

Die vasstelling van wetenskaplik-begronde maatstawwe vir die waardebepling van Afrikaanse Grondslagfase-leesreekse

Tiané Koekemoer, Liesel Ebersöhn, Ina Joubert en Melanie Moen

T. Koekemoer, Departement Vroeë Kinderontwikkeling

L. Ebersöhn, Eenheid vir Onderrignavorsing van VIGS

I. Joubert, Departement Vroeë Kinderontwikkeling

M. Moen, Departement Vroeë Kinderontwikkeling, Universiteit van Pretoria

Opsomming

Leesreekse is die bekendste leesmateriaal wat in die klaskamer gebruik word om lesonderrig te ondersteun. Die keuse van geskikte leesreekse is egter problematies, omdat daar 'n gebrek aan wetenskaplik-begronde maatstawwe is aan die hand waarvan onderwysers leesreekse se waarde kan bepaal. Die behoefte aan sulke maatstawwe vir die waardebepling van Afrikaanse Grondslagfase-leesreekse het aanleiding gegee tot die studie waarop hierdie artikel gebaseer is. Die betrokke ondersoek was verkennend van aard, met die doel om wetenskaplik-begronde maatstawwe vir die waardebepling van Afrikaanse Grondslagfase-leesreekse vas te stel. Literatuur oor lees en leesreekse deur plaaslike en internasionale kenners is bestudeer. 'n Gevallestudie is onderneem waaraan onderwysers uit verskillende sosio-ekonomiese gebiede deelgeneem het. Waarnemingsnotas van studente in die Vroeë Kinderontwikkeling en Grondslagfase-program van die Universiteit van Pretoria is gebruik om die data aan te vul. Die ondersoek het gelei tot die vasstelling van wetenskaplik-begronde maatstawwe aan die hand waarvan onderwysers die waarde van Afrikaanse Grondslagfase-leesreekse kan bepaal. Hierdie maatstawwe is ook nog bruikbaar in die konteks van die nuwe Nasionale Kurrikulum- en Assesseringbeleidsverklaring (KABV/CAPS).

Trefwoorde: wetenskaplik-begronde maatstawwe vir die waardebepling van Afrikaanse leesreekse; aanvangslees; aanvangsleesonderrig; leesbenadering; gebalanseerde benadering; Grondslagfase

Abstract

The identification of scientifically based criteria for the evaluation of Afrikaans Foundation Phase graded readers

This article is based on research undertaken by Koekemoer (2012) during 2010 and 2011 to determine scientifically based criteria for the selection of Afrikaans graded readers. At that

time, the only guideline put forward by the national education department was adherence to the “balanced reading” approach. Only a limited number of readers were available, and since then the Department of Basic Education has formulated criteria by which it evaluates graded readers.

The original research question was: What scientifically based criteria can be used to evaluate Afrikaans graded readers in the Foundation Phase?

The balanced reading approach was prescribed in the National Curriculum Statement of 2002 and is also incorporated in the new (2011) Curriculum and Assessment Policy Statement (not yet implemented at the time of the original research). This approach to the choice of graded readers as well as for teaching reading specifies that the development of language skills such as listening, speaking, reading and writing must be taught in an integrated manner in the Foundation Phase. This approach also recognises that the abilities of learners differ. It is therefore imperative that teachers take these differences into account when they select graded readers. Since, however, there were no definite criteria for evaluating and selecting graded readers at the time, teachers relied on their personal preferences in this regard. Selecting graded readers on the basis of personal preferences is problematic, because readers selected in this way may not actually help learners to acquire reading skills at different levels.

At present, the characteristics advocated by Condy (2008), as well as other criteria, are set in terms of the NCAPS.

We used J.S. Chall’s model of reading development as the theoretical framework for the research project. This model indicates the different stages of reading progress and it includes the skills that learners should acquire at specific stages. The stages stipulated in Chall’s model bear a resemblance to the outcomes stipulated by the Department of Education’s Revised Curriculum Statement.

We conducted a qualitative case study in order to gain in-depth knowledge regarding the research question. The case study allowed us to collect data through focus group meetings and field notes. The focus group meetings took place at three Afrikaans primary schools in different socio-economic areas of the Tshwane Metropole. Twelve teachers participated (n=12; women=12). The participating teachers were selected by using stratified sampling and the group included recently graduated as well as more experienced teachers. In order to enhance the validity of the data we made use of observation notes obtained from third-year students in the Early Childhood Development and Foundation Phase programme at the University of Pretoria at 57 schools during their practical training.

We employed an interpretative metatheoretical paradigm. This paradigm allowed us to gain in-depth knowledge about how the Foundation Phase teachers used and experienced specific graded readers in the classroom. We wanted to determine what the teachers regarded as important features of graded readers, since they were the people who used these readers. We found that what they wanted to see in graded readers correlated with what is deemed important in the literature.

We documented audio recordings, transcriptions and field notes and used thematic and content analysis methods to analyse these documents in order to identify themes and sub-themes such as: (i) the relevance of graded readers; (ii) important aspects related to the use of graded readers; (iii) scientific development of graded readers for use during the teaching of Foundation Phase reading.

During the empirical phase of the investigation it became clear that the teachers valued the following features of graded readers: (i) the readers should fit the context of the learners' world – therefore the number of unfamiliar words should be limited; (ii) illustrations should invite the learner to read and they should be colourful; (iii) there should be progression; (iv) the repetition of sight words as well as unfamiliar words is vital; (v) when publishers develop graded readers, the phonetic abilities already acquired at that stage by prospective readers of the texts must be borne in mind; (vi) publishers should pay attention to font type, word selection and spelling; (viii) the behaviouristic approach is frequently used during reading instruction, especially in grade 1. The findings also indicated that grade 1 teachers are developing their own material in order to integrate perception and phonological awareness, since the graded readers at their disposal at the time did not incorporate these elements. In addition, grade 2 and grade 3 teachers felt that graded readers should be written in such a way that teachers can use them to teach reading comprehension. These findings were confirmed by the literature study undertaken.

The implementation of the NCAPS has largely eliminated the need for teachers to write their own instructional material; the graded readers listed in the National Catalogue should provide for all practical needs, provided that teachers make creative use of these readers and are trained accordingly. Teachers can utilise the criteria identified in this study and article to assess the relative merits of the available material.

