

Metakognitiewe bewustheid as vereiste vir die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë

Betsie Klopper

B. Klopper, Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie, Mowbray-kampus

One of the most vital skills that any person has to acquire in his life is reading [...] for reading has always been connected with knowledge, maturation of thoughts, innovation, advancement and modernization. (Hamdan e.a. 2010:134)

Opsomming

Statistiek uit *PIRLS 2006 Summary Report* (PIRLS 2008) en die nasionale sistemiese toetse (WKDvO 2009:3) toon baie duidelik dat Suid-Afrika tans in 'n verknorsing rakende geletterdheid is. Bykans 90% van alle deelnemende graad 4-leerders en 80% van alle deelnemende graad 5-leerders kon gedurende die PIRLS-evaluerings nie die mas opkom om op die laagste aanvaarbare vlak van leesvaardigheid vir hul graad te presteer nie. Hieruit blyk dit duidelik dat veranderinge in die huidige benadering tot leesonderrig broodnodig is. Die doel van die navorsing waarvan hierdie artikel verslag lewer, was om riglyne vas te stel wat die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë in Suid-Afrika, in die senior fase, moontlik sal maak. In dié studie is 'n kwalitatiewe benadering binne die kritiese paradigma gevolg. 'n Deelnemende aksienavorsingsprojek is onderneem waartydens die navorser leesbegripstrategieë eksplisiet aan 'n groep graad 7-leerders onderrig het deur middel van transaksionele onderrig. Die resultate van die noukeurige ontleding van die summatiewe en formatiewe assesserings, asook die waarnemings van die navorser, het 'n merkbare verbetering in die strategiegebruik van beide bekwame en sukkelende lesers getoon. 'n Besliste positiewe houdingsverandering ten opsigte van lees oor die algemeen was ook duidelik. Hierdie studie het belangrike beginsels blootgelê, onder andere metakognitiewe bewustheid wat in berekening gebring moet word wanneer onderrig van hierdie aard oorweeg word, en het sonder twyfel getoon dat die eksplisiete onderrig van leesbegripstrategieë 'n werkbare oplossing vir die probleme rakende geletterdheid wat tans binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel ondervind word, bied.

Trefwoorde: leesbegrip; leesbegripstrategieë; leesstrategie-onderrig; transaksionele onderrig; metakognisie

Abstract

Metacognitive awareness as a requirement for effective comprehension strategy instruction

A recent study (Klopper 2012), Riglyne vir die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë in die senior fase (Guidelines for effective comprehension strategy instruction in the senior phase), revealed that metacognitive awareness is a very important element in effective comprehension strategy instruction. The aim of this article is to discuss the role of metacognition in reading comprehension instruction, based on this study.

The Progress in International Reading Literacy Study report of 2006 revealed that South African learners achieved the lowest literacy scores of the 40 participating countries worldwide (PIRLS 2008). Although statistics reveal a gradual improvement in the results of the national systemic tests, these results are still extremely poor. A mere 44,8% of grade 6 learners in the Western Cape scored above 50% for literacy in 2008, notwithstanding the fact that 95,2% of all grade 6 learners were promoted to grade 7 (WKDvO 2009:3). The inevitable result is that teachers are faced with learners who can't read on the required level and therefore can't perform on grade level. This unhealthy cycle stresses the importance of support to both teachers and students and raises the issue of radical change regarding the current approach to reading/comprehension instruction.

This is confirmed by Pretorius:

Overall, the reading situation within the South African educational context appears to be a fairly dismal one. (2002:174)

[...]

If educational systems in developing countries aim to produce independent learners, then *serious* attention will need to be given to improving the reading skills of students. (2002:194)

Research of the past two decades shows unequivocally that reading strategy instruction is central in the improvement of reading comprehension. Snow (2002:32) holds the argument that "[M]eaning does not exist in text, [...] (it) must be actively constructed, (and) instruction in how to employ strategies is necessary to improve comprehension." Therefore, the following research question guided the study: What are the guidelines for effective reading comprehension strategy instruction in the senior phase?

The theoretical framework of this study has its roots in the metacognitive theory of the early 1970s from which reading comprehension strategies emerged. McTavish (2008:406) defines metacognition as the process during which an individual is aware of, and thinks about, his own thinking processes. With the metacognitive theory in the background, the belief emerged that reading is an interactive process and that the awareness of thinking processes during reading could enhance a reader's performance through continuous inner dialogue (Pressley 2006:60; Zimmermann and Hutchins 2003:5). Billmeyer and Barton (1998, as referred to in Anker 2006:5) argued that the proficient reader, being aware of his thinking,

has the ability to control his thinking processes before, during and after reading and can thus make focused decisions about his reading process. Through these studies, the thinking strategies used by proficient readers were identified and are what we now refer to as reading comprehension strategies, namely goal-setting, scanning, activating prior knowledge, predicting, monitoring comprehension, questioning, visualising, looking back, rereading and repairing, drawing inferences, connecting, summarising, drawing inferences, evaluating and synthesising.

During my research I was involved in a primary school in the Wellington district, where I worked with a group of grade 7 learners. I was not a teacher at the school, therefore there was a time limit of two 30-minute sessions per week. Because of this time constraint I had to select only three strategies for the study: prediction, monitoring of comprehension and questioning.

I used a qualitative approach, within the paradigm of critical theory, to conduct a participatory action research project. I selected the participants through a sample of convenience and collected data in the form of pre- and post-testing, observation (in the form of field notes), continuous assessment and attitude surveys.

One of the widely supported teaching strategies for comprehension instruction is known as transactional strategy instruction. Pressley, El-Dinary, Gaskins et al. (1992:513) describe it as follows: "Student and teacher transactions with text are the heart of this form of instruction, with classroom discourse consisting of teachers providing support and guidance to students as they attempt to use strategies to learn regular elementary content." It follows a process of explanation of the focus strategy, modelling of the focus strategy, practising the focus strategy with the gradual release of responsibility (providing scaffolding) and the independent use of the focus strategy. Pressley (2006:334) describes the goal of comprehension strategies instruction as a way "to teach students to take over their own reading and thinking".

The practical phase of the research consisted of a pre-test (comprehension test), an intervention programme and a post-test. During the first cycle of the intervention programme the participants completed a metacognitive and attitude survey to get an idea of their current standing regarding strategy use and reading. I then used transactional strategy instruction to explicitly teach prediction as a strategy, using a tally sheet developed by Kelley and Clausen-Grace (2007) for prediction. This tally sheet provided the participants with ten things one can use to make predictions, e.g. "I use the title to make a prediction." The initial response was positive, but after a while I suspected that something was wrong. An informal survey of participants' attitudes towards prediction confirmed my suspicion: they were not responding in the way the literature suggested they would. Both the positive and negative remarks suggested that they did not understand the concept of using reading strategies. I decided to look at the literature again in search of alternative teaching methods that could build on what had already been taught. During this process I realised that the participants didn't have the knowledge or the background that was assumed in the literature. Furthermore, I realised that transactional instruction could not work without a firm foundation in the form of an introductory unit, during which terminology should be explained and working definitions formulated, among others that of metacognition, since that is where the roots of strategy instruction lie. Metacognitive awareness also seemed to be equally

important to both the teacher and the learners. Without it, instruction lost its authenticity and the participants viewed strategy use as just another activity.

This second review of literature guided me towards the Metacognitive Teaching Framework (MTF) of Kelley and Clausen-Grace (2007). They used metacognitive theory and the principles of transactional instruction to develop a framework for strategy instruction. It consists of an introductory unit followed by each focus strategy being taught through four phases: (1) modelling, (2) refining of strategy use, (3) fluent strategy use and (4) self-assessment and goal-setting.

The second cycle of the research started with the above-mentioned introductory unit through which I introduced metacognition, the strategies to be taught and the structure of R5 (an exercise that supports individual strategy instruction within large groups). This unit helped the participants to become aware of metacognition and their inner dialogue. It also created a positive learning environment which, up to that point, seemed to be absent during the allocated official reading time. With the introduction of the second focus strategy, monitoring of comprehension, the participants showed greater interest in and understanding of the concept of strategy use. I followed the structure of MTF to teach the fix-up strategies (what good readers do when meaning breaks down) recommended by Zimmermann and Hutchins (2003). During this cycle I learned three important things: (1) the importance of good text choices (difficulty levels as well as texts that fall within the participants' fields of interest), (2) enough time for scaffolding, and (3) the need to remind them continuously of what they are busy with (metacognitive strategies). When the participants are left to use the focus strategy independently too soon, they very soon feel lost, and if the teacher fails to remind them of the ultimate goal of the task (using metacognitive strategies to comprehend better), it becomes just another activity.

The focus strategy for the third cycle was questioning. Because the learners had already been introduced to this strategy during the introductory unit, and by this stage were used to the method of teaching, the strategy was easily accepted and the learning process went a lot more quickly. As with the prediction tally sheet, I used Kelley and Clausen-Grace's (2007) tally sheet for questioning. This tally sheet consists of 11 reasons for asking questions during reading, namely, to clarify something in the text, to help with vocabulary, to find specific information, to connect with characters or ideas, to use one of the five senses, to understand the choices of the author, to understand text structure and organisation, to summarise, to think further than the text, to understand a character and to predict. The reader has to keep score of how many times each of these reasons was applicable to the questions asked during the reading process. I found that the participants' questions shifted from simple questions like "What will happen next?" to more complex questions, like "Why did the writer compare the character to a fish?" and "Why does she find it difficult to accept the circumstances?".

An analysis of the formative and summative assessment results, together with my observations after the implementation of MTF, revealed a marked improvement in the use of comprehension strategies for both proficient and struggling readers. A definite positive change in attitude towards reading in general was also noted. The participants' general comments about the programme showed that their knowledge of metacognition and a

consciousness of comprehension helped them to understand the concept and value of reading strategies. This is an example of such a comment:

I think it helped me a lot because it exposed me to many new skills. I understand better when I read and I use metacognition a lot, because it helps a lot. I can make better predictions and ask better questions.

Thus; the study revealed some important principles to bear in mind when comprehension strategy instruction is to be considered as a method to address the current literacy challenges in South Africa. A unit introducing metacognition proved to be essential for effective instruction of this kind as well as for successful, independent strategy use by learners. In addition, this study illustrated that instruction of this kind is a definite possibility and presents a feasible solution within the South African education system.

Keywords: reading comprehension; comprehension strategies; comprehension strategy instruction; transactional instruction; metacognition

1. Inleiding

Uit 'n onlangse studie (Klopper 2012), Riglyne vir die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë in die Senior fase, het dit geblyk dat metakognitiewe bewustheid een van die vereistes vir effektiewe begripstrategie-onderrig is. Die doel van hierdie artikel is om die rol van metakognisie tydens leesbegrip-onderrig na aanleiding van hierdie navorsing te bespreek.

2. Agtergrond en motivering

Statistiek uit die Progress in International Reading Literacy Study-verslag van 2006 (wat in 2008 gepubliseer is) (PIRLS 2008), asook die nasionale sistemiese toetse (WKDvO 2009:3) toon onomwonde dat Suid-Afrika grootskaalse probleme aangaande geletterdheid ondervind (Venter, Van Staden en Du Toit 2008:33–8).

