

Die evaluering van Afrikaanse Grondslagfase leesreekse vir toereikende aanvangsleesonderrig

Tiané Koekemoer

2012

**Die evaluering van Afrikaanse Grondslagfase leesreekse vir
toereikende aanvangsleesonderrig**

deur

Tiané Koekemoer

Voorgelê ter vervulling van 'n deel van die vereistes vir die graad

**Magister Educationis
(Leerderondersteuning, Voorligting & Berading)**

Fakulteit Opvoedkunde
Departement Opvoedkundige Sielkunde
Universiteit van Pretoria

Studieleier:

Dr. Ina Joubert

Mede-studieleier:

Prof. Liesel Ebersöhn

Augustus 2012

PRETORIA

DANKBETUIGINGS

Moenie bang wees nie, want Ek is by jou. Moenie ontsteld word nie, want Ek is jou God. Ek maak jou sterk en wil jou help. Ek hou jou vas met my reddende regterhand (Jesaja, 41:10)

Ek wil graag my opregte dank en waardering uitspreek teenoor die volgende persone wat die pad saam my gestap het:

- ❖ My studieleier Dr. Ina Joubert en mede-studieleier Prof. Liesel Ebersöhn vir hul waardevolle insette, leiding, ondersteuning, aanmoediging en geduld met my. Dankie dat julle in my bly glo het, al het ek nie meer in myself geglo nie.
- ❖ My ouers vir hul liefde, ondersteuning en aanmoediging. Julle liefde en ondersteuning het my gedra in hierdie tyd, en sonder julle sou ek nie hierdie pad kon gestap het nie.
- ❖ Yolanda Prinsloo, dankie vir die wonderlike vriendin wat jy is. Ons kan terugkyk en sê dat hierdie studie 'n lewenslange vriendskap na vore gebring het.
- ❖ My familie en vriende vir hul belangstelling en gebede.
- ❖ Die Hoof, meneer Faure en personeel van Laerskool Derdepoort. Dankie vir jul begrip en ondersteuning.
- ❖ Rudi Venter van Nasou Via Afrika Uitgewers vir die skenking van die Afrikaanse leesreeks.
- ❖ Hester van der Walt vir die taalversorging.
- ❖ Adrie van Dyk vir haar hulp met die tegniese versorging.

VERKLARING VAN OORSPRONKLIKHEID

Ek, Tiané Koekemoer, (s24242200) verklaar hiermee dat die verhandeling/skripsie getiteld: *Die evaluering van Afrikaanse Grondslagfase leesreekse vir toereikende aanvangsleesonderrig*, my eie werk is en dat alle bronne wat ek geraadpleeg het ten volle aangedui en by wyse van 'n literatuurlys ingesluit is.

Handtekening: _____

Datum: _____

-oOo-

ABSTRAK

Die evaluering van Afrikaanse Grondslagfase leesreekse vir toereikende aanvangsleesonderrig

Tiané Koekemoer

Studieleier: Dr. Ina Joubert
Mede-studieleier: Prof. Liesel Ebersöhn
Departement: Opvoedkundige Sielkunde
Graad: Leerderondersteuning, Voorligting en Berading

Daar bestaan nie duidelike riglyne waarvolgens Afrikaanse leesreekse wat in die grondslagfase gebruik word, geëvalueer kan word nie. Hierdie studie was verkennend van aard met die doel om kriteria te identifiseer wat aangewend kan word om Afrikaanse leesreekse in die grondslagfase te evalueer.

Ek het 'n interpretivistiese metateoretiese paradigma gevolg aangesien ek diepgaande kennis wou verkry oor die onderwerp. Daarvoor het ek gebruik gemaak van 'n gevallestudie gerig deur Chall (1990) se model van leesontwikkeling.

Daarby het ek uit die literatuur 'n rubriek ontwikkel wat ek aangewend het om die drie leesreekse wat in die studie ondersoek is, se teoretiese onderbou te bepaal. Die literatuur het my ondersteun om vrae te ontwikkel wat ek tydens drie fokusgroeponderhoude gevra het. Die fokusgroeponderhoude het by drie Afrikaanse laerskole binne die Tshwane-metropool in verskillende sosio-ekonomiese gebiede plaasgevind. Twaalf onderwysers het deelgeneem (n=12; vroue=12). Die deelnemende onderwysers is doelgerig geselekteer. Om my data te versterk, het ek ook gebruik gemaak van observasienotas verkry van 57 studente in die Vroeë Kinderontwikkeling en Grondslagfaseprogram, aan die Universiteit van Pretoria.

Ek het die data gedokumenteer as audio-opnames, verbatimtranskripsies en veldnotas. Verder het ek tematiese analise gebruik om die verbatimtranskripsies te analiseer, waarvolgens temas en subtemas geïdentifiseer is. Die volgende vier temas is geïdentifiseer: (i) relevansie van leesreekse, (ii) belangrike aspekte by die gebruik van leesreekse, (iii) onderwysers se gebruik van leesreekse

tydens leesonderrig, (iv) wetenskaplike ontwikkeling van leesreekse vir grondslagfaseleesonderrig. Ek het inhoudsanalise gebruik om die leesreekse en observasienotas te analiseer.

Bevindinge uit die studie dui daarop dat van die deelnemende skole verouderde leesreekse gebruik waarvan die inhoud nie relevant is vir die hedendaagse leerder se leefwêreld nie. Dit blyk ook dat onderwysers moontlik 'n gebrekkige kennis van leesteorieë het. Verder het ek bevind dat onderwysers hul eie stories skryf om persepsie en fonologiese bewustheid te integreer, aangesien leesreekse nie dié leesvaardighede aanspreek nie. Ek het ook bevind dat onderwysers sekere aspekte belangrik ag by leesreekse, naamlik (i) leesreekse moet binne die leerder se leefwêreld wees, (ii) illustrasies moet die leerder uitnoui om te lees, (iii) progressie moet voorkom, (iv) herhaling van sigwoorde is belangrik, (v) uitgewers moet die volgorde van die aanleer van klanke in gedagte hou tydens die skryf van leesreekse, (vi) uitgewers moet die skrif tipe, woordkeuses en korrekte spelling in ag neem, (vii) die behavioristiese benadering word algemeen aangewend tydens leesonderrig en (viii) slegs een leesreeks (leesreeks C) het voldoen aan meeste van die kriteria.

“To learn to read is to light a fire; every syllable that is spelled out is a spark”

Victor Hugo

SLEUTELWOORDE/KEYWORDS

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| ▪ Aanvangslees | Emergent reading |
| ▪ Leesbenaderings | Reading theories |
| ▪ Gebalanseerde benadering | Balanced reading approach |
| ▪ Behavioristiese benadering | Behaviouristic approach |
| ▪ Psigolinguistiese benadering | Psycholinguistic approach |
| ▪ Leesontwikkeling | Reading development |
| ▪ Visuele- en ouditiewe persepsie | Visual- and auditory perception |
| ▪ Grondslagfase | Foundation Phase |
| ▪ Leesreekse | Graded readers |
| ▪ Gevallestudie | Case study |

ABSTRACT

The evaluation of Afrikaans Foundation Phase graded readers for effective literacy instruction

Tiané Koekemoer

SUPERVISOR: Dr. Ina Joubert

CO-SUPERVISOR: Prof. Liesel Ebersöhn

DEPARTMENT: Educational Psychology

DEGREE: MEd with specialisation in Learner Support, Guidance and Counseling

No definite guidelines exist which can be used to evaluate Afrikaans graded readers in the foundation phase. The main goal of this study was to identify criteria which can be implemented within the foundation phase to evaluate graded readers.

I made use of an interpretative metatheoretical paradigm, since I anticipated gaining in-depth knowledge regarding the subject by means of this method. Chall's Model of Reading Development (1990) was used as a basis for this case study.

I developed a rubric, which was used to identify the theoretical aspects related to the three graded readers used in the study. The literature furthermore supported me in the formation of questions which were posed to the focus groups. The focus group meetings took place at three Afrikaans primary schools within the Tshwane Metropole in different socio-economic areas. Twelve teachers participated (n=12; women=12). The participating teachers were selected using stratified sampling. In order to enhance the validity of the data, I made use of observation notes, obtained from 57 students in the Early Childhood Development and Foundation Phase programme at the University of Pretoria.

The data was documented as audio-recordings, transcriptions and field notes. Thematic analysis was employed to analyse the transcriptions, whereafter themes and sub-themes

were identified. The following four themes were identified: (i) The relevance of graded readers; (ii) important aspects related to the use of graded readers; (iii) the use of graded readers by teachers during reading instruction; and (iv) scientific development of graded readers for use during foundation phase reading instruction. The graded readers and observation notes were analysed by means of content analysis.

The findings indicated that participating schools used graded readers of which the content is not relevant for the learner of today. It would also seem that teachers possibly lack knowledge of reading theories. In addition, teachers are writing their own stories in order to integrate perception and phonological awareness, since graded readers do not incorporate it.

The findings further illuminated the fact that teachers value certain aspects in graded readers as important, namely: (i) Graded readers must fall within the context of the child's world; (ii) illustrations must invite the learner to read, (iii) there must be progression, (iv) repetition of sight words are vital, (v) when publishers write graded readers, the range pertaining to how sounds are learned must be borne in mind, (vi) publishers must pay attention to the font type, word selection and spelling in readers, (viii) the behaviouristic approach is frequently used during reading instruction, and (viii) only one graded reader (graded reader C) met most of the set criteria.

"To learn to read is to light a fire; every syllable that is spelled out is a spark"

Victor Hugo

KEYWORDS

- Emergent reading
- Balanced reading approach
- Psycholinguistic approach
- Visual- and auditory perception
- Graded readers
- Reading theories
- Behaviouristic approach
- Reading development
- Foundation Phase
- Case study

INHOUDSOPGAWE

| | Bls |
|---|-----------|
| HOOFSTUK 1 | |
| ORIËNTERING EN PROBLEEMSTELLING | |
| 1.1 INLEIDING EN RASIONAAL | 2 |
| 1.2 DOEL VAN DIE STUDIE | 4 |
| 1.2.1 Doelstelling | 4 |
| 1.2.2 Doelwitte | 4 |
| 1.3 NAVORSINGSVRAAG | 5 |
| 1.3.1 Subvrae | 5 |
| 1.4. KONSEPVERHELDING | 5 |
| 1.4.1 Aanvangslees | 5 |
| 1.4.2 Aanvangsleesonderrig | 5 |
| 1.4.3 Gebalanseerde benadering | 5 |
| 1.4.4 Grondslagfase | 6 |
| 1.4.5 Kriteria | 6 |
| 1.4.6 Leesbenadering | 6 |
| 1.4.7 Leesreekse | 6 |
| 1.5 PARADIGMATIESE AANNAMES | 7 |
| 1.6 CHALL SE MODEL VAN LEESONTWIKKELING AS TEORETIESE RAAMWERK | 8 |
| 1.7 NAVORSINGSONTWERP EN NAVORSINGSMETODOLOGIE | 10 |
| 1.8 KWALITEITSKRITERIA | 12 |
| 1.9 NAVORSINGSETIEK | 12 |
| 1.9.1 Ingeligte toestemming | 12 |
| 1.9.2 Privaatheid, vertroulikheid en anonimiteit | 13 |
| 1.10 OORSIG VAN DIE STUDIE | 13 |
| 1.11 SAMEVATTING | 14 |

HOOFSTUK 2

'n OORSIG VAN DIE GEBRUIK VAN LEESREEKSE BY LEESONDERRIG

| | | |
|-------------|--|----|
| 2.1 | INLEIDING | 15 |
| 2.2 | LEES EN DIE LEESKRISIS OP INTERNASIONALE GEBIED | 15 |
| 2.3 | DIE LEESKRISIS IN SUID-AFRIKA | 18 |
| 2.3.1 | Vroeë geletterdheid en die leeskrisis | 19 |
| 2.4 | ONDERWYSERS SE KENNIS VAN DOELTREFFENDE LEESONDERRIG | 23 |
| 2.5 | DENKSKOLE OOR LEESONDERIGBENADERINGS EN -METODES IN DIE GRONDSLAGFASE | 27 |
| 2.5.1 | Behavioristiese benadering tot lees | 28 |
| 2.5.1.1 | Klankmetode | 28 |
| 2.5.1.2 | Fonologiese metode | 29 |
| 2.5.1.3 | Voordele en nadele van behavioristiese benadering | 29 |
| 2.5.2 | Psigolinguistiese benadering tot lees | 30 |
| 2.5.2.1 | Globale metode (kyk-en-sê-metode) | 31 |
| 2.5.2.2 | Literatuurgebaseerde metode | 31 |
| 2.5.2.3 | Taalervaringsmetode | 31 |
| 2.5.2.4 | Voordele en nadele van die psigolinguistiese benadering | 32 |
| 2.6. | LEESDEBAT RONDOM LEESBENADERINGS EN DIE KOMPROMIE | 32 |
| 2.7 | DIE GEBALANSEERDE BENADERING AS LEESONDERRIGMETODE | 34 |
| 2.8 | LEESBEGRIP | 36 |
| 2.9 | LEESREEKSE AS LEESMATERIAAL | 36 |
| 2.10 | SAMEVATTING | 41 |

HOOFSTUK 3 NAVORSINGSPROSES

| | | |
|------------|---|----|
| 3.1 | INLEIDING | 43 |
| 3.2 | NAVORSINGSPARADIGMA | 43 |
| 3.2.1 | Metodologiese paradigma | 43 |
| 3.2.2 | Metateoretiese paradigma | 45 |
| 3.3 | NAVORSINGSMETODOLOGIE EN -STRATEGIEË | 46 |
| 3.3.1 | Navorsingsontwerp | 46 |
| 3.3.2 | Seleksie van deelnemers | 47 |
| 3.3.3 | Data-insameling | 50 |
| 3.3.3.1 | Fokusgroeponderhoude | 50 |
| 3.3.3.1 | Veldnotas | 52 |
| 3.3.3.3 | Inhoudsanalise van bestaande data | 52 |
| 3.3.3.4 | Inhoudsanalise | 53 |
| 3.3.4 | Data-analise en interpretasie | 57 |
| 3.4 | NAVORSINGSETIEK | 60 |
| 3.4.1 | Ingeligte toestemming | 60 |
| 3.4.2 | Privaatheid, vertroulikheid en anonimiteit | 61 |
| 3.5 | GELOOFWAARDIGHEID, GELDIGHEID EN VERALGEMENING | 62 |
| 3.6 | ROL VAN DIE NAVORSER | 63 |
| 3.7 | SAMEVATTING | 64 |

HOOFSTUK 4 RESULTATE EN BESPREKING VAN DIE STUDIE

| | | |
|------------|--|----|
| 4.1 | INLEIDING | 66 |
| 4.2 | NAVORSINGSRESULTATE | 66 |
| 4.2.1 | Tema 1: Relevansie Van Leesreekse | 67 |
| 4.2.1.1 | Subtema 1.1: Verouderde leesreekse | 68 |
| 4.2.1.2 | Subtema 1.2: Leesreekse se kontekstualisering van 'n kind se kontemporêre leefwêreld | 69 |
| 4.2.1.3 | Subtema 1.3: Die bydrae van illustrasies tot die skep van kindervriendelike leesreekse | 70 |
| 4.2.2 | Tema 2: Belangrike aspekte by die gebruik van leesreekse | 71 |
| 4.2.2.1 | Subtema 2.1: Die integrasie van persepsie in leesreekse | 72 |
| 4.2.2.2 | Subtema 2.2: Die herhaling van sigwoorde en nuwe woorde in leesreekse | 72 |
| 4.2.2.3 | Subtema 2.3: 'n Uitnodigende storielyn in leesreekse | 73 |
| 4.2.3 | Tema 3: Onderwysers se gebruik van leesreekse by leesonderrig | 74 |
| 4.2.3.1 | Subtema 3.1: Onderwysers skryf hul eie stories om fonologiese bewuswording te onderrig | 75 |
| 4.2.3.2 | Subtema 3.2: Onderwysers se gebrekkige teoretiese kennis met betrekking tot leesonderrig | 76 |
| 4.2.3.3 | Subtema 3.3: Die gebruik van leesreekse om taalarmoede aan te spreek | 77 |
| 4.2.4 | Tema 4: Wetenskaplike ontwikkeling van leesreekse vir grondslagfaseleesonderrig | 78 |
| 4.2.4.1 | Subtema 4.1: Taalkundigheid by leesonderrig | 79 |
| 4.2.4.2 | Subtema 4.2: Kennis van leesteorieë | 80 |
| 4.2.4.3 | Subtema 4.3: Leesbegrip by leesreekse | 81 |
| 4.3 | RESULTATE VAN INHOUDSANALISE VAN LEESREEKSE | 82 |
| 4.4 | SAMEVATTING | 86 |

HOOFSTUK 5 BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

| | | |
|------------|---|-----|
| 5.1 | INLEIDING | 87 |
| 5.2 | LITERATUURKONTROLE TER ONDERSTEUNING VAN BEVINDINGE | 87 |
| 5.2.1 | Bespreking van bestaande kennis: ondersteunende resultate | 87 |
| 5.2.1.1 | Verouderde leesreekse word in skole gebruik | 92 |
| 5.2.1.2 | Kontekstualisering van leesreekse is belangrik | 92 |
| 5.2.1.3 | Illustrasies dien as bydrae tot kindervriendelike literatuur | 93 |
| 5.2.1.4 | Die herhaling van sigwoorde is belangrik in aanvangsleesboeke | 93 |
| 5.2.1.5 | Uitnodigende storielyn | 93 |
| 5.2.1.6 | Fonologiese bewustheid is 'n belangrike leesvaardigheid wat die aanvangsleser moet verwerf | 93 |
| 5.2.1.7 | Grondslagfaseonderwysers se gebrekkige kennis van leesbenaderings en leesteorieë wat tydens leesonderrig gebruik word | 94 |
| 5.2.1.8 | Die gebruik van leesreekse om taalarmoede aan te spreek | 94 |
| 5.2.1.9 | Taalkundigheid by leesreekse speel 'n belangrike rol tydens die keuse van 'n leesreeks | 94 |
| 5.2.1.10 | Kennis van leesteorieë | 94 |
| 5.2.1.11 | Leesbegrip is 'n belangrike vaardigheid wat tydens leesonderrig onderrig moet word | 95 |
| 5.2.2 | Bespreking van bestaande kennis: teenstrydige resultate | 95 |
| 5.2.2.1 | Die integrasie van perseptuele modaliteite | 97 |
| 5.2.2.2 | Onderwysers skryf eie stories om fonologiese bewustheid te onderrig | 97 |
| 5.2.2.3 | Onderwysers se gebrekkige teoretiese kennis | 97 |
| 5.3 | BEVINDINGE VAN DIE STUDIE | 97 |
| 5.3.1 | Subnavorsingsvraag 1 | 97 |
| 5.3.2 | Subnavorsingsvraag 2 | 99 |
| 5.3.3 | Subnavorsingsvraag 3 | 101 |
| 5.3.4 | Subnavorsingsvraag 4 | 103 |
| 5.3.5 | Beantwoording van die hoofnavorsingsvraag | 104 |

| | | |
|------------|---|-----|
| | | Bls |
| 5.4 | BEPERKINGE VAN DIE STUDIE | 106 |
| 5.4.1 | Aanbevelings vir verdere navorsing..... | 107 |
| 5.4.2 | Aanbeveling vir onderwyspraktyke..... | 107 |
| 5.5 | SAMEVATTING | 108 |

—o—o—o—

| | |
|----------------------------|-----|
| LITERATUURLYS | 109 |
| LYS VAN BYLAE | 119 |

—o—o—o—

LYS VAN FIGURE

| | | |
|-------------|--|-----|
| | | Bls |
| Figuur 1.1: | Opsomming van die oriëntering studie verskaf..... | 1 |
| Figuur 1.2: | Opsomming van die navorsingproses..... | 10 |
| Figuur 2.1: | Integrering van die twee hoofbenaderings van leesonderrig..... | 34 |
| Figuur 3.1: | Skematiese voorstelling van die data-analiseproses..... | 61 |

—o—o—o—

LYS VAN TABELLE

| | Bls |
|--|-----|
| Tabel 1.1: Leesstadia 0-2 met integrasie van die HNKV | 9 |
| Tabel 2.1: Vroeë geletterdheidsvaardighede wat die leesproses beïnvloed | 21 |
| Tabel 2.2: Perseptuele vaardighede benodig by lees | 22 |
| Tabel 2.3: Verskillende leesstadia | 27 |
| Tabel 2.4: Vergelyking van behavioristiese en psigolinguistiese leesbenaderings | 28 |
| Tabel 2.5: Boekkennis verwerf deur die omgang met boeke en teks | 38 |
| Tabel 2.6 Frekwensie en tydperk waarvolgens hoëfrekwensiewoorde aangeleer behoort te word | 41 |
| Tabel 2.7: Eienskappe as riglyn vir die keuse van leesreekse | 42 |
| Tabel 3.1: Kriteria vir die seleksie van deelnemers | 49 |
| Tabel 3.2: Opsomming van onderwyseresse | 50 |
| Tabel 3.3: Kriteria vir die seleksie van leesreekse | 55 |
| Tabel 3.4: Rubriek ter aanwending van inhoudsanalise vir Leesreekse | 56 |
| Tabel 4.1: 'n Oorsig van die temas en hul onderskeie subtemas | 68 |
| Tabel 4.2: Insluitings- en uitsluitingskriteria vir Tema 1 | 68 |
| Tabel 4.3: Insluitings- en uitsluitingskriteria vir Tema 2 | 72 |
| Tabel 4.4: Insluitings- en uitsluitingskriteria vir Tema 3 | 75 |
| Tabel 4.5: Insluitings- en uitsluitingskriteria vir Tema 4 | 79 |
| Tabel 4.6: Rubriek ter aanwending van inhoudsanalise van drie leesreekse | 84 |
| Tabel 5.1: Vergelyking van resultate met bestaande kennis: ondersteunende resultate | 89 |
| Tabel 5.2: Vergelyking van resultate met bestaande kennis: teenstrydige resultate | 96 |
| Tabel 5.3: Moontlike evalueringskriteria vir die gebruik tydens die keuse van Afrikaanseleesreekse in die grondslagfase | 106 |

HOOFTUK 1 ORIËNTERING EN PROBLEEMSTELLING

| | |
|---------------------------------|--|
| Titel | <ul style="list-style-type: none">• Die evaluering van Afrikaanse Grondslagfase leesreekse vir toereikende aanvangsleesonderrig |
| Rasionaal | <ul style="list-style-type: none">• Leemte in die literatuur rakende duidelike riglyne waarvolgens Afrikaanse leesreekse wat gebruik word in die grondslagfase geëvalueer kan word |
| Navorsingsvraag | <ul style="list-style-type: none">• Hoe kan die kwaliteit van aanvangsleesonderrig verryk word deur evalueringkriteria vir leesreekse daar te stel? |
| Metodologiese paradigma | <ul style="list-style-type: none">• Kwalitatiewe benadering |
| Metateoretiese paradigma | <ul style="list-style-type: none">• Interpretivisties |
| Navorsingsontwerp | <ul style="list-style-type: none">• Gevallestudie |
| Eenhede van die studie | <ul style="list-style-type: none">• Afrikaanse leesreekse wat in die grondslagfase gebruik word• Grondslagfase onderwysers• Observasie notas verkry vanaf Vroeë Kinderontwikkeling en Grondslagfase studente |
| Etiese Konsiderasies | <ul style="list-style-type: none">• Ingeligte toestemming en privaatheid, vertroulikheid en anonimiteit |
| Sleutel terme | <ul style="list-style-type: none">• Aanvangslees, aanvangsleesonderrig, gebalanseerde benadering, grondslagfase, kriteria, leesbenadering, leesreekse |

Figuur 1.1: Opsomming van die oriëntering van die studie

1.1 INLEIDING EN RASIONAAL

Leesreekse speel 'n groot rol by die fasilitering van lees en die verwerwing van leesvaardighede van die jong kind. Onderwysers¹ se keuse van 'n spesifieke leesreeks is egter problematies. In my eie skoolpraktyk is ek daarvan bewus dat ek leesreekse selekteer deur te kyk of die formaat in graad een skrif is, en of die illustrasies duidelik en kleurvol is. Die teoretiese fundering het min te doen met my keuse van 'n betrokke leesreeks. Na my mening behoort die teoretiese fundering die oorwegende kriterium te wees by hierdie keuses. Daarby ondervind ek 'n gebrek aan voldoende wetenskaplike literatuur wat ek kan raadpleeg om te besluit of 'n leesreeks hom tot aanvangsleesonderrig leen. Om leesreekse aan die hand van persoonlike voorkeur te kies, kan nadelige gevolge inhou, aangesien die gekose leesreeks moontlik nie heeltemal geskik kan wees vir die aanleer van leesvaardighede nie. Die belangrikheid van leesvaardighede word ondersteun deur Koen (2008) wat meld dat indien leerders leesvaardighede nie binne die eerste drie jaar van skoolonderrig doeltreffend bemeester nie, hulle probleme met hul skoolvordering dwarsdeur hulle skoolloopbaan kan ondervind.

Leesreekse is seker die mees bekende leesmateriaal wat in die klaskamer gebruik word om leesonderrig te fasiliteer. Tydens informele gesprekke met beginneronderwysers het dit geblyk dat skole dikwels gebruik maak van leesreekse wat verouderd is (selfs nog dieselfde leesreekse as wat die deelnemers aan hierdie studie self op skool gelees het). Bloch (1999) ondersteun my insig deur te meld dat leesreekse wat in Suid-Afrikaanse skole gebruik word, verouderd is. Sekere leesreekse dateer uit 1978, en is nie geskik vir gebruik deur leerders met verskillende leesvermoëns nie. Daarby neem hierdie leesreekse nie die leerder se leefwêreld in ag nie.

Die voormalige Departement van Onderwys² (1999) het kriteria verskaf wat onderwysers kan gebruik om leesreekse te evalueer. Na my mening is dié kriteria gebrekkig, aangesien 'n teoretiese gefundeerde onderbou ontbreek. Verder bevraagteken ek die effektiwiteit van die kriteria, aangesien die Departement van Onderwys leesreekse wat tans in skole is, maar nie aan geldige kriteria voldoen nie, goedkeur. 'n Aanbeveling wat wel deur die Departement van Onderwys (1999:30) verskaf is, is dat leesreekse aan 'n gebalanseerde benadering moet voldoen.

Die kriteria wat deur die Departement van Onderwys (1999) gegee is, asook kriteria wat deur internasionale literatuur (Viney, 2009:1) voorgestel word, hou verband met illustrasies, die kwaliteit van skrif, leesbaarheid van die skrif, asook integrasie van verskillende komponente van geletterdheid soos luister, praat, lees en skryf. Hierdie kriteria spreek egter nie aspekte aan soos die beklemtoning

¹ Alhoewel die meeste onderwysers in die grondslagfase vroulik is, word die term onderwysers vir albei geslagte gebruik, aangesien dit die aanvaarde genderneutrale manier is.

² Die Departement van Onderwys is vanaf 2011 bekend as die Departement van Basiese Onderwys.

van kernwoorde, of dat leerders 20 tot 30 keer aan woorde blootgestel moet word om te verseker dat hulle die teks internaliseer (Warring & Takaki, 2003).

Hierdie bewuswording van die moontlike behoefte aan evalueringskriteria by Afrikaanse Grondslagfaseleesreeks het aanleiding gegee tot die studie, aangesien ek van mening is dat die keuse van gepaste leesreeks van kardinale belang is vir aanvangsleesonderrig. Leesreeks kan onderwysers ondersteun tydens leesonderrig, mits die reeks geskik is vir die leerders en geskryf is volgens teoretiese beginsels. Verder is onderwysers se kennis van leesonderrig ook deurslaggewend. Die leesreeks kan van hoogstaande gehalte wees, maar indien die onderwyser nie oor die nodige kwalifikasies en grondige kennis beskik om leesonderrig te fasiliteer nie, verminder die implementeringswaarde van die leesreeks.

Uit Bloch (1999:10) se studie blyk dit dat onderwysers onvoldoende opgelei is en dus nie bewus is van hoe belangrik die onderrig van geletterdheid en leerders se verwerwing van leesvaardighede is nie. Dié navorsing van Bloch kan moontlik daarop dui dat onderwysers 'n gebrekkige kennis van leesonderrig het. Hierdie gebrekkige kennis word moontlik weerspieël in die keuse van leesreeks. Daar kan aangevoer word dat onderwysers nie oor die kundigheid beskik om leesreeks te evalueer op grond van hul teoretiese onderbou oor byvoorbeeld leesbenaderings nie.

Daar is dus 'n gaping in die literatuur met betrekking tot 'n maatstaf oftewel teoretiesbegronde evalueringskriteria van Afrikaanse leesreeks in die Grondslagfase. Ek stel dit daarom dat daar, ten opsigte van evalueringskriteria van leesreeks in die Grondslagfase, 'n konseptuele beperking is in relevante literatuur.

My studie vorm deel van 'n groter navorsingsprojek wat deur Nasou Via Afrika Uitgewers geloods is (Venter, 2008). Nasou Via Afrika Uitgewers het verskeie leesreeks op sy publikasielys. My studie het dus gedeeltelik gespruit uit 'n behoefte wat die uitgewersbedryf geïdentifiseer het. Hierdie behoefte was om te bepaal hoe onderwysers bestaande leesreeks evalueer, en vervolgens maatstawwe vas te stel wat aangewend kan word om Afrikaanse Grondslagfaseleesreeks te evalueer om aanvangsleesonderrig te fasiliteer en te verryk.

Daar is 'n sterk verband tussen die gehalte van leesreeks en leerders se leesprestasie. Daarom is dit nodig om die leerders in Suid-Afrika se leesprestasie te ondersoek. Die Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) is 'n internasionale studie wat leerders se lees- en geletterdheidsprestasie meet (Van Staden & Howie, 2010). Uit 40 lande wat deelgeneem het, het

Suid-Afrikaanse graad 4- en graad 5-leerders die swakste gevaar. PIRLS het verder aangedui dat 80 persent van Suid-Afrikaanse kinders nie oor die basiese leesvaardighede beskik nie.

Koen (2008) voer aan dat bogenoemde resultate beteken dat hierdie leerders nie die basiese geletterdheidsvaardighede in die Grondslagfase baasgeraak het nie. Dié standpunt word bevestig deur 'n geletterdheidsverslag van die Departement van Onderwys (2008). Hierdie verslag dui aan dat graad3-leerders in 2007 onder andere 'n gemiddelde prestasie van 36% in geletterdheid behaal het. In die lig van die onderprestasie van Suid-Afrikaanse leerders se leesvaardighede, is dit noodsaaklik om navorsing te doen oor die keuse van leesreekse wat leerders se leesvaardighede moontlik kan verbeter. Horne (in Rademeyer, 2009:16) het bevind dat die leesvaardigheidsvlakke van leerders direk verbind word met die leesmateriaal wat hulle op 'n bepaalde vlak gebruik.

Na aanleiding van Horne se uitsprake (in Rademeyer, 2009:16) en PIRLS (Van Staden & Howie, 2010) stel ek voor dat onderwysers leesreekse selekteer aan die hand van spesifieke kriteria. Die verkose kriteria moet leesreekse geskik verklaar vir die leesonderrig sodat leerders met leesvaardighede toegerus kan word.

1.2 DOEL VAN DIE STUDIE

1.2.1 Doelstelling

Hierdie verkennende studie se doel is om kriteria te identifiseer wat aangewend kan word om Afrikaanse leesreekse in die Grondslagfase te evalueer ten einde aanvangsleesonderrig te verryk.

1.2.2 Doelwitte

Die doelstelling van die studie is gegrond op die volgende doelwitte:

- Om te bepaal welke teoretiese leesperspektiewe en leesbenaderings deur onderwysers gebruik word vir die bemeestering van leesvaardighede in die Grondslagfase;
- Om vas te stel wat die teoretiese onderbou van bestaande geselekteerde Afrikaanse leesreekse is;
- Om te verken hoe onderwysers in die Grondslagfase beskikbare leesreekse ervaar, ten opsigte van (i) leesonderrig, en (ii) leerders se bemeestering van leesvaardighede; en
- Om te identifiseer hoe onderwysers in die Grondslagfase leesreekse kies.

1.3 NAVORSINGSVRAAG

Hoofnavorsingsvraag:

Hoe kan die kwaliteit van aanvangsleesonderrig verryk word deur evalueringkriteria vir leesreekse daar te stel?

1.3.1 Subvrae

Om die hoofnavorsingsvraag te beantwoord, moet die volgende subvrae aangespreek word:

- Watter teoretiese leesperspektiewe en leesbenaderings word deur onderwysers gebruik vir die bemeesting van leesvaardighede in die Grondslagfase?
- Wat is die teoretiese onderbou van bestaande geselekteerde Afrikaanse leesreekse?
- Hoe ervaar onderwysers beskikbare leesreekse ten opsigte van (i) leesonderrig, en (ii) leerders se bemeesting van leesvaardighede?
- Hoe kies onderwysers in die Grondslagfase leesreekse?

1.4. KONSEPVERHELDING

In hierdie studie het ek die volgende konsepte as belangrik geïdentifiseer by die lees van relevante literatuur. Ek behandel hierdie konsepte kortliks.

1.4.1 Aanvangslees

Aanvangslees verwys na die lees- en skryfgedrag wat voortspruit uit 'n kind se vroeëre ervarings met lees en skryf, wat geleidelik groei tot geletterdheid (Gunning, 2005:87). Pepler (2005:30) voer aan dat aanvangslees verwys na die jong kind wat met 'n aansienlike kennis van lees en skryf skool toe kom en in staat is om hierdie kennis op sinvolle wyses toe te pas.

1.4.2 Aanvangsleesonderrig

Aanvangsleesonderrig verwys na die fasilitering van lees op verskeie wyses. Dit sluit in die skepping van 'n taalryk omgewing en die wyse waarop geletterdheidsontwikkeling hanteer word (Menkveld & Pepler, 2004:48).

1.4.3 Gebalanseerde benadering

Die gebalanseerde benadering is 'n perspektief en handeling wat die goeie eienskappe van die verskillende leesmetodes gebruik. Reutzel en Cooper (2004:11) verwys na die gebalanseerde

benadering as 'n skaal waarvolgens albei kante dieselfde hoeveelheid fonetiek as heeltaal bevat. Wildsmith-Cromarty en Gounden (2006:3) beskou die gebalanseerde benadering weer as 'n leesbenadering wat begrond word deur teoretiese perspektiewe. Hierdie perspektiewe is gerig op kognitiewe uitdagings, terwyl aspekte van tradisionele leespedagogie soos fonetiek in ag geneem word.

1.4.4 Grondslagfase

Grondslagfase is die skoolfase wat graad R, graad 1, 2 en 3 insluit. Graad R word beskou as die ontvangsjaar (jaar voor formele skoolonderrig) (Joubert, Bester & Meyer, 2006:301). Hierdie fase word as baie belangrik beskou en ten opsigte van lees word die grondslag van leesvaardighede hier gelê.

1.4.5 Kriteria

Volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Departement van Onderwys, 2002) dien kriteria as 'n meetinstrument wat gebruik word om besluite te maak.

1.4.6 Leesbenadering

Gunning (2005:7) noem dat daar verskillende perspektiewe of benaderings rakende leesonderrig is. Op die een punt van die kontinuum is die behavioristiese benadering (opwaartse benadering, of dele-na-geheel), en aan die ander kant die psigolinguistiese benadering (afwaarts of geheel-na-dele).

In hierdie studie oorweeg ek die voor- en nadele van die twee benaderings aangesien navorsers met verloop van tyd probeer het om die sterk punte uit albei te kombineer in 'n effektiewe benadering tot leesonderrig. Een van hierdie benaderings is die gebalanseerde of interaktiewe benadering (Menkveld & Pepler, 2004:49). Dié benadering word as die ideale benadering voorgestel om te gebruik tydens leesonderrig

1.4.7 Leesreekse

Leesreekse word gedefinieer as 'n stel kommersieëlvoorbereide hulpbronmateriaal wat gebruik word in leesonderrig (Reutzel & Cooper, 2004:222). Gunning (2005:446) brei die definisie uit deur te noem dat leesreekse verskeie afdelings bevat met leesboeke wat geleidelik toeneem in moeilikheidsgraad. Joubert *et al.* (2006:113) verwys na leesreekse as gegradeerde leesboeke wat

deur uitgewers gepubliseer word vir die verskillende grade en leesvlakke in 'n skool, waar die uitgewer poog om huidige siening van leesonderrig en departementele riglyne te akkommodeer. Verskeie uitgewers kompeteer met mekaar om die mees geskikte leesreeks te publiseer.

Vir die doel van die studie sal leesreekse verwys na boeke met teks wat geleidelik toeneem in hul moeilikheidsgraad binne 'n spesifieke graad. Alhoewel dit 'n kenmerkende eienskap is van leesreekse, verskil hulle egter ten opsigte van hul struktuur en inhoud, aangesien die uitgewers en outeurs se opvattinge oor hoe kinders leer om te lees, en hoe kinders daarin onderrig moet word, verskil (Reutzel & Cooper 2004:249). In die studie verwys die gebalanseerde benadering na die benadering wat die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (HNKV) voorskryf (Departement van Onderwys, 2002)³. Die gebalanseerde benadering word as gebalanseerd beskou aangesien dit by leerders se vormende geletterdheid begin, hulle by die lees van outentieke kinderboeke betrek en vir werklike of realistiese doeleindes laat skryf en omdat dit aandag aan klanke skenk (Bloemhof, Dunn, Hofmeyer, Reid, Van Lill & Wylie, 2003:1).

Hierdie konsepte word as riglyne gebruik om teoreties gefundeerde kriteria te identifiseer wat aangewend kan word om leesreekse te evalueer op 'n wetenskaplike en verantwoordbare wyse. Verder is die konsepte aangewend om vrae op te stel vir die onderhoude wat met onderwysers gevoer is.

1.5 PARADIGMATIESE AANNAMES

Vervolgens word 'n oorsig verskaf van die paradigmatiese aannames wat die studie gerig het. Hierdie aannames word volledig in hoofstuk 3 bespreek.

Hierdie studie is metateoreties gegrond op 'n interpretivistiese paradigma (Denzin & Lincoln, 2000). Interpretivisme bied my as die navorser die geleentheid om die wêreld wat ek ondersoek, te probeer verstaan. Aan die hand van 'n interpretivistiese paradigma kon ek in die studie klem plaas op individue wat kreatief te werk gaan, en insidenteel reageer en betekenis maak in en deur aktiwiteite. Die doel van interpretivistiese navorsing is nie om te veralgemeen nie, maar om menslike gedrag beter en in-diepte te verstaan. In hierdie studie gaan dit oor vertolking van deelnemende onderwysers se betekenis wat hulle heg aan die fenomeen, naamlik hul keuse en gebruik van leesreekse (Mouton, 2006).

³Tydens hierdie studie was die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (KABV, in Engels CAPS) nog nie by skole geïmplementeer nie, en word daar deurgaans na die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring verwys.

Methodologies gebruik ek in die studie 'n kwalitatiewe paradigma. Kwalitatiewe navorsing se uitgangspunt is dat individue hul situasies en gevoelens in hul eie woorde moet beskryf (Holloway & Wheelen, 1996). Dit het my instaat gestel om myself te verdiep in die betrokke verskynsel, naamlik onderwysers se keuse van leesreekse en gebruik van leesreekse. Deur myself te vergewis van dié verskynsel, het ek gepoog om dit beter te verstaan en te beskryf (Rudestam & Newton, 2001).

Kwalitatiewe navorsing verskaf 'n diepgaande insig in die deelnemers se ervarings (Ivankova, Creswell & Plano Clark, 2007:259). Die nadeel van kwalitatiewe navorsing is dat die kennis wat verkry word, nie veralgemeen kan word na die wyer populasie nie.

1.6 CHALL SE MODEL VAN LEESONTWIKKELING AS TEORETIESE RAAMWERK

Vir die studie het ek Chall se model van leesontwikkeling gekies as gepaste teoretiese raamwerk (Chall, Jacobs & Baldwin, 1990:12-13). Chall se model van leesontwikkeling weerspieël die verskillende stadia van lees, asook die vaardighede wat die leerder tydens spesifieke stadia behoort te hê.

Om die leeshandeling effektief vir leerders te leer, moet die onderwyser die kontinuum van lees verstaan, veral die oorgang van aanvangslees tot onafhanklike lees. Hierdie kennis word as krities beskou aangesien die oorgang van aanvangslees tot onafhanklike lees 'n beduidende invloed op leerders se vordering het (Juel, Griffith & Gough in Barone & Morrow, 2003:26).

Chall *et al.* (1990:9) ondersteun die idee van lees as 'n kompleksiteit van vermoëns en vaardighede wat verander met die progressiewe ontwikkeling van die leerder. Lees as handeling verskil aansienlik by 'n voorskoolse leerder, graad 1-leerder, graad 4-leerder, hoërskoolleerder en volwassene. Chall voer aan dat leerders deur sekere stadia gaan tydens leesonderrig (sien tabel 2.1 asook 2.6) en meld dat onderwysers leesonderrig anders moet aanbied tydens die verskillende stadia. Leerders se vermoëns en vaardighede verander van graad tot graad. Volgens die HNKV (Departement van Onderwys, 2002) word van die graad 1-leerder verwag om enkelkonsonante en kort vokale te lees en verstaan. Die graad 2-leerder moet vokaalklanke wat uit twee letters bestaan, asook twee- en drieletterkombinasies aan die begin en einde van woorde te lees en te verstaan. Die progressie word aansienlik meer kompleks tesame met die vermoëns wat die leerder nodig het om 'n suksesvolle leser te word.

Die HNKV lê ook klem op leerders se voorkennis en ervaring. Dit erken dat leerders se kennis van geskrewe taal vanaf hul eerste blootstelling aan lees en skryf tuis, in hul omgewing en tydens hul voorskoolse jare begin ontwikkel (Departement van Onderwys, 2002:12). Chall se model van leesontwikkeling wys ook op die belangrikheid van die kennis wat leerders na die leesproses bring.

Tabel 1.1 bespreek die leesstadia van leerders in spesifieke grade. Die HNKV se vereistes rakende leerders se ouderdomme word in groen uitgebeeld, om die verwantskap tussen die HNKV en Chall se model aan te toon.

TABEL 1.1: Leesstadia 0-2 met integrasie van die HNKV (Departement van Onderwys, 2002) (aangepas uit Chall, Jacobs & Baldwin, 1990:12-13)

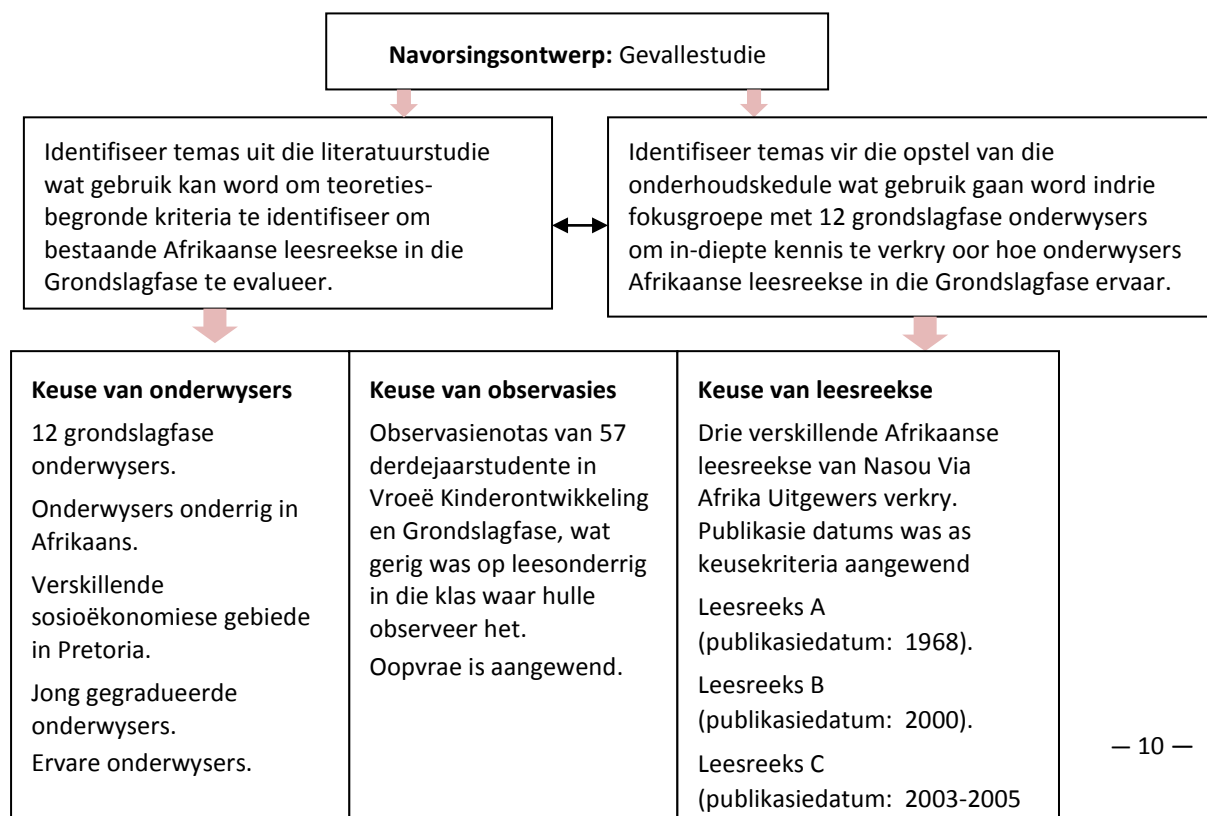
| Stadium | Graad | Kenmerke van stadium | Verwerwing |
|---|--|--|---|
| Stadium 0 Voorlees | Voorskools en graad R (ouderdom 6 maande tot 6 jaar) | Kinders gee voor om te lees, vertel die storie terwyl hulle na die blaaie van 'n reeds gelese boek kyk. Herken moontlik sekere tekens, kan moontlik eie naam skryf, speel met boeke, potlood en papier | Voorlesing deur volwassenes wat entoesiasies reageer en die kind se belangstelling in boeke waardeer. HNKV – graad R: Rolspeel lees, “lees” met onderwyser, onderskei tussen prente en skrif. |
| Stadium 1 Aanvanklike lees en dekodering | Graad 1 en begin van graad 2 (ouderdom 6 en 7) | Kind leer dat daar 'n verband bestaan tussen letters en klanke en tussen geskrewe woorde. Kind kan eenvoudige tekste met hoëfrekwensiewoorde asook fonemiese woorde lees. Gebruik vaardighede en insig om bekende woorde te klank. | Regstreekse onderrig in letter-klank-ooreenkoms (geluidsleer) en oefening in die gebruik daarvan. Lees eenvoudige stories deur die gebruik van aangeleerde fonemiese woorde en hoëfrekwensiewoorde. HNKV – ontwikkel klankbewustheid, verstaan letter-klank-verhouding, hoëfrekwensiewoorde, herken gedrukte teks in omgewing, lees eenvoudige geskrewe stof, gebruik vaardigheid met klankwoordherkenning om onbekende woorde te dekodeer. |
| Stadium 2 Bevestiging en vlotheid | Graad 2 en 3 (ouderdom 7, 8 en 9) | Kind lees eenvoudige, bekende stories toenemend vlot. Dit word gedoen deur versterking van die basiese dekoderingselemente, sigwoordeskat en betekeniskonteks. | Regstreekse onderrig in dekoderingsvermoëns; die lees van bekende stories bevorder vlotheid. HNKV – lees met toenemende spoed en vlotheid, lees eenvoudige stories, gebruik klank- en ander woordherkennings- en begripsvaardighede soos klanke, kontekstuele leidrade en voorspellings om teks te verstaan – graad 2. Lees tekste op eie en gebruik verskeidenheid strategieë; lees geskrewe teks vlot en met begrip, lees verskillende soorte teks – graad 3. |

In tabel 1.1 het ek Chall se model van leesontwikkeling geïntegreer met die kurrikulumvereistes van die HNKV. Die stadia wat Chall gestel het, hou verband met die leesvlakke van die onderskeie grade soos beskryf in die nasionale kurrikulum. Die Suid-Afrikaanse skoolstelsel word gekenmerk deur sy diversiteit van leerders met uiteenlopende vermoëns, asook die feit dat baie leerders graad 1 toetree sonder vroeë geletterdheidsvaardighede. Chall se model van leesontwikkeling kan dus gebruik word vir effektiewe leesonderrig, aangesien haar stadium 1 belangrike vroeë geletterdheidsvaardighede insluit. Stadium 1 kan in die Suid-Afrikaanse skoolopset gebruik word om leerders fonemies bewus te maak en dus vertrouwd te maak met klanke en letters. Hierdie stadium sluit ook die ontwikkeling van ouditiewe persepsie in, wat leerders nodig het om te klank. Hierdie aspekte word in graad R behandel, maar aangesien graad R nie op hierdie stadium in Suid-Afrika verpligtend is nie, kom baie leerders na graad 1 sonder die nodige vroeë geletterdheidsvaardighede.

Verder kan tabel 1.1 vir die evaluering van leesreekse aangewend word aangesien die literatuur noem dat leesreekse aspekte soos fonemiese bewustheid, klankherkenning, letterdiskriminasie, klank-simboolassosiasie, woordherkenning, sigwoordskat, frasering, uitspraak, visuele beelding, lettergreepverdeling en leesbegrip (Koen, 2008:33) insluit. Al hierdie aspekte word in stadia 0-2 ingesluit, en weerspieël die uitkomst soos deur die HNKV getoon waaraan leerders in graad 1 tot 3 moet voldoen.

1.7 NAVORSINGSONTWERP EN NAVORSINGSMETODOLOGIE

Figuur 1.2 is 'n opsomming van die navorsingproses wat aangewend is tydens die studie. In Hoofstuk 3 word die navorsingsproses volledig bespreek.





Figuur 1.2: Opsomming van die navorsingproses

Figuur 1.2 dui aan dat die studie die vorm van 'n gevallestudie aanneem. Die gevallestudie het my bygestaan om gedetailleerde, diepgaande data-insamelingstegnieke te gebruik, ten einde verskeie bronne van inligting na vore te bring (Delpont & Fouché, 2005:272). Ek het gestratifiseerde, doelgerigte seleksie gebruik om 12 deelnemers vir drie fokusgroeponderhoude te selekteer.

Seleksiekriteria wat ek gebruik het, was dat onderwysers onderrig verskaf aan leerders in graad 1-3, waar die taal van onderrig en leer Afrikaans is. Onderwysers het jong gegradueerdes sowel as ervare onderwysers ingesluit, en was verteenwoordigend van drie skole in verskillende sosioëkonomiese gebiede in Pretoria. Verder dui figuur 1.2 aan dat 'n verskeidenheid van data-insamelingstrategieë gebruik is (Creswell, 2003:181). Die gevallestudie is bestudeer deur middel van drie fokusgroeponderhoude, inhoudsanalise van bestaande data (observasienotas), dokumentasie (bestaande Afrikaanse leesreekse), veldnotas asook, navorsingsjoernaal.

Aangesien my studie kwalitatief van aard was, het data-analise reeds begin gedurende die data-insamelingsproses (Cohen, Manion & Morrison, 2004:147). My data-analisestrategie het tematiese en inhoudsanalise behels. Ek het tematiese analise gebruik vir transkripsies, veldnotas en navorsingsjoernaal. Tematiese analise was dus die mees geskikte vorm van analise aangesien groot volumes kwalitatiewe data gereduseer moes word om ooreenkomste en betekenis te identifiseer (Patton, 2002:453). Ek het voorts inhoudsanalise by bestaande data (observasienotas) en tydens die analise van die drie leesreekse gedoen. Inhoudsanalise was geskik aangesien dit hom leen tot die analise van die inhoud van boeke, waar inhoud verwys na woorde, betekenis, en prente (Mouton, 2006:165).

1.8 KWALITEITSKRITERIA

Ek het gepoog om my studie geloofwaardig te hou deur gebruik te maak van 'n verskeidenheid kwalitatiewe databronne. Janesick (in Maree *et al.*, 2007:41) voer aan dat die gebruik van verskillende metodes van data-insameling om kristallisering te fasiliteer, die geloofwaardigheid van die studie verhoog. Die kwaliteitskriteria sal in hoofstuk 3 volledig bespreek word.

1.9 NAVORSINGSETIEK

Cohen *et al.* (2004:49) voer aan dat navorsers 'n balans moet kry tussen die vereistes wat aan hulle gestel word in die streef na die waarheid, en hul deelnemers se regte en waardes wat moontlik deur die navorsing bedreig kan word. Om te verhoed dat deelnemers se regte en waardes is, het ek aandag gegee aan die volgende etiese norme en standaarde.

1.9.1 Ingeligte toestemming

In samewerking met die Universiteit van Pretoria se Etiese Komitee (verwys na etiese sertifikaat in bylaag A), het ek ingeligte toestemming van die deelnemers verkry. 'n Brief van ingeligte toestemming (bylaag B) is aan die deelnemers gegee wat die doel van die studie en die

navorsingsprosedures uiteengesit het, tesame met maatreëls wat in plek gestel is om hul privaatheid, vertroulikheid en anonimiteit te verseker (Mouton, 2006:244).

1.9.2 Privaatheid, vertroulikheid en anonimiteit

Deelnemers se privaatheid is verseker deur hulle anoniem te hou. Cohen *et al.* (2004:61) noem dat die essensie van anonimiteit daarin lê dat die inligting wat deur die deelnemers verkry word, geensins hul identiteit sal bekend stel nie. Deelnemers se name, hul skole en die leesreekses wat hulle gebruik, is privaat gehou.

1.10 OORSIG VAN DIE STUDIE

HOOFSTUK 1: Inleidende oriëntering en probleemstelling

Hoofstuk 1 dien as 'n inleidende oriëntering en oorsig van die studie. Die rasionaal wat my geïnspireer het om die navorsing te onderneem, is bespreek. Kernkonsepte, die paradigma, verkose teoretiese raamwerk, navorsingsontwerp en etiese aspekte is bespreek.

