

Aspekte wat kinders se leesmotivering beïnvloed

Nandi Lessing-Venter en Maritha Snyman

Nandi Lessing-Venter, Departement Kommunikasiekunde, Sentrale Universiteit vir Tegnologie
Maritha Snyman, navorsingsgenoot, Departement Inligtingkunde, Universiteit van Suid-Afrika

Opsomming

In Suid-Afrika is daar 'n behoefte om 'n omgewing te skep waar kinders voortdurend gemotiveer word om te lees. Daar is vasgestel dat lees vir genot dikwels die vermiste element in geletterdheidsontwikkeling is. Daarbenewens is lees met begrip en vlotheid 'n ernstige probleem onder Suid-Afrikaanse leerders.

Hierdie artikel vorm deel van 'n studie oor humor as motivering vir die teësinnige leser. Navorsing bevestig dat kinders (6- tot 12-jariges) se motivering 'n belangrike faktor in die leesproses is. Om leesmotivering effektief te ondersteun, is dit nuttig om die navorsing oor leesmotivering en -betrokkenheid te oorweeg. 'n Aantal faktore, soos leesmotivering, selfkonsep, die waarde van lees, en die keuse van boeke, asook die gebruik van aansporing is belangrik wanneer 'n liefde vir lees by kinders gekweek word. Hierdie artikel is gebaseer op 'n probleemoplossingsbenadering deur nie net 'n oorsig oor die probleem van leesgeletterdheid in Suid-Afrika te bied nie, maar ook die aspekte te ondersoek wat kinders se leesmotivering beïnvloed.

Wanneer kinders gemotiveerd is om te lees, geniet hulle die leesproses en versterk dit hulle vertroue in hul vermoëns om te lees. So ontwikkel kinders intrinsieke leesmotivering en lees hulle met geesdrif en nuuskierigheid. Lees is veel meer as bloot net 'n kognitiewe proses. Die affektiewe komponent van leesmotivering is ewe belangrik.

Hierdie artikel bespreek die ekstrinsieke en intrinsieke wyses waarop kinders geleer of gemotiveer word om te lees. In pogings om leesmotivering te verbeter, is dit noodsaaklik om kinders se inligting- en leesbehoefte beter te verstaan. Kinders se leesmotivering is direk afhanklik van rolspelers se begrip van kinders se leesbehoefte. Kinders se inligting- en leesbehoefte kan bevredig word wanneer hulle met begrip lees en sodoende insig bekom in hulle eie emosies en dié van ander. Die kennis oor die inligting- en leesbehoefte van kinders stel ouers, onderwysers en ander rolspelers in staat om kinders se gedrag en emosies beter te verstaan.

Die artikel sluit af met die voorstel dat humor 'n moontlike sleutel tot leesgenot, leesmotivering, leesbelangstelling en uiteindelik leesbevordering is.

Trefwoorde: humor; kinderliteratuur; leesbehoefte; leesbetrokkenheid; leesbevordering; leesgenot; leesmotivering; leesstrategieë

Abstract

Aspects that influence children's reading motivation

Literacy is generally and conventionally defined as the ability to read and write at the level of skills required for effective communication. It is, however, a well-known fact that South African learners on average have such a low reading proficiency that more than 60% of them are not able to read fluently and with comprehension. This dire state of affairs has been confirmed by international and national reading surveys like The Progress in International Reading Literacy Study (Pirls 2011). In addition to the Pirls study, other national and international studies also confirm the poor reading proficiency of South African learners. These include the Southern and East Africa Consortium for Monitoring Education (Saceq), EFA Global Monitoring Report (EFA GMR) and Trends in International Mathematics and Science Studies (Timss 2015). Although reading proficiency is decreasing worldwide, South Africa is one of the countries where learners' reading proficiency is of the lowest in the world. More than 40% of South African learners have not mastered reading proficiency skills when compared with average international levels.

It is imperative that everything possible should be done to rectify this situation, which is caused by a plethora of factors. In this article the focus falls on the possibility that reading motivation might be an important solution that could improve reading proficiency and reverse the current situation. The role of using and/or creating reading material that learners will want to read should be considered the departure point for creating reading material for children. Research on this has indicated that reading for pleasure is often the missing element in literacy development. The unacceptably low reading proficiency of South African children and the potential of the enjoyment of reading to have an impact on children's reading proficiency form the essence of this article which suggests a possible solution for increasing reading motivation among South African children.

This article draws from of a larger study which investigated humour as a possible key to reading motivation. Reading motivation is regarded as one of the most important factors that can be used to persuade reluctant readers between six and twelve years old to read. The term *reading motivation* is described and discussed, taking into consideration related factors that have a bearing on reading motivation, like self-concept, the value of reading, the selection of books as well as the way in which children can be encouraged to read. The focus is, therefore, to find tools to target the literacy problem by looking at possible solutions. A paradigm shift from a problem-centred to a problem-solving approach is preferred in this study.

Reading motivation and reading appraisal are linked. Children's appreciation for reading is influenced by their attitude towards reading. By paying attention to readers' attitude toward reading, reading motivators can determine what the learners enjoy reading. An enjoyment of

reading produces reading motivation. In an effort to encourage children to appreciate reading, it is necessary to understand their information and reading needs. Children's reading motivation depends directly on how and whether the adult role players understand their reading needs.

Surveys that investigated the reading attitude of a variety of South African children all agree that a very low percentage of learners enjoy reading. This reiterates and emphasises the need for research on the promotion of reading motivation to ensure reading pleasure. In the study on which this article is based, humour is investigated as a possible key to enhance reading motivation.

Humour refers to a comical, absurd or contradictory situation that affords pleasure. An individual's sense of humour indicates his or her personal cognitive, emotional, behavioural and social characteristics. Humour can therefore improve emotional, motivational, cognitive, social and psychological behaviour.

Several researchers found that learners prefer reading material that contains humour. Humour seems to reinforce an intrinsic motivation to read and learn. To interpret humour, children develop cognitive skills on various levels. In the teaching and learning situation humour can be used to build relationships, to empower learners, to stimulate interest and thinking and to gain self-esteem, a positive attitude and values. When children read humorous literature, they participate in a cognitive game because words and concepts are used in surprising, unusual or contradictory ways. Such cognitive activities provide pleasure that leads to increased creativity, memory and social values like a sense of responsibility, helpfulness and generosity.

Humour is used as an instrument by authors to convey ideas, but it can also be used by reading mediators and facilitators, be these parents or teachers. These adults should sharpen the child's mind to be sensitive to humour in children's stories, thereby developing children's reading and life skills and expanding their horizon of expectations. A series of models and practices is discussed in which the application of humour is used to improve or encourage the reading motivation of children.

In summary, when children are motivated to read, they tend to enjoy and understand the reading process and have confidence in their ability to read. Hence, children develop an appreciation for reading that enables them to read with enthusiasm and curiosity and to think critically about the challenges of the text before them.

Reading is far more than just a cognitive process. The affective component of the reading process is equally important. Role players such as parents and teachers need to keep in mind both the cognitive and the affective components of the reading process. When children enjoy reading they tend to understand the reading process and have confidence in their ability to read. A love for reading already develops in a child's earliest years.

This article concludes that, based on previous research, there is little doubt that humour might be a way to improve children's reading pleasure. A deeper investigation into the mechanisms underlying humour, a better understanding of humour development in children and a knowledge of children's unique sense of humour might increase the production of reading material that children enjoy.

Keywords: children's literature; humour; reading engagement; reading motivation; reading needs; reading pleasure; reading promotion; reading strategies.

1. Inleiding

Hierdie artikel handel oor leesgeletterdheidsvaardighede, -begrip, -waardering, -houding, -behoefte en -genot. Die kognitiewe en affektiewe faktore wat jong lesers beïnvloed, word bespreek en 'n oorsig oor die toepassing van motiveringstrategieë op leeswaardering word gebied. Die artikel sluit af met die voorstel van humor as 'n moontlike sleutel tot leesmotivering.

2. Die wêreldwye kwessie van leesgeletterdheidsvaardighede

Die Verenigde Nasies se Opvoedkundige, Wetenskaplike en Kulturele Organisasie (Unesco) definieer *geletterdheid* as die vermoë om te identifiseer, te verstaan, te vertolk, te skep, te kommunikeer en te bereken deur van gedrukte en geskrewe materiaal wat verband hou met verskillende kontekste, gebruik te maak: “Geletterdheid behels 'n voortgesette leerproses om individue in staat te stel om hul doelwitte te bereik, hulle kennis en potensiaal te ontwikkel en ten volle aan hul gemeenskap en breër samelewing deel te neem” (Unesco 2004:13).¹

Geletterdheid word algemeen en konvensioneel gedefinieer as die vermoë om te lees en te skryf op 'n vlak van vaardigheid wat nodig is vir doeltreffende kommunikasie (Naidoo, Karunanidhi en Dorasamy 2014:156).

Geletterdheid het egter ook verander tesame met veranderinge in die samelewing en tegnologie. Die National Council of Teachers of English (NCTE 2013) verduidelik dat tegnologie die intensiteit en kompleksiteit van geletterdheidsomgewings verhoog en daarom moet 'n geletterde persoon in die 21ste eeu oor 'n wye verskeidenheid van vermoëns en vaardighede beskik. Verskeie van hierdie vaardighede het te make met geletterdheid. Die 21ste-eeuse vorm van geletterdheid is veelvoudig, dinamies en vloeibaar en geletterdheid is onlosmaaklik verbind met geskiedenis, lewensmoontlikhede en sosiale trajekte van individue en groepe (NCTE 2013):

Aktiewe, suksesvolle deelnemers aan hierdie 21ste-eeuse globale samelewing moet in staat wees om:

- vaardigheid en vlotheid met tegnologiese toestelle te ontwikkel
- opsetlike kruiskulturele verbintenisse en verhoudings met ander te handhaaf ten einde probleme te identifiseer en op te los, asook onafhanklike denke te versterk
- inligting vir globale gemeenskappe te ontwerp en te deel om 'n verskeidenheid doeleindes te bereik
- veelvuldige strome van inligting gelyktydig te bestuur, te ontleed en te sintetiseer
- multimediatekste te skep, kritiseer, ontleed en evalueer
- noulettend aandag te skenk aan etiese verantwoordelikhede wat deur komplekse omgewings vereis word.

Wat statistiek oor ongeletterdheid betref, verklaar Unesco (2014) dat 781 miljoen volwassenes en 126 miljoen kinders wêreldwyd nie kan lees of skryf nie. Byna 52 miljoen mense in Pakistan, 13 miljoen in Brasilië, 12,4 miljoen in Indonesië en 3,3 miljoen mense in Turkye is ongeletterd.