Volgens bogenoemde verslag (PIRLS 2008) kon 87% van graad 4-leerders en 78% van graad 5-leerders in Suid-Afrika in 2006 nie die mas opkom om op die laagste vlak (volgens PIRLS vasgestel) van leesvaardigheid te presteer nie. Suid-Afrika het die heel swakste van die 40 deelnemende lande gevaar in dié studie wat die leesbegripvaardighede van leerders wêreldwyd getoets het. Nie net het hulle laaste geëindig nie, maar die gemiddelde uitslag van die leerders het ver onder die vasgestelde internasionale gemiddeld van 500 punte gelê.

Die uitslae van die nasionale sistemiese toetse (WKDvO 2009) is net so kommerwekkend. Alhoewel die statistiek 'n algaande verbetering toon, is die uitslae steeds swak. Slegs 44,8% van alle graad 6-leerders in die Wes-Kaap kon in 2008 meer as 50% vir geletterdheid behaal. Dit beteken dat meer as die helfte van leerders wat reeds tot in graad 6 gevorder het, nie op graad 6-vlak presteer nie. Ten spyte hiervan is 95,2% van alle graad 6-leerders in

2009 na graad 7 bevorder (WKDvO 2009:3), wat op sy beurt veroorsaak dat onderwysers in die senior fase met leerders gekonfronteer word wat nie op die verlangde vlak presteer of kan presteer nie. 'n Dringende behoefte aan die verbetering van Suid-Afrikaanse kinders se leesvermoë, asook ondersteuning aan onderwysers in die senior fase, is dus duidelik (Venter e.a. 2008:38). Dit word deur Pretorius bevestig:

Overall, the reading situation within the South African educational context appears to be a fairly dismal one. (2002:174)

[...]

If educational systems in developing countries aim to produce independent learners, then *serious* attention will need to be given to improving the reading skills of students. (2002:194)

In die PIRLS-verslag word daar spesifiek daarna verwys dat meer kontekstuele navorsing in Suid-Afrika nodig is om onderrigstrategieë wat leerderprestasie ten opsigte van leesvaardigheid sal verbeter, te ondersoek (Long en Zimmerman 2008:57). Klapwijk (2012:191) ondersteun hierdie aanbeveling wanneer sy die prioriteit wat geletterdheid tans in die Suid-Afrikaanse kurrikulum geniet, beklemtoon as middel tot persoonlike ontwikkeling en die land se ekonomiese welstand.

Navorsing van die afgelope twee dekades toon onomwonde dat die eksplisiete onderrig van leesstrategieë sentraal staan in die verbetering van leesbegrip (Zimmermann en Hutchins 2003:5; Pressley 2006:335; Snow 2002:33; Harvey en Goudvis 2007:31; Block, Gambrell en Pressley 2002:9, 26; Pretorius en Lephalala 2011:5; Klapwijk 2012:192); vandaar die fokus van hierdie artikel. Die vraag wat die navorsing gerig het, is: Wat is die riglyne vir effektiewe leesbegripstrategie-onderrig in die senior fase?

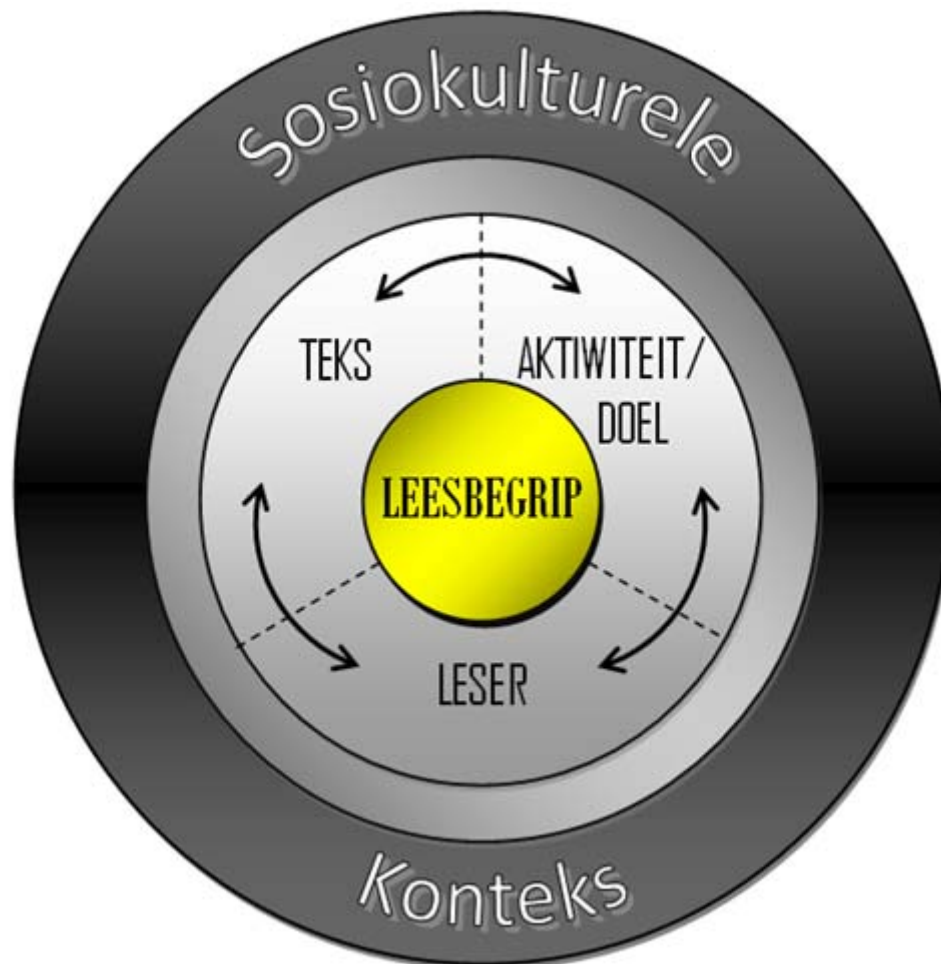
3. Die literatuurstudie

3.1 Leesbegrip

Tradisionele definisies van leesbegrip fokus dikwels op die leser se vermoë om suksesvol te dekodeer en om daarna vrae oor die geleeste gedeelte te beantwoord. Navorsing bewys egter oor en oor dat leesbegrip baie meer as slegs dit is. Alhoewel korrekte en vlot dekodering 'n essensiële komponent van leesbegrip is, het dit net soveel te doen met die leser se denkprosesse, die leer wat plaasvind, die uitbreiding van kennis, die bemeestering van nuwe inligting en die subtile verbinding met die denke van onbekendes (Zimmermann en Hutchins 2003:7). Die doel van die leesproses is immers om te verstaan en nie bloot om te dekodeer nie.

'n Leser bring kognitiewe vermoëns (aandag, geheue, ontledingsvermoëns, afleidings, visualisering), motivering (doel met lees belangstelling in die onderwerp), agtergrondkennis (woordeskat en onderwerpkennis, kennis van die taal) en sy vorige ervarings na die leesproses (Snow 2002:xiv; Keene en Zimmermann 2007:71; McTavish 2008:406;

Zimmermann en Hutchins 2003:44). Navorsers beweer dat dit die aktiewe konstruksie van betekenis (Harvey en Goudvis 2007:13) deur middel van 'n interaktiewe proses is wat die leser en sy agtergrondkennis, die teks, asook die konteks insluit (Block e.a 2002:5; McKeown, Beck en Blake 2009:219): "the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language" (Snow 2002:xiii).



Figuur 1. 'n Model vir die ontwikkeling van leesbegrip
Aangepas uit Snow (2002:xiv)

Vir die doel van hierdie artikel is die volgende definisie vir leesbegrip gebruik: Leesbegrip is die ontsluiting en konstruksie van betekenis gedurende 'n doelgerigte proses wat bestaan uit konstante interne dialoog deur die leser, sy interaksie met die teks (Zimmermann en Hutchins 2003:5), asook eksterne dialoog oor die teks en relevante agtergrondkennis binne 'n sosiale konteks.

3.2 Die onderbou van moderne leesbegrip onderrig

Soos in Suid-Afrika, was die primêre fokus van leesonderrig in die VSA vir baie jare op dekodierungs- en woordherkenningsvaardighede, omdat navorsers geglo het dat dit 'n gebrek

aan een of beide van hierdie elemente is wat veroorsaak dat effektiewe konstruksie van betekenis nie kan plaasvind nie.

In die 1970's tot 1990's is daar baie toetse op grond van die verbale riglyne deur deur gebruik van goeie lesers gedoen. Volwasse, bekwame lesers is gevra om bewus te wees van hul denke tydens die leesproses en dan hardop te dink terwyl hulle lees. Deur hierdie studies is waardevolle kennis ingewin oor die bewuste, aktiewe begripsprosesse wat by bekwame lesers teenwoordig is (Pressley 2006:55). In 1995 het Pressley en Afflerbach oorsigtelik gaan kyk na al hierdie "hardop dink"-studies wat tot in 1994 opgeteken is. Hieruit het dit duidelik geword dat lees as aktiewe proses algemeen voorgekom het in bykans elke studie en dat daar sekere strategieë is wat voor, tydens en na die leesaktiwiteit deur bekwame lesers gebruik word om betekenis te konstrueer (Pressley 2006:56–8, 303).

Laasgenoemde studie maak dit duidelik dat wanneer iemand geleer word om strategieë te gebruik wanneer hy lees, dit inderwaarheid kan beteken dat so 'n persoon geleer kan word om te lees en te dink op die manier waarop bekwame lesers dit doen (Pressley 2006:303).

3.2.1 Die ontstaan van die metakognitiewe teorie

Reeds in die 1970's het daar in die sielkunde 'n studie na metakognisie begin wat vinnig die aandag van leesnavorsers getrek het. In die soeke na redes waarom sommige mense meer suksesvolle lesers as ander is, het dié navorsing nuwe moontlikhede gebied (Block en Parris 2008:68). In hierdie tyd het die metakognitiewe teorie begin gestalte kry in die studies van onder andere Flavell en Wellman (soos na verwys in Kelley en Clausen-Grace 2007:3). Flavell (1987) het beweer dat dit 'n belangrike reguleringsfunksie tydens kognitiewe prosesse vervul en dat indien 'n persoon bewus is van sy eie denke, dit waarskynlik die doeltreffende langtermyngebruik van aangeleerde strategieë sal bevorder.

Kelley en Clausen-Grace (2007:vii) se navorsingsfokus sluit hierby aan, naamlik die bevordering van metakognitiewe denke by leerders deur middel van leesbegripstrategie-onderrig wat die ontwikkeling van onafhanklike lesers voor oë het.

Vir die doel van hierdie artikel het ek McTavish (2008:406) se definisie van metakognisie gebruik. Hy beskou dit as die proses waartydens 'n individu bewus is van, en nadink oor, sy eie denkprosesse.

Met die metakognitiewe teorie as agtergrond het daar 'n groot deurbraak plaasgevind in die veld van leesonderrig. Die identifisering van spesifieke denkstrategieë wat tydens die leesproses deur goeie lesers gebruik word, het daartoe gelei dat navorsers lees as 'n interaktiewe proses begin beskou het. Die bekwame leser gebruik dus nie slegs die verskillende denkstrategieë nie, hy is ook voortdurend bewus van sy gebruik daarvan en oefen gereeld keuses uit oor watter strategie op 'n sekere tydstip gebruik moet word. Hy kan sy denkprosesse voor, tydens en na die leesproses beheer (Billmeyer en Barton 1988, soos na verwys in Anker 2006:5) en as gevolg daarvan doelbewuste besluite oor sy leesproses neem. Sedert die identifisering van hierdie denkstrategieë is die literatuur betreffende leesonderrig vol daarvan. Hierdie strategieë staan bekend as leesbegrip- of metakognitiewe strategieë.