Hoofstuk 2: Literatuuroorsig

In hoofstuk 2 bespreek ek relevante literatuur wat verband hou met die gebruik van leesreekses by leesonderrig. Die literatuurstudie bied ook ondersteuning ten einde die beantwoording van my hoofnavorsingsvraag.

Hoofstuk 3: Navorsingsmetodologie

Die navorsingsproses en -metodologie wat my studie gerig het, word bespreek in hoofstuk 3. Die hoofstuk dek ook die gekose navorsingsontwerp, navorsingsproses en die metodes van data-insameling en data-analise.

Hoofstuk 4: Navorsingsresultate

Hoofstuk 4 bespreek die resultate van die studie aan die hand van temas en subtemas wat na vore gekom het tydens die data-analise. Die drie leesreekses word ook bespreek, aan hand van die rubriek wat gebruik is tydens die analise van die drie leesreekses.

Hoofstuk 5: Oorsig, gevolgtrekking en aanbevelings

In Hoofstuk 5 beantwoord ek die subnavorsingsvrae en die hoofnavorsingsvraag. Aanbevelings vir toekomstige navorsing en praktyke word gedoen, en die moontlike bydrae van my navorsing word uiteengesit.

1.11 SAMEVATTING

Hoofstuk 1 het 'n oorsig oor die studie verskaf. Die studie se rasionaal en oriëntering is bespreek. Aan die hand van die hoofnavorsingsvraag wat my studie gerig het: *Hoe kan die kwaliteit van aanvangsleesonderrig verryk word deur evalueringkriteria vir leesreekse daar te stel?* is die subnavorsingsvrae gestel. Navorsingsdoelwitte asook kernkonsepte is uiteengesit en bespreek. Die gekose paradigma asook navorsingsontwerp is bespreek. Die hoofstuk word afgesluit met 'n kort bespreking van kwaliteitskriteria asook etiese aspekte wat betrekking het op die studie.

In hoofstuk 2 word 'n diepgaande literatuurstudie gedoen om kennis te verkry oor die kompleksiteit van leesonderrig. Hierdie literatuurstudie is gedoen met die antisipasie van die identifisering van evalueringkriteria, wat moontlik aangewend kan word by die keuse van leesreekse.

—o—

HOOFSTUK 2

'n OORSIG VAN DIE GEBUIK VAN LEESREEKSE BY LEESONDERRIG

2.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n oorsig van relevante literatuurvelde voor te hou. Die velde sluit in die leeskrisis in Suid-Afrika, onderwysers se kennis van doeltreffende leesonderrig, denkskole ten opsigte van leesonderrig, die effektiwiteit van 'n gebalanseerde benadering vir leesonderrig en leesreekse as leesmateriaal.

2.2 LEES EN DIE LEESKRISIS OP INTERNASIONALE GEBIED

“One of the most heartbreaking sights in American schools today is that of children –once so eager to read – discovering that they are not learning how. We are not talking about a few children and scattered schools. We are talking about millions of children and every school in the nation” (Farnham-Diggory in McEwan, 2002:3). Die leeskrisis in Amerikaanse skole word bevestig deur navorsing wat aandui dat 43% van Amerikaanse graad 3-leerders sukkel om te lees (McGuinness, 2004:1) en 37% van Amerikaanse graad 4-leerders se leesvermoëns onder die basiese leesvlak is (McEwan, 2002:5). Die leeskrisis word egter nie net in Amerika ervaar nie. 42% van leerders in Kanada en 52% van leerders in Engeland beskik ook oor onvoldoende leesvaardighede (McGuinness, 2004:1).

Navorsing wat meer lig werp op die internasionale leeskrisis is die *Progress in International Reading Literacy Study*, beter bekend as die PIRLS-verslag (Howie, Venter, Van Staden, Zimmerman, Long, C., Scherman, & Archer, 2008). Dit is 'n vergelykende studie van leesvaardighede by 10-jarige leerders. Hierdie studie vind elke vyf jaar plaas, en in 2006 het 41 lande deelgeneem. Leerders in Engeland se punte totaal was 539 bo die mediaan van 500 (in 2001 was dit 553), Duitsland was 548 (in 2001 was dit 539), en Amerika was 540 (in 2001 was dit 542). Insteede daarvan dat Engeland en Duitsland verbeter het rakende leesvaardighede, het hulle oor hierdie tydperk verswak. Hierdie verlaging in hul mediaan kan moontlik 'n teken wees dat die leeskrisis vergroot. Rusland was die land wat die beste presteer het met 565 in 2006 (in 2001 het Rusland 528 behaal). Uit die 41 lande wat deelgeneem het, het 10 lande, insluitende Suid-Afrika onder die mediaan van 500 punte presteer.

Verdere internasionale navorsing oor die leeskrisis is gedoen waar die leesvermoëns van sewejarige leerders van Salzburg en dié van negejarige leerders in Engeland se leesvermoëns vergelyk is. Die

bevindings volgens McGuinness (2004:2) was skokkend. Daar is bevind dat die sewejarige leerders van Salzburg dieselfde materiaal kon lees as die negejarige leerders van Engeland, maar met die helfte soveel foute. McGuinness (2004:2) verklaar die bevinding as volg: “Equal speed and half the errors in one-quarter of the learning time is an eightfold increase in efficiency!” Die leerders van Salzburg het slegs een jaar leeservaring gehad, teenoor die leerders van Engeland se vier tot vyf jaar leeservaring. Die uitslag van die navorsing ondersteun dus die aanname dat Europese lande se leesvermoëns hoër is as dié van Amerika en Engeland.

McGuinness (2004:3) is van mening dat bogenoemde bevinding toegeskryf kan word aan die tipe leesonderrig waaraan leerders blootgestel is. Leerders in Duitsland word die klank van die Duitse taal geleer en ook watter klank elke letter voorstel. Lees en spelling word deurgaans geïntegreer, en analise- en sintesevaardighede word versterk (McGuinness, 2004:3). Die fonologiese benadering blyk in Europese lande 'n baie belangrike komponent by leesonderrig te wees. Swak leesvaardighede in Engeland en Amerika kan moontlik daaraan toegeskryf word dat lees en spelling nie geïntegreer word nie, aangesien daar van die kyk-en-sê-metode gebruik gemaak word. In hierdie metode herhaal leerders woorde in oninteressante stories (McGuinness, 2004:4). Moontlike implikasies van dié metode is dat lees vir leerders nie 'n genotvolle ervaring sal wees nie.

Die leeskrisis kan ook verder toegeskryf word aan die ouderdom waarop leesonderrig verskaf word. Volgens McGuinness (2004:3) begin leesonderrig op ses jaar in Europese lande en op sewe jaar in Skandinawiese lande. In Engeland begin leerders egter al tussen vier en vyf jaar met verpligte onderrig. In Suid-Afrika kan 'n leerder tot graad 1 toetree as hy of sy voor of op 30 Junie ses jaar oud word. Leerders wat vyf jaar oud is, sommiges met geen voorskoolse stimulasie nie, word dus blootgestel aan formele onderrig. Terwyl hierdie jong Suid-Afrikaanse leerders besig is om deur die kurrikulum te werk, is hulle ouderdomsgroep in Europese lande nog besig met “kindergarten” (gesien as graad R in Suid-Afrika). Moontlike implikasies kan wees dat dié Suid Afrikaanse leerder emosioneel gereed kan wees vir graad 1, maar kognitief is die leerder nog nie gereed nie. Finland se formele skoolstelsel begin as leerders sewe jaar oud is. Finland het ook die hoogste geletterdheidsstandaarde in die Europese lande. Nog 'n land met uitnemende geletterdheidsvaardighede is Pole. Leerders begin hier ook eers formele skoolonderrig op die ouderdom van sewe jaar. Die PIRLS studie toon dat leerders wat in 2006 deelgeneem het, ses maande ouer was as die leerders van die 2001-studie (Twist, Schagen & Hodgson, 2007:23). Die aanname kan gemaak word dat ouderdom moontlik 'n bydrae kan lewer by die verwerwing van leesvaardighede.

Veeltaligheid kan ook as 'n bydraende faktor beskou word tot die leeskrisis wat internasionaal ervaar word, veral omdat dit voorkom asof individue die idee verwerp. Walls (2010:1) meld dat:

“Attacks against multilingualism are often framed as practical arguments for those literacy skills needed to participate fully in U.S. culture and economy. Accordingly, language planning projects (e.g. anti-bilingual education legislation and the English-Only Movement) aim to eradicate language differences and, with them, the need to develop resources and nurture attitudes that support linguistic plurality.”

Walls (2010:1) verwys verder soos volg na die internasionale probleem van veeltaligheid: “... hostility toward multilingualism is a global problem, shaped and reshaped at the intersections of local, domestic, and international language projects.”

Na my mening dra veeltaligheid verder tot die leeskrisis by omdat leerders leer lees in 'n taal wat nie hul moedertaal is nie. Die klanke van hul moedertaal en die taal van onderrig verskil. Leerders moet met begrip kan lees, maar indien leerders 'n woord nie verstaan nie, kan lees met begrip nie plaasvind nie. Leerders dink in hul moedertaal en moet hulle gedagtes dan vertaal in die taal van onderrig en leer. Hierdie tendens kan veral in Suid-Afrika gesien word, waar ouers leerders by voormalige model C-skole inskryf en waar die taal van onderrig en leer dié leerders se eerste of tweede addisionele taal is.

In Duitsland is 'n studie genaamd LIMA (Linguistic Diversity Management in Urban Area – LIMA, 2011) gedoen wat op veeltaligheid fokus. LIMA se doel is: “ ... to investigate whether and in what way migration-induced multilingualism can be translated into advantages for individuals and society and into benefits for the cultural and economic development of urban centres” Die studie vermeld dat die bestaan van verskeie tale as 'n kostefaktor gesien word, aangesien dit bydra tot (a) linguistiese hindernisse, (b) kommunikasieprobleme, (c) onderwysprobleme en (d) ekonomiese probleme. Insteede van om na veeltaligheid te kyk as 'n hindernis, kan 'n paradigmaskuif egter gemaak word van die hindernisperspektief na 'n bateperspektief. Veeltaligheid kan 'n bate word indien daar gekyk word na sy (a) kulturele, (b) ekonomiese, (c) onderwys- en (d) sosiale voordele.

Van belang is dat Suid-Afrika veeltaligheid bevorder en daardeur implisiet LIMA se doelwit onderskryf. Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (Wet 27 van 1996) noem die volgende:

“In terms of the new Constitution of the Republic of South Africa, the government, and thus the Department of Education, recognises that our cultural diversity is a valuable national asset and hence is tasked, amongst other things, to promote multilingualism, the development of the official languages, and respect for all languages used in the country,

including South African Sign Language and the languages referred to in the South African Constitution.”

Suid-Afrika word egter nie gevrywaar van die leeskrisis nie. Inteendeel; PIRLS 2006 (Howie *et al.*, 2008) toon dat Suid-Afrika die slegste gevaar het met 'n punt van 302, onder die mediaan van 500. Suid-Afrika het ook die hoogste gemiddelde ouderdom van 11,9 jaar gehad tydens die studie. 'n Daadwerklike ingryping in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word benodig om die leeskrisis aan te spreek.

2.3 DIE LEESKRISIS IN SUID-AFRIKA

Leerders se prestasies word gereeld gebruik as aanwyser van die doeltreffendheid van die onderwysstelsel. 'n Verskeidenheid van nasionale en internasionale studies het bewys dat Suid-Afrikaanse leerders se prestasies in lees swak is (Kruizinga & Nathanson, 2010: 67). Volgens PIRLS 2006 (Howie *et al.*, 2008) het Suid-Afrikaanse leerders in graad 4 en graad 5 vêr onder die internasionale mediaan van 500 punte geprester met hul leesvaardighede. Suid-Afrikaanse leerders se punt vir lees soos reeds genoem, was 302 (Kruizinga & Nathanson, 2010:67). Daarby het die sistematiese evaluering van die departement van onderwys (Departement van Onderwys, 2007) bevind dat graad 3-leerders se prestasie vir geletterdheid slegs 36% was.

Uit bogenoemde navorsing word dit duidelik dat die leesvaardighede van Suid-Afrikaanse leerders bevraagteken kan word. Le Cordeur (2010:77) is van mening dat onvoldoende leesvaardighede lei tot swak akademiese prestasies en leerders se holistiese ontwikkeling verhinder. Butler (1999:17) en Lockwood (1994:93) ondersteun Le Cordeur deur aan te voer dat die gevolg van ontoereikende leesvaardighede kan lei tot 'n agterstand in leerders se intellektuele ontwikkeling en derhalwe ook hul akademiese vordering.

Navorsing het verder bewys dat intensiewe lees bydra tot die verbetering van leesvaardighede, taalbevoegdheid verbeter, woordeskat vergroot, agtergrondkennis verbreed en verbeterde prestasie in inhoudsvakke tot gevolg het (Scheepers, 2008:33). Om intensief te kan lees, moet 'n leerder eers leer om te lees. Dié aanleer van 'n leesvaardigheid vind meestal plaas in die Grondslagfase.

'n Mens kan dus die aanname maak dat een van die redes waarom leerders sukkel met lees, 'n moontlike gebrek is aan effektiewe leesonderrig in die Grondslagfase. Hierdie aanname word ondersteun deur Hugo (2010:133), wat meld dat navorsing bewys het dat leesonderrig in die Grondslagfase nie effektief is nie. Deur ontoereikende leesonderrig word leesvaardighede

ondoeltreffend aan jong leerders gedemonstreer, en kan dit gesien word as een van die hoofredes hoekom leerders in die intermediêre fase sukkel met lees (Cambourne, 2001:784).

Ontoereikende leesvaardighede in Suid-Afrika dra waarskynlik daartoe by dat soveel leerders nie hul skoolloopbaan voltooi nie (Hanekom, 2005:13). Hanekom (2005:13) voer aan dat een van die hoofredes hoekom buiteskoolse jeugdige op straat is en nie op skool nie, toegeskryf kan word aan hul gebrekkige leesvermoëns. Hanekom (2005:13) haal 'n straatkind aan om bogenoemde stelling te bevestig:

As ek kan lees sal ek graag weer wil skool toe gaan. Dis mos nie lekker hier op straat nie. Ons kry koud en ons reën nat. Maar ek kan nie lekker lees nie. Toe slat die juffrou my. En my ma se man ras met my en ja my die huis uit.

My vraag hierop is: kan 'n mens toesien dat die jeug van Suid-Afrika ontnem word van hul reg op onderwys net omdat hulle nie kan lees nie? My studie poog dus om 'n antwoord te kry rakende die belangrikheid van teoretiese gefundeerde leesreekse, as hulpmiddel tydens leesonderrig. My opinie is dat as leesreekse teoreties gefundeerd is, daar 'n moontlikheid kan wees dat leesonderrig meer toereikend kan wees, om sodoende te verseker dat leerders nie weerhou word van hul reg op onderwy op grond van hul onvermoë om te lees nie.

2.3.1 Vroeë geletterdheid en die leeskrisis

Die suksesvolle bemeestering van leesvaardighede in die eerste drie jaar na skooltoetrede word as die belangrikste taak van die Grondslagfase-onderwyser (graad 1–3) beskou (Pre K-12 Teachers Educational Issues Department, 2001a:1). Voordat die Grondslagfase-onderwyser egter kan fokus op leesontwikkeling, is dit belangrik dat die beginnerleser oor sekere vaardighede beskik. 'n Voorbeeld van sulke voorvereiste vaardighede is die volgende: wanneer 'n kind legkaart bou, is daar bepaalde vaardighede waarvoor die kind moet beskik om die legkaart te bou. Die kind moet vaardighede soos visuele analise en sintese, asook visuele diskriminasie, hê om 'n legkaart suksesvol te kan bou. Net so vereis lees ook bepaalde gespesialiseerde vaardighede, naamlik letteronderskeiding en woordherkenning, asook begrip van die woordeskat (Katims, 2002:33). Voordat hierdie leesvaardighede verwerf kan word, is dit belangrik om in ag te neem dat die leesvaardighede op die fondament van vroeë geletterdheidsvaardighede rus.

Wanneer daar na leesvaardighede verwys word, is dit belangrik dat onderwysers in ag neem dat die suksesvolle verwerwing van leesvaardighede afhang van vroeë geletterdheidsvaardighede. Onderwysers kan nie aanneem dat leerders wat tot graad 1 toetree, se vroeë

geletterdheidsvaardighede in plek is nie (De Witt, Lessing & Lenayii, 2008:45). Hierdie vroeë geletterdheidsvaardighede verwys onder andere na ouditiewe onderskeiding, visuele onderskeiding en die ontwikkeling van klein en groot motoriese vaardighede (Departement van Onderwys, 2002:11).

Vroeë geletterdheidsvaardighede word ook deur ander outeurs as ontwikkelingsfaktore beskou (Davin & Van Staden, 2005:82). Hierdie ontwikkelingsfaktore omskryf meer faktore wat bydra tot die vermoë om te kan lees, naamlik 'n leerder se fisiese, perseptuele, intellektuele, taal- en emosionele ontwikkeling, asook die leerder se huis- en skoolomgewing (Davin & Van Staden, 2005:82). Aangesien hierdie ontwikkelingsfaktore so 'n breë spektrum dek, gee tabel 2.1 'n oorsig van die faktore gegee word. Vir die doel van dié studie word daar egter verwys na vroeë geletterdheidsvaardighede.

Tabel 2.1: Vroeë geletterdheidsvaardighede wat die leesproses beïnvloed (Aangepas uit Davin & Van Staden, 2005:82-83; Maat, 1977:8; Grové & Hauptfleisch, 1982:3)

| Faktor | Beskrywing |
|-----------------------------------|--|
| Fisiese faktore | Vermoë om te leer. Leerders moet gesond wees, genoegsame rus en voeding kry. Visuele (sig) en ouditiewe (gehoor) vermoëns moet goed wees. Moet fisies sterk genoeg wees om te kan leer. |
| Perseptuele vermoëns | Voldoende perseptuele vermoëns sodat hy/sy in staat sal wees om konsepte betekenisvol te vertolk. Verwys na: observasie, visuele waarneming (figuur- en agtergronddiskriminasie, rigting- en vormkonstantheid, visueel-motoriese koördinasie. Ouditiewe waarneming (diskriminasie, opeenvolging, geheue, analise en sintese, sluiting) |
| Intellektuele faktore | Leerder moet oor die vermoë beskik om te dink, waar te neem, te leer, te onthou en te kommunikeer, asook die vermoë om te kan praat, te verstaan en homself/haarself uit te druk deur middel van taal. Intellektuele vaardighede soos begrip, probleemoplossing en redenering word benodig. |
| Taalfaktore | Verstaan en gebruik taal voor formele leesonderrig. Moet prente kan teken en daarvoor praat. Hierdie vaardighede dien as grondslag vir begrip van die gedrukte woord. Aktiewe en passiewe taalgebruik, korrekte uitspraak van woorde belangrik. |
| Emosionele faktore | Leerders se selfpersepsie, persepsie van ander, die skool en leer kan vermoë om te leer lees beïnvloed. Tydens skooltoetreding moet die leerder gereed wees om van sy ouerhuis geskei te word, en emosies kan beheer. |
| Omgewing en ervaring | Leerders benodig 'n taalryke omgewing waar hulle informeel blootgestel word aan boeke, teks en gesproke woorde. Taal- en omgewings beïnvloed leerders se leesvermoëns. |
| Konsentrasie en motivering | Leerder moet oor vermoë beskik om op 'n spesifieke taak te konsentreer, en moet daarin belang stel om sy/haar wêreld te ontdek. 'n Positiewe houding ten opsigte van die skool en die leersituasie is nodig. |

Hugo (2010:134) beklemtoon dat hierdie vroeë geletterdheidsvaardighede 'n belangrike rol speel in die voorbereiding van die leerder om leesvaardighede in die formele skoolstelsel te verwerf. Die ideaal is dat die vroeë geletterdheidsvaardighede, in besonder die perseptuele vermoëns, in die perseptuele stimuleringsprogram in graad R ontwikkel moet word, en uitgebrei word tydens graad 1, 2 en 3. Ongelukkig begin 'n groot aantal leerders graad 1 sonder die vroeë geletterdheidsvaardighede, aangesien graad R nie tans afdwingbaar is nie. Die rede is onder andere dat daar 'n gebrek aan klaskamers en graad R-onderwysers is. Die Departement van Onderwys se mikpunt is om graad R teen 2014 verpligtend te maak, maar verskeie rolspelers is van mening dat die mikpunt eers teen 2017 of 2018 bereik sal word (Carien Kruger, 10 Julie: 13).

Die vorming van perseptuele vermoëns is 'n vaardigheid wat bemeester en inge oefen moet word, veral aangesien persepsie as die hoeksteen van lees- en spelvaardighede beskou word (Hallahan & Kauffmann, 2000:176). Die stimulasie van sekere visueel- en ouditief-perseptuele vaardighede op voorskoolse vlak is 'n voorvereiste vir effektiewe leesvaardighede. Daar is reeds genoem dat graad R moontlik nie afdwingbaar is nie, en die gevolg is dat 'n groot aantal leerders tot graad 1 toetree sonder die nodige perseptuele vaardighede. Dit is ook belangrik om in ag te neem dat die nasionale kurrikulumverklaring (Departement van Onderwys, 2002) aanvoer dat perseptuele vaardighede gedurende die leerder se vroeë leerervarings ontwikkel moet word. Hierdie siening van die departement van onderwys kan ook daartoe bydra dat leesreekse wat gebruik word, hulself moet leen tot die inoefening van perseptuele vaardighede.

Onderwysers moet ook perseptuele aktiwiteite integreer in leesvaardighede (Koen, 2003:25) tesame met die vaardighede wat in tabel 2.2 genoem word. Vervolgens dui ek in tabel 2.2 die onderskeie elemente van visuele en ouditiewe persepsie en hul komponente aan. Die versteurings van die persepsies word ook genoem, om die belangrikheid van visuele en ouditiewe persepsie te beklemtoon.

Tabel 2.2: Perseptuele vaardighede benodig by lees

| Visuele persepsie | | |
|-----------------------|---|--|
| Persepsie | Definisie | Versteuring |
| | Visuele persepsie is die vermoë van die brein om visuele impulse te vertolk sodat betekenisgewing kan plaasvind (Joubert <i>et al.</i> , 2006:305). | Versteurings beïnvloed leerder se vermoë om te lees. |
| Visuele diskriminasie | Vermoë om te kan onderskei, ooreenkomste en verskille raak te sien. Vereiste vir dekodering. | Vind dit moeilik om geheelbeeld te memoriseer. Sukkel om tussen letters en woorde te onderskei. Letters, woorde, frases en prente is verwarrend. |

| Visuele persepsie | | |
|--|--|---|
| Persepsie | Definisie | Versteuring |
| Visuele voorgrond- en agtergrond-onderskeiding | Fikseer op wat relevant is en ignoreer onbelangrike agtergrondstimuli outomaties. Bepaal dus aandag by die voorwerp wat op die voorgrond is. | Leerder sal gedeeltes oorslaan, woorde en frases uitlaat. |
| Visuele analise en sintese | Vermoë om 'n woord in sy onderskeie elemente raak te sien, op te breek en dan weer tot 'n sinvolle geheel saam te voeg | Vind dit moeilik om verskille in prente raak te sien, asook verskille tussen letters en woorde. Sukkel om saamgestelde woorde of meerlettergrepige woorde te ontleed. |
| Visuele geheue en opeenvolging | Vermoë om te kan onthou wat die oë gesien het (visuele geheue). Opeenvolging verwys na die vermoë om visuele stimuli in die korrekte volgorde te herroep. | Laat letters uit. Analise en sintese (woorde opbreek en as eenheid saamvoeg) kan glad nie gedoen word nie. |
| Ouditiewe persepsie | | |
| Persepsie | Definisie | Versteuring |
| | Interpretasie van inligting wat deur gehoor waarneembaar is. Gee klanke en woorde korrek weer in die volgorde waarin hulle voorkom. | Verwar woorde wat eenders klink. |
| Ouditiewe diskriminasie | Vermoë om te onderskei, ooreenkomste en verskille in sekere geluide en klanke te hoor. Ook om klanke van die verskillende foneme te kan onderskei en so ook die verskille en ooreenkomste tussen klanke en/of woorde te kan waarneem. 'n Foneem is die kleinste eenheid van klank. Hierdie eenhede kombineer met ander klanke om 'n woord te vorm. | Vind dit moeilik om te onderskei tussen klanke wat eenders klink, v/w, k/t, h/b. Sukkel om te onderskei tussen woorde wat eenders klink, soos moeder en modder. Sukkel met fonologiese bewustheid. |
| Ouditiewe analise en sintese | 'n Leerder moet die woorde wat hy hoor, in geheel sowel as die samestellende dele kan ontleed. | Uitspraakfoute, byvoorbeeld: <i>olifant-ofilant</i> . Sommige leerders beskik nie oor die korrekte assosiasie tussen die klank en die simbool wat die klank voorstel nie. Lees <i>krot vir kort</i> . Beschik nie oor die vermoë om woorde te ontleed in lettergrepe, letters of klanke nie (analise). Onvermoë om klanke en lettergrepe ouditief saam te voeg (sintese). |
| Ouditiewe geheue | Verwys na die vermoë om foneme en foneemreekse in gesproke woorde te herken en te herroep, dus om te onthou wat die oor gehoor het. | Ondervind probleme om klankbeeld te berg. Ander kan klankbeeld berg, maar nie herroep nie. |
| Ouditiewe sluiting | Staan in noue verband met analise en sintese omdat die leser die vermoë moet hê om klanke te globaliseer tot 'n woord al ontbreek sekere klanke; met ander woorde, die leser moet oor die vermoë beskik om dit wat gehoor word, te voltooi en tot 'n sinvolle eenheid te bring ten spyte daarvan dat sekere van die klanke afwesig mag wees. | Kan nie losstaande letters wat deur iemand geklank word, saamvoeg tot betekenisvolle woord nie. Klanke <i>p/b</i> en <i>t/d</i> veroorsaak verwarring en leerder sukkel om woorde waarin die letters voorkom, ouditief korrek te onderskei. Woorde wat eenders klink, soos <i>hand</i> en <i>sand</i> , lewer probleme. |

Onderwysers in Suid-Afrika word sodoende gekonfronteer met uiteenlopende leesvermoëns binne in die klas as gevolg van die gebrek aan of beperkte voorskoolse stimulasie waaraan jong leerders blootgestel is. Die gevolg is dat onderwysers hul onderrigstrategieë moet verander om by die vermoëns van die leerders te pas sodat leerders leesvaardighede kan bemeester.

2.4 ONDERWYSERS SE KENNIS VAN DOELTREFFENDE LEESONDERRIG

Die vermoë om te lees, gee leerders toegang tot wêreld wat hulle nie andersins kon ervaar nie. Die teendeel is egter ook waar, naamlik dat die onvermoë om lees, deure vir leerders sal toemaak. Leerders sal ongeletterde individue in 'n geletterde samelewing wees. Om geletterde leerders te ontwikkel, moet onderwysers oor doeltreffende kennis beskik om lees effektief te onderrig. Hierdie kennis van leesonderrig berus eerstens op insig in wat lees is.

Dauzat en Dauzat (1981) definieer lees as:

“... a process that involves mental activity, is embedded in other communication abilities, and converts graphic stimuli (letters) into meaning ... the process of communication with print as the stimulus. This means that the reader must process the printed stimuli and convert them into meaningful messages.”

Lees word dus gesien as 'n kognitiewe proses wat verstandelike aktiwiteite verg. Die definisie van lees kan uitgebrei word deur by te voeg dat lees ook beskou kan word as 'n sosiale proses, aangesien die leser grootliks sy eie ervaring gebruik om teks te vertolk, asook om betekenis aan die teks te heg (Taylor, Pearson, Harris & Garcia, 1995:5-10).

Verder is dit belangrik dat onderwysers kennis dra van leesontwikkeling sodat hulle toereikende leesvaardighede by leerders kan ontwikkel. Hierdie leesvaardighede wat ontwikkel moet word, sluit letterdiskriminasie, klank-simboolassosiasie, woordherkenning, frasering, uitspraak, leesvlotheid en leesbegrip in. Naas kennis van leesontwikkeling moet onderwysers oor die kennis en vaardighede beskik vir toereikende leesonderrig (Reutzel & Cooper, 2004:70). Hierdie kennis en vaardighede sal volgens Reutzel en Cooper (2004:70) die grondslag vorm vir effektiewe leesonderrig. De Ford (in Gunning, 2005:8) ondersteun Reutzel en Cooper deur te meld dat onderwysers se teoretiese oriëntasie die deurslag sal gee in leesonderrig. Onderwysers moet lees dus onderrig op grond van die teoretiese onderbou en navorsing wat gepaardgaan met leesontwikkeling.

Onderwysers moet dus 'n tree terugstaan en evalueer hoe hulle lees onderrig. McEwan (2002:18) meld dat onderwysers onderrigstrategieë en materiale moet kies wat op navorsing gebaseer is. Hulle moet hul keuses nie grond op verkoopsvoorleggings of die aanbevelings van 'n konsultant nie.

Reutzel en Cooper (2004:71) voer egter aan dat min onderwysers werklik bewus is van die teorieë wat hulle gebruik om hul leesonderrig te rig. Hierdie stelling kan duidelik gesien word in Suid-Afrikaanse skole, aangesien die Departement van Onderwys in die nasionale leesstrategie (2008:8) aanvoer dat die meerderheid onderwysers in Suid-Afrika 'n gebrekkige kennis het van hoe leesonderrig gerig moet word.

Die Departement van Onderwys se stelling oor onderwysers se gebrekkige kennis van leesonderrig word ondersteun deur navorsing wat deur Kruizinga en Nathanson (2010:73) en Hugo (2010:139) gedoen is oor die evaluering van lees in Suid-Afrika. Daar is bevind dat Suid-Afrikaanse onderwysers nog die tradisionele benadering tot lees gebruik, tesame met 'n individualistiese vertolking en toepassing van lees. Die tradisionele benadering tot lees was 'n onderrigmodel waarin die leesproses meganies deur woorde en klanke aanmekaargesit is, sonder dat die wese van die leesproses, naamlik betekenisgewing en genot, gelyktydig en natuurlik deel geword het van die leesgebeure (Hanekom, 2003:vi). Volgens Le Cordeur (2010:16) kan die tradisionele benadering beskou word as die dekodering van klanke. Indien die leerder woorde kan dekodeer, kan die leerder onbekende woorde klank. Beaty en Pratt (2007:5) voer aan dat onderwysers nie onderrigtyd moet afstaan aan die indril van klanke of die herhaling van klanke en letters nie. Deur leerders aan hierdie tipe dekoderingsonderrig bloot te stel, kan hulle leesvermoë belemmer eerder as verbeter word (Neuman & Roskos in Beaty & Pratt, 2007:5). Daar moet nietemin in ag geneem word dat akkurate dekoderingvaardighede 'n voorvereiste is vir die verwerwing van leesvaardighede, aangesien die leesproses vereis dat visuele simbole na gesproke taal verwerk word. Indien 'n leerder probleme met die dekoderingproses ondervind, sal dit tot swak leesbegrip lei (Dockrell & McShane, 1993:110).

Onvoldoende dekoderingvaardighede kan ook 'n beduidende invloed op die leerders se spelling hê, aangesien spelling 'n enkoderingsproses is. Klanke en letters moet tydens spelling saamgevoeg word om die woord korrek te spel. Heyns (1993:9-4) stel voor dat spelling, lees en ander taalvaardighede geïntegreerd en in samehang met mekaar aangebied word. Le Cordeur (2010:116) ondersteun Heyns deurdat hy van mening is dat lees as 'n geïntegreerde proses gesien moet word. Die verwantskap tussen lees en spel word sodoende deur die literatuur beklemtoon. Dit is van die uiterste belang dat leesonderrig nie in isolasie plaasvind nie, maar dat leesonderrig op dele-na-die-geheel⁴ en geheel-na-die-dele strategieë berus. Onderwysers het 'n paradigmaskuif nodig van 'n tradisionele benadering na 'n gebalanseerde benadering wat dele-na-geheel sowel as geheel-na-die-dele s insluit. Le Cordeur (2010:116) meld dat onderwysers hul onderrig moet aanpas ten einde leerders bloot te stel aan 'n verskeidenheid van leesonderrigbenaderings.

⁴Die 'bottom-up' en 'top-down' terminologie word oor die algemeen gebruik as 'n universele term vir dele-na-die-geheel asook geheel-na-die-dele. Vir die doel van die studie sal daar na die bottom-up en top-down verwys word.

Voordat onderwysers egter hul onderrig kan aanpas, moet hulle vertrouwd wees met die verskillende leestorieë. Hierdie kennis kan volgens Le Cordeur (2010:116) bereik word deur die beleid aan te pas om te verseker dat leerders steeds volgens 'n holistiese perspektief in die fonetiese beginsels van lees onderrig word en ook deur indiensopleiding om onderwysers te help om tred te hou met die snelle verandering op die gebied van leesonderrig. Onderwysers se kennis van die verskillende leestorieë kan hulle dus bemagtig om effektiewe leesonderrig te verskaf. Onderwysers moet die gebalanseerde leesbenadering spesifiek leer ken om dit in hul klas te kan aanwend.

Voorts moet onderwysers kennis dra van die verskillende teorieë van leesonderrig sodat hulle hul persoonlike oortuigings oor leesonderrig kan formuleer (Gunning, 2005:8). Hierdie oortuigings kan die grondslag vorm vir leesonderrig in die klaskamer. Verder voer Gunning aan dat onderwysers se oortuigings oor hul fasilitering van leesonderrig sal bepaal watter doelwitte hulle vir hul klas stel, die onderrigmetodes wat gebruik word vir effektiewe leesonderrig, die leesmateriale wat aangewend word om lees te onderrig, die gedrag wat van leerders verwag word tydens leesonderrig, en die kriteria wat vir die assessering van lees gebruik word.

Onderwysers se kennis van leestorieë speel ook 'n deurslaggewende rol by die keuse van leesmateriale, veral van leesreekse, aangesien dit die mees algemene materiaal is wat in die Grondslagfase vir leesonderrig gebruik word. Menkveld (2002:38) voer egter aan dat onderwysers se keuses van leesreekse byna glad nie ondersteun word deur hul teoretiese kennis van die betrokke leesreeks en die gepaardgaande metode van leesonderrig nie. Menkveld se opinie kan moontlik toegeskryf word aan 'n gebrek aan genoegsame teoretiese kennis of opleiding in terme van teorieë wat leesonderrig ondersteun. Hierdie tekortkoming verhinder onderwysers om ingeligte keuses oor die kwaliteit van leesreekse te maak (Menkveld, 2002:28).

Die probleem van gebrekkige leesonderrigkennis by onderwysers word ook op internasionale gebied ervaar. Volgens Center (2005:15) ervaar onderwysers in Amerika dat hulle nie genoeg kennis het om effektiewe leesonderrig te verskaf nie. So is onderwysers byvoorbeeld verward oor die verskil tussen fonologiese bewustheid en fonologie. Weaver (1998:13) is van mening dat onderwysers nie altyd oor die kennis beskik om lees te onderrig nie, of om effektiewe leesonderrig aan individue sowel as die hele klas te verskaf nie. Hierdie tekortkominge mag moontlik hulle vermoë om effektiewe leesonderrig te verskaf, inhibeer.

Die suksesvolle fasilitering van leesonderrig hang af van die kreatiewe toepassing van individuele leesmetodes of benaderings of die kombinasie daarvan, afhangende van die behoefte van die leerder (Joubert *et al.*, 2006:90). Die buigsamheid van onderwysers tesame met effektiewe

opleiding in die gebruik van verskillende leesbenaderings sal ook bydra tot die suksesvolle fasilitering van leesonderrig (Hugo, 2010:142). Die behoefte van die leerder sal dus bepaal word deur die leesstadium waarop die leerder is. Leerders in die Grondslagfase kan op verskillende leesstadia wees, aangesien die sosioëkonomiese omstandighede van baie jong leerders hulle nie toerus met vroeë geletterdheidsvaardighede nie. Die gevolg is dat onderwysers in een graad aan vroeë geletterdheidsvaardighede sowel as formele leesonderrig aandag moet gee (Hugo, 2010:142).

Onderwysers moet kennis hê van leesontwikkeling om te verseker dat daar in die kind se behoeftes voorsien word sodat hy/sy nie mismoedig sal raak met lees nie. Die verskillende leesstadia word in tabel 2.3 uiteengesit. Die eksplisiete onderrig van lees vind plaas gedurende stadia 0-2, waarin die Grondslagfaseleerder val. Aangesien hierdie navorsing gerig is op die Grondslagfaseleerder, fokus dit net op stadia 0-2. Omdat lees 'n lewenslange handeling is, word die ander stadia beskryf om progressie van een stadium na die volgende aan te dui.

Tabel 2.3: Verskillende leesstadia (aangepas uit Chall, Jacobs & Baldwin, 1990:12-13)

| Stadium | Graad |
|---|--|
| Stadium 0 Fonemiese bewuswording | Voorskools (ouderdom 6 maande tot 6 jaar) |
| Stadium 1 Aanvanklike lees en dekodering | Graad 1 en begin van graad 2 (ouderdom 6 en 7) |
| Stadium 2 Bevestiging en vlotheid | Graad 2 en (ouderdom 7 en 8) |
| Stadium 3 Lees om te leer | Graad 4 tot 8 (ouderdom 9-13) Fase A (graad 4-6) Fase B (graad 7-9) |
| Stadium 4 Veelvoudige standpunte | Hoërskool Graad 10-12 (ouderdom 15-17) |
| Stadium 5 Konstruksie en rekonstruksie | Tersiêre opvoeding (ouderdom 18+) |

Dit is belangrik dat onderwysers in die Grondslagfase deeglik kennis dra van bogenoemde stadia, aangesien leerders deur hierdie stadia kan gaan op 'n verskeidenheid maniere en verskillende ouderdomme (Barone & Morrow, 2003:26). Landsberg (2005:124) ondersteun Barone en Morrow deur te sê: "Not all learners reach each level at exactly the same stage – some reach a higher level in

an earlier or later school level.” Tesame met deeglike kennis van die leesstadia, moet onderwysers kennis dra van die oorgang van aanvangslees tot onafhanklike lees (Juel, Griffith & Gough in Barone & Morrow, 2003:26). Hierdie oorgang van aanvangslees tot onafhanklike lees (stadia 0-2 van tabel 2.3) is krities, aangesien die oorgangprosesse ’n beduidende invloed uitoefen op leerders se vordering in geletterdheidprestasies in die later grade.

2.5 DENKSKOLE OOR LEESONDERIGBENADERINGS EN -METODES IN DIE GRONDSLAGFASE

Daar is verskeie denkskole ten opsigte van die benaderings tot leesonderrig en metodes van leesonderrig in die Grondslagfase. Die Summer Institute of Linguistics (SIL International, 1999:1) definieer ’n leesbenadering as ’n metode of wyse wat gebruik word om beginnerleerders te leer lees. Die verskillende leesmetodes kan ingedeel word onder die twee hoofbenaderings van lees, naamlik die behavioristiese (bottom-up) en die psigolinguistiese (top-down) gegroepeer word (Joubert *et al.*, 2006:90). Tabel 2.4 (gebaseer op Flanagan, 1995:12) gee ’n duidelike uiteensetting van die verskil tussen die twee leesbenaderings.

Tabel 2.4: Vergelyking van behavioristiese en psigolinguistiese leesbenaderings

| Behavioristiese siening van lees (dele-na-die-geheel) | Psigolinguistiese siening van lees (geheel-na-die-dele) |
|---|---|
| 1. Lees is ’n proses wat van die dele na die geheel gaan. Jy leer eers afsonderlike letters en letterkenmerke, dan diftonge en ander lettereenhede wat klanke voorstel, dan enkelwoorde, daarna frases en sinne en laastens die betekenis van die teks. | 1. Lees is ’n proses wat van die geheel na die onderdele gaan. Dit veronderstel dat die leerder ’n begrip sal hê van geskrewe taal en hoe dit werk. Hierdie begrip stel die leser in staat om die gedrukte woord te verstaan. |
| 2. Lees is ’n samevoeging van losstaande vaardighede. | 3. Lees is globaal. Al die vaardighede word gelyktydig toegepas die geskrewe teks te verstaan. |
| 4. Lees is teksgedrewe. Die bladsy bring meer inligting na die leser as wat die leser na die geskrewe bladsy bring. | 3. Lees is begripsgedrewe. Die leser bring voorkennis na die teks. Hy of sy voorspel en bevaagteken die teks. |
| 5. ’n Leser moet eers die meganiese en tegniese aspekte van geskrewe taal bemeester voor begrip aandag kry. | 4. Betekenis is die belangrikste grondslag van lees. |
| 5. Wanneer die leerders al die tegniese en meganiese vaardighede bemeester het, kan hulle lees. Dit beteken dat daar ’n drumpel is wat oorgesteek moet word en dan kan die kind lees. | 5. Mense leer lees dwarsdeur hulle lewe. Daar is nie ’n eindpunt nie. |
| 6. Hardoplees is noodsaaklik vir beginnerlees. | 6. Stillees is noodsaaklik vir nadenke en begripsvorming. |

Die hersiene nasionale kurrikulum verklaring (HNKV) stel 'n gebalanseerde benadering voor, wat die positiewe eienskappe van die behavioristiese en psigolinguistiese benadering insluit. Leesreekse moet hulle dus leen tot die gebruik in die gebalanseerde benadering. Aangesien my navorsing fokus op evalueringskriteria vir leesreekse, sit ek die behavioristiese en psigolinguistiese benadering onderskeidelik uiteen. Sodoende verkry 'n mens 'n oorsig oor die positiewe eienskappe van beide benaderings, wat kan bydra tot 'n beter begrip van die gebalanseerde benadering. Verder voorsien ek dat die positiewe eienskappe van die benaderings aangewend kan word as moontlike evalueringskriteria by leesreekse. Die behavioristiese en psigolinguistiese benadering met elkeen se leesmetodes word hierna bespreek.

2.5.1 Behavioristiese benadering tot lees

Die behavioristiese benadering staan ook as die vaardigheidsverwerwingsteorie bekend en die klem val op die ontwikkeling van subvaardighede wat afgestem is op die geleidelike verwerwing van die oënskynlik komplekse leesvaardigheid. Die behavioristiese benadering huldig die siening dat leerders eers 'n leesgereedheidsprogram moet deurloop alvorens hulle kan lees. Behavioriste beskou leesgereedmaking as die verwerwing van vaardighede wat die leerders sal nodig hê om te kan lees, soos letterherkenningsoefeninge en 'n verskeidenheid perseptuele oefeninge. Leerders moet die leesgereedmakingsprogram eers "bevredigend voltooi" voordat die leerder kan lees. Indien die leerder "gereed" is vir leesonderrig, beskou die behavioristiese siening lees as 'n proses waar daar vanaf afsonderlike letters na klanke, enkelwoorde, frases, sinne en laastens die betekenis van taal beweeg word. Daar word dus vanaf die kleinste dele, naamlik die lettersimbole, klank- en lettergrepe, beweeg na woorde en woordherkenning tot by betekenisgewing.

Begrip en betekenisgewing is dus nie moontlik voordat die leerder die gedrukte woord fonologies in taal kan dekodeer nie (Treiman, 1985:197). Die herkenning van woorde deur middel van sigwoordeskat, woordanalise en -sintese word dus gebruik by die opstel van lees oefeninge om die leerder te ondersteun in die leeshandeling. Baie herhaling en oefening van die klanke word dus aanbeveel om die foneemherkenning te internaliseer en lees te laat geskied (Groff, 1990:2; Carnine & Grossen, 1990:16). Die behavioristiese benadering stel leerders dus tydens leesonderrig aan die klank- of fonologiese metode bloot.

2.5.1.1 Klankmetode

Maat (1977:35) verklaar dat die klankmetode gekenmerk word deur die feit dat daar met klanke begin word, waarna woorde uit hierdie klanke gevorm word. Vacca *et al.* (2003:47) verskaf 'n duideliker definisie van die klankmetode. Hulle verwys daarna as 'n sintetiese fonemiese

onderrigmetode waarin 'n leerder "... learns the sounds represented by letters and letter combinations, blends these sounds together to pronounce words, and finally identifies which phonic generalizations apply". Die klankmetode fokus dus baie op die klankwaarde (foneem) van die letter, en nie noodwendig op die skryfwyse (grafeem) nie. 'n Foneem is die klankeenheid (Labuschagne & Eksteen, 1993:189) en 'n grafeem verwys na die skryfteken, byvoorbeeld die letter en die keuse van letters by die spelling van 'n woord (Joubert *et al.*, 2006:89). 'n Nadeel van die klankmetode is egter dat dit tydrowend is, aangesien leerders eers die klanke moet leer, alvorens hul woorde kan lees. Verder vertraag dit natuurlike leerprogressie en demp dit entoesiasme vir lees.

2.5.1.2 Fonologiese metode

Die fonologiese metode fokus op fonologie, naamlik op die vorming en uitspraak van klanke. Fonemiese bewuswording speel 'n deurslaggewende rol by die fonologiese metode. Fonemiese bewuswording verwys daarna dat leerders daarvan bewus word dat woorde uit klanke bestaan. Indien leerders oor hierdie kennis beskik, kan hulle woorde dekodeer aangesien hulle weet dat 'n letter 'n klank of klankkombinasie voorstel.

Die fonologiese metode integreer die ouditiewe en visuele aspekte van taal. 'n Voordeel van die fonologiese metode is dat aandag geskenk word aan die fonologiese struktuur van die gesproke woord, maar ook aan die betekenis van die woord. Klanke word dus verbind aan die woord (Joubert *et al.*, 2006:89). Omruiling van letters kom selde voor, en leerders kan sin maak van die woord. Leerders wat deur die fonologiese metode onderrig word, beskik gewoonlik oor goeie spelvaardighede. Die metode kan egter lei tot woord-vir-woord-lees, 'n laer leesspoed en 'n onontwikkelde oogspan; leerders lees nie vir begrip nie maar vir korrektheid. Dit begelei leerders nie om illustrasies of konteks as leidrade te gebruik vir onbekende woorde nie.

2.5.1.3 Voordele en nadele van behavioristiese benadering

'n Voordeel van die behavioristiese benadering is dat die leerder leer om gou selfstandig te lees. Wanneer die leerder die leesproses bemeester, bou dit sy selfvertroue, wat van kardinale belang is vir die leerder wat leer lees. Leerders wat by 'n onbekende woord vassteek, en dit nie uit kontekstuele of ander leidrade kan aflei nie, kan die woord nogtans dekodeer deur middel van die klank van die letters. Hierdie benadering hou die verdere voordeel in dat die leesrigting van links na regs vroeg vasgelê word (Turner, 1991:101).

Nadele is dat die klem op die herkenning van woorde val, die gewoonte van klank kan 'n gewoonte raak, en soos reeds genoem kan dit die leesspoed verminder. Lees is nie vloeiend nie en die oogspan

ontwikkel sodoende nie voldoende nie. Leesbegrip word ook ingeboet, aangesien daar sterk klem gelê word op klank en korrektheid van uitspraak (Blachman, 1991:52). Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (HNKV) (Departement van Onderwys, 2002) beveel trouens aan dat daar "... wegbeweeg word van 'n 'leesgereedheidsbenadering' waarvolgens kinders nie gereed vir lees en skryf is voordat hulle sekere subvaardighede soos ouditiewe diskriminasie, visuele diskriminasie en die ontwikkeling van klein en groot motoriese vaardighede op 'n sekere vlak bereik het nie". In die verlede is die behavioristiese benadering oorwegend in skole gebruik, maar die stelling in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring dui daarop dat die behavioristiese benadering moontlik nie geskik is vir die huidige kurrikulum nie.

2.5.2 Psigolinguistiese benadering tot lees

Die psigolinguistiese benadering beskou die leesgereedmakingsprogram nie as die deurslaggewende faktor vir lees, soos by die behavioristiese benadering nie. Psigolinguiste is van mening dat die program 'n leerder se kognitiewe vaardighede skade kan aandoen, aangesien dit die leesproses vertraag (Joubert *et al.*, 2006:86). In plaas van die leesgereedmakingsprogram, doen die psigolinguistiese siening aan die hand dat leerders van kleins af aan 'n verskeidenheid leesmateriale blootgestel moet word, aangesien hulle hul kennis van die taal en hulle leefwêreld sal gebruik om wat hulle lees, te verstaan (Joubert *et al.*, 2006:86).

Lees begin dus by die leerder se taal en ervaring, en nie by die teks nie. Die gebruik van die psigolinguistiese benadering word gekenmerk deur die lees van sinne om die klem op leesbegrip te laat val, en nie op die aanleer en inoefening van spesifieke vaardighede in 'n meganiese, geïsoleerde stelsel nie (Venter, 2002:72). Leerders antisipeer dus woorde wat hulle nie herken nie, en voorspel die inhoud terwyl hul lees. Dekodering dien hier slegs om te kontroleer of hul voorspellings korrek was al dan nie (Louw *et al.*, 1985:135).

Vellutino (1991:439) verwerp egter dié uitgangspunt, naamlik dat leerders nuwe woorde kan lees deur na die konteks te verwys. Só meld Vellutino dat die vroeë begrip van woorde en teks afhang van kennis van klanke wat met die letters in die woord geassosieer word, en nie van raaistrategieë volgens die psigolinguistiese benadering nie. Vellutino wys verder ook daarop dat raaistrategieë slegs in 25% van die voorspellings korrek is, selfs in gevalle waar hierdie strategie deur vaardige lesers gebruik word.

Die leesmetodes sal dus steun op twee beginsels. Eerstens is die beleving van die kind primêr in die onderrig, daarom begin lees by spontane gesprekke van die kind; en tweedens is die vertrekpunt

van leesonderrig volsinne soos hulle in die leerder se gesprekke geuiter word. Woorde en letters volg eers later. Leesmetodes wat dus in die psigolinguistiese benadering gesien word is die globale, literatuurgebaseerde en die taalervaringsmetode (Venter, 2007:71). 'n Kort bespreking van elke metode asook sy voor- en nadele word vervolgens gegee.

2.5.2.1 Globale metode (kyk-en-sê-metode)

Die globale metode is ook bekend as die kyk-en-sê-metode. Dit fokus op die geheel en nie op die dele nie. Joubert *et al.* (2006:91) noem dat dit 'n analitiese metode is aangesien dit op die geheel fokus en dan die dele ontleed. 'n Woord, sin of storie word met behulp van 'n prent bekend gestel waarna die dele herhaaldelik benoem word totdat vaslegging plaasgevind het. Leerders steun dus op hul visuele geheue vir woordherkenning. Indien die leerder nie die woord kan herken nie, is hy gestrand, aangesien hy nie die woord kan klank nie (Joubert *et al.*, 2006:91). Nuwe woorde en sinne word telkens bygevoeg om sigwoordeskatuitbreiding te verseker en eers wanneer genoegsame woorde aangeleer is, word aandag aan klankleer gegee (Jordaan & Jordaan, 2000:16).

Die voordele van die globale metode is dat dit woorde uit die kind se leefwêreld gebruik, konneksies tussen woorde en hul betekenis maak en teks meer interessant is as in die fonologiese metode. Klem word op betekenisvolle gehele as dele geplaas, leerders leer vroeër lees as met die fonologiese metode, en woord-vir-woord-lees kom selde voor (Jordaan & Jordaan, 2000:16).

2.5.2.2 Literatuurgebaseerde metode

Die literatuurgebaseerde metode fokus op betekenis, interessantheid en die genotvolle aspek van lees en spreek die verskille in die leesvermoëns van individue aan (Vacca *et al.*, 2003:49). Onderwysers moet die keuse van stories deeglik monitor, aangesien leerders geneig sal wees om deurgaans by makliker stories te bly en nie na 'n meer komplekse vlak te beweeg nie.

2.5.2.3 Taalervaringsmetode

Flanagan (1995:33) beskryf die taalervaringsmetode só: "... the teaching of reading is based on the understanding that language and culture are intertwined – we can learn to use language according to the way the people in our immediate community (our parents, family, community, church) use language". Die taalervaringsmetode is 'n metode wat lees en skryf bevorder deurdat daar gebruik gemaak word van die alledaagse belewenisse van die leerder sowel as mondelinge taal. Net soos by die kyk-en-sê-metode speel hoëfrekwensiewoorde asook woordherkenning 'n belangrike rol by die taalervaringsbenadering.

Die voordele van dié metode is dat dit die verband tussen lees en skryf vestig; dit gebruik die leerder se eie taal en omdat dit die leerder se eie teks is, motiveer dit die leerder om te lees; leerders lees van die staanspoor af met betekenis en leesbegrip word bevorder aangesien die leerders hul eie werk lees. Die nadele is egter dat dit baie tyd van die onderwyser en goeie organisasie verg, en dit kan nie in isolasie gebruik word nie (Joubert *et al.*, 2006:93).

2.5.2.4 Voordele en nadele van die psigolinguistiese benadering

Die psigolinguistiese benadering se voordele behels dat die leerder sinne lees wat opgebou word uit werklike woorde wat in die leerder se praatwoordeskat voorkom; die leerder sal dus nie sukkel om die inhoud te verstaan nie. Dié voordeel kan moontlik toegeskryf word aan die psigolinguistiese uitgangspunt dat lees by die leerder se taal en ervaring begin en nie by die teks nie. 'n Verdere voordeel van die psigolinguistiese benadering is dat die sin as eenheid herken word; die leerder lees dus soos hy praat. Die leerder lees vloeiend en met goeie intonasie sowel as ritme (Venter, 2007:77).

Daar is egter ook verskeie nadele verbonde aan hierdie benadering. Dit leer die leerder dikwels nie om woorde te dekodeer nie, dus om tot woordherkenning te ontwikkel nie. Die rede hiervoor is dat die leerders woorde as geheel aanleer, maar nie weet uit watter klanke die woorde bestaan nie (Venter, 2007:77). Die onvermoë by leerders om klanke in woorde te herken sal 'n beduidende invloed op hul latere spelvermoëns hê.

