

Die oordrag van leesbegripstrategieë op ander akademiese vakke op universiteitsvlak

Amanda Anker en Sanet Cox

Amanda Anker en Sanet Cox, Fakulteit Opvoedkunde,
Kaapse Skiereilandse Universiteit van Tegnologie (KSUT), Wellington-kampus

Opsomming

Volgens die Witskrif vir Naskoolse Onderwys en Opleiding, 2013 (White Paper for Post-School Education and Training 2013), voltooi slegs 15% van studente in die hoër onderwys hul studie suksesvol. Hierdie syfer is heelwat laer as die internasionale norm van 25% vir studente binne 'n driejaargraadkursus in kontakonderwys. Die uitdaging vir universiteite is om 'n hoër deurvoersyfer te verseker. Hierdie studie is daarop gemik om 'n potensiële oplossing vir een van die fasette van die bestaande uitdaging te ondersoek. Een inisiatief is die akademiese-leesbegripprogram Leesnet, wat in 2010 op KSUT, Wellington-kampus, geïmplementeer is. Dit is 'n leesbegripstrategieprogram wat ten doel het om die algemene akademiese prestasie in alle vakinhoud te bevorder. Die doel van hierdie navorsingstudie was om die aard en mate van oordrag van leesbegripstrategieë binne Leesnet na ander akademiese vakke te verken en te beskryf.

'n Gemengde navorsingsmetodologie is gevolg. Die kwalitatiewe navorsingsbenadering is aangewend om deelnemers se beskrywings van die aard van oordrag van leesbegripstrategieë te verken en te beskryf. Die kwantitatiewe benadering het die mate van oordrag van leesbegripstrategieë in 'n aardrykskundeteks verken en beskryf. In hierdie artikel val die klem op die beskrywing van die kwalitatiewe navorsing wat deur middel van fokusgroepe al die akademiese vakke betrek het. Die navorsing waarna hierdie artikel verwys, is gedoen onder studente wie se huistaal Afrikaans is en ook op tersiêre vlak deur middel van Afrikaans onderrig is.

Die studie het aangedui dat daar wel 'n mate van positiewe oordrag plaasgevind het. Die studie lewer kommentaar oor die aard en doel van die Leesnetprogram en verskaf ook verder waardevolle inligting oor deelnemende studente se eie metakognitiewe proses. Dit belig die bewustelike toepassing van leesbegripstrategieë asook die konteks waarbinne leesbegripstrategieë benut word en dus die omstandighede waar oordrag van leesbegripstrategieë plaasgevind het. Gevolgtrekkings en aanbevelings is gemaak om fokusgebiede te identifiseer vir verdere navorsing, die oordrag van leesbegripstrategieë vanaf

die bestaande program potensieel te verbeter, en ook om moontlike riglyne vir die ontwikkeling van soortgelyke programme te bied.

Slutelwoorde: leesbegripstrategieë; metakognisie; oordrag; sosiale konstruktivisme; tersiêre opleiding

Abstract

Transfer of reading comprehension strategies at university level

The purpose of the research on which this article is based is to address the necessity for reading comprehension development in higher education. According to the White Paper for Post-School Education and Training Act (2013), only 15 percent of students in higher education complete their studies successfully. This is well below the international standard of 25 percent for students within a three-year degree course in contact education (residential education). The challenge facing universities is to ensure a higher throughput rate. This study aimed to investigate a potential solution to one of the facets of this challenge. One such an initiative is Leesnet, an academic reading comprehension programme which has been implemented within the Cape Peninsula University of Technology (CPUT), Wellington campus, since 2010. Leesnet is a reading comprehension strategy programme which aims to promote general academic performance in all content areas. The purpose of this research study was to explore and describe the nature and extent of transfer of reading comprehension strategies from Leesnet to one of the content areas in the curriculum, namely geography.

A gap in recent research is identified regarding the nature and extent of transfer of reading comprehension strategies within tertiary education. Helfenstein (2005:87) mentions that transfer in particular is under-emphasised and suggests the investigation of the outcomes of traditional approaches.

The research question underlying the research problem is formulated as follows:

- What is the nature and extent of transfer of reading comprehension strategies within Leesnet to geography in CPUT: Wellington campus?

In order to answer the research question the following objective was set:

- To explore and describe the nature and extent of transfer of reading comprehension strategies within Leesnet to geography in order to make recommendations for further focus areas for future comprehension programmes.

Reading is a complex skill which involves various decoding and comprehension processes (Caulwell and Botha 2005:29). Reading comprehension is described by Block and Pressley (2008:384) as a process comprising integration of the ability to decipher, knowledge of vocabulary and sentence structure, prior knowledge of the topic and appropriate strategies to interpret a text and to construct meaning. These processes are possible only if the reader has developed on a metacognitive level. Metacognition occurs when readers apply reading

comprehension strategies to understand new information during the reading process, resulting in strategic and reflexive readers (Harvey and Goudvis 2007:25–6).

Frazier (1993:34) emphasises the importance of transfer of reading strategies in a reading comprehension programme and states that without transfer such a programme would be of little value. Transfer should be seen as a holistic process within the context of a student's environment. The field of transfer is thus concerned with learning that happens in one context which influences learning in another context. Even though it is a complex, multi-faceted and at times confusing process it is non-negotiable (Leberman, McDonald en Doyle 2006:9).

One initiative within South Africa to transfer reading strategies from an instruction programme to content areas is the academic reading comprehension programme Leesnet, which was developed in 2009 by four staff members at CPUT, Wellington campus and was implemented in 2010. The programme was specifically developed for Afrikaans-speaking BEd 1 students and focused particularly on the scaffolded teaching approach and on creating students' awareness of metacognition. During one of the two tutorials per week a reading strategy is taught explicitly in isolation while the other tutorial in the week focuses on the integrated practical application of strategies when students also learn from one another (Cilliers 2015).

The teaching of reading comprehension strategies occurs within the framework of social constructivism. Transfer of a strategy to another domain relies on the notion that the reader constructs his/her own meaning based on existing structures. Metacognition is the vehicle for transfer within the social constructivism framework. Edgar (2012) mentions that constructivism specifically focuses on the instruction approach and instruction processes. This framework also takes individual experiences of students into account.

A phenomenological research design was used to describe the experiences and perceptions of participants of a specific phenomenon. This design entails a systematic reflection of people in a specific situation and is an objective study about a design which is usually seen as subjective. In this case it is the nature and extent of transfer of reading comprehension within Leesnet to geography for tertiary students.

Exploratory research design was used to explore the phenomenon and to support the choices regarding the methods of data analysis and the description of findings. The pre-experimental research design supported the methods for quantitative data collection and analysis as well as the way in which this data was described.

A mixed-methods approach was used. The qualitative research method was used to explore and describe participants' descriptions of the nature of the transfer of reading comprehension strategies and the quantitative data to explore and describe the extent of the transfer. Participants were second-year BEd students doing geography as an elective at CPUT Wellington campus and who had been involved in the Leesnet programme during their first year of study. Semi-structured interviews were used to collect qualitative data, while questionnaires and the results of a post-test were used to collect the quantitative data.

The findings indicate that a degree of positive transfer occurred. The rich, qualitative data furthermore showed awareness by participants of their own metacognition during the reading process; it highlights the conscious use of reading comprehension strategies and the context

within which these strategies were transferred. Participants experienced a positive impact of the reading programme on their academic work and were positive about the programme as a whole. Strategies that were utilised the most were fix-up strategies, making connections and using text features to promote reading comprehension.

Conclusions and recommendations were made to identify focus areas for further research, to potentially improve the transfer of reading comprehension strategies in the existing programme and to offer possible guidelines for the development of similar programmes.

Keywords: metacognition; reading comprehension strategies; social constructivism; tertiary education; transfer

1. Agtergrond

Binne die Suid-Afrikaanse konteks word die noodsaaklikheid van verdere leesbegripontwikkeling in die hoër onderwys beklemtoon as gevolg van verskeie studies wat daarop dui dat leesbegripvaardighede nie genoegsaam binne primêre en sekondêre onderwys ontwikkel word nie (Shepherd 2013; Spaul 2013; Uribe-Enciso 2015:51, 50). Spaul (2013:4) verwys in hierdie verband na die 2007-studie van die Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Educational Quality (SACEQ), waar daar bevind is dat 27% van Suid-Afrikaanse graad 6-leerders nie 'n kort en eenvoudige teks kon lees en begrip kon toon vir die inhoud nie. Die nuutste PIRLS-verslag sluit hierby aan deur te verwys na graad 4-leerders se leesvermoë: "South Africa was placed last out of all 50 countries who participated in PIRLS 2016" (Howie, Combrinck, Roux, Tshela, Mokoena en Palane 2016:2). As 'n moontlike verklaring vir hierdie situasie verwys Shepherd (2013:20) spesifiek na die verband tussen swak skoolprestasies en armoede binne die Suid-Afrikaanse konteks.

Wanneer daar na moontlike oplossings gesoek word, voer Perkins (1992:3) reeds in 1992 aan dat oordrag 'n sleutelbegrip in enige onderrigssituasie behoort te wees. *Oordrag* verwys in hierdie studie na wanneer kennis en vaardighede wat binne een konteks verwerf is, binne 'n ander konteks toegepas word (Leberman e.a. 2006:2). Wanneer spesifieke vaardighede en kennis verwerf word, moet oordrag dus plaasvind om te verseker dat hierdie vaardighede en kennis ook in ander leerkontekste toegepas kan word. Perkins argumenteer verder dat omdat die leerkonteks dikwels radikaal verskil van die konteks waarbinne verworwe kennis en vaardighede toegepas word, leer nie suksesvol sonder oordrag kan plaasvind nie. Dit is egter belangrik om in ag te neem dat hierdie oordrag nie as vanselfsprekend aanvaar kan word nie (Perkins 1992:3).