Unicef (United Nations Children's Fund) (2016a) wys eerstens op positiewe statistieke van globale jeuggeletterdheid oor die laaste twee dekades. Die aantal ongeletterde jongmense (ouderdomme 15 tot 24 jaar) het afgeneem van 170 miljoen na 115 miljoen. Daar word egter verder daarop gewys dat streeks- en geslagsongelykhede voortduur. Geletterdheid is hoër onder mans as vroue en die laagste in minder ontwikkelde lande wat, volgens die Verenigde nasies se DPAD (Development Policy and Analysis Division) (2017), gedefinieer word as lae-inkomste-lande wat met ernstige strukturele struikelblokke ten opsigte van volhoubare ontwikkeling te kampe het, hoogs kwesbaar vir ekonomiese en omgewingskotte is, en lae vlakke van menslike bates het. Die Unicef-jaarverslag (2016b) oor die stand van die wêreld se kinders voer aan dat ten spyte van groot vordering in skoolinskrywings in baie dele van die wêreld, die aantal kinders tussen 6 en 11 jaar oud wat nie skoolgaan nie, sedert 2011 toegeneem het. Ongeveer 124 miljoen kinders gaan nie skool nie, en twee uit vyf verlaat laerskool sonder om te leer hoe om basiese rekenkunde te doen, te lees of te skryf.

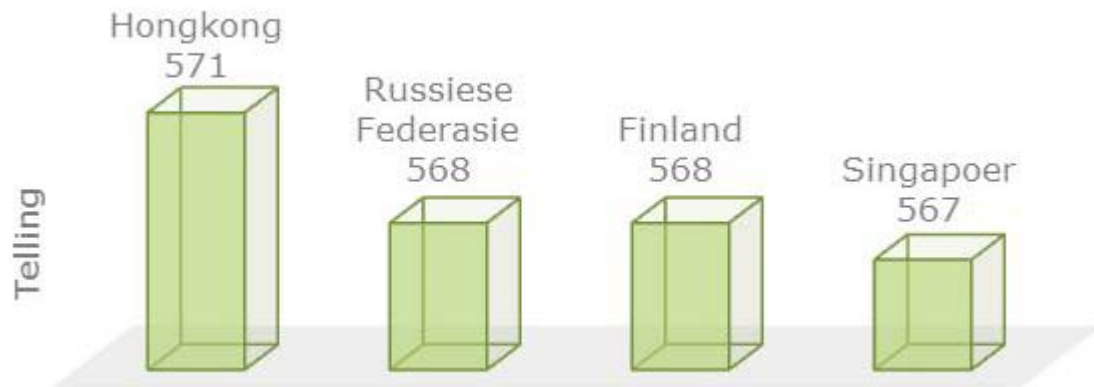
Internasionale en nasionale leesstatistiek dui daarop dat leesgeletterdheidsvaardighede as 'n universele probleem beskou word, maar in Suid-Afrika neem leesgeletterdheidsuitdagings kritieke afmetings aan. Hier toon die gemiddelde leerder in die grondslagfase groot probleme ten opsigte van lees (Faber 2013:vii; Naidoo, Karunanidhi en Dorasamy 2014:155).

Suid-Afrika het in 2011, saam met 48 ander lande, insluitend nege lande wat die norme daargestel het, deelgeneem aan 'n internasionale studie oor die evaluering van geletterdheid. Die Progress in International Reading Literacy Study (Pirls) word deur die internasionale studiesentrum te Boston College in die VSA beheer en word onder die toesig van die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) vanuit Amsterdam, Nederland, uitgevoer.

Die Pirls 2011-opname het die volgende oor die leesgeletterdheid van graad 4- en graad 5-leerders in Suid-Afrika bevind (Tsunke 2012):

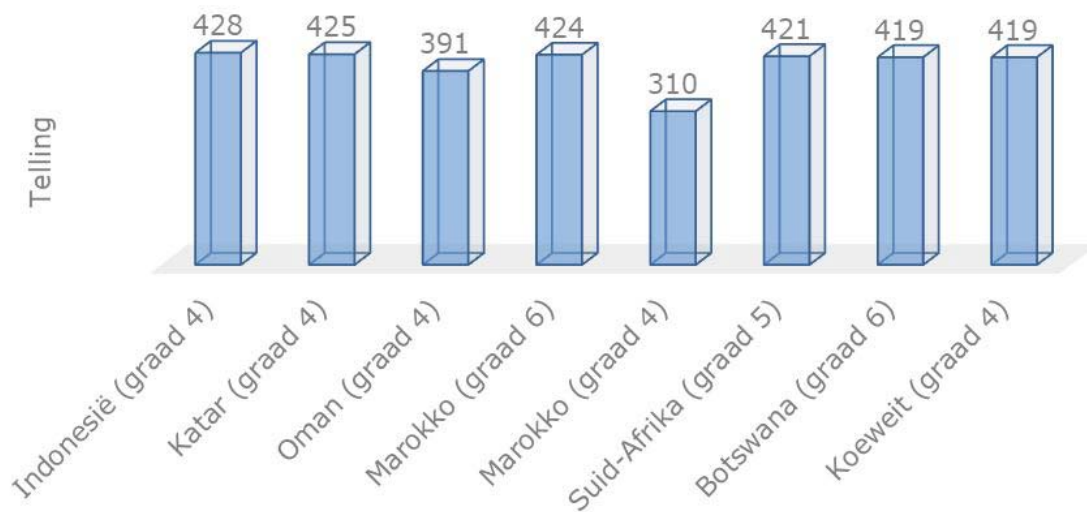
- 43% van graad 5-leerders in Suid-Afrika het nie die basiese leesvaardighede bemeester om op die ekwivalente internasionale graad 4-vlak te kon lees nie.
- 29% van graad 4-leerders beskik nie oor die elementêre leesvaardighede wat graad 2-leerders op internasionale vlak het nie.
- Meisies vaar beter as seuns in graad 4 en graad 5 in Suid-Afrika en in graad 4 op internasionale vlak.
- Meer Suid-Afrikaanse graad 5-leerders wat in Afrikaans of Engels getoets is (vergeleke met graad 4-leerders in 13 ander lande, insluitende Marokko, Indonesië, Oman, Noorweë, België en Colombia), het die hoogste internasionale norm bereik.
- Meer as die helfte van leerders wat in Sepedi en Tshivenda getoets is, vaar swak, met 57% van Sepedi-leerders wat nie die laagste internasionale norme bereik nie.
- Leerders van plattelandse en buitestedelike gebiede is gemiddeld twee tot twee en 'n half jaar agter stedelike leerders wat leesvaardighede betref.
- Meer as 79% van Suid-Afrikaanse skole beskik nie oor biblioteke nie. Dit is die tweede hoogste internasionale persentasie naas Marokko.

Daar word verklaar dat graad 4-leerders van Hongkong, die Russiese Federasie, Finland en Singapoer die hoogste tellings in die geletterdheidstoets behaal het en sodoende die posisies van die top vier presterende lande ingeneem het (figuur 1).



Figuur 1. Lande met die hoogste tellings in die Pirls-geletterdheidstoets van 2011

Graad 5-leerders in Suid-Afrika wat in Afrikaans en Engels getoets is, het soortgelyke tellings as graad 4-leerders van Indonesië en Katar behaal. Hierdie Suid-Afrikaanse leerders was gelykstaande aan graad 6-leerders in Botswana, Koeweit en Marokko. Hulle het ook beter as graad 4-leerders uit Oman en Marokko gevaar, wat die laagste tellings in die studie behaal het (figuur 2).



Figuur 2. Lande met die laagste tellings in die Pirls-geletterdheidstoets van 2011

In Suid-Afrika het slegs 4% van graad 5-leerders die hoogste internasionale standaard behaal, vergeleke met 8% van graad 4-leerders op internasionale vlak.

Le Roux (2013:iii) wys daarop dat Suid-Afrikaanse leerders swakker gevaar het as leerders van o.a. Mosambiek, Botswana, Swaziland en Tanzanië. Ten spyte van die groot begroting

wat aan basiese onderwys bestee word om geletterdheid en syfervaardigheid te verbeter, vaar Suid-Afrikaanse leerders baie swakker as wat hul potensiaal sou aandui wanneer leerders se prestasie teen spesifieke uitkomst gemeet word.

Die Pirls-verslag (2011) toon verder dat 29% van graad 4-leerders leesongeleterd was en 58% nie met begrip kon lees nie.

Buiten die Pirls-studie bevestig ook ander nasionale en internasionale studies die swak prestasie van Suid-Afrikaanse leerders, naamlik: die Suider- en Oos-Afrika Konsortium vir die Monitering van Onderwysgehalte (Sacmeq 2010), EFA Globale Moniteringsverslag (EFA GMR 2015), en Tendense in Internasionale Wiskunde en Wetenskapstudie (Timss 2015).

Die Sacmeq III-projek is in 2007 uitgevoer en verteenwoordig Suid-Afrika se tweede deelname aan die streekstudie, wat 15 lidlande insluit, naamlik: Botswana, Kenia, Lesotho, Malawi, Mauritius, Mosambiek, Namibië, Seychelle, Suid-Afrika, Swaziland, Tanzanië, Zanzibar, Uganda, Zambië en Zimbabwe. Suid-Afrika se eerste deelname aan Sacmeq was in 2000. Die hoofdoel van die Sacmeq III-projek was om inligting te versamel wat deur die onderwysdepartemente gebruik kon word om tendense te identifiseer in die algemene skool voorwaardes, die lees- en wiskundeprestasievlakke van graad 6-leerders en hulle onderwysers, en die kennis waarvoor leerders en hulle onderwysers beskik oor MIV en Vigs. Die Sacmeq III-verslag (2010) dui aan dat in 2007 slegs 51,7% van die Suid-Afrikaanse graad 6-leerders geletterd was.

Die EFA GMR (2015) is deur 'n onafhanklike span ontwikkel en deur Unesco gepubliseer. Hierdie verslag handel oor statistieke van 2002 tot 2015, wat daarop gemik was om toewyding tot Education for All (EFA), 'n wêreldwye verbintenis om gehalte basiese onderwys vir alle kinders, jeug en volwassenes te verskaf, te handhaaf. Daar is van 2002 tot 2015 12 verslae gepubliseer. Die hoofrol van die EFA GMR is om vordering met onderwysdoelwitte van die 2030 Volhoubare-ontwikkelingsagenda te monitor. Volgens die EFA GMR (2015) het die gemiddelde volwassene-ongeleterdheidsyfer tussen 2000 en 2015 met minder as 30% gedaal.

In 2015 het 39 lande ook aan die Timss-assessering deelgeneem. Suid-Afrika het die 38ste plek vir wiskunde en die 39ste plek vir wetenskap in die wêreld behaal.

Die doel van hierdie artikel is egter nie om die swak leesgeletterdheidsprestasie van leerders te ontleed nie, maar om eerder die klem te plaas op die ondersoek na moontlike hulpmiddels om die probleem van leesgeletterdheid te bespreek deur van nuuts af na moontlike oplossings te kyk.

'n Paradigmaverskuiwing vanaf 'n probleemgesentreerde na 'n probleemoplossingsbenadering is nodig. Verskeie organisasies maak alreeds 'n verskil deur middel van probleemoplossingsbenaderings tot ongeletterdheid.

Die Departement van Basiese Onderwys (DBO) het in 2016 die Unesco Confucius-geletterdheidstoekening vir die Kha Ri Gude-geletterdheidsveldtog gewen. Hierdie veldtog het ten doel gehad om die nasionale ongeletterdheidsgraad teen 2015 te verlaag.

