

Hemisferiese integrasie en die rolprent *Fiela se kind* as onderrigstrategie om lees te bevorder

Using hemispheric integration and film (Fiela se kind) as teaching strategy to improve reading

MICHAEL LE CORDEUR

Departement Afrikaansonderwys, Universiteit van Stellenbosch

E-pos: mlecorde@sun.ac.za



Michael le Cordeur

MICHAEL LE CORDEUR is verbonde aan die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit Stellenbosch waar hy Afrikaansonderwys doseer. Hy is die skrywer van verskeie skoolhandboeke en was voorheen taalonderwyser, skoolhoof, en kringbestuurder van Onderwys in Stellenbosch. Hy het 'n doktorsgraad aan die Universiteit Stellenbosch verwerf en het ook grade van die Universiteit van Wes-Kaapland en UNISA. Sy navorsing handel oor die verbetering van leerders se lees- en skryfvermoë met behulp van inligtingstegnologie en die media. Hy het ook 'n bestuurskwalifikasie aan die Nagraadse Bestuurskool van die Universiteit Stellenbosch verwerf. Hy dien vir 'n tweede termyn as voorsitter van die Wes-Kaapse Taalkomitee, is die ondervoorsitter van die Afrikaanse Taalraad en beklee ook verskeie ander openbare posisies; onder andere is hy die voorsitter van die Breytenbach Sentrum, en raadslid van die Taalmuseum. Hy is in 2008 deur die SA Akademie met die Elisabeth Steijn-medalje vir sy bydrae tot onderwys bekroon.

MICHAEL LE CORDEUR is currently lecturing Afrikaans Didactics at the Faculty of Education at Stellenbosch University. He is the author of various Afrikaans school textbooks and is a former language teacher, school principal and circuit manager of Education in Stellenbosch. He received his doctorate at Stellenbosch University and also holds degrees from the Universities of the Western Cape and UNISA. His research deals with the improvement of learners' reading and writing skills by using information technology and the media. He also holds a senior management qualification from Stellenbosch University's Graduate School of Business. Dr Le Cordeur has been elected to the chair of the Western Cape Language Committee for a second term of office. He also holds various other leadership positions; amongst others, vice-chair of the Afrikaans Language Board, chair of the Breytenbach Centre, and member of the Afrikaans Language Museum. He was awarded the Elisabeth Steijn medal by the South African Academy for his contribution to education in South Africa in 2008.

ABSTRACT

Using hemispheric integration and film (Fiela se kind) as teaching strategy to improve reading

Although the two hemispheres of the human brain appear to be identical, research shows that each hemisphere is responsible for specialised functions. The left hemisphere is specialised for high cognitive functions such as reading, while the right hemisphere is specialised for skills of a visual and spatial nature. It is important to note that although each hemisphere is responsible for separate functions, the two hemispheres operate best when the human brain is intact, i.e.

when the two hemispheres function as an integrated unit. When teaching reading it is important for educators to structure their teaching strategy in such a way as to enhance the integration between the two hemispheres which will facilitate transmission of reading comprehension. From the literature review it became clear that the use of certain media, such as films, can add to hemispheric integration. This study involved an investigation into the improvement of reading of Grade 7 learners (the study group). The research methodology used was a case study supported by a literature review. Firstly, the literature review provided a theoretical basis of reading. This included two problematic areas in reading, i.e. reading comprehension and reading fluency. Secondly, catalysts that can improve reading, namely the media, were investigated. As part of the investigation strategies for teaching reading were designed based on learners' interest in the media. Then these strategies were implemented in the study group in order to measure their success. The results show that learners' reading abilities can improve with hemispheric integration if their problems are diagnosed early and they receive the necessary help. This study questions the efficacy of traditional approaches to reading instruction and proposes an alternative approach based on the principle of hemispheric integration and the use of the media.

KEY WORDS: hemispheric integration, reading problems, films, improving reading, media strategies, reading comprehension, fluency in reading

TREFWOORDE: hemisferiese integrasie, rolprente, leesprobleme, leesbegrip, leesvlotheid, leesbevordering, media-leesonderrigstrategie

OPSOMMING

Alhoewel die twee hemisfere van die menslike brein identies voorkom, toon navorsing dat elke hemisfeer oor gespesialiseerde funksies beskik. Die linkerhemisfeer is hoofsaaklik gespesialiseer om verbale kognitiewe vaardighede (bv. lees) te fasiliteer. Die regterhemisfeer is weer vir visuele en ruimtelike vaardighede gespesialiseer. Alhoewel die twee hemisfere elk gespesialiseerde funksies verrig, is die menslike brein altyd intak; dit wil sê die brein word optimaal benut as die twee hemisfere geïntegreerd funksioneer. By die onderrig van lees is dit dus belangrik dat 'n strategie wat integrasie tussen die twee hemisfere bewerkstellig en oordrag van begrip vergemaklik, nagestreef word. Uit die literatuurstudie blyk dit dat die gebruik van media soos rolprente tot hierdie integrasie kan bydra. In hierdie studie is die leesprobleme by graad 7-leerders (die ondersoekgroep) van een spesifieke skool ondersoek deur middel van 'n gevallestudie ondersteun deur 'n literatuurstudie. Eerstens het die literatuurondersoek 'n teoretiese begroning van lees verskaf. Dit het twee problematiese aspekte van lees ingesluit, naamlik gebrekkige leesbegrip en gebrekkige leesvlotheid. Tweedens is katalisators wat lees kan bevorder, naamlik die media, verken. As deel van die ondersoek is leesonderrigstrategieë ontwerp, gegrond op leerders se belangstelling in die media. Daarna is dit by die ondersoekgroep geïmplementeer om die sukses daarvan te bepaal. Uit die resultate blyk dit dat hemisferiese integrasie die leesvermoë van leerders in die ondersoekgroep kan verbeter mits daar betyds aan die leerders se leesprobleme aandag geskenk word. Die studie bevraagteken die doeltreffendheid van tradisionele leesonderrig en stel as alternatief 'n benadering geskoei op die beginsel van hemisferiese integrasie en gegrond op die media voor.

