

# Selfgerigte tekskeuse vir Afrikaans Huistaal in die intermediêre fase met behulp van 'n leesbaarheidsindeks

**Carmen du Plessis** 

North-West University, South Africa

E-mail: [carmen.duplessis@nwu.ac.za](mailto:carmen.duplessis@nwu.ac.za)

**Elize Vos** 

North-West University, South Africa

E-mail: [elize.vos@nwu.ac.za](mailto:elize.vos@nwu.ac.za)

## OPSOMMING

Goedontwikkelde leesvaardighede word vir suksesvolle leer, asook vir volle deelname in die gemeenskap en werksmilieu in die Nasionale Kurrikulum- en Assesserings-beleidsverklaring (KABV) onderskryf (DBO, 2011). Ten spyte van die belangrikheid van effektiewe leesvaardighede bly die leesstandaard van intermediêrefaseleerders steeds onrusbarend laag wanneer die uitslae van internasionale leesassesserings in ag geneem word. Uit hierdie resultate word dit duidelik dat leerders nie voldoende leesbegrip het wanneer hulle op die inhoud van 'n leesteks geassesseer word nie. Alhoewel duidelike kriteria vir tekskeuse bestaan, kan die oorsaak van die swak leesbegrip moontlik aan tekskeuse toegeskryf word. Vir hierdie artikel is die leesbaarheidsvlak van voorgeskrewe tekste as moontlike struikelblok ondersoek. Verskeie leesbaarheidsindekse is ondersoek, maar spesifiek dié wat vir Afrikaans Huistaal gebruik kan word om tekskompleksiteit te meet. Die leesbaarheid van tekste in huistaalhandboeke

(intermediêre fase) is bereken. Die ondersoek is vanuit die interpretivisme benader en is kwalitatief van aard. Ten eerste is 'n uitgebreide literatuurondersoek na die leessituasie geloods met betrekking tot intermediêrefaseleerders, tekste, kriteria vir tekskeuse, die leesbaarheid van tekste en leesbaarheidsindekse. Ten tweede is die KABV (Afrikaans Huistaal, intermediêre fase) ontleed om vas te stel wat die riglyne vir tekste, tekskeuse en leesbaarheid behels. Laastens is KABV-geakkrediteerde handboeke ontleed om die leesbaarheidsvlakke van enkele tekste daarin te bepaal. Die oorkoepelende temas uit hierdie drie data-insamelingsmetodes is gebruik om moontlike voorstelle vir Afrikaans Huistaal-onderwysers en handboek-samestellers ten opsigte van selfgerigte tekskeuse vir intermediêrefaseleerders met behulp van 'n leesbaarheidsindeks te maak.

**Trefwoorde:** Afrikaans Huistaal, intermediêre fase, KABV, leesassesserings, leesbaarheid leesbaarheidsindekse, skoolhandboeke

## 1. Inleiding en kontekstualisering

Die leesstandaard van Suid-Afrikaanse intermedieërefaseleerders is kommerwekkend laag (Bloch, 2009: 58; Le Cordeur, 2010: 77-89; Ramphele, 2008: 174).

Bykans 13 000 Suid-Afrikaanse graad 4-leerders uit 293 skole se leesbegripvaardighede is gedurende 2016 met behulp van die Progress in International Reading Literacy (PIRLS) geassesseer. In vergelyking met die res van die wêreld het Suid-Afrikaanse leerders uiters swak gevaar en laaste geëindig uit die 50 lande en ekonomieë wat aan die PIRLS-toetse deelgeneem het (Mullis *et al.*, 2017: 1; PIRLS, 2016: 23). Graad 6-leerders het ook reeds gedurende 2008 nie aan die vereiste geletterheidsvlakke tydens die leesassessering deur die Evaluation Assessment Tests for Reading (EATR) voldoen nie (Le Cordeur, 2010: 77). Hierdie uitslae bevestig dat hierdie leesprobleem nie net in 'n bepaalde graad nie, maar in die hele intermedieë fase manifesteer.

Voorts bevestig die uitslae van die Teaching and Learning International Survey (TALIS), waaraan Suid-Afrika in 2018 deelgeneem het, dat vele Suid-Afrikaanse onderwysers onbevredigend opgelei is om leerders vir die toekoms voor te berei (Jerrim & Sims, 2019). Uit die bevindinge van genoemde assesserings en opname kan 'n moontlike verband gelê word tussen onderwysersopleiding en die leesprobleme van leerders.

## 2. Probleemstelling

Hierdie swak leesbegripvaardighede en die onbevredigende onderwysersopleiding (soos in die *Inleiding en kontekstualisering* genoem) veroorsaak swak akademiese prestasie en belemmer leerders se algemene ontwikkeling (Nunes, 1999: 123, Townend & Turner, 2000: 274). Tog word duidelik in die KABV vir Afrikaans Huistaal in die intermedieë fase (DBO, 2011: 10) gestel dat goedontwikkelde leesbegripvaardighede oor die hele kurrikulum belangrik is vir suksesvolle leer, asook vir volle deelname in die gemeenskap en binne die werksmilieu. In die intermedieë fase behoort op die grondslag, wat in die grondslagfase gelê is, voortgebou te word. Dit beteken volgens Cambourne (2001: 784) dat leesstrategieë beter onderrig behoort te word om leesbegrip van tekste te verseker. Hierdie argument word deur Lenski (2008: 42) ondersteun wanneer sy verduidelik dat sekere onderwysers verkeerdelik glo dat leerders in die grondslagfase leer om te lees en dat hulle in die intermedieë fase lees om te leer. Die waarheid is dat leerders, soos hulle deur die grade vorder, met meer komplekse tekste met hoër leesbaarheidsvlakke gekonfronteer word.

'n Moontlike oorsaak vir die swak leesbegrip van Suid-Afrikaanse leerders, spesifiek ook intermedieërefaseleerders, is dat voorgeskrewe tekste té kompleks vir hulle opleidingsvlak is. Boonop word hierdie leerders moontlik nie met die nodige leesstrategieë bemagtig om hierdie

komplekse tekste met begrip te kan lees nie. Die probleem wat in hierdie artikel onder die loep kom, is die kompleksiteit van voorgeskrewe tekste binne die intermedieëretaalklaskamer vanweë ondoelmatige tekskeuse deur onderwysers en handboeksamestellers onderskeidelik.

Dit blyk dat taalonderwysers en handboeksamestellers oningelig is oor die kriteria vir geskikte tekskeuse, veral ten opsigte van die leesbaarheidsvlakke van die tekste. Horne verduidelik aan Rademeyer (2009: 15) tydens 'n onderhoud in *Beeld* dat min onderwysers besef dat leesbaarheidsindekse van leesmateriaal direk gekoppel kan word met leerders se leesgereedheid, leesbegripvaardighede en sinvolle leer. Met ander woorde, ondoelmatige onderrigleestekste word vir leerders gekies; nie net in die taalleerklas nie, maar in alle vakke. Horne het in sy ontleding van leergidse en -materiaal bevind dat dit 'n algemene praktyk is dat die leesbaarheidsvlakke van onderrigtekste ver bo die aantal opleidingsjare van leerders is en daar is 'n besliste korrelasie tussen onderrigtekste met 'n te hoë leesbaarheidsvlak en leerders se swak leesbegrip, -motivering en algemene prestasie op skool.

### 3. Metodologiese verantwoording

Hierdie artikel is vanuit die interpretivistiese navorsingsparadigma uitgevoer, aangesien die lees- en kykvaardighede binne die KABV vir Afrikaans Huistaal, intermedieë fase (DBO, 2011) bestudeer is met die doel om tekste en kriteria vir tekskeuse vir hierdie fase te ondersoek. Voorts is KABV-geakkrediteerde handboeke ondersoek. Die doel hiervan was om bepaalde handboektekste te identifiseer en die leesbaarheidsvlakke daarvan te bepaal om vas te stel of die tekste op die opleidingsvlak van leerders is. Nieuwenhuis (2007: 60) meen dat die interpretivistiese navorsingsparadigma die navorser die geleentheid bied om 'n situasie te interpreteer en insig daarin te verkry. Volgens Joubert *et al.* (2015: 9-10) word kennis vanuit hierdie navorsingsparadigma hoofsaaklik verkry deur met die werklikheid "in gesprek te tree".

Voorts is die studie kwalitatief van aard, aangesien data by wyse van twee insamelingsmetodes ingewin is. Ten eerste is 'n omvattende literatuurondersoek geloods na die leessituasie ten opsigte van intermedieërefaseleerders, tekste, kriteria vir tekskeuse, leesbaarheid van tekste en leesbaarheidsindekse. Ter aansluiting by die literatuurondersoek is 'n dokumentontleding van die KABV (DBO, 2011) én KABV-geakkrediteerde handboeke (wat doelmatig vir die ondersoek geselekteer is) vir Afrikaans Huistaal, intermedieë fase, gedoen. Alle data is narratief ontleed. Die doelwit van hierdie artikel is om die oorkoepelende temas uit die literatuurondersoek en onderskeie dokumentontledings te gebruik om voorstelle vir Afrikaans Huistaal-onderwysers te maak om die korrekte tekskeuse vir intermedieërefaseleerders selfgerig uit te oefen met behulp van 'n leesbaarheidsindeks. Selfs handboeksamestellers kan hierdie voorstelle in ag neem wanneer tekste vir skoolhandboeke gekies word.

## 4. Literatuurondersoek

'n Literatuurondersoek is van die huidige leessituasie ten opsigte van intermediêrefaseleerders onderneem, wat insluit die vereistes vir tekste, die kriteria vir tekskeuse, asook leesbaarheidsindekse.