Hierdie uitdagings is spesifiek relevant binne die Suid-Afrikaanse konteks, waar slegs 15% van studente in hoër onderwys hul studie suksesvol voltooi. Hierdie syfer is heelwat laer as die internasionale norm van 25% vir studente binne 'n driejaargraadkursus in kontakonderwys (South Africa, Department of Higher Education and Training 2013:xiv). Met die spesifieke fokus op tersiêre onderwys en opleiding verwys Van Dyk, Cillié, Coetzee, Ross en Zybrands (2011:490–2) na 'n studie van Scott, Yeld en Hendry in 2007 wat bevind het dat ongeveer 30% van alle eerstejaarstudente reeds na hul eerste studiejaar tersiêre instansies verlaat. In die daaropvolgende jare van die voorgraadse studie vermeerder die uitdagings bloot verder. Hierdie beskrywing word ook deur die Departement van Hoër

Onderwys en Opleiding soos volg beklemtoon: “[S]chool leavers are generally not well-prepared for university study” (South Africa, Department of Higher Education and Training 2013:32). Meihuizen (2013:157) voer aan dat lae taalvaardigheidsvlakke uitgesonder kan word as een van die hoofredes waarom studente die risiko loop om nie hulle universiteitskursusse suksesvol te voltooi nie.

2. Probleemstelling

Onlangse bevindinge dat Suid-Afrikaanse leerders in die primêre- en sekondêre-onderwysstelsels se prestasies rakende leesbegrip nie na wense is nie, word deur Spaul (2013:6) verbind met die gebrek aan leesvaardighede en gebrek aan sukses met naskoolse opleiding. Navorsing van die afgelope 20 tot 30 jaar toon dat begrip deur eksplisiete onderrig verbeter word (Van Wyk en Louw 2008:245; Klapwijk en Van der Walt 2011:26).

Die belang van leesbegripstrategieë word dus deur navorsing ondersteun, maar onlangse literatuur en navorsingstudies bevestig nie noodwendig of oordrag van hierdie onderrig in ’n geïsoleerde omgewing (byvoorbeeld die Leesnet-program) na ander vakgebiede plaasvind nie. Volgens Lei, Rhinehart, Howard en Cho (2010:30) kan tersiêre studente sukkel met begrip van, onder andere, handboeke en akademiese artikels, asook om die belangrike gegewens te identifiseer. Daarbenewens voer hulle aan dat vele dosente aanneem dat studente vakspesifieke materiaal verstaan en oor voldoende leesbegripvaardighede beskik wanneer hulle die tersiêre veld betree. Hierdie faktore lei tot verminderde studentesuksesse asook die verlaging van akademiese standaarde.

’n Leemte in bestaande literatuur en onlangse navorsing is geïdentifiseer rakende die aard en mate van oordrag van leesbegripstrategieë binne tersiêre opleiding. Helfenstein (2005:87) meld dat oordrag onderbeklemtoon word en dat tradisionele benaderings se uitkomstes ondersoek moet word.

Die navorsingsvraag waarmee die navorsingsprobleem benader is, is soos volg geformuleer:

- Wat is die aard en mate van oordrag van leesbegripstrategieë wat binne Leesnet aangeleer word na ander akademiese vakke by ’n hoërondewysinstansie, met name die Kaapse Skiereilandse Universiteit van Tegnologie, Wellington-kampus, waar die onderrig deur middel van Afrikaans huistaal geskied?

Die volgende navorsingsdoel en -doelstellings is geïdentifiseer om hierdie navorsingsvraag te beantwoord:

- Om die aard en mate van oordrag van leesbegripstrategieë binne Leesnet na ander akademiese vakke te verken en te beskryf ten einde aanbevelings te kan maak vir verdere aspekte van spesifieke leesbegrip-onderrig wat in die toekoms by leesbegripprogramme ingesluit kan word.

3. Literatuuroorsig

Lees is, ook in huistaal, 'n komplekse vaardigheid wat 'n aantal dekodierungs- en begripsprosesse insluit (Caulwell en Botha 2005:29). Leesbegrip is 'n proses wat die volgende behels: integrasie van die vermoë om te ontsyfer, kennis van woordeskat en sinstruktuur, voorkennis van die onderwerp en gepaste strategieë om 'n teks te interpreteer om betekenis te konstrueer (Block en Pressley 2008:384). Hierdie proses is slegs by die leser moontlik indien hy/sy metakognitief ontwikkel het. Metakognisie vind plaas wanneer lesers bewus is van, en gereed is om leesbegripstrategieë te gebruik as instrumente om nuwe inligting tydens die leesproses te verstaan. Sodanige lesers ontwikkel tot strategiese lesers (Harvey en Goudvis 2007:25–6; Evers-Vermeul en Van der Hoeven 2015:79).

Die belangrikheid van leesbegrip binne die onderwys word deur Klapwijk en Van der Walt (2011:26) beklemtoon. Die literatuur dui herhaaldelik daarop dat begrip verbeter kan word deur eksplisiete onderrig van leesbegripstrategieë (McKeown en Gentilucci 2007:141–7; Van Wyk en Louw 2008:245). Meihuizen (2013:157) sluit hierby aan en voer aan dat lae taalvaardigheidsvlakke uitgesonder kan word as een van die hoofredes waarom studente die risiko loop om nie hulle universiteitskursusse suksesvol te voltooi nie: ongeveer 30% van alle eerstejaarstudente verlaat reeds na hul eerste studiejaar tersiêre instansies.

Rakende die oordrag van leesbegripvaardighede benadruk Frazier (1993:34) reeds in 1993 dat indien daar nie oordrag vanaf 'n leesbegripprogram plaasvind nie, so 'n program min waarde het. Met die ontwikkeling van teorieë van oordrag som Helfenstein (2005:22–6) aan die hand van Dettermann (1993) op dat oordrag binne die veld van sosiale wetenskappe, opvoedkundiges nie soseer fokus op hóé oordrag plaasvind nie, maar eerder onder watter omstandighede en dat dit wel plaasvind.

Vokurda (2007:129–31) verbind oordrag van kennis en vaardighede verder met onderwys en meld dat onderwys die sleutel bly tot kapasiteitsbou en die ontwikkeling van 'n samelewing. In onderwys sien Ambrose, Bridges, Pietro, Lovett en Norman (2010:108) oordrag as die sentrale doel: studente word juis onderrig in kennis en vaardighede in die breë wat hulle in ander kontekste buite die klaskamer sal moet toepas. Die bogenoemde skrywers meld egter dat navorsingsresultate hoofsaaklik daarop dui dat (a) oordrag nie gereeld of outomaties voorkom nie en (b) hoe meer die leer- en oordragkontekste verskil, hoe minder kom oordrag voor. Blanton, Pilonieta en Wood (2007:231) ondersteun hierdie siening.

Die terreine van oordrag is 'n volgende aspek wat in ag geneem behoort te word tydens verkenning van oordrag van 'n geïsoleerde omgewing, soos 'n leesbegripprogram, na 'n spesifieke vakgebied. Helfenstein (2005:16) wys daarop dat 'n onderskeid gemaak behoort te word tussen die oordrag van kognitiewe vaardighede en kennis, sowel as niekognitiewe oordrag, wat sosio-emosionele en motoriese dimensies insluit. Vir die doel van hierdie studie sal daar op kognitiewe oordrag gefokus word.

Dit is noodsaaklik om te onderskei tussen die aard van positiewe en negatiewe oordrag. Positiewe oordrag beteken dat wat binne een konteks geleer word, leer in 'n ander area versterk (Helfenstein 2005:18; Leberman e.a. 2006:4), terwyl negatiewe oordrag 'n belemmerende effek het.

In aansluiting by die beskrywing van positiewe en negatiewe oordrag hier bo onderskei die literatuur ook tussen dit wat oordrag benadeel en dit wat oordrag versterk. Moontlike redes vir gebrekkige oordrag word aangedui as 'n moontlikheid dat die studente die kennis of vaardighede te nou met die oorspronklike konteks waarbinne hulle dit geleer het, assosieer. Dit word konteksafhanklikheid genoem (Ambrose e.a. 2010:109). Bransford en Schwartz (1999:64–5) bespreek hierdie aspek en beveel aan dat kennis en vaardighede nie té konteksgebonde moet raak nie.

'n Verdere onderskeid kan gemaak word tussen eenvoudige en komplekse oordrag. Eenvoudige oordrag vind plaas wanneer daar baie min moeite van die student verwag word vir oordrag van een konteks na 'n ander. Komplekse oordrag, aan die ander kant, vereis dat die student baie meer betrokke moet raak en moet deelneem aan die proses sodat oordrag kan plaasvind (Helfenstein 2005:80)

Niespesifieke oordrag verwys na die konstruktivistiese beginsel dat alle leer op huidige kennis gebou word. *Toepassingsoordrag* verwys na die herwinning/ontsluiting en gebruik van kennis vanuit 'n taak wat tevore gedoen is (Helfenstein 2005:19; Ambrose e.a. 2010:108). Wanneer daar dus spesifiek gekyk word na oordrag binne die konteks van hierdie studie, word onderskei tussen *naby oordrag* en *ver oordrag*. By naby oordrag is die konteks van die toepassing van vaardighede, kennisbenaderings en strategieë soortgelyk aan die konteks waarin leer plaasvind. Ver oordrag impliseer verskillende kontekste (Helfenstein 2005:19; Ambrose e.a. 2010:108). Leberman e.a. (2006:4–5) verskaf 'n voorbeeld van ver oordrag waar studente wat vaardighede in 'n wiskundeklas aanleer en dit dan in hul beleggingsbesluitneming gebruik. Wanneer die situasie, soos hier bo verduidelik, baie naby is, vind outomatiese oordrag plaas. In hierdie studie sou dit kon verwys na die oordrag van leesbegripstrategieë na akademiese vakgebiede.

In aansluiting by ver oordrag word ook verwys na *bewustelike oordrag*, wat daarop dui dat dit doelbewus en deur middel van bewustelike en intellektuele pogings plaasvind. Dit vind plaas wanneer daar aansienlike gapings of verskille tussen die oorspronklike konteks en die oordragkonteks is. Die breë afleiding wat Barnett en Ceci (2002) in hul artikel maak, is dat ver oordrag in wese die prototipe van oordrag is, wat in ooreenstemming is met die uitgangspunt van hierdie studie.