Die DBO het ook, as deel van die Geïntegreerde Nasionale Geletterdheids- en Gesyferdheidstrategie, die volgende ingrypingsprogramme geloods (South Africa Yearbook 2015/16:135):

- Die DBO het, in vennootskap met die SAUK-onderwys, Unisa, Avbob, Spell It SA, Camp I am en Soul Buddies, 'n geheelskoolbenadering en ook as deel van die Getting the nation to read-veldtog, die nasionale kampioenskap by die Sci-Bono Discovery Sentrum in Johannesburg op 10 Oktober 2015 aangebied.
- Die DBO se Spelling Bee is voorts daarop gemik om leerders se prestasie in veral Engels te verbeter.

Nog 'n organisasie wat 'n rol speel in die suksesvolle bekamping van ongeletterdheid, is Equal Education (EE), 'n gemeenskap- en lidmaatskappegebaseerde organisasie. Die EE handhaaf 'n veldtog vir gehalte, integrasie en gelykheid in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en betrek bewysgebaseerde aktivisme vir die verbetering van Suid-Afrikaanse skole.

Ander bestaande organisasies en pogings om kinders se geletterdheid te verbeter en te versterk sluit die volgende in: Sentrum vir die Boek; die StoryBox Vroeë Geletterdheidsprogram (Elp); die Sentrum vir Onderwysreg en -transformasie (Cert); Clowns Without Borders South Africa (CWBSA); The Shine Centre; die Suid-Afrikaanse Onderwys- en Omgewingsprojek (Saep); Persona Doll Training (PDT); ORT-SA; Etafeni en die FunDza-geletterdheidstrust.

Die Nasionale Geletterdheidstrust (NLT 2014/15) dra verder by tot die aanspreek van die probleem van ongeletterdheid deur middel van 'n aantal geletterdheidsprojekte in gemeenskappe en ondersteuning aan skole. Hierdie organisasie voer aan dat hulle navorsing en ontleding van geletterdheid die NLT die leidende gesag in geletterdheid maak. Die trust maak aanspraak daarop dat hulle deur hulle geletterdheidsprojekte 114 677 kinders in 3 500 skole ondersteun het. Die NLT beklemtoon die belangrikheid van lees vir genot as een van die maniere om geletterdheid by kinders te bevorder.

Aangesien geletterdheid nie net die vermoë om te kan lees beïnvloed nie, maar ook suksesvolle doelstellings, kennis en sosiale funksionering, sal daar in die volgende afdelings 'n omskrywing van tersaaklike begrippe en strategieë vir die bevordering van leesgeletterdheid gegee word.

3. Strategieë vir die ontwikkeling van leesbegrip, leeswaardering en 'n positiewe leeshouding

Lees behels sekere basiese vaardighede, naamlik ontvangs van 'n boodskap, perseptuele vaardighede, dekodering en leer (Strydom en Du Plessis 2000:118).

Dus bestaan die begrip *lees* uit verskillende komponente, naamlik fonemiese bewustheid, klankleer, vlotheid, leesbegrip en woordherkenning (National Reading Panel 2000, Van Greunen 2010:3). Om die geskrewe woord te verstaan, moet leerders agtergrondkennis hê sodat hulle die idees van die geskrewe boek kan verstaan (Kaltman 2009:8 in Faber 2013:12).

Eenvoudig gestel behels lees die verwerking van inligting en om 'n gedrukte teks te verstaan (Coltheart 2005:6).

In 'n poging om 'n geskrewe teks te verstaan, moet 'n kind oor algemene taalbegripsvaardighede beskik, asook die vermoë om die individuele woorde in 'n teks, akkuraat en vlot te identifiseer (Torgesen 2002:9). Die algemeenste begripstrategieë wat opvoedkundiges gebruik om leesbegrip by lesers te ontwikkel is woordeskatontwikkeling, letterlike begrip, begrip waarin 'n gevolgtrekking gemaak word, evaluerende en kritiese lees en leeswaardering (Klopper 2001:12).

Hierdie artikel het vorm aangeneem rondom die begripstrategie van leeswaardering. Leeswaardering beteken dat die leser op 'n emosionele en estetiese vlak by die teks betrokke raak. Hierdie funksioneringsvlak vereis dat die leser met die karakters en gebeure in die teks kan identifiseer (Klopper 2001:13).

Nilsen en Donelson (2009) definieer *leeswaardering* as die proses waarin die leser die inhoud van 'n teks of boek interpreteer, evalueer of klassifiseer met die oog op die bepaling van die genot wat daaruit geput word, die waarde en belangrikheid daarvan te verstaan en die kompleksiteit daarvan te bewonder. In die tabel 1 hier onder word voorgestel dat leeswaardering op sewe vlakke kan plaasvind (Nilsen en Donelson 2009:13). Vlak 2 en vlak 3 van leeswaardering is ter sake vir hierdie artikel.

Tabel 1. Die sewe vlakke van leeswaardering

	Ouderdom	Vlak van leeswaardering	Voorbeelde van leesstof	Voorbeelde van gedrag
Vlak 7	Volwassenes	Estetiese waardering	<ul style="list-style-type: none"> • Klassieke tekste • Beduidende eietydse boeke • Drama • Rolprente 	<ul style="list-style-type: none"> • Lees gereeld • Droom daarvan om self 'n roman te skryf • Geniet literêre en rolprent-resensies • Lees 'n groot aantal boeke per jaar • Gaan kyk na opvoerings van toneelstukke
Vlak 6	Tersiêre fase	Lees 'n wye verskeidenheid	<ul style="list-style-type: none"> • Topverkopers • Bekroonde romans, gedigte, toneelstukke, rolprente, tydskrifte 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesels oor boeke en rolprente met vriende • Sluit by 'n boekklub aan • Neem boeke saam om tydens vakansies te lees

Vlak 5	14–18 jaar	Verkenning buite die self	<ul style="list-style-type: none"> • Wetenskapsfiksie • Sosiale probleme • Verbode (taboe) materiaal • Stories wat nie “normaal” is nie 	<ul style="list-style-type: none"> • Begin eie boeke koop • Gaan kyk rolprente saam met vriende • Kry voorstelle van goeie boeke van vriende • Lees meer as net voorgeskrewe boeke
Vlak 4	12–14 jaar	Vind van die self in letterkunde	<ul style="list-style-type: none"> • Realistiese fiksie • Eietydse probleemromans • Stories waarin wense waar word 	<ul style="list-style-type: none"> • Verberg romans binne handboeke om tydens lesse te lees • Bly saans wakker om te kan lees • Gebruik lees as ’n ontsnapping van sosiale druk
Vlak 3	9–11 jaar	Raak verdiep in letterkunde	<ul style="list-style-type: none"> • Reeksboeke • Fantasia • Dierestories • Humor • Strokiesprente 	<ul style="list-style-type: none"> • Lees terwyl daaglikse opdragte uitgevoer word • Lees terwyl daar gereis word • Maak vriende met biblioteek-personeel • Neem gereeld boeke uit • Begin om van spesifieke genres of skrywers te hou
Vlak 2	6–8 jaar	Leer om te ontsyfer en behels die ontwikkeling van ’n aandagspan	<ul style="list-style-type: none"> • Voorgeskrewe tekste • Humoristiese boeke vir beginlesers • Naamborde en ander linguistiese tekens 	<ul style="list-style-type: none"> • Trots daarop om vir ouers of onderwysers te lees • Hou daarvan om op eie te lees • Het gunsteling-stories
Vlak 1	1–5 jaar	Begrip van genot en wins uit gedrukte woorde en uit visuele en mondelinge aanbiedings	<ul style="list-style-type: none"> • Rympies • Volksverhale • Humoristiese prenteboeke • Televisieprogram-me • Liedjies 	<ul style="list-style-type: none"> • “Lees” naamborde of logo’s van sekere restaurante of kos • Memoriseer gunstelingstories en gee voor om te kan lees • Hou daarvan om te sing en na stories te luister

Kinders se waardering vir lees word beïnvloed deur hulle houding jeens lees. Deur aandag te skenk aan lesers se houdings teenoor lees, kan lees genotvol gemaak word. Liefde vir lees ontwikkel reeds in ’n kind se vroegste lewensjare. Die volgende bevindinge oor leeshoudings is deur McKenna en Stahl (2015:240) gemaak:

- Leeshoudings is geneig om mettertyd te verswak.
- Leeshoudings verswak vinniger by teësinnige lesers.
- Meisies toon dikwels 'n meer positiewe houding jeens lees as seuns.
- Etnisiteit het op sigself nie 'n noemenswaardige invloed op leeshoudings nie.
- Onderrigmetodes kan 'n positiewe invloed op leeshoudings hê.

In 'n poging om kinders se leeslus en -waardering aan te moedig, is dit nodig om die inligting- en leesbehoefte te verstaan. Faber (2013:12) benadruk die belangrikheid daarvan om 'n positiewe gesindheid by leerders ten opsigte van leesgeletterdheidsvaardighede te ontwikkel. 'n Liefde vir lees moet by kinders gekweek word, omdat dit beide hulle leesvaardighede verbeter en hulle leeslus aanwakker (Cornelissen 2008:6).

Kinders se inligting- en leesbehoefte verander namate hulle ouer word en daarom behoort hulle kognitiewe en affektiewe vlakke van ontwikkeling tydens die motivering van die leesproses in gedagte gehou te word, soos in die volgende afdelings bespreek sal word.

4. Die inligting- en leesbehoefte van kinders

In pogings om leesmotivering te verbeter, is dit noodsaaklik om kinders se inligting- en leesbehoefte beter te verstaan. Kinders se leesmotivering is direk afhanklik van rolspelers se begrip van hulle leesbehoefte (Knickerbocker en Rycik 2002; Guthrie en Knowles 2001:159–76; McKenna 2001:135–58; Sutherland, Monson en Arbuthnot 1981:19–38).

Kinders (ook adolessente) se inligting- en leesbehoefte kan bevredig word wanneer hulle met begrip lees en sodoende insig bekom in hulle eie emosies en dié van ander. Dit stel ook rolspelers soos ouers en onderwysers in staat om kinders se gedrag en emosies beter te verstaan. Wat leesvoorkeure en -gedrag betref, bestaan daar vir uitgewers 'n behoefte om spesifiek dié van Afrikaanstalige kinders deeglik na te vors (Snyman 2006:145):

Dit is vir uitgewers van Afrikaanse kinder- en jeugboeke wat in 'n moeilike en veranderende mark moet oorleef en veel meer as vroeër moet fokus op die algemene mark, van groot belang is om so noukeurig moontlik te kan bepaal watter soort publikasies positief deur hulle teikenlesers ervaar sal word. Inligting hieroor is egter net so belangrik vir alle volwassenes wat gemoeid is by die keuse van boeke vir kinders: voorskryfkomitees, biblioteekkeurders, onderwysers, ouers en andere.

Daar is 'n tekort aan navorsing oor die leesbehoefte en -voorkeure van Afrikaanse kinders (Snyman 2006). Snyman is een van die min navorsers wat indringende navorsing oor Afrikaanse kinders se leesbehoefte gedoen het. Ander studies oor die leesbehoefte van Afrikaanse tieners is wel deur o.a. Joubert (2002) en Vos (2014) gedoen.