1. PROBLEEMSTELLING EN AKTUALITEIT VAN DIE ONDERSOEK

1.1 Inleiding

Alhoewel Suid-Afrika 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys aanvaar het, slaag ons nie daarin om een van die min uitkomste wat werklik saak maak – lees – te bereik nie. Dit het die Afrikaansonderwyser genoop om opnuut na die kurrikulum te kyk en te vra of die onderrig van lees nog relevant is. Al hoe meer skole ervaar dat leerders met lees sukkel, of dat hul vlak van geletterdheid nie op aanvaarbare standaard is nie.

'n Verslag van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD 2009) onderskryf hierdie mening. Hiervolgens het slegs 53,5% van alle graad 3-leerders in die Wes-Kaap, wie se leesvermoë in 2008 getoets is, aan die basiese vereistes voldoen. Voorts het minder as die helfte (48,6%) van alle graad 6-leerders wat in 2009 vir geletterdheid getoets is, op die aanvaarbare vlak presteer (WKOD 2010). 'n Ernstige leesprobleem is dus op hande. Die vermoede bestaan dat dit met die onderrig van lees verband hou.

In 'n komplekse moderne samelewing is lees 'n belangrike lewensvaardigheid en moet elke leerder met begrip kan lees (Burns, Roe & Ross 1999). Tegnologiese vooruitgang het daartoe bygedra dat visuele kommunikasie vandag baie belangrik is. Volgens Brown (2002:14) word die media as ontmoetingspunt van skryf en lees nie genoegsaam ontgin nie. Die massamedia maak 'n betekenisvolle deel van die leerder se ervarings- en belangstellingsveld uit (Burns *et al.* 1999) terwyl dit ook hemisferiese integrasie help bewerkstellig, wat op sy beurt tot optimale leer lei (Clark 1986). Derhalwe is van die standpunt uitgegaan dat hierdie media tot voordeel van die leerder se leesvaardighede aangewend moet word (Townend & Turner 2000).

Media-leesonderrigstrategieë is ontwerp gegrond op leerders se belangstelling in die media en in ooreenstemming met die kurrikulum. Daarna is dit by die ondersoekgroep geïmplementeer om die sukses daarvan te bepaal.

1.2 Doel van die ondersoek

Die doel van hierdie studie was om 'n alternatief vir leesonderrig daar te stel. Dit is gedoen deur 'n teoretiese begroning van lees te verskaf (insluitend twee problematiese aspekte van lees, naamlik gebrekkige leesbegrip en leesvlotheid); om die katalisators wat lees kan bevorder, naamlik media soos rolprente en gegrond op die beginsel van hemisferiese integrasie, te ondersoek; om leesonderrigstrategieë te ontwerp wat op leerders se belangstelling in die media gegrond is; en om hierdie media-leesonderrigstrategieë op die vlak van graad 7 en in die vak Afrikaans toe te pas om die sukses daarvan te bepaal.

1.3 Navorsingsvraag

Die navorser het die volgende navorsingsvraag ondersoek: *Sal die implementering van media-leesonderrigstrategieë die leesvermoë van spesifieke graad 7-leerders bevorder sodat dit tot verbeterde leesbegrip en leesvlotheid by hierdie leerders sal lei?*

1.4 Navorsingsmetodologie

Die navorsingsmetodologie van hierdie studie benut in hoofsaak 'n literatuuroorsig (Denscombe 1998:29; Mouton 2001:56) en 'n gevallestudie aangesien 'n gevallestudie die mees afgeronde en gedetailleerde navorsingsmetode is waar die fokus op slegs enkele aspekte val (Hamel, Dufour & Fortin 1993:41).

2. LITERATUURSTUDIE

Volgens Denscombe (1998:29) is die doel van 'n literatuurstudie om data te versamel om vorige literatuur oor die onderwerp te bestudeer. Heel eerste word die term *lees* en *swak leser* verken.

2.1 Wat is lees?

Hoe moeilik dit is om lees te definieer, word weerspieël deur die omvang van navorsing wat reeds oor die onderwerp gedoen is en steeds onderneem word. "Any review, therefore, of the nature of reading is bound to be somewhat pretentious" (Alderson 2000:1).

Die terme *lees* en *leesprobleme* is sleutel terme in hierdie studie. *Lees* verwys na die betekenis wat 'n leser uit die teks kry asook na die betekenis wat die leser na die teks bring. Volgens Alderson (2000:7) kan lees óf as 'n proses óf as die produk van daardie proses bestudeer word. Lees is dan 'n interaktiewe, affektiewe en kognitiewe proses tussen die leser, die teks en die skrywer. Hiervolgens het die leesaktiwiteit te make met die idees van die skrywer, maar behels dit ook die interpretasie van die leesteks deur die leser.

Volgens Alderson (2000:3-5) bestaan die leesaktiwiteit uit verskillende soorte prosesse. Vir die doel van hierdie studie word slegs die volgende aspekte van lees uitgelig omdat dit die veranderlikes wat hier ondersoek word, verduidelik:

- Lees as 'n **kognitiewe** proses verwys na 'n leerder se leesbegrip.
- Lees as 'n **meganiese** proses sluit aan by 'n leerder se leesvlotheid.

2.2 Leesprobleme en die swak leser

In hierdie studie verwys die term *leesprobleme* na die probleme met lees wat 'n leerder ondervind waarvan sy algemene intelligensie geen aanduiding gee nie (Townend & Turner 2000:274). So 'n leser staan bekend as 'n *swak leser* (Peer & Reid 2001). Vervolgens word twee problematiese aspekte van lees, naamlik gebrekkige leesbegrip en leesvlotheid, ondersoek.

2.2.1 Leesbegrip

Navorsers (vgl. Peer & Reid 2001; Walker 2000) stem saam dat leesbegrip verwys na die betekenis wat uit die geskrewe woord gehaal word. Leerders wat met begrip lees, weet oor die algemeen watter strategieë om te gebruik en hoe om hulle te gebruik. Die swak lesers, daarenteen, ondervind dikwels probleme met begrip, en is meestal onbewus van die tekortkoming.

Leerders moet onderrig word in begripstrategieë wat hulle kan gebruik en toepas wanneer nodig. Sekere onderrigmetodes fokus so op meganiese lees dat begripsonderrig feitlik buite rekening gelaat word. In die 2009-geletterdheidstoets het die ondersoekgroep in hierdie studie 'n gemiddelde van 23% vir begrip behaal terwyl slegs 9% die begripstoets geslaag het (WKOD 2010).

Beter leesbegrip lei tot leesgenot en uiteindelik tot 'n positiewe houding teenoor lees (Alderson 2000; Juel & Minden-Cupp 2000).