Verder kom memorisering boonop dikwels voor in die psigolinguistiese benadering (Joubert *et al.*, 2006:94). Die leerder kyk na die prentjie of die onderwyser sê die eerste woord en dan "lees" die leerder die woord. Indien die prent toegehou of weggevat word, is die leerder nie in staat om die woord of sin te lees nie. Indien dieselfde woorde gebruik word om ander sinne te vorm kan die leerder dit nie lees nie. Leerders met ernstige leesprobleme ondervind dikwels ook probleme met fonemiese bewustheid en daarom is dit belangrik dat leerders moet leer dat woorde uit spraakklanke saamgestel is, wat nie noodwendig gebeur in die psigolinguistiese benadering nie (Ediger in Koen, 2003:71).

2.6. LEESDEBAT RONDON HOOFLEESBENADERINGS EN DIE KOMPROMIE

Figuur 2.1 gee 'n skematiese opsomming van die twee leesbenaderings met hul leesonderrigmetodes.

Figuur 2.1: Integreer van die twee hoofbenaderings van leesonderrig



Hierdie twee benaderings ten opsigte van lees, het 'n leesdebat veroorsaak (Reutzel & Cooper, 2004:10). Ouers, onderwysers en akademici redeneer al dekades lank oor watter leesbenadering die beste geskik is vir leesonderrig en toereikende leesonderrig (Venter, 2007:68) is. Oor tyd heen is die behavioristiese en psigolinguistiese benaderings albei op die proef gestel en individueel oorbeklemtoon om te bepaal watter een hom die beste leen tot die suksesvolle onderrig van lees op 'n spesifieke tydstep.

Bohlmann en Pretorius (in Hugo, 2022:196) meld dat leesonderrig gewoonlik twee aspekte behels, naamlik die dekodering van teks en begriples. Dit dui daarop dat die behavioristiese benadering en die psigolinguistiese benadering gesamentlik gebruik moet word. Dekodering, soos vroeër bespreek, verwys na die vaardighede wat gebruik word tydens lees om skriftekens en simbole na taal om te sit, teenoor leesbegrip wat handel oor die verstaan van die teks tydens die proses waar betekenis toegeskryf word aan dit wat gelees is. Verskeie ander navorsers het ook bevind dat leesonderrig meer suksesvol sal wees indien die goeie eienskappe van beide benaderings saamgevoeg word om die gebalanseerde benadering te vorm (Asselin, 1999:69; Chorney, 2005:1; Fitzgerald, 1999:100).

In die leesdebat word die gebalanseerde benadering as 'n kompromie vir die leesdebat beskou. Stoicheva (in Koen, 2008:33) is van mening dat 'n gebalanseerde benadering die positiewe eienskappe van die verskillende leesbenaderings met hul onderskeie leesonderrigmetodes

inkorporeer vir effektiewe leesonderrig, wat groter sukses in terme van leesonderrig tot gevolg sal hê. Die geheim van die gebalanseerde benadering is dat dit erken dat dieselfde onderrigmetode nie dieselfde tempo en prestasie vir alle leerders waarborg nie. Hierdie stelling word ondersteun deur Blair-Larsen en Williams (1999:10): “Research shows that you can teach some of the children some of the time with one program or philosophy, but you cannot teach all the children all the time with one programme.”

Volgens Barone en Morrow (2003:46) verstaan die meeste onderwysers dat kinders verskillend leer en dat die sukses van lees gebou is op die grondslag van die integrering van fonologie, gedigte, konsepte rakende teks, agtergrondkennis, woordeskat en die vermoë om verbaal te kan redeneer. Aangesien leerders verskillend leer, is 'n verskeidenheid van programme met verskillende onderrigmetodes en leerervarings nodig om die behoeftes van kinders te akkommodeer. Die geloof dat een metode by alle kinders sal pas, is onwaar, en kan tot gevolg hê dat daar kinders is wat nie leer om te lees nie, en ook nie leer om te begryp wat hulle lees nie.

2.7 DIE GEBALANSEERDE BENADERING AS LEESONDERRIGMETODE

Die Nasionale Kurrikulumverklaring (Departement van Onderwys, 2002) stel 'n gebalanseerde benadering tot die ontwikkeling van lees voor. Die nuwe Kurrikulum- en Assesseringbeleidsverklaring ofte wel KABV/CAPS (Departement van Basiese Onderwys, 2011) was nog nie geïmplementeer ten tyde van die navorsing nie, maar onderskryf ook dié benadering. Die gebalanseerde benadering gaan gepaard met die veronderstelling dat die bemeestering en ontwikkeling van die verskillende taalvaardighede (luister, praat, lees en skryf) geïntegreerd moet plaasvind in die Grondslagfase (Menkveld, 2002:31). Dus word die gebalanseerde benadering aanbeveel as die mees relevante leesbenadering.

Die gebalanseerde benadering neem ook die individu en sy vermoëns in ag tydens leesonderrig. In dié benadering word die leerder se vroeë, ontluikende geletterdheid op 'n natuurlike manier ondersteun deur die regte tipe leesmateriaal soos kinderboeke en outentieke tekste. In hierdie ondersteuning moet die leerders deurgaans bewus gemaak word van foneme (klanke) in hul praattaal, en dat hierdie klanke deur letters verteenwoordig word in hul skryftaal (klankleer).

Die bewustheid van foneme en letter-klankooreenkomste is van kardinale belang. Navorsing het bevind dat leerders nie net visuele beelde van woorde in hul brein stoor nie, maar ook letterpatrone en letter-klankkennis (Weaver, 1998:28). Dit dui dus daarop dat foneme en letter-klankooreenkomste soos gevind in die fonologiese leesmetode nie afgeskryf moet word by woordherkenning nie.

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) ondersteun die rol van letterklankooreenkomste deurdat dit noem dat die onderwyser leerders moet help om tegnieke en strategieë te ontdek wat hulle kan help om die “kode” van geskrewe woorde te ontsluit (Departement van Onderwys, 2002:12). Dit geskied deur die ontwikkeling van verskillende woordherkennings- en begripsvaardighede soos klankbewustheid; kennis van letterklankooreenstemming (klanke) en kennis van samesmelting (wanneer twee of drie letters saam een klank voorstel).

Menkveld en Pepler (2004:50) ondersteun die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) se uitgangspunt en noem dat ’n gebalanseerde onderrigbenadering tot die ontwikkeling van geletterdheid die fonologiese benadering insluit. Menkveld en Pepler (2004:50) beklemtoon dit dat die fonologiese metode nie in isolasie onderrig moet word nie, maar as deel van die gebalanseerde benadering. Weaver (1998:205) se opmerking oor die fonologiese metode sluit hierby aan:

While it supports Chall’s conclusion that phonics instruction is a necessary ingredient in beginning reading instruction, it suggests that such instruction can successfully take place in very different instructional contexts. Being explicit did not always mean using specific instructional sequences of teaching phonics in isolation.

Vir Weaver (1998:29) is die eksplisiete onderrig van die fonologiese metode soos om ’n kind te leer loop met een been vasgebind en beide hande agter die rug vasgebind, alvorens hy toegelaat word om albei bene en arms te gebruik. Om net klanke te leer, bemoeilik die leesproses, veral vir leerders wat nie blootstelling aan boeke en verskillende vorms van teks gehad het nie (Weaver, 1998:29). Om te leer lees is makliker indien leerders aangemoedig word om vorige kennis en konteks te gebruik om hulle te help om woorde te leer ken en klanke te herken.

’n Gebalanseerde benadering tot leesonderrig neem dus nie net balans tussen leerinhoud en metode in ag nie, maar ook die affektiewe en kognitiewe ontwikkeling van elke individuele leerder. Aangesien lees so ’n komplekse saak is, is dit belangrik vir onderwysers om in ag te neem dat geen enkele metode of konseptuele raamwerk alle leerders se leerstyle sal ondervang wanneer hulle leer lees nie (Condy, 2008:5). Die gebalanseerde benadering help onderwysers om die diversiteit van leerders se leesontwikkeling in die klas te akkommodeer en die belangrike aspek van leesbegrip te onderrig.

2.8 LEESBEGRIP

Die hoofdoel van lees is om betekenis aan 'n geskrewe gedeelte te heg. 'n Kind kan 'n woord soos *tuinslang* byvoorbeeld korrek dekodeer, maar dit nogtans nie verstaan nie, aangesien die kind nie weet wat dit beteken nie (McGuinness, 2004:211). Hierdie verskynsels word telkens in Suid-Afrikaanse skole teëgekoms as gevolg van verskeie faktore soos die diversiteit van leerders in die klaskamer.

Indien 'n leerder egter probleme met die dekodierungsproses ondervind, kan dit oor die algemeen tot 'n swak leesbegrip lei (Dockrell & McShane, 1993:110). McGuinness (2004:211) ondersteun die belangrikheid van dekodering deur te meld dat dekodering en vlotheid die grondslag vir leesbegrip vorm. Naas dekodierungsvaardighede kan die volgende interaktiewe faktore 'n bydrae tot goeie leesbegrip lewer: (a) leerder beskik oor toepaslike woordeskat; (b) leerder is gemotiveerd; (c) leerder ondervind nie probleme met perseptuele vermoëns nie; (d) leerder ondervind nie probleme met geheue nie; en (e) leerder beskik oor 'n goeie voorkennis van die gelese gedeelte (Manzo & Manzo, 1993:303).

Onderwysers moet dus kennis dra van dié faktore wat tot leesbegrip bydra. Leesbegrip moet nietemin eksplisiet onderrig word, aangesien dit die “end game of learning to read” is (McGuinness, 2004:211). Onderrig van leesbegrip kan plaasvind deurdat die onderwyser vrae vra, soos “Wat dink jy?” Leerders kan aangemoedig word om vrae te vra, voorspellings te maak en stories oor te vertel (McGee & Richgels, 2000:264). Naas kinderliteratuur kan leesreekse ook aangewend word om leesbegrip in die klaskamer te onderrig.

2.9 LEESREEKSE AS LEESMATERIAAL

Clay (in Condy, 2008:12) beweer dat leerders boekkennis deur blootstelling aan boeke en verskillende vorms van teks ontwikkel. Hierdie boekkennis word in tabel 2.5 bespreek.

Tabel 2.5: Boekkennis verwerf deur die omgang met boeke en teks

| Kennis verwerf deur boek | Kennis verwerf deur teks |
|---|--|
| Raak bewus van voorkant van boek | Boodskap word oorgedra deur gedrukte woorde en nie illustrasie nie |
| Raak bewus van agterkant van boek | Rigtingbewegings (links na regs, onder na bo, terugblik, eerste en laaste) |
| Verkry kennis oor die titel en doel van titel | Leer wat met begrippe soos “letter” en “woord” bedoel word |
| Verkry kennis oor letters | Leer dat letters as hoof- of kleinletters geskryf word |

Soos bespreek in afdeling 2.5.1 oor die leesbenaderings, is die behavioristiese benadering se uitgangspunt dat leerders slegs kan lees indien hulle vroeë geletterdheidsvaardighede verwerf het. Die boekkennis wat in tabel 2.5 uiteengesit is, vorm deel van vroeë geletterdheidsvaardighede. In die gebalanseerde benadering hoef vroeë geletterdheidsvaardighede nie volledig gevestig te wees voor leesonderrig kan plaasvind nie. Leerders wat dus glad nie blootstelling aan boeke of teks gehad het nie, kan dus vroeë geletterdheidsvaardighede, insluitende boekkennis, ontwikkel in die gebalanseerde benadering. Onderwysers moet leerders in hul klas se vermoëns ken en in gedagte hou wanneer hulle leesmateriaal vir leesonderrig uitsoek. Leesmateriaal moet aspekte soos fonemiese bewustheid, klankherkenning, letterdiskriminasie, klank-simboolassosiasie, woordherkenning, sigwoordeskat, frasering, uitspraak, visuele beelding, lettergreepverdeling en leesbegrip (Koen, 2008:33) insluit.

Indien leesmateriaal te maklik is, kan leerders verveeld raak en kan daar min geleentheid vir uitdagings wees. Leesmateriaal wat weer te moeilik is, kan leerders ontmoedig en sodoende hul akademiese selfkonsep belemmer (Gunning, 2005:66). Al hierdie aspekte word deur die gebalanseerde benadering ondervang. Dit is ook belangrik dat leesreekses wat vir die beginnerleser gebruik word, se teks voorspelbaar is. Voorspelbare leesreekses kan effektief aangewend word om vir leerders hul eerste woorde te leer (McGee & Richgels, 2000:146).

Leerders leer lees deur ’n verskeidenheid van strategieë te gebruik tydens hul leesproses. Hoëfrekwensiewoorde word deur eksplisiete onderrig geleer en aangewend in die leesreekses, foneme word geleer deur dekodeering van woorde, en deur effektiewe fasilitering van die onderwyser word voorspelbaarheid en begrip aangeleer (McGee & Richgels, 2000:245). Wanneer hierdie aspekte ingesluit is, verleen leesreekses hulle tot die gebalanseerde benadering, aangesien leerders nie net meganies nie, met begrip leer lees. Leerders leer lees deur betekenis aan die teks te gee, en genot word gelyktydig en natuurlik deel van die leesonderrig.

Vir die doel van die studie fokus ek op leesreekse as 'n spesifieke kategorie van leesmateriale, aangesien hulle die mees algemene materiaal is wat in die klaskamer gebruik word om lees en leesbegrip te onderrig. 'n Leesreeks verwys na gegradeerde leesboeke wat vir verskillende grade gepubliseer word (Joubert *et al.*, 2006:111).

Volgens Gunning (2005:447) is leesreekse se algemeenste kenmerk dat die moeilikheidsgraad geleidelik toeneem, en derhalwe 'n geleidelike progressie van aanvangslees tot onafhanklike lees bied. Volgens Gunning (2005:447) leen leesreekse hulle tans tot die gebalanseerde benadering omdat leesreekse meer taalgeoriënteerd geskryf word. Sodoende fokus die reekse meer op skryf en spel, en nie net op lees nie. Hedendaagse leesreekse maak voorsiening vir die ondergemiddelde, gemiddelde en bogemiddelde leser.

Wanneer onderwysers verouderde leesreekse gebruik, word diverse lesers slegs aan een boek voorgestel. In Suid-Afrika is visuele beelde in leesreekse meestal dié van blanke kinders en 'n Europese leefstyl. Die Suid-Afrikaanse konteks leen hom egter tot stories met verskillende karakters wat getrou is aan die leefwêreld van aanvangslesers (Bloch, 1999:10). Volgens Hugo (2010:140) kan leerders nie die kuns van lees bemeester indien leesreekse net een rasgroep uitbeeld nie. Die Engelse leesreeks wat in Brittanje sy oorsprong het, naamlik *Janet and John*, word as voorbeeld gebruik om my argument te staaf. Indien hierdie leesreeks in Suid-Afrika gebruik word, sal leerders Europese kinders leer ken en moontlik nie die sosiokulturele konteks verstaan nie. Hulle sal byvoorbeeld nie noodwendig weet van *Big Ben* nie. Leesreekse wat handel oor 'n spazawinkel, 'n taxi of Madiba sal bekend wees en leerders sal hulle kan vereenselwig met die sosiokulturele konteks.

Die belangrikheid van die insluiting van bekende kontekste word deur Hugo (2010:143) beklemtoon:

“In a classroom where a variety of languages is spoken and where learners come from a variety of cultures, environmental print could be used. When environmental print is used, children read about things that they are exposed to in their personal environment, such as the shops in their environment, the advertisements on taxis and buses, and street names.”

Lees sal ook meer genotvol wees vir leerders indien die teks uit hul omgewing kom; die gevoel van “ek kan lees” kan vroeg bereik word en leerders motiveer om te wil lees. Leesonderrig kan deur die insluiting van omgewingstekste 'n bydrae lewer tot leesbetekenis. Hugo (2010:143) is van mening dat indien dit wat leerders lees, onbetekenisvol is, kan daar nie verwag dat leesbetekenis verwerf word nie.

Volgens internasionale evaluering van leesreekse (Hoffman in Gunning, 2005:448) blyk dit dat indien 'n teks maklik dekodeerbaar is, die teks minder voorspelbaar is en word die leser min betrek by die teks. Daar is ook bevind dat wanneer daar minder teksleidrade vir lesers is, kan lesers die teks moeiliker en minder interessant vind. Uit die literatuur blyk dit dat daar 'n leemte rakende duidelike evalueringskriteria van leesreekse is. Daar is nietemin duidelike voor- en nadele verbonde aan die gebruik van leesreekse tydens leesonderrig.

Voordele van leesreekse is dat dit materiale, tegnieke en veral assesseringstegnieke aan onderwysers verskaf. Verder stel leesreekse leerders in staat om te beweeg van aanvangslees tot onafhanklike lees (Gunning, 2005:446). Daarbenewens probeer uitgewers van huidige leesreekse sover moontlik verseker dat leesreekse nie in die teks diskrimineer met betrekking tot ras, geslag, geloof en kultuur nie (Joubert *et al.*, 2006:111).

Nadele van leesreekse is dat van hulle slegs kan fokus op die aanleer van vaardighede soos uiteengesit in die behavioristiese benadering van lees. Leesbegrip kry dus min aandag (Joubert *et al.*, 2006:111). Indien die storielyn sekondêr word aangesien die aanleer van vaardighede primêr is, kan lees vir die leerder vervelig word en kan die leerder se houding jeens lees negatief raak.

Dit is belangrik dat leesreekse hoëfrekwensiewoorde insluit. Barone en Morrow (2003:198) noem dat omtrent 50% van die woorde in 'n leesreeks hoëfrekwensiewoorde moet wees. Aucamp, Fry en Fountokidis (in Uys & Nel, 2010:53) bevestig dié stelling en voer aan dat leerders meer as die helfte van alle geskrewe materiaal behoort te kan lees indien hulle die eerste 300 hoëfrekwensiewoorde bemeester het. Indien die leerder die woorde ken, kan hy dus al die helfte van die leesstuk lees. Navorsing deur Uys en Nel (2010:55) het bevind dat die onderrig van hoëfrekwensiewoorde 'n positiewe invloed op graad 2-leerders se leesvaardighede het, en het verder bevind dat die onderrig van hoëfrekwensiewoorde 'n positiewe effek op graad 2-leerders se leesouderdomme en leesbegrip het.

Onderwysers moet dus weet wat hoëfrekwensiewoorde is, asook die spesifieke frekwensie waarvolgens hoëfrekwensiewoorde in die verskillende grade en kwartale van die skooljaar aangeleer behoort te word (Uys & Nel, 2010:55). Ongelukkig word daar nie voorsiening gemaak vir 'n lys hoëfrekwensiewoorde wat in die Grondslagfase aangeleer moet word nie, of vir die frekwensie waarteen hierdie woorde aangeleer behoort te word nie. Om hierdie leemte te ondervang, word dit voorgestel dat onderwysers in die Grondslagfase voorsien word van 'n raamwerk van hoëfrekwensiewoorde. Hierdie raamwerk kan onderwysers ondersteun in hul evaluering van leesreekse. Uit my literatuurstudie het dit na vore gekom dat daar nie 'n raamwerk van

hoëfrekwensiewoorde beskikbaar is vir Grondslagfaseonderwysers nie. Uys en Nel (2010:53) beveel wel aan dat graad 1-leerders 180 hoëfrekwensiewoorde moet aanleer, terwyl daar in graad 2 en graad 3 onderskeidelik 110 nuwe hoëfrekwensiewoorde per jaar aangeleer moet word. Tabel 2.4 gee 'n uiteensetting van die frekwensie en kwartale waarvolgens hoëfrekwensiewoorde aangeleer behoort te word (Aucamp, Fry & Fountokidis in Uys & Nel, 2010:53).

Tabel 2.6 Frekwensie en tydperk waarvolgens hoëfrekwensiewoorde aangeleer behoort te word

| Graad | Hoëfrekwensiewoorde genummer 1-300 | Kwartale waarin hoëfrekwensiewoorde aangeleer moet word |
|----------------|------------------------------------|---|
| Graad 1 | 1-80 | Kwartaal 1: Woorde 1-10 Kwartaal 2: Woorde 11-30 Kwartaal 3: Woorde 31-50 Kwartaal 4: Woorde 51-80 |
| Graad 2 | 81-190 | Kwartaal 1: Hersien woorde 1-80 en leer woorde 81-100 Kwartaal 2: Woorde 101-125 Kwartaal 3: Woorde 126-150 Kwartaal 4: Woorde 151-190 |
| Graad 3 | 191-300 | Kwartaal 1: Hersien woorde 1-190 en leer woorde 191-230 Kwartaal 2: Woorde 231-260 Kwartaal 3: Woorde 261-280 Kwartaal 4: Woorde 281-300 |

Soos vroeër bespreek, gee die Departement van Onderwys (2002) nie doeltreffende kriteria vir die evaluering van leesreekse nie. Nog 'n aspek wat na my mening onvoldoende is, is dat die Grondslag vir Leer-dokument (DoE, 2008:20) verwag dat leerders 200 hoëfrekwensiewoorde teen die einde van die vierde kwartaal van graad 1 moet aanleer. In graad 2 en graad 3 moet die leerders 100 nuwe hoëfrekwensiewoorde per jaar aanleer. Dit is dus belangrik dat rolspelers tot 'n kompromie moet kom oor die frekwensie van hoëfrekwensiewoorde wat aangeleer moet word, aangesien dit belangrik is dat uitgewers hierdie hoëfrekwensiewoorde in leesreekse inbou om die onderrig en vaslegging van hoëfrekwensiewoorde meer interessant te maak.

Onderwysers moet dus na die frekwensie van leeswoorde kyk, asook of die hoëfrekwensiewoorde geskik is vir die verkose graad. Condry (2008:17) doen bykomende eienskappe aan die hand wat in gedagte gehou moet word by die keuse van leesreekse, soos in tabel 2.7 uiteengesit.

Tabel 2.7: Eienskappe as riglyn vir die keuse van leesreekse

| Begrippe in 'n boek | Illustrasies | Taal/Struktuur | Kenmerke of uitleg van teks |
|--|---|--|---|
| Kan die leerders aanklank vind by die begrippe of ervarings in die teks? | Bied die illustrasies baie, middelmatige of min ondersteuning vir die teks? | Is die teks herhalend, bekend en in natuurlike, gesproke taal? | Hoeveel gedrukte woorde is daar op 'n bladsy? |
| Watter agtergrondkennis is nodig om die teks te verstaan? | Waar is hulle op die bladsy geplaas? | Is daar hoëfrekwensiewoorde wat as ankers vir die beginnerleser kan dien? | Is die woorde duidelik gespaseer? |
| Volg gebeure in die storie 'n opvolgende en/of voorspelbare patroon? | Is hulle duidelik of benodig hulle interpretasie? | Is daar moeilike of tegniese woorde wat problematies kan wees? | Ondersteun die grootte en plasing van die drukwerk die leser? |
| Is die leerders in staat om hierdie soort literêre genre te volg? | Is die illustrasies se kunsvorm gepas vir die teks? | Is die teks relevant vir die genre (byvoorbeeld die taalgebruik by 'n sprokie) | Is daar ongewone drukfoute wat steurend en verwarrend kan wees? |
| | | | Is die lengte van die teks geskik vir die leser? |

Uit die literatuur was daar nie duidelike evalueringskriteria wat aangewend kan word om leesreekse te evalueer nie. Hierdie is my opsomming uit die literatuur wat ek wil verifieer met my empiriese navorsing. Daarom gaan daar gebruik gemaak word van leesreekse en hul evalueer ten opsigte van die eienskappe beskryf in tabel 2.7. Daar gaan ook gekyk word na ander eienskappe wat uit die literatuur na vore gekom het.

Die evaluasie van leesreekse in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel is van die uiterste belang aangesien leesreekse die tipe materiaal is wat die meeste vir leesonderrig aangewend word. Ek voorsien dat my navorsing 'n bydrae sal maak tot die literatuur oor kriteria om leesreekse te evalueer.

2.10 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk bespreek die leeskrisis in Suid-Afrika, die gebrek aan vroeë geletterdheidsvaardighede wat 'n bydrae lewer tot die leeskrisis, die leeskrisis op internasionale gebied, en onderwysers se kennis van doeltreffende leesonderrig. Aangesien leesonderrig spesifieke metodes verg, is daar na die behavioristiese en die psigolinguistiese benadering met hul onderskeie leesmetodes gekyk. Die literatuur wys op die debat oor hierdie leesbenaderings in die onderrigstelsel, en die gebalanseerde benadering word as die middeweg gekies. Hierdie gebalanseerde benadering behels dat die positiewe eienskappe van beide leesbenaderings in ag

geneem word. Dit is van kardinale belang, aangesien lees die dekodering van woorde en leesbegrip behels. Deur die gebalanseerde benadering te gebruik tydens leesonderrig kan die onderwysers beide dekodering en leesbegrip fasiliteer.

Leesonderrig vereis dat daar van leesmateriale gebruik gemaak word en leesreekse is die bekendste tipe leesmateriaal. In die literatuur is daar gekyk na kriteria waaraan leesreekse moet voldoen. Soos reeds genoem is daar 'n gebrek aan teoreties begronde kriteria in die literatuur. Die literatuurstudie het waardevolle inligting na vore gebring wat ek kan gebruik om moontlike kriteria op te stel vir die evaluering van leesreekse.

In hoofstuk 3 beskryf ek die navorsingsmetodologie wat ek gevolg het. Die data-insamelingstrategieë en data-analise asook etiese aspekte van die navorsingsprojek word deeglik in dié hoofstuk behandel.

—o—

HOOFSTUK 3 NAVORSINGSPROSES

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk beskryf ek die navorsingsontwerp van my empiriese studie. Die metodologiese paradigma is gerig deur die doel van my studie, asook die navorsingsvrae wat ek gestel het. Die data-insamelingstrategieë word bespreek tesame met die data-analise en -interpretasie wat ek in die navorsing gebruik het. Ter afsluiting van die hoofstuk kyk ek na my rol as navorser en die etiese aspekte wat ek in ag geneem het is ter uitvoering van die navorsing.

3.2 NAVORSINGSPARADIGMA

In hierdie afdeling bespreek ek die metodologiese paradigma en daarna die geselekteerde metateoretiese paradigma.

3.2.1 Metodologiese paradigma

Hierdie studie behels kwalitatiewe, empiriese navorsing. Vivar (2007:61) voer aan dat 'n kwalitatiewe benadering binne die interpretivistiese tradisie lê, naamlik een wat poog om die betekenis van menslike ervarings te verstaan. Die doel van kwalitatiewe navorsing is om ondersoek in te stel na 'n fenomeen om dit sodoende te verstaan (Ivankova, Creswell & Plano Clark, 2006:256). Die fenomeen wat ek wou ondersoek en verstaan, was die aspekte wat in Afrikaanse leesreeks ingebou kan word om effektiewe leesonderrig in die Grondslagfase te rig.

Kwalitatiewe insameling van data kon vir my diepgaande bewuswording verskaf van die deelnemers se ervarings met leesreeks en leesonderrig in die klaskamer (Ivankova, Creswell & Plano Clark, 2007:259). Bogenoemde bewuswording het geskied deur te fokus op onderwyseresse se persepsies, opinies en ervarings oor leesreeks wat tans in hulle onderskeie Grondslagfaseklasse gebruik word. Deur kwalitatiewe navorsing het ek deurgaans gefokus op die betekenis wat deelnemers aan 'n probleem heg, eerder as die betekenis wat ek as navorser daaraan heg.

Insig in die fenomeen van die deelnemers in stede van die navorser se perspektief (Merriam, 2009:14) is die kern van kwalitatiewe navorsing; daarom was dit belangrik om data in te samel in 'n omgewing waarin die deelnemers gemaklik voel om met my persoonlik te praat (Creswell,

2003:175). Hierdie gevoel van geborgenheid van die deelnemers het my in staat gestel om waardevolle insette te verkry.

Uit die literatuurstudie het dit na vore gekom dat daar 'n leemte is wat betref die evaluering van leesreekse. As metodologiese paradigma was kwalitatiewe navorsing dus geskik om data te versamel en sodoende (a) konsepsies te vorm (Merriam, 2009:15) oor leesreekse wat tans in skole gebruik word, en (b) die effektiwiteit van leesreekse as 'n hulpmiddel vir leesonderrig. Kwalitatiewe navorsing het my ook ingeskerp oor belangrike aspekte wat volgens onderwysers in leesreekse ingebou moet word vir toereikende leesonderrig.

Verder het kwalitatiewe navorsing my in staat gestel om 'n spektrum van data-insamelingstrategieë te gebruik om die fenomeen te ondersoek, onder andere onderhoude, observasies, en die analise van dokumente (Cresswell, 2009:175). De Vos, Strydom, Fouché en Delport (2005:269) voer aan dat kwalitatiewe navorsing van kwantitatiewe navorsing verskil deurdat die ontwerp in kwantitatiewe navorsing die navorser se keuses en aksies bepaal, terwyl die navorser se keuses en aksies in kwalitatiewe navorsing die ontwerp bepaal. Hierdie studie staaf dié stelling, aangesien die keuse van deelnemers, die data-insamelingstrategieë en die doel van die studie bygedra het tot die keuse van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp.

Mouton en Marais (in De vos *et al.*, 2002:80) noem 'n nadeel van kwalitatiewe navorsing, naamlik dat die prosedures wat gevolg word, nie so streng geformuleer is as by kwantitatiewe navorsing nie. Hierdie beperking van kwalitatiewe navorsing is gehanteer deur deurgaans terug te gaan na die doel van die studie en die navorsingsvrae wat gestel is. Tydens kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre instrument vir data-insameling en data-analise.

Die nadeel hiervan is dat die navorser sekere tekortkominge kan hê, byvoorbeeld dat hy persoonlik veroordelend kan wees. Merriam (2009:15) voer aan: "rather than trying to eliminate these biases or 'subjectivities', it is important to identify them and monitor them as to how they may be shaping the collection and interpretation of data". Ek het 'n navorsingsjoernaal as teenvoeter vir die beperking aangewend deur my vooropgesette idees voor fokusgroeponderhoude neer te skryf, en om deurgaans te reflekteer oor die data wat verkry is. 'n Verdere beperking van kwalitatiewe navorsing is dat bevindings nie veralgemeen kan word nie, vanweë die verkennende aard van die navorsing (Mouton, 2003:150). Die studie se doelwit is nie om bevindings te veralgemeen nie, maar om 'n fenomeen te ondersoek en om dit te probeer verstaan (Ivankova, Creswell & Plano Clark, 2007:257).

3.2.2 Metateoretiese paradigma

’n Paradigma is die fundamentele model of raamwerk wat gebruik word om observasies en redenering te organiseer (Babbie in De Vos *et al.*, 2005:262). Dit verwys ook na ’n navorser se standpunt of die verwysingsraamwerk wat gebruik word om na die lewe te kyk of om realiteit te verstaan (Fouché & Delpont in De Vos *et al.*, 2002:265).

My besluit om die studie op die interpretivisme te baseer, word eerstens ondersteun deurdat dit aansluit by my uitkyk op die lewe, waar ek van mening is dat realiteit sosiaal gekonstrueer word, en dat daar verskillende realiteite en interpretasies van ’n enkele gebeurtenis is (Merriam, 2009:9). Cohen *et al.* (2004:22) ondersteun bogenoemde stelling deurdat hulle aanvoer dat die interpretivistiese paradigma verskeie interpretasies en perspektiewe oor ’n enkele gebeurtenis en situasies moontlik maak (Cohen *et al.*, 2004:22).

Die doeltreffendheid en realiteit van leesreekse verskil van onderwyseres tot onderwyseres, en ook van skool tot skool. Realiteite en ervarings verskil derhalwe en daar kan gevolglik nie net op een skool gefokus word nie. Deur gebruik te maak van interpretivisme kon ek ’n verskeidenheid van interpretasies verkry om my te ondersteun om geldige kriteria te ontwikkel waarvolgens leesreekse moontlik geëvalueer kan word.

Hierdie studie poog om te verstaan aan watter vereistes leesreekse moet voldoen om effektiewe leesonderrig in die Grondslagfase te rig. Die interpretivistiese paradigma leen hom tot hierdie studie aangesien dit vir my die geleentheid bied om met individue te werk om hul interpretasie van die wêreld om hulle te verstaan. Interpretivisme plaas ook klem op individue wat kreatief in hul aksies is, en insidenteel reageer en betekenis maak in en deur aktiwiteite.

Deur gebruik te maak van interpretivisme poog ek om in-diepte kennis te verkry oor hoe Grondslagfase-onderwysers die gebruik van leesreekse as hulpbron ervaar. Dus het interpretivisme my in staat gestel om verskeie realiteite te ondersoek deur middel van fokusgroepe. Die fokusgroepe was in verskillende sosio-ekonomiese gebiede geleë, en het my in staat gestel om verskeie interpretasies van die deelnemers waar te neem (Merriam, 2009:12). Die doel was om die fenomeen wat ondersoek word, te beskryf, te verstaan en dit te interpreteer (Merriam, 2009:11), en dit word gedoen deur interaksie met die deelnemers en deur na hulle te luister. Dit het my in staat gestel om ’n grondige kennis van die fenomeen te verkry en om die deelnemers se ervarings en houdings jeens leesreekse te verstaan (Terre Blance & Kelly, 2002).

Lee (1999:16-20) beskryf interpretivisme as navorsing waar die navorser self die instrument van observasie, seleksie en interpretasie is. Dus het ek my eie aannames en opinies gehad jeens die navorsing. Hierdie potensiele beperking van interpretivisme is aangespreek deur gereeld met my studieleiers te kommunikeer, en deur 'n navorsingsjoernaal (bylaag C) te hou. Nieuwenhuis (2007a:60) voer aan dat subjektiwiteit die grootste beperking van interpretivisme is, en dat die bevindings nie veralgemeen kan word na die breë bevolking nie. Deur kwalitatiewe navorsing te gebruik, was my doelwit nie om bevindings te veralgemeen nie, maar om spesifieke, ryk, beskrywende data van 'n bepaalde fenomeen na vore te bring. In die volgende afdeling beskryf ek die navorsingsmetodologie en die verskeie navorsingsprosesstrategieë wat ek gebruik het.

3.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE EN -STRATEGIEË

3.3.1 Navorsingsontwerp

Mouton (2006:55) beskryf die navorsingsontwerp as die plan van hoe jy meen die navorsing onderneem gaan word. Nieuwenhuis (2007b:70) voer ook aan dat die navorsingsontwerp 'n plan of strategie is wat van die onderliggende filosofiese aannames af beweeg na spesifisering van die keuse van deelnemers, data-insamelingstegnieke en die data-analise strategie.

Hierdie studie het die vorm aangeneem van 'n gevallestudie wat ondersoekend, verkennend en kontekstueel is. 'n Gevallestudie is 'n kwalitatiewe benadering waarin die navorser 'n geval of 'n verskeidenheid van gevalle oor tyd ondersoek met behulp van gedetailleerde, diepgaande data-insameling. Hierdie inligting word uit 'n verskeidenheid bronne verkry: onder andere observasies, onderhoude en dokumente (Cresswel, in Merriam, 2009:43). Die besluit om van 'n gevallestudie gebruik te maak, spruit uit my strewe om insig te verkry oor leesreekse asook om bewus te word van onderwyseresse se interpretasie van en ervaring met leesreekse (Merriam, 2009:42).

Cohen *et al.* (2004:182) noem dat 'n gevallestudie gebruik word om te fokus op die individu of 'n groep individue, en dat dit daarop gemik is om hul persepsies te verstaan. My keuse is verder gebaseer op Merriam (2009:39) se stelling dat 'n gevallestudie hom verleen tot bewuswording van die fenomeen, tot die navorser as die hoofbron van data-insameling en -analise, en tot die finale produk, wat beskrywend is. Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat 'n gevallestudie hom die beste leen tot die navorsingsontwerp, binne die verkose kwalitatiewe, interpretivistiese paradigma.

Die gevallestudie help my dus om insig te verkry in onderwysers se kriteria vir die keuse van materiaal, hul ervarings van leesreekse asook hul opinies en persepsies oor leesonderrig in die

Grondslagfase. Die ontwerp stel my ook in staat om gedetailleerde, grondige data-insamelingstegnieke te gebruik (onderhoude, dokumente) ten einde inligting uit die verskeie bronne na vore te bring (Delpont & Fouché 2005:272).

Die voordeel van 'n gevallestudie is dat 'n verskeidenheid data-insamelingstegnieke gebruik word. Nieuwenhuis (2007b:76) noem dat 'n kernkomponent van 'n gevallestudie die gebruik van 'n verskeidenheid bronne en tegnieke in die data-insamelingsproses is. Fouché (2005:272) voer aan dat 'n gevallestudie 'n verskeidenheid van metodes gebruik om data in te samel. Hierdie metodes sluit onderhoude en dokumente in. Somekh en Lewin (2005:35) bevestig dit en noem dat die mees algemene navorsingsmetodes onderhoude, dokumentanalise en observasie is. Die gebruik van 'n verskeidenheid databronne dra terselfdertyd by tot die geloofwaardigheid van die studie.

Cohen *et al.* (2000:184) voer aan dat die resultate van 'n gevallestudie verstaan word deur 'n wye groep individue, aangesien dit geskryf word in nieprofessionele taal. Volgens Merriam (1998:51) is dit die leser en nie die navorser nie wat bepaal wat pas by sy of haar konteks. Die leser voeg, verwyder, ontwerp en vorm die kennis om persoonlike baat by die navorsing te vind. Die gevallestudie as instrument het dus die doel van die navorsing ondersteun, naamlik om kriteria te ontwerp wat onderwyseresse kan aanwend om leesreekse te evalueer. Onderwyseresse kan dus die kriteria aanwend om in hul betrokke konteks te pas.

Merriam (1998:27) verwys na die geval as die voorwerp van die studie. Die geval in my studie is die Afrikaanse leesreekse wat tans gebruik word in die Grondslagfase om lees te onderrig. Hierdie leesreekse is deur Nasou Via Afrika Uitgewers verskaf en tydens 'n onderhoud met Rudi Venter aan my verduidelik (Venter, 2010).

'n Gevallestudie kan egter neig om persoonlik en subjektief te wees. Om subjektiwiteit te ondervang, het ek gebruik gemaak van 'n verskeidenheid data-insamelingstegnieke, soos semi-gestruktureerde onderhoude, die analise van dokumente en fokusgroeponderhoude, om 'n beter insig te verkry in die ondersoek na die opstel van evalueringskriteria vir Afrikaanse leesreekse. Mouton (2006:150) noem 'n bykomende swakheid van gevallestudies; naamlik dat die navorser bevooroordeel kan wees. Ek vermy dit deur die data aan 'n verskeidenheid mense te wys om hul opinies te hoor, my bevindinge deurgaans met die respondente te deel en my subjektiewe betrokkenheid te dokumenteer in 'n navorsingsjoernaal op te teken (bylaag C).

3.3.2 Seleksie van deelnemers

Ek het gebruik gemaak van gestratifiseerde, doelgerigte seleksie om deelnemers te kies vir die studie. Maree en Pietersen (2007:178) voer aan dat gestratifiseerde, doelgerigte seleksie gebruik word in spesifieke situasies met 'n spesifieke fokus in gedagte. Die fokus van die studie was om vas te stel wat benodig word in 'n leesreeks. Hieruit kon ek vervolgens moontlike evalueringskriteria opstel wat gebruik kan word om Afrikaanse leesreekse te evalueer.

Nieuwenhuis (2007b:79) beskryf gestratifiseerde, doelgerigte seleksie as: “selecting participants according to preselected criteria relevant to a particular research question”. Dus het ek die seleksiekriteria in tabel 3.1 gebruik om 12 onderwysers te selekteer as deelnemers. Die tabel gee 'n oorsig van die kriteria wat gebruik is om deelnemers te selekteer.

Tabel 3.1: Kriteria vir die seleksie van deelnemers

| Deelnemers | Rede vir seleksie |
|---|--|
| Onderrig in Grondslagfase | Onderwyseresse wat onderrig verskaf vir leerders in graad 1–3. |
| Onderrig in Afrikaans | Studie het gefokus op Afrikaanse leesreekse. |
| Jong, gegradueerde onderwyseresse | Opleiding in uitkomsgebaseerde onderwys. Blootgestel aan nuwe opvoedkunde paradigma. |
| Ervare onderwyseresse | Kennis en ervaring was waardevolle bydrae. Ervaring met leesreekse voor uitkomsgebaseerde onderwys. |
| Verskillende sosio-ekonomiese gebiede in Pretoria | Skole in lae sosio-ekonomiese gebiede kan nie bekostig om leesreekse aan te koop nie. Gebruik soms ou leesreekse. Skole wat wel fondse het, kan leesreekse aankoop en verseker dat elke leerder 'n leesboek het. |

Benewens die feit dat die metode ideaal is om te gebruik in navorsing wat 'n spesifieke fokus in gedagte het, stel gestratifiseerde, doelgerigte seleksie die navorser in staat om die deelnemers self te selekteer aan die hand van spesifieke eienskappe waaraan hulle moet voldoen. Cohen et al. (2004:103) voer aan dat doelgerigte seleksie die navorser help om 'n steekproef saam te stel wat voldoende is ten opsigte van die fokus van die navorsing. Tabel 3.2 verskaf 'n opsomming van die onderwyseresse wat ek geselekteer het.

Tabel 3.2: Opsomming van onderwyseresse

| Deelnemer | Geslag | Skool | Graad | Taal van onderrig en leer |
|-----------|---------|-------|-------|---------------------------|
| A | Vroulik | A | 1 | Afrikaans |
| B | Vroulik | A | 1 | Afrikaans |
| C | Vroulik | A | 2 | Afrikaans |
| D | Vroulik | A | 2 | Afrikaans |
| E | Vroulik | A | 1 | Afrikaans |
| F | Vroulik | A | 2 | Afrikaans |
| G | Vroulik | A | 3 | Afrikaans |
| H | Vroulik | A | 3 | Afrikaans |
| I | Vroulik | A | 1 | Afrikaans |
| J | Vroulik | A | 2 | Afrikaans |
| K | Vroulik | A | 2 | Afrikaans |
| L | Vroulik | A | 2 | Afrikaans |
| M | Vroulik | B | 3 | Afrikaans |
| N | Vroulik | B | 3 | Afrikaans |
| O | Vroulik | B | 1 | Afrikaans |
| P | Vroulik | B | 2 | Afrikaans |
| Q | Vroulik | B | 2 | Afrikaans |
| R | Vroulik | B | 1 | Afrikaans |
| S(DP) | Vroulik | C | 1 | Afrikaans |
| T | Vroulik | C | 1 | Afrikaans |
| U | Vroulik | C | 2 | Afrikaans |
| V | Vroulik | C | 2 | Afrikaans |
| W | Vroulik | C | 3 | Afrikaans |
| X | Vroulik | C | 3 | Afrikaans |

Cohen *et al.* (2004:104) meld dat die nadele van gestratifiseerde, doelgerigte seleksie is dat die wyer populasie nie verteenwoordig is nie, asook dat veralgemening van navorsing dus beperk word (Silverman, 2004). Volgens Nieuwenhuis (2007c:115) is die doel van kwalitatiewe navorsing egter om die ervaring van die deelnemers te verstaan, in stede daarvan om resultate te veralgemeen na die wyer populasie. Ek het die leemte ondervang deur aantekeninge te maak oor my ervarings tydens die fokusgroeponderhoude (sien bylaag C vir navorsingsjoernaal) terwyl ek die leesreeks (sien bylaag C vir navorsingsjoernaal) bestudeer het, asook observasie-aantekeninge wat ek verkry het vanaf derdejaargestudente in die Grondslagfase (sien bylaag D vir observasie-aantekeninge).

Gestratifiseerde, doelgerigte seleksie se bykomende leemte volgens Nieuwenhuis (2007b:79) is dat data moontlik nie versadig kan word nie. Hierdie leemte is ondervang deur gebruik te maak van teoretiese versadiging. Ek het dus gewerk tot by 'n punt waar data-insameling nie meer nuwe, addisionele insigte tot die navorsingsvraag bygedra het nie (Nieuwenhuis, 2007b:79). Hierdie metode is hoofsaaklik gebruik by die fokusgroepe, aangesien die data na drie fokusgroeponderhoude versadiging bereik het. Hierdie besluit is geneem op grond van die feit dat die data wat ek uit die laaste fokusgroep gekry het, nie meer nuwe, addisionele insigte gebring het nie.

3.3.3 Data-insameling

Kwalitatiewe navorsing maak gebruik van 'n verskeidenheid data-insamelingstrategieë (Hartas, 2010:175). Deur 'n verskeidenheid data-insamelingstrategieë te gebruik, het ek waardevolle inligting oor die navorsing bekom. Vervolgens bespreek ek elkeen van hierdie strategieë deeglik.

3.3.3.1 Fokusgroeponderhoude

Die doel van die fokusgroeponderhoude met Grondslagfase onderwyseresse was om diepgaande kwalitatiewe data te genereer oor (a) hul perspektiewe en ervarings oor leesreekse, (b) hoe hulle die leesreekse wat hulle gebruik geselekteer het, en (c) leemtes wat hulle ervaar het met die leesreekse wat tans in hul klas gebruik word. Met hierdie navorsing het ek gepoog om onderwyseresse se ervarings en opinies oor leesreekse te ontgin. Ervarings en opinies moet voortspruit uit faktore wat aanleiding gegee het tot die fenomeen, en dus was dit belangrik om vrae in die fokusgroep te stel wat die faktore bepaal wat aanleiding gegee het tot onderwyseresse se opinies, gedrag en ervaring.

Fokusgroepe kan gedefinieer word as groepsonderhoude, waar die doel is om bewus te word van hoe mense voel of dink oor 'n onderwerp, produk of diens (De Vos *et al.*, 2005:299). Fokusgroepe as data-insamelingsmetode was geskik vir die navorsing aangesien dit nie 'n vraag-antwoord-benadering gevolg het nie; dit was gerig op aktiewe deelname van die deelnemers, en het gesteun op die interaksie tussen die groeplede.

Aangesien hierdie navorsing ook gerig was op die ontwerp van evalueringskriteria wat onderwyseresse moontlik kan aanwend om leesreekse te evalueer, was dit belangrik dat ek nie net fokus op onderwyseresse van een skool se ervaringe nie. Die insluiting van verskillende onderwyseresse in verskillende skole het my navorsing diepte gegee deurdat ek bewus kon word van die onderwyseresse se opinies. Hierdie deel van die data-insameling het dus bygedra tot die triangulasie van die navorsing. Stake (in Denzin & Lincoln, 2005) meld dat "triangulation has been

generally considered a process of using multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation”.

Ek het dus fokusgroeponderhoude met onderwyseresse van drie skole in die Grondslagfase gehou (sien tabel 3.2). Daar was drie fokusgroepe. In die eerste fokusgroep was daar 12 onderwyseresse, in fokusgroep 2 was daar sewe en in fokusgroep 3 was daar ses. Al die fokusgroepe het na skool in die betrokke skool se personeelkamer vergader en die onderhoude het ongeveer 45 minute geduur. Die gesprekke is op band opgeneem, en op 'n later stadium getranskribeer (sien bylaag E vir onderhoudskedulevoorbeeld en bylaag F vir transkripsies).

Fokusgroepe het my in staat gestel om data in te samel wat 'n verskeidenheid van opinies en optredes insluit oor die spesifieke tema wat nagevors word, deur na die deelnemerste luister en van hulle te leer (Greef, 2005:300). Krueger en Casey (2005:301) noem dat fokusgroepe effektief is indien jy op soek is na 'n verskeidenheid idees of gevoelens wat individue oor 'n fenomeen het. Verder noem hulle dat fokusgroepe geskik is om idees uit die groep te genereer, en om bewus te word van die faktore wat opinies, gedrag en motivering beïnvloed.

Nyamathie en Shuler (in De Vos *et al.*, 2002:306) voer aan dat 'n fokusgroep die navorser in staat stel om 'n verskeidenheid van perspektiewe in 'n spesifieke veld van belangstelling te ondersoek. My doelwit was dus om te bepaal hoe die deelnemers leesreekse in die klas gebruik, watter tipes hulle gebruik, hoe hulle te werk gegaan het om dit te keur, wat hulle graag in leesreekse wil sien, plus hul ervaring en opinies jeens leesreekse.

'n Voordeel van die gebruik van fokusgroepe is dat dit gebaseer is op die aanname dat die groep deur interaksie meer antwoorde na vore sal bring, asook dat nuwe idees en selfs vergete ervarings na vore kan kom (Nieuwenhuis 2007c:90). Nieuwenhuis (2007c:90) beveel aan dat daar nie net een fokusgroep gehou moet word nie, aangesien die navorser op soek is na meer as een perspektief.

Die fokusgroepe het sekere uitdagings behels. Nieuwenhuis (2007c:91) verwys na die teenwoordigheid van 'n persoon wat die gesprek oorheers as 'n moontlike beperking. Hierdie beperking kan die gevolg hê dat die inligting wat verkry is deur die groepbespreking bevooroordeel kan wees, juis deurdat 'n persoon die gesprek oorheers. Aangesien elke deelnemer se opinies en ervarings vir my belangrik was, het ek die gesprekke probeer lei om seker te maak dat ander ook 'n geleentheid kry om hul insette te lewer.

Verder moet deelnemers aan 'n fokusgroep op dieselfde plek op dieselfde tyd teenwoordig wees (Nieuwenhuis, 2007c:91). Volgens die literatuur is dit 'n bykomende beperking, en ek het dit gehanteer deur die fokusgroepe na skool by die betrokke skole te hou. Hierdeur het ek verseker dat al die deelnemers van 'n bepaalde skool op dieselfde tyd op dieselfde plek is. Hulle was dus in 'n bekende omgewing, en kon deurgaans op hul gemak wees in die fokusgroeponderhoude.

3.3.3.2 Veldnotas

Volgens Strydom. (2002:285) is veldnotas nie opsommings van die gebeure nie, maar eerder 'n gedetailleerde reproduksie van wat gebeur het. Bogdan en Biklen (1982) verskaf 'n meer omvattende definisie van veldnotas as synde: "the written account of what the researcher hears, sees and experiences and thinks in the course of collecting and reflection on the data in qualitative research". In hierdie konteks het veldnotas die navorser ondersteun met 'n gedetailleerde weergawe van die fokusgroeponderhoude.

Dit is uiters belangrik dat die veldnotas so gou moontlik na die afloop van die fokusgroeponderhoude gemaak word. (Babbie, 2007:309). Gibbs (2007:27) ondersteun Babbie, deur aan te voer dat "field notes must be written as soon as one can distinguish between merely recording what has happened and recording one's own actions and reflections".

Creswell (2003:203) beskryf twee tipes veldnotas: beskrywend en reflekerend. Die beskrywende veldnotas beskryf die gebeure, die aktiwiteite en die deelnemers. Reflekerende veldnotas beskryf weer die navorser se persoonlike gedagtes. Hierdie reflekerende aspek van veldnotas (sien bylaag I) sluit aan by die navorsingsjoernaal wat tydens die navorsing gehou is.

3.3.3.3 Inhoudsanalise van bestaande data

Ek het gebruik gemaak van onderwysstudente as buitewaarnemers wat tydens hul praktiese onderwys by verskeie laerskole in Pretoria waargeneem het. Die doel van die waarnemin was hoe leesonderrig in die Grondslagfase plaasvind. Die observasies deur 57 derdejaarstudente in Vroeë Kinderontwikkeling en Grondslagfase (aangeteken tydens hul praktiese onderwys in 2011) het dus deel van my data-insameling gevorm. Die gebruik van die studente as buitewaarnemers het bygedra tot die geloofwaardigheid van my navorsing, aangesien ek verskeie perspektiewe oor leesonderrig uit hul waarnemings kon genereer. 'n Bykomende voordeel hiervan was dat ek my data met hierdie inligting kon verifieer.

Die nadeel was dat die aspekte wat die studente moes observeer nie almal oor leesreekse was nie. Die studente het vroeë beantwoord oor wat hulle waargeneem het tydens hul drie weke van praktiese onderwys oor die onderrig van geletterdheid, wat leesonderrig ingesluit het. Hulle het ook hul eie mening gegee by die oopendeafdeling. Die vroeë en oopendeafdeling is opgestel deur dosente verbonde aan die Universiteit van Pretoria (Joubert & Phatudie, 2011) om studente se insigte te bekom (dosente het studente se etiese toestemming vooraf verkry). Ek het die oopendebydraes ontleed deur gebruik te maak van inhoudsanalise.

Voordele van oopende vrae was dat die deelnemers eerlike, grondige antwoorde kon gee (Maree & Pietersen, 2007:161). Al die studente het dieselfde oopende vrae gekry, wat vergelyking tussen die antwoorde vergemaklik het (Cohen *et al.*, 2000:271). 'n Verdere voordeel was dat inhoudsanalise van die antwoorde interessante inligting, kategorieë en subkategorieë verskaf het (Nieuwenhuis, 2007). Kodering van deelnemers se antwoorde kan egter as 'n nadeel gesien word by oopende vrae, aangesien kodes wat vroeër opgestel is, latere kodes kan beïnvloed. Cohen *et al.* (2000:284) meld: "Codes should be kept as discrete as possible, and they should enable the researcher to catch the complexity and comprehensiveness of the data. They recommend earlier rather than later coding, as later coding, they suggest, enfeebls the analysis". Aangesien kategorieë uit die literatuur en uit my navorsingsvrae voor die tyd opgestel is, het dit my ondersteun om relevante data te verkry.

3.3.3.4 Inhoudsanalise

Inhoudsanalise is die analise van tekstuele materiaal wat dokumente insluit (Flick, 2006: 262). Strydom en Delpont (2005:314) beskryf dokumentasie as volg: "...the analysis of any written material that contains information about the phenomenon that is being researched". In hierdie navorsingsprojek het ek inhoudsanalise gebruik by die leesreekse wat ek as dokumente geraadpleeg het. Die dokumente wat ek in my navorsing gebruik het, was leesreekse wat ek as skenking ontvang het. My navorsing vorm deel van 'n navorsingsprojek geloods deur Nasou Via Afrika Uitgewers. Nasou Via Afrika Uitgewers het verskeie leesreekse op hul publikasielys en het 'n nuwe leesreeks beoog. Hulle doel was om die leesreeks egter ontwikkel op grond van navorsing wat gerig is op die teoretiese onderbou van aspekte wat moontlik in 'n leesreeks ingebou moet word.

Wanneer dokumente vir navorsing uitgesoek word, is dit belangrik om dit te verifieer. Tabel 3.3 beskryf die kriteria wat gebruik is vir die seleksie van leesreekse (Nieuwenhuis, 2007b:83).