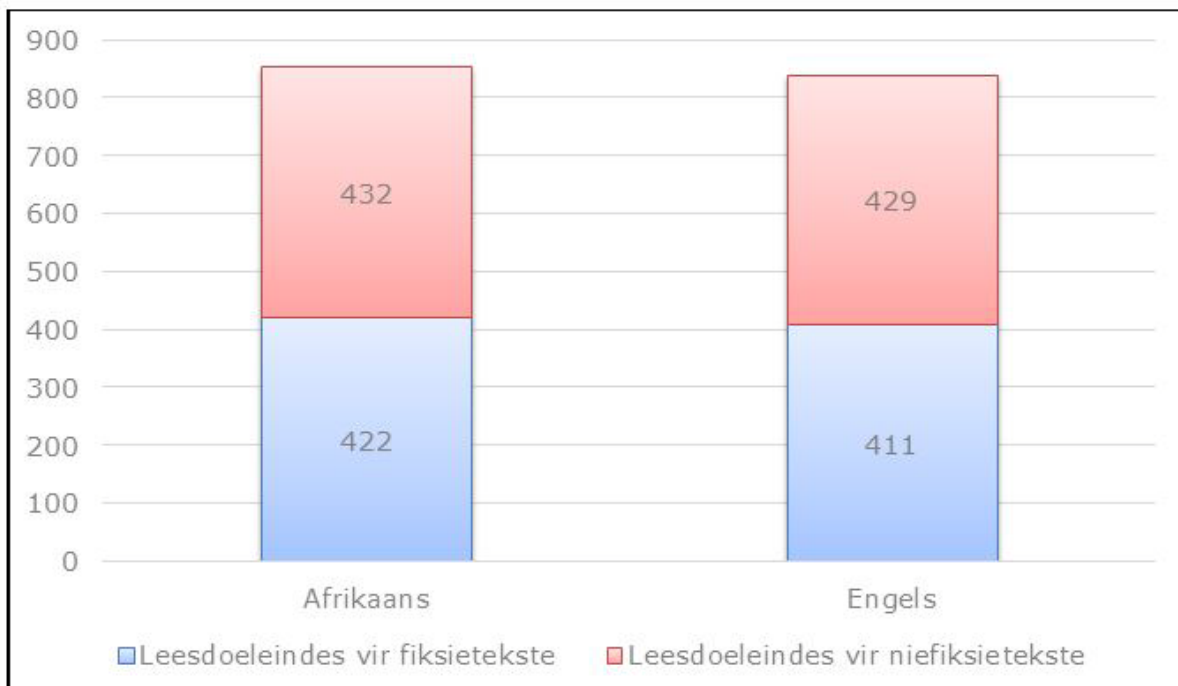
Dit is belangrik om te noem dat Snyman (2004) se navorsing oor lees onder skoolgaande kinders die volgende resultate oplewer het:

- Afrikaanse kinders hou nie van lees nie – minder as 20% van Afrikaanse kinders het 'n leeskuil.
- Ouers is onbetrokke by kinders se leesopvoeding.

- Onderwysers gee nie voldoende aandag aan lees nie.
- Daar is nie genoeg Afrikaanse boeke waarmee kinders kan identifiseer nie.
- Boeke is dikwels onbekombaar.
- Boeke is duur.
- Die omslag van 'n boek is deurslaggewend in die kind se besluit om die boek te lees.
- 'n Boek wat te dik is, ontmoedig leerders om te lees.
- Ongeveer 38% van die ouer lesers dui aan dat hulle wel boeke lees wanneer hulle probleme moet oplos.

Afrikaanse kinders se houding teenoor lees, soos hier bo genoem, word beaam deur die Pirls 2011-assesseringsiklusresultate (vergelyk ook figuur 5).

Volgens die Pirls 2011-verslag word daar gefokus op die twee doelstellings van lees: lees vir literêre ervaring en lees met die doel om inligting te bekom. Die assessering het deur middel van die lees van fiksietekste vir die doeleindes van literêre ervaring plaasgevind en niefiksietekste vir die bekom en gebruik van inligting.



Figuur 3. Die gemiddelde leesprestasie vir spesifieke leesdoeleindes

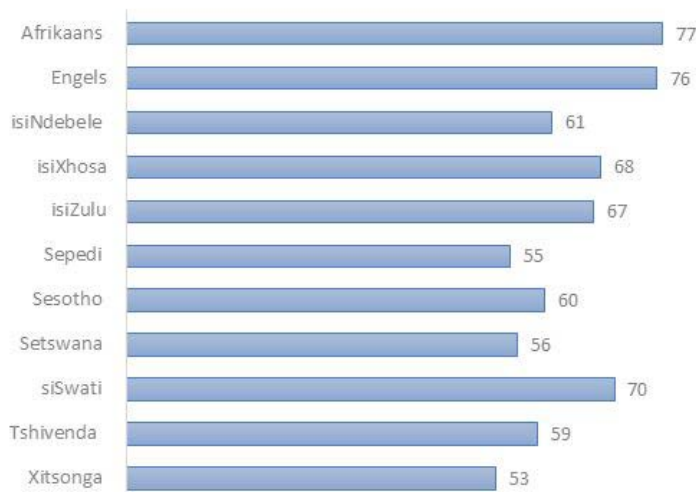
Die gemiddelde leesprestasie tussen die leesdoeleindes van fiksie- en niefiksietekste vir die graad 5-leerders wat getoets is in Afrikaans of Engels, word in figuur 3 uitgebeeld. Graad 5-leerders wat die Pirls 2011-toetse in Afrikaans of Engels geskryf het, het egter heelwat swakker gevaar in vergelyking met die gemiddelde skaalpunt.

Vir doeleindes van die verkryging van maatstawwe van leesgenot in beide pre-Pirls en Pirls 2011 is leerders gevra om die graad van leesgenot aan te dui deur 'n keuse tussen die volgende verklarings te maak:

- Ek lees net as ek moet.

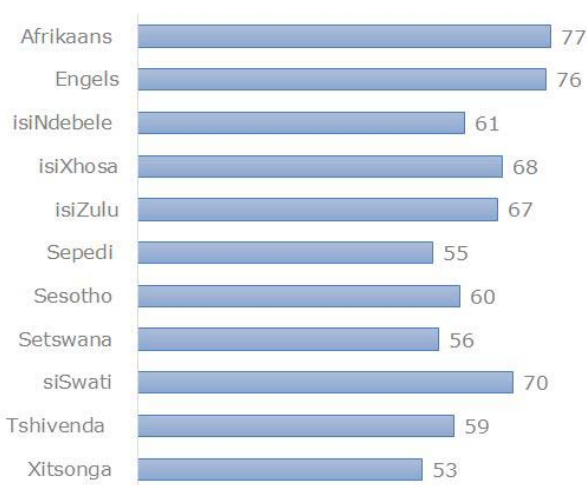
- Ek hou daarvan om met ander mense te praat oor wat ek gelees het.
- Ek wil graag meer tyd hê om te lees.

Soos in figuur 4 uitgebeeld word, het slegs 16% van Suid-Afrikaanse deelnemers aan die pre-Pirls 2011-assessering getoon dat hulle van lees hou en 12% van deelnemers het bevestig dat hulle nie daarvan hou om te lees nie (Howie, Van Staden, Tshele, Dowse en Zimmerman 2012:56).



Figuur 4. Pre-Pirls 2011-uitslae van Suid-Afrikaanse graad 4-leerders se leesgenot

Die Pirls 2011-verslag het egter aangetoon dat wanneer leesmotivering (figuur 5) vergelyk word met leesgenot (figuur 4), 'n hoër persentasie van graad 4-leerders (68%) aangedui het dat hulle gemotiveerd is om te lees, in vergelyking met die 16% wat na bewering daarvan hou om te lees (Howie e.a. 2012:58). Hierdie uitslae sluit aan by Snyman (2004) se bevindinge, soos vroeër genoem.



Figuur 5. Pirls 2011-uitslae van Suid-Afrikaanse graad 4-leerders se motivering om te lees

Die bogenoemde uitslae is verkry deur die leesmotiveringskaal in beide die pre-Pirls en Pirls 2011, wat ses motiverende aspekte van lees getoets het deur middel van leerders se keuses van die graad van motivering na aanleiding van die onderstaande stellings:

- Ek wil lees oor dinge wat my laat dink.
- Dit is belangrik om 'n goeie leser te wees.
- My ouers hou daarvan as ek lees.
- Ek leer baie deur te lees.
- Ek moet goed kan lees vir my toekoms.
- Ek hou daarvan as 'n boek my wegvoer na ander wêreldes.

Aangesien 68% van Afrikaanse leerders aangedui het dat hulle gemotiveerd is om te lees, maar slegs 16% daarvan hou om te lees, word die noodsaaklikheid vir navorsing oor die bevordering van leesmotivering en leesgenot bevestig.

Verskeie studies is reeds oor die voordele van lees vir genot en inligting gedoen. Daar is 'n groeiende korpus van bewyse wat die belangrikheid van leesgenot vir beide opvoedkundige doeleindes en persoonlike ontwikkeling illustreer (Clark en Rumbold 2006). Daar is bewyse wat toon dat daar 'n positiewe verband tussen leesfrekwensie, leesgenot en prestasie (Clark 2011; Clark en Douglas 2011) is. Die Pirls-verslag (2006) dui daarop dat die gereelde voorlees van verhale of romans buite skooltyd verband hou met hoër lees punte vir hardoplees in die klaskamer. Ander voordele van leesgenot sluit positiewe leeshoudings en verhoogde algemene kennis in (Clark en Rumbold 2006).

Chall (1996) het 'n aantal fases van leesontwikkeling voorgestel waarvan die volgende toepaslik is op kinders tussen die ouderdomme van 6 en 12 jaar:

Fase 1: Dekodering (6–7 jaar)

Die kind leer om te onderskei tussen letters en klanke, en tussen teks en gesproke woorde; lees eenvoudige tekste; klank nog sekere woorde uit. Om onafhanklike lees aan te moedig, moet ouers en onderwysers boeke kies wat min woorde op elke bladsy bevat, met 'n groot lettertipe en met illustrasies op elke bladsy. Geletterdheidsonderrig tydens hierdie fase van leesontwikkeling sluit die volgende in: luister na stories en inligtingstekste wat voorgelees word; die leer van die alfabet; en voorgeskrewe leeswerk (hardop- en stillees).

Fase 2: Bevestiging (7–8 jaar)

Die kind kan eenvoudige, bekende stories en kort tekste met toenemende vlotheid lees; maak gebruik van basiese dekodeering deur die vereniging van woordeskat en betekenis konteks in die lees van algemene onderwerpe; en brei vaardighede uit deur die lees van meer komplekse tekste. Tydens hierdie fase van leesontwikkeling behoort ouers en onderwysers kinders aan te moedig om hardop voor te lees uit gepaste tekste wat betreklik kort is en woorde bevat wat die kind suksesvol kan dekodeer.

Fase 3: Lees om te leer (9–12 jaar)

Lees word gebruik om nuwe inligting, nuwe idees, nuwe woorde en nuwe begrippe te bekom en aan te leer. Ouers en onderwysers behoort spesifieke begripstrategieë te onderrig,

insluitend: begripsmonitering; grafiese en semantiese organiseerders; die stel en beantwoord van vrae; herkenning van tekstuele strukture; opsomming en die identifisering van hoofidees en belangrike besonderhede. Begripstrategieë kan geleer word deur direkte verduideliking, modellering, begeleide praktyk en toepassing.