### Leessituasie ten opsigte van intermediêrefaseleerders

In die nasionale beleidsdokumente word die belangrikheid van lees in die onderwys benadruk. In die KABV-dokument van Afrikaans Huistaal vir die intermediêre fase (DBO, 2011: 13) word 'n sekere tydsaanduiding aan elke taalvaardigheid toegeken. Vyf uur per tweeweeksiklus word aan *lees en kyk* toegeken, waaruit afgelei kan word dat dit 'n belangrike taalvaardigheid is wat deurlopend in die taalklas aandag moet geniet. Leerders moet egter nie net kan lees nie; onderwysers moet seker maak dat leerders geleer word om te “verstaan wat hulle lees” (DBO, 2011: 10). Die KABV stipuleer dat leerders behoort te kan besin oor wat hulle gelees het en hulle moet sinvolle terugvoer daarvoor kan gee (DBO, 2011: 15).

Naas leesbegrip, word leesmotivering ook in die KABV beklemtoon. Die KABV bepaal dat onderwysers leerders moet aanspoor om te lees en selfs aanmoedig om boeke van hul keuse selfstandig te lees (DBO, 2011: 10). LAPA-uitgewers voer in hierdie verband op hulle webtuiste aan dat wanneer leestekste aan die gepaste graad, taalvlak en belangstellingsveld voldoen, sal enige kind positief kan raak oor lees. Daarom is onderwysers se rol in die ontwikkeling van 'n positiewe leeskuilteur by leerders van ernstige belang. Hierdie plig is 'n heelskoolverantwoordelikheid; die Wiskundeonderwyser moet byvoorbeeld ook toesien dat leerders die vakinhoud kan lees en verstaan (Veldsman, 2011: 44). Els (2022: 158-160) het inderdaad ook bevind dat wanneer leerders met lees-, kyk- en leerstrategieë bemagtig word hulle komplekse Natuurwetenskappetekste op selfgerigte wyse met begrip sal kan lees en leer.

Ongeag die belangrikheid van lees en leesbegrip, is die Suid-Afrikaanse leesstandaard, soos reeds genoem, kommerwekkend laag. PIRLS is 'n assessering wat elke vyfde jaar met leerders in graad 4 onderneem word, juis aangesien graad 4 'n belangrike oorbruggingsfase in hulle ontwikkeling as lesers is waar hulle vanaf die grondslag- na intermediêre fase oorgeskuif het. Die leerders wat gedurende 2016 aan PIRLS deelgeneem het, was verteenwoordigend van die elf amptelike tale uit al nege provinsies. Behalwe dat Suid-Afrika die swakste uitslae tussen 50 lande behaal het, kon 'n totaal van 78% van die deelnemende leerders nie die laagste leesvlak bereik nie. Suid-Afrikaanse skole het ook 200 punte minder as die gemiddelde 500 punte behaal. Die volledige PIRLS 2021-verslag sal ongelukkig eers teen 2023 beskikbaar wees om presies te kan oordeel of die leesstandaard van Suid-Afrikaanse intermediêrefaseleerders enigins verbeter of verder verswak het.

'n Ander leesassessering wat die leessituasie in Suid-Afrika statisties ontleedbaar maak, is die EATR wat in 2008 uitgevoer is. Daarin het 'n skrale 15% Suid-Afrikaanse graad 6-leerders aan die vereiste geletterdheidsvlakke voldoen (Le Cordeur, 2010: 77). Toe reeds het Le Cordeur die volgende generiese oorsake van leesprobleme in die intermediêre fase geïdentifiseer, naamlik leerders met spesiale behoeftes (hetsy biologiese, genetiese en gedragsverwante probleme); leerders met diverse kulturele agtergronde; multitaligheid (leerders wat sukkel om die onderrigtaal baas te raak, sukkel ook om te lees); die swak onderrig van leesstrategieë; gebrek aan motivering; sosio-ekonomiese status; asook 'n kultuur van verwaarlosing. Hy lig veral vier tipes leesprobleme uit, naamlik swak leesbegrip, onvoldoende leesvlotheid, 'n gebrek aan woordeskat en 'n negatiewe houding jeens lees (Le Cordeur, 2010: 79-80). Hierdie vier leesprobleme kan, binne die raamwerk van hierdie artikel, moontlik toegeskryf word aan die leesbaarheidsvlakke van tekste wat nie met die opleidingsjare van leerders korreleer nie. Uiteindelik veroorsaak dit swak akademiese prestasie en word leerders se algemene ontwikkeling gekortwiek.

Nie alleen het Le Cordeur (2010: 80) bevind dat die swak onderrig van leesstrategieë tot leesprobleme kan lei nie, maar in die TALIS-opname (2018) word wel bevestig dat Suid-Afrikaanse onderwysers nie volgens wens opgelei is nie. Rademeyer (2009: 15) se artikel het ook melding gemaak van praktiserende onderwysers wat erken het dat hulle nie bewus is van 'n maatstaf soos 'n leesbaarheidsindeks wat gebruik kan word om leesboeke en -tekste te evalueer nie. Die dokumentontleding van die KABV, Afrikaans Huistaal, intermediêre fase (DBO, 2011) wat later in hierdie artikel bespreek word, sal verder lig werp op sekere aspekte in die kurrikulum wat moontlik die oorsaak is van die swak leesstandaarde onder Suid-Afrikaanse leerders. Een van hierdie tekortkominge in die KABV is die gebrek aan duidelike riglyne vir onderwysers met betrekking tot gepaste tekskeuse vir leerders.

## Tekste

Cloete (1992: 530) beskryf 'n *teks* as opeenvolgende sinne wat sintakties, semanties en pragmaties 'n eenheid vorm. 'n Teks kan onder meer 'n storie, brief, waarskuwing, referaat, boodskap, gedig, boek of debat wees wat 'n kommunikatiewe en samehangende eenheid van taalgebruik behels. Hierdie tekste bevat unieke struktuur en vervul 'n duidelike semantiese funksie in 'n gegewe konteks, naamlik om kommunikasie tussen mense moontlik te maak.

Lawrence *et al.* (2019: 253) ondersteun die riglyne in die KABV (DBO, 2011: 12) dat die teksgebaseerde benadering leerders in staat stel om vaardige, vrymoedige en kritiese lesers, skrywers (en skeppers) van en kykers na tekste te word. Lawrence *et al.* (2019: 13) meen dat kritiese denke by leerders ontwikkel sal kan word wanneer hulle geleer word om krities en interaktief na tekste te kyk. Om dié rede is die inhoud, maar ook die teksstruktuur eweneens belangrik. Verskillende tekstipes (onder andere advertensies, koerantberigte, artikels) vereis

die gebruik van verskillende taal (hetsy informatiewe, aanprysende of feitelike taal), dra verskillende boodskappe oor (byvoorbeeld om in te lig, te oorreed of te vermaak) en elke tekstipe fokus ook op 'n spesifieke teikengroep (onder andere kinders, jeug en bejaardes). Uiteindelik behoort die leser, kyker en luisteraar van tekste veral begrip te toon in die inhoud van geloofwaardige tekste.

Per slot van rekening ontstaan die vraag wat die kriteria vir die keuse van geloofwaardige tekste sal behels en of dit nie juis van hierdie kriteria is wat moontlik die leesbegrip van leerders kortwiek en tot leesprobleme aanleiding gee nie.

## Kriteria vir tekskeuse

Tydens nasionale oriënteringswerkswinkels oor die KABV (DBO, 2013a) is bepaalde aspekte oor tekskeuse en -leesbaarheid bespreek, naamlik differensiasie; taalvlak (Huis-, Eerste Addisionele of Tweede Addisionele Taal); geskiktheid; kulturele en geslagsensitiwiteit; geskikte lengte (leesbegrip, opsommings ensovoorts); teksstruktuur en -tipe; ken die leerders (kognitiewe vlakke, leerstyle, veelvuldige intelligensie en belangstellings) ten einde diversiteit aan te spreek; kleurgebruik; lettergrootte; asook lettertipe.

Voorts behoort die teks dit te leen tot kritiese taalbewustheid (feit en mening; direkte en geïmpliseerde betekenis; denotasie en konnotasie; sosio-politieke en kulturele agtergrond van tekste en outeur; die invloed wat seleksie en weglating op betekenis het; verhoudings tussen taal en mag; gevoels- en manipulerende taal; vooroordeel; partydigheid; diskriminasie; stereotipering; taalvariëteite; afleidings; aannames; argumente; doel met die insluiting of uitsluiting van inligting), asook behoort verskillende leesstrategieë binne die leesproses gebruik te kan word om die verskillende vlakke van vermoëns te akkommodeer.

Kucan *et al.* (2011) en Pearson en Hiebert (2013) beklemtoon egter dat onderwysers gereed moet wees om ook komplekse tekste met leerders te fasiliteer. Flory (2021) en Kucan *et al.* (2011) het egter bevind dat onderwysers oor te min teksontledingsvaardighede beskik, veral om komplekse tekste vir leesonderrig selfgerig te selekteer. Onderwysers moet egter weet watter aspekte tot tekskompleksiteit bydra. Alvorens dit kan realiseer, behoort onderwysers volgens Knowles (1970) hulle eie onderrigbehoefte te kan ontleed en verstaan, doelwitte vir onderrig te kan formuleer en hulpbronne (in hierdie geval 'n geskikte leesbaarheidsformule) te kan identifiseer om die beraamde uitkomst te bereik (geskikte teks vir leerders te selekteer).

