategie-vrae byvoorbeeld: agtergrondkennis, voorspelling van gebeure		17 – 18

4.7 Taalvrae byvoorbeeld: meervoude, verkleinwoorde	19 – 20
4.8 Ander vrae	21 – 26
4.8.1	
4.8.2	
4.8.3	
4.8.4	
4.8.5	
4.8.6	

Afdeling B

5.1 Dui die vraestel aan dat punte afgetrek word vir spelfoute?	JA/NEE	27
5.2 Dui die vraestel aan dat punte afgetrek word vir slordigheid?	JA/NEE	28

Opmerkings

Bylaag C: "METACOMPREHENSION STRATEGY INDEX" (MSI)

- (I) **Kies een stelling uit elke vraag wat 'n goeie voorbeeld is van wat jy moet doen voordat jy begin lees, sodat jy uiteindelik die storie beter kan verstaan**
- 1. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen voordat jy begin lees:**
- A. Kyk hoeveel bladsye die storie beslaan
 - B. Soek al die onbekende woorde op in die woordeboek
 - C. Raai wat in die storie gaan gebeur
 - D. Dink oor wat sover in die storie gebeur het
- 2. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen voordat jy begin lees:**
- A. Kyk na die prentjies om te sien waaroor die storie gaan
 - B. Skat hoe lank dit jou sal neem om die storie te lees
 - C. Klank die onbekende woorde uit
 - D. Maak seker dat die storie sin maak
- 3. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen voordat jy begin lees:**
- A. Vra iemand om die storie aan jou voor te lees
 - B. Lees die titel om te sien waaroor die storie gaan
 - C. Kyk of die meeste woorde lang of kort klinkers het
 - D. Kyk of die prentjies in volgorde is en sin maak
- 4. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen voordat jy begin lees:**
- A. Maak seker dat geen bladsye vermis word nie
 - B. Maak 'n lys van al die woorde waarvan jy onseker is
 - C. Gebruik die titel en prentjies om raaiskote te waag van wat in die storie gaan gebeur
 - D. Lees die laaste sin sodat jy weet hoe die storie eindig

- 5. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen voordat jy begin lees:**
- A. Besluit waarom jy die storie gaan lees
 - B. Gebruik die onbekende woorde om jou te help raai wat in die storie gaan gebeur
 - C. Herlees sommige dele om te sien of jy kan uitvind wat gebeur wanneer dinge nie sin maak nie
 - D. Vra hulp met die onbekende woorde
- 6. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen voordat jy begin lees:**
- A. Herhaal al die hoofpunte van wat sover gebeur het
 - B. Vra jouself vrae af wat jy graag beantwoord sal wil hê uit die storie
 - C. Dink na oor die woorde wat meer as een betekenis het
 - D. Kyk deur die storie en vind al die woorde wat meer as een lettergreep het
- 7. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen voordat jy begin lees:**
- A. Kontroleer of jy nie al vantevore die storie gelees het nie
 - B. Gebruik jou vrae en raaiskote as 'n rede om die storie te lees
 - C. Maak seker jy kan al die woorde uitspreek voordat jy begin
 - D. Dink aan 'n meer gepaste titel vir die storie
- 8. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen voordat jy begin lees:**
- A. Dink na oor wat jy alreeds weet omtrent die prentjies
 - B. Kyk hoeveel bladsye die storie beslaan
 - C. Kies die beste deel van die storie om te begin lees
 - D. Lees die storie hardop voor aan iemand anders
- 9. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen voordat jy begin lees:**
- A. Oefen om die storie hardop te lees
 - B. Herhaal al die hoofpunte om te verseker dat jy die storie kan onthou
 - C. Dink hoe die mense in die storie dalk mag wees
 - D. Besluit of jy genoeg tyd het om die storie te lees

10. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen voordat jy begin lees:

- A. Maak seker dat jy die storie sover verstaan
- B. Kyk of die woorde meer as een betekenis het
- C. Dink waar die storie dalk mag afspeel
- D. Lys al die belangrike inligting

(II) Kies een stelling uit elke vraag wat 'n goeie voorbeeld is van wat jy moet doen terwyl jy lees, sodat jy uiteindelik die storie beter kan verstaan**11. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen terwyl jy lees:**

- A. Lees die storie baie stadig sodat jy nie belangrike dele mis nie
- B. Lees die titel om te sien waaroor die storie gaan
- C. Kyk of die prentjies enigiets vermis
- D. Kyk of die storie sin maak deur te sien of jy kan vertel wat sover gebeur het

12. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen terwyl jy lees:

- A. Stop en herhaal die hoofpunte om sodoende te sien of jy verstaan wat sover gebeur het
- B. Lees die storie vinnig sodat jy kan uitvind wat gebeur het
- C. Lees net die begin en die einde van die storie om uit te vind waaroor dit gaan
- D. Slaan die gedeeltes oor wat vir jou te moeilik is

13. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen terwyl jy lees:

- A. Soek al die onbekende woorde in die woordeboek op
- B. Sit die boek eenkant en kry 'n ander een wanneer dinge nie sin maak nie
- C. Hou aan dink oor die titel en die prentjies om jou te help om te besluit wat volgende gaan gebeur
- D. Hou rekord van die aantal bladsye wat jy nog moet lees

- 14. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen terwyl jy lees:**
- A. Hou rekord hoe lank dit jou neem om die storie te lees
 - B. Kyk of jy enige van die vrae kan beantwoord wat jy gevra het voordat jy begin lees het
 - C. Lees die titel om te sien waaroor die storie gaan
 - D. Voeg die vermiste gedeeltes by die prentjies
- 15. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen terwyl jy lees:**
- A. Laat iemand vir jou die storie hardop voorlees
 - B. Hou rekord van die aantal bladsye wat jy reeds gelees het
 - C. Lys die storie se hoofkarakter
 - D. Kontroleer of jou raaiskoot reg of verkeerd was
- 16. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen terwyl jy lees:**
- A. Kyk of die karakters eg is
 - B. Waag baie raaiskote oor wat volgende gaan gebeur
 - C. Moenie na die prentjies kyk nie omdat dit jou moontlik kan verwar
 - D. Lees die storie hardop voor aan iemand anders
- 17. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen terwyl jy lees:**
- A. Probeer die vrae beantwoord wat jy jouself afgevra het
 - B. Probeer om nie dit wat jy reeds weet te verwar met dit waarvan jy lees nie
 - C. Lees die storie saggies
 - D. Maak seker jy spreek die nuwe woordeskatwoorde reg uit
- 18. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen terwyl jy lees:**
- A. Kontroleer of jou raaiskote reg of verkeerd was
 - B. Herlees om te verseker dat jy geen woorde gemis het nie
 - C. Besluit waarom jy die storie lees
 - D. Luister na wat eerste, tweede, derde en so aan gebeur

- 19. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen terwyl jy lees:**
- A. Kontroleer of jy die nuwe woordeskatwoorde kan herken
 - B. Wees versigtig om nie enige dele van die storie oor te slaan nie
 - C. Kontroleer hoeveel woorde jy alreeds ken
 - D. Hou aan met dink wat jy alreeds omtrent die dinge en idees van die storie weet om jou te help besluit wat gaan gebeur
- 20. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen terwyl jy lees:**
- A. Herlees sommige dele of lees vooruit om te sien of jy kan uitvind wat gebeur wanneer dinge nie sin maak nie
 - B. Neem jou tyd met die lees sodat jy kan verseker dat jy verstaan wat gebeur
 - C. Verander die einde sodat dit sin maak
 - D. Kontroleer of daar genoeg prentjies is om die storie se idees duideliker te maak
- (III) Kies een stelling uit elke vraag wat 'n goeie voorbeeld is van 'n wat jy moet doen nadat jy gelees, sodat jy uiteindelik die storie beter kan verstaan**
- 21. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen nadat jy gelees het:**
- A. Tel die aantal bladsye sonder foute wat jy gelees het
 - B. Kontroleer of daar genoeg prentjies was om die storie interessant te maak
 - C. Kontroleer of jy in jou doelwit geslaag het deur die storie te lees
 - D. Onderstreep die oorsake en gevolge
- 22. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen nadat jy gelees het:**
- A. Onderstreep die hoofidee
 - B. Hervertel die hoofpunte van die hele storie sodat jy kan kontroleer of jy dit verstaan het
 - C. Herlees die storie sodat jy kan verseker dat jy al die woorde reg uitspreek
 - D. Oefen om die storie hardop te lees

23. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen nadat jy gelees het:

- A. Lees die titel en kyk vinnig oor die storie om te sien waaroor dit gaan
- B. Kontroleer of jy enige woordeskatwoorde oorgeslaan het
- C. Dink na oor die redes waarom jy goeie en slegte voorspellings gemaak het
- D. Waag 'n raaiskoot oor wat volgende gaan gebeur in die storie

24. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen nadat jy gelees het:

- A. Soek al die moeilike woorde op in die woordeboek
- B. Lees die beste dele hardop
- C. Laat iemand anders die storie hardop aan jou voorlees
- D. Dink na oor hoeveel die storie ooreenstem met dinge wat jy alreeds geweet het voordat jy begin lees het

25. Dis 'n goeie idee om die volgende te doen nadat jy gelees het:

- A. Dink na oor jou eie optrede as jy die hoofkarakter in die storie was
- B. Stillees die storie om goeie leespraktyk te oefen
- C. Kyk na die storie se titel en prentjies om te sien wat gaan gebeur
- D. Maak 'n lys van die dinge wat jy die beste verstaan het

Uit Manzo, Manzo, & Albee. (2004). *Reading Assessment for Diagnostic-Prescriptive Teaching: Second Edition*. USA: Thomson & Wadsworth.