Die gebrek aan leesbegrip word as 'n sleutelrede vir die gebrek aan oordrag beskou (Edgar 2012; Department of Education and Skills 2012:7, 9, 11). 'n Ander rede waarom oordrag nie plaasvind nie, is dat studente nie 'n diepgaande begrip van die onderliggende beginsels en struktuur van die inhoud en/of opdrag het nie. Studente weet dalk wat om te doen, maar nie hoekom hulle dit so moet toepas nie (Ambrose e.a. 2010:109).

Die literatuur verskaf wel breedvoerige beskrywings van faktore wat oordrag versterk. Instruksiebenaderings kan, volgens Ambrose e.a. (2010:110), benut word om oordrag te versterk. In hierdie verband verduidelik Schwartz, Lin, Brophy en Bransford (1999:210–2) dat oordrag beter plaasvind by studente wat verworwe kennis of vaardighede na nuwe kontekste oordra wanneer hulle konkrete ervarings binne spesifieke kontekste oordra en wanneer abstrakte kennis verskeie kontekste kruis. Nog 'n faktor wat oordrag versterk, om dit wat studente geleer het, binne 'n verskeidenheid kontekste toe te pas, byvoorbeeld die oordrag van leesbegripstrategieë na akademiese vakgebiede. Hierdie studente is minder konteksafhanklik en hulle openbaar 'n meer buigsame kennis. Gestruktureerde vergelykings

speel verder ook 'n positiewe rol om oordrag te fasiliteer. Analogiese redenasie, visuele voorstellings om bepaalde eienskappe en patrone te herken en om studente toe te laat om verhoudings te artikuleer, word ook as metodes om oordrag te verbeter geïdentifiseer. In hierdie verband het ook eenvoudige aanmoediging deur die dosent 'n positiewe effek op oordrag (Ambrose e.a. 2010:110).

Die veld van oordrag is dus gemoeid met leer wat binne 'n konteks plaasvind en leer binne 'n nuwe konteks beïnvloed. Oordrag moet as 'n holistiese proses met betrekking tot die student en die omgewing gesien word. Alhoewel dit 'n komplekse, veelsydige en soms selfs 'n verwarrende proses is, is dit onontbeerlik (Leberman e.a. 2006:6).

4. Teoretiese raamwerk

Die onderrig van leesbegripstrategieë geskied binne die raamwerk van sosiale konstruktivisme. Die oordrag van daardie strategieë na 'n ander domein berus ook op die beginsel dat die leser sy/haar eie betekenis op grond van bestaande strukture skep (Santrock 2008:6). Binne die sosiaal-konstruktivistiese raamwerk tree metakognisie op as die werktuig vir die oordrag van leesbegripstrategieë. Edgar (2012) meld dat konstruktivisme spesifiek op die instruksiebenadering en -prosesse fokus. Die skrywer verduidelik ook dat hierdie raamwerk die individuele ervarings van studente in ag neem.

Konstruktivisme bevorder dus die idee dat leeromgewings metakognisie moet aanmoedig. Martinez (2006:670) verduidelik dat *metakognisie* verwys na bewustelike en outomatiese prosesse wat mekaar binne die leerproses komplementeer. Martinez is van mening dat die ontwikkeling van metakognisie bydra tot kritiese denke wat probleemoplossingsvaardighede verhoog. Santrock (2008:5) sluit hierby aan en verduidelik dat metakognisie binne konstruktivisme 'n kritiese denkproses behels, waartydens die student dink oor sy/haar eie denke en hoe inligting geprosesseer word. In aansluiting by Wen, Tsai, Lin en Chuang (2004:239) se beskrywing van die interaktiewe aard van sosiale konstruktivisme behels metakognisie dus 'n doelbewuste proses waar die dosent inhoud/vaardighede verduidelik en modelleer, waarna die student hierdie nuutverworwe kennis/vaardighede modelleer en waar hy/sy ook aangemoedig word om te dink oor hoe hierdie kennis/vaardighede binne ander vakgebiede toegepas kan word (Santrock 2008:6).

'n Komponent van metakognitiewe ervarings en/of beheer verwys 'n spesifieke tydperk waarbinne metakognisie plaasvind. Block en Pressley (2008:291) brei hierop uit en verduidelik dat dit verwys na die oomblik (die hier en die nou) asook na langtermynmetakognisie. Hulle verbind dan ook metakognisie met leesbegrip en wys daarop dat die belangrikste aanvanklike metakognisie die bewus wees daarvan is of 'n teks verstaan word al dan nie. Die omgekeerde is dan ook waar: die student is bewus van wanneer hy/sy nie die teks verstaan nie en dit dus nie sal onthou nie. Met verwysing na lees, sal die langtermynmetakognisie die kennis van leesbegripstrategieë wees, maar ook die bewus wees daarvan dat goeie lesers strategieë bewustelik toepas. Alhoewel verduideliking en modellering van leesbegripstrategieë volgens Block en Pressley (2008:291) die ontwikkeling van metakognisie positief beïnvloed, vind die meeste ontwikkeling tydens die inoefening van hierdie strategieë gedurende die leesproses self plaas. Vacca (2002:192) trek 'n verdere

verband tussen metakognitiewe vaardighede en strategiese leer. Hy is van mening dat metakognisie onder andere beteken om beheer te hê oor jou eie kognitiewe aktiwiteite.

5. Metodologie

Die benutting van 'n leesbegripprogram om oordrag van leesbegripstrategieë na akademiese vakgebiede te versterk, word in hierdie studie ondersoek. Daar moet in ag geneem word dat die primêre doel van 'n leesbegripprogram is dat dosente van die program studente in strategieë onderrig wat met hul teksbegrip kan help. Dit moet die studente ook help met die onthou van inhoud vanuit 'n verskeidenheid van vakgebiede. Studente word binne 'n leesbegripprogram aangemoedig om hierdie verworwe strategieë oor te dra na ander vakke, tale en ook velde buite die akademiese kursusse (Cilliers 2015; Livingston, Klopper, Cox en Uys 2015:1–2).

Volgens Cilliers (2015) is een inisiatief binne Suid-Afrika wat daarop gemik is om die leesstrategie-ingryping na algemene akademiese prestasie en prestasie in alle vakinhoud te bevorder, die akademiese-leesbegripprogram Leesnet, wat in 2009 binne die KSUT deur vier personeelle ontwikkel is en in 2010 geïmplementeer en gefasiliteer is. Die program is spesifiek vir eerstejaaronderwysstudente ontwikkel. Daar is veral gekonsentreer op die transaksionele model (“scaffolding”) soos van onderrig. Hierdie eksplisiete onderrig skep 'n sigbare strukturele raamwerk of steierwerk vir die onderrig sodat studente beheer oor strategiegebruik kan ontwikkel (Vacca 2002:193–5). Hierdie proses word begin met die modellering en demonstrering van 'n strategie, en so word die student in die gebruik van die strategie ingelei. Nadat die student reeds die reëls en prosedures van die strategie verstaan, gebruik die dosent die “hardop-dink”-tegniek om die strategie te modelleer. Hierna is daar geleentheid om die strategie op tekste in te oefen en oor elk van die studente se gebruik van die strategie te gesels. Nadat die student kans gehad het om die strategie in te oefen, behoort studente aangemoedig te word en behoort daar geleentheid te wees om hierdie strategieë in bestaande take binne verskillende leerareas/vakke te gebruik en sodoende oordrag te openbaar (Vacca 2002:193–5).

Die bewusmaking by die studente van hul eie metakognisie speel ook 'n al hoe belangriker rol. In een van twee periodes per week word 'n strategie eksplisiet, maar in isolasie, aangebied, terwyl die ander periode gebruik word vir die toepassing van die strategieë op 'n geïntegreerde wyse. Hier leer studente deur gesprekke daaroor en in groepsverband ook van mekaar. Daar word verder weekliks van studente verwag om die rekenaarprogram Lesers is Leiers te gebruik waar elke student op grond van sy of haar eie vermoë ten opsigte van leesspoed en eerste vlak van begrip (“on the line comprehension”) volgens (Cilliers 2015).

Vacca (2002:184–7) beklemtoon die belangrikheid daarvan dat leesbegripstrategieë oorgedra moet word na die verskillende leerareas/vakgebiede. Dit sluit onder andere die volgende strategieë in: *fix-up*- of korrigeringsstrategieë¹, die maak van afleidings, tekskenmerke, voorafkennis, die uithaal van hoofgedagtes, vraagstelling, monitor van begrip, voorspelling, en assosiasie. Vacca (2002:184–7) meld ook dat alhoewel vakspecialiste die belangrikheid van leesbegrip hoog ag, hulle dikwels nie medeverantwoordelikheid aanvaar om die benutting van leesstrategieë binne verskillende vakgebiede aan te moedig en te akkommodeer nie. Hierdie ondersoek fokus op die oordrag van die leesbegripstrategieë wat in die Leesnet-

program onderrig word, na ander akademiese vakke. Binne sosiale konstruktivisme as teoretiese raamwerk behels dit ook om die studente se persepsies en ervarings (d.i. metakognisie) in hierdie verband binne interaktiewe gesprekke te verken.

Die Leesnet-program moet ook binne die teoretiese raamwerk van die ontwikkeling van leesbegripstrategieë ondersoek word. Die ontwikkeling en implementering van Leesnet sluit volkome aan by die voorheengenoemde visie van die Witskrif vir Naskoolse Onderwys en Opleiding (South Africa, Department of Higher Education and Training 2013:xiv). Ten einde verder gehoor te gee aan die Witskrif moes die volgende vrae gevra word: (a) Tot watter mate pas studente leesbegripstrategieë wat in Leesnet onderrig word op ander vakgebiede toe? en (b) Tot watter mate dra dit by tot effektiewe leer en vordering op akademiese gebied?