2.2.2 Leesvlotheid

In 'n beskaafde en ontwikkelde samelewing word dit van 'n geskoolde individu verwag om 'n bepaalde leesteks binne 'n bepaalde tydskuur te kan lees (bv. tydens eksamens). Namate die leerder vorder, ontwikkel sy taalkennis meganies ten opsigte van die fonologiese (klank-) aspekte. Leerders ondervind drie soorte probleme met betrekking tot leesvlotheid. In die eerste plek lees baie leerders te stadig. Ander leerders kan weer nie hul leesspoed na gelang van omstandighede

aanpas nie. Die ander uiterste is leerders wat te vinnig lees, met baie min begrip. Dit is belangrik dat 'n leerder vlot sal lees, want dan het hy beter beheer oor sy metakognitiewe vaardighede, wat onder meer insluit woordherkenning, die vermoë om leesspoed aan te pas en leesbegrip te monitor, vlug- en soeklees, vraagformulering, en probleemoplossing. Veral onderrig in woordeskat is belangrik vir leerders wat uit histories benadeelde omstandighede kom (Alderson 2000:60; Taylor, Pearson, Harris & Garcia 1995:190).

2.3 Die rol van die media in leesonderrig

Die term *media* word in hierdie studie in ooreenstemming met Brown, Lewis en Harclerod (1977:3) gebruik om na *onderrigtegnologie* te verwys. In die onderrigleersituasie dui die begrip *media* nie net op apparatuur en programmatuur nie, maar verwys dit ook na enige persoon wat die draer van inligting is waardeur 'n leerder in staat gestel word om kennis, vaardighede en houdings te bekom. Die term *media-leesonderrigstrategie* verwys dus na 'n werkswyse van die opvoeder om die media en onderrigtegnologie in die klas aan te wend om die opvoeder behulpsaam te wees om sy leesonderrig te verbeter (Inglis, Ling & Joosten 2000:35).

Versekeie navorsers (Brown 2002; Hugo 2001) is van mening dat die media gebruik kan word om lees by leerders te bevorder, op voorwaarde dat daar 'n paradigmatuif by sowel die opvoeder as die leerder plaasvind. Dit stel hoë eise aan die opvoeder om sy onderrig sodanig aan te pas dat die leerder entoesiasme vir lees sal ontwikkel. Die media is 'n belangrike kommunikasie-middel in die onderrigleersituasie; dit stimuleer kognitiewe prosesse van die brein en integreer die prosesseringswyses van die twee hemisfere. Dit is dus logies dat mediatekste waarmee leerders gereeld in aanraking kom, by die onderrigplan ingesluit word.

2.4 Hemisferiese integrasie

Alhoewel die twee hemisfere identies vertoon, toon navorsing dat elke hemisfeer oor gespesialiseerde funksies beskik. Volgens Bayles (1981:177) is die linkerhemisfeer hoofsaaklik gespesialiseer om hoër kognitiewe vaardighede wat verbaal van aard is, te fasiliteer. Die regterhemisfeer is hoofsaaklik gespesialiseer vir vaardighede wat nie-verbaal en visueel ruimtelik van aard is. Levi (1983:173) som die breinfunksies as volg op:

Linkerhemisferiese funksies

- * Analities-logiese prosesse
- * Lees
- * Spraak
- * Skryf
- * Vernaamste taalgebied
- * Assosiatiewe denke

Regterhemisferiese funksies

- * Holistiese prosesse
- * Visuele beelde
- * Musiek
- * Intuïsie
- * Eenvoudige taalbegrip
- * Kreatiewe denke

Binne die raamwerk van hierdie studie is dit belangrik om daarop te let dat hoewel die twee hemisfere elk gespesialiseerde funksies verrig, die brein altyd intak is; dit wil sê die menslike brein word slegs optimaal benut as die twee hemisfere geïntegreerd funksioneer (Naudé 1985:11; Le Cordeur 1991:18). In die lig hiervan is die funksie van die corpus callosum van kardinale belang. Die hoof-funksie van die corpus callosum is, volgens Josse en Tzourio-Mazoyer (2003), om kommunikasie en integrasie tussen die twee hemisfere te bewerkstellig en oordrag van leer en begrip moontlik te maak.

Die struktuur van die brein is dus van so 'n aard dat integrasie wel moontlik is. Daarom moet die onderrigsituasie so benader word dat hemisferiese integrasie kan plaasvind om optimale leer

te bewerkstellig. Soos Clark (1986:6) dit stel: “the complex human brain operates best when all of its functions are integrated”. Navorsers (vgl. Clark 1986; Naudé 1985) is dit eens dat die gebruik van sommige media tot hierdie integrasie kan bydra.

Sowel Clark (1986:18) as Naudé (1985:128) wys op twee belangrike benaderings van hemisferiese integrasie: Ten eerste kan hemisferiese integrasie bewerkstellig word deur ’n daling in die bewustheidskontinuum teweeg te bring. Dit kan gedoen word deur byvoorbeeld barokmusiek in die agtergrond te speel terwyl kinders lees. Tweedens kan hemisferiese integrasie bewerkstellig word deur die stimulering van die regterhemisfeer deur take uit te voer wat nie-verbale skemas tot gevolg het. Prente, musiek, beeldhou, teken, verf en liggaamsbeweging is voorbeelde wat hierdie funksie kan vervul.

Vir die doel van hierdie studie en vir die bevordering van lees is hemisferiese integrasie relevant en word daar ten nouste hierby aangesluit. Nie net maak die media deel uit van die leerder se ervaringsveld nie, dit bied ook geleentheid vir hemisferiese integrasie tydens die onderrig van lees (’n linkerhemisferiese funksie). Voorbeelde van media wat elemente van musiek en visuele beelde (regterhemisferiese funksies) bevat (vgl. Le Cordeur 1991) is by die intervensie ingesluit. Gevolglik is onderrigstrategieë ontwerp wat op hierdie media gegrond is en tydens die intervensie in die onderrig van lees toegepas.

3. GEVALLESTUDIE

Die doel van die gevallestudie was om die media-leesonderrigstrategieë te implementeer en die sukses daarvan te bepaal.