Slegs wanneer die lees- en inligtingbehoefte van kinders verstaan word, kan kinders gemotiveer word om toegewyde lesers te word en te bly. Deur die fases van leesontwikkeling te verstaan, kan daar beter keuses gemaak word wat leesmateriaal aanbetref. Kennis van hierdie fases moet met omsigtigheid hanteer word, omdat elke kind teen sy of haar eie pas ontwikkel. Aspekte soos kultuur en sosio-ekonomiese omstandighede moet ook in gedagte gehou word (Fromberg en Bergen 2015; Benson en Haith 2010; Ruch 2007; McGhee 1974; 1979).

Om kinders se inligting- en leesbehoefte beter te kan verstaan, word daar in die volgende afdeling aandag gegee aan die ontwikkelingskenmerke van die kind met spesifieke verwysing na die kognitiewe en affektiewe aspekte van motivering.

5. Die kognitiewe en affektiewe aspekte van motivering

Elke leser beskik oor 'n verskeidenheid vorme van motivering wat elkeen daartoe bydra dat die leser verstaan wat hy of sy lees. Kinders se vertroue in hulle eie vaardighede, intrinsieke of ekstrinsieke motivering en doelwitte speel 'n rol in besluite met betrekking tot hulle aksies, die hoeveelheid tyd wat daaraan bestee word en die hoeveelheid inspanning waarmee aksies uitgevoer word (Hugo 2001:142).

Die ondersoek na menslike gedrag is oorspronklik deur Bloom en sy vennote in 1956 en Krathwohl, Bloom en Masia in 1964 opgestel (Kruger 2002:6). Hulle verdeel gedrag in die domeine van die kognitiewe (intellektuele) en affektiewe (sosiaal-emosionele).

Die kognitiewe domein bestaan uit die denkprosesse (probleemoplossing, begrip, evaluasie en kreatiwiteit) en die funksionele verhouding tussen verstand en liggaam (Gallahue en Ozmun 2006; Gabbard, Leblanc en Lowy 1994; Buschner 1990). Die affektiewe domein behels die sosiale en emosionele gedrag van die mens (Gallahue e.a. 2006; Gallahue en Cleland 2003; Gabbard e.a. 1994; Edeburn en Landry 1976).

Hoewel heelwat navorsing gedoen is oor die kognitiewe aspekte van lees- en geletterdheidsvaardighede (Koekemoer 2012; Venter 2007; Wes-Kaapse Onderwysdepartement 2006; Le Roux 2004), het daar 'n behoefte ontstaan na ondersoek om 'n balans te vind tussen kognitiewe en affektiewe (spesifiek motiverende) aspekte van lees en geletterdheid (Rueda, MacGillivray, Monzo en Arzubiaga 2001; Guthrie en Wigfield 1999).

Rueda e.a. (2001:1) verwys na Snow, Burns en Griffin (1998) in hulle verduideliking dat 'n suiwer kognitiewe bepaling van leesgedrag onvolledig is. In ander woorde, 'n leerder kan daartoe in staat wees om te lees, maar dit beteken nie dat hy of sy gemotiveer is om te lees nie. Dit is veral van toepassing op leerders wat die risiko loop van akademiese mislukking.

Daar moet in gedagte gehou word dat leesstrategieë (vluglees, soeklees, deurblaai, gedetailleerde lees, begriplees, kritiese lees, aanlyn lees en aktiewe lees) kognitiewe strategieë is wat dikwels nie goed aangeleer word nie omdat dit moeilik is om dit te verwerf (Hugo 2001:142). Kinders moet derhalwe voortdurend gemotiveer word om die kognitiewe strategieë wat by lees betrokke is, te beoefen.

Wat die affektiewe domein van motivering betref, word daar aangevoer dat *affek* handel oor die aspekte van die mens se emosionele wese (Arnold en Brown 1999:1). Deur die bestudering van affektiewe aspekte in verskillende stadia van die leesproses, wat ooreenkom met die ontwikkeling van die kind, kan sekere oorsake van, asook oplossings vir, negatiewe leesgedrag, voorgestel word. Die doel van die bestudering van hierdie affektiewe aspekte is om bestaande metodes van onderrig wat ook kognitiewe ontwikkeling ondersteun te identifiseer, en om sodoende lig te werp op die wyse waarop daar tot die motivering om te lees, asook die kweek van leesgenot, bygedra kan word.

Baker, Afflerbach en Reinking (1996) verklaar dat belangstelling in die affektiewe komponente van lees en geletterdheid navorsers geïnspireer het in die poging om:

- die leesbegrip, -belangstellings en -materiaal wat leerders skool toe bring, te verstaan
- te begryp hoe die bogenoemde leesbegrip en -belangstellings in verskeie geletterdheidskontekste en -aktiwiteite van toepassing is
- te beoordeel in watter mate skole en ingrypingsprogramme op kinders se leesbegrip en -belangstellings kan bou om betrokkenheid en suksesvolle geletterdheidsontwikkeling te bevorder.

Baker en Wigfield (1999:452) huldig die standpunt dat lees inspanning vereis, en omdat kinders kan kies of hulle wil lees of nie wil lees nie, vereis dit affektiewe motivering.

Lesers se motivering word gekoppel aan hulle houdings teenoor lees (McKenna, Kear en Ellsworth 1995; Mathewson 1994; Alexander en Filler 1976). Kinders wat 'n positiewe houding jeens lees het, is meer gemotiveerd om te lees (Baker en Wigfield 1999:452).

Wanneer 'n kind leer lees, word daar 'n bepaalde affektiewe dimensie aan die leesstof gekoppel. Frager (1993:616) verduidelik dat die daad van lees 'n beroep doen op 'n leerder se innerlike hulpbronne, wat aanvanklik meestal kognitief blyk te wees. Opvoedkundige sielkundiges soos Bloom en Piaget het byvoorbeeld *begrip*, *interpretasie* en *assimilasie* as dimensies van kognitiewe hiërargieë verduidelik. Hierdie drie dimensies is egter afhanklik van affektiewe, innerlike hulpbronne soos belangstelling, selfvertroue, beheer van negatiewe gevoelens en uitstel, en bereidwilligheid om risiko's te neem Frager (1993:616).

Die probleem ontstaan egter dat kinders wat wel kan lees, kies om nie voorgeskrewe leesstof te lees nie, vanweë die inhoud daarvan (Frager 1993:616).

Navorsers (o.a. Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn en Stuebing 2012; Kim en Hodges 2012; Huitt 2009; Hugo 2001; Hidi 2000; Wimmer, Mayringer en Landerl 2000; Arnold en Brown 1999, Burruss en Kaenzig 1999) is van mening dat affektiewe faktore wat leesmotivering kan inhibeer, die volgende insluit:

- angs – wanneer kinders angs, stres of senuweeagtigheid ervaar, is hulle geneig om swakker te presteer (Grills-Taquechel e.a. 2012)
- negatiewe houding – byvoorbeeld aggressie, verveeldheid en frustrasie (Kim en Hodges 2012)
- lae selfbeeld – dit word beïnvloed deur die kind se idee van hoe goed hy of sy akademies vaar, asook die persepsie van spesifieke inhoudsverwante uitkomst waarteen die kind se prestasie op verskillende vakke gemeet word (Huit 2009);
- kinders wat oor 'n goeie selfbeeld beskik, wat glo in hulle eie vermoëns om te leer en te lees, is meer geneig om sukses te behaal as kinders wat nie in hulself glo nie (Bandura, Barbaranelli, Caprara en Pastorelli 1996; Zimmerman, Bandura en Martinez-Pons 1992)
- foute – kinders is bang om foute te maak wat aan die res van die klas of rolspeleers blootgestel sal word (Hugo 2001);
- swak motivering en belangstelling – wanneer die kind se persoonlike belangstelling nie geprikkel word deur 'n leesaktiwiteit of voorgeskrewe boek nie (Hidi 2000)
- geheueprobleme – leesverwante kognitiewe tekorte, soos tekorte in werkende geheue en herroeping van inligting, hou verband met leesprobleme onder swak lesers (Wimmer e.a. 2000)
- introversie – 'n kind wat 'n introvert, skaam of teruggetrokke is, hou nie daarvan om hardop voor ander te lees nie (Burruss en Kaenzig 1999)
- mededinging – mededinging met ander kan gesien word as 'n uitdaging vir kinders, maar sekere kinders glo nie in hulle eie leesvermoëns nie en daarom wil hulle nie met ander kinders in leesaktiwiteite meeding nie (Baker en Wigfield 1999).

Kruger en Rutgers (2008) benadruk die feit dat kinders wat nie in die leesproses geborge voel nie, nie 'n waaghouding sal openbaar nie. Daarom kan dit maklik gebeur dat kinders dit sou verkies om nie te lees nie. Affektiewe faktore kan die kognitiewe faktore gedurende die leesproses fasiliteer of belemmer. 'n Persoon se houding teenoor wat gelees word, kan byvoorbeeld bepaal of hy of sy 'n sekere leeshandeling sal begin en daarmee sal aanhou. Omgekeerd kan die goeie en aktiewe begrip van 'n gedeelte wat gelees is, die affektiewe dimensie van die leesproses bevorder (Hugo 2001:140).

Motivering speel 'n belangrike rol by die bemeestering van kinders se vereiste vaardigheidsvlakke (Magill en Anderson 1996; Gabbard e.a. 1994). Motivering kan in twee kategorieë verdeel word, naamlik intrinsieke motivering en ekstrasieke motivering.

Ekstrasieke motivering is die motivering wat spruit uit 'n eksterne krag soos beloning of straf (Viljoen 2013:13). 'n Beloning is die begeerde voorwerp of gebeurtenis wat in ruil vir spesifieke gedrag gegee word en is nou verwant aan ekstrasieke motivering (Woolfolk 2007:408). Intrinsieke motivering behels belangstelling en nuuskierigheid, waar ekstrasieke motivering op beoordeling en beloning staatmaak (Deci en Ryan 1985).

Sweet en Guthrie (1996:660–2) identifiseer verskeie tipes intrinsieke motivering vir lees. 'n Kind sal lees omdat hy of sy met die karakters in die verhaal en met die verhaaldeure kan identifiseer. 'n Kind sal uit nuuskierigheid lees of omdat hy of sy 'n behoefte het om meer oor 'n onderwerp te leer.

Hugo (2001:142) is van mening dat ekstrinsieke motivering nie altyd die gewenste uitwerking het nie. As leerders intrinsiek gemotiveer word om te lees en te leer, ontwikkel hulle in leerders wat leesstrategieë volgens hulle eie behoeftes benut (Guthrie 1996:434).

Volgens Sweet en Guthrie (1996:660–2) vorm intrinsieke motivering die basis van lewenslange, vrywillige lees. Intrinsieke motivering is wat 'n leerder nodig het om ingewikkelde leesbegripstrategieë, soos die skryf van opsommings en gevolgtrekkings, te ontwikkel. Leesbegripstrategieë word nie maklik aangeleer nie; intendeel, dit vereis baie oefening (Vos 2014:20).