3.3 Leesbegripstrategieë

3.3.1 Definiëring

Die leksikale betekenis van die woord *strategie* word soos volg in die HAT (2005:1127) aangegee: "Die wyse waarop 'n mens volgens beplanning jou doel gaan bereik". Die kern van hierdie begrip is baie duidelik die doelbewuste beplanning ten opsigte van 'n taak. Wanneer dit binne 'n leeskonteks beskou word, kan die doel van die leesaktiwiteit gesien word as begrip; en om strategies te lees kan omskryf word as die plan waarvolgens 'n leser die leesproses aanpak ten einde hierdie doel te bereik. Dit is dus 'n plan van aksie wat deur goeie lesers tydens die leesproses gebruik word ten einde betekenis uit die teks te konstrueer.

3.3.2 Strategieë

Die strategieë wat deur die onderstaande navorsers by bekwame lesers geïdentifiseer is, word in Tabel 1 uiteengesit. Navorsing van die afgelope 30 jaar toon dat indien hierdie begripstrategieë deur onderwysers aan leerders oorgedra word, dit van onskatbare waarde vir goeie, asook swakker, lesers, in die ontwikkelingproses tot bekwame lesers is (Zimmermann en Hutchins 2003:5; Johnson 2005:1). Block en Parris (2008), Duke en Pearson (2002) en Pressley (2006), onder andere, lys elk in hul werk die strategieë wat hulle as suksesvol beskou. Hierdie bronne oorvleuel grootliks, en uit die literatuur blyk dit dat die onderstaande kombinasie van Block en Parris (2008) en Duke en Pearson (2002) die volledige uiteensetting van dié strategieë verskaf.

Tabel 1. Leesbegripstrategieë wat as hoogs suksesvol beskou word sedert 2000

Bron: 'n Kombinasie van Block en Parris (2008:22) en Duke en Pearson (2002:1)

Strategie	Beskrywing
<i>Doelwitstelling</i>	Stel 'n definitiewe doelwit vir die leesaktiwiteit en kontroleer gedurig of die doelwit bereik word of nie.
<i>Vluglees</i>	Vorm 'n idee van die teks voordat daar gelees word deur na titels, tekseienskappe, afdelings, prente en illustrasies te kyk.
<i>Aktivering van skema</i>	Roep die agtergrondkennis oor die onderwerp, skrywer, genre en teksstruktuur op.
<i>Voorspelling</i>	Maak voorspellings oor die teks wat voortdurend bygewerk word tydens die leesproses om te voorspel wat volgende gaan gebeur en te toets of vorige voorspellings akkuraat was.
<i>Monitor van begrip</i>	Bewustheid van betekenis. Bewuste aktivering van strategieë wat die leser in staat stel om betekenis af te lei en/of woorde, frases of sinne te ontsyfer.
<i>Vraagstelling</i>	Verhelder begrip deur vrae oor die teks asook die skrywer se bedoeling te vra.
<i>Visualisering</i>	Konstrueer betekenis uit die teks deur beelde in die gedagtes te vorm.
<i>Kyk terug, herlees en herstel</i>	Voortdurende refleksie besinning voor, gedurende en nadat daar gelees is om sodoende betekenis te konstrueer.

<i>Afleiding</i>	Verbind idees in die teks met persoonlike ervarings, kennis van ander tekste en/of algemene kennis en maak afleidings wat help met die konstruksie van betekenis.
<i>Verbandlegging/ Assosiasie</i>	Verbind idees en gebeure in die teks met 'n bekende ervaring, gebeurtenis of kennis in die leser se skema.
<i>Opsomming en gevolgtrekkings</i>	Identifisering van hoofgedagtes en/of kerngedeeltes in die teks.
<i>Evaluering</i>	Benader 'n feitelike teks met die verwagting om van meet af aan die tekseienskappe, soos byvoorbeeld probleme en oplossings, raak te sien en daaraan aandag te gee.
<i>Sintese</i>	Kyk na informatiewe tekste se eienskappe, unieke inligting, volgorde van besonderhede en gevolgtrekkings as geheel en kombineer dit om betekenis te konstrueer.

In teenstelling met dié strategieë toon jong en/of minder ervare lesers 'n gebrek aan soortgelyke aktiwiteite gedurende die leesproses.

3.4 Strategieë wat onderrig is

Gedurende my navorsing was ek by 'n laerskool in die Wellingtondistrik betrokke, waar ek met 'n groep graad 7-leerders gewerk het. Omdat ek nie 'n onderwyser by die skool was nie en slegs twee maal per week besoek kon aflê, was daar 'n beperking ten opsigte van onderrigtyd. Weens hierdie beperking het ek drie strategieë gekies vir die studie, naamlik (1) voorspelling, (2) monitor van begrip en (3) vraagstelling. Navorsing toon dat lesers se vermoë om betekenis te konstrueer dramaties verbeter het, selfs al is daar net twee of drie strategieë onderrig. Dit word toegeskryf aan die kognitiewe prosesse wat deur die onderrig van begripstrategieë geaktiveer word en nie soseer aan die spesifieke strategieë wat onderrig is nie (Block en Parris 2008:327).

Waarom juis hierdie drie strategieë?

3.4.1 Voorspelling

Duke en Pearson (2002:6) het gevind dat selfs wanneer 'n voorspelling 'n wilde raaiskoot is, dit die konstruksie van betekenis, wat gedurende die leesproses moet plaasvind, positief kan beïnvloed. Hulle beweer dat die blote betrokkenheid by die teks die rede hiervoor is. Omdat die maak van voorspellings baie natuurlik gebeur en enige leser dit redelik maklik regkry, het ek hierdie strategie gekies om mee te begin ten einde die geleentheid vir 'n aanvanklike sukses-ervaring vir elke leerder te skep. Voorspellings help die leser met die bou van spanning, die skep van 'n verwagting, die vermoë om die korrekte boek te kies; dit voorsien die leser van 'n rede om te lees; dit dien as bakens in die leesproses; dit help met verbandlegging tussen skema en nuwe inligting; dit bevorder kritiese denke; en dit dwing die leser om by die teks betrokke te raak en sodoende in dialoog te tree daarmee (Ellery 2005:149; Kelley en Clausen-Grace 2007:79).

3.4.2 Monitor van eie begrip

Met "monitor van eie begrip" word bedoel dat die goeie leser gedurende die leesproses deurentyd bewus is dat hy verstaan, maar ook wanneer betekenis verbrokkel. Kortliks kan dit beskryf word as die teenwoordigheid van metakognitiewe denke tydens die leesproses. Navorsers beklemtoon die bemeesting van hierdie strategie as uiters belangrik vir verdere sukses in die aanleer en onafhanklike toepassing van leesbegripstrategieë (Block en Parris 2008:74; Boulware-Gooden e.a.2007:71; Harvey en Goudvis 2007:26; Kelley en Clausen-Grace 2008:3; Knox 2006:28; McTavish 2008:407; Pressley 2006:303).

3.4.3 Vraagstelling

Om voortdurend te ondersoek en te bevraagteken vorm die grondslag van kritiese denke en impliseer vir die leesproses dat die leser nie die teks sonder meer aanvaar nie. "We can never underestimate the importance of questions, real questions, not the prepared questions at the end of the story or chapter, but questions that arise from a true desire to know more, to probe deeper" (Keene en Zimmermann 2007:107). Bykans elke skrywer wat begripstrategie-onderrig bespreek, het 'n teorie oor die belangrikheid van vraagstelling. Dit word egter onomwonde deur almal beklemtoon en word as een van die belangrikste strategieë beskou wat 'n leser moet bemeester ten einde effektief met begrip te lees.

3.5 Die effektiewe onderrig van leesbegrip

Because meaning does not exist in text, but rather must be actively constructed, instruction in how to employ strategies is necessary to improve comprehension.
(Snow 2002:32)

Een van die onderrigmetodes wat baie goed deur navorsing ondersteun word, staan bekend as transaksionele strategie-onderrig. Dit word dikwels binne ander onderrigmodelle gebruik, maar die basiese beginsels bly deurgaans teenwoordig. Dié metode word deur Au (2009), Duke en Pearson (2002:3), Harvey en Goudvis (2007:32), Block en Parris (2008:27), Keene en Zimmerman (2007:76), Block e.a. (2002:96), Snow (2002:33), Pretorius en Lephala (2011:5), McLaughlin en De Voogd (2004:38), Meyer (2010:501) en McKeown e.a. (2009:220) vir leesbegripstrategie-onderrig aanbeveel.

3.5.1 Transaksionele strategie-onderrig

Die uitgangspunt van transaksionele onderrig word soos volg deur Pressley, El-Dinary, Gaskins e.a. (1992:513) beskryf: "Student and teacher transactions with text are the heart of this form of instruction, with classroom discourse consisting of teachers providing support and guidance to students as they attempt to use strategies to learn regular elementary content."

In 1984 het Roehler en Duffy met 'n onderrigmodel wat later in transaksionele strategie-onderrig sou ontwikkel, begin eksperimenteer. Hierdie manier van onderrig begin by 'n verduideliking van die strategie deur die onderwyser, maar die hart daarvan lê in die modellering van denke tydens die leesproses en ondersteuning deur die onderwyser gedurende inoefening (Duffy en Roehler soos na verwys in Pressley 2006:308).

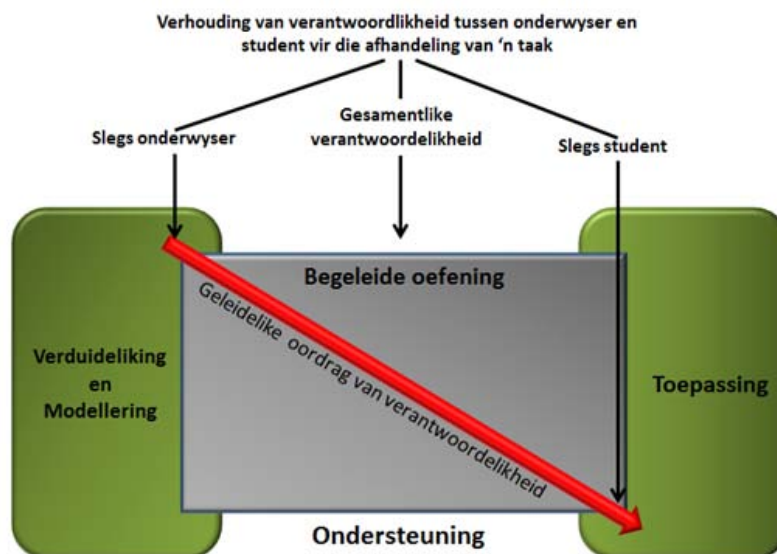
Binne hierdie onderrigmetode het die genoemde ondersteuning die gepaste naam van "scaffolded instruction" gekry (Pressley 2006:308–10). Dié term is op sy beurt ontleen aan Vygotsky (1967, 1978) se navorsing oor die sone van proksimale ontwikkeling, waaruit konstruktivisme en ondersteunende onderrig ("scaffolded instruction") die onderbou van vele onderrigraamwerke begin vorm het. In konstruktivisme word die idee van 'n stellasië gebruik om die strukturele raamwerk wat deur die onderwyser verskaf word, te beskryf wat die leerder in staat stel om op 'n hoër vlak te werk as wat hy op sy eie sou kon doen (Block en Parris 2008:161). Die term veronderstel 'n veilige raamwerk waarop die student sy kennis en vaardighede rondom die gebruik van leesstrategieë kan bou (Duke en Pearson 2002:4).