3.1 Omvang van die ondersoek

In die Stellenbosch-distrik is daar altesaam 24 laerskole waaruit die navorser ’n ondersoekgroep kon kies. ’n Histories benadeelde skool wat Afrikaans in graad 7 aanbied, is vir die ondersoek geïdentifiseer. Die keuse van die betrokke skool kan regverdig word op grond van wat Denscombe (1998:33) die beginsel van geskiktheid noem. Dit word in die volgende afdeling verder verduidelik.

3.2 Die ondersoekgroep

In hierdie studie is ondersoek ingestel na ’n spesifieke groep leerders in graad 7 se leesprobleme, spesifiek leesbegrip en leesvlotheid. Die leerders van die betrokke graad 7-klas kom uit ’n baie arm omgewing met baie min hulpbronne wat lees aanmoedig. Hulle het gevolglik baie probleme met leesbegrip en leesvlotheid ondervind. Die volgende inligting (WKOD 2010) bevestig dat daar ’n ernstige leesprobleem by hierdie leerders was:

TABEL 1: Stand van geletterdheid by graad 7-leerders in die ondersoekgroep

% gr. 7-leerders wat op standaard lees	% gr. 7-leerders wat op gr. 4–6-vlak lees	% gr. 7-leerders wat op gr. 1–3-vlak lees	% gr. 7-leerders wat met leesbegrip sukkel	% gr. 7-leerders wat met leesvlotheid sukkel	% gr. 7-leerders met ’n negatiewe leeshouding
53	33	14	45	39	28

3.3 Die toetsgroep

Dit was onprakties om die individuele **diagnostiese leestoets** met al 37 leerders af te neem en omdat die individuele leestoets buite skoolure afgeneem is, het nie al die leerders opgedaag nie. Vir hierdie instrument moes die opsie van 'n toetsgroep noodgedwonge gevolg word, maar met dien verstande dat die bevindinge van die toetsgroep ook van toepassing sal wees op die ondersoekgroep "because it is based on the idea that the people that are chosen as the sample will be a representative cross-section of the whole population being studied" (Denscombe 1998:34).

Om die ondersoekdoel te bereik, moes die toetsgroep met omsigtigheid gekies word en is die waarskynlikheidsbeginsel gevolg. Verder is op 'n gestratifiseerde toetsgroep besluit; die ewekansige beginsel is behou maar 'n bepaalde raamwerk is ingebou (Denscombe 1998:34). By die saamstel van die toetsgroep is 'n deursnit geneem van leerders wat op verskillende vlakke lees (twee leerders elk wat die vorige jaar 'n punt van 30%, 40%, 50%, 60% en 70% behaal het). 'n Toetsgroep van 25%, dus tien leerders uit die graad 7-klas van 37 leerders, bestaande uit leerders wat baie swak lees tot leerders wat baie goed lees, is saamgestel. Die volledige ondersoekgroep het aan die WKOD-groepleestoets deelgeneem.

4. DIE INTERVENSIE

Die betrokke gevallestudie is oor 'n tydperk van ses maande toegepas. Media-leesonderrigstrategieë gegrond op media uit die ervaringsveld van die leerder wat hemisferiese integrasie vergemaklik, is deur die ondersoeker ontwerp en by die leesonderrigprogram ingesluit. Dit sluit in die televisieprogram, die koerant, die spotprent, die strokiesprent, grafika, die liedjie, die musiekvideo, die rekenaar en die rolprent. Uit gesprekke met vakadviseurs oor die skool se swak prestasie in geletterdheid, is vasgestel dat hoewel die genoemde tekste in die graad 7-kurrikulum voorkom, dit nooit onderrig is nie. Die intervensie het behels dat leerders weekliks 'n uur lank tydens die Afrikaansperiode deur die ondersoeker in lees onderrig is. Leerders is in hul moedertaal, Afrikaans, onderrig omdat navorsing (kyk Ramphela 2009; Heugh 1995) daarop dui dat moedertaalonderrig die beste resultate lewer.

Weens gebrek aan ruimte word slegs die rolprent hier volledig bespreek.

4.1 Die rolprent as media-leesonderrigstrategie

Rolprente word reeds geruime tyd met sukses in baie lande in die wêreld gebruik om die oordrag van leer te vergemaklik. Volgens Hendee (1998) en De Vaney (1994) is die rolprent veral geskik vir die studie van die struktuur van letterkundige werke. Hendee (1998:6) meen dis 'n mite dat rolprente 'n vyand van die gedrukte media is. Indien dit korrek gebruik word, kan die verskillende media 'n stimulerende invloed op mekaar hê. Hoe groter die indruk wat die rolprent op die leerder maak, des te groter is die moontlikheid dat die leerder dit wat hy oudio-visueel beleef het ook in die geskrewe vorm sal lees. Die rol van die opvoeder om veral die swak lesers te motiveer om die boek te lees, is baie belangrik.

Die uitbreiding van die videokassetmark het daartoe gelei dat leerders en opvoeders maklike toegang tot goeie rolprente het. Die rolprent kan naas die geskrewe teks gebruik word om die leeservaring groter en ryker te maak, die karakters van die boek vir die leerders lewendig te maak, integrasie tussen die twee hemisfere te bewerkstellig en optimale leesbegrip veral by die swak leser te bevorder (Considine & Haley 1999:2).

Dit is belangrik dat wanneer 'n rolprent in die klas vertoon word, dit nie op 'n lukrake wyse geskied nie, maar by die leesonderrigprogram geïntegreer word. So word die rolprent, of dele daarvan, konstruktief aangewend om die leerder se leesbegrip en leesspoed te verbeter (Hendee 1998:8).

4.2 Die strategie

In die literatuurstudie is 'n teoretiese begroning verskaf vir die rol wat die media en hemisferiese integrasie in die onderrig van lees kan speel. Vervolgens word die onderrigstrategie gegrond op die rolprent *Fiela se kind* beskryf.

Hierdie strategie fokus op die gebruik van die rolprent in die klaskamersituasie om leerders te motiveer om die boek te lees nadat hulle reeds die rolprent gesien het. Volgens Hendee (1998:9) kan rolprente wat op die leerder se voorgeskrewe leesboek gebaseer is, dien om die boek vir die leerder te ontsluit of as 'n opvolg vir die lees van daardie boek dien. Die probleem van die lang film, soos in die geval van *Fiela se kind*, kan oorbrug word deur korter uittreksels van die rolprent te wys. Tydens hierdie studie is die rolprent in twee dele vertoon waarna twee leseenhede in die onderrig van leesvaardighede aangebied is.