In gevallestudies in die Verenigde State van Amerika het Reutzel en Fawson (2021: 495-504) tekskeuse vir die leerder op elementêreskoolvlak ook as 'n belangrike oorsaak van voortgesette leesprobleme geïdentifiseer. Hulle voorstel is dat leerders vroeg reeds aan 'n verskeidenheid tekste (steiering van maklike tot moeiliker tekste) blootgestel behoort te word om hulle leesbegripvaardighede te ontwikkel, terwyl hulle ook hulle kennis van die wêreld verbreed.

Hierdie navorsers verwys na die *Guide to Analyze Texts for Elementary Students* (GATES) wat onderwysers met vrug tydens die lesbeplanningsfase kan gebruik om komplekse tekste te ondersoek om leesonderrigprobleme uit te skakel. Die GATES-model veronderstel die volgende aspekte wat by tekskeuse bepaal behoort te word, naamlik die onderrigdoel gebaseer op die leerderbehoefte; tekstipe; teksgenre; tekskompleksiteit; teksinhoud; sluit die teks diversiteit, gelykheid en inklusiwiteit in; kennisbehoefte; moeilikheidsgraad van die taalgebruik; teksstruktuur; en organisatoriese tekens.

*Tekskompleksiteit* in hierdie konteks hou direk verband met die leesbaarheidsvlak van die teks en of dit spreek tot die aantal opleidingsjare van die leerders waarvoor dit aangewend sal word. Vir Afrikaans word die Misindeks tans as die geskikste bruikbare indeks aangetoon om tekskompleksiteit te bepaal. Om die indeks effektief te kan gebruik, moet die teks uit minstens 100 woorde of meer bestaan. Meer hieroor by die volgende afdeling.

Die KABV gee nie pertinente riglyne, soos die GATES-model, of kriteria wat vir tekskeuse gebruik kan word nie. Intendeel, die huidige skoolkurrikulum ondersteun 'n handboekgedrewe onderrigbenadering met die gevolg dat onderwysers eintlik selde selfgerig by tekskeuse vir die leerders betrokke is (vergeelyk Van Oort, 2018: 273-274). Dit beteken dat intervensie ten opsigte van leesprobleme selde opgelos word, want die onderwyser se hoofdoelwit onttaard in 'n wedren om betyds deur die handboeke en leesboeke te werk en bestaande leesprobleme word nooit geïdentifiseer of opgelos nie. Die feit dat leesbaarheidsindekse tans nie ingespan word om gepaste tekste vir die onderrig van intermediaêrefaseleerders te kies nie, is gevolglik nie net 'n tekortkoming by die onderwysers nie, maar dit is ook iets wat handboeksamestellers tot nou toe verontagsaam het.

## Leesbaarheid van tekste

Die gebruik van numeriese leesbaarheidsformules (om die leesbaarheid, oftewel leesgemak, en verstaanbaarheid van 'n teks objektief te bereken) het bykans 'n eeu gelede ontstaan met die eerste formule wat in 1923 gepubliseer is (DuBay, 2004: 14; Jansen, Richards & Van Zyl, 2017: 150). Die nodigheid vir die eerste leesbaarheidsformule, soos geskep deur Lively en Pressey, het juis ontstaan op grond van 'n probleem wat verband gehou het met die selektering van 'n wetenskapshandboek vir leerders (DuBay, 2004: 14). Daarna het verskeie leesbaarheidsformules ontstaan, maar die meeste van hierdie formules is hoofsaaklik vir Engels ontwikkel (Jansen *et al.*, 2017: 150). Taalspesifieke formules het egter toenemend die lig begin sien en die eerste leesbaarheidsformules vir Afrikaans is in 1986 deur Rien van Rooyen aangebied (Van Rooyen, 1986: 59). Haar navorsing is opgevolg deur ander navorsers wat ook leesbaarheidsformules vir Afrikaans geskep het deur formules vir Engels vir Afrikaans aan te pas (Cornelius, 2020: 10; Jansen *et al.*, 2017: 150).

Alvorens die onderskeie leesbaarheidsformules uiteengesit sal word, is dit nodig om eers die konsep *leesbaarheid* te definieer. De Beaugrande en Dressler (1981: 48) definieer *leesbaarheid* as: "*Not the expenditure of the least effort ... but rather as the appropriate proportion between required effort and resulting insights*". DuBay (2004: 3) sê *leesbaarheid* is dit wat sommige tekste makliker maak om te lees as ander en hy voer aan dat Dale en Chall (1949) se definisie waarskynlik die omvattendste een vir hierdie konsep is. Hulle beskryf *leesbaarheid* as die somtotaal (insluitend al die interaksies wat die leser daarmee het) van al daardie elemente binne 'n gegewe stuk gedrukte leesmateriaal en die gevolglike sukses wat 'n groep lesers daarmee bereik. Daardie "sukses" verwys na die mate waarin lesers die leesteks sal verstaan, die optimale leesspoed waarteen hulle dit sal kan lees en hoe interessant hulle die teks sal vind.

Volgens DuBay (2004: 10) het Sherman al in 1893 navorsing oor die samestelling van tekste ten opsigte van woordlengte, sinslengte en die aantal sinne gepubliseer. Hy het toe al bevind dat 'n verband tussen sinslengte en die verstaanbaarheid van tekste bestaan. Sherman het daarom toe reeds bewys dat die wyse waarop die teks geskryf is 'n direkte invloed het op hoe dit deur die leser verstaan en begryp word. Uit die verskeie definisies kan afgelei word dat leesbaarheid deur verskeie faktore beïnvloed word. Agnihotri en Khanna (1992: 283) sluit hierby aan dat lees nie bloot die verstaan van woorde en sinne behels nie, maar ook die inname van nuwe inligting en idees om sodoende reeds bestaande kennis uit te brei.

Volgens Goodman (1986: 1) verwerk die leser, as taalgebruiker, drie soorte inligting vanuit 'n teks, naamlik sintaktiese, semantiese en fonemiese inligting. Taalleidrade in die teks lei daartoe dat die leser tydens die leesproses gevolgtrekkings en besluite maak wat soos die leesproses vorder, ondersteun, verwerp of hersien word. DuBay (2004: 1) stel dat teksleesbaarheid meer as die blote leesbaarheid van voorgeskrewe boeke behels. Leesbaarheid kan ook beskou word as lesers se reg om te verstaan wat hulle lees. Die lesers (in hierdie geval leerders) moet gevolglik kan verstaan wat hulle lees om bepaalde opdragte suksesvol te kan verstaan en uitvoer.

Gray en Leary (1935: 1) onderskei vier hoof faktore wat teksleesbaarheid beïnvloed, naamlik die inhoud, styl, formaat en samestelling van die teks. Vir die doeleindes van hierdie studie is verskeie leesbaarheidsindekse ondersoek om die effektiwiteit daarvan vir die seleksie van onderrigtekste te bepaal. Horne verduidelik aan Rademeyer (2009: 15) dat die indeks 'n aanduiding gee van hoeveel jaar skoolopleiding die leser nodig om die kommunikasie-lading van die teks te kan bemeester. Met ander woorde, 'n leesbaarheidsindeks van 10 dui daarop dat die leser tien jaar skoolopleiding moet hê om die teks met begrip te kan lees en te verstaan. 'n Leesbaarheidsindeks van 15 impliseer twaalf jaar skoolopleiding (matriek) plus drie jaar verdere opleiding.



## Leesbaarheidsindekse

Klare (1984: 684) definieer *leesbaarheidsindekse* as 'n hulpbron om die moeilikheidsgraad van 'n teks te bepaal. Van Rooyen (1986: 59) voer aan *leesbaarheidsindekse* die aanwending van 'n wiskundige formule is wat die telling van sekere taalelemente insluit, wat dan gebruik word om te voorspel hoe goed 'n leser met 'n bepaalde opleidingsvlak 'n geskrewe teks sal verstaan. Hierdie spesifieke taalkundige elemente wat die leesbaarheid van 'n teks bepaal, sluit onder andere die gemiddelde woord- en sinslengte, aantal lettergrepe, frekwensie, paragraaflengte en lettergrootte in (Cornelius, 2020: 9; Jansen *et al.*, 2017: 150; Klare, 1984: 684).

Vos (2014: 101) noem ook ander elemente, wat die meeste in leesbaarheidsindekse na vore kom, naamlik die aantal letters en sillabes waaruit 'n woord bestaan; hoe gereeld die woord gebruik word; aantal woorde, sillabes en letters waaruit 'n sin bestaan; aantal moeilike woorde in die teks; en aantal leestekens.

Vos (2014: 100) het verskeie leesbaarheidsindekse en -formules ondersoek en bevind dat 'n perfekte leesbaarheidsindeks nie juis in Afrikaans bestaan nie en dat die leesbaarheid van 'n teks moeilik meetbaar bly, omdat die abstraktheid van woorde nie deur hierdie indekse gemeet kan word nie. Te midde daarvan is daar wel verskillende leesbaarheidsformules wat ons in Afrikaans kan gebruik om die leesbaarheid van 'n teks te bepaal, al is dit nie die enigste kriterium wat by tekskeuse oorweeg moet word nie. Dit is wel 'n goeie vertrekpunt en dit word ook in die kurrikulum (DBO, 2011: 29) en Afrikaansmetodiekhandboek (Lawrence *et al.*, 2019: 151-152) aanbeveel. Hier volg dan 'n oorsig van die verskillende leesbaarheidsindekse en hoe elkeen ontwikkel is.