3.5.2 Uiteensetting

In hul studies van skole wat van transaksionele strategie-onderrig gebruik maak het, het Pressley en sy span tot die slotsom gekom dat die volgende komponente tydens onderrig teenwoordig was (Pressley 2000:4; Pressley 2006:314):

- Nadruklike verduideliking van die leesstrategie waarop gefokus gaan word, asook hoe dit gebruik moet word.
- Modellering van die fokusstrategie deur die onderwyser.
- Leerders oefen op verskeie maniere om die strategie te gebruik met die hulp van die onderwyser (ondersteunende onderrig). Soos die leerder die strategie onafhanklik begin gebruik, verskuif die verantwoordelikheid geleidelik van die onderwyser na die leerder.
- Leerders gebruik die fokusstrategie onafhanklik in 'n verskeidenheid kontekste.

Transaksionele strategie-onderrig handel dus oor die ontwikkeling van selfregulerende lesers wat op hul eie, aktief, die begripstrategieë van bekwame lesers in 'n verskeidenheid kontekste gebruik (Pressley 2006:320; Block en Parris 2008:162).



Figuur 2. 'n Skematiese voorstelling van die transaksionele model

4. Navorsingsmetodologie

As gevolg van my betrokkenheid in die natuurlike omgewing (die klaskamer) en 'n fokus op die proses van onderrig eerder as op die produk, het die projek 'n kwalitatiewe benadering binne die kritiese navorsingsparadigma (kritiese teorie) vereis. Kenmerkend van kwalitatiewe navorsing het ek 'n doelbewuste steekproef van gerieflikheid geneem ten einde die deelnemers vir die praktiese fase van die projek te selekteer, naamlik 'n heterogene groep van 27 graad 7-leerders in hul gewone klassamestelling, soos deur die skool ingedeel. Die data is ingesamel deur middel van 'n deelnemende aksienavorsingsprojek binne 'n graad 7-klaskamer van 'n plaaslike skool.

Ek het van die volgende data-insamelingstegnieke gebruik gemaak: deurlopende assessering, waarneming (opgeteken as deel van veldnotas in 'n persoonlike joernaal), 'n voor- en natoets, en houdingsopnames. Die deurlopende assessering het bestaan uit:

- Skriftelike assesserings in die vorm van oefeninge.
- Informele gesprekke met leerders tydens die R5-sessies (Tabel 4). Soos met die geskrewe assesserings het die gesprekke gehelp om onderrig in opvolgsessies te rig. Ek het die data (i) op 'n gespreksblad en (ii) in 'n persoonlike joernaal aangeteken.
- Leesjoernale (Figuur 5, 7) is tydens R5-sessies deur leerders voltooi (Tabel 4). Data in hierdie formaat het my in staat gestel om leerders se onafhanklike gebruik van strategieë te monitor.

In De Vos, Strydom, Fouche en Delport (2005) word Creswell (1998) se data-ontledingspiraal en Marshall en Rossman (1999) se proses vir data-ontleding geïntegreer en liniêr as 'n stapsgewyse proses uiteengesit. Ek het laasgenoemde geïntegreerde proses as riglyn in my navorsing gebruik. Dit word soos volg uiteengesit:

- Beplanning vir die insameling van data.
- Data-insameling en voorlopige ontleding.
- Bestuur en organisasie van data.
- Lees en skryf van aantekeninge. Ek het die data verskeie kere as geheel deurgelees, soos Marchall en Rossman (1999, soos na verwys in De Vos e.a. 2005:337) aanbeveel.
- Ontwikkeling van kategorieë, temas en patrone.
- Kodering van die data.
- Toetsing van temas. Ek het gepoog om die temas wat na vore gekom het, krities te evalueer ten opsigte van bruikbaarheid in die beantwoording van die navorsingsvraag (sien afdeling 2), asook die sentraliteit daarvan in die sosiale verskynsel wat ondersoek word. Dit het behels dat slegs dié temas wat in elke databron aanwesig was, vir

ontleding gebruik is. Hierdie vorm van triangulasie verseker verder die betroubaarheid van die data.

4.1 Onderzoekmetode

Die praktiese fase van die projek het in Februarie 2011 begin en oor drie skoolkwartale gestrek. Aangesien deelnemende aksienavorsing ruimte laat vir herbesinning en verandering deur die loop van die praktiese fase ten einde beter en meer betroubare resultate te verkry, kon ek slegs 'n breë raamwerk vir die metode van ondersoek daarstel voordat ek met die praktiese fase van die studie begin het. Die raamwerk bestaan uit drie gedeeltes, naamlik 'n aanvangsassessering, 'n ingrypingsprogram en 'n eindassessering.

4.1.1 Aanvangsassessering

Die aanvangsassessering was in die vorm van 'n begripstoets (Bylae 1) wat bestaan het uit basiese begripvrae, maar belangriker, ook vrae oor leerders se gebruik van die drie begripstrategieë wat onderrig sou word, byvoorbeeld:

- Het jy eers die vrae gelees voordat jy die teks gelees het?
- Het jy vrae gevra terwyl jy lees? Indien ja, noem een.
- Dink jy dit is nodig om voorspellings te maak terwyl jy lees?
- Wat in 'n teks kan jou help om 'n voorspelling te maak?
- Hoe goed het jy die leesstuk verstaan? (Merk op 'n skaal van 1 tot 5.)

4.1.2 Ingrypingsprogram

Gedurende hierdie fase van die navorsing het ek die transaksionele model (sienafdeling 3.5) gebruik vir die eksplisiete onderrig van die bespreekte strategieë, naamlik voorspelling, monitor van begrip en vraagstelling. Die skool het twee periodes per week, van 30 minute elk, beskikbaar gestel vir dié onderrig. Die bovermelde data-insamelingstegnieke is vir die duur van hierdie fase geïmplementeer volgens die sikliese model van Kemmis en McTaggart (1992) (soos na verwys in Cohen, Manion en Morrison 2006:229). Dit impliseer dat die data na elke sessie van insameling krities beskou word en veranderinge aangebring word waar nodig, om sodoende meer betroubare resultate te verseker. Die ingrypingsprogram het uit drie siklusse bestaan, en vir die doel van hierdie artikel word toepaslike gedeeltes uit elke siklus bespreek.

4.1.3 Eindassessering

Na afloop van die ingrypingsprogram was die groep onderhewig aan 'n eindassessering in die vorm van 'n soortgelyke toets as tydens die aanvangsassessering. Hieruit kon ek bepaal of daar 'n groter bewustheid van strategiegebruik by die deelnemers was. Indien wel, sou die aanname gemaak kon word dat die ingreep suksesvol was en dat die riglyne wat vir die onderrig van leesbegripstrategieë gevolg is, voldoende was vir die Suid-Afrikaanse konteks.

5. Verloop van die ingrypingsprogram en voorlopige ontleding

5.1 Siklus 1

Die program is begin met deelnemers wat 'n houdings- en metakognisie-opname, asook 'n inventaris van belangstelling, voltooi het. Dié twee dokumente het my van belangrike inligting aangaande deelnemers se belangstellings, hul metakognitiewe bewustheid en hul houding jeens lees voorsien. Hierdie grondslag het die onderrig van voorspelling as strategie ingelei.

Vir die eerste stap van die transaksionele model, naamlik verduideliking, het ek 'n klasgesprek gelei oor die verskil tussen *voorspel* en *raai*. Die leerders het self by die antwoord uitgekom dat 'n mens leidrade gebruik om 'n voorspelling te maak, maar nie wanneer 'n mens raai nie. Dit het gelei tot die bekendstelling van Kelley en Clausen-Grace (2007) se kontroleblad vir voorspelling. Die komponente wat op die kontroleblad verskyn, kan gesien word as die leidrade binne tekste wat gebruik kan word om 'n akkurate voorspelling te maak. In Tabel 2 word die komponente genoem, elk met die voorbeeld wat ek gedurende die bekendstelling gebruik het.

Tabel 2. Die voorspellingskomponente en die verduideliking daarvan

Om te voorspel gebruik ek ...	Voorbeeld
die titel en hoofstukopskrifte	Die opskrif van 'n koerantberig asook 'n storieboek met hoofstukopskrifte. (Die leser se agtergrondkennis oor rugby sal veroorsaak dat hy 'n akkurate voorspelling oor die opskrif: "Bulls en Sharks op Loftus" kan maak.)
die voor- en agterblad	Die voor- en agterblad van <i>Suurlemoen</i> deur Jaco Jacobs (hul voorgeskrewe boek). (Deur gebruik te maak van die prente en woorde op die voor- en agterblad kan die leser akkurate voorspellings oor die inhoud maak.)
prente en byskrifte	'n Strokiesprent. (Deur na die prente te kyk kan die leser reeds vooraf voorspel wat gaan gebeur.)
vrae wat moontlik beantwoord kan word	'n Paragraaf uit <i>Suurlemoen</i> . (Die verteller noem dat die eerste rugbyspan se kaptein in die skoolorkes speel, selfs al het hy nie ritme nie. Die vrae: "Wat maak hy daar?" "Is daar dalk iemand in wie hy belangstel?" kan by die leser opkom. Dit kan gebruik word om 'n voorspelling oor die karakter te maak.)
wat ek reeds weet van die onderwerp	'n Paragraaf uit <i>Suurlemoen</i> . (Die storie speel af in 'n skoolopset. Dit wat ek van skool weet, maak dat ek 'n sekere verwagting het, wat 'n akkurate voorspelling tot gevolg kan hê.)
wat ek weet van die skrywer, genre, of reeks	Verskillende genres en twee boeke deur dieselfde skrywer. (Kennis van die skrywer lei tot meer akkurate voorspellings.)
wat ek weet van teksorganisasie en	Voorbeelde van verskillende teksstrukture (handboek,

teksstruktuur	koerant, gedig ens.). (Kennis hiervan lei die leser om te weet wat om te verwag.)
wat tot dusver in die teks gebeur het	Paragraaf uit <i>Suurlemoen</i> . (Kennis van die storie tot dusver stel die leser in staat om 'n voorspelling te maak oor wat volgende gaan gebeur.)
betekenisvolle assosiasies	'n Paragraaf uit <i>Suurlemoen</i> . (Daar word vertel hoe twee seuns besig is om kwaad te doen in 'n klaskamer. Kennis van 'n soortgelyke situasie lei tot akkurate voorspellings.)
wat ek reeds van 'n karakter weet	'n Paragraaf uit <i>Suurlemoen</i> . (Die leser weet reeds dat die hoofkarakter verlief is op 'n meisie. Hierdie kennis stel die leser in staat om 'n akkurate voorspelling te maak oor die optrede van die karakter.)

Die groep se reaksie op die eerste strategie was aanvanklik baie positief. Met die hersiening van die voorspellingskomponente het sommige egter die les vervelig gevind en wou weet wanneer hulle self gaan begin lees. Dit het geblyk dat die leerders moontlik nie gewoon daaraan was om eksplisiete onderrig te ontvang tydens die vasgestelde leesperiode nie en dat hul veel eerder sou verkies om dié tyd op hul eie te spandeer. Hier het ek besef dat ek dalk te veel tyd aan die verduideliking van die strategie spandeer het.