Bylaag D: ONDERHOUD: KENNIS OOR LEESSTRATEGIEË

Voordat jy lees:

1. Wat doen jy voordat jy lees?

- A. Lees jy die titel en die opskrifte?
- B. Kyk jy na die illustrasies, kaarte, grafieke en tabelle?
- C. Voorspel jy waaroor die gedeelte mag handel?
- D. Vra jy jousef af wat jy oor die onderwerp weet?
- E. Beplan jy hoe jy die gedeelte gaan lees – vinnig, gemiddeld of stadig?
- F. Het jy vrae in gedagte wat jy beplan om te beantwoord terwyl jy lees?

Gedurende lees:

2. Wat doen jy terwyl jy lees?

- A. Dink jy na waarom jy lees?
- B. Roep jy elke nou en dan halt en vra jousef af wat jy sover gelees het?
- C. Stel jy die mense, gebeure en plekke waaroor jy lees, vir jou in jou gedagtes voor?
- D. Maak jy vrae in jou gedagtes op terwyl jy lees?
- E. Probeer jy om hierdie vrae te beantwoord?
- F. Verbeel jy jousef dat jy met die skrywer praat terwyl jy lees?

3. Wat doen jy as die stuk verwarrend is?

- A. Herlees jy die stuk?
- B. Hou jy net aan met lees?
- C. Probeer jy om hulp te kry van foto's, grafieke, kaarte of tabelle?

4. Wat doen jy as jy op 'n onbekende woord afkom?

- A. Gebruik jy die konteks om dit te probeer uitklaar?
- B. Soek jy na woorddele wat jy ken?
- C. Gebruik jy 'n woordeboek of kantgids?

Nadat jy gelees het:

5. Wat doen jy nadat jy die stuk gelees het?

- A. Dink jy na waarom jy gelees het?
- B. Doen jy iets met die inligting wat jy bekom het?
- C. Vergelyk jy wat jy so pas geleer het met dit wat jy reeds weet?

Uit Gunning.(2003). *Building Literacy in the Content Areas*. USA: Allyn & Bacon.

**Bylaag E: VOORBEELDE VAN ONDERSKEIE
VRAAGTIPES**
(n.a.v. “Hondjie verdwaal” – Cyndy Szekeres)

‘n Voorbeeld van ‘n voorgestelde begripstoets



Hondjie verdwaal

deur Cyndy Szekeres

Mamma het gesê: “Hou aan my poot vas, liewe Hondjie.”
Maar Hondjie wou nie en nou is Mamma weg.
“Mamma, mamma,” fluister Hondjie en toe skree hy dit hardop: “Mamma! Mamma!

Ek wil my mamma hê.”
“Het jy verdwaal?” vra die winkelier.
“Hier is ’n koekie,” sê ’n gawe tannie.
“Jy kan van my rosyntjies kry,” sê ’n dogtertjie.

“Moenie saam met
vreemde mense gaan
nie,” dink Hondjie.
“Moet ook nie goed van
vreemde mense vat nie.”
“Nee dankie,” sê Hondjie
hardop. “Ek sal deur die
winkel loop tot ek my
mamma sien.”
Hondjie loop deur die
winkel en sien
baie dinge.

Hondjie sien appels.
Hondjie sien seep.
Hondjie sien noedels.
Hondjie sien besems.
Hondjie sien sy mamma.
“Jy het verdwaal,” sê hy
vir Mamma. “Jy moet my
poot vashou sodat jy nie
weer verdwaal nie.”
“Jy’s reg,” sê Mamma.
“Ek sal.”



- Geen punte word afgetrek vir spelfoute en/of slordige handskrif nie.
- Vrae kan mondelings of skriftelik gestel en beantwoord word na gelang van die leerders se vermoëns.

In die rapportering oor leerderprestasie kan die volgende kodes gebruik word:

- 4 Leerder se prestasie het die vereistes vir die leeruitkoms vir die graad *ver oortref*.
- 3 Leerder se prestasie het aan die vereistes vir die leeruitkoms vir die graad *voldoen*.
- 2 Leerder se prestasie het *gedeeltelik* aan die vereistes vir die leeruitkoms vir die graad *voldoen*.
- 1 Leerder se prestasie het *nie* aan die vereistes vir die leeruitkoms vir die graad *voldoen nie*.

Afdeling A - Leesstrategievrae

Hierdie afdeling word geassesseer om vas te stel watter strategieë onderrig moet word – dus slegs van diagnostiese waarde. Geen punte of simbool word toegeken nie.