### **Die Flesch-Kincaid-leesbaarheidsindeks**

Volgens Agnihotri en Khanna (1992: 284) fokus die vroegste leesbaarheidsindekse, soos die Flesch-formules, op sinslengte om grammatikale kompleksiteit te bepaal en woordlengte word gebruik om leksikale en tekstmoeilikheidsgrade te bepaal. Rudolf Flesch het in 1943 sy eerste leesbaarheidsformule gepubliseer wat oorspronklik ontwerp is om die algemene vlak van volwassenerliteratuur te bepaal. Volgens Flesch (1943: 1) het die formule die nodige aandag aan sinslengtes, asook abstrakte woorde verleen.

Die latere Flesch-Kincaid-leesbaarheidsformules is ontwerp as leesbaarheidstoetse wat begripsprobleme, wat tydens die lees van 'n teks kan voorkom, aan te dui (Kincaid *et al.*, 1975: 1). Daar is meer as een Flesch-Kincaid-leesbaarheidsformule, maar die Flesch-Kincaid-graadvlaktoets word die meeste binne die Sosiale Wetenskappe gebruik om teksleesbaarheid te bepaal. Klare (1984: 680) stel verder dat hierdie leesbaarheidsformule hoofsaaklik van woord- en sinslengte gebruik maak om die moeilikheidsvlak van 'n teks te bepaal. Hierdie formule word ook dikwels ingespan tydens forensiese taalondersoeke.

Kincaid *et al.* (1975: 1-2) beskryf hoe Flesch se oorspronklike formules verfyn is tot die Flesch-Kincaid-leesbaarheidsindeks waar die teksleesbaarheid na 'n graad in die Amerikaanse skoolstelsel verwys, om vir onderwysers en ouers 'n makliker metode te verskaf om gepaste tekste vir 'n spesifieke ouderdom leerder te kan identifiseer. Die formule wat gebruik word om die leesbaarheid van 'n teks te kan bepaal, lyk soos volg:

$$l = 0.39 \left( \frac{\text{aantal woorde}}{\text{aantal sinne}} \right) + 11.8 \left( \frac{\text{aantal lettergrepe}}{\text{aantal woorde}} \right) - 15.59$$

### **Gunning Fog-leesbaarheidsindeks**

Klare (1984: 681) skryf dat die Gunning Fog-leesbaarheidsindeks in 1952 deur 'n Amerikaner, Robert Gunning, ontwikkel is. Die indeks word dikwels in die Engelse linguïstiek ingespan om teksleesbaarheid te bepaal. Die formule word, soos die meeste ander leesbaarheidsformules, ook gebruik om die leesbaarheid van Germaanse tekste te bepaal, wat daarom Afrikaans insluit.

Volgens Gunning (1952: 36) word hierdie indeks bepaal volgens die aantal jaar van formele onderrig wat benodig word om 'n sekere teks te kan verstaan. Hierdie indeks word hoofsaaklik gebruik om te bepaal of die teks deur die teikengroep verstaan sal word.

Die Gunning Fog-indeks word deur die volgende formule bepaal:

- Bepaal die gemiddelde sinslengte deur die aantal woorde deur die aantal sinne te deel.
- Tel die aantal woorde wat uit meer as drie lettergrepe bestaan.
- Tel die gemiddelde sinslengte en persentasie woorde met meer as drie lettergrepe bymekaar en vermenigvuldig die antwoord met vier (Klare, 1984: 681).

Hierdie indeks verskaf 'n goeie aanduiding van 'n moeilik leesbare teks, alhoewel daar ook tekortkominge is. Nie alle meerlettergrepige woorde is moeilik leesbaar nie, terwyl sommige kort woorde abstrak is en nie algemeen gebruik word nie, byvoorbeeld *hartoorplanting*, wat uit vier lettergrepe bestaan, is 'n begrip wat leerders makliker sal kan verstaan as 'n woord bestaande uit twee lettergrepe, byvoorbeeld *skriba*.

### **Simplified Measure of Gobbledygook (SMOG)**

Die Simplified Measure of Gobbledygook-leesbaarheidsformule (SMOG) word ingespan om te bepaal hoeveel onderrigjaar benodig word om 'n spesifieke teks te verstaan. Hierdie formule fokus op sinslengtes en ook die aantal kere wat 'n woord in 'n teks voorkom. Die frekwensie van 'n woord vergemaklik die lees, aangesien die leerder kans het om die woord in konteks te verstaan (Rabin, 1988: 372).

In 1969 het McLaughlin (1969: 1) die SMOG-leesbaarheidsformule bekendgestel, om 'n meer betroubare, vinniger en eenvoudiger manier te skep om teksleesbaarheid te bepaal. Hierdie formule maak steeds van woord- en sinslengtes gebruik, maar die veranderlikes word vermenigvuldig eerder as bymekaargetel. Klare (1984: 681) stel verder dat McLaughlin deur die tel van woorde met meer as drie lettergrepe in 'n teks, met hierdie eenvoudige formule vorendag gekom het:

$$\text{graad} = 1.0430 \sqrt{\text{aantal meerlettergrepige woorde} \times \frac{30}{\text{aantal sinne}} + 3.1291}$$

### **Coleman-Liau-leesbaarheidsindeks**

Die Coleman-Liau-leesbaarheidsindeks is deur Coleman en Liau (1975: 283) ontwerp om die verstaanbaarheid van 'n teks te bepaal. Hierdie formule word ook, soos die Flesch-Kincaid-, Gunning Fog- en SMOG-formules, gebruik om die aantal onderrigjare wat benodig word om 'n spesifieke teks te verstaan, te bepaal.

Volgens Klare (1984: 682) is hierdie formule hoofsaaklik ontwikkel om deur eenvoudige vorme van tegnologie, wat slegs karakters sal kan identifiseer, bereken te word. Daarom maak  $r$  van die aantal karakters wat in 'n teks voorkom gebruik, eerder as die lettergrepe per woord. Hierdie tegniek word hoofsaaklik ingespan, aangesien rekenaarprogramme gebruik kan word om karakters te identifiseer en te tel. Hierdie formule is wel gebruikersvriendelik en eenvoudig om te gebruik op 'n rekenaar, maar leesbaarheid kan nie werklik akkuraat bereken word indien slegs die aantal karakters in 'n stuk gebruik word nie.

Die volgende formule word gebruik om die indeks te bepaal, waar  $L$  die gemiddelde aantal letters per 100 woorde en  $S$  die aantal sinne per 100 woorde, verteenwoordig:

$$CLI = 0.0588L - 0.296S - 15.8$$

### **Dale-Chall-leesbaarheidsformule**

Volgens Janan (2011: 558) is die Dale-Chall-leesbaarheidsformule in 1948 ontwikkel uit die vroeëre Flesch-formule en weer in 1995 hersien. Die formule word die meeste gebruik om leesbaarheid van tekste te bereken en fokus op die moeilikheidsgraad van die woorde en die sinslengtes in die teks. Hierdie formule fokus op die leerder se bekende woordeskat, eerder as die aantal sillabes van die woorde.

### **Leesbaarheidsformules vir Afrikaans**

Na die leesbaarheidsformules wat Van Rooyen in 1986 vir Afrikaans ontwikkel het, het Combrink in 1989 die Gunning Fog-indeks vir Afrikaans verwerk (Cornelius, 2020: 10). In 2007 het 'n navorser, Jacques McDermid Heyns, ook 'n leesbaarheidsformule vir Afrikaans,

wat op die Flesch-formule geskoei is, ontwikkel en aangebied (soos beskryf in Jansen *et al.*, 2017: 153). 'n Jaar later, in 2008, het Cindy McKellar, 'n gekombineerde leesbaarheids-formule vir Afrikaans ontwikkel en dit met die voorganger, die McDermid Heyns-formule, vergelyk (soos beskryf in Jansen *et al.*, 2017: 154). Sy het bepaal dat haar formule beter as dié van McDermid Heyns gevaar het.

Jansen *et al.* (2017: 155) het wel bevind dat die geldigheid van die leesbaarheidsformules vir Afrikaans, soos ontwikkel deur Van Rooyen (1986), McDermid Heyns (2007) en McKellar (2008), nie deur onafhanklike studies geëvalueer is nie en het daarom so 'n toets van stapel gestuur. Daar is bevind dat Van Rooyen se twee leesbaarheidsindekse nie noemenswaardige resultate voortgebring het nie, maar wel dat McKellar se leesbaarheidstoets die akkuraatste uitslae opgelewer het (Jansen *et al.*, 2017: 161).

McKellar se gekombineerde leesbaarheidsformule het die voorbeeld gevolg van die manier waarop die Flesch-formule ontwikkel is, maar sy het dit gekombineer met enkele kenmerke van twee ander formules vir Engels, naamlik die Dale-Chall-formule en die *Automated Readability Index* (Jansen *et al.*, 2017: 154). Met ander woorde, in samehang met die Flesch-formule, het haar formule ook 'n lys van welbekende Afrikaanse woorde in ag geneem, asook die gemiddelde woordlengte in karakters. Die formule neem dusdoende die volgende aspekte in ag, naamlik die aantal woorde per sin; aantal lettergrepe per woord; persentasie woorde wat in die lys voorkom wat bestaan uit die 50 mees gebruikte woorde in die *Media24*-korpus; die aantal hakies gebruik (in pare getel); en die aantal getalle en simbole (enigiets wat nie uit alfanumeriese karakters bestaan nie) (Jansen *et al.*, 2017: 156). Dit is egter 'n moeisame berekening wat per hand gedoen moet word en dit sal na alle waarskynlikheid nie inslag in die onderwyspraktyk vind nie, veral as die eenvoudiger *Misindeks* (Combrink, 1992: Bylae 3) gebruik kan word. Die *Misindeks* word ook in die Afrikaansmetodiekhandleiding *Afrikaansmetodiek deur 'n nuwe bril* (Lawrence *et al.*, 2019: 151-152) as bruikbare leesbaarheidsindeks vir Afrikaanse skooltekste aangebied. Meer onlangs het Boucher (2021: 14-15) se vereenvoudigde riglyne vir die gebruik van die SMOG-indeks vir Afrikaanse tekste vir hoërskoolleerders vir Huistaal en Eerste Addisionele Taal verskyn. Hierdie artikel fokus egter op tekste in die intermediêre fase, daarom word dit nie by hierdie ondersoek gebruik nie.