Vir modellering en die eerste gedeelte van die begeleide oefening het ek *Nagvlerke* deur Jaco Jacobs gebruik met behulp van bogenoemde kontroleblad. Elke keer wanneer 'n komponent gebruik word om 'n voorspelling te maak, het ek dit op 'n groot kontroleblad afgemerk om sodoende tred te hou met die aantal kere wat elkeen gebruik word. Gedurende hierdie oefening het leerders baie opgewonde geraak oor die boek en wou graag self voorspellings maak. Dit het ook dikwels gebeur dat hulle die vrae wat ter illustrasie gestel is, probeer beantwoord. Ek het dit daaraan toegeskryf dat die verduideliking van wat presies met modellering beoog word, en wat hul rol daarin is (een van waarneming) nie volledig genoeg gedoen is nie en dat daar met die onderrig van 'n volgende strategie daaraan aandag gegee sal moet word.

Gedurende die eerste gedeelte van inoefening het dit maklik gebeur dat leerders verlore geraak het in die voorspellings (soms ook wilde raaiskote) en sodoende van die komponente vergeet het. Dit het ook gebeur dat daar so baie voorspellings was dat die storielyn soms daaronder gely het. Deur hul attent te maak op die komponente en hul te dwing om eers die komponent te noem voordat 'n voorspelling gemaak word, is eersgenoemde probleem in 'n mate opgelos, en deur slegs vir een leerder op 'n slag die geleentheid te gee om 'n voorspelling te maak, laasgenoemde probleem.

Alhoewel die teks, *Nagvlerke*, baie suksesvol was, het die lengte daarvan veroorsaak dat die proses te langdradig was en leerders belangstelling begin verloor het.

Uit 'n informele houdingsopname het dit geblyk dat nie al die leerders positief oor die gebruik van voorspellings tydens die leesproses was nie; trouens, 46% van die leerders was daarteen gekant, terwyl 39% ten gunste daarvan was. Die oorblywende 14% het nie hul opinie gegee nie. In Tabel 3 is die redes wat leerders aangevoer het, uiteengesit.

Tabel 3. Opsomming van informele opname oor voorspelling

Negatief (46%)	Positief (39%)
Dit mors tyd.	Dit verbeter jou kreatiwiteit.
Dit raak vervelig.	Dit maak lees lekkerder en die boek interessant.
Dit bederf die boek.	Jy kry 'n beter idee van die boek.
Die lei jou aandag van die storie af.	Dit laat jou voel asof jy binne-in die boek is.
'n Mens raak so besig met voorspel dat jy nie kans kry om te lees nie.	Dit laat jou uitsien en maak jou lus om te lees. Jy wil graag uitvind of jy reg was.
Later begin 'n mens net raai.	Dit hou jou gedagtes by die boek.
Dit help nie met begrip nie.	As jy al van dieselfde tipe boeke gelees het wil jy graag weet of hierdie een ook soos die ander gaan eindig.

Hierdie reaksie (selfs die positiewe kommentaar) het my laat beseft dat ek iewers gefouteer het tydens die onderrigproses en dat die leerders nie die konsep van strategie-onderrig gesnap het nie. Hul het nie beseft dat voorspelling slegs een van baie strategieë is wat deur goeie lesers gebruik word nie. Vir hul was dit bloot nog 'n oefening.

Dit het die volgende vrae ontlok:

- Moet strategieë in isolasie onderrig word?
- Het ek op die regte manier begin?
- Watter ander metodes is daar wat meer effektief sou wees?
- Sal ek van voor af moet begin?
- Hoe kan ek dit wat reeds onderrig is, positief aanwend in die volgende siklus?

Ek het besluit om weer na die literatuur te gaan kyk vir alternatiewe of bykomende metodes wat positief kan voortbou op die onderrig wat reeds plaasgevind het. Hierdie ondersoek het die tweede siklus van die aksienavorsing ingelei.

5.2 Siklus 2

5.2.1 Oorsig en implementering van die addisionele literatuur

Soos reeds vermeld, is transaksionele onderrig (sien afdeling 3.5) teenwoordig in bykans elke model wat vir strategie-onderrig gebruik word. Die einddoel bly egter dieselfde: dat lesers strategieë suksesvol en onafhanklik moet kan gebruik (Block en Parris 2008:162).

Onderrigmetodes wat transaksionele strategie-onderrig as basis het en wat in die literatuur genoem word, is onder andere die B-D-A- (*Before, During and After-*) metode (Laverick 2002); die *Skyscraper*-metode (Paziotopoulos en Kroll 2004); die *Scan and Run*-metode (Salembier en George 1999); en die MTF- (*Metacognitive Teaching Framework-*) metode, wat deur Kelley en Clausen-Grace (2007) ontwikkel is. Ongelukkig gebeur dit dikwels dat 'n sekere onderrigmodel aan 'n spesifieke strategie gekoppel word, soos met die eerste drie van bogenoemde modelle, wat die onderrig van verskillende strategieë binne dieselfde

model bykans onmoontlik maak. Laasgenoemde model (MTF) is egter buigsam in dié sin dat dit vir verskillende strategieë voorsiening maak en dat dit gebruik kan word om strategieë in isolasie, asook geïntegreerd, aan te bied; daarom die keuse om MTF as model te implementeer ter versterking van dit wat reeds in siklus 1 onderrig is.

5.2.2 Die Metakognitiewe Onderrigraamwerk (MOR)

Die MOR-raamwerk (Kelley en Clausen-Grace 2006, 2007 en 2008 se MTF-raamwerk) is siklies van aard en bestaan, soos die transaksionele model, uit die volgende vier fases: (1) modellering; (2) verfyning van strategiegebruik; (3) laat strategiegebruik vlot; en (4) selfassessering en doelwitstelling.



Figuur 3. Die Metakognitiewe Onderrigraamwerk (MOR)

5.2.2.1 Fase 1: Modellering (Hardop dink)

In hierdie fase is die eerste twee stappe van die transaksionele model (verduideliking en modellering) vervat. Dit is van die uiterste belang dat die modelleringssessie gefokus, eksplisiet en goed beplan moet wees, sodat die leerders presies weet wat hul uit die ondervinding moet put. Hul moet bewus wees daarvan dat (1) die onderwyser besig is om sy denke te modelleer, (2) die onderwyser vir hulle 'n sekere doel voor oë het, en (3) hulle die verantwoordelikheid het om eienaarskap van die vaardigheid te neem om in hul eie leesprosesse te implementeer. So nie sal die resultate baie lukraak en onbevredigend wees, soos ek dit gedurende die eerste siklus beleef het (afdeling 5.1).

5.2.2.2 Fases 2 en 3: Verfyning van strategiegebruik en Laat strategiegebruik vlot

Die derde stap van die transaksionele model (ondersteunende onderrig) word tussen hierdie twee fases verdeel. Verskeie oefeninge word voorgestel, waarvan R5 redelik prominent is.

Met R5 word die volgende bedoel: gestruktureerde, onafhanklike leestyd wat aan leerders die geleentheid bied om hul leesbegripstrategieë onafhanklik te oefen, met die voordeel van ondersteuning deur 'n onderwyser of 'n maat (Kelley en Clausen-Grace 2006 soos aangehaal in Kelley en Clausen-Grace 2007:11). Die tyd word in drie fases verdeel: *Read and Relax* (voortaan Lees en Ontspan), *Reflect and Respond* (voortaan Oordink en Reageer) en *Rap* (voortaan Gesels). Met R5 word daar gepoog om die volgende te bereik:

- Bevordering van leesvaardighede deur middel van betrokkenheid by teks.
- Verhoging van leerders se metakognitiewe bewustheid deur middel van ondersteuning en aanmoediging om strategieë wat onderrig word te gebruik.
- Ondersteuning in die beginsel van "wyd lees" (verskillende genres en onderwerpe).
- Motivering om meer te lees.
- Betrokkenheid van leerders by sosiale interaksie deur middel van bespreking.
- Bevordering van aktiewe luister.

Kelley en Clausen-Grace (2007:11) haal Durkin (1993) en Rosenblatt (1978) soos volg aan: "We believe that reading is a social process and readers create meaning through these interactions." R5 bied aan leerders hierdie geleentheid om op 'n sosiale wyse met tekste om te gaan. Dit moet egter nie met onafhanklike lees verwar word nie. Onafhanklike lees binne MOR verwys na die tye wanneer leerders sonder enige vorm van ondersteuning lees. Dit vind gewoonlik plaas wanneer hul klaar is met werk en dan vir genot lees. 'n Tipiese R5-sessie kan soos volg uiteengesit word:

Tabel 4. Oorsig van 'n R5-sessie
Volgens Kelley en Clausen-Grace (2007:63; 2008:14)

R5	Wat doen die leerders?	Wat doen die onderwyser?
<i>Lees en Ontspan</i> 10–20 minute	Lees selfgeselekteerde tekste (die onderwyser kan hul lei om 'n ander teks te kies). Gebruik strategieë om begrip te bevorder. Sit op enige plek in die klas waar dit vir hul gemaklik is.	Doen ingrypingsgesprekke soos dit benodig word. Gesels met individue oor hul strategieplanne (opgestel tydens die selfassessering- en doelstellingskomponent van MOR).
<i>Oordink en Reageer</i> 3–5 minute	Dink oor dit wat so pas gelees is. Skryf gedagtes neer in 'n leesjoernaal. (Figuur 5, 7) Noem metakognitiewe strategieë wat gebruik is.	Beweeg rond in die klas om betrokkenheid by die opdrag te monitor.
<i>Gesels 1</i> 3–5 minute	Deel gedagtes oor hul boek met 'n maat wat aan elkeen toegewys is.	Loop rond in die klas en monitor gesprekke.

	Luister aktief na die maat soos hy sy strategiegebruik en gedagtes oor die boek deel.	Luister na sommige gesprekke om te help tydens die Gesels 2-sessie.
Gesels 2 5–10 minute	Deel die maat se gedagtes oor sy boek. Identifiseer die strategieë wat deur klasmaats gedeel word.	Fasiliteer die klasgesprek. Nooi leerders uit om hul maats se gedagtes te deel. Nooi leerders uit om die strategie wat beskryf word te identifiseer.

Fase 4: Selfassessering en doelwitstelling

Na afloop van die vorige fase behoort leerders oor genoeg data van hulle eie leesproses te beskik, sodat hulle kan begin nadink oor hul strategiegebruik. So 'n sessie bied die geleentheid om agter te kom watter vaardighede aangaande die strategie nog steeds swakker is as ander. Ondersteuning deur die onderwyser is hier bykans tot niks gereduseer. Hulp kan wel verleen word deur leerders aan hul doelstellings te herinner wanneer hul besig is met R5 of onafhanklike lees.