Tabel 3.3: Kriteria vir die seleksie van leesreekse

| Kriteria | Seleksie |
|--|--|
| Tipe dokumentasie (primêre of sekondêre bron) | Leesreekse as primêre bron. |
| Publikasiedatums | 1968 (leesreeks A) 1994-2002 (leesreeks B) 2003-2005 (leesreeks C) |
| Doel van dokumentasie | Om leesreekse te vergelyk op grond van teoretiese beginsels, en onderwyseresse se opinies daaroor te hoor. |
| Navorsingsmetodologie aangewend (empiries) | Effektief gebruik in kwalitatiewe navorsing. Leesreekse word gebruik binne gevallestudie en fokusgroepe. |

Tabel 3.3 verskaf 'n oorsig van die kriteria wat ek aangewend het om leesreekse as dokumentasie uit te soek. Die kriteria in die tabel word vervolgens in meer detail bespreek.

Leesreekse is as dokumentasie gekies aangesien hulle 'n geskikte primêre databron vorm en betroubaar geag kan word (Strydom, 2005:315) aangesien dit die oorspronklike dokumente is (Nieuwenhuis, 2007b:83). Leesreekse word as primêre bron gesien en nie as sekondêre bron nie, aangesien sekondêre bronne 'n ander individu se interpretasie van primêre bronne is. Daarby word leesreekse as betroubare bronne beskou aangesien dit die outeur(s) se eie werk is teenoor sekondêre bronne wat gebaseer is op voorheen gepubliseerde werk of materiaal wat verkry is van 'n ander bron as die oorspronklike (Nieuwenhuis, 2007b:83).

Uit die literatuurstudie het dit geblyk dat die tradisionele metode van leesonderrig gefokus het op die alfabetmetode, en dat die leesreekse wat tans in skole gebruik word, verouderd is. Hierdie stellings het my genoop om leesreekse te kategoriseer. Verouderde leesreekse is gerig op die alfabetmetode. Hierdie leesreeks word benoem as leesreekse A. Leesreeks B en C is nuwe leesreekse is wat gepubliseer is tydens die implementering van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Departement van Onderwys, 2002) en wat gerig is op die gebalanseerde benadering tot leesonderrig.

Die navorsing was daarop gerig om kriteria te ontwikkel wat aangewend kan word vir die evaluering van Afrikaanse leesreekse. Die doel van die leesreekse as dokumentasie was om hul teoretiese onderbou te bepaal, en ook vas te stel tot watter mate die reekse hulle leen tot gebruik as leesmateriaal binne die gebalanseerde benadering van leesonderrig. Ek het gekyk na bestaande leesreekse om dit te vergelyk met aspekte wat uit die literatuurstudie na vore gekom het. 'n Verdere doel was om die leesreekse by die fokusgroepe aan onderwyseresse bekend te stel, en om hul

menings oor die leesreekse te verkry. Uit die literatuur het ek tabel 3.4 ontwerp wat ek aangewend het om die leesreekse te vergelyk met betrekking tot literatuur, om sodoende hul teoretiese onderbou te bepaal. In hoofstuk 4, tabel 4.2 voer ek die inhoudsanalise uit op die rubriek wat ek hier aanbied.

Tabel 3.4: Rubriek ter aanwending van inhoudsanalise vir leesreekse

| Kriteria | Leesreeks A | Leesreeks B | Leesreeks C |
|---|-------------|-------------|-------------|
| Publikasiejaar | | | |
| Verouderde leesreeks (met betrekking tot verouderde inhoud en dus nie meer relevant vir hedendaagse leerder nie). | | | |
| Hedendaagse leesreeks | | | |
| Illustrasies | | | |
| Bied illustrasies ondersteuning van die teks? | | | |
| Benodig illustrasies interpretasie? | | | |
| Is die illustrasies helder en duidelik? | | | |
| Is die illustrasies se kunsvorm gepas vir die teks? | | | |
| Teks | | | |
| Is die teks herhalend, veral ten opsigte van nuwe woorde? | | | |
| Sluit die teks bekende en algemene taal in? | | | |
| Hoëfrekwensiewoorde | | | |
| Is daar hoëfrekwensiewoorde wat as ankers vir die beginnerleser kan dien? | | | |
| Word hoëfrekwensiewoorde herhaal in die boek? | | | |
| Skrif tipe en woord spasiëring | | | |
| Is die skrif tipe font die graad 1 skrif? | | | |
| Word die woorde van die leesstuk onder die illustrasies geplaas? | | | |
| Is die woorde duidelik gespasiëer? | | | |
| Ondersteun die grootte en plasing van die leesstuk se | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| woorde die leser? (woorde is dus nie te klein nie, en die leesstuk se woorde is so geplaas dat dit leesvlotheid sal bevorder) | | | |
| Is die lengte van die teks geskik vir die leser? | | | |
| Moeilikeidsgraad | | | |
| Kom progressie voor by die leesreeks? | | | |
| Is daar moeilike of tegniese woorde wat problematies kan wees? | | | |
| Leefwêreld | | | |
| Insluiting van bekende omgewing? | | | |
| Word omgewingstekes ingesluit? (byvoorbeeld OMO, WIMPY en MTN) | | | |
| Persepsie | | | |
| Kom daar integrasie van ouditiewe en visuele persepsie voor? | | | |
| Kan ouditiewe en visuele persepsie deur middel van vraagstelling geïntegreer word? | | | |

Aangesien my navorsing empiries was, is leesreekse as data-insamelingstrategie gebruik binne kwalitatiewe navorsing, en meer spesifiek in die gevallestudie. Mouton (2006:150) meld dat dokumentasie gebruik kan word as databronne binne 'n gevallestudie aangesien 'n gevallestudie bedoel is om grondige beskrywing van 'n klein aantal gevalle te verskaf (Mouton, 2006:149).

Voordele van dokumentasie was dat ek grondige insig kon verkry oor hoe leesreekse verander het met verloop van tyd, asook die teoreties onderbou daarvan. 'n Verdere voordeel van dokumentasie was dat dit soms moontlik was om die dokumentasie te vergelyk met ander dokumentasie of data wat op ander wyses verkry is. So kon die leesreekse vergelyk word met die onderwysergids wat leesreekse vergesel en ook met die ervarings wat onderwyseresse gehad het met die betrokke leesreeks. 'n Moontlike nadeel van die gebruik van dokumentasie was dat my analise partydig kon wees (De Vos *et al.*, 2005:319). Om dit te verhoed het ek gebruik gemaak van onderhoude met kundiges om die data te verifieer. Leesreekse is slegs verkrygbaar vanaf uitgewers en die gebrek aan

besikbaarheid kan as 'n verdere nadeel gesien word. Hierdie beperking is egter aangespreek deurdat Nasou Via Afrika leesreeks vir die navorsing aan my geskenk het.

Die data-insameling het oor 'n tydperk van twee jaar geskied. Gedurende 2010 het ek die leesreeks van Nasou Via Afrika ontvang. Einde 2010 het ek drie fokusgroeponderhoude met 24 onderwyseresse gehou en in 2011 het ek die inhoudsanalise van bestaande data, wat observasienotas was, uitgevoer.

3.3.4 Data-analise en interpretasie

Data-analise word beskou as “the process of making sense of the data by consolidating, reducing and interpreting verbal accounts, observations and information from documents”(Merriam, 1998:178). Verskeie databronne is gebruik vir die data-analise, naamlik transkripsies van die fokusgroeponderhoude (sien bylaag F), die observasienotas van die derdejaar-onderwysstudente tydens hul praktiese periodes (sien bylaag D) en Grondslagfaseleesreeks. Henning *et al.* (2004:101) voer aan dat data-analise die hartklop van navorsing vorm. Tydens data-analise word kwalitatiewe data ontleed deur dit te organiseer en orde te skep uit die massa inligting (Hall & Hall, 1996:211; Patton, 2002:432). Tydens die data-analise het ek elke databron apart ontleed, en na dié analise het ek die data vir oorkruisrelevansie ontleed. Merriam (2009:15) noem dat die kwalitatiewe navorser in die rigting van die teorie beweeg deur die legkaartstukke van onderhoude, observasies of dokumentasie te kombineer om algemene temas te verkry. Vir die doel van my studie het ek gebruik gemaak van tematiese analise asook inhoudsanalise om die data te analiseer.

Patton (2002:453) verwys na tematiese analise as “any qualitative data reduction and sense-making effort that takes a volume of qualitative material and attempts to try to identify core consistencies and meanings”. Ek het besluit op tematiese analise aangesien Nieuwenhuis (2007c:101) aanvoer dat tematiese analise geskik is vir die gebruik waar fokusgroeponderhoude gebruik was om data in te samel. 'n Verdere voordeel van tematiese analise was “it is a flexible and usefull research tool, which can potentially provide a rich and detailed, yet complex account of data (Braun & Clark, 2006:5). Volgens Cohen *et al.* (2004) sal tematiese analise my instaat stel om sleutel terme te evalueer, betekenis, temas, en boodskappe te verkry van die data wat ingesamel was, met die doel om kennis te verkry rondom onderwysers se ervaring rakende beskikbare leesreeks asook hoe onderwysers leesreeks selekteer.

Stappe wat ek gevolg het tydens tematiese analise was om myself bekend te maak met die inhoud van die data. Tweedens het ek die inhoud gereduseer tot temas deur kodes te gee. Kodes was

gedoen gewees deur die inhoud te gebruik en die inhoud te segmenteer in kategorieë. Temas was sodoende gegeneer deur te kyk na terme wat telkemale na vore kom. Die temas was dat benoem en bespreek.

Ek het op inhoudsanalise vir gedeelte van die data besluit aangesien kwalitatiewe inhoudsanalise die versameling van inligting in tekstuele vorm is (Fitzpatrick *et al.*, 2004:362). Kapborg en Berterö (2003:185) ondersteun Fitzpatrick deur na inhoudsanalise te verwys as “one of the classic procedures for analysing textual features”. Tekstuele vorms verwys na boeke, brosjures, geskrewe dokumente, transkripsies, visuele media, en die ontleding van kwalitatiewe antwoorde op oopeindevrae of in fokusgroepe (Nieuwenhuis, 2007c:101).

Silverman (2004:453) meld dat inhoudsanalise geskik is waar ’n gevallestudie as navorsingsontwerp geselekteer is. Inhoudsanalise was dus die mees gepaste analisemetode vir my navorsing. In hierdie studie is die inhoudsanalise gedoen op die tekstuele vorms, ontleding van bestaande data en van die dokumentasie. Mouton (2001:165) beskryf kwalitatiewe inhoudsanalise ook as die studie wat die inhoud van teks en dokumentanalise. Aangesien ek gebruik gemaak het van bestaande data en van leesreekse as ’n vorm van dokumentasie, was inhoudsanalise die beste manier om die data te analiseer.

Die inhoudsanalise was gerig deur deduktiewe analise. Deduktiewe analise verwys na data wat ontleed word op grond van ’n bestaande raamwerk (Silverman, 2004:253). Hierdie bestaande raamwerk word beskou as kodes wat voor die tyd opgestel word, van inligting wat benodig word (Nieuwenhuis, 2007c:99). Silverman (2004:453) is egter van mening dat kwalitatiewe data in die beginstadia induktief is, veral by die ontwikkeling van kodes tydens inhoudsanalise, en ook by die ontwikkeling van moontlike kategorieë, patrone en temas.

Deduktiewe analise het my in staat gestel om temas op te stel wat uniek is aan die fenomeen wat ondersoek word asook temas wat hul oorsprong in die literatuur het (Charmaz, 2003:81-82). Wakke, Englis en During (2007) verwys na deduktiewe analise as: “an approach [is] more theory driven and based on earlier studies. Categories were first identified according to existing theory and then relevant constructs were searched for in the data”. Data kon sodoende betekenisvol in kategorieë ingedeel word, aangesien hulle voor die tyd opgestel is (Miles & Huberman, 1994:241-243).

Wat belangrik is by kwalitatiewe data-analise is dat dit ’n nie-lineêre proses moet wees, wat beteken dat die insameling, analise en interpretasie van data verweef is, en nie volgens afsonderlike stappe

geskied nie (Nieuwenhuis, 2007c:100). Hierdie stelling word ondersteun deur Cohen *et al.* (2004:147) wat noem dat data-analise reeds gedurende die data-insamelingsproses begin.

Volgens Mouton (2001:166) is 'n voordeel van inhoudsanalise dat die analise van teks en dokumentasie onopsigtelik is. Die teks sluit transkripsies van fokusgroepe en oopeindevrae in. Moontlike foute tydens interaksie geassosieer tussen die navorser en deelnemers word sodoende vermy. Aangesien ek van buitewaarnemers gebruik gemaak het, om leesonderrig in die Grondslagfase waar te neem, het ek in my analise van die databron net op die inhoud van die teks gesteun tydens die inhoudsanalise. My interpretasie van die spesifieke databron het dus nie berus op die interaksie tussen my en die deelnemers nie.

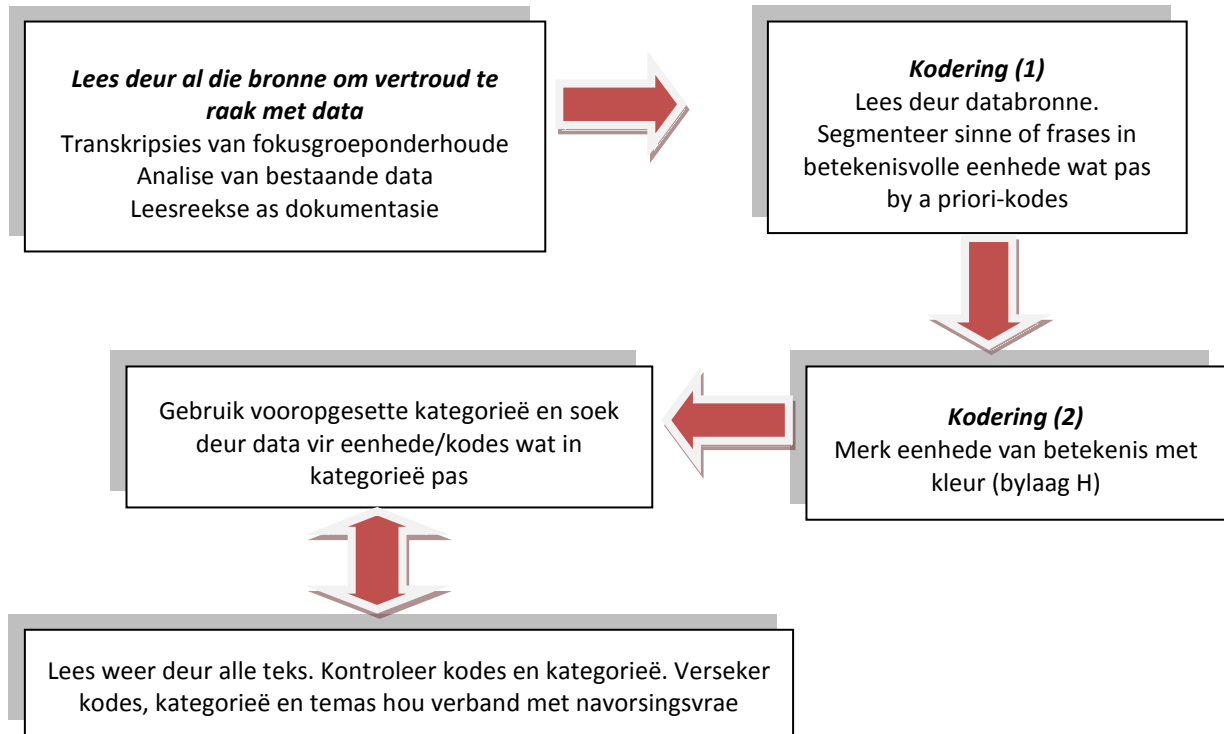
Nadele verbonde aan inhoudsanalise is hoofsaaklik dat die eksterne geldigheid van die studie beperk word (Mouton, 2006:166). Hierdie beperking het ek ondervang deur die fokusgroep-onderhoude te voer. Deur die onderhoude het ek inligting verkry wat ek geïntegreer het met die literatuur asook met die analise van bestaande data. 'n Verdere nadeel is dat inhoudsanalise nie verteenwoordigend kan wees nie.

Die deduktiewe data-analise is met behulp van a priori-kodes uitgevoer. Die kategorieë wat opgestel is, was (a) Kriteria wat gebruik was om bestaande leesreeks te selekteer as geskikte leesreeks; (b) leemtes wat onderwyseresse ervaar met leesreekse; (c) belangrike aspekte wat ingebou moet wees vir effektiewe leesonderrig; en (d) die aanwending van leesreekse in die Grondslagfase.

Nieuwenhuis (2007:109) konstateer: "These themes provide direction for what you look for in the data. You identify the themes before you categorise the data, and you search the data for text that matches the themes." Hierdie kategorieë is soos reeds genoem voor die tyd opgestel en my doelwit was om te soek vir data wat by die temas kan inpas.

Die eerste stap wat ek gevolg het tydens die data-analise was om betrokke te raak by die data om vertrouwd te raak met die inligting wat ek tydens die data-insamelingsproses verkry het (Hinckley, in Maree, 2007:296). Mouton (2006:108) verwys na data-analise as die proses waarin die data opgebreek word in hanteerbare temas, patrone, neigings en verhoudings om te bepaal of patrone geïdentifiseer kan word en temas vasgestel kan word. Deur myself te vergewis van die data wat ek verkry het, kon ek dus moontlike kategorieë identifiseer wat by my bestaande kategorieë gevoeg kon word.

Figuur 3.1 demonstree die stappe in die kwalitatiewe data analiseproses deur gebruik te maak van a priori-kodes (sien bylaag G met voorbeelde van elke fase in die proses).



Figuur 3.1: Skematiese voorstelling van die data-analiseproses (aangepas uit Henning *et.al.*, 2004:104)

3.4 NAVORSINGSETIEK

Navorsingsetiek verwys na wat aanvaarbare norme en waardes is in die uitvoering van navorsing (Mouton, 2006:238). As 'n meestersgraadstudent verbonde aan die Departement Opvoedkundige Sielkunde by die Universiteit van Pretoria het ek gebruik gemaak van die Fakulteit van Opvoedkunde se Etiekkomitee se riglyne om etiek in my navorsing te verseker. Die etiese riglyne wat gevolg is, word vervolgens uiteengesit.

3.4.1 Ingeligte toestemming

Ingeligte toestemming vorm die hart van die etiese navorsingspraktyk (Creswell, 2003:118) aangesien die deelnemers vrywillig aangebied het om deel te neem. Dus was dit belangrik dat die brief oor ingeligte toestemming die doel van die studie aan die deelnemers oordra asook wat ek as navorser graag wou bereik. Die doel van die studie is duidelik beskryf in die toestemmingsbriewe (sien bylaag B) wat voor die aanvang van die fokusgroep aan elke onderwyseres uitgedeel is. Ek het die begrip van ingeligte toestemming eers mondelings aan die deelnemers verduidelik, en klem op

die doel van die verkennende studie geplaas, naamlik om kriteria te identifiseer wat aangewend kan word om Afrikaanse leesreekse in die Grondslagfase te evalueer.

Die toestemmingsbriewe het ook duidelikheid oor die studie verskaf deur die navorsingprosedures te beskryf en te bevestig dat die deelnemers en hul skole anoniem sal bly. Die versekering van anonimiteit dra by om 'n vertrouensverhouding tussen myself en die deelnemers te vestig.

Creswell (2003:118) noem dat 'n inligtingsbrief baie waardevol is by volwassenes en beveel dit ten sterkste aan. Om te verseker dat die etiese aspekte ingesluit is, is dit genoem in die inligtingsbrief wat per e-pos aan die hoofde van die betrokke laerskole gestuur (bylaag B) is en ek het gevra dat dit aan die Grondslagfase-departementshoof gegee word. Die inligtingsbrief aan die hoof en die Grondslagfase-departementshoof het 'n oorsig van die doel van die studie gegee, uiteengesit wat ek wou bereik, die versekering gegee dat die skool en onderwyseresse anoniem sal bly, en dat die studie geen finansiële implikasies het nie.

3.4.2 Privaatheid, vertroulikheid en anonimiteit

Cohen *et al.* (2004:61) noem dat die essensie van anonimiteit daarin lê dat die inligting wat deur die deelnemers verkry word, geensins hul identiteit sal bekend stel nie. Creswell (2003:120) noem dat anonimiteit nie gewaarborg kan word nie, maar dat dit die navorsers se verantwoordelikheid is om die moontlikheid van identifisering te verminder. Daarom word deelnemers se name, hul skole asook die leesreekse wat hulle gebruik, privaat gehou, en binne die resultate word die inligting deurgegee deur gebruik te maak van 'n kodenommer. Daar is ook deurgaans in die fokusgroepe gemeld dat die deelnemers se identiteit nie bekend gemaak sal word nie, en ook nie die skool waaraan hulle verbonde is nie.

Naas fokusgroeponderhoude het ek ook gebruik gemaak van analise van bestaande data, asook leesreekse as dokumentasie. Etiese oorwegings in die gebruik van bestaande data is gedek deurdat studente ingeligte toestemming verleen het aangesien die data by 'n ander projek by die Universiteit van Pretoria inskakel, waarvoor etiese klaring reeds verkry is. Privaatheid, vertroulikheid en anonimiteit word verseker deurdat ek nie die studente ken nie, en ook nie kennis dra van die name van die skole waar hulle geobserveer het hoe leesonderrig in die Grondslagfase plaasvind nie.

Leesreekse as dokumentasie bly anoniem deurdat ek nie die name van die leesreeks verskaf nie. Daar word na leesreeks A, B en C verwys. Ek het die drie leesreekse nie self bekom nie; hulle is geborg deur Nasou Via Afrika Uitgewers, aangesien my navorsing deel vorm van 'n projek wat Nasou Via Afrika beoog om te loods.

3.5 GELOOFWAARDIGHEID, GELDIGHEID EN VERALGEMENING

Enige navorsingstudie kan geëvalueer word volgens die studie se geloofwaardigheid (Terre Blance & Durrheim, 1999:61). 'n Studie word as geloofwaardig word beskou as die beskrywings en interpretasies wat uit die data verkry is, akkuraat gerapporteer word (Terre Blance *et al.*, 2006). Indien die studie as geloofwaardig geag wil word, sal die bevindinge van die studie oortuigend en geloofwaardig moet wees (Terre Blanche & Durrheim, 1999).

Deur gebruik te maak van 'n kombinasie van fokusgroepe, kwalitatiewe analise van bestaande observasiedata en inhoudsanalise van leesreekse kon ek bevindings beter staaf en kruisevaluasie van die data doen (Strydom, 2005:314). Hierdie prosesse het dus bygedra tot die geloofwaardigheid van die navorsing. Geloofwaardigheid is verder verhoog deur te verseker dat foute nie tydens transkribering by transkripsies ingesluip het nie (Gibbs in Hartas, 2010:190). Tydens my navorsing het ek ook gepoog om gedetailleerde beskrywings van die navorsingsproses te verskaf en om inligting wat verkry is tydens die insameling en ontleding van data akkuraat te rapporteer.

Merriam (2002:24) verwys na die betroubaarheid en geldigheid van kwalitatiewe navorsing as die hantering van interne en eksterne geldigheid en betroubaarheid. Interne geldigheid en betroubaarheid het betrekking op die geldigheid van die gevolgtrekkings wat gemaak word, terwyl eksterne geldigheid en betroubaarheid verwys na die mate waartoe veralgemening van die data moontlik is (Terre Blance & Durrheim, 1996:61). Voorts definieer Terre Blanche en Durrheim (1999:61) geldigheid as die vermoë van 'n instrument om dit waarvoor dit ontwerp en geskep is, te meet.

LeCompte en Goetz (in Seale, 2000:148) verskaf vyf aspekte wat interne geldigheid en betroubaarheid kan verhoog. Die aspekte wat ek by my navorsing gebruik het om interne betroubaarheid te verhoog, word vervolgens bespreek. Die eerste aspek verwys na "including verbatim accounts of what people say ... rather than the researchers' reconstructions of the general sense of what a person said". Die tweede aspek was die outomatiese rekodering van data deur 'n oudio-opname te doen. Sodoende bly ek in besit van die "rou" data en inmenging met data as gevolg van my vooropgesette idees word uitgeskakel. Seale (2000:148) meld dat die gebruik van bandopnames 'n verlenging is van die idee wat by die eerste aspek bespreek is.

Eksterne geldigheid en betroubaarheid, soos reeds genoem, verwys na die veralgemening waartoe die data hom leen. Seale (2000:107) voer egter aan dat die doel van veralgemening nie altyd belangrik geag moet word in navorsing nie. Seale meld: "an evaluation study of whether some

programme is effective or not may not involve concerns about whether that programme will work elsewhere”. Hierdie stelling is gepas vir my studie, aangesien die evalueringskriteria fokus op leesreëke binne die Gebalanseerde Leesbenadering in die Afrikaanse Grondslagfase. Dit is egter belangrik om in ag te neem dat lesers nog steeds hul eie opinies moet vorm oor die relevansie van die bevindings vir hul eie situasie (Seale, 2000:108).

Data Geloofwaardigheid van data word versterk deur gebruik te maak van triangulasie (Maree & Van der Westhuizen, 2007:39). Triangulasie word deur Hammersley en Atkins (Seale, 2000:53) beskryf as: “the method whereby links between concepts and indicators are checked by recourse to other indicators”. Ek het datatriangulasie gebruik aangesien ek inligting afkomstig van verskillende databronne bestudeer het (Seale, 2000:54).

3.6 ROL VAN DIE NAVORSER

Denzin en Lincoln (1998:24) meld dat een van die rolle van die navorser moet wees om die wêreld wat nagevors is, meer verstaanbaar te maak. Ek het verstaanbaarheid verskaf deur interpretivistiese metodes te gebruik, met inagneming daarvan dat die lens wat ander individue gebruik om na die navorsing te kyk, gefiltreer word deur taal, geslag, ras, sosio-ekonomiese toestande en etnisiteit. Aangesien my navorsing interpretivisties was, het dit vereis dat ek ’n aktiewe deelnemer moes word, spesifiek ten opsigte van die fokusgroeponderhoude. Hierdie aktiewe betrokkenheid het my genoodsaak om deurgaans bewus te wees van deelnemers se waardes en persoonlike belangstellings in die konteks van die navorsingstema en -proses, asook om deelnemervooroordele te herken (Creswell, 2003).

Ek moes sover moontlik verseker dat ek bevoeg is en oor die nodige vaardighede beskik om die navorsing te doen (Strydom, 2002:69). Strydom (2002:69) noem dat goed beplande navorsing ongeldige resultate kan lewer indien die navorser nie gekwalifiseerd is of nie die nodige ondersteuning gekry het nie. My studieleiers het ook ’n deurslaggewende rol gespeel deur my te ondersteun in die navorsing. Die nodige vaardighede asook die leiding van my studieleiers af het bygedra tot die geldige resultate.

Vir die doel van die studie was ek reflektief by die bestudering van die deelnemers se ervarings, analise van bestaande data asook dokumentasie. Hierdeur het ek gepoog om te verstaan en om ’n in-diepte beskrywing van die fenomeen wat ek ondersoek het, te lewer. Dit was egter noodsaaklik dat ek as navorser self bewus moes word van my eie persoonlike vooroordele, deur krities te reflekteer (Cohen *et al.*, 2000:228) oor my opinies en ervarings.

My navorsingsjoernaal het my gehelp om te reflekteer oor my persoonlike mening omtrent my navorsing, om bewus te word van my aannames, vooropgesette idees en uitdagings wat ek ervaar. Janesick (2004:146) beskryf joernaalinskrywings as “the process that allows one to reflect – to dig deeper ... it is a kind of member check of one’s own thinking done on paper”. Dit het my verder gehelp om te reflekteer en te spekuleer oor temas wat moontlik te voorskyn kon kom en moontlike verbande wat tussen die data en literatuur gelê kon word. Die navorsingsjoernaal is ook gebruik om oor my eie waarnemings te reflekteer. Al hierdie aspekte het bygedra om die betroubaarheid van my bevindinge te verhoog.

Aangesien ek self ’n Grondslagfase onderwyseres is, het ek my eie opinies oor leesonderrig gehad. Een opinie was dat onderwyseresse moet weet wat die term “gebalanseerde benadering tot lees” behels. Tydens een van die fokusgroeponderhoude het ek gevra of hulle voel dat leesreekse hulself leen tot die gebalanseerde benadering. Die deelnemers het egter nie kennis gedra van die term nie, en ek moes dit eers verduidelik. Voorts was ek van mening dat leesreekse in die Grondslagfaseklas gebruik moet word, maar uit die fokusgroeponderhoude en analise van bestaande data het dit na vore gekom dat leesreekse huis toe gestuur word, sodat leerders by die huis kan lees. Daarby het my ervaring as Grondslagfase-onderwyseres bygedra tot die vorming van bepaalde idees, naamlik dat die leerders by skole in sekere sosio-ekonomiese gebiede oor die vroeë geletterdheidvaardighede beskik wat nodig is om leesvaardighede te verwerf. Hierdie vooropgesette idee is deur die fokusgroeponderhoude verkeerd bewys. Verder het ek as Grondslagfase-onderwyseres ervaar dat leerders leesstukke ontvang wat pas by die klank (fonologiese benadering) wat aangeleer word en dat min aandag aan begripslees gegee word.

My opinies en ervaring as Grondslagfase onderwyseres kon my rol as navorser geïnhibeer het deurdat ek nie my rol as onderwyseres kon losmaak van my rol as navorser nie. Ek het dit egter gehanteer deur gebruik te maak van ’n navorsingsjoernaal om my opinies, aannames en vooropgesette idees neer te skryf.

3.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek die metodologiese paradigma (kwalitatiewe navorsing) asook die metateoretiese paradigma (interpretivisme) bespreek. Daar is verwys na die redes vir die keuse van bogenoemde paradigmas as die mees geskikte paradigmas om te gebruik tydens die navorsing. Die beperkinge wat daarmee gepaard gegaan het, is ook aangespreek.

Ek het die metodologie van my navorsing bespreek en telkens die voordele en beperkinge van my keuses ten opsigte van sekere metodologie behandel. Verder het ek gekyk na die gevallestudie as geskikte navorsingsontwerp vir die navorsing. Dit was geskik aangesien dit my in staat gestel het om insig te verkry oor die gebruik en effektiwiteit van leesreekse in die Grondslagfase. Deelnemers is geselekteer deur gebruik te maak van gestratifiseerde, doelgerigte seleksie. Die seleksie kriteria wat gebruik is, is in 'n tabel uiteengesit.

Fokusgroepe is gebruik as data-insameling en observasienotas is gebruik. Die observasienotas is verkry van derdejaarstudente in die Grondslagfase. Die data is ontleed deur gebruik te maak van inhoudsanalise, aangesien dit buigsaam was en dus gelei het tot waardevolle, gedetailleerde data.

Die hoofstuk is afgesluit deur 'n bespreking van die navorsingsetiek wat ek gevolg het, om te verseker dat die navorsing geldig is. My rol as navorser is ook bespreek. In die volgende hoofstuk bespreek ek my resultate en bevindings aangaande die studie.

--oDa--

HOOFSTUK 4

RESULTATE EN BESPREKING VAN DIE STUDIE

4.1 INLEIDING

In hoofstuk 3 het ek die navorsingsmetode beskryf wat die dryfkrag van hierdie studie was. Ek het van twee data-analise metodes gebruik gemaak, naamlik tematiese analise en inhoudsanalise om die rou data te analiseer, en te interpreteer. Ek het tematiese analise gebruik by die analise van die transkripsies, veldnotas asook navorsingsjoernaal. Ten einde my doelwit te bereik, naamlik die teoretiese onderbou van bestaande leesreekse, het ek ook gebruik gemaak van inhoudsanalise. Patton (2002:454) verwys na inhoudsanalise as 'n poging om om kwalitatiewe data te reduseer en sin daaruit te maak deur kern-ooreenstemmings en betekenis van die data te identifiseer.

In hoofstuk 3 (sien afdeling 3.3.4) het ek die data-analise proses en interpretasie bespreek. Redes vir my gebruik van tematiese analise, asook inhoudsanalise was bespreek. Figuur 3.1 het die stappe gedemonstreer wat tydens die kwalitatiewe data analiseproses gebruik was,

In hierdie hoofstuk bespreek ek die navorsingsresultate van die transkripsies van die fokusgroep onderhoude, observasienotas verkry vanaf derdejaar-Grondslagfasestudente, veldnotas en my navorsingsjoernaal. Dié bespreking word gedoen aan die hand van temas en subtemas wat na vore gekom het tydens tematiese analise. Die temas en subtemas wat geïdentifiseer is, word ondersteun deur relevante voorbeelde vanuit die verskeie databronne.

4.2 NAVORSINGSRESULTATE

Vier temas met hul onderskeie subtemas het na vore gekom. Tabel 4.1 verskaf 'n oorsig van die temas met hul onderskeie subtemas.

Die outentieke rou data word aangedui in die kleur van die onderskeie temas.

Tabel 4.1: 'n Oorsig van die temas en hul onderskeie subtemas

| |
|---|
| Tema 1: Relevansie van leesreekse |
| Subtema 1.1 Verouderde leesreekse |
| Subtema 1.2 Leesreekse se kontekstualisering van 'n kind se kontemporêre leefwêreld |
| Subtema 1.3 Die bydrae van illustrasies tot die skep van kindervriendelike leesreekse |
| Tema 2: Belangrike aspekte by die gebruik van leesreekse |
| Subtema 2.1 Die integrasie van persepsie in leesreekse |
| Subtema 2.2 Die herhaling van sigwoorde en nuwe woorde in leesreekse |
| Subtema 2.3 'n Uitnodigende storielyn in leesreekse |
| Tema 3: Onderwysers se gebruik van leesreekse by leesonderrig |
| Subtema 3.1 Onderwysers skryf hul eie stories om fonologiese bewustheid te onderrig |
| Subtema 3.2 Onderwysers se gebrekkige teoretiese kennis met betrekking tot leesonderrig |
| Subtema 3.3 Die gebruik van leesreekse om taalarmoede aan te spreek |
| Tema 4: Wetenskaplike ontwikkeling van leesreekse vir Grondslagfaseleesonderrig |
| Subtema 4.1 Taalkundigheid by leesonderrig |
| Subtema 4.2 Kennis van leesteorieë |
| Subtema 4.3 Leesbegrip by leesonderrig |

4.2.1 Tema 1: Relevansie Van Leesreekse

Tydens die fokusgroeponderhoude het dit geblyk dat die relevansie van leesreekse vir onderwysers van uiterse belang is. Die term relevansie verwys na die kinders se leefwêreld waarin hulle grootword. Die tema het drie subtemas, naamlik relevansie van leesreekse ten opsigte van die tydgleuf waarin die leesreeks geskryf is, die kontekstualisering van die kind se leefwêreld, en illustrasies as bydrae tot kindervriendelike leesreekse. Tabel 4.1 verskaf 'n oorsig van die drie subtemas en insluitings- en uitsluitingskriteria wat ek gebruik het as indikatore van die relevansie van leesreekse.

Tabel 4.2: Insluitings- en uitsluitingskriteria vir Tema 1

| Tema 1: Relevansie van leesreekse | Insluitingskriteria | Uitsluitingskriteria |
|--|--|--|
| Subtema 1.1 Verouderde leesreekse. | Enige verwysing na verouderde leesreekse. "Verouderd" verwys na leesreekse wat <i>voor 1994</i> geskryf en gepubliseer is. Die aanname is dat dié leesreekse buite die verwysingsraamwerk en leefwêreld van hedendaagse kinders val. | Enige verwysing na leesreekse wat <i>na 1994</i> gepubliseer is. |
| Subtema 1.2. | Enige verwysing na aspekte soos tegnologiese, vervoermiddels en | Enige aspekte wat verwys na die verlede en leesreekse voor |

| Tema 1: Relevansie van leesreekse | Insluitingskriteria | Uitsluitingskriteria |
|--|--|---|
| Leesreekse se kontekstualisering van 'n kind se kontemporêre leefwêreld. | bekende handelsname wat binne die kind se leefwêreld is. Leesreekse wat geskryf is tussen 1994 en 2005. | 1994. |
| Subtema 1.3 Die bydrae van illustrasies tot die skep van kindervriendelike leesreekse. | Enige verwysing na prente wat gebruik word in die leesreeks, visueel stimulerend is en kind uitnoui om te lees. Verwysing na liefde vir lees, genot van lees en leeskultuur. | Enige verwysings wat nie verband hou met aspekte wat vir die kind belangrik is nie. |

4.2.1.1 Subtema 1.1: Verouderde leesreekse

Tydens die fokusgroeponderhoude het dit geblyk dat die tydgleuf waarin leesreekse geskryf is, 'n belangrike aspek is vir onderwysers in die Grondslagfase: “Jy kan nie oor 30 of 40 jaar gelede skryf nie” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 4, p. 2, lyn 72). Die gebruik van verouderde leesreekse word opgesom deur een deelnemer: “Ag daar was net twee boeke en dit was baie verouderd. Boeke wat ons al jare gebruik het” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 3, p. 1, lyn 8). 'n Onderwyseres by skool A wys uit hoe oud van die leesreekse is: “Ons het dit gedoen toe ek op skool was, ek onthou die eentonige trant van die boek tot vandag toe! Genugtig, dit was 20 jaar gelede” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 7, p. 1, lyn 10). In die verwagting dat ander onderwysers sou uitbrei op hierdie opmerking van deelnemer 7, het ek die volgende veldnota gemaak van my eie observasie tydens die fokusgroeponderhoud: “dit wil voorkom asof die ander 3 jonger onderwysers ook hul ervaring wil noem rakende die gebruik van verouderde leesreekse tydens hul laerskool aangesien hulle hul koppe op en af knik en saggies ja sê” (Veldnotas, 30 November 2010, p. 1).

Ek het die gebruik van verouderde leesreekse was nie net gevind by die fokusgroeponderhoude nie. Observasies deur derdejaaronderwysstudente aan die Universiteit van Pretoria het die gebruik van verouderde leesreekse bevestig: “Die leesreeks wat gebruik word in die graad 2 klas is oud” (Observasienotas, graad 2). Hierdie leesreeks waarna die student verwys, was een van die leesreekse wat ek gebruik het as dokumentasie en die publikasiedatum was 1964. Die publikasiedatum van leesreeks A ondersteun dus die student se observasie.

Die gebruik van verouderde leesreekse word nie juis waargeneem in graad 1 nie, maar dit blyk asof die gebruik van die verouderde leesreekse meer in graad 2 en graad 3 voorkom: “graad 1 het hul eie boeke maar graad 2 en graad 3 lees verouderde boeke” (Observasienotas, graad 3). My observasie word ondersteun deur 'n onderwyseres wat meld dat: “in graad een stel ons ons eie leesboeke op

waar die klank 'n leesstuk het, maar by graad 2 en graad 3 gebruik hulle leesreeks A as aanvullende boekies” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 1, lyn 23).

4.2.1.2 Subtema 1.2: Leesreekse se kontekstualisering van 'n kind se kontemporêre leefwêreld

Tydens die onderskeie drie fokusgroeponderhoude het die onderwysers tesame met die gebruik van verouderde leesreekse genoem dat leesreekse in die kind se leefwêreld gesetel moet wees. Die algemene gevoel was dat leesreekse wat handel oor aspekte wat bekend aan die kind is, die kind kan motiveer om te wil lees en dat kinders dan lees sal geniet: “Die goed moet aktueel wees, dan sal die kinders wil lees, hulle wil van rekenaarspeletjies lees en nie van bok-bok staan stil nie” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 4, p. 2, lyn 74). Volgens deelnemende onderwysers geniet kinders lees baie meer indien die boek in hul leefwêreld is: “leerders geniet lees want die boek is interessant en hulle kan identifiseer met die storie” (Observasienotas graad 3); en “hulle geniet lees, veral as dit op hulle vlak is en daar is goed soos taxi en OMO wat hulle ken” (Observasienotas, graad 2). Die belangrikheid van die insluiting van aspekte wat bekend is aan die kind word ondersteun deur 'n onderwyseres wat meld: “Ag, ek dink die kind se ervaringsveld, goed waarvan hy weet en wat vir hom bekend is” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 4, p. 1, lyn 54).

Dinge waarmee die leerder bekend is, is dus van uiterste belang vir onderwysers. Weens 'n diverse samelewing, huldig onderwysers egter die opinie dat leesreekse diversiteit moet reflekteer: “... hierdie een is meer by ons omgewing en ons kinders aangepas” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 2, lyn 27) en “ ... onthou ons skool is in 'n arm omgewing, ons het voedingskinders, ons het alle rasse hier, so ons kan nie 'n boek lees oor vliegtuie en sneeu of selfs die sirkus nie, want dit is nie bekend aan ons kinders nie” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 4, p. 2, lyn 29).

Leesreekse B en C is tydens fokusgroeponderhoude aan die onderskeie onderwysers gewys om hulle bewustheid van en mening oor die leesreekse te ondersoek: “Leesreeks C is die beste – kyk – speelgoed, kinders het al die speelgoed in die boek, en dié ene is net so oulik want baie van ons kinders kom uit arm areas uit so hulle gaan kliniek toe en die boekie is oor die kliniek. Sjou jy kan baie doen met die ene oor die speelgoed, soos persepsie, fonemiese bewustheid, taalontwikkeling, dit is rêrig oulik” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 5, lyn 161). Gedurende die onderhoude het ek die volgende veldnota gemaak oor die onderwysers se opinies: “onderwysers baie opgewonde raak as hulle praat oor leesreekse binne die leerder se leefwêreld, dit wil voorkom asof die gebruik van verouderde boeke 'n demper op hulle plaas, want toe hulle gepraat het van die ou leesboeke, was hulle baie teruggetrokke. Soveel meer idees rakende leesonderrig kom na vore as

daar van leesreekse wat aspekte insluit wat bekend is aan die kind” (Veldnotas, 1 Desember 2010, p. 2).

Gedurende die bespreking van leesreeks B en leesreeks C by fokusgroeponderhoud 1 het een onderwyseres genoem: “... die stories in leesreeks C is relevant vir die uhm ... kinders oor hul leefwêreld van nou” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 4, p. 1, lyn 33). ’n Ander onderwyseres het uitgebrei op dié respons: “... ja hierdie leesreeks lyk na ’n baie lekker leesreeks wat die kind sal bind want daar is soveel goed met wat die kind kan vereenselwig” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 5, p. 2, lyn 50). Gedurende die bespreking van leesreeks B en C, het een onderwyseres die belangrike rol van die konsep van leefwêreld goed beskryf: “... neem in ag dat as ek nou moet leer lees in ’n ander taal en die boeke het terminologie van kindle en blackberry en al die goete in ... sal ek wil lees? ... Nee want dit klink vreemd en ek ken dit nie en dit gaan my frustreer om te lees van goed en ek het nie eens ’n idee hoe dit lyk nie!” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 1, p. 3, lyn 62)

4.2.1.3 Subtema 1.3: Die bydrae van illustrasies tot die skep van kindervriendelike leesreekse

Gedurende die drie fokusgroeponderhoude het verskeie onderwysers hul mening gelug dat hedendaagse kinders nie van lees hou nie: “...hulle wil nie lees in die klas nie, hulle wil nie lees by die huis nie want lees is boring en outyds” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 6, p. 1, lyn 31). Om kinders meer entoesiasies oor lees te maak, het verskeie onderwysers gemeld dat die leesreekse vir die kind interessant moet wees: “En dit moet interessant wees, dit moet die kinders se aandag hou want hulle hou nie van lees nie, jy weet daar moet ’n leeskultuur geskep word” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 5, p. 1, lyn 35). Die rol van interessante leesreekse by die skep van ’n leeskultuur het ook na vore gekom uit studente se observasienotas: “ ... die leerders geniet die lees, want die storie is interessant. Dit hou hulle aandag. Die prente moet helder wees, groot wees en weer eens wees wat die kind ken” (Observasienotas, graad 2) en “ja, hulle geniet lees. Die prente en die storie is interessant en uit hul leefwêreld” (Observasienotas, graad 3). Die belangrikheid van die kweek van ’n leeskultuur by vandag se Grondslagfaseleerders word opgesom deur ’n onderwyseres: “kinders word nie by die huis blootgestel aan boeke nie. Nou kom dit op ons neer om hulle te leer lees en om hulle bloot te stel aan boeke en om ’n leeskultuur te kweek. As ons vir hulle kan wys boeke is interessant en lees is ’n wonderlike ervaring, dan kan ons suksesvolle lesers hê” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 1, p. 3, lyn 133).

Die illustrasies wat in die leesreekse gebruik word, speel ’n belangrike rol vir onderwysers aangesien dit wil voorkom dat illustrasies ’n beduidende rol speel by die konsentrasie van die kind tydens

leesonderrig: “...prentjies, kinders hou van prentjies” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 3, p. 2, lyn 35); en: “Visueel. Kinders is visueel ingestel. Hierdie kinders word gebind deur visuele goed. As die prente helder, en aantreklik en interessant is, hou dit die aandag en geniet hulle die boek” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 3, p. 3, lyn 78). In my veldnotas het ek aangeteken: “dit lyk asof die visuele aspek van die boeke ’n beduidende faktor is of die leesreeks kindervriendelik is of nie” (Veldnotas, 1 Desember 2010, p. 1). My observasie is ondersteun deur die terugvoering wat gegee is tydens die bestudering van leesreekse A, B en C: “ Leesreeks A se prente is oud, niemand dra meer sulke klere nie en dit is vervelig ... Kyk na leesreeks C, die prente is multikultureel, is helder en duidelik. In die trollies is goed wat die kind ken, sien julle” (Fokusgroeponderhoud 3, p. 6, lyn 140) en “Oe! Genugtig, kyk die hare en die klere in die leesreeks, die kinders gaan lag! Nee jong hierdie ene sal ek nie kan gebruik nie. Leesreeks B, hmmm... prente is lig, lyk soos waterverf en is besig, te besig. Leesreeks C is nou vir die kind, kindervriendelik, uit die leefwêreld” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 3, p. 4, lyn 133).

4.2.2 Tema 2: Belangrike aspekte by die gebruik van leesreekse

Die fokus in die eerste tema val op die Grondslagfaseleerders wat hulself met ’n storie kan vereenselwig deurdat die leesreeks relevant is. Na afloop van die drie fokusgroeponderhoude het ek in my navorsingsjoernaal geskryf: “My gevoel is dat vir die leerder om te leer hoe om te lees is daar ’n verskeidenheid faktore betrokke. Maar indien die leesboek nie relevant is nie, gaan die proses van leer lees stadiger wees”(Navorsingsjoernaal, p. 4, lyn 163). Daarom behels tema 2 aspekte wat verband hou met leesreekse en effektiewe leesonderrig. Tema 2 bestaan uit 3 subtemas, naamlik (a) die integrasie van ouditiewe en visuele persepsie in leesreekse, (b) die herhaling van sigwoorde en nuwe woorde in leesreekse, en (c) ’n uitnodigende storielyn in leesreekse. Tabel 4.2 verskaf ’n oorsig van die 3 subtemas en die insluitings- en uitsluitingskriteria wat ek gebruik het as indikatore van belangrike aspekte by die gebruik van leesreekse.

Tabel 4.3: Insluitings- en uitsluitingskriteria vir Tema 2

| Tema 2: Belangrike aspekte by die gebruik van leesreekse | Insluitingskriteria | Uitsluitingskriteria |
|---|--|--|
| Subtema 2.1 Die integrasie van persepsie in leesreekse. | Verwysing na die integrasie van perseptuele aktiwiteite by leesreekse. Enige verwysing na perseptuele aktiwiteite. | Enige verwysing na onderwysers wat hul eie leesboeke skryf wat perseptuele aktiwiteite insluit. |
| Subtema 2.2 Die herhaling van sigwoorde en nuwe woorde in leesreekse. | Verwysing na sigwoorde, nuwe woorde, en die belangrikheid van herhaling daarvan in leesonderrig. | Verwysing na reeds aangeleerde woorde en die herhaling van reeds aangeleerde woorde tydens leesonderrig. |

| | | |
|---|---|--|
| Subtema 2.3 'n Uitnodigende storielyn in leesreeke. | Verwysing na spanning, afwagting, fantasie en humor in leesreeke. | Verwysing na elemente van storievertelling wat onderwysers nie in die storielyn verkies nie. |
|---|---|--|

4.2.2.1 Subtema 2.1: Die integrasie van persepsie in leesreeke

Persepsie is die vermoë van die brein wat betekenis gee aan die inligting wat na die brein gestuur word (Grové & Hauptfleisch, 1981:1). Visuele en ouditiwe persepsie is veral belangrike by lees. Daarom speel perseptuele ontwikkeling 'n belangrike rol by die Grondslagfaseleerder se vermoë om te leer lees. “As 'n kind nie sy basiese vaardighede het van die perseptuele ontwikkeling nie kan ons nie aangaan met baie kinders met lees nie” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 2, lyn 75); en: “persepsie moet in plek wees as jy suksesvolle lesers soek” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 3, lyn 130). Dit was veral die graad 1-onderwysers wat sterk gevoel het oor die insluiting van persepsie in 'n leesreeks: “kinders kom by ons in graad 1 en dan kan hy nie die lui 8 maak nie want hulle het nooit geleer om hul middellyn te kruis nie” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 2, p. 2, lyn 128); en: “kinders kom graad 1 toe, baie was nie in 'n kleuterskool nie, hulle is verwaarloos dan begin ons in graad 1 met hulle daar by eenvoudige persepsieoefeninge gemik op lees en dan gaan ons aan” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 2, lyn 44).

In die verlede was graad 1-leerders blootgestel aan 'n perseptuele program (Hanekom, 2003:3): “Jare gelede het ons 'n perseptuele program gehad.” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 2, p. 3, lyn 127). Die uitkomsgebaseerde onderwyskurrikulum (UGO)⁵ vereis dat perseptuele aktiwiteite geïntegreer moet word in die onderrig van lees. Leesreeke behoort dus geleenthede te skep vir die integrasie van persepsie by lees: “stories moet so wees dat jy die prente kan gebruik vir persepsie, soos hier by Leesreeks C – waar is die kat? Is hy langs die bank of bo-op die bank? Soek in die prent iets wat begin met dieselfde klank as kiere” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 5, p. 3, lyn 140). In my navorsingsjoernaal skryf ek: “uit die literatuurstudie word die perseptuele program by die lees ingewerk aangesien UGO die gebalanseerde benadering tot lees voorskryf” (Navorsingsjoernaal, p. 5).

4.2.2.2 Subtema 2.2: Die herhaling van sigwoorde en nuwe woorde in leesreeke

Vir die vaslegging van sigwoorde en nuwe woorde is onderwysers van mening dat die herhaling van sigwoorde en nuwe woorde van uiterste belang is. Hierdie herhaling van woorde moet in leesreeke ingesluit word vir effektiewe leesonderrig: “Vaslegging van moeilike en nuwe woorde, jy weet, dat

⁵ Hierdie navorsing is gedoen voor die implementering van KABV (Departement van Basiese Onderwys, 2012), dus word daar na uitkomsgebaseerde onderwys verwys.

moeilike woorde en nuwes nie net een keer gebruik word nie, maar dat hy herhaal. By graad 1 sien ek dit. Pappa en mamma is nuwe woord, maar word baie gebruik. Sigwoorde moet baie herhaal word. Hulle kan nie aanmekaar 'n nuwe woord aanleer en dit word nie herhaal nie" (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 3, p. 2, lyn 37) en " ... dat hy baie keer dieselfde woordjie oor en oor lees. Dit gaan maar oor sigwoordeskat" (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 2, lyn 75). Indien leerders hul sigwoorde en die karakters in die boek ken word die proses van leesonderrig vergemaklik: "Hulle leer baie vinniger lees as hulle die sigwoorde en die karakters in die boeke soos mamma, pappa alreeds ken" (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 3, p. 2, lyn 73).

Leesreekse A, B en C is gebruik as data om die teoretiese begroning van die onderskeie leesreekse te bepaal. Tydens die bestudering van die onderskeie leesreekse is bevind dat van die leesreekse sterker steun op die teoretiese begroning as ander: "leesreeks A wat baie herhaling van sigwoorde en nuwe woorde ingesluit het. Leesreeks B het glad nie herhaling gehad nie, maar leesreeks C het herhaling van sigwoordeskat gehad maar nuwe woorde was nie herhaal nie. By leesreeks C is dit egter belangrik om te meld dat die prent die leerder sou ondersteun om die woord te lees" (Veldnotas, 28 November 2010, p. 1). Ter verdere ondersteuning van my bestudering van die leesreekse meld een onderwyseres: "Leesreeks A het ek geles, dit was eentonig en vervelig. Leesreeks C is baie oulik, dit herhaal is oupa se voet seer, is oupa se kop seer... en terselfdertyd fokus dit op sigwoorde en nuwe woorde van liggaamsdele" (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 4, p. 3, lyn 134).

4.2.2.3 Subtema 2.3: 'n Uitnodigende storielyn in leesreekse

Die onderwyseres gebruik leesreekse om die leerder deur middel van stories in die reekse te leer lees. Leesreekse moet dus oor aspekte beskik wat die kind sal uitnoui om te wil lees: "... lekker leesreeks het wat die kinders bind ... dit moet interessant wees" (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 5, p. 2, lyn 50). Tydens die Fokusgroeponderhoude het dit telkemale na vore gekom dat leesreekse interessant moet wees: "dit sal lekker wees as daar 'n spanningslyn in is. Daar moet afwagting wees" (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 5, p. 3, lyn 101). In my veldnotas noem ek dit ook: "die onderwysers die spanningslyn en afwagting as belangrike aspekte beskou wat in die leesreeks moet wees. Dit wil voorkom asof bogenoemde 'n groot bydrae maak tot die kind se belangstelling in die leesreeks" (Veldnotas 3 Desember 2010, p. 1).

Nog 'n aspek wat na vore gekom het, was dat fantasie ingesluit moet word in die leesboeke van die betrokke leesreeks: "Hulle kan glad nie fantaseer nie." (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 2, p. 3, lyn 102). Leesboeke moet fantasie insluit soos " jy speel in 'n boks en die boks word 'n vliegtuig, en 'n

trein of wat ook al ...” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 3, p. 3, lyn 140). Die belangrikheid van fantasie in leesreekse word ook gesien by die observasies: “leerders geniet die leesperiode want die leesboek het die towersleutel en hulle kan nie wag vir dit nie. Die sleutel sluit fantasie in en skep afwagting by die leerders” (Observasienotas, graad 2).