4.2.1 Les 1: Voor die leesaksie

Die les word geïntegreerd aangebied omdat sommige leerders belangstelling in die teks kan verloor as hulle eers die volledige rolprent gesien het. Deel 1 van die rolprent (45 minute) word gewys. Die opvoeder skep 'n atmosfeer wat bevorderlik is vir lees deur die agtergrond van die rolprent aan die klas te verduidelik. Daar word genoem dat die rolprent op die roman *Fiela se kind* deur Dalene Matthee gebaseer is. Die opvoeder vra sekere vrae om omstandighede en gebeure in die rolprent te kontekstualiseer:

- Waar is die Bos?
- Wat is apartheid?
- Was dit vreemd dat 'n wit kind deur 'n bruin gesin grootgemaak is?
- In watter eeu speel die verhaal af? (Le Cordeur 2004)

4.2.2 Les 1: Tydens die lees-en-kyk-aksie

Die opvoeder verwys voortdurend na die rolprent en dui aan hoe sekere gebeure in die rolprent ook in die boek nageslaan kan word. Die opvoeder wys op ooreenkomste en verskille tussen die visuele medium (die rolprent) en die geskrewe medium (die leesteks). Die leerders word ook ingelig wat die funksie van verskillende kameraskote is.

4.2.3 Les 1: Die strategie in aksie

Leesvlotheid: Leerders se eerste kennismaking met die leesteks is deur stillees. Die opvoeder lees daarna hoofstuk 1 hardop in die klas voor terwyl leerders in hul leesteks volg en aandagtig luister. Daarna lees leerders in pare. Een leerder lees die teks hardop voor terwyl die maat aandagtig luister. Die opvoeder vra nou vier leerders om elk 'n paragraaf hardop in die klas voor te lees terwyl die ander leerders in hul leesboek volg. Die doel van hierdie oefening is om die leerders se leesspoed deur gereelde lees oefening te verbeter, terwyl goeie begrip oor die agtergrond van die rolprent en die aanvangsgebeure verkry word.

Leesbegrip: Die opvoeder vra die leerders om op te let na sekere inhoudelike aspekte soos datums, name van kinders en plekke en agtergrond. Die rolprent word ná 45 minute gestop (vgl. Keyes 1988). Leerders moet nou 'n begripstoets beantwoord wat hul begrip oor bogenoemde aspekte toets.

Woordeskat: Woorde wat met die Bos te make het, word verklaar: *steier, geelhoutbalke, verrinneweer, handbysl, grootvoete, gedaante.* (Le Cordeur 2004).

4.2.4 Les 2: Die strategie in aksie

Leesvlotheid: Leerders se eerste kennismaking met die leesteks is deur stilles waarna die opvoeder die slothoofstuk (16) hardop in die klas voorlees terwyl leerders in hul boek volg en aandagtig luister. Daarna lees leerders weer in pare. 'n Leerder lees die teks hardop voor terwyl die maat aandagtig luister. Die opvoeder vra nou vier leerders om elk 'n paragraaf hardop in die klas voor te lees terwyl die ander leerders in hul boek volg. Die doel van hierdie oefening is steeds om die leerders se leesspoed te verbeter terwyl hulle goeie begrip oor die toekoms van die hoofkarakter en die slotgebeure verkry.

Leesbegrip: Deel 2 van die rolprent (12 jaar later) word gewys (die laaste 45 minute). Leerders werk in groepe en beantwoord 'n aantal vrae wat op visuele begrip gegrond is, met ander woorde wat hulle waargeneem het. Die leerders het nou 'n baie goeie idee van wat die toekoms vir die hoofkarakter, Benjamin, inhou. Hulle besef dat hy teruggaan na sy mense toe, en dat hy en Nina hul lewe op Fiela Komoetie se grond sal deurbring.

Woordeskat: Woorde uit die Langkloof en die see word verklaar: *skippe, magistraat, vlagpaal, seilnaald, klipkis.*

Volksetimologie: woorde wat destyds in die volksmond geleef het, word aan die leerders verklaar: *bruingoed, skippe, konsuis, skuilte, ensovoorts.*

4.2.5 Opvolgaktiwiteite

- Leerders beantwoord 'n aantal begripvrae wat op die leesteks en die visuele teks (eerste 45 minute) gegrond is as tuiswerk.
- Hulle herskryf 'n oomblik in die rolprent (byvoorbeeld *Kind raak weg in die Bos*) in die vorm van 'n koerantberig.
- Leerders werk in groepe. Elke groep doen 'n ander aktiwiteit:
- Groep 1 tree op as 'n televisiekommentator wat verslag doen uit die Knysna-bos waar 'n driejarige kind weggeraak het.
- Groep 2 skryf koerantopskrifte gebaseer op 'n *parodie* (sprokiesverhale soos *Rooikappie* word aangepas sodat die wolf in die Bos woon en Rooikappie 'n klein dogtertjie is wat in die Bos weggeraak het).
- Groep 3 herskryf 'n ander tradisionele storie sodat dit afspeel in 'n ander tydperk of ander plek byvoorbeeld *Tarzan kom na Kaapstad, Aspoestertjie trou met prins Charles* (vgl. Merchant & Thomas 2000:21).
- Groep 4 tree op as die regisseur van die rolprent met die taak om die verskillende kameraskote te orden sodat dit die storie vertel. Die leerders tree op in hul eie rolprent,

bespreek agterna hul poging met hul maats en besin of hulle daarna hul poging sal verander (vgl. Ranby 1993).

- Rolprente wat spesifieke inhoud oor 'n onderwerp of tema bevat, kan in die klas voorgespeel word. Leerders skryf 'n oorsig waarin hulle kommentaar lewer of die rolprent relevant is al dan nie (Considine & Haley 1999).
- Leerders kan 'n oorsig skryf om die rolprent se relevansie en effektiwiteit te evalueer (Burns *et al.* 1999).
- Van die leesbegripstrategieë wat aan die hand van die rolprent *Fiela se kind* onderrig kan word, is vooraflees oor die historiese agtergrond van die tyd waarin die verhaal afspeel en die gebruik van agtergrondkennis oor die sosio-ekonomiese omstandighede (Baltas & Nessel 1999).
- Opsommings van hoofstukke en die bepaling van die hoofgedagte van die roman bevorder ook leesbegrip.