5.2.3 Die implementering van MOR

Effective teachers prioritize instruction by providing students with consistency and organization (Wang, Haertel en Walberg 1993) and establishing procedures and routines early in the year. (Kelley en Clausen-Grace 2007:22)

Ek het gebruik gemaak van die inleidende eenheid wat deur Kelley en Clausen-Grace (2007) aanbeveel word ten einde aan leerders die geleentheid te bied om gemaklik te raak met strategie-onderrig en die terminologie wat daarin gebruik word. Die inleidende eenheid het uit die volgende aktiwiteite bestaan:

- *Ongestruktureerde onafhanklike leestyd* om sodoende onbetrokke en nabootsende lesers te identifiseer (deur middel van 'n stilleesgedragsopname), wat my in staat gestel het om individuele onderrig te rig.
- *'n Dinkskrum* om vas te stel wat dit beteken om 'n sinvolle gesprek te hê, deur middel van 'n groepbespreking oor hul gunsteling bekende persoon. Hierdie gesprek is belangrik omdat baie van die oefeninge binne die MOR in groepe of in pare plaasvind en goeie praktyk in dié opsig dus noodsaaklik is.
- *Bekendstelling van modellering* deur te verduidelik presies waaroor dit gaan en wat daar van hulle verwag word, gevolg deur 'n kort modellering om die konsep van "hardop dink" bekend te stel.
- *Bekendstelling van metakognisie* (die stem in elke leser se kop). Ek het hier gebruik gemaak van McGregor (2007:12) se konkrete benadering. Sy het gevind dat die gebruik van twee verskillende kleure papiertjies wat in 'n glasbak gegooi word om 'n "leesslaai" te vorm, uitstekend werk. Die een kleur verteenwoordig die geleeste teks,

terwyl die ander kleur die leser se denke verteenwoordig. Gedurende die modellering het twee leerders die geleentheid gekry om die toepaslike papiertjie (teks of denke) in die "slaaibak" te gooi. Ek het hierdie patroon van lees-dink-lees-dink volgehou totdat daar heelwat van elke kleur in die bak was, waarna ek 'n klasgesprek gelei het oor die kombinasie van teks en denkprosesse wat tydens die leesproses teenwoordig is en die leser help met begrip. Na afloop van die modellering het 'n leerder tereg opgemerk dat daar nou 'n mengelmoes van gedagtes en teks in die bak is. Die klas het self tot die slotsom gekom dat teks sowel as gedagtes oor die teks nodig is om voldoende met begrip te kan lees. Na afloop hiervan het ek 'n eenvoudige metakognisie-venndiagram (Figuur 4) gebruik om aan die leerders 'n grafiese voorstelling te bied van dit wat hul so pas waargeneem het. Soos McGregor (2007:20), het ek gevind dat hierdie eenvoudige, konkrete manier van gesels oor metakognisie 'n uiters waardevolle bousteen vir strategie-onderrig vorm.

- *Bekendstelling van die verskillende R5-strategieë* (voorspelling, vraagstelling, monitor van begrip, assosiasies en visualisering).
- *Bekendstelling van die struktuur van R5*, asook die verwagtings en doelstellings van die oefening (Tabel 4).



Figuur 4. Grafiese voorstelling van metakognisie (vir klasgebruik)

Na afloop van die inleidende eenheid het ek die R5-oefening geïmplementeer en 'n struktuur gevestig waar elke tweede sessie van die week gewy is aan dié oefening, terwyl daar in elke eerste sessie op 'n fokusstrategie gekonsentreer is. Die onderstaande figuur is 'n voorbeeld van 'n leerder se werk gedurende 'n R5-sessie.

Figuur 5. Transkripsie van 'n onafhanklike leesjoernaal deur een van die leerders

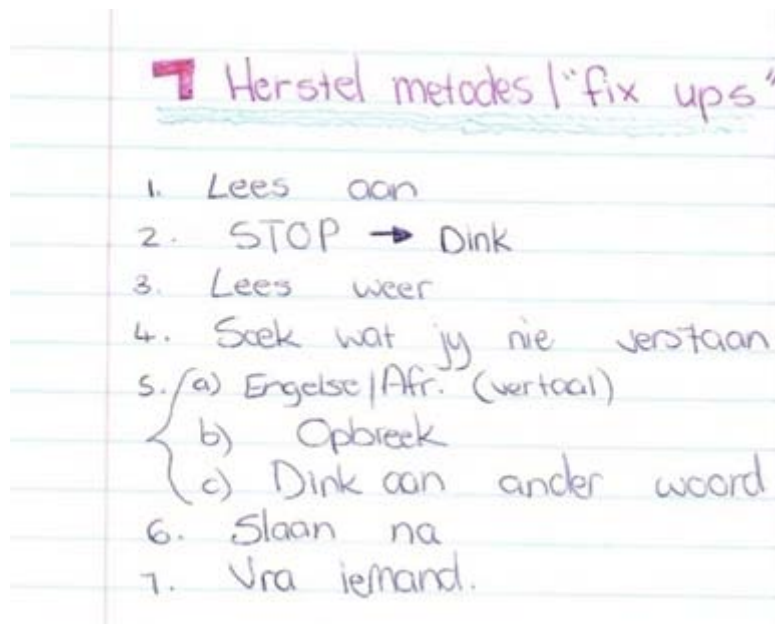
R⁵ Onafhanklike leesjoernaal

<u>Datum</u>	<u>Titel & Skrywer</u>	<u>Genre</u>	<u>Reaksie op wat ek gelees het (die stem in my kop sê...):</u> Ek wonder... /Ek kan 'n duidelike prentjie sien van... /Ek voel jammer vir... /Ek het baie daarvan gehou toe.../Kan jy glo dat.../ Ek het "connect" met.../ WOW! In my storie het.../ Ek dink ... gaan gebeur.	<u>Strategie</u> Voorspelling, "connection", Vraagstelling, Visualisering.
2011/ 06/01	Treasure Island Robert Lewis Stevenson	Avontuur en storie	Ek wonder hoe dit voel om op 'n seerower skip te bly. AWE 😊	Visualiseer
2011/ 06/07	Doer in Dierland Pieter. w. Groblaar	Aksie en Avontuur	Wow! In my teks het ek gelees van hoe Ratels hulle liefde vir heuning gekry het.	Visualiseer
2011/ 06/27	Magrietjie Swaaiboude	Avontuur en komedie	Ek voel jammer vir die voël wat doodgegaan het. "Toe huil die hond!	"Conecction" oupa
2011/ 08/02	Kondensmelk	Avontuur	Ek voorspel dat elle ontdek gaan word. Ek kan 'n duidelike prentjie sien van die kampterein en seuns. Wat gaan aan en wat steek Elle se ma vir haar weg.	Voorspelling Visualiseer Vraag
2011/ 08/03			Ek het gevoel hou sy die gesprek onderbreek en toe sleg voel daarvoor. Ek wonder of sy nou gelukkig gaan wees by die koshuis/koskool. Ek sien hou sy in die bakkie sit en na die skerpioe kyk	"Connect" Vraag Visualiseer
2011/ 08/16	Gwennie Barnveld	Avontuur	Ek kon 'n duidelike prentjie sien van die ou tyd hoe hulle geleef het en hoe die slang haar gepik het.	Visualiseer

Die inleidende eenheid het eerstens die verlangde bewustheid van begrip by die leerders gekweek, en tweedens die verband tussen metakognisie en innerlike dialoog gelê. Ek het ondervind dat onder andere hierdie twee aspekte die nodige grondslag vir strategie-onderrig gelê het.

Die fokusstrategie vir hierdie siklus was monitor van begrip (afdeling 3.4.2 en Tabel 1) wat ek volgens die transaksionele model onderrig het. Soos vroeër vermeld, is daar 'n noue verband tussen monitor van begrip en metakognitiewe bewustheid (afdeling 3.4.2) en met die agtergrond van die inleidende eenheid het dit geblyk dat die leerders baie beter snap waaroor strategie-onderrig gaan en hoe dit hul kan help om beter lesers te word. Eerstens het ek 'n klasgesprek oor innerlike dialoog gelei met die verwysing na die stem in elke leser se kop, wat reeds in 'n vorige sessie bespreek is. Die voorlesing van 'n ingewikkelde teks het aan leerders die geleentheid gegee om bekend te maak wat die stem in hul kop sê oor die geleeste gedeelte. Moontlike oplossings vir wanneer die stem sê: "Ek verstaan nie" is in 'n klasgesprek bespreek, wat gelei het tot die bekendstelling van die herstelstrategieë (bv. herlees, gebruik van die konteks, opbreek van woorde, naslaan in woordeboeke ens.). Ek het die onderskeie herstelstrategieë gemodelleer, waarna leerders dit saam met my gedoen het (Figuur 6).

Elke leerder het 'n verskillende teks ontvang wat binne hul belangstellingsveld val en elkeen moes dan op sy eie lees en aandui waar die verskillende herstelstrategieë gebruik is (Figuur 6). Op die plekke waar betekenis verlore geraak het, het hul 'n "L" gemaak en alle interessante inligting is met 'n "J" gemerk. Wanneer betekenis duidelik geword het, het hul dit met 'n "ü" aangedui. By elke "ü" moes hul aandui watter een van die herstelstrategieë hul gebruik het.



Figuur 6. Leerder se notas oor die herstelmetodes

Gedurende hierdie siklus het ek die waarde van tekste wat binne kinders se belangstellingsveld val, besef. Ek het ook besef dat die moeilikheidsgraad van die uiterste belang is indien dié strategie suksesvol onderrig wil word, omdat hul die herstelstrategieë as nutteloos beskou wanneer die teks te maklik is. Dit is ook belangrik om genoeg tyd aan ondersteuning te bestee, omdat dit geblyk het dat leerders gou verlore voel wanneer daar te gou van hul verwag word om 'n strategie onafhanklik toe te pas.

'n Verdere waarneming was dat hul voortdurend herinner moes word aan dit waarmee hul besig was (metakognisie / luister na my innerlike stem terwyl ek lees). Die lesse (ook R5-sessies) waartydens ek hul doelbewus daaraan herinner het, was baie meer gefokus en doelgerig as die tye toe ek bloot aangeneem het dat hul dit onthou.

5.3 Siklus 3

Die fokusstrategie van hierdie siklus was vraagstelling, en aangesien die leerders reeds gedurende die inleidende eenheid met metakognisie kennis gemaak het, asook vraagstelling as een van die R5-strategieë, het hul baie maklik die werkswyse gesnap en is die strategie goed ontvang. Ek het, soos met voorspelling, gebruik gemaak van Kelly en Clausen-Grace (2007) se kontroleblad vir vraagstelling, wat uit die volgende komponente bestaan:

Ek stel vrae om:

- duidelikheid oor iets in die teks te kry
- my met woordeskat te help
- spesifieke inligting in die teks te vind
- my te help om met die karakters of idees te assosieer
- myself deur middel van my sintuie in die teks te plaas
- te verstaan waarom die skrywer sekere keuses gemaak het
- my te help om die teksorganisasie en -struktuur te verstaan

- op te som
- my te help om verder as die teks te dink
- 'n karakter te verstaan
- te voorspel.

Die leerders het deur die kontroleblad gelees en bespreek wat hul onder elke komponent verstaan, waarna ek met gepaste voorbeelde verduidelik het wat elkeen behels. Met behulp van 'n groot kontroleblad wat voor in die klas opgesit is, het ek elke komponent gemodelleer, waarna leerders ook die kans gekry het om hul eie vrae te vra en dan te noem watter komponent hul gebruik het.

Deurdad ek hul voortdurend daaraan herinner het dat hul besig is met metakognisie – dus hul eie vrae, en dat die doel nie noodwendig is om dié vrae te beantwoord nie – het hul vinnig vertrouwd geraak het met vraagstelling as strategie. Dit was ook opmerklik dat die vrae wat hul tydens die R5-sessies opgeteken het, ontwikkel het van redelik eenvoudig na vrae op 'n hoër vlak, asook meer spesifieke vrae. Waar hul aanvanklik geneig was om bloot vrae te vra soos: "Wat gaan volgende gebeur?" of "Gaan hulle die skelm vang?", het hul begin beweeg na vrae soos: "Hoekom vergelyk die skrywer die karakter met 'n vis?"; "Hoekom vind sy dit so moeilik om haar omstandighede te aanvaar?"; en "Wat het die skrywer laat besluit om juis die Karoo te kies vir sy storie?" (Figuur 7). Ek het hul ook aangemoedig om die nommer van die komponent neer te skryf tydens R5, soos in kolom 5 van Figuur 6B gesien word. Sodoende kon daar nóg beter integrasie tussen die fokusstrategie en die R5-sessies plaasvind. Alhoewel dit nie altyd akkuraat was nie, het dit die geleentheid gebied om onderrig vir individue te rig.