Keywords: scientifically based evaluation criteria; Afrikaans graded readers; emergent reading; reading theories; balanced reading approach; Foundation Phase

1. Inleiding

Hierdie artikel is gebaseer op 'n navorsingsondersoek wat gedurende 2010 en 2011 onderneem is (Koekemoer 2012). Die doel van die oorspronklike ondersoek was

om op 'n wetenskaplike wyse maatstawwe vas te stel aan die hand waarvan onderwysers Afrikaanse leesreëse kan kies. Die ondersoek het aangesluit by 'n behoefte wat die opvoedkundige uitgewery Nasou Via Afrika (sedert 2011 geherstruktureer as Via Afrika Uitgewers) destyds uitgespreek het (Venter 2010), naamlik om wetenskaplik-begronde maatstawwe vas te stel wat benut kon word om 'n nuwe Afrikaanse leesreeks te ontwikkel. Die enigste riglyn wat die eertydse Nasionale Departement van Onderwys (nou bekend as die Nasionale Departement van Basiese Onderwys) gestel het, was dat leesreëse die "gebalanseerde benadering" moes onderskryf. Tydens die ondersoek was daar 'n beperkte aantal leesreëse beskikbaar. Tans is daar riglyne wat deur die Departement van Basiese Onderwys opgestel is en waarvolgens die departement leesreëse keur.

Die navorsingsvraag wat die oorspronklike ondersoek gerig het, was: Watter wetenskaplik-begronde maatstawwe kan vasgestel word wat deur onderwysers gebruik kan word om Afrikaanse leesreekse in die Grondslagfase te waardeer en ingeligte keuses te maak?

2. Die gebalanseerde benadering

Die Nasionale Kurrikulumverklaring (NDvO 2002) het destyds die sogenaamde gebalanseerde benadering met betrekking tot leesonderrig en die gebruik van leesreekse voorgestel. Die nuwe Nasionale Kurrikulum- en Assesseringbeleidsverklaring (oftewel KABV/CAPS) van die huidige Departement van Basiese Onderwys (NDvBO 2011),¹ wat ten tye van die oorspronklike ondersoek nog nie geïmplementeer was nie, skryf ook hierdie benadering voor.

Die gebalanseerde benadering gaan van die vertrekpunt uit dat die bemeestering en ontwikkeling van die verskillende taalvaardighede (luister, praat, lees en skryf) geïntegreerd in die Grondslagfase moet plaasvind (Menkveld en Pepler 2002:31). Stoicheva (in Koen 2008:33) is van mening dat die gebalanseerde benadering die positiewe eienskappe van die twee hoofbenaderings, naamlik die behavioristiese en psigolinguistiese benadering (met hul onderskeie leesonderrigmetodes), inkorporeer. Stoicheva se siening is dat leesonderrig meer suksesvol is indien die goeie eienskappe van die behavioristiese en die psigolinguistiese benadering gekombineer word.

Die gebalanseerde benadering erken die feit dat leerders se leesvermoëns verskil en dat dit in ag geneem moet word tydens leesonderrig. In die verlede is foneme (klanke) en letter-klank-ooreenkomste in die behavioristiese benadering by leerders ingedril. Die nadeel is dat leesbegrip ingeboet word, aangesien klank en korrektheid van uitspraak benadruk word (Blachman 1991:52). Volgens die behavioristiese benadering word leerders deurgaans bewus gemaak van foneme in hul huistaal en dat hierdie klanke in hul skryftaal deur letters verteenwoordig word. Die bewustheid van foneme en letter-klank-ooreenkomste 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-klank-kennis, beter bekend as fonemiese bewustheid (Weaver 1998:28). Gevolglik is foneme en letter-klank-ooreenkomste 'n belangrike kriterium by die evaluering van leesreekse. Dit is egter belangrik om te onthou dat die letter-klank-ooreenkomste nie in isolasie en met drilwerk onderrig moet word nie, maar as deel van die gebalanseerde benadering. Dit geskied deur die ontwikkeling van verskillende woordherkennings- en begripsvaardighede soos klankbewustheid, kennis van letter-klank-ooreenstemming en kennis van samesmelting wanneer twee of drie letters saam een klank voorstel.

Die gebalanseerde benadering neem ook die affektiewe en kognitiewe ontwikkeling van elke individuele leerder in ag. Hierdie bewuswording spruit uit die psigolinguistiese benadering se uitgangspunt dat lees by die leerder se taal en ervaring begin. Volgens die psigolinguistiese siening behoort leerders van kleins af aan 'n verskeidenheid lees materiaal blootgestel te word, aangesien hulle hul kennis van die taal en hulle lefwêreld sal gebruik om dit wat hulle lees, te verstaan (Joubert, Bester, Meyer en Evans 2013:86). Lees begin dus by die leerder se taal en ervaring en nie by die teks nie. Volgens dié siening moet die leerder se lefwêreld dus as maatstaf by die keuse van die teks wat vir leesonderrig gebruik word, ingesluit word.²

3. Die literatuurstudie

Aangesien leerders se vermoëns verskil, is dit belangrik dat onderwysers die leerders in hul klas ken en hul vermoëns in gedagte hou wanneer leesmateriaal vir onderrig gekies word.

In die tyd waarin die ondersoek onderneem is, was daar nie duidelike maatstawwe vir die keuse van leesreekse beskikbaar nie en daarom het baie onderwysers op hul persoonlike voorkeure gesteun. Om leesreekse aan die hand van persoonlike voorkeure te kies, kan egter nadelige gevolge vir leerders inhou, aangesien die gekose leesreeks moontlik nie (heeltal) geskik vir die aanleer van leesvaardighede op verskillende vlakke is nie.³

Leesreekse wat binne die behavioristiese benadering gebruik word, steun sterk op die herhaling van klanke en dan van woorde wat die spesifieke klanke bevat. In die psigolinguistiese benadering is die teks meer literatuurgebaseerd: die leerder leer lees deur leesbegrip voorop te stel en deur gebruik te maak van intonasie en ritme. Leesreekse wat hul daartoe leen om binne die gebalanseerde benadering gebruik te word, integreer die eienskappe van die behavioristiese en die psigolinguistiese benaderings. Die gebalanseerde benadering sluit ook geletterdheidsvaardighede soos fonemiese bewustheid, klankherkenning, letterdiskriminasie, klank-simbool-assosiasie, woordherkenning, sigwoordeskat, frasering, uitspraak, visuele beelding, lettergreepverdeling en leesbegrip in (Koen 2008:33). Hierdie aspekte is dus ook van belang by die bepaling van die waarde van leesreekse.⁴

Leesreekse vir beginnerlesers behoort hulle te leen tot voorspelbaarheid (McGee en Richgels 2000:146). Leerders kan dus op grond van dit wat hulle gelees het, voorspellings maak van wat verder gaan gebeur (Joubert e.a. 2013:140). Leesreekse behoort ook toenemend moeiliker te raak.⁵ Leesreekse wat te maklik is, kan tot verveling en beperkte uitdagings bydra. Aan die ander kant kan leesreekse wat te moeilik is, leerders dalk ontmoedig en sodoende hul akademiese prestasie belemmer (Gunning 2005:66).