4.2.6 Kurrikulumuitkomstetriks

Leesstrategie	Die rolprent <i>Fiela se kind</i>
Leesteks	Hoofstukke 1 en 16 van dieselfde roman
Leeruitkoms 1: Luister	Leerders luister terwyl die leesteks voorgelees word. Leerders luister na die dialoog terwyl die prent speel.
Leeruitkoms 2: Praat	Leerders tree op as die karakters tydens rolspel.
Leeruitkoms 3: Lees en kyk	Leerders lees die eerste en die laaste hoofstuk van die roman en kyk aandagtig na die rolprent.
Leeruitkoms 4: Skryf	Leerders skryf koerantopskrifte, herskryf tradisionele stories.
Leeruitkoms 1: Dink en redeneer	Leerders dink 'n nuwe storielyn uit vir <i>Rooikappie</i> . Hulle sorteer en rangskik verskillende kameraskote.
Leeruitkoms 1: Grammatika en woordeskat	Woordeskat oor die Bos en die LangkloofVolksetimologie: woorde in die volksmond

4.3 Metodes van datagenerering

Die gebruik van die gevallestudie maak voorsiening vir die gebruik van 'n verskeidenheid metodes van datagenerering (Denscombe 1998:40). In hierdie ondersoek is die gevallestudie met die volgende meetinstrumente gekombineer: die Neale individuele diagnostiese leestoets (afgelê deur die toetsgroep), en die WKOD groepdiagnostiese leestoets (afgelê deur die hele ondersoekgroep).

4.3.1 Die Neale analysis of reading ability: revised British edition (NARAI)

Hierdie toets is voor en ná die intervensie by die **toetsgroep** afgeneem. Dit is deur prof. Marie D. Neale ontwerp, is gestandaardiseer en word jaarliks deur meer as 80 000 leerders afgelê. Dit toets en meet die leesvlotheid en leesbegrip by leerders tussen die ouderdomme 6 en 13 jaar. Die hele toets bestaan uit ses leesstukkies, een leesstuk elk vanaf graad 2 tot 7. Die inhoud van die leesstukke (aantal woorde) sowel as die moeilikheidsgraad neem geleidelik toe namate die graad toeneem. Namate die graad verhoog, word die letters van die leesstuk algaande kleiner. Elke

leesstuk is hardop deur die leerder voorgelees aan 'n onafhanklike toetsafnemer. Ná afloop van elke leesstuk moes die leerder 'n aantal **begripsvrae** beantwoord. Terwyl die leerder die leesstuk hardop gelees het, het die toetsafnemer die toets aan die hand van 'n antwoordblad nagesien. Elke woord wat nie herken is nie, is aangedui en aan die einde van die totale aantal woorde afgetrek. Die toetsafnemer het ook die tyd wat dit die leerder geneem het om die leesstuk te lees, met 'n stophorlosie bepaal en aangeteken. Daarna is die inligting teen 'n gestandaardiseerde tabel afgelees om die leerder se leesvlotheid-ouderdom vas te stel. Die aantal begripsvrae wat die leerder reg beantwoord het, is aangedui en die inligting is teen 'n gestandaardiseerde tabel afgelees. Die antwoord is 'n aanduiding van die leerder se leesbegrip-ouderdom.

4.3.2 Die WKOD groepdiagnostiese leestoets vir graad 7

Hierdie toets is voor en ná die intervensie by die **ondersoekgroep** afgeneem en het **kwantitatiewe** data oor elke leerder se leesbegrip verskaf. Die toets is gestandaardiseerd en word sedert 2003 deur die WKOD gebruik om graad 7-leerders se leesvermoë in hul moedertaal te assessee. Afdeling 1 is 'n stilleestoets met 'n begripsoefening. Die deelnemers moet tien vrae voltooi. Nadat hulle die paragraaf van 216 woorde deurgelees het, moet hulle tien sinne voltooi deur 'n ontbrekende woord in te vul uit 'n lys wat voorsien word. By afdeling 2 moet die deelnemers drie begripsvrae voltooi. Vraag 1 is 'n feitevraag, vraag 2 'n afgeleide vraag waar die deelnemers se eie mening verlang word, en vraag 3 'n insigvraag waar deelnemers redes vir hul antwoord moet verskaf. Die leerder moet die taak binne 30 minute voltooi. Die toets is kollektief onder gewone klaskamertoestande afgeneem terwyl 'n opvoeder toesig gehou het, 'n situasie waarmee hulle meer bekend en gemaklik was. Dit het die geleentheid gebied vir 'n meer spontane en minder stresvolle respons. Daarna is die take ingeneem, ongeag of almal klaar was. Die toets is aan die hand van 'n memorandum deur die toetsafnemer nagesien uit 'n punt van 20.

Aan die hand van hierdie meetinstrumente kon vasgestel word tot watter mate die implementering van die media-leesonderrigstrategieë die leesvermoë van die graad 7-leerders bevorder het, al dan nie.

4.4 Geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrumente

Sowel Mouton (2001:150) as Denscombe (1998:40) wys op 'n aspek wat 'n gevallestudie kwesbaar maak vir kritiek, naamlik dat die navorser soms te na aan die ondersoek staan en dat sy bevindinge nie altyd betroubaar is nie. Daarom is van triangulasie gebruik gemaak om te verseker dat die navorsing geldig en betroubaar is (Zuber-Skerritt 1992:138–139). Dit het die volgende ingesluit:

- Die bewerking van die resultate deur 'n onpartydige persoon (die Sentrum vir Statistiese Konsultasie by die Universiteit Stellenbosch).
- Die gebruik van twee of meer metodes om data in te samel (in hierdie studie is 'n literatuurstudie en diagnostiese toetse gebruik).
- Die gebruik van meer as een waarnemer (die onderhoude is afgeneem deur die departement se leerondersteuningsadviseur terwyl opvoeders toesig gehou het by die diagnostiese toetse).

5. RESULTATE

In hierdie afdeling word die resultate wat *voor* en *ná* die intervensie verkry is, bespreek. Leerders is *voor* en *ná* die intervensie getoets. Die data wat *voor* die intervensie verkry is, is vergelyk met die data wat *ná* die intervensie bekom is, om vas te stel of daar enige beduidende verbetering in leerders se leesbegrip en leesvlotheid was. Die data is ontleed deur die Sentrum vir Statistiese Konsultasie van die Universiteit Stellenbosch met behulp van die SAS-program. Waar kategorieë (nominale) waarnemings getoets is *voor* en *ná* die intervensie, is van 'n Pearson-chi-kwadraat of maksimum aanneemlike chi-kwadraattoets gebruik gemaak.