A: 27/07/ Kondensmelk Meer vir Wat gaan hulle volgende in Vraagstelling
11 jong die boek doen?
kinders
Avontuur

B:

R⁵ Onafhanklike leesjoernaal

<u>Datum</u>	<u>Titel & Skrywer</u>	<u>Genre</u>	<u>Reaksie op wat ek gelees het (die stem in my kop sê...):</u> Ek wonder... /Ek kan 'n duidelike prentjie sien van... /Ek voel jammer vir... /Ek het baie daarvan gehou toe.../Kan jy glo dat.../ Ek het "connect" met.../ WOW! In my storie het.../ Ek dink ... gaan gebeur.	<u>Strategie</u> Voorspelling, "connection", Vraagstelling, Visualisering.
09/28	Ruby Parker Soap Star ROWAN GOLEMAN	Liefdes verhaal	Ek wonder of sy en haar ma-hulle gaan vrede maak. Ek wonder of haar ma en pa gaan skei. Ek wonder oor of wat sy sal sê daaroor.	Vraag 1 Vraag 9 Vraag 3
19/10	<u>Hannah Montanna</u> (onduidelik)	Disney Channel	Ek wonder wat sy pa van die (onduidelik) op die grond sê. Ek wonder wat gaan Miley eet. Hoekom is daar nie 'n bowl nie Hoekom het hulle net vyf skotel goed.	Vraag Vraag Vraag Vraag

Figuur 7. Transkripsie van 'n leerder se vrae tydens R5

Die individuele gesprekke (Tabel 4) tydens R5 het geblyk die plek te wees waar onderrig die effektiwste plaasgevind het. Die leerders het baie daarna uitgesien en elkeen het op sy beurt aktief deelgeneem aan so 'n gesprek. Dit is ook hier waar hulle die vrymoedigheid gehad het om te noem in watter areas hul graag meer leiding wil hê, in watter mate die onderrig van hulp is en waar hulle iets anders sou wou doen. Dit is ook tydens hierdie gesprekke waar ek baie vinnig kon agterkom of hul strategie-onderrig snap en hul metakognitief bewus is, en of dit bloot 'n kunsmatige oefening is.

6. Resultate

Die verandering of verdieping in leerders se houding en denkwysse ten opsigte van lees na afloop van die ingrypingsprogram, is opmerklik wanneer die houdings- en metakognisie-opnames wat aanvanklik gedoen is, met hul algemene kommentaar na afloop van die program vergelyk word (Figuur 8 en Figuur 9). Selfs leerders wat aanvanklik aangedui het dat hul wel van lees hou, het aangedui dat hul baat gevind het by die program (Figuur 8).

A:

1. Hou jy van lees? Hoekom/ hoekom nie? As ek lees is ek in 'n ander wêreld en dit is WOW!	<input checked="" type="radio"/> JA	<input type="radio"/> NEE
--	-------------------------------------	---------------------------

B:

Hierdie lesse het my geleer om met meer begrip te lees en ook beter te lees. En om te verstaan hoekom ek sekere goed doen bv. vrae vra ens. as ek lees. Dit het my 'n beter leser gemaak.

Figuur 8. Transkripsie 1 van leerderkommentaar

A: Aanvanklike houdingsopname; B: Antwoord op: "Het die klasse jou met lees gehelp? Hoekom/Hoekom nie?"

A:

1. Hou jy van lees? Hoekom/ hoekom nie? Dit mors my tyd.	<input type="radio"/> JA	<input checked="" type="radio"/> NEE
--	--------------------------	--------------------------------------

B:

Dit het my baie gehelp want ek hou nou sommer meer van lees wat ek nie in die begin van gehou het nie nou lees ek al baie lekker om dit is sommer beter die R5 is baie lekker want jy kry ekstra kaans om te lees. .

Figuur 9. Transkripsie 2 van leerderkommentaar

A: Aanvanklike houdingsopname; B: Antwoord op: "Het die klasse jou met lees gehelp? Hoekom/Hoekom nie?"

In die leerders se algemene kommentaar oor die onderrigprogram (Figuur 10) blyk dit ook dat kennis van metakognisie en die bewustheid van begrip die grootste persentasie van die leerders in staat gestel het om die waarde van die strategieë wat onderrig is, te snap en dit ook onafhanklik toe te pas – wat volgens Pressley (2006:334) die mikpunt van strategie-onderrig is: "The goal with comprehension strategies instruction, however, is to teach students to take over their own reading and thinking."

Ek dink dit het my baie gehelp want dit het my blootgestel aan baie nuwe vaardighede. Ek verstaan nou baie meer as ek lees en gebruik baie metakognies want dit help baie. Ek kan beter voorspellings en vrae vra.

Dit het, want ek verstaan nou hoekom dit so belangrik is om strategieë te gebruik as jy lees of as jy nie verstaan nie.

Ek dink dit het my gehelp, want ek het geleer om te weet wanneer ek visualiseer, "connect" ens. en ek het geleer wat om te doen wanneer ek iets nie verstaan nie

Dit het my gehelp om beter met begrip te lees – ek het nuwe woorde ontdek wat ek laas jaar as "betekenis loos" sou klassifiseer.

Figuur 10. Transkripsie van algemene kommentaar oor die intervensieprogram

In antwoord op die vraag: "Het die klasse jou met lees gehelp? Hoekom/Hoekom nie?"

Dit het ook geblyk dat daar 'n algemene verbetering was ten opsigte van strategiegebruik en -bewustheid wanneer die uitslae van strategiegerigte vrae tydens die twee formele assesserings oorweeg word (sien afdelings 4.1.1 en 4.1.3). Hierdie uitslae word kortliks in die onderstaande tabel opgesom:

Tabel 5. Uitslae van strategiegerigte vrae tydens formele assesserings

Vraag	Voor ingryping	Na ingryping
Het jy eers die vrae gelees voordat jy die teks gelees het?	27% het ja geantwoord	50% het ja geantwoord
Het jy vrae gevra terwyl jy lees? Indien ja, noem een.	14% het ja geantwoord en kon 'n voorbeeld verskaf	68% het ja geantwoord en kon 'n voorbeeld verskaf
Dink jy dit is nodig om voorspellings te maak terwyl jy lees?	32% het ja geantwoord	82% het ja geantwoord
Wat in 'n teks kan jou help om 'n voorspelling te maak?	36% kon een of meer voorbeelde noem	86% kon een of meer voorbeelde noem

7. Gevolgtrekking

Ten spyte van die leemtes wat ek in die navorsingsproses ondervind het, toon die resultate duidelik dat 'n groot persentasie van die deelnemers se strategiegebruik en hul metakognitiewe bewustheid gedurende die ingrypingsprogram verbeter het.

Hoewel die betrokke skool reeds hoë prioriteit aan leesonderrig gee (drie periodes per week), het ek steeds gevind dat leesperiodes nie noodwendig as belangrik genoeg beskou word nie en dat dit dikwels die periodes is wat vir ander aktiwiteite gebruik word. Dit kan as een van die faktore gesien word wat in hierdie ondersoek veroorsaak het dat die strategie-onderrigmodelle wat buite die Suid-Afrikaanse konteks nagevors is, nie sonder meer geïmplementeer kan word nie. Sulke modelle veronderstel dikwels dat daar reeds 'n lees-/leerkultuur in leesperiodes aanwesig is, terwyl 'n stewige grondslag wat so 'n kultuur in hierdie periodes geskep het, eers nodig was.

By nabetraging moes die ingrypingsprogram dus begin het met 'n inleidende eenheid, waarvan die bekendstelling van metakognisie deel vorm, aangesien dit die plek is waar strategie-onderrig sy oorsprong het (afdeling 3.2). Ek het aanvanklik gedink dat die begrip te abstrak sou wees vir graad 7-leerders, maar met die bekendstelling daarvan in siklus 2 het hul dit bo verwagting goed verstaan. Ek het, soos McGregor (2007:12) aanvoer, agtergekom dat 'n goeie begrip van metakognisie die verlangde grondslag vir goeie strategie-onderrig verleen. Na afloop van hierdie bekendstelling was die onderrigproses veel eenvoudiger. Die oorweldigend positiewe reaksie op dié eenheid het bevestig dat dit van die uiterste belang is dat leerders moet weet presies waarmee hulle besig is (metakognisie), asook hoe hul daarby kan baat, anders word dit net nog 'n oefening wat gedoen moet word.

Die eenheid het met die volgende gehelp:

- die kweek van 'n bewustheid van leesbegrip
- die verduideliking van die doel van begripstrategie-onderrig
- die geleentheid om in te koop in die onderrigprogram
- die bekendstelling van metakognisie, wat uit hierdie studie noodsaaklik blyk te wees vir die skep van 'n geheelbeeld van begripstrategie-onderrig
- die verduideliking van die basiese konsepte van transaksionele onderrig, byvoorbeeld modellering.

Hoewel ek nie die volledige MOR-model kon implementeer nie, was die gedeeltes wat wel gedoen is (die inleidende eenheid en R5) van onskatbare waarde en het dit beslis die meeste van die leemtes wat ek in siklus 1 beleef het, gevul (sien afdeling 5.1). Die kombinasie van gedeeltes van MOR, McGregor (2007) se konkrete bekendstelling van metakognisie en 'n stewige agtergrond van transaksionele onderrig het geblyk die antwoord te wees. Dit het ook geblyk dat individuele gesprekke, hetsy dit binne die R5-struktuur is of nie, 'n onmisbare element tydens strategie-onderrig is.

'n Verdere belangrike waarneming was dat dit nie moontlik is om strategieë effektief te onderrig wanneer die persoon wat dit onderrig nie self metakognitief bewus is van die strategieë wat hy gebruik nie. Die verduideliking en modellering van enige strategie word in so 'n geval kunsmatig en dus nie geloofwaardig vir diegene wat dit moet ontvang nie.

Metakognitiewe bewustheid is dus nie slegs vir die leerders 'n vereiste nie, maar ook vir die persoon wat dit onderrig.

8. Ten slotte

Na afloop van die navorsing is daar by my geen twyfel oor die waarde van die onderrig van metakognisie ten einde die eksplisiete onderrig van leesbegripstrategieë suksesvol te implementeer nie. Die houdingsverandering by leerders ten opsigte van lees, asook die verandering in denkpatrone oor die leesproses na afloop van die bekendstelling van metakognitiewe bewustheid, getuig hiervan. Die feit dat beide bekwame en sukkelende lesers wat hul in dieselfde klas bevind, gelyktydig daarby gebaat het, is 'n bewys van die veelsydigheid van hierdie tipe onderrig en bevestig dat dit 'n moontlike oplossing vir die swak leesprestasie in Suid-Afrika kan wees – iets wat ons land broodnodig het.