Leerders wat intrinsiek gemotiveer is om te lees en meer as ander leerders lees, sien kans vir uitdagende leestake en kan tot die einde toe volhard met 'n uitdagende leestaak en is daarom beter lesers (Vos 2014:20).

Guthrie, Wigfield en You (2012:10) is van mening dat motivering 'n baie belangrike faset van leesprestasie is, gebaseer op Gottfried, Flemming en Gottfried (2001) se idee dat intrinsieke motivering positief verwant is aan leerders se leesprestasie.

Guthrie e.a. (2012) wys daarop dat leesmotivering leerders se doelstellings, waardes en verwysingsraamwerk ten opsigte van die leesproses insluit. Leesmotivering sluit aan by die verskeie motiveringskonsepte wat ontwikkel is om te beskryf hoe motivering ooreenstem met prestasiegedrag, wat die volgende insluit: persepsies van vermoë en selfdoeltreffendheid; taakwaarde; prestasiedoeleindes; oortuigings; intrinsieke en ekstrinsieke motivering; en prestasie-erkenning (Rigby, Deci, Patrick en Ryan 1992; Wigfield en Eccles 1992 in Rueda e.a. 2001:2).

Omdat motivering egter 'n sielkundige onderbou het wat nie direk waargeneem of aangeteken kan word nie, ontstaan die vraag: Hoe word motivering gemeet? Menings hieroor sluit in dat motivering gemeet word in terme van waarneembare kognitiewe reaksies (byvoorbeeld herroep van inligting, persepsie), affektiewe reaksies (byvoorbeeld subjektiewe ervaring), gedrag (byvoorbeeld prestasie) en sielkundige reaksies (byvoorbeeld breinaktivering) en deur die gebruik van self-evaluasies (Touré-Tillery en Fishbach 2014:328).

Vervolgens word 'n oorsig van 'n aantal bestaande meetinstrumente vir leesmotivering verskaf van praktiese navorsing wat gedoen is oor leesmotivering.

6. Bestaande meetinstrumente vir leesmotivering

As gevolg van die belangrikheid van leesmotivering is daar leesprogramme ontwerp en geïmplementeer om kinders se belangstelling in lees en gevolglik hulle leesmotivering te bepaal.

Mathewson (1994) het die invloed van die mens se affektiewe domein in die leesproses ondersoek. Sy model van affektiewe lees verleen insig in die affektiewe sy van lees, asook op die invloed van die affektiewe domein op 'n persoon se kognitiewe funksionering. Mathewson het vier hoof affektiewe veranderlikes geïdentifiseer wat die leesproses kan

beïnvloed, naamlik: houding, motivering, affek en fisieke gevoelens. Vir die doeleinde van hierdie artikel sal daar slegs na motivering verwys word. Die aspekte van motivering wat van belang is vir die leesproses is: liefde en die gevoel van behoort; nuuskierigheid; sukses; bevoegdheid; waardering; selfaktualisering; behoeftes om te ken en om te verstaan, en estetiese motivering. Mathewson beweer dat 'n positiewe leeshouding alleen nie volgehoue leesgedrag waarborg nie. Hy stel 'n bykomende element voor: die voorneme of besluit om te lees of verder te lees. Hy voer aan dat algemene positiewe of negatiewe houdings van min belang is: 'n persoon se houding kan positief wees, maar wanneer daar 'n gebrek is aan die besluit om te lees, lei dit tot negatiewe leesgedrag. 'n Persoon se houding bevestig dat leesgenot en leesmotivering twee verskillende konsepte is, soos afgelei kan word uit die Pirls 2011-uitslae. Die leesmodel wat Mathewson voorstel, dui op die belangrike rol wat die besluitnemingkomponent van die model inneem, want besluitneming beïnvloed al die ander prosesse binne die model. Besluitneming beïnvloed eerstens die primêre leesprosesse (fisieke oriëntasie, aandag en begrip), asook die sekondêre leesprosesse (herroeping, reflektoring en toepassing). Die model voorspel die invloed van affektiewe motivering op primêre en sekondêre leesprosesse, asook hoe besluitneming hierdie leesprosesse beïnvloed.

'n Volgende meetinstrument van leesmotivering is dié van Wigfield en Guthrie (1997:420–32). Hulle het 'n vraelys ontwerp wat hulle die Motivation for Reading Questionnaire (MRQ) noem en wat gebruik word vir die assessering van 11 leesmotiveringsdimensies, naamlik: leesbevoegdheid; uitdaging om te lees; weetgierigheid oor leesonderwerpe; lees- of taakvermyding; leesbetrokkenheid; sosiale redes vir lees; erkenning vir lees; leespunt of -evaluering; kompetisie tydens lees; insiklikheid om te lees, en die belangrikheid van lees. Hulle het 'n studie gedoen waarin hulle hierdie vraelys aan 'n 100 graad 4- en graad 5-leerders uitgedeel het. Verkennende faktorontleding van die individuele itemstelle, itemtotaalkorrelasies en betroubaarheidsontledings het getoon dat agt van die voorgestelde 11 dimensies duidelik uitgeken kan word en 'n goeie interne konsekwentheid ten opsigte van betroubaarheidsberaminge het (Baker en Wigfield 1999:454). Die agt dimensies is: leesbevoegdheid; uitdaging om te lees; lees- en taakvermyding; weetgierigheid oor leesonderwerpe; leesbetrokkenheid; erkenning vir lees; kompetisie tydens lees; en sosiale redes vir lees. Die oorblywende drie dimensies, naamlik belangrikheid van lees, insiklikheid om te lees en leespunt of -evaluering, het nie empiries as uitstaande aspekte na vore gekom nie (Baker en Wigfield 1999:452–77).

Ander meetinstrumente wat ontwikkel is, sluit die volgende in:

Gambrell, Palmer, Codling en Mazzoni (1996) het 'n leeswaardesubskaal (Motivation to Read Profile) vir laerskoolkinders ontwikkel. Hierdie 20-punt-instrument ontleed twee aspekte van leesmotivering, naamlik kinders se persepsies van hul leesvaardigheid en hul graad van leeswaardering.

Chapman en Tunmer (1995) het 'n leesselfbeeldvraelys ontwikkel wat items bevat wat drie aspekte van leesselfbeeld ondersoek: persepsies van leesvaardigheid, siening van moeilikheidsgraad van lees en houdings of gevoelens teenoor lees. Baker en Wigfield (1999:454) verduidelik dat hierdie drie aspekte van leesselfbeeld soortgelyk is aan die selfdoeltreffendheid, uitdaging en nuuskierigheidsdimensies wat deur Wigfield en Guthrie (1997) gekonseptualiseer is, hoewel Chapman en Tunmer nie die term *motivering* gebruik het om hulle maatreël te beskryf nie.

McKenna e.a. (1995) het 'n meetinstrument met 20 items ontwikkel wat leesbelangstelling (by die skool en buitemuurs) assessee. Hierdie meetinstrument is, volgens Baker en Wigfield (1999), konseptueel verwant aan Gambrell e.a. (1996) se leeswaardesubskaal en aan die aspekte van leesbelangstelling en leserbetrokkenheid wat deur Wigfield en Guthrie (1997) gedefinieer is. Baker en Wigfield (1999:455) som die vergelyking van die bogenoemde meetinstrumente teenoor die MRQ soos volg op: “Die MRQ assessee 'n wyer verskeidenheid moontlike dimensies van leesmotivering en is dus meer omvattend as die ander meetinstrumente en die teoretiese grondslag is anders as dié van die ander meetinstrumente.”

Volgens Baker en Wigfield (1999) kan die verskeie dimensies van leesmotivering wat Wigfield en Guthrie (1997) geïdentifiseer het, verder ondersoek word. Die klein groepie deelnemers aan die studie het 'n beperking geplaas op die psigometriese bekragting van die MRQ, omdat die stelle items vir elk van die oorspronklike 11 voorgestelde dimensies afsonderlik ontleed moes word.

Baker en Wigfield (1999) getuig egter van die waarde van die MRQ en voer aan dat die MRQ 'n waardevolle instrument kan wees om leerders in die intermedieë fase se individuele verskille van leesmotivering te verstaan en hoe dit met tuis- en skoolgeletterdheidservaring verband hou.

Vos (2014:2) sluit ook hierby aan deur te noem dat Watkins en Coffey (2004:110–8) sekere faktorstrukture van die MRQ bevraagteken, maar dat die meerderheid navorsers (o.a. Unrau en Schlackman 2006; Baker en Wigfield 1999; Wigfield en Guthrie 1997) saamstem dat die genoemde 11 dimensies almal met kinders se leesaktiwiteitsvlakke korreleer. Die dimensies wat die sterkste verband hou met kinders se leesaktiwiteite sluit die volgende in: leesbevoegdheid en uitdaging om te lees (beide intrinsieke doelgerigte dimensies); leesbetrokkenheid; en sosiale redes vir lees (Baker en Wigfield 1999:33). Met ander woorde, kinders wat glo dat hulle goed kan lees en wat intrinsiek gemotiveerd is om te lees, lees meer gereeld. Taakvermyding is daarteenoor negatief verwant aan die leesaktiwiteite van kinders. Die kind wat geneig is om leesaktiwiteite te vermy, sal waarskynlik nie 'n behoefte toon aan leesaktiwiteite buite skoolverband nie (Baker en Wigfield 1999:33).

Ter afsluiting word daar benadruk hoe belangrik leesmotivering is omdat dit 'n impak het op verskeie aspekte van kinders se leesvermoë en algemene prestasie. Die NLT (2005) wys op die volgende verskille tussen teësinne en geesdriftige lesers:

- Geesdriftige lesers sien hulself as vaardige lesers en lees meer boeke tuis as teësinne lesers.
- Geesdriftige lesers het positiewe houdings teenoor lees.
- Meer geesdriftige lesers as teësinne lesers het gesê dat hulle lees omdat lees 'n vaardigheid is wat hulle leer hoe ander mense leef en voel; lees help hulle om die wêreld beter te verstaan; dit is pret; dit help hulle om inligting te vind; dit gee hulle 'n wegbreek van die alledaagse; en dit help hulle om hulself beter te verstaan.
- Geesdriftige lesers wys daarop dat hulle tyd spandeer om in 'n groter verskeidenheid plekke te lees, insluitende die sitkamer, slaapkamer, klaskamer en speelterrein.
- Die meeste geesdriftige lesers glo dat tydsbeperkinge, goedkoper boeke en beter biblioteekfasiliteite hulle meer sal laat lees.

- Meer geesdriftige lesers as teësinnige lesers het gesê dat die ontmoeting met skrywers, en om jonger kinders te help om te lees, hulle sou aanmoedig om meer te lees.
- Geesdriftige lesers is meer geneig om met hulle familie te praat oor lees en in die besonder, voor te lees vir familielede, vriende en onderwysers.
- Meer geesdriftige as teësinnige lesers het daarop gewys dat hulle ouers self lees.

Gemotiveerde kinders lees gereeld en kinders wat nie gemotiveerd is nie, lees so min as moontlik (Baker en Wigfield 1999:33), en dit dui op die belangrikheid daarvan om 'n moontlike sleutel tot leesmotivering te ondersoek.