'n Fenomenologiese navorsingsontwerp is gebruik om 'n beskrywing te verskaf van deelnemers se ervarings en persepsies van 'n spesifieke verskynsel (in hierdie geval die aard van oordrag van leesbegripstrategieë binne Leesnet na ander akademiese vakke). Hierdie navorsingsontwerp behels 'n sistematiese besinning oor mense in 'n spesifieke situasie (d.i. tersiêre studente se besinning oor die aard en benutting van leesbegripstrategieë); dit is dus 'n objektiewe studie oor 'n onderwerp wat normaalweg as subjektief beskou word. Die ontwerp is gekies om te help om antwoorde op die kwalitatiewe vrae te identifiseer om die navorsingsdoel bereik kon word (Leedy en Ormrod 2005:140).

Die verkennende navorsingsontwerp is gebruik om die verskynsel te verken en die beskrywende navorsingsontwerp is as 'n uitvloeisel daarvan benut om sodoende 'n dieper betekenis van die navorsingsonderwerp te verskaf. Hierdie ontwerp is benut om die keuses rakende die metode van data-ontleding en die beskrywing van die bevindinge te ondersteun.

Die vooreksperimentele navorsingsontwerp het die metodes van kwantitatiewe data-insameling en -ontleding, sowel as die wyse waarop hierdie data beskryf is, ondersteun.

5.1 Etiese oorwegings

Volgens Strydom (2005:56) en Wiersma en Jurs (2009:436) bring die teenwoordigheid van mense as deelnemers in 'n studie komplekse etiese kwessies na vore. Leedy en Ormrod (2005:101–4) verwys na die volgende etiese aspekte wat betrekking het op die voorgenome studie: voorkoming van skade aan deelnemers, ingeligte toestemming, misleiding van deelnemers en skending van privaatheid. Daar is tydens die studie aandag aan hierdie aspekte gegee.

5.2 Populasie en steekproef

Vir die doeleindes van hierdie studie was die populasie tweedejaar-BEd-studente aan die KSUT: Wellington-kampus wat in hul huistaal, Afrikaans, onderrig word. Die populasiegrootte is bepaal deur die aantal geregistreerde tweedejaar-BEd-studente op hierdie kampus, naamlik 305.

Die subgroep wat die populasie verteenwoordig het, is soos volg geïdentifiseer: tweedejaar-BEd-geografiestudente op die kampus wat in hulle eerste jaar deel van die Leesnet-program was.

5.3 Data-insameling

Aangesien hierdie studie primêr kwalitatief van aard was, en binne die raamwerk van die verkennende en vooreksperimentele navorsingsontwerpe, is van die nuaarskynlikheidsteekproef-neming-metode gebruik gemaak. Die tegniek waardeur die steekproef getrek is, is die doelgerigte steekproeftegniek. Daar was 85 geregistreeerde studente wat aan die insluitingskriteria voldoen het, van wie 65 vrywillig deelgeneem het aan die begripstoets en 25 (vyf groepe van vyf) aan die fokusgroepe.

Die kwantitatiewe data is eerste ingesamel ten einde deelnemers op die fokusgroepe voor te berei, en wel deur middel van 'n vraelys en leesbegripstoets. Deelnemers is gevra om 'n teoretiese teks te bestudeer terwyl hulle die vraelys moes voltooi om aan te dui watter leesbegripstrategieë benut is, en ook 'n begripstoets moes voltooi. Een groep van vyf deelnemers is gekies wat die vraelys en begripstoets as 'n voorstudie voltooi het om te verseker dat die navorsingsvraag wel deur middel van die meetinstrument beantwoord sou word. Die begripstoets is binne die vooreksperimentele ontwerp as 'n een-kans-gevalllestudie gedoen, soos hier onder geïllustreer:



Figuur 1. Data-insameling gegrond op die vooreksperimentele navorsingsontwerp
(Bless, Higson-Smith en Sithole 2013:138)

Die natoets is gedoen op 'n geografieteks wat binne die kursusraamwerk van die studente voorkom, maar wat hulle nog nie behandel het nie. Daar is van nominale vlakke van meting gebruik gemaak om sodoende die benutting (of niebenutting) van leesbegripstrategieë te kon identifiseer.

Die kwalitatiewe data is deur middel van semigestruktureerde onderhoude binne fokusgroepe ingesamel.

6. Resultate

6.1 Navorsingsbevindinge gegrond op die kwantitatiewe data

Vir die doel van hierdie artikel word daar op die kwalitatiewe data gefokus, maar 'n kort voorstelling van die kwantitatiewe data word vervolgens aangebied:

Tabel 1. Verband tussen gemiddelde benutting en korrekte en verkeerde antwoorde

Opsie (van meeste tot minste benut)	Aantal keer benut	% Korrekte antwoorde wanneer strategie gebruik is	% Verkeerde antwoorde wanneer strategie gebruik is
Korrigeringsstrategieë	241	78%	21,99%
Afleidings	172	64,53%	35,47%
Tekskenmerke	136	87,5%	12,5%
Voorafkennis	105	74,29%	25,71%
Hoofgedagte uithaal	95	90,53%	9,47%
Vraagstelling	67	59,7%	40,3%
Voorspelling	63	57,14%	42,86%
Assosiasies	45	73,33%	26,67%
Geen	33	45,45%	54,55%

Ter verduideliking van die term *korrigeringsstrategieë* "fix-up"-strategieë, sê Keene en Zimmermann (2007:149) dat dit as 'n soort veiligheidsnet dien wat tot die leser se beskikking is wanneer begrip ontbreek. Die volgende strategieë word voorgedra as die mees basiese wat in die volgorde, soos hier onder uiteengesit, gebruik kan word wanneer die leser besef dat begrip ontbreek:

1. Gebruik konteks as leidraad:

- a. Lees eers verder oor die moeilike gedeelte; dalk word betekenis later duidelik.
- b. Stop en lees die paragraaf weer.

2. Identifiseer die spesifieke gedeelte wat die probleem veroorsaak: 'n woord, 'n sin of 'n konsep.

a. Indien dit 'n woord is:

- Lees verder om te kyk of daar nie dalk 'n definisie in die teks is nie.
- Dink aan die inhoud tot dusver en probeer voorspel watter ander woord in die onbekende een se plek sou pas.
- Kyk na die morfologiese bou van die woord en soek die betekenisdraende dele, asook voor- en agtervoegsels en die semantiese waarde daarvan, en probeer die betekenis daaruit aflei.
- Slaan die onbekende woord in 'n woordeboek na, of vra iemand anders wat moontlik die antwoord sou ken.

b. Indien dit 'n sin is:

- Kyk na die prente (indien daar is) en dink aan wat tot dusver gebeur het; lees weer die sin, asook 'n ent verder om te kyk of betekenis duidelik word. Indien nie, gesels met 'n vriend, ouer of onderwyser daaroor.

c. Indien dit 'n konsep is:

- Probeer om die storie op te som tot by die plek waar betekenis verlore geraak het.
- Dit mag dalk nodig wees om meer agtergrondkennis te bekom oor die onderwerp, wat beteken dat 'n ensiklopedie, die internet, die biblioteek, of iemand wat meer van die onderwerp weet, geraadpleeg moet word.

Die kwantitatiewe data wat hier genoem is, het gefokus op die frekwensie van oordrag wat plaasvind. Hierdie data is aanvanklik gebruik om drie aspekte van die gebruik van leesbegripstrategieë aan te dui: om die leesbegripstrategieë te identifiseer wat respondente gebruik het; wat die frekwensie van die gebruik van hierdie leesbegripstrategieë is; en tot watter mate die gebruik van spesifieke leesbegripstrategieë aan suksesvolle antwoorde gekoppel kan word. Die klem van hierdie artikel val egter op die aard van oordrag van leesbegripstrategieë na ander akademiese vakke, soos deur die kwalitatiewe data beskryf word.

6.2 Navorsingsbevindinge gegrond op die kwalitatiewe data

Die kwalitatiewe data is deur middel van semigestruktureerde onderhoude binne fokusgroepe ingesamel. Die fokusgroeponderhoude is op band opgeneem tesame met veldnotas en deur 'n onafhanklike transkribeerder getranskribeer. Die data-ontleding was 'n aaneenlopende proses met konstante reflektoring waar analitiese vrae gevra is. Tesch (aangehaal in Creswell 2009:186) se raamwerk van stappe vir die ontleding van kwalitatiewe data is gevolg. Hierdie raamwerk het dit moontlik gemaak om temas, subtemas en kategorieë op 'n sistematiese wyse te identifiseer, wat die wetenskaplike aard van die studie verhoog het deurdat data-ontleding op 'n teoretiese raamwerk gebaseer is.

Die temas, subtemas en kategorieë word vervolgens aangebied aan die hand van verbatim beskrywings deur die deelnemers.

Tema 1: 'n Beskrywing van die Leesnet-program

Subtema 1.1: Die aard van die Leesnet-program

Die deelnemende studente het die Leesnet-program waarin die leesbegripstrategieë eksplisiet onderrig is, positief ervaar. Deelnemers het ook die vakdidaktiese waarde van die program hoog op prys gestel en het die rekenaarkomponent van die program oorwegend positief beleef. Hulle wys daarop dat hierdie komponent hulle met hul leesspoed, konsentrasie, fokus en motivering gehelp het.

Subtema 1.2: Die doel van die Leesnet-program

In aansluiting by die kritiek rakende die Leesnet-program, wat later bespreek sal word, het die deelnemers benadruk dat alhoewel hulle nie noodwendig 'n positiewe ingesteldheid gehad het teenoor die vak nie, die feit dat klasbywoning verpligtend was, bygedra het daartoe dat hulle bewus geword het van die verskillende leesbegripstrategieë en nuwe kennis opgedoen het. Hulle beskryf voorts die doel van Leesnet as 'n manier om met begrip (d.i. leesbegrip) te kan lees. Die deelnemers het verder verduidelik dat die Leesnet-program studente help om deur die aanbieding van die verskillende leesbegripstrategieë sinvol te lees en dat dit besondere waarde tydens studente se studies kan hê. Die deelnemers het hierop voortgebou deur die benutting van die Leesnet-program met effektiewe lees, leer en die

weergee van inligting te verbind. Met verwysing na die doel om studente met die leerproses te help, het 'n deelnemer verwoord dat die program nie noodwendig vir almal bedoel is nie, eerder vir dié wat akademies sukkel. 'n Deelnemer beskryf verder dat Leesnet nie net ten doel het om studente se leesbegrip te verbeter nie, maar ook hul leesspoed. Ter afsluiting van hierdie subtema het 'n ander deelnemer aanbeveel dat hierdie program reeds vroeër in skole aangebied behoort te word ten einde die doel vroeër en verder te bevorder.