5.1 Die Neale individuele diagnostiese leestoets

5.1.1 Leesbegrip

Met hierdie toets wou die ondersoeker vasstel of daar enige beduidende verskil is tussen die voortoets en die *ná*-toets ten opsigte van die leerder se leesbegrip en leesvlotheid. Die resultate word in tabel 2 weergegee.

TABEL 2: Neale individuele leestoets (leesbegrip)

Respondent	Vorige jaar se eksamenpunt	Geslag	Voortoets	Ná-toets	Verskil
002	59	Seun	9,1	10,11	1,01
005	63	Seun	9,06	9,1	0,04
006	69	Dogter	11,08	11,08	0
010	73	Seun	11,04	12	0,96
015	36	Dogter	7,1	10,05	2,95
016	58	Dogter	9,01	9,03	0,02
018	40	Seun	8,11	8,11	0
019	40	Dogter	8,02	8,02	0
030	75	Seun	12,02	12,04	0,02
035	36	Dogter	7,06	7,1	0,04
	2 x 30%	5 x seuns		Av.	0,504
	2 x 40%	5 x dogters		S	0,949154
	2 x 50%			N	10
	2 x 60%				
	2 x 70%			T	1,679167
Geen beduidende verskil, slegs geringe verbetering				p-waarde	0,063713

Volgens Fisher se eksakte toets vir 'n 2x2-gebeurlikheidstabel bestaan daar geen beduidende verskil tussen die toetsgroep se voortoets en die *ná*-toets wat leesbegrip betref nie ($p = 0,063713$). Die implementering van die media-leesonderrigstrategieë het slegs 'n geringe verbetering gemaak aan die toetsgroep se leesbegrip, en 'n beduidende verbetering aan sekere individue se leesbegrip (sien 002, 010 en 015).

5.1.2 Leesvlotheid

Die navorser wou vasstel of die implementering van die media-leesonderrigstrategieë enige verskil gemaak het aan die vlotheid waarmee die leerders lees. Die resultate van die Neale individuele leestoets ten opsigte van **leesvlotheid** word in tabel 3 weergegee:

TABEL 3: Neale individuele leestoets (leesvlotheid)

Respondent	Vorige jaar se eksamenpunt	Geslag	Voortoets	Ná-toets	Verskil
002	59	Seun	9	9	0
005	63	Seun	9,01	10,05	1,04
006	69	Dogter	10,06	10,08	0,02
010	73	Seun	10,01	13	2,99
015	36	Dogter	10,05	13	2,95
016	58	Dogter	9,01	9	0,01
018	40	Seun	7,09	8,01	0,92
019	40	Dogter	8	8,1	0,1
030	75	Seun	12,05	13	0,95
035	36	Dogter	8,01	8,07	0,06
	2 x 30%	5 x seuns		Av	0,902
	2 x 40%	5 x dogters		S	1,171474
	2 x 50%			N	10
	2 x 60%				
	2 x 70%			T	2,43486
Geen beduidende verskil, slegs geringe verbetering				p-waarde	0,018841

Die t-toets is gebruik om te bepaal of daar enige beduidende verskil tussen die leerders van die toetsgroep se leesvlotheid was voor en ná die intervensie. Volgens die t-toets was daar 'n beduidende verskil in die leerders van die toetsgroep se punte ná die intervensie ($p = 0,018841$). Die implementering van die media-leesonderrigstrategieë het dus 'n beduidende verskil aan die toetsgroep se leesvlotheid gemaak.

5.2 Wes-Kaapse Onderwysdepartement- groepdiagnostiese leestoets

5.2.1 Leesbegrip

Hierdie toets in leesbegrip is deur die ondersoekgroep van 37 leerders afgelê. Hierdie toets moes bepaal of daar 'n beduidende verskil was in die toetstellings van die voortoets en die ná-toets ten opsigte van leesbegrip.

TABEL 4: WKOD groepleestoets (leesbegrip)

Respondent	Voortoets	Ná-toets	Verskil
001	7	12	5
002	11	11	0
003	8	11	3
004	5	11	6
005	9	11	2
006	8	13	5
007	12	14	2
008	6	13	7
009	12	17	5
010	15	17	2
011	4	6	2
012	7	9	2
013	12	14	2
014	13	15	2
015	13	13	0
016	7	10	3
017	4	10	6
018	6	8	2
019	6	11	5
020	5	10	5
021	9	14	5
022	3	14	11
023	7	14	7
024	5	10	5
025	3	10	7
026	13	14	1
027	13	19	6
028	4	11	7
029	4	12	8
030	12	14	2
031	2	6	6
032	12	16	4
033	3	10	7
034	6	10	4
035	2	8	6
036	11	16	5
037	14	15	1
		Av	4,27027
		S	2,490523
		N	37
		T	10,42955
		p-waarde	9,98E-13

'n Beduidende verskil is waargeneem

Die t-toets is gebruik om te bepaal of daar enige beduidende verskil tussen die leerders van die ondersoekgroep se leesbegrip was voor en ná die intervensie. Volgens die t-toets was daar wel 'n beduidende verskil in die leerders van die ondersoekgroep se punte ná die intervensie ($p = 9,98E-13$). Die implementering van die media-leesonderrigstrategieë het dus volgens die WKOD-toets 'n beduidende verskil aan die ondersoekgroep se leesbegrip gemaak.

6. BEVINDINGS EN GEVOLGTREKKINGS

Die navorser kon die volgende bevindings op grond van die resultate van die onderskeie meetinstrumente maak.

6.1 Leesbegrip

Die resultate van die individuele leestoets toon dat die leerders ses maande later 'n geringe verbetering ten opsigte van leesbegrip getoon het. Anders as by die individuele leestoets was daar ná ses maande by die groepleestoets wel 'n beduidende verbetering in die leerders se leesbegrip. Aangesien die begrip van 'n teks 'n **kognitiewe** proses is wat oor 'n langer tydperk ontwikkel, is dit 'n ope vraag of die intervensie lank genoeg was om 'n betekenisvolle verandering teweeg te bring. Spanning kon ook by die individuele toets 'n rol gespeel het.