Gunning (2005:447) meen byvoorbeeld dat leesreekse meer taalgeoriënteerd geskryf behoort te word. Bekende kontekste moet ook gebruik word, aangesien dit bydra tot lees as 'n genotvolle ervaring. Die belangrikheid van die insluiting van bekende kontekste word ook 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.

Leesreekse se woordeskat behoort volgens Barone en Morrow (2003:298) uit ongeveer 50% hoëfrekwensiewoorde te bestaan. Aucamp, Fry en Fountokidis (soos na verwys in Uys en Nel 2010:53) bevestig dié aspek en voer aan dat leerders meer as die helfte van alle leeswerk behoort te kan lees indien hulle die eerste 300 hoëfrekwensiewoorde bemeester het. Indien die leerder die woorde ken, kan hy/sy dus al die helfte van die leesstuk lees. Condy (2008:17) lig toepaslike eienskappe uit wat in gedagte gehou moet word by die keuse van leesreekse – sien Tabel 1.

Tabel 1. Condy se toepaslike eienskappe vir die keuse van leesreekse

Begrippe	Illustrasies	Taal/Struktuur	Uitleg
Kan die leerders aanklank vind by die begrippe of ervarings in die teks?	Bied die illustrasies goeie, middelmatige of swak ondersteuning vir die teks?	Is die teks herhalend, bekend en in natuurlike, gesproke taal geskryf?	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 gespasieer?
Volg gebeure in die storie 'n opeenvolgende 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 kunsvorm gepas vir die teks?	Is die teks relevant vir die genre (bv. die taalgebruik in 'n sprokie)?	Is daar drukfoute?
			Is die lengte van die teks geskik vir die leser?

Bogenoemde eienskappe, asook ander eienskappe wat uit die literatuur na vore gekom het, is in die ondersoek benut om maatstawwe vir die waardebeplanning van leesreekse vas te stel. (Tans word hierdie maatstawwe direk of indirek aan leesreekse gestel wat voorgelê word vir goedkeuring vir gebruik volgens die NKABV-kurrikulum.)

4. Chall e.a. (1990) se model van leesontwikkeling as teoretiese raamwerk

Chall e.a. (1990) se model van leesontwikkeling is aangewend as die teoretiese raamwerk vir die ondersoek (Chall, Jacobs en Baldwin 1990:12). Hierdie model van leesontwikkeling weerspieël die verskillende stadia asook vaardighede waarvoor die leerder moet beskik. Chall e.a. (1990:9) se model kan effektief gebruik word in die Grondslagfase, aangesien dit die idee ondersteun dat lees 'n kompleksiteit van vermoëns en vaardighede is wat met die toenemende ontwikkeling van die leerder verander.

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) (NDvO:2002) lê ook klem op die toenemende ontwikkeling van die leerder. Dit word duidelik in die vaardighede waarvoor leerders in die onderskeie grade behoort te beskik. Daar word byvoorbeeld van 'n graad 1-leerder verwag om enkelkonsonante en kort vokale te lees en te verstaan. Die graad 2-leerder moet vokaalklanke wat uit twee letters bestaan, asook twee- en drieletterkombinasies, aan die begin en einde van woorde kan lees en verstaan. Die progressie word dus kompleks van graad 1 na graad 3.

Die verband tussen Chall e.a. se model (1990:12–3) van leesontwikkeling en die HNKV se vereistes word in Tabel 2 uiteengesit. Die tabel toon die leesstadia van leerders in spesifieke grade aan. Die HNKV (NDvO 2002) se vereistes word kursief en in vetdruk getoon.

Tabel 2. Verband tussen Chall e.a. (1990) se model en die HNKV: Leesstadia 0 tot 2 geïntegreer met die HNKV

Stadium	Graad	Kenmerke van stadium	Verwerwing
Stadium 0 Voorlees	Voorskools en graad R (ouderdom 6 maande tot 6 jaar)	Leerders gee voor om te lees, vertel die storie terwyl hulle na blaaie uit 'n boek wat reeds deur die onderwyser voorgelees is, kyk. Herken moontlik sekere tekens, kan moontlik eie naam skryf, speel met boeke, potlood en papier.	Voorlesing deur volwassenes wat entoesiasies reageer en die leerder se belangstelling in boeke waardeer. <i>HNKV – graad R: Rolspeel lees, “lees” met onderwyser, onderskei tussen prente en skrif.</i>
Stadium 1 Aanvanklike lees en dekodering	Graad 1 en begin van graad 2 (ouderdom 6 en 7)	Leerders leer dat daar 'n verband bestaan tussen letters en klanke en tussen geskrewe woorde. Leerders 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. <i>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.</i>
Stadium 2 Bevestiging en vlotheid	Graad 2 en 3 (ouderdom 7, 8 en 9)	Leerders 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. <i>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</i>

			<i>op eie en gebruik verskeidenheid strategieë; lees geskrewe teks vlot en met begrip, lees verskillende soorte tekste – graad 3.</i>
--	--	--	--

Hierdie tabel is benut vir die vasstelling van maatstawwe vir die waardebeplanning van leesreëse, aangesien die literatuur bevestig dat leesreëse aspekte soos fonemiese bewustheid, klankherkenning, letterdiskriminasie, klank-simbool-assosiasie, woordherkenning, sigwoordeskat, frasering, uitspraak, visuele beelding, lettergrypverdeling en leesbegrip (Koen 2008:33) insluit. Al hierdie aspekte word in stadia 0–2 ingesluit en weerspieël die uitkomst in die HNKV waaraan leerders in graad 1 tot 3 moes voldoen.