4.2.3 Tema 3: Onderwysers se gebruik van leesreekse by leesonderrig

Tema 2 het aspekte behels wat onderwysers as belangrik ag vir leesonderrig. Tema 3 fokus op die rol van die onderwyseres in die fasilitering van effektiewe leesonderrig. Hierdie fasilitering sluit die gebruik van leesreekse in, en teoretiese kennis van leesreekse. Tema 3 bestaan uit drie subtemas, naamlik (a) onderwysers skryf hul eie stories om aan kurrikulumvereistes te voldoen; (b) onderwysers se gebrekkige teoretiese kennis; en (c) die gebruik van leesreekse om taalarmoede aan te spreek. ’n Oorsig van die drie subtemas en die insluitings- en uitsluitingskriteria wat ek gebruik het as indikatore vir onderwysers se gebruik van leesreekse in leesonderrig, word in tabel 4.3 gegee.

Tabel 4.4: Insluitings- en uitsluitingskriteria vir Tema 3

| Tema 3: Onderwysers se gebruik van leesreekse by leesonderrig | Insluitingskriteria | Uitsluitingskriteria |
|--|---|---|
| Subtema 3.1 Onderwysers skryf hul eie stories om fonologiese bewustheid te onderrig. | Verwysing na onderwysers wat eie stories skryf om fonologiese bewustheid te onderrig. Verwysing na visuele en auditiewe persepsie en hoe klanke daarmee geïntegreer word in sulke leesstukke. Enige verwysing na aktiwiteite wat visuele diskriminasie, visuele geheue, auditiewe diskriminasie en auditiewe geheue insluit, en die gebruik daarvan met fonologiese bewuswording. | Verwysing na leesreekse deur uitgewers gepubliseer. Enige verwysing na die rol wat die aanleer van klanke speel tot leesonderrig. |
| Subtema 3.2 Onderwysers se gebrekkige teoretiese kennis met betrekking tot leesonderrig. | Verwysings na onsekerheid van onderwysers rakende terminologie wat verband hou met leesteorieë en leesonderrig. | Verwysing na hoe die onderwyseres lees onderrig ter ondersteuning van terminologie wat verband hou met leesteorieë en leesonderrig. |
| Subtema 3.3 Die gebruik van leesreekse om taalarmoede aan te spreek. | Verwysing na taal- en woordeskatuitbreiding, en taalarmoede en taalontwikkeling. Redes vir onderwysers se gebruik van leesreekse as hulpmiddel tot taalontwikkeling en woordeskatuitbreiding. | Enige verwysing na die onderrig van leesvaardighede en leesbegrip aan die hand van leesreekse. |

4.2.3.1 Subtema 3.1: Onderwysers skryf hul eie stories om fonologiese bewuswording te onderrig

Met die fokusgroeponderhoude het ek bewus geword dat graad 1-onderwysers hul eie leesboeke skryf om hulle te ondersteun met die onderrig van fonologiese bewuswording deur middel van die integrering van perseptuele aktiwiteite. In my veldnotas het ek die volgende aantekening gemaak: “dit word gesien in die graad 1-leerders se leesboeke wat die onderwysers self opstel. Hulle gebruik die klankie en die sigwoord om persepsie te integreer en oefeninge rondom die klank vir ouditiewe en visuele persepsie. Baie fokus word op diskriminasie en geheue geplaas, van beide ouditiewe en visuele” (Veldnotas, 3 Desember, p. 2)..

Bogenoemde refleksie word ondersteun deur ‘n deelnemer wat meld: “... al daai goed is ingewerk in ons boek wat ons self geskryf het” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 2, lyn 51). Die inwerk van persepsie by die onderrig van fonologiese bewuswording tydens lees, spesifiek gerig op die graad 1-leerder word dus gedoen deur onderwysers wat hul eie boeke skryf. Hierdie boeke behels die klank wat die kinders lees en al die perseptuele aktiwiteite word rondom die klank gedoen: “ons doen die a-klankie, dan lees ons ‘n storie oor die a-klankie, dan moet leerders die a soek tussen ‘n verskeidenheid van ander letters. Later in die week soek hulle prentjies wat met a begin of woordjies, dan in sy boek is daar prent van ‘n appel, appel staan nie daar nie maar hy lees appel. Ons doen ook soos aktiwiteite van as jy die a hoor steek op jou hand” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 4, p. 1, lyn 32) en “in die leesboekie is daar oefeninkie waar hulle goed moet omkring wat dieselfde is. Dit is byvoorbeeld aan die begin ‘n b, dan moet hulle, dan is dit ‘n b en ‘n d, en ‘n p en ‘n k dan moet hulle nou al die b’s omkring ... wat hoor jy eerste, wat hoor jy laaste, wat is in die middel, wat rym met die woorde” (Fokusgroeponderhoud 3, deelemer 3, p. 3, lyn 64).

Onderwysers skryf hul eie stories wat gebruik word vir leesonderrig aangesien hulle die klank wat aangeleer word in die leesstuk gebruik: “... soos die graad een boekie is self soos die klanke aangaan” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 1, lyn 3) en “Dit is hoekom ons ons eie skryf, met ander woorde, soos wat hulle die klanke aanleer gebruik ons net daai klanke wat hulle aangeleer het ... ons begin by eenvoudig dan moeiliker” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 1, lyn 11). Dit is veral in graad 1 waar onderwysers hul eie stories skryf: “... nie almal in die land leer dieselfde klanke op dieselfde tyd aan nie. Dit is hoekom ons ons eie opstel. “Onthou in graad 1 kan hulle nie lees nie, so ons lees ‘n storie oor a en sluit sigwoorde met ‘n prent in, soos Dit is ‘n (prent van appel). Later in die jaar kan ons sinne lees, maar goeie leesreekse is skaars” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 4, p. 1, lyn 29). Die skryf van eie stories wat gebruik word vir

leesonderrig word nie net gevind by graad 1-onderwysers nie, maar ook by graad 2 en graad 3: “Ons skryf ons eie leesstuk volgens die temas. Ons doen dit in graad 2 en graad 3” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 1, p. 2, lyn 65). Die skryf van leesstukke volgens temas word ook gesien by die observasies deur die studente: “leerders lees uit leesboeke wat die onderwyseres self geskryf het, die leesstuk pas by die tema en klanke” (Observasienotas gr. 2).

4.2.3.2 Subtema 3.2: Onderwysers se gebrekkige teoretiese kennis met betrekking tot leesonderrig

Tydens die fokusgroeponderhoude het dit geblyk dat daar leemtes is in onderwysers se teoretiese kennis oor leestorieë ten opsigte van leesonderrig ervaar. Leesreekse wat die onderskeie skole gebruik is, was aangekoop na ’n voorlegging wat by die skool gedoen is: “’n Vrou het ’n voorlegging kom maak daarvan...” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 2, p. 1, lyn 2). Die aankoop van leesreekse het ook berus op onderwysers se ervaring: en met die vorige leesreeks het ons net geweet dat hy is nie op standaard nie, hy is nie genoeg nie” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 2, p. 1, lyn 3) en “ons ervaring van wat werk en wat werk nie dra definitief by tot die keuse” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 2, p. 1, lyn 6). Na afloop van die fokusgroeponderhoude skryf ek in my navorsingsjoernaal: “geen onderwysers het enigsins gepraat oor teoretiese aspekte nie. Dit is nogal kommerwekkend persoonlike opinies bepaal wat geruik word vir leesonderrig” (Navorsingsjoernaal, 7 Desember 2010).

Een van die vrae wat gevra is tydens ’n fokusgroeponderhoud was of die onderwysers kennis dra van die verskillende leestorieë. Die antwoord op die vraag ondersteun die moontlikheid dat daar ’n leemte in hulle taalkennis en vakkennis kan wees: “Die wat uit die universiteit nou kom is baie slimmer as ons, hulle moet ons nou eintlik leer” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 2, p. 2, lyn 68). Verdere antwoorde wat die persepsie van ’n leemte in taalkennis en vakkennis ondersteun is: “watse goed?” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 4, p. 2, lyn 71); en: “watter Grieks praat jy nou, gebruik taal wat ons verstaan” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 4, p. 4, lyn 119).

Die gebalanseerde benadering word aanbeveel vir leesonderrig. Indien daar gekyk word na onderwysers se antwoorde vermoed ek dat hulle nie genoegsame kennis van die benadering het nie: “hulle sê nou jy mag glad nie klank nie, natuurlik mag jy klank, hoe anders gaan jy leer lees?” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 2, p. 2, lyn 70); en: “jy leer ’n kind lees deur dril en dril en dril” (Fokusgroeponderhoud 3, p. 3, lyn 205). In my navorsingsjoernaal skryf ek: “onderwysers nodig het om ’n paradigmaskuif te maak oor leesonderrig. Hulle praat van leesreeks moet interessant wees ens. maar hulle fokus nog sterk op die klankmetode en op dril” (Navorsingsjoernaal, 5 Desember

2010). Bogenoemde refleksie word ondersteun deur die observasienotas wat aandui: “agt uit die elf graad 1-klasse wat geobserveer was gebruik gemaak het van die behavioristiese benadering, 13 uit die 20 graad 2-klasse en 12 uit die 20 graad 3-klasse het gebruik gemaak van die behavioristiese benadering” (Navorsingsjoernaal, 16 Oktober 2011).

4.2.3.3 Subtema 3.3: Die gebruik van leesreekse om taalarmoede aan te spreek

Leesreekse word nie net deur onderwysers gebruik as ’n hulpmiddel tot leesonderrig nie. Tydens die fokusgroeponderhoude het dit na vore gekom dat leesreekse ook as ’n hulpmiddel dien vir taalontwikkeling en woordeskatuitbreiding: “Ons gebruik dit baie vir klasbesprekings, dit skakel in by ons temas. Eintlik groepbesprekings waar ons baie die prente bespreek dit verleen hom tot baie goeie taalontwikkeling en woordeskat uitbreiding” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 1, p. 1, lyn 4).

Die gebruik van leesreekse as ’n hulpmiddel tot die fasilitering van taalontwikkeling en woordeskatuitbreiding berus grotendeels op die onderwyseres se inisiatief: “Dit hang van die onderwyseres af wat hulle met die leesreeks doen, ek gebruik die grootboeke vir taalontwikkeling en woordeskatuitbreiding deur die prente te bespreek van wat sien hulle, wat dink hulle, wat noem ons ...” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 5, p. 2, lyn 47); en: “jy moet op jou voete dink, gebruik insidentele leer soos stel sinonieme bekend en antonieme of sulke goedjies. Jy kan sit met die wonderlikste reeks met pragtigste prente, maar as die onderwyseres nie weet wat om te doen of om self te dink nie, dan what is the use ...” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 4, p. 4, lyn 145). Die response van die deelnemers het my laat beseef dat die leesreeks is net so effektief soos die persoon in wie se hande dit is, want in my navorsingsjoernaal maak ek die volgende aantekening: “leesreekse is ’n hulpmiddel, party sal dit net gebruik vir leesonderrig, ander sien meer geleenthede raak. Onderwysers se rol is om inisiatief aan die dag te lê en om uit die boks te dink” (Navorsingsjoernaal, 4 Desember, p. 4).

Die rede hoekom onderwysers leesreekse gebruik, is omdat hulle ervaar dat vandag se kinders taalarm is: “Hulle is definitief meer taalarm as vroeër” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 1, p. 2, lyn 28). Tydens die fokusgroeponderhoude het daar verskeie opinies na vore gekom oor hoekom kinders as taalarm beskou kan word: “... hulle hoor maar hulle luister nie. Te veel visuele stimulasie soos die televisie” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 2, p. 2, lyn 99). Die bydrae van televisie tot taalarmoede word ondersteun deur ’n onderwyseres: “Hulle skryf baie toe aan die televisie, kinders leer slang praat, hulle leer nie korrekte uitspraak nie, hulle het te veel ander media wat hul taalontwikkeling beïnvloed” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 2, lyn 28). ’n Verdere bydrae

tot taalarmoede kan wees dat ouers afwesig is: “...en beide ouers werk, word nie meer stories aan hulle geles soos vroeër nie” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 2, lyn 30) en “... ek lees in die middag voor hulle huis toe gaan omdat die ouers nie meer kan lees vir hulle nie, lees ek nou vir hulle ... ” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 2, p. 4, lyn 86). In my veldnotas skryf ek: “onderwysers kinders nie net leer lees nie, maar hulle moet ook ’n liefde vir lees kweek, fokus op taalontwikkeling en woordeskatuitbreiding. Partykry dit reg deur die grootboeke van leesreekse te gebruik ander skole moet aan ander oplossings dink want daar is nie geld vir leesreekse nie” (Veldnotas 3 Desember 2010, p. 1).

4.2.4 Tema 4: Wetenskaplike ontwikkeling van leesreekse vir Grondslagfaseleesonderrig

Dit is nie net onderwysers wat ’n rol speel tydens die gebruik van leesreekse as hulpmiddel vir leesonderrig nie. Uitgewers van leesreekse se rol is dié van ontwikkeling en verspreiding van die hulpbron (wat onderwysers in leesonderrig ondersteun). Om die taak te vergemaklik, is dit belangrik dat uitgewers ag slaan op dit wat onderwysers as leemtes beskou: “Leesreekse sit met die teorie, hulle staan nie in die praktyk waar hulle werklik weet waarom dit gaan nie” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 7, lyn, 193).

Tema 4 fokus op die uitgewers se ontwikkeling van leesreekse en bestaan uit 3 subtemas, naamlik (a) taalkundigheid by leesonderrig, (b) kennis van leesteorieë, en (c) leesbegrip by leesreekse. Tabel 4.4 verskaf ’n oorsig van die drie subtemas en hul insluitings- en uitsluitingskriteria wat ek gebruik het as indikatore vir die wetenskaplike ontwikkeling van leesreekse vir Grondslagfaseleesonderrig.

Tabel 4.5: Insluitings-en uitsluitingskriteria vir Tema 4

| Tema 4 Wetenskaplike ontwikkeling van leesreekse vir Grondslagfaseleesonderrig | Insluitingskriteria | Uitsluitingskriteria |
|---|---|---|
| Subtema 4.1 Taalkundigheid by leesonderrig. | Enige verwysing na skriptipe, vertaling, woordkeuses en klanke. | Verwysing na taalstrukture en leesvaardigheid. |
| Subtema 4.2 Kennis van leesteorieë. | Enige verwysing na taalstruktuur en gebruik enkelklanke, diftonge en die grade waarin dit aangeleer word. Verwysing na prente wat stelselmatig minder word. | Enige verwysing na leesvaardigheid en woordeskatuitbreiding. Verwysing na aspekte wat nie verband hou met leesteorie nie. |
| Subtema 4.3 Leesbegrip by leesreekse. | Enige verwysing na leesbegrip of aspekte van leesbegrip wat onderwysers verkies. | Verwysing na leerders se onvermoë om met begrip te lees |

4.2.4.1 Subtema 4.1: Taalkundigheid by leesonderrig

In graad 1 word die leerder blootgestel aan graad 1-skrif⁶. Die leerder se naam, woordkaarte en getalname word meestal in die skrif getik. Indien die leerder gewoond raak aan die “a”en in sy leesboek sien hy “a”, gaan dit verwarrend vir die leerder wees. Daarom is dit so belangrik dat uitgewers kennis dra van die graad 1-skrif: “ ... uitgewers moet definitief na die skrif kyk wat baie belangrik is” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 2, p. 2, lyn 53). Tydens die bestudering van die leesreeks het een onderwyseres opgemerk: “sien, hier in die boek word graad 1-skrif nie gebruik nie, dit maak nie net ons graad 1-lesers deurmekaar nie maar ook die graad 2-kindere, veral in die begin van die jaar” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 4, p. 4, lyn 155).

Afgesien van die skrif, is onderwysers van mening dat uitgewers moet ag slaan op die gebruik van woordkeuses met betrekking tot die klanke: “Die klanke wat aangeleer word. Ek dink aan graad een, soos die klanke, jy kan nie die dubbelklanke voor die enkelklanke doen nie. Jy kan nie in boek een van die boom praat en in boek 7 van die kat nie. Leesboeke van vlak een moet dan soos net woorde met enkelklanke bevat, vlak 2 die dubbelklanke en vlak 3 gemeng” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 6, p. 1, lyn 26) en “... hulle moet na hulle woordkeuses kyk dat dit aanpas by die klank wat die kind op is. As die graad 2 kind in termyn 1 besig is met die eeu-klank kan die leesboek nie net woorde hê van die ooi-klank nie” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 2, p. 2, lyn 55). ’n Ander onderwyseres beklemtoon ook hoe belangrik dit is dat leesreeks se woordeskat ooreenstem met die werk wat in die betrokke graad bemeester moet word: “Sien jy want daar gebruik hulle nou ’n klank wat einlik aan die einde van graad 1 geleer word... Hulle moes liewerste begin by, jy moet begin by die enkelkanke. Ek sien soos huis, bly, speel. ... hulle moet na hulle woordeskat mooi na kyk.” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 7, lyn 177).

In my navorsingsjoernaal meld ek: “dat ek van mening is dat die groot behoefte by onderwysers is dat die klank wat die leerders moet aanleer ook in die leesboek moet voorkom. Dit sluit dus herhaling in wat by tema 2, subtema 2.2 genoem was. Die klank word gekoppel aan woorde en die woorde kom voor in die leesstuk (Navorsingsjoernaal, 7 Desember 2010, lyn 12). My opinie word ondersteun deur ’n onderwyseres wat noem: “Dit is hoekom ons, ons eie skryf, met ander woorde, soos wat hulle die klanke aanleer gebruik ons net daai klanke wat hulle aangeleer het, ons kom nie met ’n klomp vreemde woorde wat moeilik is nie. Ons gebruik net ‘a’-woorde, met herhaling, herhaling van die woorde en herhaling van sigwoorde” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 1, lyn 9). My veldnotas het verder ingesluit: “dat die probleem egter is dat leerders oor Suid-Afrika leer nie almal dieselfde klank aan nie. Uitgewers kan moontlik in ag neem om met enkelklanke, dan

⁶ Graad 1-skrif verwys na die gedrukte skrif wat in Suid-Afrikaanse leesboeke voorkom en gerig is op die grondslagfaseleerder.

dubbelklanke en dan diftonge te gebruik in die leesboeke en die gradering van die leesboeke volgens die klanke te doen. Onderwysers kan dan gebruik maak van enige boek in die spesifieke vlak. Herhaling is ook weer beklemtoon deur die onderwysers. Uitgewers moet dus sterk fokus op die herhaling van woorde en die insluiting van sigwoorde” (Veldnotas, 5 Desember 2010, p. 1).

’n Aspek wat saam met woordeskat gepaard gaan, is die spelling van woorde. Tydens die leesproses sien leerders die woord, hulle klank die woord en vorm ’n geheuebeeld van die woord. Indien die woord verkeerd gespel is, bestaan die moontlikheid dat die leerder die spesifieke woord ook so sal spel: “En weet jy wat dink ek nogal wat ek nogal kry is foute in Afrikaanse leesboeke. Ek weet nie of daai goed deesdae meer baie goed deurgegaan word of wat nie, dit is baie sleg. Kinders leer dan verkeerd spel” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 4, p. 2 lyn 63). Uitgewers moet ook ag slaan op boeke wat uit Engels in Afrikaans vertaal word: “Baie keer is dit ’n direkte vertaling, daar is Engelse boeke beskikbaar dan vertaal hulle dit net so. Die sinskonstruksie is ook nie honderd persent nie” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 4, p. 2 lyn 68).

4.2.4.2 Subtema 4.2: Kennis van leestorieë

Tydens die fokusgroeponderhoude het progressie van leesreëse en verskeidenheid ten opsigte van leesreëse telkemale na vore gekom. Dit is dus ’n belangrike aspek wat uitgewers in ag moet neem tydens die skryf en publikasie van leesreëse. Gedurende my data-analise het ek daarvan bewus geword dat dié twee aspekte vir onderwysers saamhang: “... uhm word progressief meer. Dit begin by maklik engaan na moeiliker toe. Daar is ’n groot verskeidenheid boeke so die kinders wissel of ruil heelyd boekies deur die loop van die jaar” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 3, p. 1, lyn 15); en: “... en ’n verskeidenheid, dit is belangrik en progressie” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 5, p. 2, lyn 55). Onderwysers wil graag ’n verskeidenheid boeke vir ’n vlak hê: “Ag daar was net twee boeke. Dan is die kinders klaar met die twee boeke in vlak 1 maar hulle is nog nie reg om na vlak 2 te gaan nie. Dit is te min, daar moet meer wees, ’n verskeidenheid met verskillende stories in” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 3, p. 1, lyn 7). ’n Verskeidenheid leesboeke dra ook by om lees ’n genotvolle ervaring te maak: “Hulle hou daarvan om elke nou en dan ’n nuwe leesboek te kry, hulle werk vir dit, hulle kan nie wag om die nuwe boek te kry nie” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 3, p. 1 lyn 16).

Progressie sluit ook aan by die gebruik van klanke. Soos wat die klanke aangeleer word, word dit progressief moeiliker: “mens dit net van eenvoudige klanke na moeiliker klanke vat. Dit moet progressief groei” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 7, lyn 177). Progressie is vir die leerder belangrik aangesien dit tot sy leesvermoëns kan bydra: “Maar hulle moet net met ’n eenvoudige

boekie begin. Dat die kind nie vertrou in lees begin, want hier gaan hy miskien, dwergie, gaan hy onmiddellik vertrou, want jinne dit is 'n groot woord wat hy nou moet lees” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 7, lyn 179). Die bydrae van progressie tot die leerder se leesvermoëns is ook tydens die observasies waargeneem: “leerders sukkel met lees want die boek is moeilik en het onbekende woorde” (Observasienotas graad 2); en: “leerders het nie vertrou in lees nie, hulle sukkel met die woorde, dit is bokant hulvuurmaak plek” (Observasienotas graad 3).

Leerders in graad 1 gebruik prente om hulle te ondersteun om die woord te verstaan, maar soos wat die kind se leesvermoëns verbeter, kom progressie ook voor met die gebruik van prente: “... eenvoudige woorde met 'n prent, en dan sinne met 'n prent, die hele bladsy is 'n prent soos hier by leesreeks C, dan word die sinne meer en prente kleiner, tot daar net 'n leesstuk is” (Fokusgroeponderhoud 2, deelnemer 4, p. 4 lyn 150); en: “aan die begin is die prente oorheersend en help dit die kind, sien soos in die boek by leesreeks C, kan jy die woord en die prent verbind, dan hier by vlak 3 word die sinne meer, maar die prent is nog daar, die doel is om die kind in graad 3 te kry wat lang stukke kan lees sonder prente. Kinders steun te veel op prente” (Fokusgroeponderhoud 1,deelnemer 6, p. 4, lyn 120). Die opinie van deelnemer 6 dat kinders te veel op prente steun, word ondersteun deur 'n onderwyseres wat noem: “Want kinders kyk na die prentjies en memoriseer. 'n Kind memoriseer die prentjie baie maklik. En met ander woorde dan kan hulle nie rêrig lees nie, maar hy dink hy kan lees” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 6, lyn 146).

4.2.4.3 Subtema 4.3: Leesbegrip by leesreekse

Leesbegrip is 'n belangrike komponent van lees, aangesien die leerders moet verstaan wat hulle lees. Dit is dus belangrik dat uitgewers ag slaan op die insluiting van leesbegrip by leesreekse. In die skoolstelsel word daar egter gevind dat leerders nie verstaan wat hulle lees nie. Probleme word ook ondervind dat leerders nie vrae rondom die gegewe leesboek kan beantwoord nie: “... kom die kind en sê juffrou ek het klaar my boek geles. Dan sê ek OK, vertel my die storie, o nee nou weet ek nie. So hulle, daar is nie 'n manier hoe ek hulle kan toets op het ek regtig onthou wat ek geles en verstaan wat ek geles het nie” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 3, p. 3, lyn 89). Dit is belangrik dat leesbegrip ontwikkel word by die Grondslagfaseleerder aangesien leesbegrip so 'n belangrike deel van die leerder se latere skoolloopbaan uitmaak.

Tydens die observasietydperk van die derdejaar-Grondslagfasestudente het dit ook na vore gekom dat leerders nie met begrip lees nie. 'n Student het geobserveer dat: “die leerders vind die boek vervelig, hulle repeteer alles uit hul kop uit. Na afloop van die leesboek kan hulle nie eenvoudige

vrae beantwoord nie” (Observasienotas graad 2); en: “Die leerders lees soos ’n papegaai, hulle memoriseer die leesstuk” (Observasienotas graad 2). Selfs in graad 3 kom die memorisering van die leesstuk na vore: “die leerders leer die boek uit hul kop uit, as die juffrou vrae vra soos hoekom en wat dink hy en vertel vir my, die graad 3’s kan nie” (Observasienotas graad 3).

Tydens die fokusgroeponderhoude het die onderwysers voorstelle gegee wat uitgewers moontlik kan gebruik om die onderwyseres te help met die onderrig en verwerking van leesbegrip by die Grondslagfaseleerders: “Ek sal nogal hou van ’n uhm vraelys of ’n manier om die kinders se begrip van dit wat hulle gelees het te toets” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 3, p. 3, lyn 81); en: “Dit sal goed wees as jy die basiese storie vat met dieselfde woordeskat en dit op ’n ander manier sit” (Fokusgroeponderhoud 1, deelnemer 3, p. 3, lyn 110).

By subtema 4.2 is daar genoem dat progressie plaasvind deur die vermindering van prente. Prente kan ook ’n bydrae lewer tot leesbegrip by die graad 1-leerder waar die verwydering van prente weer by die graad 3-leerder ’n bydrae tot leesbegrip kan lewer: “’nKind memoriseer die prentjie baie maklik. En met ander woorde dan kan hulle nie rêrig lees nie, maar hy dink hy kan lees. Graad 1 kan die prente gebruik want hulle leer nog, maar die graad 3-kind sal na die prent kyk en die storie vertel” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 6, lyn 146). In my veldnotas skryf ek: “onderwysers gebruik dus leesreekses as hulpmiddel vir taalontwikkeling en woordeskatuitbreiding, en vir leesbegrip.. Die gevoel wat ek kry rondom leesbegrip is dat hulle (die onderwysers) ’n behoefte het dat uitgewers ’n bladsy in die leesboek vat en die woordeskat meng, aangesien leerders geneig is om die leesstuk te memoriseer” (Veldnotas, 4 Desember, p. 1).

Volgens deelnemende onderwysers is die rol wat uitgewers speel dus veral om ’n bydrae te maak tot die kweek van ’n geslag kinders wat lief is vir lees: “die jy moet net die liefde ’n groot ding ’n kind is jy moet net ’n liefde vir lees ontwikkel” (Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 7, lyn 198).

4.3 RESULTATE VAN INHOUDSANALISE VAN LEESREEKSE

Soos vroeër bespreek in hoofstuk 2 (sien tabel 2.7) het ek die gebruik van Condy (2008) se eienskappe vir die keuse van leesreekses soos gestel deur Condy (2008:17) oorweeg. Vir die doel van die analise van die drie leesreekses, het ek Condy se tabel aangepas om ander eienskappe soos uit literatuur na vore gekom het in te sluit (sien tabel 3.4). Vervolgens word die drie leesreekses aan hand van die rubriek geanaliseer om hul teoretiese onderbou te bepaal.

Tabel 4.7: Rubriek ter aanwending van inhoudsanalise van drie leesreekse (aangepas uit Condy, 2008)

| Kriteria | Leesreeks A | Leesreeks B | Leesreeks C |
|---|-------------|-------------|-------------|
| Publikasiejaar | | | |
| Verouderde leesreeks (met betrekking tot verouderde inhoud en dus nie meer relevant vir hedendaagse leerder nie). | ✓ | | |
| Hedendaagse leesreeks | | ✓ | ✓ |
| Illustrasies | | | |
| Bied illustrasies ondersteuning van die teks? | ✓ | ✓ | ✓ |
| Benodig illustrasies interpretasie? | | ✓ | |
| Is die illustrasies helder en duidelik? | | | ✓ |
| Is die illustrasies se kunsvorm gepas vir die teks? | ✓ | ✓ | ✓ |
| Teks | | | |
| Is die teks herhalend, veral ten opsigte van nuwe woorde? | ✓ | | ✓ |
| Sluit die teks bekende en algemene taal in? | | ✓ | ✓ |
| Hoëfrekwensiewoorde | | | |
| Is daar hoëfrekwensiewoorde wat as ankers vir die beginnerleser kan dien? | ✓ | | ✓ |
| Word hoëfrekwensiewoorde herhaal in die boek? | ✓ | | ✓ |
| Skryf tipe en woord spasiëring | | | |
| Is die skryf tipe font die graad 1 skrif? | ✓ | | ✓ |
| Word die woorde van die leesstuk onder die illustrasies geplaas? | ✓ | | ✓ |
| Is die woorde duidelik gespasiëer? | ✓ | | ✓ |
| Ondersteun die grootte en plasing van die leesstuk se woorde die leser? (woorde is dus nie te klein nie, en die leesstuk se woorde is so geplaas dat dit leesvlotheid sal bevorder) | ✓ | | ✓ |

| Kriteria | Leesreeks A | Leesreeks B | Leesreeks C |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Is die lengte van die teks geskik vir die leser? | ✓ | | ✓ |
| Moeilikhedsgraad | | | |
| Kom progressie voor by die leesreeks? | ✓ | ✓ | ✓ |
| Is daar moeilike of tegniese woorde wat problematies kan wees? | | ✓ | |
| Leefwêreld | | | |
| Insluiting van bekende omgewing? | | ✓ | ✓ |
| Word omgewingstekst ingesluit? (byvoorbeeld OMO, WIMPY) | | | ✓ |
| Persepsie | | | |
| Kom daar integrasie van auditiewe en visuele persepsie voor? | | | ✓ |
| Kan auditiewe en visuele persepsie geïntegreer word? | | ✓ | ✓ |

Ek het drie leesreekse, naamlik leesreeks A, B en C gebruik as data om die teoretiese begroning van 'n leesreeks te bepaal. Ek het gevind dat leesreeks A verouderd was aangesien die inhoud nie relevant vir die hedendaagse leerder is nie, teenoor leesreeks B en C wat gemik is op die hedendaagse leerder: “Leesreeks A is verouderd aangesien die publikasie datum 1968 is. Leesreeks B was gepubliseer tussen 1994-2000, en leesreeks C tussen 2003-2005” (Navorsingsjoernaal, 11 Julie, 2010, p.2). By subtema 1.1 het dit ook na vore gekom dat leesreeks A by skool A gebruik word, en 'n deelnemer het genoem dat dié leesreeks nog deur haarself gebruik was toe sy op skool was.

Die gebruik van illustrasies om teks te ondersteun was teenwoordig by al drie leesreekse: “Illustrasies is wel verouderd by leesreeks A, aangesien die hedendaagse leerder nie homself sal kan vereenselwig met die konteks nie. Leesreeks A bied egter tot 'n mate ondersteuning aan die teks, aangesien die prent van die hond, die leerder kan ondersteun om die sin te lees. By leesreeks B sal die illustrasies ondersteuning kan bied, mits die onderwyser leerders deur middel van vraagstelling begelei. Leesreeks B benodig dus interpretasie rakende illustrasies, teenoor leesreeks A en C wat dit nie benodig nie. Leesreeks C toon illustrasies van hoogstaande gehalte, wat leerders sal ondersteun indien hulle gekonfronteer word met moeilike woorde” (Veldnotas, 11 Julie, 2010, p.2).

Soos gevind in subtema 1.3 het onderwysers dit belangrik geag dat illustrasies leerders moet uitnooi om te lees. Dit kan moontlik gedoen word deur kleurvolle en helder illustrasies te gebruik. Tydens die bestudering van die drie leesreekse was dit egter net leesreeks C wat helder, kindervriendelike illustrasies ingesluit het: “leesreeks A se illustrasies is verouderd en die kleure is oorwegend blou, pienk, bruin. Leesreeks B se illustrasies is baie dof en besig en die kunsvorm ondersteun nie die teks nie. Leesreeks C se illustrasies is helder en kleurvol” (Veldnotas, 11 Julie, 2010, p.2).

Subtema 2.2 dui aan dat onderwysers die herhaling van onbekende woorde belangrik ag. Leesreeks A se teks het die meeste herhaling getoon. Leesreeks C het weer geen herhaling rakende nuwe woorde gehad nie. My opinie jeens leesreeks B is dat dié leesreeks meer aan outentieke kinderliteratuur voldoen: “leesreeks B is meer soos ‘n storie geskryf, en geen herhaling kom voor nie, al verleen die teks hom tot natuurlike en gesproke taal. Leesreeks B bevat baie moeilike en tegniese woorde, wat die leerder moontlik kan ontmoedig. Leesreeks A het baie herhaling, maar dit is van so aard dat lees eentonig kan raak. Leesreeks A bevat dus nie natuurlike, gesproke taal nie. Leesreeks C bied nie soveel herhaling as Leesreeks A nie, maar by leesreeks C kan die illustrasies leerders ondersteun om nuwe woorde te ontsyfer, en bevat woorde wat ons vandag sal gebruik” (Veldnotas, 11 Julie, p. 2). Verder dui subtema 2.2 aan dat onderwysers die herhaling van hoëfrekwensiewoorde ook as ‘n belangrike komponent beskou. Tydens die bestudering van die onderskeie leesreekse, was dit egter net leesreeks A en C wat hoëfrekwensiewoorde herhaal het: “uit literatuur het die belangrikheid van die herhaling van hoëfrekwensiewoorde telkemale na vore gekom, maar dit was net leesreeks A en C wat herhaling getoon het” (Veldnotas, 11 Julie 2010, p.2).

Leesreeks A en Leesreeks C het voldoen aan die eienskappe rakende skrif tipe en woordspasiëring: “My opinie is dat skrif tipe en woordspasiëring aspekte is wat uitgewers ingedagte moet hou. Leesreeks B se woorde was op verskillende plekke op die bladsy geplaas, en die skrifgrootte was buitengewoon klein. Die skrif was ook nie graad een skrif nie. Leesreeks A en C was graad 1 skrif, en die skrif is onder die illustrasie geplaas as opskrifte. Soos die grade aanbeweeg, het die hoeveelheid teks meer geword” (Veldnotas, 12 Julie, 2010, p. 2).

As deel van progressie moet teks vermeerder in ‘n leesreeks. Al drie leesreekse het progressie getoon soos wat leerders deur verskillende ontwikkelingsstadia beweeg: “... progressie het by Leesreeks A en C sterk na vore gekom. Veral by leesreeks A en C se boeke wat in graad 1 gebruik word, kan mens progressie sien. Boeke begin met illustrasie en een of twee sinne. Die boek wat aan die einde van graad 1 gelees word, bevat nog illustrasies, maar die sinne is gemiddeld so 6 sinne op ‘n bladsy. Boeke by graad 3 bevat nog illustrasies, maar dit is aansienlik kleiner en die teks is meer” (Veldnotas, 11 Julie, 2010, p.2).

Subtema 1.2 het na vore gebring dat die leefwêreld van die kind ingedagte gehou moet word by leesreekse. Soos reeds genoem is leesreeks A verouderd. Redes hiervoor is die Europese leefstyl wat uitgebeeld word en slegs blanke individue word voorgestel in die illustrasies. Leesreeks B sluit aspekte van die kind se leefwêreld in: “... die leefwêreld van die kind word ingesluit, maar terselfdertyd sluit dit aspekte soos drake ook in. Hierdie kan vir sommige leerders verwarrend wees aangesien dit nie in hul woordeskat is nie. Leesreeks C het verskillende rasse, vervoer asook die gebruik van ‘n kliniek ingesluit. Dit sluit dus bekende omgewing in en omgewingstek, aangesien een illustrasie ‘n boks OMO uitbeeld” (Veldnotas, 13 Julie, 2010, p.3).

Subtema 2.1 wys dat integrasie van persepsie belangrik is. Literatuur het ook na vore gebring dat leesreekse persepsie moet integreer, en derhalwe was persepsie by die rubriek ingesluit. Dit was egter net leesreeks C wat ouditiewe- en visuele persepsie geïntegreer het: “Die drie leesreekse is bestudeer om bewus te word van die integrasie van persepsie. Dit is net leesreeks C wat homself verleen tot die integrasie. Persepsie word nie eksplisiet aangedui nie, maar kan geïntegreer word deur middel van vraagstelling; soos watter letter is op die speelgoedkis? (ouditiewe persepsie) soek in die illustrasie iets wat met ‘n ‘b’begin (ouditiewe persepsie) en waar is die kat op die bank? (visuele persepsie), sien julle die koerant in die illustrasie?. Dit vereis dus dat die onderwyser kennis dra oor hoe om die leesreeks aan te wend vir die integrasie van ouditiewe- en visuele persepsie, asook om kreatief te dink” (Veldnotas, 13 Julie, 2010, p. 3).

4.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek twee doelwitte gestel om te beantwoord. Ter beantwoording van my eerste doelwit, het ek die resultate van die studie bespreek deur gebruik te maak van vier temas met hul onderskeie subtemas. Die temas wat bespreek is was die (1)relevansie van leesreekse, (2) belangrike aspekte by die gebruik van leesreekse, (c) onderwyseresse se gebruik van leesreekse by leesonderrig en (4) wetenskaplike ontwikkeling van leesreekse vir Grondslagfase leesonderrig.

Ter beantwoording van my tweede doelwit, het ek by 4.3 die resultate van die studie met betrekking tot die analise van bestaande leesreekse bespreek. Ek het gebruik gemaak van ‘n rubriek, wat aangepas is uit eienskappe wat Condry (2008) rakende leesreekse opgestel het.

In die volgende hoofstuk bespreek ek die resultate binne die raamwerk van reeds bestaande literatuur. My doelwit is om ooreenkomste van die resultate van my studie met die literatuur te vind. Moontlike bydraes wat die studie inhou asook beperkinge daarvan sal bespreek word.

---oOo---

HOOFSTUK 5

BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

In hoofstuk 4 het ek die resultate van die studie aan die hand van vier temas met hul onderskeie subtemas bespreek. Vervolgens lê ek 'n literatuurkontrole voor om ooreenkomste en teenstrydighede tussen my studie en bestaande kennis uit te wys. Ek bespreek dan bevindinge aan die hand van die subnavorsingsvrae. Na die bespreking van die subnavorsingsvrae reflekteer ek oor die hoofnavorsingsvraag (deel 5.3.5). Ek bespreek ook moontlike beperkinge ten opsigte van die studie. Ter afsluiting gee ek aanbevelings vir verdere navorsing.

5.2 LITERATUURKONTROLE TER ONDERSTEUNING VAN BEVINDINGE

Ek het literatuurkontrole (Mouton, 2006:179) uitgevoer om ooreenkomste en teenstrydighede tussen resultate van die studie en bestaande kennis te bepaal. In tabel 5.1 beskryf ek die ooreenkomste van my bevindinge met bestaande literatuur. Soos ander, het ek gevind dat (i) verouderde leesreekse in skole gebruik word, (ii) dat die kontekstualisering van leesreekse belangrik is, (iii) dat illustrasies bydra tot kindervriendelike literatuur, (iv) dat die herhaling van sigwoorde belangrik is in aanvangsleesboeke, (v) dat die storielyn uitnodigend moet wees, (vi) dat onderwysers hul eie stories skryf om fonologiese bewustheid te onderrig, (vii) dat Grondslagfaseonderwysers 'n gebrekkige teoretiese kennis van leesonderrig het, (viii) dat leesreekse gebruik word om taalarmoede aan te spreek, (ix) dat taalkundigheid wat by leesreekse gebruik word, 'n belangrike rol tydens die keuse van 'n leesreeks speel, (x) dat uitgewers kennis van leestorieë moet toon, en (xi) dat leesbegrip 'n belangrike vaardigheid is wat tydens leesonderrig onderrig moet word.

Ek het egter ook teenstrydige resultate ten opsigte van bestaande kennis gevind, naamlik: (i) dat integrasie van persepsie in leesreekse nie voorkom nie, (ii) dat onderwysers hul eie stories skryf om leesvaardighede te onderrig aangesien leesvaardighede nie in leesreekse voorkom nie, (iii) dat onderwysers wel 'n gebrekkige teoretiese kennis met betrekking tot leesonderrig het, maar wel beskik oor kennis van leesvaardighede. Ek bespreek dié teenstrydighede volledig in tabel 5.2.

5.2.1 Bespreking van bestaande kennis: ondersteunende resultate

Ooreenkomste tussen my resultate en bestaande kennis rakende aspekte wat belangrik is tydens leesonderrig, is vervolgens in tabel 5.1 opgesom.

Tabel 5.1: Vergelyking van resultate met bestaande kennis: ondersteunende resultate

| Subtemas | Outeur en jaar | Bestaande kennis | Bespreking van resultate en kennis |
|---|-------------------------------|--|---|
| 1.1 Verouderde leesreekse | Bloch, 1999 | Leesreekse verouderd in skole. | Onderwyseres van die studie noem dat sy die leesreeks wat in klas gebruik word, self ook gebruik het op skool. Bloch (1999) en Zwiegers (2011) staaf die gebruik van verouderde leesreekse in skole vandag. Leesreeks A bevat net wit kinders en wit volwassenes. Hierdie leesreeks is nie toepaslik vir die hedendaagse leerder nie. Hugo (2010) het ook bevind dat verouderde leesreekse invloed het op die genot wat met lees moet gepaardgaan. |
| | Hugo, 2010 | Verhoed leesvaardigheid as slegs een rassegroep in verouderde leesreekse verteenwoordig word. | |
| | Zwiegers, 2011 | Bestaande leesreekse in skole nie altyd toepaslik nie en kan leesvordering rem. | |
| 1.2 Leesreekse se kontekstualisering van 'n kind se kontemporêre leefwêreld | Hugo, 2010 | Insluiting van bekende kontekste asook die insluiting van omgewings teks is belangrik. | Onderwysers voel dat leesreekse by die kind se leefwêreld moet pas. Melding van taxi en selfone. Insluiting van leefwêreld hou verband met Hugo (2010) se insluiting van bekende kontekste. Insluiting van bogenoemde stel leerders in staat om hul kennis van hul leefwêreld te gebruik (Swart & Nathanson, 2011). Leesreeks C sluit bekende kontekste asook omgewingstek in. Verskillende rasse, kulture word uitgebeeld in Leesreeks Joubert <i>et al.</i> (2006) se opinie dat huidige leesreekse probeer om diskriminasie te vermy, bevestig bevinding. |
| | Joubert, Bester & Meyer, 2006 | Huidige leesreekse probeer om nie te diskrimineer teen rassegroepe nie. | |
| | Swart & Nathanson, 2011 | Leerders steun op hul kennis en vorige ervaring | |
| 1.3. Die bydrae van illustrasies tot die skep van kindervriendelike leesreekse | Condy, 2008 | Onderwysers moet hulself afvra of illustrasies baie, middelmatige of min ondersteuning bied. Illustrasies moet helder wees. | Leesreekse aan onderwysers gewys – hulle meen dat: Leesreeks A se illustrasies is verouderd. Leesreeks B se illustrasie is lig en baie besig. Leesreeks C - illustrasies helder en duidelik. Bevinding ondersteun dus Condy (2008) wat meld dat onderwysers hulself vrae moet afvra |
| | Le Roux, 2008 | Illustrasies help kinders om moeilike woorde te ontsyfer. Veral belangrik by die aanvangslesers. | |

| Subtemas | Outeur en jaar | Bestaande kennis | Bespreking van resultate en kennis |
|---|---------------------------------|--|--|
| | Legenza & Knafle, 1978 | Illustrasies lei tot motivering en belangstelling in lees, help met begrip en woordherkenning. | rakende illustrasies se bydrae tot ondersteuning van lees. Bevind dat leerders van illustrasies hou en gebind word deur dit, mits dit helder, aantreklik en interessant is. |
| | Nicolhas, 2007 | Illustrasie help leerders met leesbegrip asook om die storie te vertel. | Legenza & knafle (1987) ondersteun bevinding deur te noem dat illustrasies lei tot motivering en belangstelling. Ontleding van leesreekse is bevind dat illustrasies in leesreeks A verouderd is en nie die teks ondersteun nie. Die illustrasies by leesreeks B is baie besig. Leesreeks C se illustrasies bied goeie ondersteuning van die teks, is helder en sluit by kind se wêreld aan. Illustrasies moet helder wees en kind moet aanklank vind. Onderwysers noem dat Illustrasies leerders help om te lees. |
| 2.2 Die herhaling van sigwoorde en nuwe woorde in leesreekse | Barone & Morrow, 2003 | 50% van woorde in leesreeks moet sigwoorde wees. | Leesreeks A en C bevat baie sigwoorde wat leerders ken. Literatuur (Barone & Morrow, 2003) bevestig die belangrikheid van sigwoorde. Leesreeks A het sigwoorde herhaal en kind sal maklik lees, teenoor leesreeks C wat sigwoorde herhaal het en nuwe woorde bevat het. Nuwe woorde is egter nie by leesreeks C herhaal nie, maar die illustrasie kan leerder ondersteun om die nuwe woord te lees. |
| | Aucamp, Fry & Fountokidis, 2010 | Leerders sal helfte van geskrewe materiaal lees as hulle sigwoorde ken. | |
| | Meij in Nel, 2011 | Leerders moet oor globale sigwoordeskate beskik | |
| | Chen, 2005 | Onmiddellike herkenning van sigwoorde is belangrik alvorens leerder leer lees. Sigwoorde tot groot mate verteenwoordigend van leeswoorde waaraan leerder in die Grondslagfase blootgestel moet word. | |
| 2.3 'n Uitnodigende storielyn | Hibert & Crous, 2011 | Sluit herhaling, prente, verbeelding en humor in. | Onderwysers het genoem dat storielyn kinders moet uitnooi om te lees en die kinders moet boei. Insluiting van prente, spanningslyn, skep van afwagting en fantasie kan moontlik in dié doel slaag. Die uitnodigende storielyn word ondersteun deur Hibert en Crous (2011) wat van opinie is |

| Subtemas | Outeur en jaar | Bestaande kennis | Bespreking van resultate en kennis |
|--|--|---|---|
| | | | dat stories verbeelding en humor moet insluit om lees 'n genotvolle handeling te maak. |
| 3.1 Onderwysers skryf hul eie stories om fonologiese bewustheid te onderrig | Gunning, 2005 | Klanke (onderliggende-fonologiese bewustheid) speel 'n sleutelrol vir beginnerlesers omdat hul sigwoordeskat nog nie voldoende is nie. | Soos gevind in die studie is onderwysers bewus van die belangrikheid van fonologiese bewusteheid en derhalwe word stories geskryf om dit in te sluit. Literatuur ondersteun die plek van fonologiese bewustheid binne leesonderrig deurdat daar telkemale verwys word na fonologiese bewustheid se rol binne leesonderrig. |
| | Le Roux, 2008 | Navorsing bevind dat graad 1 leerders wat swak lees, nie fonologiese bewustheid het nie. | |
| | Van Staden, 2010 | Fonologiese bewustheid is van kardinale belang. Speel deurslaggewende rol by leesvaardighede. | |
| | Nchindila, 2011 | Fonologiese bewustheid dien as goeie voorspelling tot lees. | |
| 3.2 Onderwysers se gebrekkige teoretiese kennis met betrekking tot leesonderrig | Reutzel & Cooper, 2004 | Min onderwysers bewus van teorieë vir lees. | By fokusgroeponderhoude kon onderwysers nie noem watter leesbenadering hulle gebruik nie. Pas by Reutzel en Cooper (2004) se siening. Uit hul antwoorde oor hoe hulle leesonderrig fasiliteer, het dit na vore gekom dat skool A en C baie steun op die behavioristiese benadering. Bevestig dus navorsing wat Kruizinga & Nathanson (2010) gedoen het. Weaver se opinie word ook bevestig deur die resultate. Skool C het gebruik gemaak van die gebalanseerde benadering. Onderwysers noem dat hulleleesreeksekies op hul ervaring en wat vir hulle werk en nie werk nie. Sluit aan by die navorsing wat deur Menkveld (2002) gedoen is. Gebrekkige kennis van onderwysers word deur Nel (2011), Snow, Griffin en Burns (2005) gestaaf. |
| | Kruizinga & Nathanson, 2010 & Hugo, 2010 | Navorsing bevind dat onderwysers nog tradisionele benadering volg. | |
| | Menkveld, 2002 | Navorsing toon dat die keuses van leesreekse minimaal ondersteun word deur teoretiese fundering. | |
| | McNaught in Makin, 2002 | Slaag of mislukking vir lesers op skool grotendeels bepaal word deur die vaardigheid waarmee hulle onderwysers die korrekte leesmetode volgens die behoefte van elke kind kan identifiseer en toepas. | |

| Subtemas | Outeur en jaar | Bestaande kennis | Bespreking van resultate en kennis |
|--|-----------------------------|--|---|
| | Nel, 2011 | Nel (2011) meld dat verskeie navorsingstudies gevind het dat “teacher knowledge about reading development and different theories indicate that many teachers are underprepared to teach reading”. | |
| | Snow, Griffin & Burns, 2005 | Onderwysers steun te veel op idees wat nie deur navorsing ondersteun word nie. | |
| 3.3 Die gebruik van leesreekse om taalarmoede aan te spreek | Nicolhas, 2007 | Navorsing het bevind dat illustrasies bydra tot indirekte woordeskatuitbreiding. | Onderwysers het genoem dat hulle illustrasies gebruik vir bespreking juis omdat kinders beperkte woordeskat het. Nicolhas (2007) beklemtoon die waarde van illustrasies in leesreekse (subtema 1.3). |
| 4.1 Taalkundigheid by leesonderrig | Condy, 2008 | Teks moet herhalend wees en natuurlike gesproke taal bevat. Duidelike spasieëring van woord. Grootte en plasing van die drukwerk moet leerder ondersteun. Vermag ongewone drukfoute. Dit kan steurend wees. | Onderwysers kyk na herhaling en veral die skryftipe, naamlik graad 1-skrif. Bevinding word deur Condy (2008) ondersteun. Onderwysers noem dat hulle sien dat woorde direk vertaal is. Bogenoemde dra by tot navorsing deur Hillbert en Crous (2011). |
| | Hillbert & Crous, 2011 | Uitgewers noem dat hulle leesreekse in al 11 amptelike tale vertaal en sodoende ly die taalkundige korrektheid daaronder. | |
| 4.2 Kennis van leestorieë | McNaught in Makin, 2002:243 | Die keuse van die gepaste leesmetode en bypassende leerreekse is van kardinale belang. As dit agterweë bly, is daar probleme. Leesontwikkeling is ook belangrik. | Uitgewers neem nie noodwendig leesmetodes in ag tydens die skryf van leesreekse nie. Daar moet seker gemaak word dat die leesreeks hom tot die gebalanseerde benadering leen. Soos onderwysers meld, is dit belangrik dat uitgewers kennis het van leesontwikkeling en boeke se progressie daarvolgens aanpas (McNaught in Makin, 2002). |

| Subtemas | Outeur en jaar | Bestaande kennis | Bespreking van resultate en kennis |
|---------------------------------------|---------------------------|---|---|
| 4.3 Leesbegrip by leesonderrig | McGuinness, 2004 | Lees moet betekenis aan geskrewe deel gee. | Onderwysers is van mening dat leerders lees, maar nie onthou wat hulle gelees het nie. Leerders moet met begrip lees, anders is dit nie lees nie. McGuinness (2004) ondersteun dié stelling oor lees wat betekenisgedrewe is. |
| | Pretorius & Lephala, 2011 | Leesbegrip moet onderrig word en die uitkoms tydens leesonderrig moet gemik wees op leesbegrip. | |

Soos Zwiegers (2011) ondersteun my studie ook kennis dat bestaande leesreëse in skole nie altyd toepaslik is nie. Derhalwe ontstaan die moontlikheid dat leesvordering gerem kan word deur die gebruik van dié leesreëse. Verder het ek, soos Menkveld (2002), bevind dat onderwysers leesreësekies op grond van hul persoonlike voorkeure en ervaring, en nie volgens die teoretiese fundering van die leesreëse nie. Vervolgens sal die resultate van my studie en bestaande kennis bespreek word.

5.2.1.1 Verouderde leesreëse word in skole gebruik

Net soos Bloch (1999) bevind het dat skole verouderde leesreëse gebruik, het ek gevind dat van die onderwysers leesreëse gebruik wat hulle self op skool gebruik het. Ek het tydens hierdie studie ook soos Hugo (2010) bewus geword dat verouderde leesreëse net een rassegroep uitbeeld. In dié verband het ek soos Zwiegers (2011) bevind dat die gebruik van verouderde leesreëse leesvordering kan rem, aangesien die diversiteit van die hedendaagse samelewing en die leefwêreld van die kind nie in ag geneem word nie.

5.2.1.2 Kontekstualisering van leesreëse is belangrik

Soos Hugo (2010) bevind het dat bekende kontekste en omgewingstekste gebruik word by leesreëse, het onderwysers in my studie dit belangrik geag dat leesreëse die kind se kontemporêre leefwêreld in ag behoort te neem. Die insluiting van bekende kontekste stel die leerders in staat om hul voorkennis te gebruik om te verstaan wat hulle lees. Insgelyks het Swart en Nathanson (2011) bevind dat leerders steun op hul kennis en vorige ervaring om betekenis te heg aan dit wat gelees word. Soos ander (Joubert *et al.*, 2006) het ek bevind dat hedendaagse leesreëse diskriminasie rakende ras, kulture en geslag probeer vermy en dat die leerder se kontemporêre leefwêreld deurgaans in ag geneem word.