6.2 Leesvlotheid

Leerders het oor die algemeen minder probleme met leesvlotheid ondervind. Die resultate van die individuele leestoets toon dat daar 'n beduidende verbetering was. Die verbetering in leesvlotheid kan toegeskryf word daaraan dat leesvlotheid 'n **meganiese** proses is wat met inoefening en baie lees tydens die intervensie kon verbeter het.

6.3 Gevolgtrekkings

Die resultate van hierdie studie dui daarop dat leerders wat leesprobleme ondervind oor die vermoë beskik om 'n verskeidenheid leesstrategieë aan te leer wat hul leesbegrip en leesvlotheid kan bevorder. Deur media soos rolprente by die leesprogram te integreer, word die leerder se leefwêreld by die leesproses betrek, wat tot beter hemisferiese integrasie en uiteindelik verbeterde lees en optimale leesbegrip sal lei.

7. SLOTBESKOUIING

Met hierdie studie wou die navorser 'n bydrae lewer tot die bevordering van lees by leerders met leesprobleme. Die bevordering van lees op hierdie vlak vereis van die opvoeder, die kurrikulum en die formele onderwys 'n vars, nuwe onderrigbenadering. Uit die literatuur blyk dit dat 'n benadering wat hemisferiese integrasie aanmoedig, waarin daar aan leerders se ervaringswêreld, soos hul belangstelling in media en rolprente, erkenning gegee word, die beste resultate lewer. Dié gevolgtrekking is deur die resultate van die gevallestudie bevestig. Die studie is egter geen bloudruk vir 'n kitsoplossing tot die komplekse problematiek onderliggend aan leerders se leesprobleme nie.

BIBLIOGRAFIE

- Alderson, J.C. 2000. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baltas, G. & Nessel, D. 1999. *Easy strategies and lessons that build content area reading skills*. New York: Professional Books.
- Bayles, K. 1981. Language and the brain. In Clark, V. *Language introductory readings*. New York: St. Martin's Press, pp. 172-189.
- Brown, A.H. 2002. Making better use of technology by creating a personal taxonomy of instructional media. *Child Development*, 75(1):14-27.
- Brown, J.W., Lewis, R.B. & Harclerod, F.F. 1977. *Technology, media, and methods*. New York: McGraw-Hill.
- Burns, P.C., Roe, B.D. & Ross, E.P. 1999. *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston, New York: Houghton Mifflin.
- Clark, B. 1986. *Optimizing learning*. Los Angeles: Merrill.
- Considine, D.M. & Haley, G. 1999. *Visual messages. Integrating imagery into instruction*. Englewood, Colorado: Teacher Ideas Press.
- Denscombe, M. 1998. *The good research guide for small scale social research projects*. Philadelphia: Open University Press.
- De Vaney, A. 1994. *Ethical considerations of visuals in the classroom: African Americans and Hollywood film*. In: Moore, D.M. & Dwyer, F.M. *Visual literacy. A spectrum of visual learning*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. 1993. *Case study methods*. London: Sage.
- Heugh, K. 1995. *The multilingual school: Modified dual medium*. Cape Town: UCT Press.
- Hendee, R. 1998. Young adults, novels and film. *The Alan Review*, 16(3):6-8.
- Hugo, A.J. 2001. Lees en studeer op tersiêre vlak: Die affektiewe komponent van lees verdien ook aandag. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 35(2 & 3):82-98.
- Inglis, A., Ling, P. & Joosten, V. 2000. *Delivering digitally: Managing the Transition to the knowledge media*. London: Kogan Page.
- Josse, G. & Tzourio-Mazoyer, N. 2003. Review: Hemispheric specialization for language. *Brain Research Reviews* [Elektronies], 44:1-12. http://en.wikipedia.org/wiki/Lateralization_of_brain_function [01/02/2009].
- Juel, C. & Minden-Cupp, C. 2000. One down and 80 000 to go: Word recognition instruction in the primary grades. *The Reading Teacher*, 53(4):15.
- Keyes, D. 1988. Motivating unmotivated readers to read through media. *The Alan Review*, 15(3):20-29.
- Le Cordeur, M.L.A. 1991. Die integrasie van stelwerk en letterkunde-onderrig met toespitsing op die media. MEd-tesis. Stellenbosch, Universiteit Stellenbosch.
- Le Cordeur, M.L.A. 2004. Die bevordering van lees met behulp van media-lees-onderrigstrategieë vir Afrikaans (graad 7): 'n Gevallestudie. PhD-proefskrif. Stellenbosch, Universiteit Stellenbosch.
- Levi, R. 1983. The questions of electrophysiological asymmetries preceding speech. *Students in Neurolinguistics and Psycholinguistics*. New York: Academic Press.
- Merchant, G. & Thomas, H. 2000. *Picture books for the literacy hour: Activities for primary teachers*. London: David Fulton.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Naudé, L.B.A. 1985. *Linker- en regterhemisferiese funksies van die brein met betrekking tot leer: 'n eksploratiewe ondersoek*. MEd-tesis. Stellenbosch, Universiteit Stellenbosch.
- Peer, L. & Reid, G. (reds). 2001. *Dyslexia – successful inclusion in the secondary school*. London: David Fulton.
- Ramphele, M. 2009. Here, mother tongue clashes with her mother's tongue. *Sunday Times*, 8 Maart, 11.
- Ranby, P. 1993. *Get the picture! An integrated approach to English and the media*. Houghton: Heineman-Centaur.
- Taylor, B., Pearson, P.D., Harris, L.A. & Garcia, G. 1995. *Reading difficulties, instruction and assessment*. 2de uitgawe. New York: McGraw-Hill.

- Townend, J. & Turner, M. (eds). 2000. *Dyslexia in practice: A guide for teachers*. New York: Kluwer Academic / Plenum.
- Walker, B.J. 2000. *Diagnostic teaching of reading*. 4de uitgawe. Oklahoma City: Merrill.
- Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). 2009. *Grade 3 Systemic evaluation baseline assessment of literacy*. Kaapstad.
- Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). 2010. *Grade 6 Systemic evaluation baseline assessment of literacy*. Kaapstad.
- Zuber-Skerritt, O. 1992. *Professional development in higher education: A theoretical framework for action research*. London: Kogan Page.