## **Die Misindeks**

Die Misindeks, soos opgestel deur Combrink (1992), is na aanleiding van die Gunning Fog-indeks ontwerp om die leesbaarheid van Afrikaansleestekste te bereken. Cornelius (2012: 68, 2020: 12) beskryf hierdie indeks aan die hand van die analogie dat wanneer 'n motorbestuurder deur digte mis ry, sal hy probleme met sigbaarheid ervaar. So ook sal 'n leser wat 'n teks met 'n hoë misindeks lees, probleme met begrip ervaar. Cornelius (2012: 68) meen dat die woorddeel *Mis-* in die samestelling *Misindeks* “dui op die mate van ondeursigtigheid of kompleksiteit van die teks”. Van al die leesbaarheidsformules vir Afrikaans is hierdie een maklik uitvoerbaar en is daar nie 'n noodigheid vir addisionele hulpbronne soos McKellar se woordelys nie.

Combrink (1992: Bylae 3: 1) voer aan dat die Misindeks gebaseer is “op sinslengte en die gebruik van meerlettergrepige woorde.” Die indeks dui die aantal jare skoolopleiding aan wat benodig word om die spesifieke teks te verstaan. Indien die Misindeks byvoorbeeld 10 is, is die leesteks op die vlak van ’n graad 10-leerder (Lawrence *et al.*, 2019: 152). Die Misindeks word soos volg bereken (Combrink, 1992; Cornelius, 2012: 68-69; Cornelius, 2020: 12; Lawrence *et al.*, 2014: 152):

1. Tel die **aantal woorde** van die betrokke teks (die teks moet minstens uit 100 woorde of meer bestaan. Indien die 100ste woord in die middel van 'n sin voorkom, tel aan tot aan die einde van die sin, byvoorbeeld **106**).
2. Bepaal die **gemiddelde sinslengte** deur die **aantal woorde deur die aantal sinne in die teks te deel**. ’n Dubbelpunt, kommapunt en aandagstrepe tel as ’n punt, mits die dele daarna volsinne is (byvoorbeeld Getal sinne = 6. Gemiddelde sinslengte = 106 gedeel deur 6 = **17,7**).
3. Tel die aantal woorde met **drie of meer lettergrepe en deel deur 2** (22 meerlettergrepige woorde – drie of meer lettergrepe – gedeel deur 2. Die langwoordindeks = **11**).
4. Tel die antwoorde van stap 2 en stap 3 bymekaar en vermenigvuldig met die faktor 0,4 (**17,7 + 11 = 28,7 x 0,4 = 11,48**).

Die faktor van 0,4 waarmee daar vermenigvuldig word, gee die resultaat wat die hoeveelheid jare van skoolopleiding aandui, in hierdie geval 11,48. Dit sal beteken dat die ideale leser se opleidingspeil aan die einde van die tweede kwartaal van graad 11 behoort te wees.

Combrink (1992: Bylae 3:2) verskaf ook ’n skaal wat vir die evaluering van tekste gebruik kan word:

5	Taamlik maklik
7 of 8	Standaard
9 tot 11	Taamlik moeilik
12 tot 15	Moeilik
16 <sup>+</sup>	Baie moeilik

In die verwerking van die Gunning Fog-indeks het Combrink (1992) bloot die konjunktiewe aard van Afrikaans (teenoor die disjunktiewe patroon van Engels) in ag geneem. Die Misindeks bepaal dusdoende die langwoordindeks (soos by stap 3) om dit met 2 te deel (Combrink, 1992: Bylae 3:3).

In Cornelius (2012; 2020) se navorsing, wat fokus op die gebruik van gewone taal en die verstaanbaarheid van verbruikersdokumente in Afrikaans, het sy ook bevind dat Combrink se Misindeks op hierdie stadium steeds die bruikbaarste leesbaarheidsformule vir Afrikaans is en het hierdie formule in haar studie gebruik (Cornelius, 2012: 299, 472; Cornelius, 2020: 14). Sy

meen wel die feit dat Combrink se Misindeks nog met die hand bereken moet word, 'n potensiële nadeel van hierdie formule is (Cornelius, 2020: 14).

## 5. Dokumentontleding van Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring

Ná nadere ondersoek van die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring vir Afrikaans Huistaal (intermediêre fase) ten opsigte van die lees- en kykvaardighede, meer spesifiek ten opsigte van tekskeuse, is die volgende vasgestel:

Die onderrigtyd vir Afrikaans Huistaal (intermediêre fase) word op 6 uur per week gestel. Die klem word geplaas op goedontwikkelde leesbegripvaardighede wat oor die hele kurrikulum belangrik is vir suksesvolle leer, asook vir volle deelname in die gemeenskap en binne die latere werksmilieu. Daarom moet leerders reeds in die intermediêre fase aan 'n verskeidenheid tekstipes bekend gestel word, byvoorbeeld literêre, nieliterêre en visuele tekste. Verskeie leesmetodes word genoem waarmee hierdie tekste aangepak kan word, maar nêrens word verduidelik wat hierdie leesmetodes presies behels nie (byvoorbeeld klaslees, onafhanklike lees, gedeelde lees, groepbegeleide lees, selfstandige lees en lees in pare). Hier word na *Grootboeke*, wat vir hierdie vlak geskik is en wat as 'n goeie alternatief vir storievertelling kan dien, verwys. Nêrens word die aard van *Grootboeke* egter verduidelik en hoe die geskiktheid vir die vlak bepaal word nie (DBO, 2011: 10). Die KABV (grondslagfase) beskryf *Grootboeke* as 'n groot storieboek met prente en teks wat kommersieel beskikbaar is of selfs deur die onderwyser en/of leerders geskep kan word (DBO, 2011: 128). 'n Leemte in die KABV (intermediêre fase) is dan juis die feit dat *Grootboeke* nie weer beskryf word nie.

Voorts word in die KABV (DBO, 2011: 13-14) vir intermediêre fase aangedui dat 5 uur per tweeweeksiklus aan lees- en kykvaardighede afgestaan moet word en die volgende onderrig- en leermateriaal word vir die doel voorgeskryf:

- kernmateriaal: 'n goedgekeurde handboek en woordeboek;
- literatuur: kortverhale, novelle/jeugverhale, dramas, gedigte; en
- mediamateriaal: koerante en tydskrifte.

Die lengte van uitgebreide leeswerk word nie in die KABV (DBO, 2011: 29) voorgeskryf nie, omdat dit van die tekstipe, asook die moeilikheidsgraad en die leesvlakke van die leerders afhang. Die vraag bly steeds watter tekstipe en die moeilikheidsgraad daarvan met leerders versoen kan word en watter riglyne 'n taalonderwyser sal moet volg om veral die moeilikheidsgraad van die teks selfgerig te bepaal.

Aanbevole en voorgeskrewe tekstipes word ook aangedui, onder andere verbeeldingryke stories (avontuurverhale, wetenskapsfiksie); historiese verhale (biografieë) en tradisionele stories (mites, legendes, fabels); gedigte; en toneelstukke. Hierdie voorgeskrewe tekstipes moet

in elke tweeweekse siklus onderrig word; dit word in die onderrigplan uiteengesit en behoort in die voorgeskrewe handboek vervat te word. 'n Vereiste word gestel dat tekste aan leesbaarheidsvlakke moet voldoen, maar nêrens in die KABV word verduidelik hoe die leesbaarheidsvlakke van tekste bepaal moet word nie (DBO, 2011: 30).

Uit die dokumentontleding van die KABV is dit duidelik dat sekere inligting ten opsigte van tekste en tekskeuse uiters vaag is. Geen duidelike riglyne word aan taalonderwysers verskaf oor hoe om die leesbaarheidsvlakke van tekste selfgerig te bepaal nie.

## 6. Dokumentontleding van KABV-geakkrediteerde handboektekste

Daar is verskeie handboekreekse wat spesifiek vir die intermediêre fase ingevolge die KABV ontwikkel is, onder andere die *Almal Verstaan*-reeks (Macmillan Suid-Afrika), die *Piekyfyn*-reeks (Best Books), die *Platinum*-reeks (Pearson Suid-Afrika), die *Via Afrika*-reeks (Via Afrika) en die *Reënboog-Werkboeke*-reeks (DBO, 2013b). KABV-geakkrediteerde handboekreekse behoort alles te bevat wat die nasionale kurrikulum vereis (Kruger & Van Oort, 2018; Van Oort, 2018: 273). Omdat die handboeke as 'n kurrikulum-geakkrediteerde hulpbron bemark word, is dit 'n gegewe dat onderwysers aanneem en vertrou dat die inhoud aan al die vereistes van die KABV (DBO, 2011) voldoen, onder andere dat die vereistes ten opsigte van tekste wat by skoolhandboeke ingesluit word op die geskikte leesvlak en moeilikheidsgraad sal wees (DBO, 2011: 29).