Subtema 1.3: Kommentaar van studente oor die effektiwiteit van leesbegripstrategie-onderrig

Hierdie subtema fokus op die deelnemers se positiewe, sowel as negatiewe, kommentaar oor die effektiwiteit van die leesbegripstrategie-onderrig.

Kategorie 1.3.1: Ontwikkeling van denke en aktiewe leer (leerproses) wat plaasvind

'n Deelnemer het spesifiek daarna verwys dat die program studente van verskillende tegnieke en strategieë bewus maak om by 'n verskeidenheid behoeftes en leerstyle aan te pas. In aansluiting by die beskrywing van die doel van die program het die deelnemers weer bevestig dat die waarde van die program was om hul leesbegripvermoë en fokus tydens die lees- en leerproses te verbeter. Dit blyk uit die deelnemers se insette dat die Leesnet-program deelnemers in hulle leerproses ondersteun. Verwysings is gemaak na die benutting van die strategieë wat outomaties na ander tekste oorgedra is. In al die fokusgroepe het insette van die deelnemers daarop gewys dat die Leesnet-program 'n positiewe rol in hul akademiese vordering speel:

Dit is wat ek dink waarom dit gaan, subopskrif, teks en dan kan 'n mens mos ook 'n diagram ook maak soos wat ons geleer het in Leesnet om goed op te som. So ek dink dit gaan iemand baie help, maar mense se leesstyle verskil. [...] So ek dink dit hang maar van persoon tot persoon af en hoe hulle leesstyle is.

Kategorie 1.3.2: Verbeterde leesspoed

Die deelnemers het spesifiek na die rekenaarprogram verwys wanneer hulle oor die waarde van verbeterde leesspoed verslag gedoen het. 'n Deelnemer wys ook daarop dat die program studente se leesvlak verbeter en dat dit dan as motivering dien. Dit was egter nie net die rekenaarprogram wat die deelnemers se leesspoed verbeter het nie. Ook die leesbegripstrategieë het 'n positiewe rol gespeel. Die waarde van verbeterde leesspoed is verder met akademiese prestasie verbind.

Kategorie 1.3.3: Kritiek op die Leesnet-program

Sommige deelnemers het die program as oninteressant en onrealisties beleef, en wel om die volgende redes:

- die gebrek aan eie keuse van tekste
- dat belangstellingsvelde nie in ag geneem is nie
- dat daar te min op akademiese tekste gefokus word
- dat die rekenaarprogram baie tyd in beslag neem
- dat die rekenaarprogram nie die studente kans gee om die strategieë toe te pas nie.

'n Siftingsproses aan die begin van die eerste jaar is ook voorgestel as alternatief daarvoor dat alle studente die program bywoon.

Tema 2: 'n Beskrywing van hoe metakognisie plaasvind

Edgar (2012) stel dit baie duidelik dat een van die hoofredes vir die gebrek aan oordrag dikwels die gebrek aan leesbegrip is. Daarom moet dit juis die doel van leesbegrip onderrig wees om bewustelik verworwe strategieë na ander vakgebiede en kontekste oor te dra (Cilliers 2015). Metakognisie of bewustelike denke oor die leesproses is volgens Santrock (2008:15) die werktuig vir die oordrag van hierdie leesstrategieë. Die deelnemers het die volgende vier subtemas uitgelig van hoe metakognitiewe denke ingespan/gebruik is, dit wil sê hoe metakognitiewe bewustheid geaktiveer is:

Subtema 2.1: Bewustheid van betrokkenheid in die leesproses en die rol van belangstelling in teks/tema

Die deelnemers het verwys na die toenemende rol van bewustheid van leesbegripstrategieë en die gevolglike motivering wat die bewustheid daarvan in die leerproses speel. Die beskrywings dui aan dat die deelnemers algaande meer bewus geword het van watter strategieë hul reeds implementeer en tot watter mate hulle dit implementeer, asook watter strategieë hul nog nie implementeer nie.

Dit sluit direk aan by Santrock (2008:5, 6) se verduideliking dat metakognisie binne die konstruktivistiese denke juis 'n kritiese denkproses behels waar die student dink oor haar of sy eie denke oor die proses en hoe hierdie vaardighede/kennis toegepas kan word. Soos voorheen vermeld, dui die deelnemers se insette ook daarop dat hulle die strategieë natuurlik (d.w.s. outomaties) begin gebruik en dat dit hulle leesbegrip positief beïnvloed. Die deelnemers wys daarop dat 'n vakgebied hulle positief of negatief beïnvloed ten opsigte van hul metakognitiewe betrokkenheid by die leesproses, maar dat hulle wel die leesbegripstrategieë onder toetstoestande toepas.

Subtema 2.2: Refleksie oor die leesproses

Hierdie subtema lig twee aspekte uit, naamlik 'n nuwe perspektief rakende die leesproses en derhalwe ook 'n invloed op die deelnemers se eie leesproses. In terme van 'n nuwe perspektief het die deelnemers gerapporteer dat hulle anders kyk na hul eie leesvermoë. Dit is juis hierdie nuwe perspektief wat, volgens die deelnemers, hulle dan met meer begrip laat lees. Die nuwe perspektief rakende die leesproses het, volgens hulle, ook 'n positiewe invloed op hulle eie leesproses: "... ek het gedink oor my lees en dit het my beter laat lees."

'n Verdere aspek rakende metakognisie is dat die deelnemers aandui dat aktiewe konstruksie van kognitiewe/denkstrukture plaasvind.

Subtema 2.3: Aktiewe konstruksie van kognitiewe/denkstrukture

Die deelnemers dui aan dat nuwe konstruksies van kognitiewe strukture ontwikkel is deurdat nuwe strategieë ingeoefen is en insig ontwikkel is.

Deelnemers het ook daarop gewys dat nuwe strategieë aktief aangeleer is en dat nuwe denkpatrone daardeur gevestig is. Opsommend beskryf 'n deelnemer hoe sy die konstruksie van kognitiewe strukture ervaar het aan die hand van 'n praktiese les waarin metakognisie aan die hand van 'n "leesslaai", waarin groen en rooi papiertjies gebruik word, gedemonstreer word. Die groen en rooi dui onderskeidelik op feite en eie denke:

Ja, dit was vir my wonderlik. Ek het vir die eerste keer gedink, want dit was mos nou groen en rooi. Party was feite en ander was mos nou assosiasies en goeters. En hoe daar eintlik so baie meer ... nadat jy die teks geles het, daar nog soveel goeters oorgebly het waaroor jy dink en hoe jy dink en vir die eerste keer het ek gedink oor hoe ek lees.

Dit illustreer Block, Gambrell en Pressley (2002:291–305) se uiteensetting van die verband tussen metakognisie, konstruktivisme en die metakognitief-gesofistikeerde leser wat onder andere bewus is van vrae terwyl hy lees en weet hoe om herstelstrategieë te gebruik.

Subtema 2.4: 'n Beskrywing van hoe deelnemers begrip tydens die leesproses monitor

Uit die beskrywing kom dit voor asof deelnemers vroeër leesstukke geles het en nie noodwendig bewus was waar hul begrip verlore gegaan het nie. Hulle dui aan dat hulle nou kan seker maak dat hulle verstaan wat hulle lees en dus hul leesbegrip kan begin monitor.

Tema 3: Bewustelike toepassing van leesbegripstrategieë binne die leesproses

Martinez (2006:670) verduidelik dat metakognisie na bewustelike sowel as outomatiese prosesse verwys. Hierdie prosesse komplementeer mekaar binne die leerproses. Hy is van mening dat die ontwikkeling van metakognisie bydra tot kritiese denke wat probleemoplossingsvaardighede verhoog. Hy verwys onder andere daarna dat die leser bewus is daarvan dat hy of sy kennis kan herroep en ook of en tot watter mate hy/sy dit verstaan. Selfs waar die leser nie die korrekte afleiding maak oor sy/haar eie begrip nie, is die bewuswording daarvan belangriker as die korrektheid daarvan (Martinez 2006:697).

Deelnemers aan hierdie studie wys deurlopend daarop dat daar leesbegripstrategieë is wat hul nuut aangeleer het en ook leesbegripstrategieë waarvan hul reeds geweet het. Die volgende aanhaling dui op 'n deelnemer se bewuswees van die leesproses en die bewustelike gebruik van die leesbegripstrategieë:

... sê nou maar 'n begripstoets of so iets moet doen, dan sal ek nou meer dink soos, hoe gaan ek dit nou vir my makliker maak? En dan sal ek dink, gaan lees terug of vra vir jou vrae dat jy makliker verstaan wat jy lees.

'n Deelnemer heg 'n positiewe belewenis aan hierdie bewustelike gebruik van die strategieë:

Ek is nie lief vir lees nie. Ek het nuwe strategieë geleer, vroeër het ek net so half geles vir begripstoetse en om klaar te lees, maar toe leer ek nou van vraagstelling en dit was nogal lekker om vrae dan vir jouself te antwoord.

Ander deelnemers beklemtoon dat alhoewel hulle sommige van die strategieë voorheen onbewustelik gebruik het, Leesnet hierdie strategieë name gegee het wat tot meer effektiewe gebruik daarvan by hulle gelei het (dit illustreer bewustelike oordrag).