7. Humor as moontlike sleutel tot leesmotivering

Humor het te doen met 'n komiese, absurde, of teenstrydige gehalte wat plesier verskaf en 'n individu se sin vir humor dui op persoonlike kenmerke van kognitiewe, emosionele, gedrag, en sosiale komponente. Humor sluit verder emosionele, motiverings-, kognitiewe, sosiale en sielkundige voordele in (Ruch 2007:403).

Humoristiese tekste word deur verskeie navorsers uitgewys as 'n leesvoorkeur van kinders (Orekoya, Chan en Chik 2014; Snyman 2006; Van Niekerk en Van der Westhuizen 2004; Higginbotham 1999). Navorsing bied ook getuienis dat humor intrinsieke motivering tot lees en leer versterk (Kruger en Rutgers 2008; Bennett en Lengacher 2006:62; Edmunds en Bauserman 2006:417, 422; Struthers 2003; Wigfield en Guthrie 1997), asook as 'n denkvaardigheid waarvoor meeste kinders beskik (Cambria en Guthrie 2010; Martin 2007; Pienaar 2004; McGhee en Chapman 1980).

Higginbotham (1999) bevind dat humor en grillers (spookstories) die genres van literatuur is wat kinders (11-14 jaar) die meeste interesseer. Ander navorsers bevestig ook dat kinders humoristiese tekste verkies as motivering om 'n boek te lees (Edmunds en Bauserman 2006:417, 422; Struthers 2003).

Humor in die onderrig- en leersituasie het die volgende funksies ten doel (Kruger en Rutgers 2008:555): die opbou van verhoudings; bemagtiging van leerders; kreatiewe denke; stimulering van belangstelling; die opbou van selfbeeld en sosialisering om houdings (gesindhede en waardes), motivering, leerderoutonomie en selfwerkzaamheid te bevorder (Aoki 1999).

Pienaar (2004) noem in haar studie oor die verband tussen kognitiewe buigzaamheid en humorsin dat daar verskeie navorsingsresultate oor humorkenmerke is wat dui op 'n verband tussen humor en 'n mens se emosionele geletterdheid (*emosionele geletterdheid* word deur Kruger en Rutgers 2008:558 omskryf).

Wanneer kinders humoristiese literatuur lees, neem hulle deel aan 'n kognitiewe spel omdat woorde en begrippe op verrassende, ongewone en teenstrydige maniere gebruik word (Martin 2007:109). Hierdie kognitiewe aktiwiteit verskaf genot wat lei tot verhoogde kreatiwiteit, geheue en sosiale waardes (gevoel van verantwoordelikheid, hulpvaardigheid en vrygewigheid) (Martin 2007).

Die begrip, asook die waardering, van humor, benodig die integrasie van hoëvlak kognitiewe prosesse, asook affektiewe responsiwiteit (Pienaar 2004:10). Pienaar wys ook verder daarop dat die waardering van humor gepaard gaan met emosionele response van genoegdoening, warmte en genot.

Humor kan 'n "instrument wees waarmee die outeur idees oordra, asook 'n instrument vir die volwassene as medieerder of fasiliteerder. Volwassenes kan 'n kind sensitief maak vir humor in kinderverhale en daardeur kan kinders/leerders se lees- en lewensvaardighede ontwikkel en hulle ervaringshorison verruim word" (Van Niekerk en Van der Westhuizen 2004:152). Van Niekerk en Van der Westhuizen (2004) stel vir die bogenoemde doel 'n humormodel voor wat gebruik kan word om humor in kinderliteratuur te bestudeer en wat onder andere aangepas en toegepas kan word in die fasilitering van humor in kinderverhale in intermediêre onderrig.

Hierdie artikel is inleidend tot 'n reeks artikels waarin die toepassing van humor om leesmotivering van kinders te verbeter of aan te moedig, uiteengesit word. In 'n opvolgende artikel word die volgende aspekte ondersoek:

- 'n Teoretiese raamwerk vir die ondersoek na humor as sleutel tot motivering.
- Die meganismes onderliggend aan humor en humorsin (meerderwaardigheid, teenstrydigheid en verligting).
- Sosiale interaksie deur humor as spel.
- Die meetskale vir 'n sin vir humor.
- Die humorsin van kinders.
- Humorontwikkeling in 'n kognitiewe, linguistiese en sosiale konteks.

8. Samevatting

Wanneer kinders gemotiveerd is om te lees, is hulle geneig om die leesproses te geniet en te verstaan en het hulle vertroue in hulle vermoëns om te lees. Van daar ontwikkel kinders die innerlike waardering vir lees, wat hulle in staat stel om met geesdrif en nuuskierigheid te lees en krities te dink deur middel van die uitdagings van die teks voor hulle. Lees is veel meer as bloot net 'n kognitiewe proses. Die affektiewe komponent van die leesproses is ewe belangrik. Rolspelers soos ouers en onderwysers moet beide die kognitiewe en die affektiewe komponente van die leesproses in gedagte hou.

Deur gebruik te maak van beide ekstrinsieke en intrinsieke wyses waarop kinders geleer of gemotiveer word om te lees, kan rolspelers die affektiewe komponent van die leesproses bevorder. Veral die intrinsieke motivering van kinders moet gestimuleer word, want hierdeur word daar op hulle unieke en individuele belangstellings, behoeftes, aanlegte, persoonlikhede en leerstyle gekonsentreer.

Wat verder van uiterse belang is, is dat rolspelers, soos ouers en onderwysers, moet beseft dat lees die kernvaardigheid van kinders se latere prestasies is (Snyman 2006). Alle rolspelers wat belang by die kind en die gedrukte media het, behoort kinders se leesbehoefte en -voorkeure in ag te neem.

Die aard van hierdie artikel is oorsigtelik met die doel om 'n agtergrond te skets vir 'n moontlike probleemoplossingsbenadering waar humor voorgestel word as 'n moontlike sleutel tot motivering, bevrediging van die kind se leesbehoefte, kognitiewe styl en unieke persoonlikheid.

Hierdie artikel wys op die behoefte aan 'n dieper ondersoek na die meganismes onderliggend aan humor, asook 'n beter begrip van humorontwikkeling en kinders se unieke sin vir humor.

Kennis oor humor, die fases van humorontwikkeling en humorsin kan van besondere waarde wees tydens die fasilitering van kommunikasie vir rolspelers soos terapeute, onderwysers en ouers en verdien verdere ondersoek.

Bibliografie

Aoki, N. 1999. Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy. In Arnold (red.) 1999.

Arnold, J. (red.). 1999. *Affect in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Arnold, J. en H.D. Brown. 1999. A map of the terrain. In Arnold (red.) 1999.

Baker, L., P. Afflerbach en D. Reinking. 1996. Developing engaged readers in school and home communities: An overview. In Baker, Afflerbach en Reinking (reds.) 1996.

Baker, L., P. Afflerbach en D. Reinking (reds.). 1996. *Developing engaged readers in school and home communities*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Baker, L. en A. Wigfield. 1999. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34:452–77.

Bandura, A., C. Barbaranelli, G.V. Caprara en C. Pastorelli. 1996. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 72(1):187–206.

Bennett, M.P. en C.A. Lengacher 2006. Humor and laughter may influence health. *eCAM: Advance Access Publication*, 3(1):61–3.

Benson, J.B. en M.M. Haith (reds.). 2010. *Social and emotional development in infancy and early childhood*. New York: Elsevier Science.

Burruss, J.D. en L. Kaenzig. 1999. Introversion: The often forgotten factor impacting the gifted. *Virginia Association for the Gifted Newsletter*, 21(1).
<http://sengifted.org/archives/articles/introversion-the-often-forgotten-factor-impacting-the-gifted> (16 Augustus 2016 geraadpleeg).

Buschner, A. 1990. Developmentally appropriate movement activities for young children. In Stinson (red.) 1990.

Cambria, J. en J.T. Guthrie. 2010. Motivating and engaging students in reading. *The NERA Journal*, 46(1):16–29.

Chall, J.S. 1996. *Stages of reading development*. 2de uitgawe. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovic College.

Chapman, J.W. en W.E. Tunmer. 1995. Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1):154–67.

Christenson, S.L., A.L. Reschly en C. Wylie (reds.). 2012. *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.

Clark, C. 2011. *Setting the Baseline: The National Literacy Trust's first annual survey into reading – 2010*. Londen: National Literacy Trust.

Clark, C. en J. Douglas. 2011. *Young people's reading and writing: An in-depth study focusing on enjoyment, behaviour, attitudes and attainment*. Londen: National Literacy Trust.

Clark, C. en K. Rumbold. 2006. *Reading for pleasure: A research overview*. Londen: National Literacy Trust.

Coltheart, M. 2005. Modelling reading: The dual-route approach. In Snowling en Hulme (reds.) 2005.

Deci, E.L. en R.M. Ryan. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Edeburn, C.E. en R.G. Landry. 1976. Teacher self-concept and student self-concept in grades three, four and five. *The Journal of Educational Research*, 69(10):372–5.

Edmunds, K.M. en K.L. Bauserman. 2006. What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59(5):414–24.

EFA GMR. 2015. EFA Global Monitoring Report.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf> (1 September 2017 geraadpleeg).

Faber, H. 2013. Die rol van die klanke, klinkers en klawersprogram op graad 1-leerders se fonologiese bewuswording as leesgeletterdheidsvaardigheid. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Universiteit van Pretoria.

Fragar, A.M. 1993. Affective dimensions of content area reading. *Journal of Reading*, 36(8):616–22.

Fromberg, D.P. en D. Bergen (reds.). 2015. *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings*. 3de uitgawe. New York: Garland.

Gabbard, C.E. Leblanc en S. Lowy. 1994. *Physical education for children: Building the foundation*. 2de uitgawe. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Gallahue, D.L. en F. Cleland. 2003. *Developmental physical education for all children*. 4de uitgawe. Champaign, IL: Human Kinetics.

Gallahue, D.L. en J.C. Ozmun. 2006. *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. 6de uitgawe. Boston: McGraw-Hill.

Gambrell, L.B., B.M. Palmer, R.M. Codling en S.A. Mazzone. 1996. Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7):2–19.

Grills-Taquechel, A.E., J.M. Fletcher, S.R. Vaughn en K.K. Stuebing. 2012. Anxiety and reading difficulties in early elementary school: Evidence for unidirectional or bi-directional relations? *Child Psychiatry and Human Development*, 43(1):35–47.

Guthrie, J.T. 1996. Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher*, 49(6):432–45.

Guthrie, J.T. en K.T. Knowles. 2001. Promoting reading motivation. In Verhoef en Snow (reds.) 2001.

Guthrie, J.T. en A. Wigfield. 1999. How motivation fits into a science of reading. *Scientific Science of Reading*, 3(3):199–205.

Guthrie J.T., A. Wigfield en W. You. 2012. Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In Christenson, Reschly en Wylie (reds.) 2012.

Higginbotham, S. 1999. Reading interests of middle school students and reading preferences by gender of middle school students in a Southeastern state. Ongepubliseerde MA-verhandeling, Mercer Universiteit. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429279.pdf> (16 Augustus 2016 geraadpleeg).