Bibliografie

- Anker, J. 2006. Vooraf-leesaktiwiteite: 'n strategie. Kursusnotas. Wellington: CPUT.
- Au, K. 2009. Providing powerful comprehension instruction. *Reading Today*, 27(2):17. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=44537753&site=ehost-live> (8 April 2010 geraadpleeg).
- Block, C., L. Gambrell en M. Pressley (reds.). 2002. *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory and classroom practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Block, C. en S. Parris. 2008. *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: The Guilford Press.
- Boulware-Gooden, R., S.T.A. Creker en R.M. Joshi. 2007. Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of Third-Grade students. *The Reading Teacher*, 61(1):70–7.
- Cohen, L., L. Manion en K. Morrison. 2006. *Research methods in education*. 5de uitgawe. Londen: Routledge Falmer.
- De Vos, A., H. Strydom, C. Fouché en C. Delpont (reds.). 2005. *Research at grass roots. For the social sciences and human services professions*. 3de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- De Vos, A. 2005. Qualitative data analysis and interpretation. In De Vos e.a. (reds.) 2005.

- Duke, N.K. en P.D. Pearson. 2002. Effective practices for developing reading comprehension. In Farstrup en Samuels (reds.) 2002.
- Ellery, V. 2005. *Creating strategic readers. Techniques for developing competency in phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary and comprehension*. Newark: International Reading Association.
- Farstrup, A.E. en S.J. Samuels (reds.). 2002. *What research has to say about reading*. 3de uitgawe. Newark: International Reading Association.
- Hamdan, A.R., M.N. Ghafar, A.J. Sihes en S.B. Atan. 2010. The cognitive and metacognition reading strategies of foundation course students in Teacher Education Institute in Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 13(1):133–43.
- Harvey, S. en A. Goudvis. 2007. *Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement*. Portland: Stenhouse.
- HAT. *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. 2005. 5de uitgawe. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Johnson, J.C. 2005. What makes a "good" reader? Asking students to define "good" readers. *The Reading Teacher*, 58(8):766–70.
- Keene, E. en S. Zimmermann. 2007. *Mosaic of thought*. 2de uitgawe. Portsmouth: Heinemann.
- Kelley, M. en N. Clausen-Grace. 2006. R5: The sustained silent reading makeover that transformed readers. *The Reading Teacher*, 60(2):148–56.
- . 2007. *Comprehension shouldn't be silent*. Newark: International Reading Association.
- . 2008. *R5 in your classroom. A guide to differentiating independent reading and developing avid readers*. Newark: International Reading Association.
- Klapwijk, N. 2012. Reading strategy instruction and teacher change: Implications for teacher training. *South African Journal of Education*, 32(2):191-204.
- Klopper, B. 2012. Riglyne vir die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë in die Seniorfase. Ongepubliseerde M.Ed-proefskrif, Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie, Wellington.
- Knox, L. 2006. Assessering van leesbegrip in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat. Ongepubliseerde MEd-proefskrif, Universiteit van die Vrystaat.
- Laverick, C. 2002. B-D-A strategy: Reinventing the wheel can be a good thing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(2):144–8.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ653526&site=ehost-live> (8 April 2010 geraadpleeg).

- Long, C. en L. Zimmerman. 2008. South African children's reading achievement. In PIRLS 2008.
- McGregor, T. 2007. *Comprehension connections. Bridges to strategic reading*. Portsmouth: Heinemann.
- McKeown, M., I. Beck en R. Blake. 2009. Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3):218–53.
- McLaughlin, M. en G.L. De Voogd. 2004. *Critical literacy. Enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic.
- McTavish, M. 2008. "What were you thinking?": The use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian Journal of Education*, 31(2):405–30.
- Meyer, K. 2010. A collaborative approach to reading workshop in the middle years. *The Reading Teacher*, 63(6):501–7.
- Paziotopoulos, A. en M. Kroll. 2004. Hooked on thinking. *The Reading Teacher*, 57(7):672–7.
- PIRLS (Progress in International Literacy Study). 2008. *Summary Report 2006*. Pretoria: Die Sentrum vir Evaluering en Assessering, Universiteit van Pretoria.
- Pressley, M. 2000. Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. *Reading Online*, 5(2).
<http://www.readingonline.org/articles/handbook/pressley/index.html>
(8 April 2010 geraadpleeg).
- . 2006. *Reading instruction that works. The case for balanced teaching*. New York: Guilford.
- Pressley, M., P. El-Dinary, I. Gaskins, T. Shuder, J. Bergman, J. Almasi en R. Brown. 1992. Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, 92(5):511–54.
- Pretorius, E.J. 2002. Reading ability and academic performance in South Africa: Are we fiddling while Rome is burning? *Language Matters: Studies in the Languages of Africa*, 33(1):169–96.
- Pretorius, E.J. en M. Lephalala. 2011. Reading comprehension in high-poverty schools: How should it be taught and how well does it work? *Per Linguam*, 27(2):1–24.
- Salembier, G. 1999. Scan and run: A reading comprehension strategy that works. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(5):386–95.
- Snow, C. 2002. *Reading for understanding*. Santa Monica: RAND Education.

Venter, E., S. van Staden en C. du Toit. 2008. South African children's reading achievement. In PRLS 2008.

WKDvO (Wes-Kaapse Departement van Onderwys). 2009. *Western Cape literacy and numeracy challenges*. http://wced.pgwc.gov.za/comms/press/2009/75_14july.html (19 Mei 2010 geraadpleeg).

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

Bylae A

Naam en van: _____

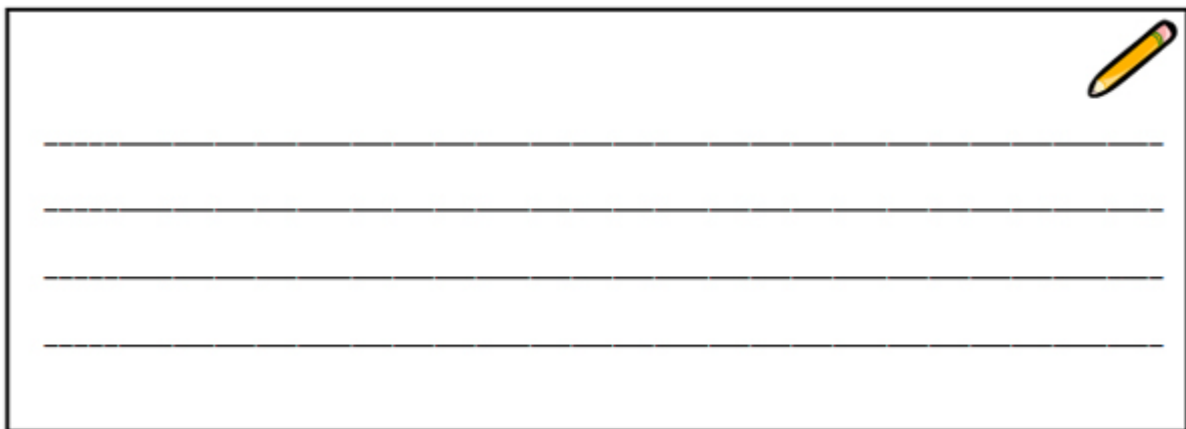
Graad 7_ Leesbegriptoets

Datum: _____

Tyd: 30 min.

Tornado's

Wat weet jy van tornado's?



Beantwoord asseblief die volgende vrae:

1. Uit watter twee woorde bestaan die woord "gewelddadige"? (par. 1)
_____ en _____
2. Gee twee redes waarom tornado's as gevaarlik beskou kan word.

3. Watter een van die volgende beteken min of meer dieselfde as "toeslaan" soos dit in par. 1 gebruik word? (Omkring die letter van die korrekte antwoord.)
A. hard toemaak

- B. sterk waai
- C. gebeur
- D. beweeg
4. Watter woord in paragraaf 2 sê dat tornado's nie nê op hierdie manier ontwikkel nie?

5. Waarom word die wolk van 'n tornado as 'n tregterwolk beskou? (par. 3)

6. Die woorde: "Soos dit styg" staan in paragraaf 2. Waarna verwys die woordjie "dit"?

7. Wat veroorsaak dat 'n tornado stadiger begin beweeg? (par. 5)

8. Krimp die tregterwolk na bo of onder wanneer die tornado die meeste van sy energie verloor het? (par. 5)

9. Watter woorde in die leesstuk verwys na die kern of die belangrikste deel van die tornado?

10. Noem twee ooreenkomste tussen 'n tornado en 'n vliegtuig.

11. Wat dink jy doen mense om hulleself te beskerm wanneer hulle 'n tornado verwag?

12. Voltooi die laaste drie stappe in die proses waartydens 'n tornado gevorm word:
1. Warm vogtige lug op die grond en koue droë lug bo.
 2. Die warm vogtige lug styg.
 3. Warm lug koel af.
 4. _____
 5. _____
 6. _____
13. Het jy eers 'n oorsig van die teks gekry voordat jy begin lees het?
Ja **Nee**
14. Het jy eers die vroe gelees voordat jy die teks gelees het?
Ja **Nee**

15. Het jy vrae gevra terwyl jy lees? Indien ja, noem een.

16. Wat dink jy beteken dit om te voorspel wanneer jy lees?

17. Wat is die verskil tussen voorspel en raai wanneer jy lees?

18. Wat in 'n teks kan jou help om 'n voorspelling te maak?

19. Dink jy dit is nodig om voorspellings te maak terwyl jy lees? Hoekom sê jy so?

20. Merk watter een van die volgende twee goed jou die meeste gehelp het om te verstaan:

A. Ek het na die skets gekyk om my te help om die teks te verstaan.

B. Ek het die teks gelees om my te help om die skets te verstaan.

21. Ek het die leesstuk verstaan:

Glad nie		Baie goed		
1	2	3	4	5

Tornado's

'n Tornado is 'n gewelddadige, tollende kolom lug wat strek van die basis van 'n donderwolk tot op die grond. Tornado's is die sterkste winde in die wêreld en hulle vernietig dikwels alles wat voorkom. In die Verenigde State veroorsaak hierdie winde – wat skielik kan toeslaan – meer lewensverlies as enige ander natuurramp.

Tornado's ontwikkel gewoonlik oor die land waar daar warm, vogtige lug naby die grond is en koue, droë lug daarbo is. Soos die son die grond verhit, styg die warm, vogtige lug. Soos dit styg, koel dit af en wolke word geskep.

Die sterk wind styg van die grond af totdat dit met die koeler lug aan die onderkant van 'n donderstorm in aanraking kom. Die aarde se draai-beweging veroorsaak dat hierdie stygende lug tol en verander in 'n tregterwolk. Die tregterwolk ontwikkel terug in die rigting van die grond soos die tornado ontwikkel. Wanneer die tregterwolk die grond bereik, word dit 'n tornado.

In die hart van die tornado is 'n laagdrukdraaikolk wat soos 'n reuse stofsuier werk. Dit suig lug en alles waaroor dit beweeg op.

Soos die tornado energie verloor, beweeg dit stadiger. Uiteindelik krimp die tregterwolk en beweeg dit terug na die donderstorm waarvandaan dit gekom het.

Winde in 'n tornado kan tot 500 km/h uur waai! 'n Tornado klink soos 'n straler en beweeg teen geweldige spoed oor die aarde se oppervlak. 'n Sterk tornado sal alles in sy pad platdruk. Soos die tollende winde stof, vullis en puin van die grond af opsuig, word die tornado 'n donker kleur.

Nuwe woorde

'n **Tregter** is 'n buis wat aan die een kant wyer is as aan die ander kant.

'n **Draaikolk** is 'n tollende massa water of lug soos voorkom in 'n maalstroom of 'n warrelwind.