- Ek dink daar is baie van die strategieë wat ons onbewustelik gedoen het voordat ons daarvan geleer het, soos om die hoofskrif te lees of die subopskrifte.
- ... nou na Leesnet het ons meer gefokus op nou moet jy die hoofskrif lees en dan dink en dan subopskrif lees. So ek dink ons het dit gedoen maar nou doen ons dit meer bewustelik.

Hierdie monitering van die eie leesproses is juis 'n metakognitiewe evaluering wanneer die studente dit wat hulle geleer het, bespreek, daaroor reflekteer en dit toepas (Cambourne 2002:37; Vacca 2002; Heyns 2007). Die deelnemers het spesifiek aangedui watter strategieë voorheen al benut is en nou verder benut word.

Een deelnemer wys daarop dat alhoewel sy van die strategieë op skool teëgekom het, sy dit in meer besonderhede tydens Leesnet bestudeer het en meer aktief daarby betrokke was:

Ek dink ons het dit al op skool behandel. Al die leesstrategieë wat ons in Leesnet gedoen het, want ek het 'n baie goeie Afrikaansonderwyser gehad, maar toe ek hier kom, het ek leesstrategieë geleer of meer in diepte gekyk daarna.

Die volgende strategieë is geïdentifiseer as strategieë wat die deelnemers reeds voor die aanvang van die Leesnet-program onbewustelik gebruik het:

- Om hoofskrif te lees of die subopskrifte ... voordat jy verder gelees het. So dan dink ek ons het oor die algemeen konneksies gemaak.
- Ek doen meestal tekskenmerke. Ek het gewoonlik ... ek soek die hoofwoord en dan probeer ek daar vinnig lees en in plaas van die hele stuk lees waar dit onnodige inligting vir my gee, probeer ek net daardie belangrike woord vind en dan lees ek meer in daardie paragraaf en dan probeer ek meer 'n konsep skep van wat dit is.
- Ek dink dis die “fix-up”-een, en toe ons Leesnet begin kry het, toe besef ek maar ons het dit nog altyd onbewustelik gedoen.
- Vraagstelling en voorspelling en ek dink assosiasies.

Hierdie waarneming bevestig die teoretiese siening van Martinez (2006:697) dat bewustelike en onbewustelike prosesse mekaar komplementeer binne die leesproses, die “in die oomblik”-metakognisie waarna Pressley (2008:291) ook verwys. Die teks en/of tekssoort en die deelnemer se belangstelling daarin word uitgelig as 'n aspek wat bewustelike pogings om strategieë toe te pas, met ander woorde positiewe oordrag, beïnvloed.

Tema 4: 'n Beskrywing van positiewe oordrag

Terugvoering van die deelnemers in die fokusgroepe dui op die oordrag vanuit 'n geïsoleerde omgewing (d.w.s. die Leesnet-program) na 'n spesifieke vakgebied, dus van een konteks van leer na leer in 'n ander area, soos deur Leberman e.a. (2006:4) en Santrock (2008:6) beskryf. Volgens Leberman e.a. (2006:4) sowel as Helfenstein (2005:18) verwys positiewe oordrag daarna dat dit wat binne een konteks geleer word, leer in 'n ander area versterk. Dit illustreer

dus die doel van die Leesnet-program (Livingston e.a. 2015:1–2) om verworwe strategieë na ander vakgebiede oor te dra.

Positiewe oordrag word ook bespreek in terme van algemene verwysings na die oordrag van leesbegripstrategieë in ander kontekste/vakgebiede, asook na spesifieke strategieë vir spesifieke vakke.

Subtema 4.1: Algemene verwysings na die oordrag van leesbegripstrategieë in ander kontekste/vakgebiede

Vacca (2002:184–7) beklemtoon die belangrikheid van oordrag van leesbegripstrategieë na verskillende kontekste soos ander leerareas en vakgebiede. Marton (2006:499) verduidelik dat oordrag behels dat dit wat binne een situasie aangeleer is, die student in staat stel om dit binne 'n ander situasie toe te pas. Die deelnemers in hierdie studie het verduidelik hoe hulle hierdie stellings toepas. Hulle dui aan dat die konteks 'n bepalende faktor is of hulle leesbegripstrategieë gebruik, wanneer hulle dit gebruik en ook watter hulle gebruik. (Vergelyk subtema 4.2.)

Block e.a. (2002:31) noem onder effektiewe leesbegrip onderrig as 'n algemene riglyn die demonstrasie van strategiegebruik in 'n verskeidenheid tekste, genres en kontekste. Ook Marton (2006:499) se samevatting van die teorie van oordrag sluit in dat dit wat binne een situasie aangeleer is, sal beïnvloed wat die student in staat is om binne 'n ander situasie te kan doen. Op sigself dui dit dus op 'n proses van veralgemening binne 'n veranderende omgewing. Die deelnemers beskryf die oordrag van leesbegripstrategieë in terme van 'n verskeidenheid kontekste: leervakke / teoretiese vakke en akademiese tekste, moeilike en onbekende tekste/vakke.

Die fokusgroeponderhoue het 'n beeld verskaf van die benutting van leesbegripstrategieë in leer-/teoretiese vakke met die spesifieke doel om insig te kan ontwikkel en dus leer te bevorder. Die deelnemende studente is bewus daarvan dat die benutting van leesbegripstrategieë in sekere dele van 'n vak belangriker is as in ander dele van dieselfde vak. Hulle onderskei dus tussen die kontekste ook binne 'n vak. Op 'n vraag of daar vakke is waar leesbegripstrategieë nie toegepas word nie, was dit net wiskunde wat na vore gekom het, maar dit moet beklemtoon word dat die deelnemers selfs ook in wiskunde by sommige fasette van die vak, soos in die lees van vrae en woordsomme, die strategieë benut het. Die deelnemers verduidelik dat die benutting van oordrag van strategieë gemotiveer word wanneer hulle met moeilike werk gekonfronteer word.

Dit blyk ook dat oordrag doelbewus plaasvind wanneer die deelnemers tyd probeer bespaar. Benewens die aanduiding van die algemene faktore wat bygedra het tot die motivering vir die gebruik van die strategieë wat in Leesnet onderrig is, was die deelnemers in die fokusgroepe ook in staat om daardie strategieë te identifiseer wat hulle wel bewustelik in spesifieke vakke gebruik.

Subtema 4.2: Verwysings na spesifieke strategieë vir spesifieke vakke

Vacca (2002:192) verwys onder andere spesifiek na die selfkennis waaroor die student beskik oor sy/haar leesvermoëns en die taakkennis waaroor hy/sy beskik om die toepaslike strategieë

vir die spesifieke teks en taak te identifiseer. In hierdie tema sal die verskillende strategieë wat die deelnemers na ander vakke oorgedra het, opgesom word.

Die deelnemers rapporteer dat hulle tekskenmerke, opskrifte en sketse by die lees van geografie- en biologiese tekste gebruik. Die benutting van opskrifte word ook verbind met die monitering van begrip tydens die lees in die vak opvoedkunde. Die tekskenmerk wat uitgestaan het by die deelnemers, was die gebruik van vetgedrukte woorde. Dit blyk uit die studie dat deelnemers vraagstelling as strategie met opvoedkunde en geografie assosieer. Die maak van assosiasies as strategie word met inklusiewe onderwys, geografie en Afrikaans verbind. Voorkennis as strategie word deur die deelnemers in menslike bewegkunde, geografie, biologie, Afrikaans, opvoedkunde en wiskunde benut. Die maak van afleidings word veral in verband gebring met geografie en Afrikaans.

Die deelnemers beskryf oordrag van die strategie voorspelling in verband met opvoedkunde, biologie en geografie. Die gebruik van *fix-up*-strategieë word aangedui as 'n strategie wat as 'n algemene strategie gebruik word, maar ook in spesifieke vakke soos opvoedkunde en geografie. Die gebruik van herlees as 'n *fix-up*-strategie word ook oor die algemeen bespreek en veral deur die deelnemers verbind met natuurwetenskappe en ekonomiese en bestuurswetenskappe. Die opbreek van woorde as nog 'n *fix-up*-strategie word ook algemeen genoem, maar word meestal in assosiasie met opvoedkunde, tale, geografie en biologie gemeld. Laastens het die deelnemers aangedui dat hulle die identifisering van hoofgedagtes en die opsommingstegniek veral in opvoedkunde, biologie, besigheidstudie en tegnologiese gebruik.

7. Gevolgtrekkings vanuit die bevindinge rakende die kwalitatiewe data

Tema 1: 'n Beskrywing van die onderrig van leesbegripstrategieë deur die deelnemers

Die deelnemers se beskrywing van die onderrig van leesbegripstrategieë tydens die Leesnet-program verskaf inligting rakende die aard en doel daarvan. Vir die doeleindes van hierdie studie verskaf dit inligting waaruit die aard van oordrag deur die onderrig van leesbegripstrategieë afgelei kan word. Die deelnemers se beskrywings gee aanleiding tot die volgende gevolgtrekkings. Hulle verwys veral na die program se fokus op leesvermoë en leesbegrip en die variasie in tegnieke wat tydens Leesnet gebruik word. Dit laat studente anders dink oor hul leesproses.

Bewuswording wat dui op metakognisie as 'n doel van die onderrig van leesbegripstrategieë word uitgelig deurdat die deelnemers die volgende twee doelstellings van die program identifiseer (Sherwood en Lee 2003:378):

- die program maak studente bewus van verskillende leesbegripstrategieë asook
- die toepassing van hierdie strategieë in ander tekste en vakke.

Die deelnemers dui aan dat die onderrig van leesbegripstrategieë 'n positiewe bydrae maak tot hulle begrip en akademiese vlak (kyk ook Livingston e.a. 2015). Aspekte om hierdie mikpunt te bereik, word soos volg deur die deelnemers geïdentifiseer:

- verbeterde leesspoed
- effektiewe lees
- leer en
- die weergee van inligting.