5. Die navorsingsmetodologie vir die empiriese fase van die ondersoek

5.1 Navorsingsontwerp en -paradigma

Die ondersoek waarop hierdie artikel gebaseer is, bevat ook 'n kwalitatiewe fase met empiriese data-insameling. Kwalitatiewe navorsing verskaf 'n grondige bewuswording van die deelnemers daaraan se ervarings (Iankova, Creswell en Clark 2006:259), maar die nadeel daarvan is dat die kennis wat hieruit verkry word, nie noodwendig na die wyer bevolking veralgemeen kan word nie.

Die doel van die kwalitatiewe navorsing is om ondersoek in te stel na 'n bepaalde verskynsel ten einde dit te verstaan (Creswell 2003:256). In hierdie geval was die doel om bewus te word van aspekte wat volgens onderwysers in Afrikaanse leesreëse ingebou behoort te word om aanvangsleesonderrig in die Grondslagfase te rig.

Hierdie fase van die ondersoek het die vorm aangeneem van 'n (beperkte) gevallestudie wat ondersoekend, verkennend en kontekstueel van aard was. Die gevallestudie is ondersteun deur die gebruik van gedetailleerde, diepgaande data-insamelingstegnieke (insluitend onderhoude en waarnemings- en veldnotas) om sodoende verskeie bronne van inligting te genereer (sien Delpont en Fouché 2002:272).

Die interpretivistiese paradigma is gebruik om waarnemings en redenasies te organiseer (Delpont en Fouché 2002:261). Deur middel van fokusgroeponderhoude is insig verkry in hoe Grondslagfase-onderwysers die gebruik van leesreëse as hulpbronne ervaar.

5.2 Deelnemers

Deelnemers aan die empiriese ondersoek is uitgekies deur gebruik te maak van die gestratifiseerde, doelgerigte-keuse-tegniek. Dit het die ondersoekers in staat gestel om deelnemers binne 'n spesifieke situasie, wat toepaslik vir die fokus van die navorsing is, te kies (Maree en Pietersen 2007:178; Cohen, Manion en Morrison 2004:103). Twaalf vroulike onderwysers (n=12) van drie skole het aan die ondersoek deelgeneem. Hulle was graad 1-tot graad 3-onderwysers van uiteenlopende sosio-ekonomiese gebiede in Pretoria, van verskillende ouderdomme en verskillende ervaring en kwalifikasies. Sewe-en-vyftig

derdejaarstudente in die Vroeë Kinderontwikkeling en Grondslagfase-program van die Universiteit Pretoria het ook aan die studie deelgeneem.

5.3 Data-insameling en -ontleding

'n Verskeidenheid metodes wat interaktief van aard is, kan by kwalitatiewe navorsing gebruik word (Creswell 2003:181). Deur 'n verskeidenheid data-insamelingstrategieë te gebruik, is oor twee jaar waardevolle inligting vir hierdie ondersoek versamel. Hierdie data-insamelings en -dokumenteringstrategieë word hier onder toegelig.

5.3.1 Fokusgroeponderhoude

Fokusgroeponderhoude is met die 12 deelnemende Grondslagfase-onderwysers van drie verskillende skole gevoer. Die onderhoude is ná skool in die personeelkamer gehou. Die gesprekke is op band opgeneem en getranskribeer. Die doel van die gebruik van 'n fokusgroep was om diepgaande data te genereer oor (i) die onderwysers se perspektiewe en ervarings van leesreekse; (ii) hoe hulle die leesreekse wat hulle gebruik, uitgekies het; en (iii) die leemtes (al dan nie) wat hulle in die leesreekse wat hulle gebruik, ervaar het.

Die transkripsies van die fokusgroepbesprekings is tematies ontleed. Hiervoor het ons die inhoud van die data leer ken en temas geïdentifiseer op grond van terme wat herhaaldelik voorgekom het.

5.3.2 Veldnotas

Veldnotas is gebruik om gebeure tydens die fokusonderhoude in besonderhede neer te pen na afloop daarvan (sien Strydom en Delpont 2002:285). Gibbs (2007:27) beklemtoon die belangrikheid van tydige veldnotas: "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." Hierbenewens het ons ook van 'n reflektiewe navorsingsjoernaal gebruik gemaak om ons gedagtes, gevoelens, idees en reaksie op die navorsingsgebeure te dokumenteer.

5.3.3 Waarnemingsnotas

Die derdejaarstudente se bydrae tot die data-insameling het tydens hulle jaarlikse drie weke lange praktiese diens plaasgevind. Hulle was by 57 skole in die Pretoria-omgewing in diens, waar hulle by leesonderrig betrokke was en hulle waarnemings gedokumenteer het, insluitend watter leesreekse gebruik is.

Die benutting van hierdie buitewaarnemers het tot die geloofwaardigheid van die navorsing bygedra. Ons kon verskeie perspektiewe oor leesonderrig, asook die gebruik van leesreekse, uit hul waarnemingsnotas genereer.

Die studente se waarnemings was op dieselfde oop vrae gebaseer, wat vergelyking tussen die antwoorde vergemaklik het (sien Cohen e.a. 2000:271). Die navorsingsvrae, wat deur dosente verbonde aan die Departement Vroeë Kinderontwikkeling van die Universiteit van Pretoria opgestel is, was:

- (i) Watter leesbenadering word gebruik?
- (ii) Watter leesreeks word gebruik?
- (iii) Geniet die leerders lees?
- (iv) Hoeveel tyd word aan leesonderrig afgestaan?

6. Bespreking van die bevindinge

Drie temas met onderskeie subtemas is uit die ingesamelde data van die literatuurstudie en empiriese ondersoek geïdentifiseer. Hierdie temas en subtemas het tot die vasstelling van wetenskaplik-begronde maatstawwe bygedra.

Tabel 3 verskaf 'n samevatting van hierdie temas en subtemas.

Tabel 3. Temas en subtemas

Tema 1: Tersaaklikheid
Subtema 1.1 Die kontekstualisering van die leerder se leefwêreld
Subtema 1.2 Die bydrae van illustrasies
Tema 2: Belangrike aspekte
Subtema 2.1 Die integrasie van perseptuele vaardighede
Subtema 2.2 Die herhaling van sigwoorde en nuwe woorde
Subtema 2.3 'n Uitnodigende storielyn
Tema 3: Wetenskaplike ontwikkeling van leesreekse
Subtema 3.1 Taalkundigheid by leesonderrig
Subtema 3.2 Kennis van leesteorieë
Subtema 3.3 Leesbegrip by leesonderrig

Die eerste tema wat na vore gekom het, soos die tabel te kenne gee, was die tersaaklikheid van leesreekse. Daar is 'n uitgesproke behoefte dat leesreekse die kind se leefwêreld in ag moet neem (subtema 1.1), aangesien kinders hulle kan vereenselwig met dit wat vir hulle bekend is. Die bydrae van illustrasies tot die skeep van kindervriendelike leesreekse (subtema 1.2), asook die gebruik van illustrasies ter ondersteuning van lees, het ook sterk na vore getree.