5.2.1.3 Illustrasies dien as bydrae tot kindervriendelike literatuur

Hierdie studie ondersteun bestaande kennis (Le Roux, 2008) dat illustrasies leerders moet help om moeilike woorde te ontsyfer. Soos Legenza en Knafle (1978) het ek bevind dat illustrasies leerders nie net ondersteun om moeilike woorde te ontsyfer nie, maar ook ondersteuning bied rakende woordherkenning en leesbegrip. Net soos Nicolhas (2007) meld dat illustrasies leerders help met leesbegrip, het onderwysers in my studie laat blyk dat hulle illustrasies gebruik om leesbegrip by die aanvangsleser te onderrig en te toets, deur vrae te stel. Ek het tydens hierdie studie soos Condy (2008) bevind dat onderwysers hulself tydens bestudering van leesreekse afvra of illustrasies ondersteuning aan die leerders sal bied ten opsigte van lees.

5.2.1.4 Die herhaling van sigwoorde is belangrik in aanvangsleesboeke

Soos Barone en Marrow (2003), Aucamp, Fry en Fountokidis (2010) het ek bevind dat onderwysers in my studie die belangrikheid van hoëfrekwensiewoorde telkemale beklemtoon. In die verband het ek soos Meij (in Nel, 2011) en Chen (2005) bevind dat onderwysers van mening is dat indien leerders oor 'n goed gevestigde sigwoordeskat beskik, hulle die helfte van die gekrewe materiaal sal kan lees aangesien sigwoorde tot 'n groot mate verteenwoordigend van die leeswoorde is.

5.2.1.5 Uitnodigende storielyn

Hibbert en Crous (2011) het bevind dat deelnemende onderwysers van mening is dat die storielyn kinders moet uitnooi om te lees. Ek het ook hierdie bevinding gemaak dat onderwysers die storielyn as beoangrik om leerders te motiveer om verder te lees. Ek het ook bevind dat deelnemende onderwysers 'n behoefte het rakende die insluiting van fantasie, 'n spanningslyn en ook die skep van afwagting.

5.2.1.6 Fonologiese bewustheid is 'n belangrike leesvaardigheid wat die aanvangsleser moet verwerf

Net soos Le Roux (2008) gevind het, het dit geblyk dat onderwysers ook van mening is dat onvoldoende fonologiese bewustheid bydra tot leerders se onvermoë om woorde te kan dekodeer. Soos Gunning (2005) het ek bevind dat fonologiese bewustheid 'n sleutelrol speel by die beginnerleser juis omdat dié leerder leer hoe om woorde te dekodeer. Ek het tydens hierdie studie soos Van Staden (2010) ook bevind dat fonologiese bewustheid nie net van kardinale belang is vir dekodervvaardighede nie, maar dat dit 'n deurslaggewende rol speel by leesvaardighede. Nchindila (2011) bevind dat fonologiese bewustheid 'n goeie voorloper tot lees dien, en

onderwysers in my studie dit dienooreenkomstig belangrik geag om stories te skryf wat fonologiese bewustheid bevorder en leerders ondersteun tydens leesonderrig.

5.2.1.7 Grondslagfaseonderwysers se gebrekkige kennis van leesbenaderings en leestorieë wat tydens leesonderrig gebruik word

Hierdie studie ondersteun bestaande kennis (Reutzel & Cooper, 2004) dat onderwysers 'n moontlike gebrek aan kennis van leestorieë het. Ek het ook tydens hierdie studie soos Kruizinga en Nathanson (2010) bevind dat onderwysers gebruik maak van die tradisionele metode, naamlik die behavioristiese benadering tot lees, tydens leesonderrig. Verdere bevindinge van hierdie studie ondersteun bestaande kennis soos dié van Menkveld (2002) wat daarop dui dat onderwysers nie op teoretiese kennis steun tydens die keuse van leesreëse nie. Soos Griffin & Burns (2005) het ek bevind dat onderwysers steun op idees wat nie deur navorsing ondersteun word nie, deurdat hulleleesreëse kies op grond van hul eie ervaring van leesreëse.

5.2.1.8 Die gebruik van leesreëse om taalarmoede aan te spreek

Deelnemende onderwysers het genoem dat leerders vandag taalarm is, en leesreëse word sodoende aangewend om leerders nie net nuwe woorde aan te leer nie, maar ook die korrekte uitspraak van woorde. Die bevindinge van my studie word ook ondersteun deur Nicolhas (2007) wat noem dat navorsing bewys het dat illustrasies 'n indirekte bydrae maak tot woordeskatuitbreiding. Deelnemende onderwysers gebruik die illustrasies in leesreëse tydens groepbespreking aangesien die illustrasies bydra tot goeie taalontwikkeling en woordeskatuitbreiding.

5.2.1.9 Taalkundigheid by leesreëse speel 'n belangrike rol tydens die keuse van 'n leesreëse

Hierdie studie ondersteun bestaande kennis soos dié van Condy (2008) dat uitgewers die grootte en plasing van drukwerk, spasiëring van woorde asook ongewone skrifstipes moet vermy. Ek het bevind dat onderwysers net soos Condy (2008) van mening is dat ongewone skrifstipes vir die leerder steurend kan wees. Soos Hibbert en Crous (2011) het onderwysers in my studie laat blyk dat baie uitgewers leesreëse direk vertaal, en sodoende ly die taalkundigheid daaronder en is die teks nie meer natuurlike spreektaal nie.

5.2.1.10 Kennis van leestorieë

Soos McNaught (in Makin, 2002) bevind het, het ek ook bevind dat die keuse van 'n gepaste leesmetode by die gebruik van leesreëse belangrik is. Deelnemende onderwysers het genoem dat

uitgewers in gedagte moet hou dat progressie belangrik is. Met betrekking tot progressie moet daar in ag geneem word dat die aanvangsleser met eenvoudige woorde en 'n prent begin. Leerders se leesvermoëns moet dus in ag gehou word. Verder is daar bevind dat die gebalanseerde benadering die mees geskikte is om te gebruik by leesonderrig; derhalwe moet uitgewers leesreekses skryf wat geïnkorporeer kan word binne die gebalanseerde benadering.

5.2.1.11 Leesbegrip is 'n belangrike vaardigheid wat tydens leesonderrig onderrig moet word

Die bevindinge van die studie ondersteun McGuinness (2004), wat aanvoer dat lees se doel is om begrip aan geskrewe dele te gee. Net soos Pretorius en Lephala (2011) het ek bevind dat leesbegrip spesifiek aan leerders onderrig moet word.

5.2.2 Bespreking van bestaande kennis: teenstrydige resultate

Alhoewel bestaande kennis aandui dat perseptuele vaardighede in leesreekses behoort te wees, het resultate (subtema 2.1) aangedui dat die perseptuele modaliteite nie in leesreekses A en B geïntegreer is nie. Net so is bevind dat die volgende leesvaardighede, naamlik fonemiese bewustheid, klankherkenning, letterdiskriminasie en klank-simboolassosiasie ontbreek in leesreekses A en B, alhoewel dié leesvaardighede deur kundiges as noodsaaklik aangedui word vir aanvangsleesonderrig. Alhoewel deelnemende onderwysers 'n gebrek het aan teoretiese kennis met betrekking tot leesbenaderings (soos in ander studies bevind), het ek egter gevind dat hulle oor kennis van leesvaardighede beskik. Teenstrydighede tussen my resultate en bestaande kennis van aspekte wat belangrik is tydens leesonderrig, word vervolgens in tabel 5.2 bespreek.

In tabel 5.2 word die teenstrydighede van die resultate en reeds bestaande kennis opgesom. Soos vroeër genoem, is teenstrydighede slegs by subtema 2.1, subtema 3.1 en subtema 3.2 gevind.

Tabel 5.2: Vergelyking van resultate met bestaande kennis: teenstrydige resultate

| Subtemas | Outeur en jaar | Bestaande kennis | Teenstrydige resultate ten opsigte van bestaande kennis | Bespreking van resultate en kennis |
|--|----------------|--|---|--|
| 2.1 Die integrasie van persepsie in leesreekses | Zwiegers, 2011 | Suksesvolle leesreekses sluit perseptuele modaliteite in. | Resultate toon dat leesreekses nie perseptuele aktiwiteite insluit nie. | Uitgewers neem moontlik nie die belangrikheid van persepsie in ag nie. Uitgewers is moontlik nie bewus wees van die behoeftes van onderwysers nie. |
| 3.1 Onderwysers skryf hul eie stories om fonologiese | Koen, 2008 | Leesvaardighede wat in leesreekses moet voorkom: Fonologiese bewustheid, fonemiese | Onderwysers skryf eie stories, aangesien leesreekses nie leesvaardighede insluit nie. | Literatuur (Koen, 2008) dui die leesvaardighede (fonologiese en fonemiese bewustheid, |

| Subtemas | Outeur en jaar | Bestaande kennis | Teenstrydige resultate ten opsigte van bestaande kennis | Bespreking van resultate en kennis |
|--|----------------|---|--|--|
| bewustheid te onderrig | | bewustheid, klankherkenning, letterdiskriminasie, klanksimboolassosiasie. | Hulle is van mening dat uitgewers die leesvaardighede in ag kan neem. | klank-herkenning, letterdiskriminasie, klanksimboolassosiasie aan, maar in die praktyk ervaar onderwysers dat daar 'n besliste leemte is. 'n Moontlikheid kan wees dat uitgewers nie bewus is van die behoefte geïdentifiseer deur onderwysers nie, of dat onderwysers hierdie leesvaardighede moet integreer in praktyk. Onderwysers beskik oor kennis van verskillende leesstadia, sien die leemte binne leesreeks, en moet dus kreatief dink om integrasie te verseker en skryf dus eie stories. |
| 3.2 Onderwysers se gebrekkige teoretiese kennis met betrekking tot leesonderrig | Weaver, 1998 | Onderwysers beskik nie oor teoretiese kennis om lees te onderrig nie. | Onderwysers beskik nie noodwendig oor kennis van leesteorieë nie, maar beskik oor uitnemende kennis rakende leesvaardighede. | Baie onderwysers fasiliteer lees deur die behavioristiese metode wat sterk steun op leesgereedmaking, sonder dat hulle gebruik maak van die gebalanseerde benadering. Die gebalanseerde benadering is tydens Uitkoms Gebaseerde Onderwys (UGO) bekend gestel sonder dat onderwysers die onderliggende teorieë ken. Onderwysers het moontlik nie blootstelling aan ander benaderings tot leesonderrig gehad nie. Onderwysstelsel in Suid-Afrika het al telkemale verander. In die verlede is daar sterk gesteun op die behavioristiese benadering, maar tydens implementering van UGO was die gebalanseerde benadering voorgeskryf as die mees effektiewe benadering tot leesonderrig. Onderwysers het moontlik nie opleiding gehad in dié benadering nie. |

5.2.2.1 Die integrasie van perseptuele modaliteite

In weerwil met dit wat bestaande kennis weerspieël (Zwieger, 2011), het ek bevind dat leesreeks A en B nie perseptuele modaliteite insluit nie. Die afwesigheid van perseptuele modaliteite kan moontlik toegeskryf daaraan word dat uitgewers nie die belangrikheid van persepsie by aanvangsleesonderrig in ag neem nie, asook dat die behoeftes van onderwysers nie in ag geneem word tydens die skryf van leesreeks nie.

5.2.2.2 Onderwysers skryf eie stories om fonologiese bewustheid te onderrig

Koen (2008) noem dat leesreeks voorsiening moet maak vir leesvaardighede soos fonologiese en fonemiese bewustheid, klankherkenning, letterdiskriminasie, en klank-simboolassosiasie. Daarteenoor het hierdie studie bevind dat leesreeks nie aan hierdie leesvaardighede aandag gee nie, en sodoende word onderwysers genoop om hul eie stories te skryf om dit te ondervang.

5.2.2.3 Onderwysers se gebrekkige teoretiese kennis

Tydens hierdie studie het ek bevind dat onderwysers moontlik te kort skiet by die fasilitering van leesonderrig, maar wel beskik oor kundigheid rakende leesvaardighede. Hierdie bevinding staan ietwat teenstrydig teenoor die literatuur, wat noem dat onderwysers nie kennis van leesonderrig het nie (Weaver, 1998). Leerders moet egter eers oor leesvaardighede beskik (onderwysers is wel kundig hieroor) alvorens formele leesonderrig effektief gefasiliteer kan word.

5.3 BEVINDINGE VAN DIE STUDIE

Die bevindings van my studie word vervolgens bespreek. Die subnavorsingsvrae wat my studie gelei het, vorm die grondslag van die bespreking. Ek beantwoord die subvrae om sodoende my hoofnavorsingsvraag te kan beantwoord.

5.3.1 Subnavorsingsvraag 1

Watter teoretiese leesperspektiewe en leesbenaderings word deur onderwysers gebruik vir die bemeestering van leesvaardighede in die Grondslagfase?

Aangesien lees 'n komplekse taak is, moet onderwysers in ag neem dat geen enkele metode of konseptuele raamwerk alle leerders se leerstyle sal kan akkommodeer nie (Condy, 2008:5). Subtema 3.2 het getoon dat die gebalanseerde benadering geskik is vir die bemeestering van leesvaardighede. Die gebalanseerde benadering integreer die positiewe eienskappe van die

verskillende leesbenaderings (behavioristies en psigolinguisties) met hul onderskeie leesonderrigmetodes (Koen, 2008:33). 'n Verdere voordeel is dat die gebalanseerde benadering in ag neem dat dieselfde onderrigmetode nie alle leerders sal baat nie (Blair-Larsen & Williams, 1999:10). Hierdie aspek is veral belangrik aangesien Suid-Afrikaanse skole gekenmerk word deur 'n diversiteit van leerders met verskillende affektiewe en kognitiewe behoeftes.

Voorbeelde wat deelnemende onderwysers verskaf het (soos in subtema 3.2) van hoe hulle leesonderrig in die graad 1-klas onderrig, het duidelik getoon dat hulle sterk klem plaas op fonologiese en fonemiese bewustheid. Leerders moet byvoorbeeld al die prente soek wat met 'n "b" begin en die prent omkring en die onderwyser vra vrae soos "wat is die eerste klank wat jy hoor as ek sê bal?" Soos by subtema 3.1 dui die resultate daarop dat deelnemende onderwysers baie steun op die behavioristiese benadering tot lees en nie gebruik maak van die gebalanseerde benadering nie. Kruizinga en Nathanson (2010:73) asook Hugo (2010:139) bevind ook dat onderwysers nog die tradisionele behavioristiese benadering tot lees gebruik, waar daar gefokus word op die dekodering van klanke (Le Cordeur, 2010:16). Leerders leer dus eers om die individuele klanke in woorde te identifiseer en te manipuleer en dan gaan hulle oor na fonologiese bewustheid (Venter, 2012:31). Fonologiese bewustheid vereis dus dat die leerder groter dele van gesproke taal identifiseer en manipuleer (Venter, 2012: 31). Hierdie benadering tot lees belemmer die leerder se leesproses aangesien net klanke aangeleer word en die leerder nie blootstelling kry aan verskillende boeke en vorms van teks nie (Weaver, 1998:29).

Indien onderwysers vertrouwd was met verskillende leesbenaderings, sou hulle gebruik kon maak van die gebalanseerde benadering. Met behulp van die gebalanseerde benadering kan onderwysers letteronderskeiding, woordherkenning en begrip van die woordeskat onderrig, sonder om net te fokus op die ontwikkeling van subvaardighede, soos fonologiese en fonemiese bewustheid. Die gebalanseerde benadering is die mees geskikte benadering vir leesonderrig, aangesien dit verseker dat die verskillende vaardighede soos luister, praat, lees en skryf geïntegreer word.

My bevinding van subtema 3.2 word ondersteun deur Weaver (1998), wat aanvoer dat onderwysers nie kennis van leesonderrig het nie. Reutzel en Cooper (2004) meen dat onderwysers nie vertrouwd is met leesteorieë nie. Hierdie oënskynlike gebrek aan kennis blyk ook uit die bevinding wat vroeër bespreek is, naamlik dat onderwysers in die Grondslagfase oorwegend die behavioristiese benadering volg. Hierdie bevinding stem ooreen met die literatuur, wat beweer dat 'n meerderheid onderwysers in Suid-Afrika 'n gebrekkige kennis het van hoe leesonderrig gerig moet word (National Reading Strategy, 2008:8). Reutzel en Cooper (2004:70) bevestig dat hierdie kennis belangrik is deur

te meld dat die onderwyseres se kennis en vaardighede van leesontwikkeling die grondslag vorm vir toereikende leesonderrig.

Voordat onderwysers egter hul metode van leesonderrig kan aanpas, moet hulle eers die gebalanseerde benadering bemeester. Hierdie kennis kan slegs verkry word deur opleiding (voor en tydens diens) om tred te hou met die snelle veranderings wat plaasvind op die gebied van leesonderrig (Le Cordeur, 2010:116).

Alhoewel deelnemers 'n gebrek aan teoretiese kennis van leesbenaderings toon, het hulle kennis getoon van leesontwikkeling wat gepaardgaan met perseptuele vermoëns, soos gevind in subtema 2.1. Naas kennis van leesontwikkeling, het onderwysers ook kennis van vroeë geletterdheidsvaardighede getoon (subtema 3.1). Perseptuele vermoëns en vroeëgeletterdheidsvaardighede speel 'n belangrike rol in die voorbereiding van die verwerping van leesvaardighede. Menkveld en Pepler (2004:50) meld dat perseptuele en vroeë geletterdheidsvaardighede in die gebalanseerde benadering geïntegreer moet word. Hierdie perseptuele modaliteite moet ook in leesreekse ingebou word (Zwiegers, 2011). Uit die studie het dit na vore gekom dat bestaande leesreekse nie perseptuele modaliteite insluit nie. Soos gesien in subtema 2.1, moet onderwysers dus hul eie stories skryf om integrasie van perseptuele vaardighede en fonologiese bewustheid (subtema 3.1) te verseker.

5.3.2 Subnavorsingsvraag 2

Wat is die teoretiese onderbou van bestaande geselekteerde Afrikaanse leesreekse?

Leesreekse moet aspekte soos fonologiese en fonemiese bewustheid, klankherkenning, letterdiskriminasie, klank-simboolassosiasie, woordherkenning, hoëfrekwensiewoorde, frasering, uitspraak, visuele beelding, lettergreepverdeling en leesbegrip insluit (Koen, 2008:33). Soos bespreek in hoofstuk 4, het ek tydens die ontleding van die drie leesreekse bevind dat slegs leesreeks C fokus op fonemiese bewustheid, klankherkenning, klank-simboolassosiasie en visuele beelding, wat die leerder baie ondersteuning in die leesproses bied.

Soos reeds genoem, meld Koen (2008:33) dat leesreekse leesbegrip moet insluit. Leesreeks B was die enigste reeks wat vir die onderrig van leesbegripgebruik kon word, deurdat die onderwyser leesbegrip toets met behulp van vrae. Nicolhas (2007) verwys ook na die belangrikheid van illustrasies by leesbegrip. Illustrasies kan die aanvangsleser help om vrae oor die storie te beantwoord, en sodoende word die leerder se leesbegrip getoets. Soos bevind in subtema 1.3 bied illustrasies verdere ondersteuning, want dit help leerders om woorde te ontsyfer.

Tydens die ontleding van die leesreekse het ek bevind dat leesreeks A, B en C se illustrasies die teks ondersteun. Leesreeks C se illustrasies het die teks die beste ondersteun aangesien die illustrasies helder was en die kunsvorm by die teks pas. Leesreeks A se illustrasies het die teks ondersteun, maar die illustrasies was nie helder nie, en die illustrasies by die aanvullende leesboeke was swart en wit. Leesreeks B se illustrasies het die teks ondersteun, maar die illustrasies was baie dof en het baie visuele aspekte ingesluit wat moontlik verwarrend vir die leerder kan wees.

Naas die rol wat illustrasies by leesreekse speel, dui die literatuur aan dat die herhaling van sigwoorde belangrik is. In subtema 2.2 blyk dit ook dat die gebruik van hoëfrekwensiewoorde belangrik geag word by leesreekse. Ongeveer 50% van die woorde wat in leesreekse voorkom, moet hoëfrekwensiewoorde wees (Barone & Morrow, 2003:198). Hoëfrekwensiewoorde moet direk aan leerders geleer word, en moet dus in leesreekse verskyn (Mcgee & Richgels, 2000:245). Die ontleding van die drie leesreekse het getoon dat leesreeks A en C baie gebruik gemaak het van hoëfrekwensiewoorde, en dit is duidelik dat dié leesreeksespesifiek geskryf is met die oog op die insluiting van hoëfrekwensiewoorde. Chen (2005) beklemtoon dit ook dat herkenning van hoëfrekwensiewoorde verteenwoordigend is van die leeswoorde wat die Grondslagfase moet lees.

Die gebruik van hoëfrekwensiewoorde verskil egter tussen die twee leesreekse. Leesreeks A het wel die woorde herhaal, maar dit was op 'n eentonige trant, wat die leerder moontlik kan ontmoedig omdat dit vervelig kan wees. Leesreeks C se herhaling was weer só dat leerders kan leer lees deur betekenis aan die teks te gee. Leesgenot word sodoende 'n natuurlike deel van die leesonderrig (McGee & Richgels, 2000:245). Hoëfrekwensiewoorde kom egter glad nie voor by leesreeks B nie. My bevindinge by subtema 2.2 het ook aangedui dat die herhaling van hoëfrekwensiewoorde 'n baie belangrike kriteria is by leesreekse.

Subtema 1.2 beklemtoon die kontekstualisering van 'n kind se kontemporêre leefwêreld. Onderwysers is bewus van die belangrikheid van die kontekstualisering van 'n kind se kontemporêre leefwêreld, maar verskeie deelnemers het genoem dat leesreeks A tans in hul skool gebruik word (subtema 1.1). Soos reeds bespreek, is leesreeks A verouderd, en word die diversiteit van Suid-Afrika nie ingesluit nie. Die hedendaagse Suid-Afrikaanse konteks leen hom tot stories met verskillende karakters (Bloch, 1999:10), wat effektief gebruik kan word by die skryf van leesreekse. Verder is die insluiting van bekende kontekste in leesreekse ook belangrik (Hugo, 2010:143). Bekende kontekste en omgewingstekste soos OMO, Coke en KFC in die leesmateriaal help die jong leerder om teks te lees, en 'n gevoel van "ek lees" te beleef (Hugo, 2010:143).

Met die ontleding van die drie leesreekse het ek bevind dat leesreeks B en C bekende kontekste insluit. Leesreeks C het egter meer die leerder se kontemporêre leefwêreld in ag geneem, deurdat dit woorde en illustrasies soos taxi, bus, kliniek en verskillende rasse- en kultuurgroepe ingesluit het. Met die ontleding van die drie leesreekse het ek bevind dat leesreeks A nie die hedendaagse Suid-Afrikaanse konteks insluit nie. Die visuele beelde is dié van blanke kinders met 'n Europese leefstyl. Dit is egter belangrik om te onthou dat hierdie leesreeks in 1968 gepubliseer is. Leesreeks B het hom leen tot die hedendaagse konteks, maar die leerders sal moontlik nie die sosiokulturele konteks verstaan nie. Daar word in Leesreeks B onder andere gepraat van drake, swaarde, tapyt en sneeu. Hierdie woorde kan onbekend wees vir leerders wat nie blootstelling aan leesmateriaal soos storieboeke het nie. Ek het tydens die ontleding bevind dat leesreeks C die diversiteit van Suid-Afrika insluit, deur gebruik te maak van kontekste soos die kliniek en spaza asook vervoer soos bus, taxi, trein, kar. Die meerderheid van die leerders is bekend met hierdie woorde. Resultate het ook aangedui dat leesreeks C omgewingsteks insluit soos SKIP waspoeier, Coca-Cola en Sunlight-opwasmiddel. Die bekendheid van die kontekste en die omgewingsteks sal leerders instaat stel om hul kennis en vorige ervarings in te span om te lees (Swart & Nathanson, 2011).

In subtema 4.1 het ek bevind dat die taalkundigheid van leesreekse belangrik is. Gedurende die ontleding van die leesreekse het ek bevind dat leesreeks A en B voldoen aan al die kriteria, naamlik (a) plasing van woorde onder die illustrasie, (b) duidelike spasiëring van woorde, (c) grootte en plasing van die woorde wat die leser ondersteun, en (d) geskikte lengte van die teks. Leesreeks B het egter aan geeneen van die bogenoemde kriteria voldoen nie.

5.3.3 Subnavorsingsvraag 3

Hoe ervaar onderwysers beskikbare leesreekse ten opsigte van (i) leesonderrig, en (ii) leerders se bemeestering van leesvaardighede?

Deelnemers by Skool B was baie positief oor hul leesreeks (leesreeks C) aangesien hulle die leesreeks aanwend vir klasbesprekings en groepbesprekings. Soos bevind in subtema 3.3 was dit vir die deelnemers baie belangrik dat die prente hulle leen tot taalontwikkeling en woordeskattuitbreiding, asook dat dit binne die kind se leefwêreld is. Leesonderrig word dus vergemaklik want leerders "lees" 'n handelsnaam, en dit kweek trots by die leerder, en leesgierigheid word gebore. Hierdie bespreking by skool B ondersteun my argument wat die belangrikheid van bekende kontekste beklemtoon.

Soos bespreek by 5.2.1 steun die onderwysers wat graad 1 onderrig, sterk op die behavioristiese benadering tot lees. Onderwysers wat graad 1 onderrig, plaas terselfdertyd ook baie klem op die

integrasie van persepsie tydens die onderrig van lees, tesame met fonologiese bewustheid, letterdiskriminasie, en klank-simboolassosiasie in. Soos bevind in subtema 2.1 en 3.1 word leesboeke deur die onderwyseres geskryf om bogenoemde vroeë geletterdheidsvaardighede in te sluit en te bevorder. Onderwysers ervaar dus 'n leemte met betrekking tot die inoefening van vroeë geletterdheidsvaardighede tydens hul leesonderrig.

De Witt, Lessing en Lenayii (2008:45) noem dat onderwysers nie kan aanneem dat leerders tot graad 1 toetree met die nodige vroeë geletterdheidsvaardighede nie. Deelnemers het genoem dat sommige leerders wat graad 1 toetree, nie in graad R was nie of dat die gehalte van die onderrig wat die leerder in graad R ontvang het, veel te wense oorlaat. Hierdie stelling is 'n goeie aanduiding dat onderwysers bewus is van die diversiteit van leerders se behoeftes binne die Suid-Afrikaanse skolestelsel.

Soos vroeër bespreek, plaas die behavioristiese siening nie klem op lees vir begrip en betekenisgewing nie, maar die deelnemende onderwysers (subtema 4.3) was wel bewus daarvan dat leerders nie met begrip kan lees nie. Dit kan daarop dui dat onderwysers hul leesonderrigstrategie moet aanpas, soos bespreek in 5.2.1, om leesbegrip reeds van graad 1 af te onderrig. Deur gebruik te maak van die gebalanseerde benadering kan leesbegrip effektief onderrig word, mits onderwysers genoeg kennis het van die fasilitering van die gebalanseerde benadering.

Die onderwysers van graad 2- en graad 3-leerders by skool A ervaar dat die leesreeks wat hulle gebruik, nie daarvoor voorsiening maak om te kyk of die leerder met begrip lees nie (subtema 4.3). Hulle is van mening dat leesbegrip 'n belangrike vaardigheid is wat kinders moet leer. Die literatuur ondersteun die belangrikheid van die onderrig van leesbegrip deur na leesbegrip te verwys as die eindproduk van lees (McGuinness, 2004:211). Volgens die deelnemers help die leesreke wat hulle gebruik, hulle nie om leesbegrip te onderrig nie. Hulle stel voor dat uitgewers vrae aan die einde van die boek moet plaas wat gebruik kan word om die leerder se leesbegrip te assesser. Graad 3-leerders kan die vrae self lees en beantwoord, terwyl die onderwyseres die vrae vra teenoor graad 2- en graad 1-leerders.

Die literatuur dui aan dat die onderrig van leesbegrip kan plaasvind deur die onderwyseres wat vrae vra en die leerders aanmoedig om voorspellings te maak (McGee & Richegels, 2000:264). Een deelnemer by Skool B het verduidelik dat die leesreeks wat hulle tans gebruik, hom leen tot vraagstelling om leesbegrip te toets en ook of kinders kan luister. Skool B se leesreeks word van graad 1 af gebruik, en die onderwyseres het verduidelik hoe sy die boek in die klas gebruik. Vrae soos *waar is die kat, en soek iets in die prent wat met dieselfde letter as matbegin* word gevra.

Hierdie verduideliking asook die verduideliking wat gepaardgaan met leesbegrip het my laat besef dat die leesreeks 'n hulpmiddel is, maar die doeltreffendheid van die leesreeks hang af van hoe die onderwyseres dit gebruik.

5.3.4 Subnavorsingsvraag 4

Hoe kies onderwysers in die Grondslagfase leesreekse?

Dit blyk uit subtema 3.2 dat deelnemers leesreeksekies op grond van wat hulle “voel” vir hulle gaan werk. Hierdie stelling stem strook met Menkveld (2008:38) se stelling dat onderwysers onderrigmateriaal kies deur te steun op hul eie persoonlike ervaring en voorkeur. Menkveld noem verder dat onderwysers moontlik oppervlakkige perspektiewe van aanvangsleesonderrig het, en dat hulle nieleesreeksekies op grond van teoretiese fundering asook die gepaardgaande metode van aanvangsleesonderrig nie (Menkveld, 2008:38).

Uit die studie het dit na vore gekom dat onderwysers moontlik gebrekkige teoretiese kennis van leesbenaderings het (subtema 3.2), maar indien daar na die groter prentjie gekyk word, beskik onderwysers wel oor kennis van vroeë geletterdheidsvaardighede wat belangrik is vir leesonderrig (subtema 3.1). Hierdie vroeë geletterdheidsvaardighede is juis die vaardighede wat die grondslag vorm vir toereikende leesonderrig (Reutzel & Cooper, 2004:70). Onderwysers van graad 1 kiesleesreekse dus met inagneming van die insluiting van vroeë geletterdheidsvaardighede (letterdiskriminasie, klank-simboolassosiasie en woordherkenning). Soos bespreek by 5.2.3 is direkte onderrig van vroeë geletterdheidsvaardighede vir die graad 1-onderwyseresse belangrik, en is hul behoefte dus 'n leesreeks wat aan die direkte onderrig voldoen.

Ek het bevind dat onderwysers van graad 2 en graad 3 op hul beurt kyk na hoe die leesreeks hom leen tot die onderrig van leesbegrip (subtema 4.3). Soos subtema 4.2 aandui, speel progressie 'n deurslaggewende rol by die keuse van leesreekse. Hierdie geleidelike toename in die moeilikheidsgraad word deur Gunning (2005:447) as die algemeenste kenmerk van leesreekse beskou. Van die deelnemers het genoem dat hulle 'n leesreeks sal kies wat aanvullende boeke het vir die sterker leerders in die klas, wanneer hulle klaar is met vlak 2, maar nog nie reg is vir vlak 3 nie.

Deelnemers het nooit genoem dat hulle kyk of die leesreeks gebruik sal kan word binne die gebalanseerde benadering nie, maar het eerder gefokus op die uitleg van die illustrasies en teks (subtema 1.3 en 3.3) Deelnemers het ook genoem dat die herhaling van sigwoorde en onbekende woorde vir hulle baie belangrik is by leesreekse (subtema 2.2). Verdere aspekte wat deelnemers genoem het wat belangrik is vir hulle is dat leesreekse interessant moet wees om die hedendaagse

kind lief te maak vir lees. Soos dit uit subtema 2.3 blyk, is 'n spanningslyn, fantasie en humor belangrike eienskappe wat in leesreekse ingebou moet word.

5.3.5 Beantwoording van die hoofnavorsingsvraag

Die studie is gelei deur die volgende hoofnavorsingsvraag:

Hoe kan die kwaliteit van aanvangsleesonderrig verryk word deur evalueringkriteria vir leesreekse daar te stel?

Ek het Chall (1990) se model van leesontwikkeling as teoretiese raamwerk gebruik. Die vertrekpunt van evalueringkriteria is dat die boeke progressief moeiliker moet raak, en dit sluit aan by Chall wat van mening is dat die moeilikheidsgraad van die leeshandeling verskil van die graad 1-leerder, graad 2-leerder en die graad 3-leerder.

Uit my navorsing het dit na vore gekom dat die kwaliteit van aanvangsleesonderrig verryk kan word deur die stel van evalueringkriteria. Tans bestaan daar nie duidelike evalueringkriteria waarvolgens leesreekse geëvalueer kan word nie. Soos gevind in subtema 3.2 lei dit daartoe dat onderwysers op hul ervaring en persoonlike voorkeure steun. Deur leesreekse op grond van ervaring te kies, kan hul kwaliteit beïnvloed, aangesien onderwysers moontlik onvoldoende kennis van leesbenaderings en leesperspektiewe het. Hierdie leemte het veral betrekking op die gebalanseerde benadering, wat gesien kan word as die mees geskikte benadering om tydens aanvangsleesonderrig te gebruik.

Indien onderwysers nie met die gebalanseerde benadering vertrou is nie, kan hulleleesreekse kies wat slegs fokus op die behavioristiese benadering tot lees. Die behavioristiese benadering fokus op leer lees, teenoor die gebalanseerde benadering wat fokus op die integrering van leesvaardighede, spelling en skryf. Evalueringkriteria moet dus verband hou met die eienskappe van die gebalanseerde benadering. Tabel 5.3 doen 'n stel moontlike evalueringkriteria van Grondslagfaseleesreekse aan die hand. Hierdie tabel sluit eienskappe van die gebalanseerde benadering in, waar van die eienskappe betrekking het op leemtes wat onderwysers ervaar en graag ingebou wil hê by leesreekse. My opinie is dat dit belangrik is om evalueringkriteria te stel wat teoreties begrond is, maar daar moet ook gekyk word na die behoefte van onderwysers. Uit die studie het dit na vore gekom dat baie van die leemtes wat onderwysers ervaar, wel teoreties begrond is.

Tabel 5.3: Moontlike evalueringskriteria vir die gebruik tydens die keuse van Afrikaanseleesreekse in die Grondslagfase (eienskappe waaraan leesreekse moet voldoen volgens Condy (2008:17), soos gevind in tabel 2.5 (Hoofstuk 2), word ook ingesluit)

| Kriteria | Beskrywing |
|------------------------------------|---|
| Progressie | Die leesreeks maak voorsiening vir die onder-gemiddelde, gemiddelde en vlot leser. Die moeilikheidsgraad word deur middel van kleure aangedui. |
| Verskeidenheid | Die vlakke waarvolgens die leesreeks ingedeel is bevat meer as 2 boeke. Aanvullende boeke kom ook voor binne elke vlak. |
| Skryftipe (Condy, 2008:17) | Die font wat gebruik is, is graad 1-skrif. |
| Illustrasies | Die illustrasies hou verband met die teks. Illustrasies ondersteun die leerder om die teks te lees. Illustrasies is helder. Illustrasies leen hulle tot die gebruik van taalontwikkeling en woordeskatuitbreiding. Illustrasies by leesboeke by graad 1 kan gebruik word om persepsie deur middel van vraagstelling te integreer, asook fonemiese en fonologiese bewusheid te bevorder. |
| Hoëfrekwensiewoorde | Herhaling van hoëfrekwensiewoorde wat die leerder al aangeleer het of sal aanleer. Veral van toepassing by leerders in graad 1 en begin graad 2. 50% van die woorde in die leesstuk is hoëfrekwensiewoorde. Hoëfrekwensiewoorde wat gebruik word in graad 2- en graad 3- leesboeke het te doen met die versterking van hoëfrekwensiewoorde. |
| Onbekende woorde | Onbekende woorde word in die leesboek herhaal. Onbekende woorde moet woorde wees wat klanke bevat wat die kind tans aanleer. Hierdie woorde kan weer aangewend word vir die onderrig van spelling. |
| Vokale en diftonge | Die aanleer van klanke hou verband met die klanke volgens die spesifieke grade. Dit is nie wenslik dat beginboeke van graad 1 die volgende teks in die tweede kwartaal insluit nie: <i>Die kat is klein</i> . Die "ei"-klank word in graad 2 aangeleer. Teks moet wees: <i>Die kat is op die mat</i> . |
| Fonologiese en fonemiese bewusheid | Leesboek by graad 1 en begin van graad 2 moet fonologiese en fonemiese bewusheid bevorder. "Die kat is op die mat." Onderwysers kan vra: Watter twee woorde het dieselfde middelklank? Wat is die eerste klank in "kat"? As ek die "k" in "kat" 'n "m" maak, watter woord het ek nou? |
| Rympies en liedjies | Insluiting van rympies en liedjies. |
| Leefwêreld van die kind | Stories het betrekking op die leefwêreld van die kind en aspekte waarmee die kind in aanraking kom. Sluit verskillende kulture en rassegroepe in. Die konteks stel leerders in lae sosioëkonomiese gebiede ook in staat om aanklank te vind by die storie. Praat nie net van die hospitaal nie, maar ook van die kliniek. |
| Kriteria | Beskrywing |
| Omgewingstekste | Veral by leesboeke wat tydens graad 1 gebruik word, word omgewingstekste aangebring, soos KFC, PEP, Edgars, KOO ensovoorts. |
| Storielyn | Storielyn sluit spanning of humor in. |

| Kriteria | Beskrywing |
|----------|---|
| | Van die leesboeke in die leesreeks leen hulle tot fantasie. Leesbegrip kan deur die storie onderrig word. Aan die einde van die boek is daar vrae wat leerders moet beantwoord oor die boek. |

5.4 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Uit hierdie studie het dit na vore gekom dat daar 'n verskeidenheid van leesreekse op die mark is, maar hulle is nie noodwendig só geskryf dat teoretiese beginsels in ag geneem is nie. Leesreekse leen hulle ook nie tot die gebruik binne die gebalanseerde benadering nie. Dit is dus 'n uitdaging aan uitgewers om leesreekse te skryf wat suksesvol deur die onderwyseres aangewend kan word tydens leesonderrig. Uitgewers moet dus die teoretiese begroning in ag neem, en ook bewus wees van die behoeftes van onderwysers. Onderwysers het goeie kennis van leesvaardighede, maar 'n gebrek aan kennis van leesbenaderings en -perspektiewe. Moontlike aanbevelings kan wees dat die Departement van Basiese Onderwys Grondslagfaseonderwysers oplei in die gebruik van die gebalanseerde benadering en hoe om leesreekse te gebruik binne dié benadering. Hierdie opleiding moet prakties wees en onderwysers aktief betrek sodat hulle 'n beter insig kan ontwikkel van die gebalanseerde benadering se gebruik by aanvangsleesonderrig.

Tans is dit 'n probleem dat leerders oor Suid-Afrika nie dieselfde klanke of hoëfrekwensiewoorde aanleer nie. Die Departement van Basiese Onderwys kan moontlik riglyne stel oor die klanke en hoëfrekwensiewoorde wat in die onderskeie grade geleer moet word, asook die frekwensie en kwartale. Daar kan moontlik gekyk word na Aucamp, Fry en Fountokidis (in Uys & Nel, 2010:53) se tabel oor die frekwensie en kwartale waarvolgens hoëfrekwensiewoorde aangeleer behoort te word.

Dit is egter belangrik om in ag te neem dat leesreekse net 'n hulpmiddel by leesonderrig is. Soos een deelnemer dit stel: "Goeie leesreekse sal ons taak vergemaklik". Effektiewe leesonderrig hang steeds af van die onderwyseres wat leesonderrig verskaf.

Die grootste beperking van my studie is dat dit nie veralgemeen kan word nie (Mouton, 2006:150), aangesien ek gebruik gemaak het van drie laerskole in Pretoria en drie leesreekse. Tesame met die gevallestudie het ek gebruik gemaak van interpretivisme, wat diepgaande insig van 'n fenomeen soek, en nie betrekking het op veralgemening nie (Nieuwenhuis, 2007b:81). My bevindings kan moontlik toegepas word op 'n soortgelyke konteks as die een waarin die studie plaasgevind het.

’n Verdere beperking kan moontlik wees dat ek die vertolking van die data subjektief benader het, al het ek spesifieke kwaliteitsversekeringskriteria toegepas. Ek het egter gebruik gemaak van ander databronne om my data te verifieer en moontlike beperkings uit te skakel.

5.4.1 Aanbevelings vir verdere navorsing

Na aanleiding van die bevindinge van die studie maak ek aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing:

- Die bemagtiging van onderwysers deur leesreekse as ’n effektiewe hulpmiddel by leesonderrig te gebruik.
- Na aanleiding van onderwysers se moontlike gebrekkige teoretiese kennis van die gebalanseerde benadering, kan verdere navorsing kyk na die invloed van ’n intervensieprogram met betrekking tot die gebalanseerde benadering op onderwysers se leesonderrigstrategieë.
- ’n Studie wat fokus op die Grondslagfase leerder se ervaring van leesreekse.
- Die belangrikheid van persepsie het deurgaans na vore gekom. ’n Verdere studie kan dus gedoen word om die verband tussen die integrasie van perseptuele modaliteite in leesreekse en die verwerking van leesvaardighede te bepaal.
- Die doel van die studie was om evalueringskriteria te stel wat aangewend kan word om leesreekse te evalueer. ’n Verdere studie kan dus die kriteria toets deur dit te gebruik om bestaande leesreekse te evalueer.

5.4.2 Aanbeveling vir onderwyspraktyke

Na aanleiding van die resultate van die studie beveel ek aan dat onderwysers opgelei word in die gebruik van die gebalanseerde benadering om leesonderrig effektief te fasiliteer. Hierdie opleiding moet prakties wees, waar strategieë bekend gestel word soos die gebruik van prente vir woordeskatauitbreiding, ontwikkeling van perseptuele vaardighede deur middel van vraagstelling en die gebruik van illustrasies.

Die Departement van Basiese Onderwys moet duidelike riglyne verskaf oor die klanke wat per graad aangeleer moet word. Die frekwensie en die tipe hoëfrekwensiewoorde moet verskaf word. Hierdie riglyne kan moontlik verseker dat leerders oor Suid Afrika almal dieselfde klanke en hoëfrekwensiewoorde aanleer.

Verdere aanbevelings is dat uitgewers die teoretiese beginsels van leesonderrig sowel as die kurrikulum in ag moet neem tydens die skryf van leesreekse, om te verseker dat leesreekse effektief gebruik kan word. Indien die Departement van Basiese Onderwys riglyne stel vir die aanleer van

klanke en hoëfrekwensiewoorde, kan dit uitgewers ondersteun om leesreekse te skryf wat verband hou met bogenoemde.

5.5 SAMEVATTING

In hierdie studie het ek gepoog om 'n diepgaande insig te verkry van die opstel van teoreties begronde evalueringskriteria wat moontlik aangewend kan word om Afrikaanse leesreekse te evalueer vir toereikende aanvangsleesonderrig. Chall (1990) se model van leesontwikkeling het gedien as die teoretiese raamwerk om die studie te rig. Uit die studie het dit na vore gekom dat daar 'n leemte is rakende evalueringskriteria wat teoreties begrond is, asook 'n gebrek aan riglyne wat onderwysers kan gebruik tydens die keuse van leesreekse. Dit het ook geblyk dat onderwysers moontlik onvoldoende teoretiese kennis het oor die verskillende leesperspektiewe en leesbenaderings. Daarenteen toon hulle kennis van leesvaardighede, waar die klem geplaas word op perseptuele vermoëns wat gepaardgaan met leesontwikkeling.

Uit die diepte-literatuurstudie het dit geblyk dat die gebalanseerde benadering aangewend kan word vir effektiewe leesonderrig. Dit het egter geblyk dat Grondslagfaseonderwysers steeds sterk steun op die behavioristiese benadering tot leesonderrig. Die oorwegende gebruik van die behavioristiese benadering kan dus as 'n faktor beskou word by die gebrek aan leesbegrip wat by kinders voorkom. Deur die evalueringskriteria wat deur die studie geïdentifiseer is, te gebruik, kan onderwysers moontlik leesreeksekies wat gepas binne die gebalanseerde benadering gebruik kan word, om hulle te ondersteun tydens leesonderrig.

“Jy weet, hulle sit in die kantore en skryf, maar hulle weet nie wat aangaan in die praktyk nie. Hulle moet sit met die kurrikulum en mylpale, hulle moet weet met wat sukkel ons, en ons behoeftes ook in ag neem.”

(Fokusgroeponderhoud 3, deelnemer 1, p. 9, lyn 193)

—oO—

LITERATUURLYS

Asselin, M. 1999. Balanced literacy. *Teacher Librarian*, 27(1):60-69.

Babbie, E.R. 2007. *The practice of social research*. Belmont, California: Thomson Wadsworth.

Barone, D.M. & Morrow, L.M. 2003. *Literacy and young children: research-based practices*. New York: Guilford Press.

Beaty, J.J. & Pratt, L. 2007. *Early Literacy in Preschool and Kindergarten: A Multicultural Perspective* (2nd ed). Columbus, Ohio Prentice Hall

Blair-Larson, S.M. & Williams, K.A. 1999. *The balanced reading program: Helping all students achieve success*. Newark, D.E: International Reading Association.

Blachman, B.A. 1991. Early intervention for children's reading problems: Clinical applications of the research in phonological awareness. *Topics in Language Discord*, 12(1):51-65.

Bloch, C. 1999. Literacy in the early years: Teaching and learning in multilingual early childhood classrooms. *International Journal of Early Years Education*, 7(1):39-51.

Bloemhof, F., Dunn, P., Hofmeyer, T. Reid, J. Van Lill, J. & Wylie, J. 2003. *Storiestraat Onderwysgids*. Kaapstad: Nasou Via Afrika.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1982. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Braun, V. and Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.

Butler, K.G. 1999. From oracy to literacy: changing clinical perceptions. *Topics in Language Disorders*, 20 (1):14-32.

Cambourne, B. 2001. Why do some students fail to learn to read? Occam's razor and the conditions of learning. *Reading Teacher*, 54:784-786.

Carnine, D., & Grossen, B. 1990. Phonics instruction: Comparing research and practice. *Teaching Exceptional Children*, 25(2):22-25.

Center, Y. 2005. *Beginning Reading: a balanced approach to literacy instruction during the first three years of school*. Australia: Allen and Unwin.

Chall, J.S., Jacobs, V.A., & Baldwin, L.E. 1990. *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chen, K. 2005. *High-frequency words and vocabulary*. (2 p.). [www.reading-tutors.com/tips/TH Tips HFW.pdf](http://www.reading-tutors.com/tips/TH_Tips_HFW.pdf). Datum van gebruik: 3 Augustus 2010.

Chorney, T. 2005. *Interactive reading, early modern texts and hypertext: a lesson from the past*. <http://www.academiccommons.org/commons/essay/early-modern-texts-andhypertext>. Datum van gebruik: 20 Januarie 2010.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2004. *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge Falmer.

Condy, J. 2008. *Toor met lees: 'n Onderwysgids*. 2008. Paarl: Nasou Via Afrika.

Creswell, J.W. 2003. *Research design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Dauzat, J. & Dauzat, S.V. 1981. *Reading: The teacher and the learner*. New York: John Wiley and Sons.

Davin, R.J. & Van Staden, C.J.S. 2005. *The reception year: learning through play* (2nd ed.) Johannesburg: Heinemann.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delpont, C.S.L. 2005. *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions* (3rd ed.). Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Witt, M.W., Lessing, A.C. & Lenayi, E.M. 2008. An investigation into the state of early literacy of preschool learners. *Per Linguam*, 26(2).

Denzin, N.K & Lincoln, Y.S. 1998. *The landscape of qualitative research*. London: Sage Publications.

Denzin, N.K & Lincoln, Y.S. 2005. *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). London: Sage Publications.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). London: Sage Publications.

Departement van Basiese Onderwys. 2011. *Curriculum and Assessment Policy Statement Grades R-3. English Home Language*. Pretoria: Government Printing Works.

Departement van Onderwys. 1999. *How to use a reading series in the foundation phase*. Johannesburg: Gauteng Education Department.

Departement van Onderwys. 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9*. Pretoria: Staatsdrukkers.

Departement van Onderwys. 2007. *Systematic Evaluation Foundation Phase*. Pretoria: Leaflet .

Departement van Onderwys. 2008. *Grondslag vir Leer-dokument*. Pretoria: Staatsdrukkers.

Die Wet op Nasionale Onderwys Beleid, 1996 (no. 27 of 1996) – G 17118. Beskikbaar:
<http://www.info.gov.za/acts/1996/a27-96.pdf>. Datum van besoek: 29 Augustus 2011.

Dockrell, J.E. & McShane, J. 1993. *Children's learning difficulties: A cognitive approach*. Oxford: Blackwell.

Flanagan, W. 1995. *Reading and writing in junior classes*. Cape Town: Maskew Miller Longman.

Flick, U. 2006. *An introduction to qualitative research* (3rd ed.). California: SAGE.

Fitzgerald, J. 1999. What is this thing called "balance"? *The Reading Teacher*, 53(2):90-100.

Fouché, C.B. 2005. *Research Strategies*. In De Vos, A.S (Ed.). *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions* (3rd ed.). Pretoria: Van Schaik.

Fouché, C.B & C. S. L Delport. 2002. The place of theory and the literature review in the qualitative approach to research. In De Vos, A.S. (Ed.). *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions* (2nd ed.). Pretoria: Van Schaik.

Gibbs, G. 2007. *Analyzing Qualitative Data*. London: SAGE.

Greef, M. 2005. Information Collection: interviewing. In De Vos, A.S. (Ed.). *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions* (3rd ed.). Pretoria: Van Schaik.

Groff, P. 1990. An analysis of the debate: Teaching reading without conveying phonics information. *Interchange*, 21(4):1-14.

Grové, M.C. & Hauptfleisch, H.M.A.M. 1981. *Remediërende onderwys in die primêre skool*. Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery.

Gunning, T.G. 2005. *Creating literacy instruction for all students*. (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. 2000. *Exceptional learners. Introduction to special education* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Hanekom, A. 2005. *Om tot beter verstaan van die leesproses te kom*. Ongepubliseerde MEd-tesis. Stellenbosch: Departement van Opvoedkunde, Universiteit van Stellenbosch.

Hartas, D. (Ed.). 2010. *Educational research and inquiry: qualitative and quantitative approaches*. London: Continuum.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Heyns, A. 1993. *Die kind met leerprobleme. Deel II. Hulpverlening met lees en spelling. Handleiding vir onderwysstudente*. Pretoria: Multigraph.

Hibbert, L. & Crous, M. 2011. Selecting literature for beginner readers. *Per Linguam*, 27(2):99-110.

Hugo, A.J. 2010. Foundation Phase teachers: The 'battle' to teach reading. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 44(2):133-144.

Hugo, V. Beskikbaar: <http://www.thinkist.com/./144398.html>. Datum van besoek: 25 Augustus 2012.

Holloway, J. & Wheelen, S. 1996. *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science.

Howie, S.J., Venter, E., Van Staden, S., Zimmerman, L., Long, C., Scherman, V. & Archer, E. 2008. *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006 summary report: South African children's reading literacy achievement*. Pretoria: University of Pretoria.

Ivankova, N., Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. 2007. Foundations and approaches to mixed methods research. In Maree, K. (Ed.). *First Steps in Research*. Hatfield: Van Schaik.

Jordaan, W.J. & Jordaan, J.J. 2000. *Mens in konteks*. Sandton: Heinemann.

Joubert, I. Bester, M., & Meyer, E. 2006. *Geletterdheid in die Grondslagfase*. Pretoria: Van Schaik.

Joubert, I. & Phatudi, N. 2011 Refleksie na praktiese onderwys in die Grondslagfase: vrae. Departement Vroeë Kinderontwikkeling en Grondslagfase, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria.

Katims, M.L. 2002. The quest for literacy. Curriculum and instructional procedures for teaching reading and writing to students with mental retardation and developmental disabilities. *MRDD Prism Series*, 2(1):501-506.

Koen, M. 2008. Bemagtig opvoeders vir onmiddellike mobilisasie van Grondslagfase-leerders se geletterdheid. *LitNet Akademies*, 5(2):27-45.

Koen, M.P. 2003. Die opstel en evaluering van 'n lees- en spelprogram vir Sesotho-sprekende Graad 1 leerders. Ongepubliseerde proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.

Kruizinga, A. & Nathanson, R. 2010. An evaluation of guided reading in three primary schools in the Western Cape. *Per Linguam*, 26(2):67-76.

Kruger, C. 2011. Noodsaaklike Gr. R nog lang pad. *Rapport*, Woensdag 9 Julie 2009. P. 13.

Labuschagne, F.J. & Eksteen, L.C. 1993. *Verklarende Afrikaanse Woordeboek* (8ste Hersiene en Uitgebreide Uitgawe). Pretoria: Van Schaik.

Landsberg, E.I. 2005. *Addressing barriers to learning. A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik.

Le Cordeur, M.L.A. 2004. Die bevordering van lees met behulp van mediaonderrigstrategieë vir Afrikaans (Graad 7): 'n Gevallestudie. Ongepubliseerde proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Lee, T.W. 1999. *Using Qualitative Methods in Organizational Research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Legenza, A. & Knafle, J.D. 1978. How effective are pictures in basal readers? *The Reading Teacher*, 32(2)170-173.

Le Roux, S.G. 2008. *Fonologiese Bewustheid by graad R leerders as 'n moontlike kriterium vir die voorspelling van latere leessukses*. Ongepubliseerde MEd-tesis. Spesiale Onderwysbehoefte. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Linguistic Diversity Management in Urban Area – LIMA. 2011. (Intyds). Beskikbaar: <http://www.lima.uni-hamburg.de/index.php/en> .Besoek: 13 Augustus 2011.

Lockwood, S.L. 1994. Early speech and language indicators for later learning problems: recognizing a language organization disorder. *Infants and Young Children*, 7(2):43-52.

Louw, D.A. & Van Ede, D.M. 1998. *Menslike Ontwikkeling* (3de uitg.). Kaapstad: Kagiso Tersiêr.

Manzo, A.V. & Manzo, U.C. 1993. *Literacy disorders: Holistic diagnosis and remediation*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Maree, K. Creswell, J.W. Ebersöhn, L., Eloff, I., Ferreira, R., Ivankova, N.V., Jansen, J.D. Niewenhuis, J., Pieterse, J., Plano Clark, V.L. & Van der Westhuizen, C. 2007. *First steps in Research*. Pretoria: Van Schaik.

Maree, K. & Van der Westhuizen, C. 2007. Planning a research proposal. In Maree, K. (Ed.). *First steps in research*. Hatfield: Van Schaik.