Die kwalitatiewe data dui daarop dat die program studente bewus gemaak het van verskillende leesbegripstrategieë asook die toepassing van hierdie strategieë in ander tekste en vakke ten spyte daarvan dat hulle die program nie altyd positief beleef het nie. Hierdie bewuswording dui op metakognisie (Sherwood en Lee 2003:378). Die data dui vervolgens ook daarop dat deelnemende studente die doel van Leesnet verbind met verbeterde leesspoed, effektiewe lees, leer en die weergee van inligting. Dit blyk ook dat die onderrig van leesbegripstrategieë 'n positiewe bydrae maak tot begrip en die akademiese vlak van studente (Livingston e.a. 2015).

Vanuit die kommentaar van die fokusgroepe kan afgelei word dat die sukses van die onderrig van leesbegripstrategieë onder andere daarin lê dat:

- verskillende tegnieke en strategieë voorsien word om by verskillende behoeftes en leerstyle van studente aan te pas
- die studente se leesbegripvermoë en fokus tydens die lees- en leerproses verbeter en hul meer ondersteun voel tydens hul leerproses (die leer van notas).

Die kwalitatiewe data voorsien bewyse dat oordrag van leesbegripstrategieë outomaties plaasgevind het vanaf die tekste wat tydens hierdie program verskaf is na tekste in ander vakterreine. Uit die data kan ook afgelei word dat die program 'n positiewe rol speel in studente se akademiese vordering, met spesifieke verwysing na die verbetering van hul leesvlak (leesspoed en leesbegrip), wat as 'n motivering dien. Al hierdie faktore speel 'n positiewe rol in studente se denke en leerproses en dra by tot die sukses van hierdie onderrig (Harvey en Goudvis 2007:31; Klopper 2013:25–6).

Die gevolgtrekking word gemaak dat deelnemers se verbeterde leesspoed ook die gevolg is van die strategieë wat aangeleer word. Uit die data is dit duidelik dat verbeterde leesspoed as motivering dien vir die deelnemende studente en met akademiese prestasie verbind word (Cilliers 2015).

Die fokusgroepe het ook faktore geïdentifiseer wat 'n negatiewe invloed op oordrag kan hê. Hierdie faktore sluit in dat die inhoud soms beleef word as oninteressant en onrealisties; die tekste nie interessant of relevant genoeg is nie; daar nie genoeg eie keuses aan die studente gegee word rakende watter tekste behandel word nie; daar te min variasie van soorte tekste is en dat studente se belangstellings nie genoeg in ag geneem word nie (Harvey en Goudvis 2007:31).

Tema 2: 'n Beskrywing van hoe metakognisie plaasvind

Die deelnemers aan die fokusgroepe het 'n aanduiding gegee van hul eie metakognitiewe proses wat direk skakel met die doel van die onderrig van leesbegripstrategieë.

Subtema 2.1: 'n Beskrywing van deelnemers se bewustheid van betrokkenheid in die leesproses en die rol van belangstelling in teks/tema

Die deelnemers het algaande meer bewus geraak van watter leesbegripstrategieë hulle reeds implementeer, tot watter mate hulle dit implementeer, asook watter strategieë hulle nog nie implementeer nie, wat dui op direkte bewustelike oordrag. Verdere gevolgtrekkings word gemaak dat die deelnemers bewus raak van hulle eie denke oor die strategieë en dat sommige strategieë wel ook onbewustelik en outomaties oorgedra word. Die gevolgtrekking word ook gemaak dat deelnemers ook bewus raak daarvan dat hulle belangstelling of die relevansie van 'n teks 'n rol speel in hulle poging tot die gebruik van 'n leesbegripstrategie al dan nie (Lobato 2006:434).

Subtema 2.2: Refleksie oor die leesproses

Die besonderhede van hierdie afdeling bevestig die gevolgtrekking dat leesbegripstrategieë onderrig deelnemers 'n nuwe perspektief op hulle leesproses en leesvermoë gee met die gevolg dat dit hulle leesbegrip verbeter (Lightner 2008:64).

Subtema 2.3: 'n Beskrywing van aktiewe konstruksie van kognitiewe/denkstrukture

Aktiewe konstruksie van kognitiewe of denkstrukture vind plaas deurdat nuwe leesbegripstrategieë ingeoefen en aktief aangeleer word. Die gevolgtrekking is dat nuwe denkprosesse sodoende tydens die onderrig van die strategieë gevestig word en insig so ontwikkel word (Fisher en Frey 2008:21).

Subtema 2.4: 'n Beskrywing van hoe deelnemers begrip tydens die leesproses monitor

Die deelnemers bevestig dat hulle bewustelik hulle leesbegrip monitor en hulle begrip in spesifieke vakke, byvoorbeeld opvoedkunde, meer direk monitor (Block en Pressley 2008:291; Kilbrink en Bjurulf 2013:534). Die gevolgtrekking kan gemaak word dat met die lees van meer teoretiese vakke hierdie lesers genoop word om metakognitief daarvoor te besin.

Tema 3: Bewustelike toepassing van leesbegripstrategieë in die leesproses

Die deelnemers se beskrywings belig die bewustelike toepassing van leesbegripstrategieë as deurlopende tema in die leesproses. Dit dien as 'n beskrywing van deelnemers se ontwikkeling met leesbegripstrategieë.

Vanuit die data kan afgelei word dat deelnemers reeds sommige van die strategieë teëgekom het en dat dit die volgende insluit: tekskenmerke, *fix-up*-strategieë, vraagstelling, voorspellings maak en assosiasies maak.

Aan die een kant is deelnemers meer aktief betrokke by die gebruik van hierdie strategieë wat hulle reeds vroeër teëgekom het, maar aan die ander kant word 'n strategie soos vraagstelling nie sterk benut nie. Dit dui daarop dat oordrag van hierdie strategieë vanaf vroeëre leerprosesse nie werklik plaasgevind het nie. Deelnemers is bewus van nuutaangeleerde strategieë wat hulle benut as gevolg van die direkte onderrig. Hulle is nou bewus van strategieë, soos die maak van afleidings, wat hulle in die verlede onbewustelik gebruik het.

Aangesien die onderrig van strategieë eksplisiet plaasvind, kan daar afgelei word dat genoemde eksplisiete aard daarvan 'n bydrae lewer tot die mate van oordrag van hierdie strategieë (Vacca 2002:193–5; Cilliers 2015). Die gevolgtrekking word dus gemaak dat deelnemers leesbegripstrategieë doelbewus, gefokus en meer effektief gebruik as gevolg daarvan dat die program hulle bewus gemaak het van nuutaangeleerde strategieë, hul eie vorige gebruik van die strategieë, en aan strategieë 'n naam gegee het. Al hierdie faktore lei tot positiewe oordrag van een konteks na 'n ander (Martinez 2006:696–7).

Tema 4: 'n Beskrywing van positiewe oordrag

Die deelnemers se beskrywing van die konteks waarin leesbegripstrategieë benut word, verskaf inligting rakende omstandighede waar oordrag plaasvind. Vir die oogmerk van hierdie studie verskaf dit 'n duidelike uitbeelding van die omstandighede waar oordrag wel plaasgevind het.

Subtema 4.1: Algemene verwysings na die oordrag van leesbegripstrategieë na ander kontekste/vakgebiede

Volgens die deelnemers blyk die konteks 'n bepalende faktor te wees by oordrag. Die gevolgtrekking word gemaak dat die konteks bepaal

- of hulle leesbegripstrategieë gebruik
- wanneer hulle dit gebruik en ook
- watter strategieë hulle gebruik.

Dit blyk dat wanneer die konteks 'n teoretiese of leervak is, oordrag plaasgevind het. Die deelnemers gebruik ook bewustelik leesbegripstrategieë in fasette van leervakke (Lobato 2006:437; Martinez 2006:696–9; Kilbrink en Bjurulf 2013:522–34).

Op grond van die data word die gevolgtrekking gemaak dat bewustelike oordrag plaasvind wanneer deelnemende studente tyd probeer bespaar. Deelnemers gebruik dus doelbewus leesbegripstrategieë onder spesifieke omstandighede, wat op metakognisie dui (Cambourne 2002:30; Lobato 2006:437).

Subtema 4.2: Verwysings na spesifieke strategieë vir spesifieke vakke

Die resultate van die studie dui daarop dat deelnemende studente spesifieke strategieë met sekere vakke assosieer. Dit dui ook op die bewustelike gebruik van of oordrag na spesifieke vakke, byvoorbeeld tekskenmerke by geografie en biologie (kyk ook Cambourne 2002:30; Leberman e.a. 2006:4; Santrock 2008:6).

Die genoemde gevolgtrekkings is as basis gebruik vir die aanbevelings wat hier onder gemaak word.

8. Aanbevelings rakende die kwalitatiewe en kwantitatiewe data

Om aan te sluit by een van die doelstellings van hierdie studie, naamlik om aanbevelings te maak vir verdere aspekte wat by leesbegripprogramme ingesluit kan word, kan voorgestel word dat die volgende leesbegripstrategieë in toekomstige programme ingesluit kan word.

Die groter mate van oordrag van sekere strategieë, soos *fix-up*-strategieë, en die maak van afleidings, motiveer dat volgende programme steeds heelwat aandag hieraan gee, omdat dit skynbaar meer toeganklik was vir oordrag by respondente. Omdat die kwantitatiewe data in hierdie studie toon dat vraagstelling en voorspellings as strategieë minder toegepas word, word aanbeveel dat meer tyd en aandag hieraan bestee word.

Die kwantitatiewe data dui ook op die belangrikheid van die identifisering van hoofgedagtes en die gebruik van tekskenmerke, wat die meeste met korrekte antwoorde verbind kon word. Hierdie strategieë moet aandag kry, omdat dit met korrekte antwoorde verbind kon word, maar ook omdat die ervaring van sukses 'n belangrike motiverende rol kan speel vir verdere ontwikkeling van leesbegrip.