Die tweede tema dek belangrike aspekte by die gebruik van leesreekse. Hierdie tema is hoofsaaklik uit die transkripsies wat van die fokusgroeponderhoude gemaak is, afgelei. Onderwysers betrokke by graad 1 voel dat hedendaagse leesreekse persepsie moet integreer (subtema 2.1). Hulle ondervind 'n gebrek aan perseptuele aktiwiteite in leesboeke wat hulle gebruik en dit noop hulle om hul eie leestekste te ontwikkel. Die herhaling van sigwoorde (subtema 2.2) het ook na vore gekom as 'n belangrike aspek wat volgens onderwysers in leesreekse ingebou behoort te wees. Die herhaling van nuwe woorde is ook belangrik – die onderwysers het gevoel dat leerders nie net op die eerste bladsy van 'n leesboek aan 'n nuwe woord bekendgestel kan word nie, maar dat die woord deurgaans herhaal moet word. Leerders raak gou verveeld met lees, en daarom is dit belangrik dat leesreekse oor 'n uitnodigende storielyn moet beskik (subtema 2.3). Deur gebruik te maak

van spanning, humor en fantasie kan leesreekse daarin slaag om lees 'n genotvolle ervaring te maak.

Die integrasie van perseptuele vaardighede soos ouditiewe diskriminasie moet verkieslik in leesreekse geïntegreer word sodat hierdie vaardighede inge oefen kan word. Die ontwikkeling van perseptuele vaardighede moet as 'n gelyklopende program gesien word, en nie as 'n leesgereedmakingsproses nie (Joubert e.a.2013:144). Leesreekse moet hulle leen tot die inoefening van klanke wat eenders klink, byvoorbeeld v/w, k/t, h/b. Leerders moet oor die vaardighede beskik om ooreenkomste en verskille in sekere klanke te hoor. Visuele ontleding en sintese is ook 'n belangrike perseptuele vaardigheid wat in leesreekse te voorskyn behoort te kom. Die vermoë om 'n woord in sy onderskeie elemente (dit wil sê foneme) raak te sien, op te breek en dan weer tot 'n sinvolle geheel saam te voeg, is 'n belangrike vaardigheid waarvoor leerders moet beskik.

Die integrering van perseptuele vaardighede in leesreekse sluit aan by fonologiese bewustheid, wat 'n belangrike aspek by leesonderrig is. Onderwysers voel egter dat net soos die leesreekse wat hulle benut, nie persepsie integreer nie, hulle ook nie fonologiese bewustheid integreer nie (subtema 3.1). Hierdie leemte noop onderwysers om self stories te skryf om te verseker dat leerders fonologies bewus gemaak word. Uit die vrae wat tydens die fokusgroeponderhoude gevra is, veral met betrekking tot verskillende leesbenaderings, het dit na vore gekom dat onderwysers 'n gebrekkige teoretiese kennis van leesonderrig het (subtema 3.2). Onderwysers ken nie terme soos *behavioristiese benadering*, *psigolinguistiese benadering*, *dele-na-geheel* en *gebalanseerde benadering* nie. Hierdie gebrekkige kennis dra waarskynlik tot oneffektiewe leesonderrig by. Van die deelnemers wat wel oor die teoretiese kennis beskik het, het genoem dat hulle leesreekse gebruik vir taalontwikkeling, aangesien die leerders taalarm is (subtema 3.3). (Die nuwe KABV-leesreekse voldoen aan hierdie maatstawwe.)

Verder het deelnemers in die empiriese fase daarop gewys dat dit belangrik is dat opvoedkundige uitgewerye die wetenskaplike ontwikkeling van leesreekse in ag moet neem (Tema 3). Daar moet gelet word op die taalkundigheid van leesreekse en daar moet gewaak word teen direkte vertaling van Engels in Afrikaans (subtema 3.1). Uitgewerye behoort kundiges te kontrakteer om toepaslike leesreekse te ontwikkel (subtema 3.2) en hierdie kundiges moet maatstawwe soos die kind se leefwêreld en integrasie van persepsie in ag neem. Onderwysers het ook gevoel dat die leesreekse wat hulle gebruik, nie aandag aan leesbegrip gee nie (subtema 3.3). Uitgewerye moet leesreekse verskaf waar die teks aanleiding kan gee tot vrae wat leerders kan beantwoord of wat leesbegrip deur illustrasies ontwikkel.

7. Bespreking van bevindinge uit die literatuurstudie en empiriese navorsing

Die bevindinge van die ondersoek word hier aan die hand van die navorsingsvraag wat die ondersoek gerig het, bespreek: Watter wetenskaplik-begronde maatstawwe is nodig vir die waardebeplanning van Afrikaanse leesreekse in die Grondslagfase? Die doel van die ondersoek was immers om maatstawwe wat onderwysers tydens die kies van leesreekse kan ondersteun, vas te stel.

Die geraadpleegde literatuur en die empiriese ondersoek het aangedui dat die kontekstualisering van 'n kind se leefwêreld 'n belangrike maatstaf vir leesreekse is. Die hedendaagse Suid-Afrikaanse konteks verg byvoorbeeld stories met karakters uit verskillende sosio-ekonomiese agtergronde (Bloch 1999:10). Verder is die insluiting van bekende kontekste (byvoorbeeld die kliniek, parkie, taxi en dieretuin) asook bekende omgewingstekste ook belangrik sodat die jong leser die gevoel van "ek lees" kan beleef (Hugo 2010:143).

Al die deelnemers aan die empiriese ondersoek het dit baie belangrik geag dat illustrasies taalontwikkeling en woordeskatuitbreiding moet ondersteun en die kind se leefwêreld moet bevestig. (Hierdie maatstaf word, soos ander, tans inderdaad by die ontwikkeling van eietydse leesreekse betrek.) Illustrasies kan die aanvangsleser help om vrae oor die storie te beantwoord, en sodoende word die leerder se leesbegrip getoets; dit bied ook ondersteuning deurdat dit die leerder help om woorde te ontsyfer (sien Nicholas 2007:1).