Om te bepaal of dit die geval is, is daar vir die doeleindes van hierdie navorsing tekste uit twee handboekreekse geselekteer, om vas te stel of hierdie tekste op die gepaste leesbaarheidsvlakke van intermediêrefaseleerders val. Die twee handboekreekse wat onderskeidelik ondersoek is, sluit in die *Platinum*-reeks (2012) wat spesifiek as KABV-geakkrediteerde handboeke deur die privaat uitgewer Pearson bemark en publiseer word en die *Reënboog-Werkboeke* (DBO, 2013b), wat gratis deur die Departement van Basiese Onderwys aan skole beskikbaar gestel word. Hierdie werkboeke voldoen ook aan die KABV-vereistes, dit word in al die amptelike landstale voorsien, word deur die staat befonds en aan skole in veral minderbevoorregte omgewings versprei (DBE, 2021).

Die tekste is geselekteer deur eerstens die handboeke te ontleed om seker te maak soortgelyke tekstipes en -genres in beide handboekreekse word gekies om die vergelyking van tekste op gelyke vlak te bring. Byvoorbeeld, wanneer die teksgenre soos 'n onderhoud gekies word, word 'n onderhoudteks in beide die *Platinum*-handboek en ook in die *Reënboog-Werkboek* geselekteer. Voorts is die keuse van tekste verder gerig deur die tydstip waarop die teks onderrig word. Met ander woorde tekste van dieselfde genre, in dieselfde kwartaal, tydens dieselfde tweeweekse siklus is gekies om te verseker dat die vergelyking tussen handboektekste nie net op grond van genre ooreenstem nie, maar ook op grond van progressie.

Die Misindeks ([sien afdeling hierbo](#)) is gebruik om die leesbaarheidsvlak van die tekste te bereken. In navolging van die Misindeks se formulering is slegs die eerste 100 woorde van elke teks afgebaken, maar as die 100ste woord in die middel van 'n sin voorgekom het, is daar getel tot aan die einde van daardie sin; daarom wissel die aantal woorde (oftewel tekslengtes) af. Die resultate is met 'n kleursleutel gemerk om aan te dui of die teks se leesbaarheidsvlak té hoog/onvanpas (in rooi); naastebly gepas (in oranje); of heeltemal gepas (in groen) is.

**Tabel 1:** Berekening van leesbaarheidsvlakke van tekste uit KABV-geakkrediteerde handboeke

<i>Reënboog-Werkboeke</i>	GRAAD 4			
	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
	Week 6	Week 3	Week 4	Week 7
<b>Tekstittel en bladsynommer</b>	Kenia se berg-hardlopers (bl. 44)	Die veelkleurige blaar (bl. 86)	Kuns op die strand (bl. 26)	'n Prentjie van die lewe in Kairo (bl. 118)
Aantal woorde	106	101	111	115
Aantal sinne	10	10	9	8
<b>Gemiddelde sinslengte</b>	10.6	10.1	12.3	14.4
Meerlettergripige woorde	7	1	8	13
<b>Langwoordindeks</b>	3.5	0.5	4	6.5
Gemiddelde sinslengte + Langwoordindeks	14.1	10.6	16.3	20
<b>Misindeks</b>	<b>5.6</b>	<b>4.2</b>	<b>6.5</b>	<b>8.4</b>
<i>Platinum-handboek</i>	GRAAD 4			
	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
	Week 5 & 6	Week 3 & 4	Week 3 & 4	Week 7 & 8
<b>Tekstittel en bladsynommer</b>	Dolfyne: Het jy geweet? (bl. 25)	Om die bos gelei (bl. 64)	Dodelike insekte (bl. 104)	'n Brief aan Herman (bl. 175)
Aantal woorde	106	120	103	106
Aantal sinne	9	9	9	9
<b>Gemiddelde sinslengte</b>	11.8	13.3	11.4	11.8
Meerlettergripige woorde	13	8	16	5
<b>Langwoordindeks</b>	6.5	4	8	2.5
Gemiddelde sinslengte + Langwoordindeks	18.3	17.3	19.4	14.3
<b>Misindeks</b>	<b>7.3</b>	<b>6.9</b>	<b>7.8</b>	<b>5.7</b>



<i>Reënboog-Werkboeke</i>	GRAAD 5			
	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
	Week 5	Week 1	Week 3	Week 1
<b>Tekstitel en bladsynommer</b>	Die mier en die duif (bl. 36)	Red die rivierkonyn (bl. 70)	Hoe die sebras strepe gekry het (bl. 18)	'n Storie met 'n verskil (bl. 66)
Aantal woorde	101	104	104	101
Aantal sinne	9	11	6	5
<b>Gemiddelde sinslengte</b>	11.2	9.5	17.3	20.2
Meerlettergrepige woorde	1	12	10	13
<b>Langwoordindeks</b>	0.5	6	5	6.5
Gemiddelde sinslengte + Langwoordindeks	11.7	15.5	22.3	26.7
<b>Misindeks</b>	<b>4.7</b>	<b>6.2</b>	<b>8.9</b>	<b>10.7</b>
<i>Platinum-handboek</i>	GRAAD 5			
	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
	Week 7 & 8	Week 1 & 2	Week 3 & 4	Week 1 & 2
<b>Tekstitel en bladsynommer</b>	Icarus se vlerke (bl. 34)	Die ontwikkeling van kastele (bl. 55-56)	Dinge wat my laat gril (bl. 105)	Golden se storie (bl. 144)
Aantal woorde	103	111	119	105
Aantal sinne	9	9	6	9
<b>Gemiddelde sinslengte</b>	11.4	12.3	19.8	11.7
Meerlettergrepige woorde	4	15	11	15
<b>Langwoordindeks</b>	2	7.5	5.5	7.5
Gemiddelde sinslengte + Langwoordindeks	13.4	19.8	25.3	19.2
<b>Misindeks</b>	<b>5.4</b>	<b>7.9</b>	<b>10.1</b>	<b>7.7</b>

<i>Reënboog-Werkboeke</i>	GRAAD 6			
	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
	Week 1 & 2	Week 5 & 6	Week 2	Week 3
<b>Tekstitel en bladsynommer</b>	Nuwe rookwette beskerm kinders (bl. 14)	Jacob gee moed op (bl. 108)	Die biblioteek-monster (bl. 10)	Onderhoud met 'n popster (bl. 82)
Aantal woorde	117	103	101	104
Aantal sinne	6	7	7	8
<b>Gemiddelde sinslengte</b>	19.5	14.7	14.4	13
Meerlettergrepige woorde	24	4	12	11
<b>Langwoordindeks</b>	12	2	6	5.5
Gemiddelde sinslengte + Langwoordindeks	31.5	16.7	20.4	18.5
<b>Misindeks</b>	<b>12.6</b>	<b>6.7</b>	<b>8.2</b>	<b>7.4</b>
<i>Platinum-handboek</i>	GRAAD 6			
	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
	Week 1 & 2	Week 5 & 6	Week 3 & 4	Week 1 & 2
<b>Tekstitel en bladsynommer</b>	Teksklets (bl. 6)	Die wegraak van die bont by (bl. 88)	Hoofstuk2: Bloumoord (bl. 125)	Onderhoud met 'n slaapspecialis (bl. 172)
Aantal woorde	105	120	106	100
Aantal sinne	7	8	8	6
<b>Gemiddelde sinslengte</b>	15	15	13.3	16.7
Meerlettergrepige woorde	15	7	14	8
<b>Langwoordindeks</b>	7.5	3.5	7	4
Gemiddelde sinslengte + Langwoordindeks	22.5	18.5	20.3	20.7
<b>Misindeks</b>	<b>9</b>	<b>7.4</b>	<b>8.1</b>	<b>8.3</b>

## 7. Interpretasie van data

Vir die doeleindes van hierdie artikel is data by wyse van twee insamelingsmetodes ingewin ter wille van die kristallisering daarvan. Die data wat deur die dokumentontleding van die KABV en die teksontleding van handboektekste ingewin is, word vervolgens teen die agtergrond van die literatuurondersoek bespreek.

Uit die literatuurondersoek toon verskeie assesseringsverslae (PIRLS, EATR en TALIS) dat die leesituasie van Suid-Afrikaanse intermediêrefaseleerders swak is. Moontlike oorsake hiervoor is onderwysersopleiding wat tekort skiet ten opsigte van leesstrategieë; oningeligtheid van onderwysers ten opsigte van leesbaarheidsindekse; die gebrek aan verduidelikings in KABV oor wat met terme soos *leesvlak* en *moeilikhedsgraad* bedoel word wanneer daar oor tekskeuse gepraat word; onderwysers wat nie noodwendig bewus is van die verskeie kriteria vir tekskeuse nie; asook handboektekste waarvan die leesbaarheidsvlak soms ver bo die aantal opleidingsjare van leerders is (dít, terwyl leesbaarheidsindekse van leesmateriaal direk gekoppel kan word met leerders se leesgereedheid, leesbegripvaardighede en sinvolle leer).

Na 'n dokumentontleding van die KABV (intermediêre fase) is dit duidelik dat die sprong ten opsigte van lees vanaf die grondslagfase na die intermediêre fase waarskynlik te groot is. Die verwagting word geskep dat leerders in die grondslagfase leer om te lees en dat hulle in die intermediêre fase nou lees vir leer sal kan aanwend, maar dit vind nie plaas nie. Die KABV verskaf riglyne vir tekskeuse en melding word gemaak van gepaste leesbaarheidsvlakke, maar nêrens word verduidelik hoe die moeilikhedsgraad en leesbaarheid van 'n teks bepaal word nie.