Die volgende aanbevelings dien as voorstelle vir die ontwikkeling van enige leesbegripprogram aan 'n tersiêre instelling:

- die doel van die program moet deurentyd aan die studente gekommunikeer word
- die klasse moet interessant en lewendig aangebied word
- die tekste moet interessant wees
- die tekste moet by die studente se belangstellings aansluit en vir beide mans en dames geskik wees of afwisselend op hul gemik wees
- daar moet ook gebruik gemaak word van korter tekste
- die tekste moet relevant en nie verouderd wees nie
- die tekste moet meer akademies van aard wees, en integrasie met ander vakke word sterk aanbeveel
- studente behoort 'n keuse van tekste te hê wanneer hul die strategieë moet inoefen
- die doelbewuste aansluiting by strategieë wat studente reeds gebruik
- nouer samewerking met ander vakke of leerareas sodat vakspecialiste en leesbegripprogramdosente kan saamwerk om spesifieke strategieë wat vir bepaalde vakke of leerareas bruikbaar is, te identifiseer
- meer aandag kan geskenk word aan die aanbieding van die volgende strategieë: afleidings, vraagstelling en voorspelling.

9. Samevatting

Die doel van die studie was om die aard en mate van oordrag van leesbegripstrategieë vanuit 'n akademiese leesbegripprogram na 'n inhoudsvak/vakinhoude op universiteitsvlak te bepaal. Die bevindinge dui daarop dat positiewe oordrag wel plaasgevind het. Terselfdertyd dui die ryk, kwalitatiewe data op die deelnemers se bewustheid van hul metakognitiewe proses wat plaasvind tydens die leesproses. Hulle kon die positiewe impak van die leesonderrigprogram in 'n akademiese omgewing ervaar en is positief ingestel oor die

program in sy geheel. Die strategieë wat die meeste benut is, is die *fix-up*-strategie, die maak van afleidings en die gebruik van tekskenmerke om leesbegrip te bevorder.

Data dui op beide positiewe en negatiewe aspekte van die program, en ons kon die negatiewe kwessies as aanbevelings vir die verdere ontwikkeling van 'n leesbegripprogram uitlig.

Bibliografie

Ambrose, S.A., M.W. Bridges, M. DiPietro, M.C. Lovett, en M.K. Norman. 2010. *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Barnett, S. en S.J. Ceci. 2002. When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 28:612–37.

Blanton, W.E., P. Pilonieta en K.D. Wood. 2007. Promoting meaningful adolescent reading instruction through integrated literacy circles. In Lewis en Moorman (reds.) 2007.

Bless, C., C. Higson-Smith en S.L. Sithole. 2013. *Fundamentals of social research methods: An African perspective*. Kaapstad: Juta.

Block, C., L. Gambrell en M. Pressley (reds.). 2002. *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory and classroom practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Uitgewers.

Block, C. en M. Pressley. 2008. *Comprehension instruction: Research-based practices*. New York, NY: The Guilford Press.

Bransford, J.D. en J.L. Schwartz. 1999. Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 3(24):61–100.

Cambourne, B. 2002. Holistic, integrated approaches to reading and language arts instruction: The constructivist framework of an instructional theory. In Farstrup en Samuels (reds.) 2002.

Caulwell, D. en D. Botha. 2005. *READ psychology, principles and practice: a successful model for outcomes based education*. South Africa: Read Educational Trust.

Cilliers, D. 2015. Onderhoud met die Leesnet-dosent op 9 Maart 2015, Wellington.

Creswell, J.W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3de uitgawe. Los Angeles: Sage Publications Inc.

Department of Education and Skills. 2012. Literacy and numeracy for learning and life. Dublin: Department of Education and Skills.

De Vos, A., H. Strydom, C. Fouché en C. Delport (reds.). 2005. *Research at grass roots. For the social sciences and human services professions*. 3de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.

Edgar, D.W. 2012. Learning theories and historical events affecting instructional design in education. *Sage Open Education Journal*, Oktober.

Evers-Vermeul, J. en J. van der Hoeven. 2015. Tekstcomplexiteit en tekststructuur in een doorgaande leeslijn. *Hoe maakbaar is de lezer*, ble. 79–95. https://www.passendonderwijs-zk.nl/assets/upload/Evers_Hoeven_bundelSchram23mrt%202015.pdf (20 Februarie 2018 geraadpleeg).

Farstrup, A.E. en S.J. Samuels (reds.). 2002. *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.

Fisher, D. en N. Frey. 2008. *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: ASCD.

Frazier, D.W. 1993. Transfer of college developmental reading students textmarking strategies. *Journal of Literacy Research*, 25(17):17–41.

Harvey, S. en A. Goudvis. 2007. *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. 2de uitgawe. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.

Helfenstein, S. 2005. Transfer review, reconstruction, and resolution. PhD-proefskrif, Universiteit van Jyväskylä, Jyväskylä.

Heyns, M. 2007. 'n Analise van oordragdinamiek, leerfasilitering en praktyk in 'n Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys. DPhil-proefskrif, Universiteit van Pretoria.

Howie, S., C. Combrinck, K. Roux, M. Tshele, G. Mokoena en N.M. Palane, 2017. South African children's reading achievement. PIRLS 2016 summary report. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Keene, E. en S. Zimmermann. 2007. *Mosaic of thought*. 2de uitgawe. Portsmouth, NH: Heinemann.

Kilbrink, N. en S. Bjurulf. 2013. Transfer of knowledge in technical vocational education: A narrative study in Swedish upper secondary school. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(3):519–35.

Klapwijk, N. en C. van der Walt. 2011. Measuring reading strategy knowledge transfer: Motivation for teachers to implement reading strategy instruction. *Per Linguam*, 27(2):25–40.

Klopper, B. 2013. Riglyne vir die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë in die Seniorfase. MEd-verhandeling, Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie.

Leberman, S., L. McDonald en S. Doyle. 2006. *The transfer of learning: Participants' perspectives of adult education and training*. Aldershot, England: Gower/Ashgate Publishing.

Leedy, P.D. en J.E. Ormrod. 2005. *Practical research: Planning and design*. 8ste uitgawe. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Lei, S.A., P.J. Rhinehart, H.A Howard en J.K. Cho. 2010. Strategies for improving reading comprehension among college students. *Reading Improvement*, 41(1):30–42.
- Lewis, J. en G. Moorman (reds.). 2007. *In Adolescent literacy instruction: Policies and promising practices*. Newark, VSA: International Reading Association.
- Lightner, R. 2008. Faculty and student attitudes about transfer of learning. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 3:58–66.
- Livingston, J.A., 1997. *Metacognition: An overview*. <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm> (22 Januarie 2015 geraadpleeg).
- Livingston, C., B. Klopper, S. Cox en C. Uys. 2015. The impact of an academic reading programme in the Bachelor of Education (Intermediate and Senior phase) degree. *Reading and Writing*, 6(1):1–11.
- Lobato, J. 2006. Alternative perspectives on the transfer of learning: History, issues, and challenges for future research. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(4):431–49.
- Martinez, M. 2006. What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9):696–9.
- Marton, F. 2006. Sameness and difference in transfer. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(4):499–535.
- McKeown, R.G. en J.L. Gentilucci. 2007. Think-aloud strategy: Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second-language classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51(2):136–47.
- Meihuizen, E. 2013. Die taak van akademiese geletterdheid/hede binne die konteks van 'n markgedrewe universiteit. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 42:149–64.
- Perkins, D.N. 1992. Transfer of learning. In Peterson, Baker en McGaw (reds.) 2010.
- Peterson, P., E. Baker en B. McGaw (reds.). 2010. *International Encyclopedia of Education*. Elsevier Ltd. *International encyclopedia of education*. 2de uitgawe. Oxford, Engeland: Pergamon Press.
- Reigeluth, C.M. (red.). 1999. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Santrock, J.W. 2008. *Educational psychology*. 3de uitgawe. Boston: McGraw-Hill.
- Schwartz, D.L., X. Lin, S. Brophy en J.D. Bransford. 1999. Toward the development of flexibly adaptive designs. In Reigeluth, C.M. (red.). 1999.
- Shepherd, D. 2013. *A question of efficiency: Decomposing South African reading test scores using PIRLS 2006*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch: Stellenbosch Economic Working Papers: 20/13.

Sherwood, D.E. en D.L. Lee. 2003. Schema theory: Critical review and implications for the role of cognition in a new theory of motor learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(4):376–82.

South Africa. 2013. Department of Higher Education and Training. White Paper for post-school education and training: Building an expanded, effective and integrated post-school system. Pretoria: Department of Higher Education and Training.

Spaull, N. 2013. *South Africa's education crisis: The quality of education in South African schools*. Parktown, Johannesburg: Centre for Development and Enterprise.

Strydom, H. 2005. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. In De Vos, Strydom, Fouché en Delpont (reds.) 2005.

Uribe-Enciso, O. 2015. Improving EFL students' performance in reading comprehension through explicit instruction in strategies. *Rastros Rostros*, 17(31):37–52.

Van Dyk, T., K. Cillié, M. Coetzee, S. Ross en H. Zybrands. 2011. Ondersoek na die impak van 'n akademiese geletterdheidsintervensie op eerstejaarstudente se akademiese taalvermoë. *LitNet Akademies*, 8(3):488–507.

Van Wyk, G. en A. Louw. 2008. Technology-assisted reading for improving reading skills for young South African learners. *The Electronic Journal of e-learning*, 6(3):245–54.

Vacca, R. 2002. Making a difference in adolescents' school lives: Visible and invisible aspects of content area reading. In Farstrup en Samuels (reds.) 2002.

Vokurda, L. 2007. Education and knowledge transfer: A priority for the future. *International Food and Agribusiness Management Review*, 10(4):129–36.

Wen, M.L., C. Tsai, H. Lin en S. Chuang. 2004. Cognitive-metacognitive and content-technical aspects of constructivist Internet-based learning environments: A LISREL analysis. *Computers and Education*, 43:237–48.

Wiersma, W. en S. Jurs. 2009. *Research methods in education. An introduction*. 9de uitgawe. Boston, MA: Pearson.

Eindnota

¹ Ons gebruik verder deurgaans in die artikel *fix-up* as term, omdat dit in die literatuur (en ook deur die deelnemers aan die navorsingsprogram) so gebruik word.