Leesreekse behoort aspekte soos fonologiese en fonemiese bewustheid, klankherkenning, letterdiskriminasie, klank-simbool-assosiasie, woordherkenning, hoëfrekwensiewoorde, frasering, uitspraak, visuele beelding, lettergreepverdeling en leesbegrip in te sluit (sien Koen 2008:33). Volgens Barone en Morrow (2003:198) moet 50% van die woorde wat in 'n leesreeks gebruik word, sigwoorde wees – woorde wat 'n leerder moet kan lees sonder om dit te klank of te huiwer om dit te lees (sien ook Chen 2005).⁶

Tydens die fokusgroeponderhoude het dit na vore gekom dat die onderwysers wat graad 1 onderrig, sterk op die behavioristiese benadering tot lees gesteun het. Hulle het ook baie klem gelê op die integrasie van persepsie tydens die onderrig van lees, tesame met fonologiese bewustheid, letterdiskriminasie en klank-simbool-assosiasie. Baie van die onderwysers in die fokusgroep het hulle eie leesmateriaal ontwikkel om geletterdheidsvaardighede in te sluit. Die onderwysers het dus oor die algemeen 'n leemte in die geletterdheidsvaardighede wat die beskikbare leesreekse op daardie stadium aan hulle gebied het, ervaar.

Geen enkele metode of konseptuele raamwerk ondersteun alle leerders se leerstyle nie (Condy 2008:5). Die literatuurstudie het uitgewys dat die gebalanseerde benadering die geskikste benadering tot die bemeestering van leesvaardighede is, aangesien dit die positiewe eienskappe van die verskillende benaderings tot leesonderrigmetodes integreer. 'n Verdere voordeel is dat hierdie benadering dit in ag neem dat dieselfde onderrigmetode nie alle leerders baat nie (Blair-Larson e.a. 1999; Williams en Williams 1999:10).

Dit blyk uit die empiriese navorsing dat deelnemers leesreekse op grond van eie ervaring kies. Hierdie waarneming word ondersteun deur Menkveld (2004:38), wat aanvoer dat onderwysers dikwels oppervlakkige perspektiewe op aanvangsleesonderrig het en dat hulle nie leesreekse op grond van teoretiese begroning asook die gepaardgaande metode van aanvangsleesonderrig kies nie.

Hierdie ondersoek het bevind dat onderwysers van graad 2 en graad 3 let op 'n leesreeks se geskiktheid vir die onderrig van leesbegrip. Deelnemers het genoem dat die herhaling van hoëfrekwensiewoorde asook onbekende woorde belangrik is.

Deelnemers aan die ondersoek het ook aspekte soos lettertipe en -grootte as maatstawwe vir die seleksie van leesreekse uitgelig.

'n Ander belangrike maatstaf is dat die teks in die leesreekse toenemend moeiliker moet raak – dit sluit aan by Chall e.a. (1990) wat aandui dat die moeilikheidsgraad van die leeshandeling van leerders in graad 1, graad 2 en graad 3 behoort te verskil.

Tabel 4 is 'n samevatting van maatstawwe wat benut kan word by die keuse van Afrikaanse leesreekse in die Grondslagfase, gegrond op sowel die literatuurstudie (spesifiek Chall e.a. 1990 en Condy 2008) as die empiriese navorsing wat vir hierdie ondersoek onderneem is.

Tabel 4. Voorgestelde maatstawwe wat deur onderwysers benut kan word by die keuse van Afrikaanse leesreekse in die Grondslagfase⁷

Maatstaf	Beskrywing
Toenemende moeilikheidsgraad	Die leesreeks moet voorsiening maak vir die ondergemiddelde, gemiddelde en vlot leser. Die moeilikheidsgraad word deur middel van kleure aangedui.
Verskeidenheid	Die vlakke waarvolgens die leesreeks ingedeel is, moet meer as twee boeke elk bevat. Aanvullende boeke behoort ook op elke vlak voor te kom.
Lettertipe	Die lettertipe wat gebruik word, moet die graad 1-skryfstyl (drukskrif) wees, want leerders is vertrouwd daarmee.
Illustrasies	Die illustrasies moet verband hou met die teks. Illustrasies moet lees ondersteun. Illustrasies moet verstaanbaar en aantreklik vir die leerder wees. Illustrasies moet hulle tot die gebruik van taalontwikkeling en woordeskatuitbreiding leen. Illustrasies in leesboeke vir graad 1 moet gebruik kan word om persepsie deur middel van vraagstelling te integreer asook om fonemiese bewustheid te bevorder.
Sigwoorde en hoëfrekwensiewoorde	Daar moet herhaling van sigwoorde en hoëfrekwensiewoorde wat die leerder al aangeleer het, of sal aanleer, teenwoordig wees. Hierdie herhaling is veral by leerders in graad 1 en aan die begin van graad 2 van toepassing. 50% van die woorde moet sigwoorde en hoëfrekwensiewoorde wees. Hierdie woorde moet voor of agter in die boek gelys word. Sigwoorde en hoëfrekwensiewoorde wat in graad 2- en graad 3-leesboeke gebruik word, moet hoëfrekwensiewoorde in graad 1-leesboek versterk.

Maatstaf	Beskrywing
Onbekende woorde	<p>Onbekende woorde moet herhaal word.</p> <p>Onbekende woorde moet woorde wees wat klanke bevat wat die kind besig is om aan te leer. Hierdie woorde behoort weer vir die onderrig van spelling aangewend te kan word.</p>
Vokale en diftonge	<p>Dit is wenslik dat die aanleer van klanke verband moet hou met die woorde wat in die leesreeks gebruik word. Dit is byvoorbeeld nie wenslik dat beginboeke van graad 1 die volgende teks insluit nie: <i>Die kat is klein</i>. Die “ei”-klank word eers in graad 2 aangeleer. Graad 1-leerders leer wel die “y”-klank en sodoende leer hulle alreeds dán om die klank te lees. In graad 2 leer leerders om die assosiasie tussen die ei-simbool/lettergroep en die betrokke klank wat ook met “y” geassosieer word te maak. ’n Gepaste teks sou eerder wees: <i>Die kat is op die mat</i>.</p>
Fonemiese bewustheid	<p>Die leesboek vir graad 1 en die begin van graad 2 moet fonemiese bewustheid bevorder.</p> <p>“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?</p>
Rympies en liedjies	<p>Rympies en liedjies moet ingesluit word.</p>
Leefwêreld van die kind	<p>Stories moet betrekking hê op die leefwêreld van die kind en ervarings waarmee die kind in aanraking kom.</p> <p>Dit moet verskillende kulture en rassegroepe insluit.</p> <p>Die konteks moet ook leerders in lae sosio-ekonomiese gebiede in staat stel om aanklank by die storie te vind.</p>
Omgewingstekste	<p>Veral by leesboeke wat op graad 1-vlak gebruik word, moet omgewingstekste (bv. bekende handelsmerke en straatname) ingesluit word.</p>
Storielyn	<p>Die storielyn moet spanning of humor insluit.</p> <p>Van die leesboeke in die leesreeks moet hulle tot fantasie leen.</p> <p>Leesbegrip moet deur die storie onderrig kan word. Aan die einde van die boek moet daar verkieslik vrae wees wat leerders kan beantwoord.</p>