* Vraag 8 kan soms uitgelaat word indien die opvoeder juis op die betrokke dag die leerder se woordeskat wil assesser.

1	Kyk na die prentjies van die storie. Waaroor dink jy gaan hierdie storie? (Aktivering van agtergrondkennis, voorspelling)
2	Gaan jy ook saam met jou ma, pa, ouma, oupa of ander grootmense winkels toe? Wat sien jy alles daar? (Aktivering van agtergrondkennis)
3	Kyk na die naam van die storie. Waaroor dink jy gaan hierdie storie? (Aktivering van agtergrondkennis, voorspelling)
4	Skryf enige vyf ander woorde neer waaraan jy dink as jy die woord “verdwaal” hoor. (Aktivering van agtergrondkennis)
5	Hoekom gaan jy die storie lees? (Doel waarmee geleses gaan word)
<i>Lees nou die verhaal. Jy moenie hardop lees nie!!</i>	
6	Omkring al die woorde en sinne wat jy nie verstaan het nie. (Monitor van eie begrip)
7	Wat het jy gedoen toe jy ‘n woord nie verstaan het nie? (Aanpak)

8	Soek die woorde wat jy steeds nie verstaan nie in 'n woordeboek op.
9	Het daar al iets met jou gebeur wat amper dieselfde is as wat met Hondjie gebeur het? Vertel wat gebeur het. (Identifisering met karakters)
10	Hoe dink jy het Hondjie gevoel toe hy sien sy Mamma is weg? (Identifisering met karakters)
11	Verbeel jou jy is saam met Hondjie in die winkel. Wat hoor, ruik, voel, proe en sien jy? (Gebruik van verbeelding)
12	Heel aan die begin moes jy raai waarom die storie gaan. Was jy toe reg? As jy verkeerd was, wanneer het jy agtergekóm jy is verkeerd? (Monitor van aanvanklike voorspellings)

Afdeling B - Letterlike begrip

1	2	3	4
---	---	---	---

(Vrae poog om die oorskryf van antwoorde uit die teks te verhoed)

1	Waar was Hondjie en sy ma? (net een woord)
2	Teken prentjies van alles wat Hondjie gesien het of knip prentjies uit 'n ou tydskrif.
3	Wat het Hondjie gedoen toe hy sien sy Mamma is weg?
4	Vertel in jou eie woorde waarom hierdie leesstuk is. (Parafraseer & opsomming)

Afdeling C - Woordeskatvrae

1	2	3	4
---	---	---	---

1	Soek 'n woord in die storie wat amper dieselfde beteken as <u>wegraak</u> .
2	Wat doen 'n <u>winkelier</u> ?
3	Wie is <u>vreemde mense</u> ?
4	Hoe dink jy sal 'n <u>gawe</u> tannie lyk? Teken 'n prentjie of knip 'n prentjie uit 'n ou tydskrif.
5	Hoe praat iemand wat <u>fluister</u> ?

Afdeling D – Interpreterende leesvrae

1	2	3	4
---	---	---	---

1	Waar of onwaar: Hondjie se mamma het verdwaal. Hoekom sê jy so?
2	In watter soort winkel was Hondjie en sy mamma? Hoe weet jy dit?
3	Waar of onwaar: Hondjie het slegte maniere. Hoekom sê jy so?
4	Wat het Hondjie se mamma gekoop? (prenteleidraad)
5	Watter les kan jy uit hierdie verhaal leer?
6	Sê in een sin waarom hierdie verhaal gegaan het. (hoofgedagte)

Afdeling E – Kritiese leesvrae

1	2	3	4
---	---	---	---

1	Dink jy Hondjie het die regte ding gedoen toe hy sien sy Mamma is weg? Hoekom?
2	Wat anders kon Hondjie ook gedoen het?
3	Wat sal jy doen as jou Mamma wegraak in 'n winkel?
4	Mag 'n mens saam met vreemde mense gaan? Hoekom?
5	Mag 'n mens koekies of ander goed van vreemde mense vat? Hoekom?

Afdeling F – Kreatiewe leesvrae

1	2	3	4
---	---	---	---

<i>Kies een van die volgende vrae</i>	
1	Skryf of vertel 'n ander slot (einde) vir die storie. "Hondjie sien nie sy Mamma nie..."
2	Skryf of vertel die storie oor en voeg ander karakters (mense) in die plek van die winkelier, die tannie en die dogtertjie.
3	Skryf of vertel die storie oor en verander die plek waar die verhaal afspeel. (Laat Hondjie op 'n ander plek verdwaal).
4	Ken jy 'n ander storie waar iemand ook verdwaal het? Vergelyk die twee stories met mekaar (Wat was dieselfde en wat was anders?).