McEwans, E.K. 2002. *Teach them all to read. Catching the kids who fall through the cracks*. California: Corwin Press.

McGee, L.M. & Richgels, D.J. 2000. *Literacy beginnings: supporting young readers and writers*. United States of America: Allyn and Bacon.

McGuinness, D. 2004. *Early reading instruction. What science really tells us about how to teach reading*. United States of America: Bradford.

Meij, M. 1991. Leesonderrig en die verstandelik matig-gestremde leerling. *Klasgids*, 26(3):16-26.

Menkveld, H. & Pepler, A. 2004. Geletterdheidsontwikkeling by graad R-leerders: 'n gevallestudie. *Per Linguam*, 20(2):46-61.

Menkveld, H. 2002. Aanvangsleesonderrig en die hersiene nasionale kurrikulumverklaring. *Per Linguam*, 18(2):31-41.

Merriam, S. B. 2009. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverley Hills: Sage.

Mouton, J. 2006. *How to succeed in your master's and doctoral studies: a South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.

Nchindila, B. 2011. The role of phonological awareness in early childhood reading in English. *Per Linguam*, 27(2): 84-98.

Nell, C. 2011. Classroom Assessment of Reading Comprehension: How are teachers being prepared. *Per Linguam*, 27(2):40-63

Nieuwenhuis, J. 2007.a. Introducing qualitative research. In Maree, K. (Ed.). *First steps in research*. Hatfield: Van Schaik.

Nieuwenhuis, J. 2007.b. Qualitative research designs and data gathering techniques. In Maree, K. (Ed.). *First steps in research*. Hatfield: Van Schaik.

Nieuwenhuis, J. 2007.c. Analysing qualitative data. In Maree, K. (Ed.). *First steps in research*. Hatfield: Van Schaik.

Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Pepler, A. 2005. Geletterdheidsontwikkeling in graad R. *Kleuterklanke*, 30(2):7-15.

Pretorius, E.J. & Lephala, M. 2011. Reading comprehension in high poverty schools: how should it be taught and how well does it work? *Per Linguam*, 27(2):1-24.

PreK-12 Teachers Educational Issues Department. (2001b). *Resolution on beginning reading instruction*. Beskikbaar: <http://www.aft.org//edissues.readreso.htm>. Datum van besoek: 23 Augustus 2011.

Rademeyer, A. 2009. Waansinnig en onmenslik: die artikel se leesbaarheidsindeks 12 – hoeveel verstaan jou kind? *Beeld*, Woensdag 22 Julie 2009. P. 15-16.

Reutzel, D.R. & Cooper, R.B. 2004. *Teaching children to read: putting the pieces together* (4th ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Rudestam, K.E. & Newton, R.R. 2001. *Surviving your dissertation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Scheepers, R.A. 2008. Reading is Fundamental: The effect of a reading programme on vocabulary development in a high poverty township school. *Per Linguam*, 24(1):30-44.

Seale, C. 2000. *The qualitative research*. London: SAGE publications.

SIL International. 1999. *What is a reading approach?*

<http://www.sil.org/lingualinks/literacy/ReferenceMaterials/GlossaryOfLiteracyTerms/> Datum van besoek: 23 Julie 2011.

Silverman, D. 2004. *Doing Qualitative research* (2nd ed.). London: Sage Publications.

Snow, C. E., Griffin, P., and Burns, M. S. (Eds.) (2005). *Knowledge to Support the Teaching of Reading: Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass.

Somekh, B. & Lewin. C. 2005. *Research methods in the social sciences*. London; Thousand Oaks, California: SAGE.

Strydom, H. 2005. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions: In De Vos, A.S. (Ed.). *Research at grass roots: For the social sciences and human services professions* (3rd ed.). Pretoria: Van Schaik.

Strydom, H. & Delpont, C.S.L. 2005. Information collection: document study and secondary analysis. In De Vos, A.S. (Ed.). *Research at grass roots: For the social sciences and human services professions* (3rd ed.). Pretoria: Van Schaik.

Strydom, H. & Delpont, C.S.L. 2002. Information collection: interviewing. In De Vos, A.S. (Ed.). *Research at grass roots: For the social sciences and human services professions* (2nd ed.). Pretoria: Van Schaik.

Swart, M. & Nathanson, R. 2011. An individualised literacy intervention for low progress readers and writers in the Foundation Phase. *Per Linguam*, 27(2):64-88.

Taylor, B., Pearson, P.D., Harris, L.A. & Garcia, G. 1995. *Reading difficulties, instruction and assessment* (2nd ed.). New York, London, Sydney, Tokyo: McGraw-Hill, Inc.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 2002. *Research in applied methods for the social sciences*. Cape Town: Cape Town Press.

Treiman, R. 1985. Onsets and rimes as units in spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39:161-181.

Turner, M. 1991. Finding out. *Support For Learning*, 6(3):99-102.

Twist, L., Schagen, I. and Hodgson, C. 2007. *Readers and Reading: the National Report for England 2006 (PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study)*. Slough: NFER.

Uys, C. & Nel, C. 2010. Die invloed van die herkenning van hoëfrekwensiewoorde op die leesvaardighede van Graad 2-leerders in die Grondslagfase. *Journal for Language and Teaching*, 44(1):38-55.

Vacca, J.L., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A. & Mckee, C.A. 2003. *Reading and Learning to read* (5th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Van Staden, A. 2010. Improving the spelling ability of grade 3 learners through visual imaging teaching strategies. *Per linguam: a Journal of Language*, 26(1):13-28.

Van Staden, S. & Howie, S. 2010. *South African Teacher profiles and emerging teacher factors: the picture painted by PIRLS 2006*. Centre for Evaluation and Assessment: University of Pretoria.

Vellutino, F.R. 1991. Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-orientated versus whole-Language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 83(4):437-443.

Venter, A. 2012. *'n Leesgeletterdheidsproef van graad-3 leerders*. Ongepubliseerde MEd tesis. Noordwes-Universiteit: Potchefstroom-kampus.

Venter, M.C. 2002. *Die taal- en leesbevoegdheid van graad drie leerlinge in taaldiverse skole*. Ongepubliseerde proefskrif. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Venter, R. 2008. Onderhoud met Dr. Rudi Venter oor Nasau Via Afrika se moontlike publikasie van 'n nuwe leesreeks, op Groenkloof Kampus, Pretoria.

Viney, P. 2009. *Assessing graded readers*. The extensive reading foundation. Besikbaar: <http://www.erfoundation.org/erf/node/37>. Besigtig: 22 Julie 2011.

Vivar, C.G. 2007. Getting started with qualitative research: developing a research proposal. *Nurse Research*, 14(3):60-73.

Walls, N.E. 2010. *Where language is made: Language planning at the intersections of national and international literacy and language work*. Beskikbaar: <http://hdl.handle.net/2142/16532>. Datum van besoek: 6 Junie 2010.

Warring, R. & Takaki, M. 2003. At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, Vol.15(2).

Weaver, C. 1998. *Reconsidering a balanced approach to reading*. United States of America: National Council of Teachers of English.

Wildsmith-Cromarty, R. & Gounden, J. 2006. A balanced reading programme for grade one and two learners of English as a first and as additional language. *Per Linguam*, 22(1):1-22.

Zwiegers, M. 2011. *SPEEL-SPEEL VAN LEESBOT TOT LEESVERSOT: 'n Ondersoek na die aanwending van voorlees in kombinasie met drama as 'n pedagogiese hulpmiddel tot die ontwikkeling van leesliefde by leerders*. Ongepubliseerde MEd.-tesis: Universiteit van Stellenbosch.

—o—

Lys van Bylae

Bylae A:
Etiese klaring sertifikaat

Bylae B:
Brief van ingeligte toestemming

Bylae C:
Navorsingsjoernaal

Bylae D:
Observasie aantekeninge

Bylae E:
Onderhoud skedule

Bylae F:
Transkripsies

Bylae G:
Data analise proses

Bylae H:
Eenhede van betekenis

Bylae I:
Veldnotas

BYLAAG A:

Etiese Klaring

BYLAAG B:

Brief van Ingeligte Toestemming

Geagte Deelnemer

TOESTEMMING TOT BEOOGDE NAVORSING

Hiermee word u vriendelik uitgenooi om deel te neem aan 'n navorsingsprojek. My onderwerp is *Die evaluering van Afrikaanse Grondslagfase leesreekse vir toereikende aanvangsleesonderrig*. Die fokus van my navorsingsprojek is om te verken (a) hoe onderwyseresse leesreekse elekteer, (b) watter teoretiese kriteria gebruik word tydens die seleksie van leereekse, (c) tot hoe 'n mate weerspieël onderwyseresse se eleksie van leesreeke teoretiese beginsels vir toereikende aanvangsleesonderrig. Die doel van hierdie navorsing is ten einde evalueringskriteria te ontwikkel wat moontlik aangewend kan word om Afrikaanse Grondslagfase leesreekse te evalueer.

Inligting vir die beoogde navorsing sal ingewin word deur gebruik te maak van fokusgroeponderhoude, waar drie verskillende leesreekse aan u gewys sal word, om bewus te word van u opinie jeens die betrokke leesreeks. Semi gestruktureerde vrae sal ook aan u gevra word tydens die fokusgroeponderhoude om inligting te verkry tot aspekte wat u voel belangrik is tydens leesonderrig, asook om u opinie te hoor rakende wat uitgewers in ag moet neem tydens die skryf van leesreekse. Hierdie onderhoude sal op band opgeneem word en getranskribeer word. Indien u dit verlang, sal die getranskribeerde onderhoude aan u verskaf word.

Daar sal ook geen finansiële implikasies vir u of u skool wees nie. Neem asseblief kennis dat u naam, die naam van die skool waaraan u verbonde is, asook die name van die leesreekse, ten alle tye konfidensieël gehou sal word. U mag op enige tydstip van die studie onttrek indien u dit so verkies.

Indien u enige tyd nog inligting verlang, is u welkom om my te kontak.

By voorbaat dank

Tiané Koekemoer

- - - - -

Ek verleen hiermee toestemming dat ek, _____ bereid is om deel te neem aan bogenoemde navorsing.

Datum: _____ **Handtekening:** _____

BYLAAG C:

Navorsingsjoernaal

(Uittreksels uit my navorsingsjoernaal)

4 Junie 2009

Nasou Via Afrika het drie leesreekse aan dr Ina Joubert gestuur en ek het gister na dit gekyk. Die een leesreeks het ek gedoen toe ek in graad 1 was – 21 jaar gelede al. Die nuwe leesreekse is fantasties, net jammer dat soveel kinders nooit die geleentheid sal hê om dit te lees nie, want leesreekse is so duur.

Vanoggend het dr Joubert, dr Venter (van Nasou) en myself by Tukkie's vergader, waar dr Venter die rasionaal agter die navorsing verduidelik het. Dit wil voorkom asof daar groot kompetisie tussen uitgewers is, waar elkeen probeer om leesreekse te publiseer wat verband hou met die kurrikulum. Ek dink net dat daar moet in die praktyk uitgevind word waat onderwysers se behoeftes ook is, want soos ek die leesreekse vlugtig bestudeer het, het ek gevind dat daar aspekte is wat nie in die klas gaan werk nie.

Wat egter interessant was, was dat dr Venter genoem het dat die leesreeks wat ek sê, verouderd is, nog gedruk word, want onderwysers voel hy werk vir leesonderrig. Indien die leesreeks werk kan hulle net illustrasies en name verander om by die hedendaagse konteks te pas.

15 Julie 2009

Ek het vandag begin om meer krities na die leesreekse te kyk. Ek is nog besig met die literatuurstudie, maar het besluit om die inligting wat ek al verkry het te gebruik. Wat duidelik is, is dat leesreeks C die beste gebruik kan word binne die gebalanseerde benadering. Die onderwysersgids skryf ook voor dat die leesreeks ontwerp is om binne die benadering te gebruik. Ek het veral na die graad 1 boekies gekyk – en dit is kindervriendelik, bevat nie moeilike woorde nie en sal die kind uitnooi om te wil lees. Boek 1 is baie oulik – gaan oor 'n speelgoedkis en die klank wat elke speelgoed mee begin word so voorgestel.

Leesreek B kom vir my meer voor as storieboeke, as 'n leesreeks. Die illustrasies is nie duidelik nie en die graad 3 boeke het dialog 'borrel'in wat die lees proses volgens my kan belemmer, want die kind kan sy/haar plek verloor. Uit die literatuur het dit baie na vore gekom dat die kind se leefwêreld belangrik is – in leesreeks B praat hul van 'n tapyt – ek wonder net watter kind weet wat die woord beteken?

12 Julie 2009

Leesreeks A was vandag onder die vergrootglas gewees. Dit is nogal erg om te dink dat ek met die leesreeks leer lees het. Dit is erg om te kyk na die illustrasies in die boek – klere is outyds, die karakters se hare is oud modies – dit lyk soos Suid-Afrika in 1970. Na die bestudering van die ander twee leesreekse, kan ek sien dat hierdie leesreeks nie leerders sal motiveer om te lees nie, want die leestempo is eentonig en die inhoud hou nie verband met die hedendaagse leerder nie. 'n Voordeel by leesreeks A was dat dit baie hulpmiddels vir die onderwyseres verskaf, soos groot prente, flitswoorde, woordkaarte vir die leerders en aanvullende boeke. Nog iets wat ek opgetel het was dat die progressie duidelik by leesreeks A aangedui word. Vlak 1 is bv, rooi en vlak 2 is groen. Die ander 2 leesreekse het nie duidelike 'kleur'kodering gehad wat progressie aandui nie. Ek wonder net – waar het die probleem ontstaan dat kinders van vandag nie kan lees nie?

3 September 2010

Ek is besig met die indiepte literatuurstudie. Hierdie studie moet my help om kriteria op te stel vir evaluering van leesreekse. Ek kan nie glo dat leesreekse al so lank gebruik word maar daar is nie duidelike riglyne waaraan dit moet voldoen nie. Nie eens die Departement van onderwys gee duidelike riglyne nie-net dat die leesreeks gebruik moet word binne die gebalanseerde benadering.

Uit die literatuurstudie word die perseptuele program by die lees ingewerk aangesien UGO die gebalanseerde benadering tot lees voorskryf. Maar die leesreekse wat ek verkry het verleen hom nie tot perseptuele inoefening nie. Literatuur plaas soveel klem op die belangrikheid van persepsie en fonemiese en fonologiese bewustheid dat dit vir my al voel asof ek my navorsingsfokus moet skuif na die perseptuele vaardighede toe. Die literatuur studie help my nie net met my navorsing nie, maar vir my proffesionele groei ook. Ek dink dit is hoekom ek van navorsing hou-is die lees van navorsing wat al gedoen was en wat ek kan gebruik om my klaskamerpraktyk te verbeter.

4 Desember 2010

Gister was die laaste fokusgroeponderhoud gewees en my gevoel is dat vir die leerder om te leer hoe om te lees is daar 'n verskeidenheid faktore betrokke. Maar indien die leesboek nie relevant is nie, gaan die proses van leer lees stadiger wees. Hierdie bewuswording is ironies vir my aangesien daar tydens die onderhoude soveel klem op relevansie en leefwêreld geplaas was, maar leesreekse is verouderd, of kom glad nie voor in die skool nie. Soos wat ek deur die transkripsies lees besef ek ook dat onderwyserst nodig het om 'n paradigmaskuif te maak oor leesonderrig. Hulle praat van leesreeks moet interessant wees ens. maar hulle fokus nog sterk op die klankmetode en op drill.

Die fokusgroeponderhoude het waardevolle insigte na vore gebring, en ek besef dat dit help nie jy sit met boekkennis maar nie met praktykkennis nie. Ek voel dat voor leesreekse geskryf word, die Departement van Basiese Onderwys moet kyk na aanleer van klanke, dat dit konsekwent is, dat riglyne gegee word oor watter sigwoorde wanneer geleer moet word. Ek is van mening dat die groot behoefte by onderwysers is dat die klank wat die leerders moet aanleer ook in die leesboek moet voorkom. Dit is juis hieroor dat eie leesstukke – veral in graad 1 geskryf word.

Onderwysers wat deelgeneem het, het my laat besef dat die leesreeks net so effektief is as die hande waarnin hy is. Leesreekse is 'n hulpmiddel, party sal dit net gebruik vir leesonderrig, ander sien meer geleenthede raak. Onderwysers se rol is om inisiatief aan die dag te lê en om uit die boks te dink.

7 Desember 2010

Ek is besig met die transkripsies van die fokusgroeponderhoude en ek raak bewus dat geen onderwyser het enigsins gepraat oor teoretiese aspekte nie. Dit is nogal kommerwekkend dat persoonlike opinies bepaal wat geruik word vir leesonderrig. Ek verstaan dat hulle in die praktyk is en weet wat werk, maar ek is van mening dat wat vir een werk, nie noodwendig vir die ander sal werk nie. 'n Verdere bekommernis vir my is ook dat onderwyseres nie gekwalifiseerd is nie – baie is nog studente, ander het vir ander fases studeer of was vir 'n aantal jare uit die onderwysstelsel en tree nou terug. Hierdie is my ervaring wat ek by die deelnemende skole gehad het, in my eie praktyk asook bevestig deur verskeie plaaslike en internasionale navorsing.

16 Oktober 2011

Ek het vandag klaar gemaak met die analise van bestaande data. Ek het gesien dat agt uit die elf graad 1-klasse wat geobserveer was gebruik gemaak het van die behavioristiese benadering, 13 uit die 20 graad 2-klasse en 12 uit die 20 graad 3-klasse het gebruik gemaak van die behavioristiese benadering. Die gebruik van die behavioristiese benadering weerspieël teenstrydighede met die vereisters wat die Departement van Basiese Onderwys stel. Hulle vereis die gebalanseerde benadering. Nog 'n aspek wat kommerwekkend is, is dat min tyd aan leesonderrig gegee word, en soveel studente het geobserveer dat leerders die storie uit hul kop leer.

Ek begin die belangrikheid van die gebruik van verskillende data insamelingstrategieë sien, aangesien fokusgroeponderhoude en literatuur dieselfde bevindings vorendag lê. Hierdie bevindings dra dus by tot die geloofwaardigheid van my studie.

18 April 2012

Kwalitatiewe navorsing hou nooit op nie! Sit nou met die veldnotas, verbatim transkripsies, rubriek van leesreekse asook literatuurkontrolle. Data analise is 'n tydwende proses vir my – dink dit is omdat ek gebruik maak van tematiese analise asook inhoudsanalise. Dit is hierdie oorfloed van tekstuele data wat verwerk moet word om hoofstuk 4 te skryf. Die gebruik van a priori kodes vergemaklik die taak aangesien ek reeds 'n idee het vir wat ek moet soek in die data.

Soos wat ek deur die data werk, raak ek net al hoe meer bewus van watter komplekse saak lees is, en hoe belangrik dit is dat die voorskoolse leerder die nodige stimulasie kry. Dit is egter hartseer dat baie leerders graad 1 toetree met 'n gebrek aan die vaardighede omdat die onderwysers nie oor die volledige kwalifikasies beskik nie. Ek voel daar moet intense navorsing gedoen word waar mens kan bewys die waarde van 'n effektiewe gr R klaskamer, sodat gekwalifiseerde onderwysers aangestel kan word. Dit help nie mens kla oor die onderwysstelsel en swak slaagsyfers nie – daar moet gekyk word na die bevoegdheid van die onderwyser.

24 Augustus 2012

Hierdie pad wat ek vir vier jaar geloop het, kom nou stadig tot 'n einde. Daar was baie opdraende gewees, en baie eensame, reguit stukke wat ek geloop het, maar ek het in die proses gegroei as mense en navorser. Die laaste maand was sekerlik die ergste gewees vir my. Ek vergelyk dit met 'n legkaart: jy sit met die prentjie voor jou, maar om jou lê al die legkaartstukkies wat jy moet pas en jy weet nie watter een om te vat, en watter een om te los nie. Dit was hierdie klomp los stukke wat 'n klippie in die skoen was vir my, maar ten einde het ek die legkaart voltooi.

Ek kyk met ander oë na leesreekse – ek kyk krities na leesreekse, en verby die estetiese kant. Die waarde van die navorsing het ek gesien tydens die aankoop van leesreekse by die skool waar ek tans is. Die leesreeks wat ek gebruik in die graad 1 klas verleen hom tot die gebalanseerde benadering, ek kan persepsie integreer deur middel van vraagstelling en leesbegrip toets. Die integrasie van perseptuele modaliteite aan hand van vraagstelling asook leesbegrip, sou ek nie vroeër gedoen het nie, maar die studie het my atent gemaak om tegnieke wat ek kan gebruik.

'n Mens is voorwaar 'n lewenslange leerder.

BYLAAG D:

Observasie aantekeninge

Observasie notas

Observasie notas van 16 gr 1 klasse bestudeer.

| Aspekte waargeneem in klasverband | Hoeveelheid kere voorgekom |
|-----------------------------------|----------------------------|
| Luister | 3 |
| Praat | 2 |
| Lees en kyk | 3 |
| Skryf | 2 |
| Klanke | 5 |
| Woordbou | 1 |

Baie aandag word dus aan klanke gegee.

| Leesbenadering waargeneem | Hoeveelheid kere voorgekom |
|---------------------------|----------------------------|
| Behavioristies | 13 |
| Psigolinguisties | 1 |
| Gebalanseerd | 2 |

Behavioristiese benadering sterk gevolg.

| Aspekte van gebalanseerde benadering waargeneem | Hoeveelheid kere voorgekom |
|---|----------------------------|
| Saamlees | 8 |
| Klas groeplees | 5 |
| Individuele lees | 1 |
| Begeleide lees | 2 |

Observasies oor leerders se betrokkenheid met betrekking tot lees: Leerders word gedril met klanke en sigwoorde. Boeke is afgerolde bladsye.

Observasie notas van 27 gr 2 klasse bestudeer

| Aspekte waargeneem in klasverband | Hoeveelheid kere voorgekom |
|-----------------------------------|----------------------------|
| Luister | 3 |
| Praat | 4 |
| Lees en kyk | 14 |
| Skryf | 13 |
| Klanke | 5 |
| Dink en Redeneer (begrip) | 3 |
| Woordbou en spelling | 4 |

Lees en kyk asook skryf geniet baie aandag.

| Leesbenadering waargeneem | Hoeveelheid kere voorgekom |
|---------------------------|----------------------------|
| Behavioristies | 18 |
| Psigolinguisties | 5 |
| Gebalanseerd | 4 |

Behavioristiese benadering sterk gevolg.

| Aspekte van gebalanseerde benadering waargeneem | Hoeveelheid kere voorgekom |
|---|----------------------------|
| Saamlees | 19 |
| Klas groeplees | 19 |
| Individuele lees | 3 |
| Begeleide lees | 6 |

Observasies oor leerders se betrokkenheid met betrekking tot lees: Leerders memoriseer die storie uit hul kop, en herhaal net die storie. Die leerders vind die boeke verveling en geniet nie lees nie. Indien die storie snaaks is sal leerders luister en word leesonderrig 'n genotvolle ervaring. Studente het waargeneem dat min tyd aan leesonderrig gegee word.

Observasie notas van 14 gr 3 klasse bestudeer

| Aspekte waargeneem in klasverband | Hoeveelheid kere voorgekom |
|-----------------------------------|----------------------------|
| Luister | 1 |
| Praat | 1 |
| Lees en kyk | 2 |
| Skryf | 1 |
| Klanke | 2 |
| Begrip | 3 |

Begrip, lees, klanke (diftonge, vokale en medeklinkers) aspekte wat waargeneem is.

| Leesbenadering waargeneem | Hoeveelheid kere voorgekom |
|---------------------------|----------------------------|
| Behavioristies | 4 |
| Psigolinguisties | 5 |
| Gebalanseerd | 2 |

| Aspekte van gebalanseerde benadering waargeneem | Hoeveelheid kere voorgekom |
|---|----------------------------|
| Saamlees | 1 |
| Klas groeplees | 8 |
| Individuele lees | 1 |
| Begeleide lees | 3 |
| Paarlees | 2 |

Observasies oor leerders se betrokkenheid met betrekking tot lees: Leerders geniet leesonderrig as daar genotvolle materiaal op die leerder se vlak is. Daar is leerders wat die storie memoriseer en dan uit hul kop lees. Indien woorde te moeilik is, sien leerders lees as 'n straf en geniet hulle nie leesonderrig nie.

Observasie aanhalings van studente (kleurkodering aan hand van die vier temas word ook aangedui).



Tema 1: Relevansie van leesreekse



Tema 2: Belangrike aspekte by die gebruik van leesreekse



Tema 3: Onderwysers se gebruik van leesreekse by leesonderrig



Tema 4: Wetenskaplike ontwikkeling van leesreekse vir grondslagfase leesonderrig

| | |
|---------|---|
| Graad 2 | Die leerders geniet die lees, want die storie is interessant. Dit hou hulle aandag. Die prente moet helder wees, groot wees en weer eens wees wat die kind ken |
| Graad 2 | “...hulle geniet lees, veral as dit op hulle vlak is en daar is goed soos taxi en OMO wat hulle ken. |
| Graad 2 | Die leesreeks wat gebruik word in die graad 2 klas is oud |
| Graad 2 | Die leerders vind die boek vervelig, hulle repeteer alles uit hul kop uit. Na afloop van die leesboek kan hulle nie eenvoudige vrae beantwoord nie |
| Graad 2 | Die leerders lees soos ’n papegaai, hulle memoriseer die leesstuk |
| Graad 2 | Leerders sukkel met lees want die boek is moeilik en het onbekende woorde |
| Graad 2 | Leerders lees uit leesboeke wat die onderwyseres self geskryf het, die leesstuk pas by die tema en klanke |
| Graad 2 | Leerders geniet die leesperiode want die leesboek het die towersleutel en hulle kan nie wag vir dit nie. Die sleutel sluit fantasie in en skep afwagting by die leerders |
| Graad 3 | Leerders geniet lees want die boek is interessant en hulle kan identifiseer met die storie. “... ja, hulle geniet lees. Die prente en die storie is interessant en uit hul leefwêreld. |
| Graad 3 | Graad 1 het hul eie boeke maar graad 2 en graad 3 lees verouderde boeke |
| Graad 3 | Leerders het nie vertroue in lees nie, hulle sukkel met die woorde, dit is bokant hulvuurmaak plek |
| Graad 3 | Die leerders leer die boek uit hul kop uit, as die juffrou vrae vra soos hoekom en wat dink hy en vertel vir my, die graad 3’s kan nie |

BYLAAG E:

Onderhoud skedule

Onderhoud skedule gebruik tydens fokusgroep onderhoude

1. Watter leesreekse gebruik u tans in u graad/klas om lees te onderrig?
2. Watter kriteria het u gebruik om die leesreeks te selekteer as die mees geskikte leesmateriaal?
3. Voel u dat hierdie leesreeks daarin slaag om leerders te ondersteun om leesvaardighede te verwerf?
 - 3.1 In ja, sal u asseblief noem wat maak die leesreeks vir u suksesvol?
 - 3.2 Indien nee, wat dink u is die rede dat die leesreeks hom nie daartoe verleen tot die verwerwing van leesvaardighede nie?
4. Wat dink u moet uitgewers in ag neem wanneer hulle leesreekse skryf vir die Afrikaanse Grondslagfase leerder?
5. Watter elemente sal u graag in 'n leesreeks wil sien?
6. Dink u dat daar behoort 'n verband te wees tussen leesreekse en effektiwe leesonderrig?
7. Dra u kennis van:
 - 7.1 die verskillende leestorieë, indien ja, dink u dat die leesreeks wat u gebruik teoreties onderbou is?
 - 7.2 Die ontwikkeling betrokke by leerders om suksesvolle lesers te wees?
8. Watter metodes gebruik u om effektiewe leesonderrig te fasiliteer?
9. Indien u kyk na die drie verskillende leesreekse – wat is u opinie oor die leesreekse, en watter sal u kan gebruik in die klas.
10. Het u enige ander idees wat u graag sal wil deel?

BYLAAG F:

Transkripsies

Laerskool A: Fokusgroeponderhoud 1 Onderhoude gevoer op 30 November 2010

| | |
|--|---|
| Onderhoudvoerder | Watter leesreeks word tans by Totiusdal gebruik? |
| Onderwyseres 1 | Oxford |
| Onderhoudvoerder | En watter kriteria het u gebruik om hierdie leesreeks te selekteer? |
| Onderwyseres 2 | ‘n Vrou het ‘n voorlegging kom maak daarvan en met die vorige leesreeks het ons net geweet dat hy is nie op standaard nie, hy is nie genoeg nie. |
| Onderhoudvoerder | So voel u half dat u ervaring in die onderwys dra by tot wat werk en nie werk nie? |
| Onderwyseres 1 | Ja defenitief. |
| Onderhoudvoerder | As ek mag vra, hoekom het die vorige leesreeks half nie aan julle vereistes voldoen nie? |
| Onderwyseres 3 Onderwyseres 7 Onderwyseres 3 gaan aan. | Ag daar was net twee boeke. Dit was baie verouderd. Boeke wat ons al jare gebruik het. Soos Lin se vis. (onderwyseres 7 val in) Ons het dit gedoen toe ek op skool was. En die ding is van Oxford dit s. En baie, die stories wat daarin is is baie relevant vir uhm die kinders oor hulle leefwêreld van nou. So hulle geniet die stories vreeslik. En die boekies is nie baie dik nie, dit is dunrige boekies so hulle werk hom deur in ‘n week se tyd. So hulle hou daarvan om elke nou en dan ‘n nuwe leesboekie te kry. En met die vorige leesreeks het ons net klasleesboeke gehad, ons het nie individuele leesboekies gehad nie. ‘n klasleesboek |
| Onderhoudvoerder | Voel u dat hierdie leesreeks wat u tans gebruik daarin slaag om leerders te ondersteun om leesvaardighede te verwerf? Soos om begrip te lees en so aan. |
| Onderwyseres 4 | Ja hy doen. |
| Onderhoudvoerder | Wat dink u moet uitgewers in ag neem wanneer hulle leesreeks skryf vir die Afrikaanse Grondslagfase leerder? |
| Onderwyseres 6 | Die klanke wat aangeleer word. Ek dink aan graad een, Soos die klanke, jy kan nie diedubbelklanke voor die enkelklanke doen nie. Dit moet progressief moeiliker raak, defenitief. En dit moet interessant wees, dit moet die kinders se aandag hou want hulle hou nie van lees nie. |
| Onderhoudvoerder | Verstaan ek u reg dat uitgewers dan die mylpale in ag moet neem? |
| Onderwyseres 3 | Hulle moet dit in ag neem, o ja defenitief. |
| Onderhoudvoerder | As u die geleentheid het om ‘n leesreeks te ontwerp, wat voel u, watter elemente sal u van hou om te sien in ‘n leesreeks? |

| | |
|------------------|---|
| Onderwyseres 3 | Ek dink daar moet 'n verskeidenheid wees. En prentjies, kinders hou van prentjies. En vaslegging van moeilike woorde jy weet, dat moeilike woorde nie net een keer gebruik word nie, maar dat hy herhaal. By graad een sien ek dit. Pappa en mamma is nuwe woord, maar pappa en mamma word baie gebruik. Vaslegging van lang nuwe woorde. Sigwoorde moet baie herhaal word. Hulle kan nie aan mekaar 'n nuwe woord aanleer en dit word nie herhaal nie. |
| Onderhoudvoerder | Dink u dat daar 'n verband behoort te wees tussen 'n leesreeks en effektiewe leesonderrig? Want baie het al vir my gese dat jy kan die beste juffrou wees maar as jy nie 'n goeie leesreeks het nie, gaan jou kinders nie so goed doen in lees nie. |
| Onderwyseres 5 | Ek dink jy moet werk daarvan maak, as jy weet hoe om lees te onderrig en jy weet was is die vereistes, en metodes en tegnieke dan werk dit. Dit is 'n hulpmiddel, maar dit is nie alles nie. Dit hang van die onderwysers af wat hulle doen. Maar die hulpmiddel is makliker as jy 'n lekker leesreeks het wat die kinders bind en so aan, maar ek meen met lin se vis het die kinders jare al geleer lees. (lag). Ons het Mossie en baas gelees, kinders het leer lees maar die onderwyser moes meer insit. Maar dit moet interessant wees en 'n verskeidenheid, dit is belangrik en progressie. |
| Onderhoudvoerder | En watter tegnieke gebruik u in die klas om lees te onderrig? |
| Onderwyseres 1 | Ons graad eens gebruik die globale leesmetode. En dan insidenteles lees en in dril. Jy dril as te ware dit in. Jy moet 'n klasleesboek het, wat al 35 kinders dieselfde boek het en dan die aanvullende boekies. As jy sulke goed doen soos woordherkenning en begripslees en sulke goed, uhm kan jy net met die klasleesboek. Sien ons het op hierdie stadium nie 'n klasleesboek nie. Maar ons skryf ons eie leesstuk volgens die temas. Ons het 'n leesleer wat dan vir klassikaal gelees word. |
| Onderhoudvoerder | Dra u kennis van die verskillende leesteorieë |
| Onderwyseres 2 | Die wat uit die universiteit nou kom is baie slimmer as ons, hulle moet ons nou eintlik leer wat is dit. Baie se jy mag nie klank nie, natuurlik mag jy klank. Hoe anders gaan jy lees. |
| Onderhoudvoerder | As julle kyk na die top down, bottom up, watter een werk? |
| Onderwyseres 4 | Watse goed? |
| Onderhoudvoerder | Wat werk die beste vir die kind, om die klanke te leer dan woorde of om vir die kinders die sin te leer |

| | |
|-------------------------------------|---|
| Onderwyseres 3 | Jy moet dit kombineer . Ons kombineer dit. Dit sal 'n ewigheid vat as jy net vir hulle klanke leer, en 'n klank maak 'n woord. Hulle leer baie vinniger lees as hulle die sigwoorde en die karakters in die boeke soos mamma, pappa alreeds ken. |
| Onderhoudvoerder | Dra u kennis van die ontwikkeling betrokke by leerders om suksesvolle lesers te wees? |
| Onderwyseres 3 | Ja |
| Onderhoudvoerder | Is daar enige ander idees wat u wild eel, as iemand kom en se ontwerp 'n leesreeks wat vir u elementer en graag sal wil sien? |
| Onderwyseres (klomp antwoord gelyk) | Elementer? |
| Onderhoudvoerder | Ja wat u sal van hou? |
| Onderwyseres 3 | Visueel. Kinders is visueel ingestel. Jy weet. Hierdie kinders word gebind deur visuele goed. Ek sal nogal hou van 'n uhm vraelys of 'n manier om die kinders se begrip van dit wat hulle gelees het te toets. Soos byvoorbeeld die oxford storieboekies is redelik dun so by van die boekies het hulle 'n vraelys wat jy na die tyd kan voltooi. Wie is die hoofkarakter, inhoudsvrae. Maar as jy byvoorbeeld 'n dikkerige boek het, soos 'n klasleesboek na elke hoofstuk net om te toets want baie kinders kom en se juffrou ek het klaar my boek gelees. Dan se ek ok vertel my die storie, o nee nou weet ek nie. So hulle daar is nie 'n manier hoe ek hulle kan toets of die ouers hulle kan toets of hulle hulself kan toets op het ek regtig onthou wat ek gelees en verstaan wat ek gelees het nie. Dit sal ook lekker wees as hulle die nuwe woorde wat in elke boekie is agter in lysies kan sit. |
| Onderhoudvoerder | Voel u dat die stories vir die kinders altyd 'n morele les moet leer of moet dit maar net 'n storie wees. |
| Onderwyseres 5 | Nie noodwendig altyd nie, want kinders wil speel. Want as ek gaan kyk na 7de laan, daar is altyd 'n spanningsverhaal, jy weet wat gaan gebeur, maar jy kyk net om te kyk of dit werklik gaan gebeur. So dit sal lekker wees as daar 'n spanningslyn in is. Daar moet afwagting wees. Ek dink oxford kry dit nogal reg. Hulle het die towersleutel. Ons begin nou met die towersleutel. (onderwyseres 8 val in): Ek het Thrass gedoen, en wat vir my baie oulik was dat as jy byvoorbeeld in engels 'n klank aanleer dan is die klank in kleur, so dit staan uit. Kinders onhou kleur, hulle onthou dit. |
| Onderhoudvoerder | Is daar enige ander idees wat u graag sal wild eel? |
| Onderwyseres 3 | Dit sal goed wees as jy die basiese storie vat met dieselfde woordeskat en dit op 'n ander manier sit. |

Laerskool B: Fokusgroeponderhoud 2 Onderhoude gevoer op 1 Desember 2010

| | |
|------------------|--|
| Onderhoudvoerder | Ek wil net graag weet watter leesreeks gebruik julle? |
| Onderwyseres 1 | Ons het die sterreeks. |
| Onderhoudvoerder | En hoe werk die reeks vir u? |
| Onderwyseres 2 | <p>Daar is 'n verskeidenheid, en dit werk. Ons gebruik dit baie vir klasbesprekings, dit skakel in by ons temas. Eintlik groeibesprekings waar ons baie die prente bespreek, dit verleen hom tot baie goeie taalontwikkeling en woordeskatuitbreiding.</p> <p>Weet jy ons gebruik leespret. Ons het baie jare en vir baie lank gesoek na 'n boekie. Ons het hierdie toe gekry. Uhm ons het verlede jaar net twee gedoen, maar ons het gevoel ons moet eintlik net begin met een want hulle gebruik die ander een. Dit is 'n klein begripstoetsboekie elkeen oor iets anders met 'n klompie vragies daarby. Wat wonderlik werk. Dit doen ons op 'n Maandag, dan het ons ons eie reeks saamgestel wat ons op 'n Dinsdag en 'n Donderdag doen. Daar het ons klankie, oefen en leesbegrip en leesaktiwiteit.</p> |
| Onderhoudvoerder | Voel u dat dit 'n leemte is? |
| Onderwyseres 4 | <p>Ek weet nie of daai goed eenvormig aangeleer word nie. Leer almal in graad een dwarsdeur die land dieselfde klank aan. Dit is die probleem. Dit is hoekom ons ons eie opgestel het. Onthou in graad een kan hulle nog nie lees nie. So ons lees 'n storie oor a, gee vir hulle dit groot uitgedruk en hulle moet die a soek en omkring en dit is hul manier van lees en dan gaan hy huis toe en soek woordjies uit 'n tydskrif wat begin met a of prentjies. Hy lees dan prentjie, soos appel, appel staan nie daar nie maar hy lees appel.</p> |
| Onderhoudvoerder | En dan later in die jaar met die graad eens? |
| Onderwyseres 1 | Nie rerig meer met die klank nie. Die klanke is dan klaar aangeleer en dan lees ons ons boek. Dan doen ons ons sterstorie en leeskaarte wat ons opgestel het na aanleiding van die boekbespreking. |
| Onderhoudvoerder | Voel u dat die leesreeks ondersteuning bied om leesvaardighede te verwerf? |
| Onderwyseres 3 | <p>Leesvaardighede is mos maar 'n ding wat jy aanleer. Ons het elke week iets, soos nou volume, danintonasie jy weet so dit is vaardighede wat aangeleer moet word. Leesreekse help nie met dit nie, jy moet dit self vir die kindertjies aanleer.</p> |
| Onderhoudvoerder | Leesreekse is baiekeer hier is sus hier is daan. Dit is op een toon voel u dat leesreekse moet meer geskryf word |

| | |
|------------------|--|
| Onderwyseres 1 | Kindervriendelik. En ons eerste woord is net prent, en later kom is, dit die, 'n by. Sigwoordeskat leer ons heeleerste aan. Insidenteles lees net so belangrik. Eerste dag van graad een ken hulle ek is, so as hulle huis toe gaan lees hy ek is... |
| Onderhoudvoerder | Wat dink u moet uitgewers in ag neem wanneer hulle leesreeks skryf? |
| Onderwyseres 4 | Ag ek dink die kind se ervaringsveld, goed waarvan hy weet en wat vir hom bekend is. En weet jy wat dink ek nogal wat ek nogal kry is foute in Afrikaanse leesboeke. Ek weet nie of daai goed deesdae meer baie goed deurgegaan word of wat nie, dit is baie sleg Baiekeer is dit 'n direkte vertaling, daar is Engelse boeke beskikbaar dan vertaal hulle dit net so. Die sinskonstruksie is ook nie honderd persent nie. Die goed moet aktueel wees. Jy kan nie oor 30/40 jaar gelede skryf nie. Hulle moet praat van rekenaarspeletjies en sulke goed. |
| Onderhoudvoerder | Is daar ander tipe goed wat u voel nog belangrik is, ek weet soos herhaling? |
| Onderwyseres 1 | Aan die begin is dit baie belangrik dat hy baie keer dieselfe woordjie oor en oor lees. Dit gaan maar oor sigwoordeskat. Ons onderskat ons kinders. Oh well ons kinders is slimmer as wat ons dink. Ons het byvoorbeeld in ons spelboeke, voor in ons spelboeke die 300 mees gebruikte woorde uhm, wat ons vir die ouers, as hulle hierdie woorde kan lees kan hulle lees. Maar dit moet by die huis geoefen word. Want in die klas het jy nie tyd daarvoor nie. Daar moet altyd boeke beskikbaar wees en daar is 'n leemte. 'n ou wat regtig wil geld maak, moet boeke skryf, kinderboeke. Ek het 'n dogtertjie in my klas wat ongelooflik lees en weet jy wat jy kan net nie voorbly met haar nie. |
| Onderhoudvoerder | Dink julle dat daar behoort 'n band te wees tussen 'n leesreeks en effektiewe leesonderrig? |
| Onderwyseres 2 | Dit sal die toepassing makliker maak maar goeie leesreeks is skaars. |
| Onderhoudvoerder | In mevrou se opinie wat is 'n goeie leesreeks? |
| Onderwyseres 2 | Ek dink sterstories. Ons het dit nou as aanvullende lees. Dit is op die vlak van die kinders. Ons kinders is lui, hulle dink nie, dit laat hulle leer dink. Ons kinders hoor maar hulle luister nie. Te veel visuele stimulasie, televisie. Kinders weet ook nie hoe om te speel nie. Hulle kan glad nie fantasieer nie. Verlede jaar het ek 'n groep gekry van die kleuterskool af en gese kom, ons gaan nou na 'n eiland toe met die boot. Klim in die boot. Waar die een se dit is 'n mat nie 'n boot nie. Dit is 'n leemte al by die kleuterskool. 'n Groot leemte dan wil hulle leer lees en skryf, ja hulle wil hulle te slim in die kleuterskool maak. Ja hoe kan jy, as jy nie geleer het hoe om te fantasieer nie, kan jy nie leer skryf nie. Of te klim en te klouter of te hang nie. Los die skoolwerk en speel meer. Los die skool vir die skool. 'n Goeie |

| | |
|------------------|---|
| | <p>kleuterskool volgens die ouers is een wat leer lees. Groot motories klein motories. Daar moet absoluut glad nie glad nie geen werkskaarte wees in graad R nie. Ek word so kwaad as ek daar kom en daar is werkskaarte. Nee.Hy moet werk op 'n groot papier sodat hy sy middelyn kan kruis, kom hulle by ons, kan hulle dit nie doen nie, want hulle het nooit hul middelyn gekruis nie. Jare gelede het ons 'n perseptuele program gehad</p> |
| Onderhoudvoerder | Watter leesterorie vind u baat by. |
| Onderwyseres 4 | Die globale metode |
| Onderhoudvoerder | Wat moet betrokke wees by leerders vir suksesvolle lesers? |
| Onderwyseres 1 | Persepsie moet in plek wees. Meer seuntjies sukkel deesdae met lees. Hulle kan nie bommelmakiesies slaan nie. |

Laerskool C:
Fokusgroeponderhoud 3
Onderhoude gevoer op 3 Desember 2010

| | |
|------------------|--|
| Onderhoudvoerder | Ek wil graag weet watter leesreeks gebruik mevrou hulle tans by u skool? |
| Onderwyseres 1 | Ons gebruik die Oxford leesreeks. Dan baie van ons boeke skryf onself. Uhm soos die graad een boekie is self soos die klanke aangaan. En Dan gebruik ons die hele Oxford lees. |
| Onderhoudvoerder | Gebruik u dan die Oxford leesreeks vir aanvullende lees |
| Onderwyseres 1 | Ja, vir aanvullende lees. Uh ja, vir aanvullende lees. Want Dit is mos los boekies wat in verskillende vlakke ingedeel is. En dan gebruik ons maar, die boeke wat onself skrywe, dit gebruik ons as klasleesboeke. |
| Onderhoudvoerder | Soos wat ek kan agterkom, is dat voel u dat dit 'n leemte is(kan nie vraag voltooi, o/w begin praat) |
| Onderwyseres 1 | Ja, dit is hoekom, so 'n leemte . So 'n dike en. Dit is hoekom ons, ons eie skryf, met ander woorde, soos wat hulle die klanke aanleer gebruik ons net daai klanke wat hulle aangeleer het, ons kom nie met 'n klomp vreemde woorde wat moeilik is nie, soos as jy vat Bennie , dit is 'n saamgestelde woord dan begin ons by die eenvoudige woordjies, dit word dan al hoe moeiliker, met prentjies, later sonder prentjies en uhm op die ou einde is dit al lang stukke met begripslees by. |
| Onderhoudvoerder | Watter kriteria het u gebruik om Oxford te selekteer? |
| Onderwyseres 2 | Ons het gekyk na die leeruitkomste, hulle het al die leeruitkomste, en ons het gekyk of dit voldoen aan ons leeruitkomste, en ons het dit ook getoets aan aan die mylpale wat daar gestel word, wat watdit is. En of dit aanpas by die kind by sy omgewingby ons. En dit het wel. Jy kry sekere reeks, en ek diskrimineer glad nie, maar wat meer op die ander uh, kan ek se meer op hulle ontwikkeling is, wat oor hulle do (voltooi nie) die swart mense gaan meer oor hulle boeke en hierdie een is meer by ons omgewing en ons kinders aangepas. |
| Onderhoudvoerder | Voel u dat die kinders van vandag half taalarm is? |
| Onderwyseres 1 | Hulle is definitief meer taalarm as vroer. Hulle skryf baie toe aan die televisie , en dat uhm beide die ouers werk, word nie meer stories aan hulle gelees soos vroer nie, ek dink selfs 'n leemte in Bybel dat ons in die oggende na Bybel dan bid ek eers en dan bid hulle, hulle moet leer, want daar is nie meer tyd vir huisgodsdienste nie. En so, so ons begin nou dat ons dit so instel dat hulle dit van kleins af so leer, hoor. |

| | |
|------------------|---|
| Onderhoudvoerder | Ek wil net seker maak ja, uhm, ja, mevrou se baie waardevolle inligting hierso. (onderwyseres lag) Uh voel u dat leesreeks daarin slaag om leesvaardighede aan leerders te leer? |
| Onderwyseres 1 | Kyk uh die, jy moet die dit is hoekom ons hierde boek geskryf het, want daar het ons die leesvaardighede ontwikkel, soos wat ek vir jou se, ons bring later leestekens in, ons bring uh later uh ons bring later ons begripstoetse in, ons het flitskaarte wat ons gebruik. Jy Die belangrikste is, jy moet jou ouditiewe uhm, jy moet nie jou persepsie program uitlos nie. Baie kindertjies is verwaarloos daarop, hulle het miskien nie 'n kleuterskool bygewoon nie, en as 'n kind nie sy basiese vaardighede het van die perseptuele ontwikkeling. Ouditiewe diskriminasie, ouditiewe geheue kan ons nie aangaan met baie kinders met lees nie. Dan begin ons met hulle daar. En dan gaan ons met hulle aan. |
| Onderhoudvoerder | Aan met die lees? |
| Onderwyseres 1 | Ja, ja. So ons werk al, al daai goed is ingewerk in ons boek wat onself geskryf het. Dit is my eie leesboek, maar ons het dit self geskryf in (sterk klem op in) graad een skrif. So dit is... ja ja. |
| Onderhoudvoerder | Wat dink u moet uitgewers in ag neem as hulle leesreeks skryf vir die Afrikaanse Grondslagfase leerder? |
| Onderwyseres 2 | Hulle moet uh definitief na die skrif kyk wat belangrik is, hulle moet na hulle woordkeuses kyk dat dit aanpas by die klank wat die kind op is, dat dit in die leer dat dit in die milieu is wat die kind is, dat in die kind se ervaringswereld in in val en dat dit ook hoe sal ek se dat dit ook uitdagings bied aan jou sterker leerlinge, maar dat dit ook aan jou swakker leerlinge wat stadiger leer ook, daarom het ons ook 'n verrykende stukkie by elke leesstukkie bygesit. |
| Onderhoudvoerder | Ek wil net gou weer terugkom na mevrou se vorige antwoord dat hierdie perseptuele goed ingewerk is. Kan mevrou dalk net 'n kort voorbeeld gee? |
| Onderwyseres 3 | Kyk ons sal byvoorbeeld tussen in, ons sal hier en daar sal ons, byvoorbeeld nou heel aan die begin sal ons byvoorbeeld vir hulle se, 'n oefenintjie gee waar hulle goed moet omkring wat dieselfde is. Dit is byvoorbeeld aan die begin 'n b, dan moet hulle, dan is dit 'n b en 'n d en 'n p en 'n k dan moet hulle nou al die b's om, dit is nou die visuele ekskuus, en dan die ouditiewe gebruik ons bandjies. Ons het ouditiewe bandjies wat ons met hulle geluide begin en later met wat hoor jy eerste, wat hoor jy laaste wat hoor jy in die middle, wat rym met die woorde. Al sulke goed, so ontwikkel jy dit ook. Daar het ons 'n spesiale cd wat ons gebruik. |
| Onderhoudvoerder | O so dit word dan saam met die leesstuk gebruik? |
| Onderwyseres 2 | Ja saam met die lees gebruik |

| | |
|-------------------|--|
| Onderhoudvoerder | En uhm, watter elemente sal u graag in 'n leesreeks wil he? |
| Onderwyseres 3 | Wel ek voel net dit moet stelsel, daar moet progresiewe groei wees. Begin by die bekende dan na die onbekende toe kan gaan. Eenvoudige goed gaan en later al hoe moeiliker gaan. So ons het nou se ver gegaan dat hulle ken byvoorbeeld alle dubbelklanke van graad 2. Omdat die leesboek het so gevorder. Maar dit is nou deur ons. Omdat ons nie kon'n ordentlike boek kry nie, ons dan die oxford reeks gebruik as aanvullend. |
| Onderhoudvoerder: | Wat voel u is 'n ordentlike boek? |
| Onderwyseres 2 | Dit is wat regtig voorsien in die behoeftes van 'n kind. Dat dit in sy ervarings is en dat vir hom interessant is. Dat hy dit graag wil lees. Want ek het nou gesien, want ek lees in die middag voor hulle huis toe gaan omdat die ouers nie meer kan lees vir hulle nie, lees ek nou vir hulle uh stukkie uh, dit gaan oor uh oor die uh nee, oor die platkop in die donkerkop. Dan hou ek by 'n verskriklike uhm interessante deel hou ek op. En hulle kan nie wag dat more weer die storie verder te hoor nie. |
| Onderhoudvoerder | So die spanningslyn |
| Onderwyseres 1 | Jy hou dit daar. Ek begin byvoorbeeld met die aanleer van klanke begin ek deur 'n storie. Die hele storie gaan oor otjie o en uh dus my eerste klank is dan my o. En dan doen die vartjie die verskriklikste goed, en jy teken dit nou met die prente soos die klanke ontwikkel en dit sluit nou aan by die lees ook. En hulle kan nou nie wag om more te hoor wat het hy nou weer gedoen nie. En so leer jy nou maar die klanke met 'n storie. En dan daardeur leer hulle deur assosiasie aan. Want jy teken die klank met 'n byvoorbeeld die b wat hy 'n bal skop jy weet of wat ookal, sy boepie is voorentoe. So jy moet goed vir hulle maar baie visueel ver uh assosiasie vir hulle dit aanleer. |
| Onderhoudvoerder | Voel u half dat in 'n leesreeks is herhaling (o/w val in) |
| Onderwyseres 4 | Baie belangrik |
| Onderhoudvoerder | En sigwoorde (o/w 1 val in) |
| Onderwyseres | Baie belangrik, want dit is hoekom ons flitskaarte het, hulle, jy moet ook, hulle kry in daai leesboek se ons byvoorbeeld vir hulle, hulle moet hierdie woorde binne 30 sekondes kan lees vir die mamma. En dan later brei dit uit na hulle moet hierdie woorde, dan word dit meer binne 30 sekondes. Waar dit min is word dit al hoe meer. En dan skryf ons natuurlike dan elke Vrydag, skryf ons nou oor die woorde wat hulle aangeleer het, sigwoorde, skryf ons spelling met 'n diktee sinnetjie by van die begin af. |

| | |
|------------------|---|
| Onderhoudvoerder | Goed, en uhm dan watter metodes gebruik u om effektiewe leesonderrig te fasiliteer? |
| Onderwyseres 4 | Ons gebruik die gekombineerde ene. Ja die globale een met die klanke een. |
| Onderhoudvoerder | Hoekom dink mevrou, as ons kyk na die statistieke kan vandag se kinders nie meer lees nie. |
| Onderwyseres 3 | Weet jy, uh ek ek dink 'n groot ding is, hulle word nie meer so blootgestel aan boeke nie. Die groot ding is, is hulle is heeldag voor die televisie. So as jy nou vir hulle in die middag vir hulle interesante boekies in die middag huis toe gee, dan is hulle nou so opgewonde. En ek het nou byvoorbeeld in die vierdie kwartaal gekry dat hulle elke dag 'n boek deurlees plus 'n engelse boek. Want oxford het ook eenvoudige wat ook net een woord of sinnetjie het so hulle lees nou een Afrikaans en een Engles, maar hulle mag nie net Engels lees nie, dan gee ek nie 'n nuwe boek nie. En jy moet vra ook wat het, die belangrikste is ook, dit help nie hy lees net 'n boek deur nie, Jy moet hom vra wat het jy gelees in die boek, wat was vir jou die mooiste, wat het jy nie van gehou nie. En hier en daar 'n begripsvragie maak, want hulle is baie slim, want hulle lees partykeer voor en agter net om 'net om 'n volgende boek te want ons gebruik as aansporing dat die een wat die meeste boeke het kry nou een of ander prys. Hulle kom kies, die dogtertjies kom kies en as dit 'n seuntjie is, kom kies hy. |
| Onderhoudvoerder | Die doel van die navorsing is dat van die uitgewers 'n nuwe leesreeks wil begin. Voel mevrou dat dit is beter om 'n leesreeks te maak waar die juffrou die grootboek en al 35 kinders het dieselfde boekie of voel mevrou dat die leesreeks moet half soos Oxford wees met vyf verskillende boekies. |
| Onderwyseres 1 | Onthou net Oxford het ook 'n groot leesboek hoor. Hulle het ook 'n groot leesboek met wat ons begin en dan en dan uh so dit is hoekom ons dit so gebruik. En hoekom ek hou van die boekie wat ons self skryf is dat daar is aan die begin prentjies is en dan neem ons aan die einde prentjies weg. Want kinders kyk na die prentjies en memoriseer. 'n Kind memoriseer die prentjie baie maklik. En met ander woorde dan kan hulle nie rerig lees nie maar hy dink hulle kan lees so |
| Onderhoudvoerder | Hoe gebruik u Oxford? |
| Onderwyseres 4 | Aanvulende leesboeke |
| Onderhoudvoerder | So as aanvulende leesboeke? |
| Onderwyseres 4 | Ja as aanvullende lees |
| Onderhoudvoerder | So almal het verskillende boeke |
| Onderwyseres 4 | Ja, almal is op verskillende vlakke |