8. Beperkinge van die ondersoek en voorstelle vir opvolgnavorsing

Die belangrikste beperking van die ondersoek waarop hierdie artikel gebaseer is, is dat dit onderneem is voor die inwerkingtrede van die nuwe Nasionale Kurrikulum- en Assesseringbeleidsverklaring vir die Grondslagfase. Laasgenoemde is wel op bepaalde wetenskaplike maatstawwe gegrond (o.a. maatstawwe wat tydens hierdie ondersoek

vasgestel is). Opvolgnavorsing behoort onderneem te word om vas te stel (i) hoe die voorgestelde maatstawwe toegepas is in die leesreekse wat tans in die Nasionale Katalogus verskyn en (ii) hoe onderwysers en leesonderrig by die toepassing van wetenskaplike maatstawwe in leesreekse baat.

'n Ander beperking is dat die bevindinge van die ondersoek waarop hierdie artikel gebaseer is, nie veralgemeen kan word nie, omdat dit op 'n beperkte gevallestudie berus. Die maatstawwe wat voorgestel word, kan egter as riglyne deur belanghebbendes soos onderwysers aangewend word in die keuse en benutting van beskikbare leesreekse.

Dit moet ook in ag geneem word dat leesreekse by sekere skole slegs as hulpmiddel tot leesonderrig dien, terwyl ander skole volledig op leesreekse steun.

9. Ten slotte

Gedurende die tydperk waarin hierdie ondersoek onderneem is, was daar nie 'n verskeidenheid leesreekse vir die spesifieke skole wat by die ondersoek betrek is, beskikbaar nie. Die deelnemende onderwysers het ook nie oor maatstawwe om 'n keuse uit die beperkte aanbod te maak, beskik nie.

Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat as leesreekse volgens wetenskaplik-begronde maatstawwe ontwikkel word, sodanige leesreekse onderwysers kan ondersteun om meer toereikende leesonderrig te verskaf. Toereikende leesonderrig onderskraag op sy beurt leerders se reg op doeltreffende onderwys.

Met die inwerkingtreding van die KABV hoef onderwysers nie meer uit meer of minder toereikende leesreekse te kies nie. Indien hulle 'n leesreeks vanuit die Nasionale Katalogus kies, behoort die leesreeks in die praktyk te werk.

Onderwysers kan wel die maatstawwe wat deur hierdie navorsingsprojek vasgestel is, benut om self die relatiewe waarde van die verskillende beskikbare leesreekse te bepaal. Die uiteindelige sukses van die nuwe leesreekse hang egter af van onderwysers se kreatiewe benutting van die materiaal en van die onderwyseropleidingsmoontlikhede wat daarmee saamhang.

Bibliografie

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

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

- Blair-Larson, S.M. Williams en K.A. Williams. 1999. *The balanced reading program: Helping all students achieve success*. Newark: International Reading Association.
- 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., P. Dunn, T. Hofmeyer, J. Reid, J. van Lill en J. Wylie. 2003. *Storiestraat Onderwysgids*. Kaapstad: Nasou Via Afrika.
- Chall, J.S., V.A. Jacobs en L.E. Baldwin. 1990. *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Charmaz, K. 2003. Grounded theory. In Holstein en Gubrium (reds.) 2003.
- Chen, K. 2005. High-frequency words and vocabulary. [www.reading-tutors.com/tips/TH Tips HFW.pdf](http://www.reading-tutors.com/tips/TH_Tips_HFW.pdf) (3 Augustus 2010 geraadpleeg).
- Cohen, L., L. Manion en K. Morrison. 2004. *Research methods in education*. 5de uitgawe. Londen: Routledge Falmer.
- Condy, J. 2008. *Toor met lees: 'n Onderwysgids*. Kaapstad: Nasou Via Afrika.
- Creswell, J.W. 2003. *Research design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 2de uitgawe. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Delport, C.S.L. en C.B. Fouché. 2002. Research strategies. In De Vos (red.) 2002.
- De Vos, A.S. (red.). 2002. *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions*. 3de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Flick, U. 2006. *An introduction to qualitative research*. 3de uitgawe. Kalifornië: Sage.
- Gibbs, G. 2007. *Analyzing qualitative data*. Londen: Sage.
- Gunning, T.G. 2005. *Creating literacy instruction for all students*. 5de uitgawe. Boston: Pearson Education.
- Hanekom, A. 2005. Om tot beter verstaan van die leesproses te kom. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Departement van Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch.
- Hartas, D. (red.). 2010. *Educational research and inquiry: Qualitative and quantitative approaches*. Londen: Continuum.
- Holstein, J.F. en J.F. Gubrium (reds.). 2003. *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Thousand Oaks: Sage.