Hidi, S. 2000. An interested researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In Sansone en Harackiewicz (reds.) 2000.

Howie, S., S. Van Staden, M. Tshela, C. Dowse en L. Zimmerman. 2012. Pirls: Progress in International Reading Literacy Study 2011. South African children's reading literacy achievement, summary report. <https://nicspaull.files.wordpress.com/2017/11/pirls-2011-report-12-dec.pdf> (3 November 2014 geraadpleeg).

Hugo, A.J. 2001. Lees en studeer op tersiëre vlak: Die affektiewe komponent van lees verdien ook aandag. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 35(2 en 3):138–45.

Huitt, W. 2009. *Self-concept and self-esteem. Educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta Staatsuniversiteit.

Joubert, M.M. 2002. Die leesbelangstellings en leesgewoontes van Afrikaanssprekende tienderjariges in Pretoria. Ongepubliseerde MA-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika.

Kim, C. en C.B. Hodges. 2012. Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achievement in an online mathematics course. *Instructional Science*, 40(1):173–92.

Klein, A.J. (red.). 2003. *Humor in children's lives: A guidebook for practitioners*. Westport, CT: Praeger.

Klopper, M. 2001. Leesverryking en leerontwikkeling as metodes van leerderondersteuning vir die verbetering van akademiese prestasie van eerstejaar risikostudente. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Noordwes-Universiteit.

Knickerbocker, J.L. en J. Rycik. 2002. Growing into literature: Adolescents' literary interpretation and appreciation. *Journal of Adolescent en Adult Literacy*, 46(3):196–208.

Koekemoer, T. 2012. Die evaluering van Afrikaanse Grondslagfase-leesreëse vir toereikende aanvangsleesonderrig. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Kruger, E. 2002. Die invloed van 'n motories fundamentele vaardigheidsprogram op die fisieke en kognitiewe ontwikkeling van die graad 1-kind. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Universiteit van Pretoria.

Kruger, E. en L. Rutgers. 2008. Die integrasie van humoristiese tekste by taalonderwys om studente se emosionele geletterdheid te ontwikkel: 'n Gevallestudie. *Koers*, 73(3):549–88.

Le Roux, M.C. 2013. Die effek van 'n troeteldier-ondersteunde leesprogram op die leesvaardighede van graad 3-kinders in 'n Wes-Kaapse laerskool. Ongepubliseerde DPhil-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.

Le Roux, S.G. 2004. Fonologiese bewusheid by graad 0-leerders as 'n moontlike kriterium vir die voorspelling van latere leessukses. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Magill, R.A. en D.I. Anderson. 1996. Critical periods as optimal readiness for learning sport skills. In Smoll en Smith (reds.) 1996.

Martin, R. 2007. *The psychology of humour: An integrative approach*. Londen: Elsevier Akademiese Pers.

Mathewson, G.C. 1994. Model of attitude influence upon reading and learning to read. In Ruddell, Ruddell en Singer (reds.) 1994.

McGhee, P.E. 1974. Cognitive mastery and children's humor. *Psychological Bulletin*, 81(10):721–30.

—. 1979. *Humor: Its origin and development*. New York: Freeman.

- McGhee, P.E. en A.J. Chapman (reds.). 1980. *Children's humor*. Chichester Engeland: John Wiley & Son.
- McKenna, M.C. 2001. Development of reading attitudes. In Verhoefen en Snow (reds.) 2001.
- McKenna, M.C., D.J. Kear en R.A. Ellsworth. 1995. Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4):934–56.
- McKenna, M.C. en K.A.D. Stahl. 2015. *Assessment for reading instruction*. e-boek. 3de uitgawe. New York: Guilford Pers.
- Naidoo, U., R. Karunanidhi en N. Dorasamy. 2014. Reading literacy in primary schools in South Africa: Educator perspectives on factors affecting reading literacy and strategies for improvement. *International Journal of Educational Sciences*, 7(1):155–67.
- National Reading Panel. 2000. Report of the National Reading Panel: teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf> (7 September 2017 geraadpleeg).
- NCTE. 2013. The NCTE definition of 21st century literacies. <http://www.ncte.org/positions/statements/21stcentdefinition> (28 Julie 2016 geraadpleeg).
- Nilsen, A. en K. Donelson. 2009. *Literature for today's young adults*. 8ste uitgawe. Boston: Pearson.
- NLT. 2014/15. State of the Nation and Impact Report 2014/2015. http://www.literacytrust.org.uk/assets/0002/8399/National_Literacy_Trust_-_Impact_Report_2014-15.pdf (1 Augustus 2016 geraadpleeg).
- Orekoya, O.S., E.S.S. Chan en M.P.Y. Chik. 2014. Humor and reading motivation in children: Does the tickling work? *International Journal of Education*, 6(1):61–72.
- Pienaar, A. 2004. Die verband tussen kognitiewe buigsaamheid en humorsin by adolessente. Ongepubliseerde MSc-verhandeling, Universiteit van die Vrystaat. <http://scholar.ufs.ac.za:8080/xmlui/bitstream/handle/11660/1627/PienaarA.pdf?sequence=1> (11 Julie 2016 geraadpleeg).
- Ruch, W. (red.). 2007. *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic*. Berlyn: Mouton de Gruyter.
- Ruddell, R.B., M.R. Ruddell en H. Singer (reds.). 1994. *Theoretical models and processes of reading*. 4de uitgawe. Newark, DE: International Reading Association.
- Rueda, R., L. MacGillivray, L. Monzo en A. Arzubiaga. 2001. *Engaged reading: A multilevel approach to considering sociocultural factors with diverse learners*. CIERA Verslag #1–012.

Ann Arbor, Michigan: Center for the Improvement of Early Reading Achievement, Universiteit van Michigan.

Sacmeq. 2010. Sacmeq III Project results: Pupil achievement levels in reading and mathematics. http://www.sacmeq.org/downloads/sacmeqIII/WD01_SACMEQ_III_Results_Pupil_Achievement.pdf (15 Mei 2017 geraadpleeg).

Sansone, C. en J.M. Harackiewicz (reds.). 2000. *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press.

Smoll, F.L. en R.E. Smith (reds.). 1996. *Children and youth sport: A biopsychosocial perspective*. Indianapolis, IN: Brown & Benchmark.

Snowling, M.J. en C. Hulme (reds.). 2005. *The science of reading*. Oxford, VN: Blackwells.

Snyman, ME. 2004. Jeugliteratuur. Lesing aangebied by die Universiteit van Pretoria, 20 Oktober.

—. 2006. Die leesvoorkeure en leesgedrag van Afrikaanse kinders. *Mousaion*, 24(1):145–79.

South Africa Yearbook 2015/16. Education. http://www.southafrica-newyork.net/consulate/Yearbook_2016/Education-SAYB1516.pdf (16 November 2017 geraadpleeg).

Stinson, W.J. (red.). 1990. *Moving and learning for the young child*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.

Struthers, A. 2003. No laughing! Playing with humor in classroom. In Klein (red.) 2003.

Strydom, J. en S. du Plessis. 2000. *The Right to Read*. Pretoria: Remedium.

Sutherland, Z., D.L. Monson en M.H. Arbuthnot. 1981. *Children and books*. 6de uitgawe. Glenview, Ill: Scott, Foresman.

Sweet, A.P. en J.T. Guthrie. 1996. How children's motivations relate to literacy development and instruction. *The Reading Teacher*, 49(8):660–2.

Timss. 2015. Tendense in internasionale wiskunde en wetenskapstudie. <http://timss2015.org/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-International-Results-in-Mathematics-Grade-4.pdf> (1 September 2017 geraadpleeg).

Torgesen, J.K. 2002. The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1):7–26.

Touré-Tillery, M. en A. Fishbach. 2014. How to measure motivation: A guide for the experimental social psychologist. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(7):328–41.

Tsunke, S. 2012. Die Universiteit van Pretoria maak radikale internasionale resultate oor Suid-Afrika se onderwysstelsel bekend: Pirls 2011.

http://archivedpublicwebsite.up.ac.za/pdfs/8641_Die%20Universiteit%20van%20Pretoria%20Omaak%20radikale%20internasionale%20resultate%20oor%20Suid%252DAfrika%20se%20onderwysstelsel%20bekend%253A%20PIRLS%202011.pdf (16 Mei 2016 geraadpleeg).

Unesco. 2004. The plurality of literacy and its implications for policies and programmes. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> (28 Julie 2016 geraadpleeg).

—. 2014. Literacy data show persistent gender gap. <http://www.uis.unesco.org/literacy/Pages/literacy-day-2014.aspx> (14 April 2016 geraadpleeg).

Unicef. 2016a. Literacy data: Monitoring the situation of children and women. <http://www.data.unicef.org/education/literacy.html> (28 Julie 2016 geraadpleeg).

—. 2016b. Die stand van die wêreld se kinders. <https://www.unicef.org/sowc2016> (7 Oktober 2017 geraadpleeg).

Unrau, N. en J. Schlackman. 2006. Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *Journal of educational research*, 100:81–101.

Van Greunen, S.M. 2010. Die invloed van 'n multi-sensoriese leesbenadering op leesonderrig in die grondslagfase. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Noordwes-Universiteit.

Van Niekerk, J. en B. van der Westhuizen. 2004. Humor in kinderverhale in die tersiêre en intermediêre fases van taalonderwys. *Literator*, 25(3):151–79.

Venter, A. 2007. Die ontwerp, implementering en evaluering van 'n multisensoriese leesprogram vir graad 3-leerders in Heidedal. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Universiteit van die Vrystaat.

Verenigde Nasies. 2017. Departement vir Ontwikkelingsbeleid en –analise. <https://www.un.org/development/desa/dpad/least-developed-country-category.html> (7 Oktober 2016 geraadpleeg).

Verhoefen, L. en C. Snow (reds.). 2001. *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Viljoen, C. 2013. Faktore wat die motiveringsvlakke van die grondslagfaseonderwysers in die Waterbergdistrik van die Limpopo-provinsie beïnvloed. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika.

Vos, J.E. 2014. 'n Leesmotiveringsprofiel van en 'n -raamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Noordwes-Universiteit.

Watkins, M.W. en D.Y. Coffey. 2004. Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of educational psychology*, 96(1):110–18.

Wes-Kaapse Onderwysdepartement. 2006. WKOD geletterdheid- en syferkundigheidstrategie 2006–2016. 'n Versterkte, gekoördineerde en volhoubare benadering. Wes-Kaapse

Onderwysdepartement, Wes-Kaapse Provinsiale Regering.
https://wcedonline.westerncape.gov.za/documents/literacy_numeracy_strategy/a-LitNumStrat.pdf (19 April 2016 geraadpleeg).

Wigfield, A. en J.T. Guthrie. 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3):420–32.

Wimmer, H., H. Mayringer en K. Landerl. 2000. The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92(4):668–80.

Woolfolk, A. 2007. *Educational psychology*. Boston: Pearson.

Zimmerman, B.J., A. Bandura en M. Martinez-Pons. 1992. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(1):663–76.

Eindnota

¹ Vertalings soos hierdie is deur die skrywer gedoen, tensy anders gemeld.