Hierdie probleem ten opsigte van leesbaarheidsvlakke word selfs verder duidelik wanneer leesbaarheidsvlakke van handboektekste bereken word. Enkele van die geselekteerde tekste in die *Reënboog-Werkboeke*-reeks voldoen wel aan geskikte leesbaarheidsvlakke (aangedui in groen), maar in die *Platinum*-reeks voldoen slegs een van die geselekteerde tekste gedeeltelik aan die voorgestelde vereistes (sien Tabel 1). Die afleiding is dat die *Reënboog-Werkboeke*-reeks beter vaar met tekste op die korrekte leesbaarheidsvlak van leerders as die *Platinum*-reeks, asook dat die meerderheid van tekste in laasgenoemde handboekreeks nie op die korrekte leesbaarheidsvlak vir intermediêrefaseleerders is nie.

## 8. Voorstelle vir Afrikaans Huistaal-onderwysers en handboeksamestellers

Onderwysers steun en vertrou dat handboektekste aan leestekskriteria voldoen, maar na aanleiding van die Misindekse wat op grond van handboektekste bereken is, is dit duidelik dat handboektekste nie noodwendig op die geskikte “leesvlakke”, soos in die KABV (DBO, 2011:

29) gestipuleer word, is nie. Onderwysers moet bewus wees van die feit dat alle tekste, selfs handboektekste, met meer omsigtigheid benader moet word wanneer dit vir onderrig en leer aangewend word.

Handboeksamestellers moet daarom ook ag slaan op die feit dat leesbaarheidsindekse aangewend moet word wanneer tekste vir handboeke geselekteer word. Handboeksamestellers kan selfs oorweeg om leesbaarheidsindekse vir tekste te bereken en die numeriese leesbaarheidsvlak vir die onderwyser by die tekste aan te dui.

Om geskikte tekskeuses vir leerders te maak kan die Misindeks gebruik word, aangesien dit op hierdie stadium die enigste leesbaarheidsindeks vir Afrikaans is wat maklik uitvoerbaar is om leiding aan onderwysers ten opsigte van leesbaarheidsvlakke te gee. Combrink (1992: Bylae 3: 3) meen dat wanneer die Misindeks te hoog is, kan tekste aangepas word. Hy waarsku egter dat die teks nie meer leesbaar gemaak moet word “deur summier elke sin te verkort of te verdeel in meer as een sin nie”. Dit gaan die vloei van die teks belemmer en te staccato maak. Hy stel voor dat die teks aangepas moet word deur moeilike of meerlettergrepige woorde te verminder of te verkort met gepaste sinonieme.

Die handboekgedrewe onderrigbenadering, wat tekste betref, is ook nie altyd voldoende nie, omdat handboektekste nie aan leesbaarheidsvereistes voldoen nie. Handboektekste se relevansie en aktualiteit neem af in die vinnig-veranderende wêreld (vergelyk Van Oort, 2018: 273). Onderwysers moet ’n balans handhaaf tussen die handboekgedrewe en selfgerigte benadering. Laasgenoemde benadering is waar hulle selfgerig unieke inhoud skep en nuwe tekste, wat tot die leerderbehoefes spreek, insamel. Die leesbaarheidsindeks van tekste, wat hulle selfgerig insamel vir onderrig- en assesseringsdoeleindes (soos ’n leesbegriptoets), moet bereken word. Sou die teks se leesbaarheidsindeks nie op die vlak van die teikenleerders is nie, moet die teks óf aangepas word, soos Combrink (1992: Bylae: 3) voorstel, óf die gebruik van die teks moet geheel en al heroorweeg word.

As onderwysers selfgerig by tekskeuse betrokke raak, kan leesintervensie ook op so manier toegepas word, deur verskillende tekste op verskillende leesbaarheidsvlakke te kies om te bepaal of leerders beter vaar as die leesbaarheidsindeks dalk effens laer is om dan leerders se werklike leesvlak te bepaal. Leesintervensie deur middel van gepaste tekskeuse kan leesontwikkeling ondersteun wat verder dalk ’n rol kan speel om die problematiese leessituasie in Suid-Afrika te verbeter en selfs hok te slaan.

Onderwysers moet daarom deelneem aan professionele opleidingsgeleenthede om bestaande vaardighede en kennis in te skerp en selfs om nuwe kennis en vaardighede aan te leer, soos om selfgerig van leesbaarheidsindekse gebruik te maak om tekste vir leerders te kies. Die feit dat handboektekste nie op die geskikte leesbaarheidsvlak vir die graad van die leerders is nie, is ’n duidelike teken dat onderwysers oor te min teksontledingsvaardighede beskik, veral om komplekse tekste vir leesonderrig te selekteer.

Onderwysers moet weet watter kriteria bydra tot die tekstekompleksiteit bo en behalwe leesbaarheidsvlakke. Hiervoor kan die GATES-model gebruik word (soos by afdeling 4.3 bespreek). Cornelius (2020: 243) sê 'n leser wat sukkel om 'n dokument te lees weens die ontwerp en tipografie daarvan, sal frustrasie ervaar en begripsvorming sal nooit bereik word nie. Wanneer geskikte tekste met behulp van die leesbaarheidsindeks gekies is en die teks is aan die hand van die GATES-model geëvalueer, behoort leesstrategieë ook goed met leerders onderrig te word om leesbegripvaardighede verder te ontwikkel.

Dit is ten slotte ook belangrik dat die gebruik van leesbaarheidsindekse nie net tot tekste vir taalonderrig beperk behoort te word nie. Taal en tekste word oor die hele kurrikulum as onderrigkanaal en -hulpbron gebruik en die leesbaarheidsvlak van tekste in alle vakke en fases behoort deur onderwysers in ag geneem te word.

## 9. Samevattende gevolgtrekkings

Onderwysers en handboeksamstellers moet onthou: *nét* omdat 'n leerder die vermoë het om 'n teks vlot te kan lees, beteken nie noodwendig dat daardie leerder die teks kan verstaan nie (Wessels, 2007: 101). Leesbaarheid kan daarom beskou word as die leerders se reg om te verstaan wat hulle lees. Indien leerders nie die teks verstaan nie, sal hulle nie enige opdrag wat daarop geskoei is, suksesvol kan uitvoer nie.

Leerders se reg tot leesbegrip word geskend weens tekortkominge op mikro- en makrovlak. Op 'n mikrovlak is die meerderheid van skoolhandboektekste nie op die korrekte leesbaarheidsvlak vir intermediêrefaseleerders nie, te midde van die feit dat die KABV die leesvlak van tekste as 'n voorvereiste vir tekskeuse stel. Die KABV verduidelik ook nie hoe leesbaarheidsvlakke bepaal word nie en die geskikte leesbaarheidsvlak van tekste word nie deur die DBO by onderwysers afgedwing nie. Daarmee saam skiet onderwysersopleiding tekort ten opsigte van tekskeuse, maar veral betreffende die bewustheid oor en selfgerigte gebruik van leesbaarheidsindekse.

Op makrovlak is die beskikbaarheid van leesbaarheidsindekse vir Afrikaanse problematies. Terwyl verskeie leesbaarheidsformules vir Engels bestaan, is daar definitief nog navorsing in en vir Afrikaans nodig, veral ondersoeke oor die outomatisering van byvoorbeeld die Misindeks vir Afrikaans om die toeganklikheid en gebruiklikheid daarvan te verhoog. Verdere navorsing oor die gebruiklikheid en outomatisering van die McKellar-leesbaarheidsformule (2008) vir Afrikaans kan ondersoek word, aangesien hierdie leesbaarheidstoets, tydens die evaluering daarvan, akkurate uitslae vir Afrikaanstekste opgelewer het (Jansen *et al.*, 2017: 161). Boucher (2021: 14-15) se vereenvoudigde riglyne vir die gebruik van die SMOG-indeks vir Afrikaanse tekste vir hoërskoolleerders kan verder ondersoek word vir tekste vir intermediêrefaseleerders. Die waarde van leesbaarheidsindekse speel beslis ook oor na die ander skoolfases en taalvlakke.