- Howie, S.J., E. Venter, S. van Staden, L. Zimmerman, C. Long, V. Scherman en E. Archer. 2008. Progress in international reading literacy study (PIRLS) 2006 summary report: South African children's reading literacy achievement. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Hugo, A.J. 2010. Foundation phase teachers: The "battle" to teach reading. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 44(2):133–44.
- Ivankova, N., J.W. Creswell en V.L.P. Clark. 2006. Foundations and approaches to mixed methods research. In Maree (red.) 2006.
- Joubert, I., M. Bester, E. Meyer en R. Evans. 2013. *Geletterdheid in die Grondslagfase*. 2de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Joubert, I. en N. Phatudi. 2011. Refleksie na praktiese onderwys in die Grondslagfase: Vrae. Ongepubliseerde verslag. Universiteit van Pretoria: Departement Vroeë Kinderontwikkeling en Grondslagfase, Fakulteit Opvoedkunde.
- Joubert, I., M. Bester en E. Meyer. 2006. *Geletterdheid in die Grondslagfase*. Pretoria: Van Schaik.
- Koekemoer, T. 2012. Die evaluering van Afrikaanse Grondslagfase-leesreeks vir toereikende aanvangsleesonderrig (Afrikaans). Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Pretoria.
- Koen, M. 2008. Bemagtig opvoeders vir onmiddellike mobilisasie van Grondslagfase-leerders se geletterdheid. *LitNet Akademies*, 5(2):27–45.
<http://www.litnet.co.za/Article/bemagtig-opvoeders-vir-onmiddellike-mobilisasie-van-Grondslagfase-leerders-se-geletterdheid>.
- Kruizinga, A. en R. Nathanson. 2010. An evaluation of guided reading in three primary schools in the Western Cape. *Per Linguam*, 26(2):67–76.
- Le Cordeur, M.L.A. 2004. Die bevordering van lees met behulp van mediaonderrigstrategieë vir Afrikaans (Graad 7): 'n Gevallestudie. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Universiteit Stellenbosch.
- Maree, K. (red.). 2006. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.
- Maree, K. en J. Pietersen. 2006. Surveys and the use of questionnaires. In Maree (red.) 2006.
- McGee, L.M. en D.J. Richgels. 2000. *Literacy beginnings: Supporting young readers and writers*. Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Menkveld, H. 2004. Geletterdheidsontwikkeling by graad R-leerders: 'n Gevallestudie. *Per Linguam*, 20(2):46–61.

- Menkveld, H. en A. Pepler. 2002. Aanvangsleesonderrig en die hersiene nasionale kurrikulumverklaring. *Per Linguam*, 18(2):31–41.
- NDvBO (Nasionale Departement van Basiese Onderwys). 2011. Curriculum and assessment policy statement grades R–3. English Home Language. Pretoria: Staatsdrukkery.
- NDvO (Nasionale Departement van Onderwys). 1999. How to use a reading series in the foundation phase. Johannesburg: Gauteng Onderwysdepartement.
- . 2002. Hersiene nasionale kurrikulumverklaring graad R–9. Pretoria: Departement van Onderwys.
- . 2008. National reading strategy. Pretoria: Departement van Onderwys.
- . 2008. Grondslag vir leer. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Nicholas, J.L. 2007. An exploration of the impact of picture book illustrations on the comprehension skills and vocabulary development of emergent readers. Ongepubliseerde proefskrif. Louisiana: Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.
- Pepler, A. 2005. Geletterdheidsontwikkeling in graad R. *Kleuterklanke*, 30(2):7–15.
- Reutzel, D.R. en R.B. Cooper. 2004. *Teaching children to read: Putting the pieces together*. 4de uitgawe. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Strydom, H. en C.S.L. Delpont. 2002. Information collection: Interviewing. In De Vos (red.) 2002.
- Uys, C. en C. Nel. 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.
- Venter, R. 2010. Onderhoud deur Dr. Ina Joubert en Tiané Koekemoer met Dr. Rudi Venter oor Via Afrika se moontlike publikasie van 'n nuwe leesreeks. Pretoria: Groenkloof Kampus.
- Viney, P. 2009. Assessing graded readers. The extensive reading foundation. <http://www.erfoundation.org/erf/node/37> (22 Julie 2011 geraadpleeg).
- Warring, R. en M. Takaki. 2003. At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2):130–63.
- Weaver, C. 1998. Reconsidering a balanced approach to reading. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Wildsmith-Cromarty, R. en J. Gounden. 2006. A balanced reading programme for grade one and two learners of English as a first and as additional language. *Per Linguam*, 22(1):122.

Eindnotas

¹ Die nuwe kurrikulum vir die Grondslagfase is in 2012 in werking gestel. Uitgewerye het in 2011 nuwe leesreekse ontwikkel of bestaande leesreekse aangepas volgens die riglyne wat die NDvBO vir die KABV daargestel het. Agt titels per vak of voorleggingskategorie kon goedgekeur word vir die Nasionale Katalogus. Die keuring was streng en talle van die gebreke waaroor hierdie artikel verslag doen, is deur die nuwe proses uitgeskakel of opgelos. Leesreekse wat tans in skole gebruik word, berus op twee stelling riglyne: (i) die nuwe KABV en (ii) die metodiek/pedagogiek wat vereis word en waarvoor spesifieke maatstawwe neergelê is.

² Tans is hierdie maatstaf een van die belangrikstes vir KABV-goedgekeurde leesreekse. Ouer leesreekse, wat leesonderrig hoofsaaklik volgens die behavioristiese benadering aanpak, word dalk steeds in skole gebruik, maar dis afgekeur deur die keurders van voorleggings vir die KABV en verskyn nie op die Nasionale Katalogus nie. Die gevolg hiervan is dat skole nie regeringsfondse vir leer-en-onderdig-ondersteuningsmateriaal (LTSM) mag gebruik om hierdie uitgediende materiaal aan te koop nie.

³ Die implementering van die nuwe KABV bied teoreties die oplossing hiervoor, omdat alle goedgekeurde leesreekse op die Nasionale Katalogus ontwikkel is om voorsiening te maak vir die verskillende vlakke in leerders se leesvermoë.

⁴ Die probleem in die praktyk is 'n gebrek aan finansies: die ontwikkeling van nuwe leesreekse deur uitgewerye en die aankoop van nuwe leesreekse deur skole is duur. Daar is verskillende redes waarom skole/onderwysers by uitgediende leesreekse of die ontwikkeling van hulle eie materiaal bly vassteek, onder meer onkunde, 'n aanhang van eie voorkeure en/of gebrek aan fondse.

⁵ Die KABV verdeel leesvaardighede in tweeweekse siklusse om 'n toenemende moeilikheidsgraad dwarsdeur die land daar te stel en binne dieselfde tydperk te laat plaasvind.

⁶ Hedendaagse goedgekeurde leesreekse bevat hulpbronmateriaal soos flitskaarte en kaarte met sigwoorde waardeur die sigwoordeskat progressief aangeleer en verbeter word. Goed-opgeleide onderwysers, wat dalk nie die hulpbronmateriaal kan aankoop nie, maak dikwels hul eie kaarte en plakkate vir hierdie doel.

⁷ Hierdie maatstawwe word by die ontwerp en ontwikkeling van hedendaagse leesreekse gevolg.