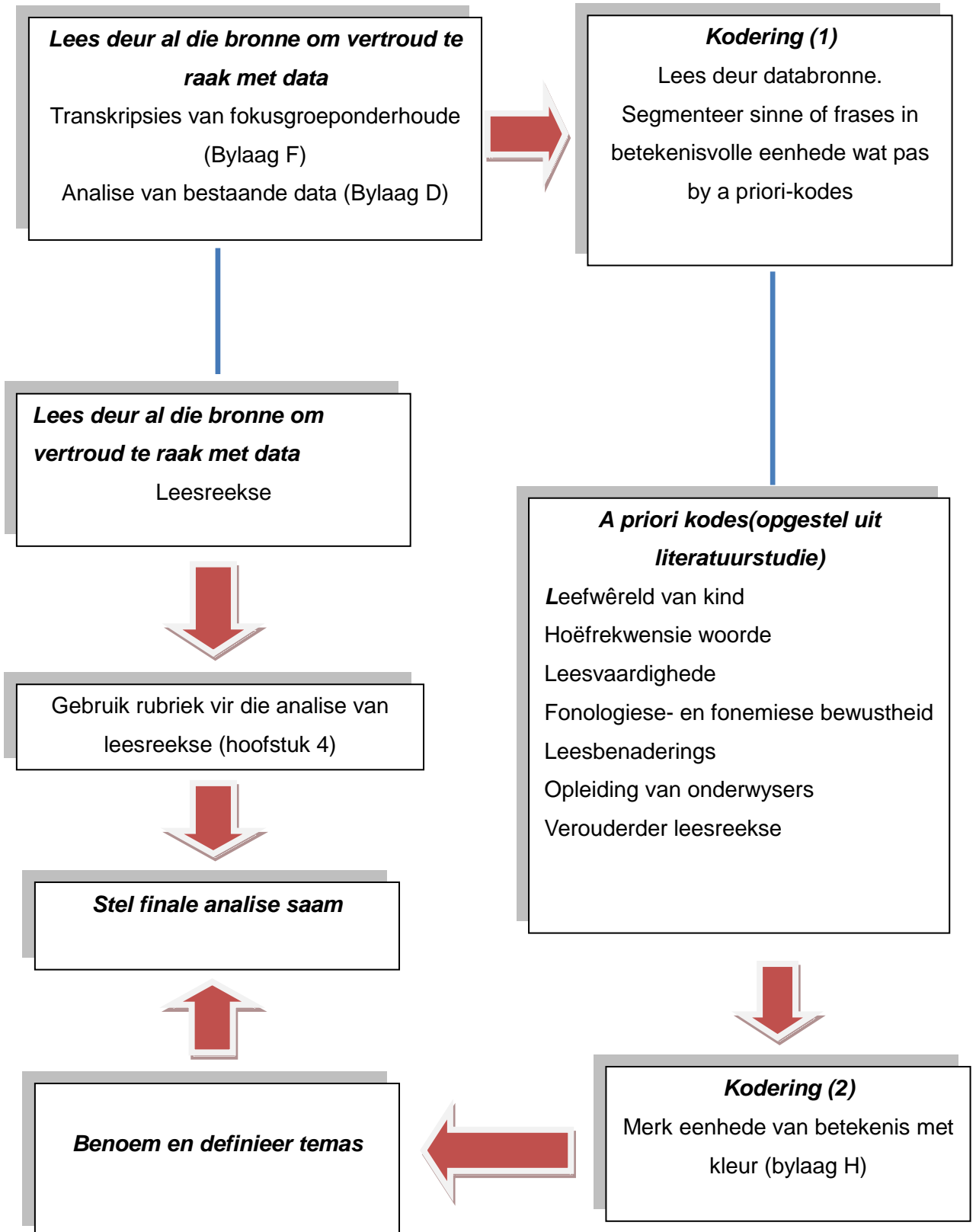
| | |
|------------------|--|
| Onderhoudvoerder | En dan met die grootboek? |
| Onderwyseres 4 | Dit gebruik ons heel aan die begin. Dit gebruik ons nou as hulle begin, begin ons met daai grootboeke. (onderwyseres 1 val in) Die eerste een is mos oor Vlooi se partytjie. Nou wys ons dit en ons lees so saam en dan se ek gaan se nou vir mamma jy sal nie glo nie, maar jy al vandag gelees. En so begin jy, as jy net 'n liefde vir lees en 'n belangstelling daarin wek. |
| Onderhoudvoerder | So gebruik jy dan die grootboek dan saam met die groepie wat daai boekie het? |
| Onderwyseres 1 | Ja, ja dit is reg. |
| Onderhoudvoerder | Ken u hierdie leesreeks – wys goue reeks. Hoe hulle werk is dat al die kinders het dieselfde boek en die aanvullende boek is 'n ekstra. |
| Onderwyseres 2 | So dit is die klasleesboek hierdie ne? |
| Onderhoudvoerder | Ja. Voel u dat dit is 'n goeie wegspringpunt? |
| Onderwyseres 1 | Baie oulik, weet jy al ding, laat ek rereg vir jou se is, ek gaan oopkaarte met jou speel is hoekom ons ons eie skryf is geld. Ons kry bitter min van die department af. Ons trek swaar, ons het 'n gemiddelde, ons het 'n voedingsprojek hier vir kinders., wat ons vir 40 huisgesinne, tweede pouse kry hulle kos. So die groot probleem kom ons by die aankope van hierdie boeke. Dit is wonderlike, mens het al met die oulikste boeke soos hierdie (wys na boek een in goue reeks) is pragtig, hier is niks verkeerd nie, al jou goed is reg. Rooi, is dit nou vir graad een? |
| Onderhoudvoerder | Dit is, ja, dit is boek een. |
| Onderwyseres 1 | Sien jy want daar gebruik hulle nou 'n klank wat eintlik aan die einde van graad een geleer word, so hier is entlike foutjies wat ek sien. Hulle moes liewerste begin by, jy moet begin by die enkelklanke. EK sien soos huis, bly ,speel. Dit is baie oulik maar ek voel net hulle moet na hulle woordeskat mooi na kyk water. Dit kan, dit kan later is dit reg. Hier in die derde vierde jou slim kind kan jy dit later vinnig leer. Maar hulle moet net met 'n eenvoudige boekie begin. Dat die kind nie vertrou in lees begin, want hier gaan hy miskien, dwergie, gaan hy onmiddelik vertrou, want jinne dit is 'n groot woord wat hy nou moet lees. So dat mens dit net van van eenvoudig na moeilik. Dit moet progressief groei. Dit is baie belangrik by enige leesreeks. |
| Onderhoudvoerder | Voel u leesreekse moet die hulpmiddels bygee? Soos die onderwysgids? |
| Onderwyseres 3 | Ag nee, weet jy wat ek dink jou, met die dat jy deesdae jou Grondslagfase vergaderings het, en graadvergaderings weekliks kan jy rereg as daar 'n nuweling is help en ons praat presies oor die werk. Dit gaan die onkoste miskien bietjie afbring. Flitskaarte kan mens selfs skryf ook. Dit is nie nodig nie, dit is goed as jy |

| | |
|------------------|--|
| | dit kan kry want almal is baie besig maar dit gaan net prysgewys afhang wat dit gaan wees. |
| Onderhoudvoerder | Baie dankie vir u almal se tyd en baie insiggewende goed gese het. |
| Onderwyseres 1 | Ag ek hoop ek kon jou bietjie gehelp het. Leesreekse sit met die teorie, hulle staan nie in die praktyk waar hulle dit werklik weet waaroor dit gaan nie. Dit is hoekom ons nou gesien het dit werk, en die kinders lees nou regtig, so hulle kan nou al die bybel lees, hulle kan kleinskrif lees, enetjie lees al trompie by my so en dit is die jy moet net die liefde 'n groot ding 'n kind is jy moet net 'n liefde vir lees ontwikkel. |

BYLAAG G:

Data Analise Proses

Stappe gevolg in data analiseproses



BYLAAG H:

Eenhede van Betekenis

Die eenhede van betekenis word met hul onderskeie kleure aangedui. Apekte wat sterk na vore gekom het was met grys na vore gebring, of onderstreep.

Ervaring in die onderwys

Verouderd

Progressie

Verskeidenheid

Relevant en leefwêreld, aandag hou, interessant, prentjies.

Aanleer van klanke

Hou nie van lees nie, leeskultuur kweek, leerders fantaseer nie, en is taalarm

Vaslegging en herhaling

Onderwyseres se kennis

Leesmetodes

Eie storie skryf

Leesbegrip

Luisterprobleme: leerders hoor maar luister nie

Persepsie

Ontwikkeling van taal en woordeskat,

Leesvaardighede

Mylpale en leeruitkomste

Uitgewer

Spanningslyn wees en interessant

Kleur kodering: Fokusgroeponderhoud 1

| | | | |
|--|---|---|--|
| Onderhoudvoerder | | Watter leesreeks word tans by Totiusdal gebruik? | |
| Onderwyseres 1 | 1 | Oxford | |
| Onderhoudvoerder | | En watter kriteria het u gebruik om hierdie leesreeks te selekteer? | |
| Onderwyseres 2 | 2 3 4 5 | 'n Vrou het 'n voorlegging kom maak daarvan en met die vorige leesreeks het ons net geweet dat hy is nie op standaard nie, hy is nie genoeg nie. | Sluit aan by Menkveld 2008:38 |
| Onderhoudvoerder | | So voel u half dat u ervaring in die onderwys dra by tot wat werk en nie werk nie? | |
| Onderwyseres 1 | 6 | Ja defenitief. | Ervaring |
| Onderhoudvoerder | | As ek mag vra, hoekom het die vorige leesreeks half nie aan julle vereistes voldoen nie? | |
| Onderwyseres 3 Onderwyseres 7 Onderwyseres 3 gaan aan. | 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 | Ag daar was net twee boeke. Dit was baie verouderd . Boeke wat ons al jare gebruik het. Soos Lin se vis. (onderwyseres 7 val in) Ons het dit gedoen toe ek op skool was. En die ding is van Oxford dit s. En baie, die stories wat daarin is is baie relevant vir uhm die kinders oor hulle leefwereld van nou. So hulle geniet die stories vreeslik. En die boekies is nie baie dik nie, dit is dunrige boekies so hulle werk hom deur in 'n week se tyd. So hulle hou daarvan om elke nou en dan 'n nuwe leesboekie te kry. En met die vorige leesreeks het ons net klasleesboeke gehad, ons het nie individuele leesboekies gehad nie. 'n klasleesboek | Verouderd Progressie Maklik na moeilik Verskeidenheid Relevant leefwereld |
| Onderhoudvoerder | | Voel u dat hierdie leesreeks wat u tans gebruik daarin slaag om leerders te ondersteun om leesvaardighede te verwerf? Soos om begrip te lees en so aan. | |
| Onderwyseres 4 | 24 | Ja hy doen. | |
| Onderhoudvoerder | | Wat dink u moet uitgewers in ag neem wanneer hulle leesreeks skryf vir die Afrikaanse Grondslagfase leerder? | |
| Onderwyseres 6 | 25 26 27 28 29 30 31 | Die klanke wat aangeleer word. Ek dink aan graad een , Soos die klanke , jy kan nie diedubbelklanke voor die enkelklanke doen nie. Dit moet progressief moeiliker raak , defenitief . En dit moet interessant wees, dit moet die kinders se aandag hou want hulle hou nie van lees nie . | Klanke verband hou met graad Progressie Interessant Leeskultuur kweek |
| Onderhoudvoerder | | Verstaan ek u reg dat uitgewers dan die mylpale in ag moet neem? | |

| | | | |
|------------------|--|---|---|
| Onderwyseres 3 | 32 | Hulle moet dit in ag neem, o ja defenitief. | Mylpale belangrik (kurrikulum ooreenstem) Dus klanke in ag neem |
| Onderhoudvoerder | | As u die geleentheid het om 'n leesreeks te ontwerp, wat voel u, watter elemente sal u van hou om te sien in 'n leesreeks? | |
| Onderwyseres 3 | 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 | Ek dink daar moet 'n verskeidenheid wees. En prentjies, kinders hou van prentjies. En vaslegging van moeilike woorde jy weet, dat moeilike woorde nie net een keer gebruik word nie, maar dat hy herhaal. By graad een sien ek dit. Pappa en mamma is nuwe woord, maar pappa en mamma word baie gebruik. Vaslegging van lang nuwe woorde. Sigwoorde moet baie herhaal word. Hulle kan nie aan mekaar 'n nuwe woord aanleer en dit word nie herhaal nie. | Verskeidenheid (visueel stimulerend) Herhaling Nuwe woorde vasgele word |
| Onderhoudvoerder | | Dink u dat daar 'n verband behort te wees tussen 'n leesreeks en effektiewe leesonderrig? Want baie het al vir my gese dat jy kan die beste juffrou wees maar as jy nie 'n goeie leesreeks het nie, gaan jou kinders nie so goed doen in lees nie. | |
| Onderwyseres 5 | 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 | Ek dink jy moet werk daarvan maak, as jy weet hoe om lees te onderrig en jy weet was is die vereistes, en metodes en tegnieke dan werk dit. Dit is 'n hulpmiddel, maar dit is nie alles nie. Dit hang van die onderwysers af wat hulle doen. Maar die hulpmiddel is makliker as jy 'n lekker leesreeks het wat die kinders bind en so aan, maar ek meen met lin se vis het die kinders jare al geleer lees. (lag). Ons het Mossie en baas geles, kinders het leer lees maar die onderwyser moes meer insit. Maar dit moet interessantwees en 'n verskeidenheid, dit is belangrik en progressie. | Opleiding van onderwysers belangrik Leesreekse is 'n hulpmiddel Interessant en progressie |
| Onderhoudvoerder | | En watter tegnieke gebruik u in die klas om lees te onderrig? | |
| Onderwyseres 1 | 56 57 58 59 60 61 62 | Ons graad eens gebruik die globale leesmetode. En dan insidentele lees en in dril. Jy dril as te ware dit in. Jy moet 'n klasleesboek he, wat al 35 kinders dieselfde boek het en dan die aanvullende boekies. As jy sulke goed doen soos | Gepaard met herhaling |

| | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|
| | 63 64 65 66 | woordherkenning en begripslees en sulke goed , uhm kan jy net met die klasleesboek. Sien ons het op hierdie stadium nie 'n klasleesboek nie. Maar ons skryf ons eie leesstuk volgens die temas. Ons het 'n leesleer wat dan vir klassikaal gelees word. | |
| Onderhoudvoerder | | Dra u kennis van die verskillende leesteoriee | |
| Onderwyseres 2 | 67 68 69 70 | Die wat uit die universiteit nou kom is baie slimmer as ons, hulle moet ons nou eintlik leer wat is dit. Baie se jy mag nie klank nie, natuurlik mag jy klank. Hoe anders gaan jy lees. | Opleiding van onderwyseresse Beskou klankmetode as goeie manier |
| Onderhoudvoerder | | As julle kyk na die top down, bottom up, watter een werk? | |
| Onderwyseres 4 | 71 | Watse goed? | Opleiding vakkennis |
| Onderhoudvoerder | | Wat werk die beste vir die kind, om die klanke te leer dan woorde of om vir die kinders die sin te leer | |
| Onderwyseres 3 | 72 73 74 75 76 | Jy moet dit kombineer . Ons kombineer dit. Dit sal 'n ewigheid vat as jy net vir hulle klanke leer, en 'n klank maak 'n woord. Hulle leer baie vinniger lees as hulle die sigwoorde en die karakters in die boeke soos mamma, pappa alreeds ken. | Globale leesmetode |
| Onderhoudvoerder | | Dra u kennis van die ontwikkeling betrokke by leerders om suksesvolle lesers te wees? | |
| Onderwyseres 3 | | Ja | |
| Onderhoudvoerder | | Is daar enige ander idees wat u wild eel, as iemand kom en se ontwerp 'n leesreeks wat vir u elementer en graag sal wil sien? | |
| Onderwyseres (klomp antwoord gelyk) | 77 | Elementer? | |
| Onderhoudvoerder | | Ja wat u sal van hou? | |
| Onderwyseres 3 | 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 | Visueel. Kinders is visueel ingestel. Jy weet. Hierdie kinders word gebind deur visuele goed. Ek sal nogal hou van 'n uhm vraelys of 'n manier om die kinders se begrip van dit wat hulle gelees het te toets. Soos byvoorbeeld die oxford storieboekies is redelik dun so by van die boekies het hulle 'n vraelys wat jy na die tyd kan voltooi. Wie is die hoofkarakter, inhoudsvrae. Maar as jy byvoorbeeld 'n dikkerige boek het, soos 'n klasleesboek na elke hoofstuk net om te toets want baie kinders kom en se juffrou ek het | Prente, interessant Visueel Leesbegrip |

| | | | |
|------------------|--|---|---|
| | 91 92 93 94 95 96 | <p>klaar my boek gelees. Dan se ek ok vertel my die storie, o nee nou weet ek nie. So hulle daar is nie 'n manier hoe ek hulle kan toets of die ouers hulle kan toets of hulle hulself kan toets op het ek regtig onthou wat ek gelees en verstaan wat ek gelees het nie. Dit sal ook lekker wees as hulle die nuwe woorde wat in elke boekie is agter in lysies kan sit.</p> | Herhaling, dril |
| Onderhoudvoerder | | Voel u dat die stories vir die kinders altyd 'n morele les moet leer of moet dit maar net 'n storie wees. | |
| Onderwyseres 5 | 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 | <p>Nie noodwendig altyd nie, want kinders wil speel. Want as ek gaan kyk na 7de laan, daar is altyd 'n spanningsverhaal, jy weet wat gaan gebeur, maar jy kyk net om te kyk of dit werklik gaan gebeur. So dit sal lekker wees as daar 'n spanningslyn in is. Daar moet afwagting wees. Ek dink oxford kry dit nogal reg. Hulle het die towersleutel. Ons begin nou met die towersleutel. (onderwyseres 8 val in): Ek het Thrass gedoen, en wat vir my baie oulik was dat as jy byvoorbeeld in engels 'n klank aanleer dan is die klank in kleur, so dit staan uit. Kinders onthou kleur, hulle onthou dit.</p> | <p>Spanningslyn, afwagting, inhoud van stoire</p> <p>Kinders visueel ingestel</p> |
| Onderhoudvoerder | | Is daar enige ander idees wat u graag sal wild eel? | |
| Onderwyseres 3 | 110 | Dit sal goed wees as jy die basiese storie vat met dieselfde woordeskat en dit op 'n ander manier sit. | |

Kleur kodering: Fokusgroeponderhoud 2

| | | | |
|------------------|--|---|--|
| Onderhoudvoerder | | Ek wil net graag weet watter leesreeks gebruik julle? | |
| Onderwyseres 1 | 1 | Ons het die sterreeks. | |
| Onderhoudvoerder | | En hoe werk die reeks vir u? | |
| Onderwyseres 2 | 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 | Daar is 'n verskeidenheid , en dit werk. Ons gebruik dit baie vir klasbesprekings , dit skakel in by ons temas . Eintlik groepbesprekings waar ons baie die prente bespreek, dit verleen hom tot baie goeie taalontwikkeling en woordeskatuitbreiding . Weet jy ons gebruik leespret. Ons het baie jare en vir baie lank gesoek na 'n boekie. Ons het hierdie toe gekry. Uhm ons het verlede jaar net twee gedoen, maar ons het gevoel ons moet eintlik net begin met een want hulle gebruik die ander een. Dit is 'n klein begripstoetsboekie elkeen oor iets anders met 'n klompie vragies daarby . Wat wonderlik werk. Dit doen ons op 'n Maandag, dan het ons ons eie reeks saamgestel wat ons op 'n Dinsdag en 'n Donderdag doen. Daar het ons klankie, oefen en leesbegrip en leesaktiwiteit. | Verskeidenheid Prente – visueel Verleen tot ontwikkeling Leesbegrip Klank wat aangeleer word 'link' met leesstuk |
| Onderhoudvoerder | | Voel u dat dit 'n leemte is? | |
| Onderwyseres 4 | 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 | Ek weet nie of daai goed eenvormig aangeleer word nie. Leer almal in graad een dwarsdeur die land dieselfde klank aan. Dit is die probleem. Dit is hoekom ons ons eie opgestel het. Onthou in graad een kan hulle nog nie lees nie. So ons lees 'n storie oor a, gee vir hulle dit groot uitgedruk en hulle moet die a soek en omkring en dit is hul manier van lees en dan gaan hy huis toe en soek woordjies uit 'n tydskrif wat begin met a of prentjies. Hy lees dan prentjie, soos appel, appel staan nie daar nie maar hy lees appel. | Idee van caps Mylpale kurrikulum ooreenstem Persepsie ingewerk by lees Insidentele lees Ontmoedig nie kind nie |
| Onderhoudvoerder | | En dan later in die jaar met die graad eens? | |
| Onderwyseres 1 | 39 40 41 42 43 44 | Nie rerig meer met die klank nie. Die klanke is dan klaar aangeleer en dan lees ons ons boek. Dan doen ons ons sterstorie en leeskaart wat ons opgestel het na aanleiding van die boekbespreking. | |

| | | | |
|------------------|--|--|--|
| Onderhoudvoerder | | Voel u dat die leesreeks ondersteuning bied om leesvaardighede te verwerf? | |
| Onderwyseres 3 | 45 46 47 48 49 50 51 | Leesvaardighede is mos maar 'n ding wat jy aanleer. Ons het elke week iets, soos nou volume, dan intonasie jy weet so dit is vaardighede wat aangeleer moet word. Leesreekse help nie met dit nie, jy moet dit self vir die kindertjies aanleer. | Opleiding/ervaring van onderwyseres |
| Onderhoudvoerder | | Leesreekse is baiekeer hier is sus hier is daan. Dit is op een toon voel u dat leesreekse moet meer geskryf word | |
| Onderwyseres 1 | 52 53 54 55 56 57 58 | Kindervriendelik. En ons eerste woord is net prent, en later kom is, dit die, 'n by. Sigwoordeskat leer ons heeleerste aan. Insidentele lees net so belangrik. Eerste dag van graad een ken hulle ek is, so as hulle huis toe gaan lees hy ek is... | Verskeidenheid, relevant en leefwereld |
| Onderhoudvoerder | | Wat dink u moet uitgewers in ag neem wanneer hulle leesreekse skryf? | |
| Onderwyser 4 | 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 | Ag ek dink die kind se ervaringsveld, goed waarvan hy weet en wat vir hom bekend is. En weet jy wat dink ek nogal wat ek nogal kry is foute in Afrikaanse leesboeke. Ek weet nie of daai goed deesdae meer baie goed deurgegaan word of wat nie, dit is baie sleg. Baiekeer is dit 'n direkte vertaling, daar is engelse boeke beskikbaar dan vertaal hulle dit net so. Die sinskonstruksie is ook nie honderd persent nie. Die goed moet aktueel wees. Jy kan nie oor 30/40 jaar gelede skryf nie. Hulle moet praat van rekenaarspeletjies en sulke goed. | ervaring Uitgewers na aspekte soos vertaling kyk verouderd |
| Onderhoudvoerder | | Is daar ander tipe goed wat u voel nog belangrik is, ek weet soos herhaling? | |
| Onderwyseres 1 | 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 | Aan die begin is dit baie belangrik dat hy baie keer dieselfe woordjie oor en oor lees. Dit gaan maar oor sigwoordeskat. Ons onderskat ons kinders. Oh well ons kinders is slimmer as wat ons dink. Ons het byvoorbeeld in ons spelboeke, voor in ons spelboeke die 300 mees gebruikte woorde uhm, wat ons vir die ouers, as hulle hierdie woorde kan lees kan hulle lees. Maar dit moet by die huis geoefen word. Want in die klas het jy nie tyd daarvoor nie. Daar moet altyd boeke beskikbaar wees en daar is 'n | herhaling Leeskultuur kweek |

| | | | |
|------------------|--|---|--|
| | 89 90 91 92 93 | leemte. 'n ou wat regtig wil geld maak, moet boeke skryf, kinderboeke. Ek het 'n dogtertjie in my klas wat ongelooflik lees en weet jy wat jy kan net nie voorbly met haar haar nie. | |
| Onderhoudvoerder | | Dink julle dat daar behoort 'n band te wees tussen 'n leesreeks en effektiewe leesonderrig? | |
| Onderwyseres 2 | 94 | Dit sal die toepassing makliker maak maar goeie leesreekse is skaars. | |
| Onderhoudvoerder | | In mevrou se opine wat is 'n goeie leesreeks? | |
| Onderwyseres 2 | 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 | Ek dink sterstories. Ons het dit nou as aanvullende lees. Dit is op die vlak van die kinders. Ons kinders is lui, hulle dink nie, dit laat hulle leer dink. Ons kinders hoor maar hulle luister nie. Te veel visuele stimulasie, televisie. Kinders weet ook nie hoe om te speel nie. Hulle kan glad nie fantaseer nie. Verlede jaar het ek 'n groep gekry van die kleuterskool af en gese kom, ons gaan nou na 'n eiland toe met die boot. Klim in die boot. Waar die een se dit is 'n mat nie 'n boot nie. Dit is 'n leemte al by die kleuterskool. 'n Groot leemte dan wil hulle leer lees en skryf, ja hulle wil hulle te slim in die kleuterskool maak. Ja hoe kan jy, as jy nie geleer het hoe om te fantaseer nie, kan jy nie leer skryf nie. Of te klim en te klouter of te hang nie. Los die skoolwerk en speel meer. Los die skool vir die skool. 'n Goeie kleuterskool volgens die ouers is een wat leer lees. Groot motories kleinmotories. Daar moet absoluut glad nie glad nie geen werkskaarte wees in graad R nie. Ek word so kwaad as ek daar kom en daar is werkskaarte. Nee. Hy moet werk op 'n groot papier sodat hy sy middellyn kan kruis, kom hulle by ons, kan hulle dit nie doen nie, want hulle het nooit hul middelyn gekruis nie. Jare gelede het ons 'n perseptuele program gehad | Progressie Visueel ingestel teenoor te veel visueel |
| Onderhoudvoerder | | Watter leesterorie vind u baat by. | |
| Onderwyseres 4 | 128 | Die globale metode | |
| Onderhoudvoerder | | Wat moet betrokke wees by leerders vir suksesvolle lesers? | |
| Onderwyseres 1 | 129 130 131 132 | Persepsie moet in plek wees. Meer seuntjies sukkel deesdae met lees. Hulle kan nie bommelmakiesies slaan nie. | Persepsie |

Kleur kodering: Fokusgroeponderhoud 3

| | | | |
|------------------|---|---|---|
| Onderhoudvoerder | | Ek wil graag weet watter leesreeks gebruik mevrou hulle tans by u skool? | |
| Onderwyseres 1 | 1 2 3 4 | Ons gebruik die Oxford leesreeks. Dan baie van ons boeke skryf onself. Uhm soos die graad een boekie is self soos die klanke aangaan. En Dan gebruik ons die hele Oxford lees. | |
| Onderhoudvoerder | | Gebruik u dan die Oxford leesreeks vir aanvullende lees | Aanvullende, nie vir leer lees nie |
| Onderwyseres 1 | 5 6 7 8 | Ja, vir aanvullende lees. Uh ja, vir aanvullende lees. Want Dit is mos los boekies wat in verskillende vlakke ingedeel is. En dan gebruik ons maar, die boeke wat onself skrywe , dit gebruik ons as klasleesboeke. | Skryf self boeke – klank ooreenstem |
| Onderhoudvoerder | | Soos wat ek kan agterkom, is dat voel u dat dit 'n leemte is(kan nie vraag voltooi, o/w begin praat) | |
| Onderwyseres 1 | 9 10 11 12 13 14 15 16 17 | Ja, dit is hoekom, so 'n leemte . So 'n dike en. Dit is hoekom ons, ons eie skryf , met ander woorde, soos wat hulle die klanke aanleer gebruik ons net daai klanke wat hulle aangeleer het , ons kom nie met 'n klomp vreemde woorde wat moeilik is nie, soos as jy vat Bennie , dit is 'n saamgestelde woord dan begin ons by die eenvoudige woordjies , dit word dan al hoe moeiliker , met prentjies, later sonder prentjies en uhm op die ou einde is dit al lang stukke met begripslees by . | Aanleer van klank Progressie Prente, visueel begripslees |
| Onderhoudvoerder | | Watter kriteria het u gebruik om Oxford te selekteer? | |
| Onderwyseres 2 | 18 19 | Ons het gekyk na die leeruitkomste , hulle het al die leeruitkomste, en ons het gekyk of | Verband met kurrikulum |

| | | | |
|------------------|--|--|---|
| | 20 21 22 23 24 25 26 27 | dit voldoen aan ons leeruitkomste, en ons het dit ook getoets aan aan die mylpale wat daar gestel word, wat wat dit is. En of dit aanpas by die kind by sy omgewing by ons. En dit het wel. Jy kry sekere reeks, en ek diskrimineer glad nie, maar wat meer op die ander uh, kan ek se meer op hulle ontwikkeling is, wat oor hulle do (voltooi nie) die swart mense gaan meer oor hulle boeke en hierdie een is meer by ons omgewing en ons kinders aangepas. | Kind se leefwereld |
| Onderhoudveorder | | Voel u dat die kinders van vandag half taalarm is? | |
| Onderwyseres 1 | 28 29 30 31 32 33 34 35 | Hulle is definitief meer taalarm as vroeer. Hulle skryf baie toe aan die televisie , en dat uhm beide die ouers werk, word nie meer stories aan hulle gelees soos vroeer nie , ek dink selfs 'n leemte in Bybel dat ons in die oggende na Bybel dan bid ek eers en dan bid hulle, hulle moet leer, want daar is nie meer tyd vir huisgodsdienste nie. En so, so ons begin nou dat ons dit so instel dat hulle dit van kleins af so leer, hoor. | Leeskultuurweek (menlopark taalontwikkeling en woordskatuitbreidin g) |
| Onderhoudvoerder | | Ek wil net seker maak ja, uhm, ja, mevrou se baie waardevolle inligting hierso. (onderwyseres lag) Uh voel u dat leesreeks daarin slaag om leesvaardighede aan leerders te leer? | |
| Onderwyseres 1 | 36 37 38 39 40 41 42 43 | Kyk uh die, jy moet die dit is hoekom ons hierde boek geskryf het, want daar het ons die leesvaardighede ontwikkel, soos wat ek vir jou se, ons bring later leestekens in, ons bring uh later uh ons bring later ons begripstoetse in, ons het flitskaarte wat ons gebruik. Jy Die belangrikste is, jy moet jou ouditiewe uhm, jy moet nie jou persepsie | |

| | | | |
|------------------|----|--|---|
| | 44 | program uitlos nie. Baie kindertjies is | Persepsie belangrik Belangrik van insluit in gr 1 |
| | 45 | verwaarloos daarop, hulle het miskien nie 'n | |
| | 46 | kleuterskool bygewoon nie, en as 'n kind nie | |
| | 47 | sy basiese vaardighede het van die | |
| | 48 | perseptuele ontwikkeling. Ouditiewe diskriminasie, ouditiewe geheue kan ons nie aangaan met baie kinders met lees nie. Dan begin ons met hulle daar. En dan gaan ons met hulle aan. | |
| Onderhoudvoerder | | Aan met die lees? | |
| Onderwyseres 1 | 49 | Ja, ja. So ons werk al, al daai goed is | Bevat persepsie aktiwiteite (boek van Menlo omkring die 'a') |
| | 50 | ingewerk in ons boek wat onself geskryf | |
| | 51 | het. Dit is my eie leesboek, maar ons het dit | |
| | 52 | self geskryf in (sterk klem op in) graad een skrif. So dit is... ja ja. | |
| Onderhoudvoerder | | Wat dink u moet uitgewers in ag neem as hulle leesreeks skryf vir die Afrikaanse Grondslagfase leerder? | |
| Onderwyseres 2 | 53 | Hulle moet uh definitief na die skrif kyk wat | <div style="background-color: #ADD8E6; padding: 2px;">Klank</div> <div style="background-color: #E0FFFF; padding: 2px;">Milieu</div> <div style="background-color: #FFFFE0; padding: 2px;">Ervaring</div> <div style="background-color: #FFFFE0; padding: 2px;">Progressie</div> (verband met ander aspekte) Aangeleerde klank in leesboek wees leefwereld |
| | 54 | belangrik is, hulle moet na hulle | |
| | 55 | woordkeuses kyk dat dit aanpas by die klank | |
| | 56 | wat die kind op is, dat dit in die leer dat dit in | |
| | 57 | die milieu is wat die kind is, dat in die kind se | |
| | 58 | ervaringswereld in in val en dat dit ook hoe | |
| | 59 | sal ek se dat dit ook uitdagings bied aan jou | |
| | 60 | sterker leerlinge, maar dat dit ook aan jou | |
| | 61 | swakker leerlinge wat stadiger leer ook, daarom het ons ook 'n verrykende stukkie by elke leesstukkie bygesit. | |
| Onderhoudvoerder | | Ek wil net gou weer terugkom na mevrou se vorige antwoord dat hierdie perseptuele goed ingewerk is. Kan mevrou dalk net 'n kort voorbeeld gee? | |

| | | | |
|-------------------|--|---|----------------------------------|
| Onderwyseres 3 | 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 | Kyk ons sal byvoorbeeld tussen in, ons sal hier en daar sal ons, byvoorbeeld nou heel aan die begin sal ons byvoorbeeld vir hulle se, 'n oefenintjie gee waar hulle goed moet omkring wat dieselfde is . Dit is byvoorbeeld aan die begin 'n <u>b, dan moet hulle, dan is dit 'n b en 'n d en 'n p en 'n k dan moet hulle nou al die b's</u> om, dit is nou die visuele ekskuus, en dan die ouditiewe gebruik ons bandjies. Ons het ouditiewe bandjies wat ons met hulle geluide begin en later met wat hoor jy eerste, wat hoor jy laaste wat hoor jy in die middle, wat rym met die woorde. Al sulke goed, so ontwikkel jy dit ook. Daar het ons 'n spesiale cd wat ons gebruik. | Insluiting van persepsie - menlo |
| Onderhoudvoerder | | O so dit word dan saam met die leesstuk gebruik? | |
| Onderwyseres 2 | | Ja saam met die lees gebruik | |
| Onderhoudvoerder | | En uhm, watter elemente sal u graag in 'n leesreeks wil he? | |
| Onderwyseres 3 | 74 75 76 77 78 79 80 81 82 | Wel ek voel net dit moet stelsel, daar moet progresiewe groei wees. Begin by die bekende dan na die onbekende toe kan gaan. Eenvoudige goed gaan en later al hoe moeiliker gaan . So ons het nou se ver gegaan dat hulle ken byvoorbeeld alle dubbelklanke van graad 2. Omdat die leesboek het so gevorder. Maar dit is nou deur ons. Omdat ons nie kon'n ordentlike boek kry nie, ons dan die oxford reeks gebruik as aanvullend. | |
| Onderhoudvoerder: | | Wat voel u is 'n ordentlike boek? | |
| Onderwyseres 2 | 83 84 85 | Dit is wat regtig voorsien in die behoefte van 'n kind. Dat dit in sy ervaar is en dat vir hom interessant is. Dat hy dit graag wil lees. | |

| | | | |
|------------------|--|--|---|
| | 86 87 88 89 90 91 92 | Want ek het nou gesien, want ek lees in die middag voor hulle huis toe gaan omdat die ouers nie meer kan lees vir hulle nie, lees ek nou vir hulle uh stukkie uh , dit gaan oor uh oor die uh nee, oor die platkop in die donkerkop. Dan hou ek by 'n verskriklike uhm interessante deel hou ek op. En hulle kan nie wag dat more weer die storie verder te hoor nie. | spanningslyn |
| Onderhoudvoerder | | So die spanningslyn | |
| O derwyseres 1 | 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 | Jy hou dit daar. Ek begin byvoorbeeld met die aanleer van klanke begin ek deur 'n storie. Die hele storie gaan oor otjie o en uh dus my eerste klank is dan my o. En dan doen die vartjie die verskrikkste goed, en jy teken dit nou met die prente soos die klanke ontwikkel en dit sluit nou aan by die lees ook. En hulle kan nou nie wag om more te hoor wat het hy nou weer gedoen nie. En so leer jy nou maar die klanke met 'n storie. En dan daardeur leer hulle deur assosiasie aan. Want jy teken die klank met 'n byvoorbeeld die b wat hy 'n bal skop jy weet of wat ookal, sy boepie is voorentoe. So jy moet goed vir hulle maar baie visueel ver uh assosiasievir hulle dit aanleer. | Visueel ingestel |
| Onderhoudvoerder | | Voel u half dat in 'n leesreeks is herhaling (o/w val in) | |
| Onderwyseres 4 | 106 | Baie belangrik | Herhaling en drill |
| Onderhoudvoerder | | En sigwoorde (o/w 1 val in) | |
| Onderwyseres | 107 108 109 110 | Baie belangrik , want dit is hoekom ons flitskaarte het, hulle, jy moet ook, hulle kry in daai leesboek se ons byvoorbeeld vir hulle, hulle moet hierdie woorde binne 30 | Sigwoorde insluit Progressive op grond van sigwoorde |

| | | | |
|------------------|-----|---|--|
| | 111 | sekondes kan lees vir die mamma. En dan | |
| | 112 | later brei dit uit na hulle moet hierdie | |
| | 113 | woorde , dan word dit meer binne 30 | |
| | 114 | sekondes. Waar dit min is word dit al hoe | |
| | 115 | meer. En dan skryf ons natuurlike dan elke | |
| | 116 | Vrydag , skryf ons nou oor die woorde wat hulle aangeleer het, sigwoorde, skryf ons spelling met 'n diktee sinnetjie by van die begin af. | |
| Onderhoudvoerder | | Goed, en uhm dan watter metodes gebruik u om effektiewe leesonderrig te fasiliteer? | |
| Onderwysers 4 | 117 | Ons gebruik die gekombineerde ene. Ja die | Klank belangrik |
| | 118 | globale een met die klanke een. | |
| Onderhoudvoerder | | Hoekom dink mevrou, as ons kyk na die statistieke kan vandag se kinders nie meer lees nie. | |
| Onderwysers 3 | 119 | Weet jy, uh ek ek dink 'n groot ding is, hulle | Leeskultuur kweek |
| | 120 | word nie meer so blootgestel aan boeke nie. | |
| | 121 | Die groot ding is, is hulle is heeldag voor die | |
| | 122 | televisie. So as jy nou vir hulle in die middag | |
| | 123 | vir hulle interesante boekies in die middag | |
| | 124 | huis toe gee, dan is hulle nou so opgewonde. | |
| | 125 | En ek het nou byvoorbeeld in die vierde | |
| | 126 | kwartaal gekry dat hulle elke dag 'n boek | |
| | 127 | deurlees plus 'n engelse boek. Want oxford | |
| | 128 | het ook eenvoudige wat ook net een woord | |
| | 129 | of sinnetjie het so hulle lees nou een | |
| | 130 | Afrikaans en een Engles, maar hulle mag nie | Leerders uitvra oor die boek – toets so leesbegrip |
| | 131 | net Engels lees nie, dan gee ek nie 'n nuwe | |
| | 132 | boek nie. En jy moet vra ook wat het, die | |
| | 133 | belangrikste is ook, dit help nie hy lees net 'n | |
| | 134 | boek deur nie, Jy moet hom vra wat het jy | |
| | 135 | gelees in die boek, wat was vir jou die | |
| | 136 | mooiste, wat het jy nie van gehou nie. En | |
| | 137 | hier en daar 'n begripsvragie maak, want | |
| | 138 | hulle is baie slim, want hulle lees partykeer | |

| | | | |
|------------------|---|---|--|
| | 139 | voor en agter net om 'net om 'n volgende boek te want ons gebruik as aansporing dat die een wat die meeste boeke het kry nou een of ander prys. Hulle kom kies, die dogtertjies kom kies en as dit 'n seuntjie is, kom kies hy. | |
| Onderhoudvoerder | | Die doel van die navorsing is dat van die uitgewers 'n nuwe leesreeks wil begin. Voel mevrou dat dit is beter om 'n leesreeks te maak waar die juffrou die grootboek en al 35 kinders het dieselfde boekie of voel mevrou dat die leesreeks moet half soos Oxford wees met vyf verskillende boekies. | |
| Onderwyseres 1 | 140 141 142 143 144 145 146 147 148 | Onthou net Oxford het ook 'n groot leesboek hoor. Hulle het ook 'n groot leesboek met wat ons begin en dan en dan uh so dit is hoekom ons dit so gebruik. En hoekom ek hou van die boekie wat ons self skryf is dat daar is aan die begin prentjies is en dan neem ons aan die einde prentjies weg. Want kinders kyk na die prentjies en memoriseer. 'n Kind memoriseer die prentjie baie maklik. En met ander woorde dan kan hulle nie rilig lees nie maar hy dink hulle kan lees so | Visueel, progressive, skryf eie boek om aan hul behoeftes te voldoen |
| Onderhoudvoerder | | Hoe gebruik u Oxford? | |
| Onderwyseres 4 | 149 | Aanvulende leesboeke | |
| Onderhoudvoerder | | So as aanvulende leesboeke? | |
| Onderwyseres 4 | 150 | Ja as aanvullende lees | |
| Onderhoudvoerder | | So almal het verskillende boeke | |
| Onderwyseres 4 | 151 | Ja, almal is op verskillende vlakke | |
| Onderhoudvoerder | | En dan met die grootboek? | |
| Onderwyseres 4 | 152 153 154 155 | Dit gebruik ons heel aan die begin. Dit gebruik ons nou as hulle begin, begin ons met daai grootboeke. (onderwyseres 1 val in) Die eerste een is mos oor Vlooi se | |

| | | | |
|------------------|---|--|--|
| | 156 157 158 | partytjie. Nou wys ons dit en ons lees so saam en dan se ek gaan se nou vir mamma jy sal nie glo nie, maar jy al vandag gelees. En so begin jy, as jy net 'n liefde vir lees en 'n belangstelling daarin wek. | |
| Onderhoudvoerder | | So gebruik jy dan die grootboek dan saam met die groepie wat daai boekie het? | |
| Onderwyseres 1 | 159 | Ja, ja dit is reg. | |
| Onderhoudvoerder | | Ken u hierdie leesreeks – wys goue reeks. Hoe hulle werk is dat al die kinders het dieselfde boek en die aanvullende boek is 'n ekstra. | |
| Onderwyseres 2 | 160 | So dit is die klasleesboek hierdie ne? | |
| Onderhoudvoerder | | Ja. Voel u dat dit is 'n goeie wegspringpunt? | |
| Onderwyseres 1 | 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 | Baie oulik, weet jy al ding, laat ek rereg vir jou se is, ek gaan oopkaarte met jou speel is hoekom ons ons eie skryf is geld. <u>Ons kry bitter min van die departement af. Ons trek swaar, ons het 'n gemiddelde, ons het 'n voedingsprojek hier vir kinders., wat ons vir 40 huisgesinne, tweede pouse kry hulle kos.</u> So die groot probleem kom ons by die aankope van hierdie boeke. Dit is wonderlike, mens het al met die oulikste boeke soos hierdie (wys na boek een in goue reeks) is pragtig, hier is niks verkeerd nie, al jou goed is reg. Rooi, is dit nou vir graad een? | Finansieële implikasies van leesreeks – duur. Arm skole kan dit nie bekostig nie |
| Onderhoudvoerder | | Dit is, ja, dit is boek een. | |
| Onderwyseres 1 | 172 173 174 175 176 177 | Sien jy want daar gebruik hulle nou 'n klank wat eintlik aan die einde van graad een geleer word, so hier is entlike foutjies wat ek sien. Hulle moes liewerste begin by, jy moet begin by die enkelklanke. EK sien soos huis, bly ,speel. Dit is baie oulik maar ek voel net | Ooreenstem met mylpale Aanleer van klank ooreenstem met boek |

| | | | |
|------------------|-----|---|--|
| | 178 | hulle moet na hulle woordeskat mooi na kyk | |
| | 179 | water. Dit kan, dit kan later is dit reg. Hier in | |
| | 180 | die derde vierde jou slim kind kan jy dit later | |
| | 181 | vinnig leer. Maar hulle moet net met 'n | |
| | 182 | eenvoudige boekie begin. Dat die kind nie | |
| | 183 | vetroue in lees begin, want hier gaan hy | |
| | 184 | miskien, dwergie, gaan hy onmiddelik | |
| | 185 | vertrou, want jinne dit is 'n groot woord wat | |
| | | hy nou moet lees. So dat mens dit net van | |
| | | van eenvoudig na moeilik. Dit moet | |
| | | progressief groei. | |
| | | Dit is baie belangrik by enige leesreeks. | |
| Onderhoudvoerder | | Voel u leesreekse moet die hulpmiddels bygee? Soos die onderwysgids? | |
| Onderwyseres 3 | 186 | Ag nee, weet jy wat ek dink jou, met die dat | |
| | 187 | jy deesdae jou Grondslagfase vergaderings | |
| | 188 | het, en graadvergaderings weekliks kan jy | |
| | 189 | rerig as daar 'n nuweling is help en ons praat | |
| | 190 | presies oor die werk. Dit gaan die onkoste | |
| | 191 | miskien bietjie afbring. Flitskaarte kan mens | |
| | | selfs skryf ook. Dit is nie nodig nie, dit is | |
| | | goed as jy dit kan kry want almal is baie besig | |
| | | maar dit gaan net prysgewys afhang wat dit | |
| | | gaan wees. | |
| | | Baie dankie vir u almal se tyd en baie | |
| | | insiggewende goed gese het. | |
| Onderwyseres 1 | 192 | Ag ek hoop ek kon jou bietjie gehelp het. | |
| | 193 | <u>Leesreekse sit met die teorie, hulle staan</u> | |
| | 194 | <u>nie in die praktyk waar hulle dit werklik</u> | |
| | 195 | <u>weet waarom dit gaan nie.</u> Dit is hoekom | |
| | 196 | ons nou gesien het dit werk, en die kinders | |
| | 197 | lees nou regtig, so hulle kan nou al die bybel | |
| | 198 | lees, hulle kan kleinskrif lees, enetjie lees al | |
| | 199 | trompie by my so en dit is die jy moet net die | |
| | | liefde 'n groot ding 'n kind is jy moet net 'n | |
| | | liefde vir lees ontwikkel. | |

Finale temas met hul onderskeie subtemas geïdentifiseer

| |
|---|
| <i>Tema 1: Relevansie van leesreekse</i> |
| Subtema 1.1 Verouderde leesreekse |
| Subtema 1.2 Leesreekse se kontekstualisering van 'n kind se kontemporêre leefwêreld |
| Subtema 1.3 Die bydrae van illustrasies tot die skep van kindervriendelike leesreekse |
| <i>Tema 2: Belangrike aspekte by die gebruik van leesreekse</i> |
| Subtema 2.1 Die integrasie van persepsie in leesreekse |
| Subtema 2.2 Die herhaling van sigwoorde en nuwe woorde in leesreekse |
| Subtema 2.3 'n Uitnodigende storielyn in leesreekse |
| <i>Tema 3: Onderwysers se gebruik van leesreekse by leesonderrig</i> |
| Subtema 3.1 Onderwysers skryf hul eie stories om fonologiese bewustheid te onderrig |
| Subtema 3.2 Onderwysers se gebrekkige teoretiese kennis met betrekking tot leesonderrig |
| Subtema 3.3 Die gebruik van leesreekse om taalarmoede aan te spreek |
| <i>Tema 4: Wetenskaplike ontwikkeling van leesreekse vir Grondslagfaseleesonderrig</i> |
| Subtema 4.1 Taalkundigheid by leesonderrig |
| Subtema 4.2 Kennis van leesteorieë |
| Subtema 4.3 Leesbegrip by leesonderrig |

BYLAAG I:

Veldnotas

(Kleurkodering aan hand van die analise word ingesluit)

| Veldnotas Laerskool A | |
|---|---|
| <p>Fokusgroep onderhoud vind plaas om 13:30 in die personeelkamer. Al die dames betrokke by gr 1-3 is teenwoordig. Die departementshoof noem sy kan net 'n rukkie bly aangesien sy 'n ander afspraak het.</p> | <p>Atmosfeer was baie styf en koud gewees. Ek het geobserveer dat die ervare personeel die vrae bantwoord. Daar was veral een onderwyser wat omtrent al die vrae beantwoord het – dit het dus daartoe gelei dat ek telkemale moes vra 'of iemand nog iets wil sê'. Tydens die vrae oor top down en bottom up, was die onderwyseresse baie onseker, en van hulle het net skaam gelag. Ek het geantisipeer dat die jong onderwysers dit sal beantwoord, maar hul deelname was beperk.</p> <p>Dit wil voorkom asof die ander 3 jonger onderwysers ook hul ervaring wil noem rakende die gebruik van verouderde leesreekse tydens hul laerskool aangesien hulle hul koppe op en af knik en saggies ja sê.</p> <p>Onderwysers het telkemale verwys na die visuele aspekte van leesreekse, dit lyk asof die visuele aspek van die boeke 'n beduidende faktor is of die leesreeks kindervriendelik is of nie. Onderwysers het voorbeelde soos 7de Laan gebruik om die konsep van spanning te verduidelik, en dat mense kyk om uit te vind wat gebeur. My ervaring uit die bespreking was dat die onderwysers die spanningslyn en afwagting as belangrike aspekte beskou wat in die leesreeks moet wees. Dit wil voorkom asof bogenoemde 'n groot bydrae maak tot die kind se belangstelling in die leesreeks.</p> <p>Onderwysers by skool A het baie klem gelê op taalontwikkeling en veral leesbegrip.</p> <p>Onderwysers gebruik dus leesreekse as hulpmiddel vir taalontwikkeling en woordeskatuitbreiding, en vir leesbegrip.. Diegevoel wat ek kry rondom leesbegrip is dat hulle (die onderwysers) 'n behoefte het dat uitgewers 'n bladsy in die leesboek vat en die woordeskat meng, aangesien leerders geneig is om die leesstuk te memoriseer</p> |
| Laerskool B | |
| <p>Fokusgroeponderhoude is in 'n graad 2 klaskamer om 14:00 gehou.</p> | <p>Laerskool B is in 'n goeie sosio-ekonomiese omgewing geleë. Die skool het dus finansies om leesreekse aan te koop. Onderwysers noem dat al kom die leerders uit welgestelde huise uit, is hulle taalarm en my opinie jeens die opmerking is dat onderwysers kinders nie net leer lees nie, maar hulle moet ook 'n liefde vir lees kweek, fokus op taalontwikkeling en woordeskatuitbreiding. Partykry dit reg deur die grootboeke van leesreekse te gebruik ander skole moet aan ander oplossings dink want daar is nie geld vir leesreekse nie. Tydens die fokusgroeponderhoude het onderwysers genoem oor die klanke, en ek ervaar dat die probleem egter is dat leerders oor Suid-Afrika leer nie almal dieselfde klank aan nie. Uitgewers kan moontlik in ag neem om met enkelklanke, dan dubbelklanke en dan diftonge te gebruik in die leesboeke en die gradering van die leesboeke volgens die klanke te doen. Onderwysers kan dan gebruik maak van enige boek in die spesifieke vlak. Herhaling is ook weer beklemtoon</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>deur die onderwysers. Uitgewers moet dus sterk fokus op die herhaling van woorde en die insluiting van sigwoorde</p> |
| <p>Veldnotas Laerskool C</p> | |
| <p>Fokusgroep onderhoud vind plaas om 14:00 in die adjunkhoof se kantoor. Die departementshoof het die datums verkeerd gehad en van die onderwysers was nie beïndruk nie. Daar was half 'n demper op die onderhoude geplaas en die departementshoof het meeste van die vrae beantwoord.</p> | <p>Laerskool C is in 'n lae sosio ekonomiese omgewing van Pretoria geleë, waar baie leerders nie graad R bygewoon het nie. Tydens die bespreking van leesreëse met betrekking tot verouderde leesreëse het ek bewus geword dat onderwysers baie opgewonde raak as hulle praat oor leesreëse binne die leerder se leefwêreld, dit wil voorkom asof die gebruik van verouderde boeke 'n demper op hulle plaas, want toe hulle gepraat het van die ou leesboeke, was hulle baie teruggetrokke. Soveel meer idees rakende leesonderrig kom na vore as daar van leesreëse wat aspekte insluit wat bekend is aan die kind.</p> <p>Persepsie was 'n belangrike punt wat bespreek was. Die onderwyser het 'n passie gehad vir persepsie en dit word gesien in die graad 1-leerders se leesboeke wat die onderwysers self opstel. Hulle gebruik die klankie en die sigwoord om persepsie te integreer en oefeninge rondom die klank vir ouditiewe en visuele persepsie. Baie fokus word op diskriminasie en geheue geplaas, van beide ouditiewe en visuele</p> |

—ooOoo—