## Bronnelys

- Agnihotri, R.K. & Khanna, A.L. 1992. Evaluating the readability of school textbooks: an Indian study. *Journal of Reading* 35(4): 282-288.
- Biesenbach, J, Engelbrecht, A., Henning, C., Le Roux, A., Louw, W., Mihai, M., Van Lill, J., Van Oort, R. & Van Rooy, R. 2012. *Platinum Afrikaans Huistaal graad 4 leerderboek*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Biesenbach, J, Engelbrecht, A., Henning, C., Hofmeyr, L., Hugo, J., Louw, W., Mihai, M., Van Oort, R. & Van Rooy, R. 2012. *Platinum Afrikaans Huistaal graad 5 leerderboek*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Biesenbach, J, Engelbrecht, A., Henning, C., Hofmeyr, L., Le Roux, A., Louw, W., Mihai, M., Van Lill, J., Van Oort, R. & Van Rooy, R. 2012. *Platinum Afrikaans Huistaal graad 6 leerderboek*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Bloch, G. 2009. *The toxic mix: What's wrong with South Africa's schools and how to fix it*. Cape Town: Tafelberg.
- Boucher, R. 2021. Interpretasie van Vraestel 1 Afdeling A (EAT). *Klasgids Hoërskool Silwer Uitgawe Mei 2021*: 14-18.
- 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.
- Coleman, M. & Liau, T.L. 1975. A computer readability formula designed for machine scoring. *Journal of Applied Psychology* 60(1): 283-284.
- Combrink, J. 1992. *Hoe om 'n verslag te skryf*. Kaapstad: Tafelberg.
- Cornelius, E. 2012. *'n Linguistiese ondersoek na die verstaanbaarheid van verbruikersdokumente vir die algemene Afrikaanssprekende publiek*. PhD-proefskrif, Universiteit van Johannesburg. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4887.5924> [Datum van gebruik: 24 Mrt. 2022].
- Cornelius, E. 2020. *Gewone taal: 'n oorsig*. Stellenbosch: African Sun Media.
- Dale, E. & Chall, J. 1949. The concept of readability. *Elementary English* 26(1): 19-26.
- DBE (Department of Basic Education). 2011. National Curriculum and Assessment Policy, Afrikaans Home Language, Intermediate phase. Pretoria: Department of Basic Education.
- DBE (Department of Basic Education). 2021. *Workbooks*. [https://www.education.gov.za/Curriculum/LearningandTeachingSupportMaterials\(LTSM\)/Workbooks.aspx](https://www.education.gov.za/Curriculum/LearningandTeachingSupportMaterials(LTSM)/Workbooks.aspx) [Accessed: 20 Mei 2022].

- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011. Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring, Afrikaans Huistaal, Intermediêre fase. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2013a. Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring: Nasionale oriënteringswerkswinkel vir Tale. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2013b. *Reënboog-werkboeke Graad 4, 5 en 6 vir Afrikaans Huistaal*. 3de uitg. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.
- De Beaugrande, R. & Dressler, W.U. 1981. *Introduction to text linguistics*. London: New York: Longman.
- DuBay, W.H. 2004. *The principles of readability*. Costa Mesa, Calif.: Impact Information.
- Els, A. 2022. Integrering van multimodale strategieë om graad 8-Natuurwetenskapleerders tot selfgerigte lesers en leerders te ontwikkel. MEd-verhandeling, Potchefstroom: NWU. (Ongepubliseer).
- Flesch, R.F. 1943. *Marks of readable style: a study in adult education*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Flory, M. 2021. *Investigating recommended language instruction in close reading lesson plans for elementary grades*. PhD thesis, Utah State University.  
<https://doi.org/10.26076/cd26-6688>
- Goodman, K. 1986. *What's whole in whole language*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Gray, W. & Leary, B. 1935. *What makes a book readable?* Chicago, Ill: Chicago University Press.
- Gunning, R. 1952. The technique of clear writing. In: McGraw-Hill, K. (ed.) 1952. *The translation studies reader*. New York: Routledge. pp. 36-37.
- Janan, D. 2011. Towards a new model of readability. PhD thesis, University of Warwick Coventry. (Unpublished).
- Jansen, C., Richards, R. & Van Zyl, L. 2017. Evaluating four readability formulas for Afrikaans. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus* 53: 149-166.  
<http://dx.doi.org/10.5842/53-0-739>
- Jerrim, J. & Sims, S. 2019. *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018*. London: Institute of Education, University College.
- Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K. 2015. *Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik.

- Kincaid, J.P., Fishburne, R.P., Rogers, R.L., & Chissom, B.S. 1975. *Derivation of new readability formulas (Automated Readability Index, Fog Count, and Flesch Reading Ease formula) for Navy Enlisted Personnel*. Research Branch Report 8-75. Millington, TN: Chief of Naval Technical Training, Naval Air Station Memphis.
- Klare, G. R. 1984. *The measurement of readability*. Ames: Iowa State University Press.
- Knowles, M.S. 1970. *Modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- Kruger, E. & Van Oort, R. 2018. KABV: ruimte vir kreatiwiteit in die taalklaskamer? *LitNet Akademies* 16 Jan. <https://www.litnet.co.za/kabv-ruimte-vir-kreatiwiteit-die-taalklaskamer/> [Datum van gebruik: 3 Mrt. 2022].
- Kucan, L. Hapgood, S. & Palincsar, A.S. 2011. Teachers' specialized knowledge for supporting student comprehension in text-based discussions. *Elementary School Journal* 112(1): 61-82. <https://doi.org/10.1086/660689>
- LAPA-uitgewers. 2019. Moeg gesoek na die perfekte boek? <https://lapa.co.za/skole> [Datum van gebruik: 22 Jul. 2022].
- Lawrence, D, Le Cordeur, M., Van der Merwe, L., Van der Vyver, C. & Van Oort, R. 2019. *Afrikaansmetodiek deur 'n nuwe bril*. Suid-Afrika: Oxford University Press.
- Le Cordeur, M. 2010. The struggling reader: identifying and addressing reading problems successfully at an early stage. *Per Linguam* 26(2): 77-89. <http://dx.doi.org/10.5785/26-2-23>
- Lenski, S. 2008. Struggling adolescent readers: problems and possibilities. In: Lenski, S & Lewis, J. (eds.) 2008. *Reading success for struggling adolescent learners*. New York: The Guilford Press.
- Maree, K. (ed.) 2007. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.
- McLaughlin, G. H. 1969. SMOG grading: a new readability formula. *Journal of Reading* 22(1): 639-646.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Hooper, M. 2017. *PIRLS 2016 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: BTIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Nieuwenhuis, J. 2007. Introducing qualitative research. In: Maree K. (ed.) *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.
- Nunes, T. (ed.). 1999. *Learning to read: an integrated view from research and practice*. London: Kluwer Academic.



- Pearson, P.D. & Hiebert, E.H. 2013. *The state of the field: qualitative analysis of text complexity*. (Reading Research Report 13.01). Santa Cruz, CA: TextProject, Inc.
- PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). 2016. *Assessment framework*. Chestnut Hill, MA: BTIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Rabin, A.T. 1988. Determining difficulty levels of text written in languages other than English. In: Zakaluk, B.L. & Samuels, S.J. (eds.) 1988. *Readability: its past, present, and future*. Newark, DE: International Reading Association. pp. 46-76.
- Rademeyer, A. 2009. 'Waansinnig en onmenslik!' Dié artikel se leesbaarheidsindeks is 12 – hoeveel verstaan jou kind? *Beeld*, 22 Jul., p. 15.
- Ramphele, M. 2008. *Laying ghosts to rest: dilemmas of the transformation in South Africa*. Cape Town: Tafelberg.
- Reutzel, D.R. & Fawson, P.C. 2021. Texts, texts, texts: A guide to analyze texts for elementary students. *The Reading Teacher* 75(4): 495-505.  
<https://doi:10.1002/trtr/2039>
- Townend, J. & Turner, M. (eds). 2000. *Dyslexia in practice: a guide for teachers*. New York: Kluwer Academic.
- Van Oort, R. 2018. Kurrikulumontwerpbenaderings van Suid-Afrikaanse skoolkurrikula : 'n kritiese perspektief op die kurrikula vir Afrikaans (Huistaal). *LitNet Akademies* 15(1): 257-284. <https://doi:10.10520/EJC-10715f23e7>
- Van Rooyen, R. 1986. Eerste Afrikaanse leesbaarheidsformules. *Communicatio: South African Journal for Communication Theory and Research* 12(1): 59-69.  
<https://doi.org/10.1080/02500168608537810>
- Veldsman, G.C. 2011. *'n Evaluasie van 'n geletterdheidsondersteuningsprogram vir die Intermediêre Fase*. MA-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.  
<http://hdl.handle.net/10019.1/6705> [Datum van gebruik: 22 Feb. 2022].
- Vos, J.E. 2014. 'n Leesmotiveringsprofiel van en 'n -raamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers. PhD-proefskrif, Noordwes-Universiteit.  
[https://repository.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/12221/Vos\\_JE.pdf](https://repository.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/12221/Vos_JE.pdf) [Datum van gebruik: 22 Mrt. 2022].
- Wessels, M. 2007. *Practical guide to facilitating language learning*. 2nd ed. Cape Town: Oxford University Press.

---

## OOR DIE SKRYWERS

### Carmen Margot du Plessis

Noordwes-Universiteit

**E-pos:** carmen.duplessis@nwu.ac.za **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0534-1640>

---

Carmen du Plessis is verbonde aan die Noordwes-Universiteit se Fakulteit Opvoedkunde. In haar hoedanigheid as lektor bied sy verskeie Afrikaanstaalkundemodules vir voor- en nagraadse onderwysstudente aan. Sy het 'n BA-graad aan die Universiteit van Pretoria voltooi (2011) en haar nagraadse studie by die NWU voortgesit waar sy 'n BA Hons (2012), MA (2015) en NGOS (2020) verwerf het. Haar navorsing fokus op die toegepaste taalkunde en die sosiolinguistiek in Afrikaans.

### Judith Elizabeth Vos (Elize)

Noordwes-Universiteit

**E-pos:** elize.vos@nwu.ac.za **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8783-9922>

---

Prof Elize Vos verwerf haar BA, HOD, BA Hons, MA en PhD aan die Noordwes-Universiteit. In 2011 is sy in die Fakulteit Opvoedkunde in die Vakgroep Afrikaans vir Onderwys aangestel. Haar navorsingsfokus is leesmotivering, selfgerigte leer en lees; kinder- en jeugliteratuur, Afrikaanse prosa en poësie en Afrikaansmetodologie. Verskeie artikels van haar is in geakkrediteerde vaktydskrifte gepubliseer; sy lewer gereeld referate by nasionale en internasionale konferensies; en begelei nagraadse studente.

---