

Taalonderwysers as lesers van kinderliteratuur en hoe dit leerders se ingesteldheid teenoor lees kan beïnvloed

OPSOMMING Sedert die instelling van 'n Nasionale Leesstrategie vir Suid-Afrika (DvBO 2008b) is kommer uitgespreek oor die manier waarop kinderliteratuur in die skool gebruik word. Die gevoel bestaan dat assessering van leesbegrip domineer oor lees vir plesier en dat dit kan lei tot 'n afname daarin om boeke vir plesier¹ te lees. Op dié manier kry onafhanklike lees, wat krities belangrik is vir die kognitiewe ontwikkeling van elke kind, nie die gewenste aandag in die moderne klaskamer nie. Maar onderwysers² is eenparig in hul kommentaar dat huidige ontwikkelingsbeleide vir onderwysers te generies is en nie die nodige ondersteuning aan onderwysers bied nie. Dit is veral kommerwekkend dat sommige skole nie onafhanklike lees by leerders aanmoedig nie weens die oormatige klem op prestasietoetse. Verder, onderwysers se kennis en gebruik van kinderliteratuur is beperk vanweë 'n gebrek aan tyd om self vir plesier te lees. Hierdie studie is onderneem teen die agtergrond dat verskeie studies oor leerders se houding teenoor lees en hul kennis van literatuur onderneem is, maar weinig navorsing gedoen is oor taalonderwysers se kennis en gebruik van literatuur en hoe dit tot die kweek van 'n leeskuiluur kan bydra.

Trefwoorde: leeskuiluur, leesvoorkeure, leesmotivering, leesvermoë, onafhanklike lees, kinderliteratuur.

¹ Die term 'plesier' word as 'n wisselterm vir 'genot' gebruik,

² Voorkeur word aan die term 'onderwyser' bo die term 'opvoeder' gegee omdat dit beter met die internasionale term 'teacher' belyn kan word.

Language teachers as readers of children's literature and how it can influence learners' attitude towards reading

A B S T R A C T Since the inception of a National Reading Strategy for South Africa (DvBO 2008b) concerns were raised about how children's literature is being used in the classroom. There is a sense that assessment and comprehension dominate over reading for pleasure and that children's literature is being subjected to assessment only. This may lead to reduced pleasure in the text. In this way independent reading, which is of critical importance to the cognitive development of every child, does not receive the desired attention in the modern classroom. However, teachers are unanimous in suggesting that current teacher development policies are too generic and do not provide the needed support to teachers. Of particular concern is the fact that some schools are not promoting children's independent reading as too much emphasis is placed on tests. Teachers' confidence in knowing and using children's literature is limited by their lack of time to read for pleasure. While studies of children's attitudes to reading and knowledge of literature have been undertaken widely, few studies have documented teachers' knowledge and use of literature and how this can contribute to a culture of reading.

Keywords: Reading culture, reading preferences, motivation to read, reading ability, independent reading, children's literature.

Agtergrond

Sedert die instelling van 'n Nasionale Leesstrategie vir Suid-Afrika (DvBO 2008b) is kommer uitgespreek deur sowel die Departement van Basiese Onderwys as skrywers (Powling, Ashley, Pullman, Fine & Gavin 2005) oor die manier waarop kinderliteratuur in die skool gebruik word. Die gevoel bestaan dat assessering van leesbegrip oor lees vir plesier en respons op lees domineer en dat dit kan lei tot 'n afname daarin om boeke vir plesier te lees. Op dié manier kry onafhanklike lees, wat krities belangrik is in die kognitiewe ontwikkeling van elke kind, nie die gewenste aandag in die moderne klaskamer nie (Goodwyn & Findlay 2009: 187).

Sedgwick (2001) skryf dat hoewel die meeste kinders daarin slaag om te leer lees – al is dit dan ook met wisselende sukses – dit geen waarborg is dat hulle lewenslange lesers sal word nie.

Trouens, navorsing deur Le Cordeur (2004) wat onder graad 7-leerders in die Wes-Kaap gedoen is, toon dat baie leerders nie meer buite die skool vir plesier lees nie. In antwoord op 'n vraelys maar ook in individuele onderhoude het leerders genoem dat hulle geen begeerte het om saans voor slapenstyd of tydens vakansies 'n boek te lees nie (Le Cordeur 2004: 144). Tog het die oorgrote meerderheid se houding verander toe die onderwyser ekstra moeite gedoen het. Die meeste leerders wou die boek lees nadat hulle die video daarvan gesien het.

Hierdie navorsing stem ooreen met Perez (1986) se navorsing in die VSA wat toon dat 54% van Amerika se negejarige leerders die meeste geneë is om vir plesier te lees, maar dat die syfer beduidend daal tot 35% vir 13-jariges en 33% vir 17-jariges.

Terwyl dit dan blyk dat die jeug van vandag minder onafhanklik lees as in die verlede, word dit van skole verwag om leerders te ontwikkel wat nie net waarde heg aan lees nie, maar wat dit trouens geniet om in hul vrye tyd te lees, en wat waardering het vir die gedeelde ervarings wat hulle uit selfstandige lees kan put. Dit word dan ook so beskryf in die Departement van Onderwys se Nasionale Leesstrategie (DvBO 2008b: 12):

The National Curriculum Statement includes literacy as an important feature of life-long learners. The learner will be able to read for information and enjoyment, and respond critically to cultural and aesthetic values in text.

In die intermediêre en senior fases gaan leerders wel voort om hul luister-, praat-, lees- en skryfvaardighede te verbeter, maar in hierdie stadium moet leerders meer blootstelling kry aan literêre tekste om hul estetiese en verbeeldingsvermoë in taal te ontwikkel.

As die skole en die Departement van Onderwys bogenoemde doelwitte stel, is dit duidelik dat die rol van die leesonderwyser van kardinale belang is. Die idee dat onderwysers 'n aktiewe rol kan en moet speel om 'n lewenslange liefde vir lees by leerders te kweek, word herhaaldelik in die literatuur oor leesonderrig beklemtoon. So byvoorbeeld skryf William S. Gray (1956: 138): "A chief aim of reading instruction is to deepen interest in reading both for pleasure and information". Lenski en Lanier (2008: 133) stel dit soos volg: "Developing permanent interest in reading must be the goal of every teacher regardless of the particular subject she or he may be teaching" en Pikulski (1994) voer aan dat daar net twee dinge is wat leerders motiveer om vir genot te lees: 'n entoesiastiese onderwyser en goeie boeke.

Hier plaaslik het Le Cordeur (2010) se navorsing dieselfde feite belig. In onderhoude het die meeste leerders genoem dat hulle dit sal verwelkom as die onderwyser vir hulle 'n nuwe storieboek voorlees. Maar in die praktyk is dit net die teenoorgestelde: Volgens Buthelezi (2002) is daar 'n tekort aan kinderliteratuur in Engels. Die inheemse tale is selfs swakker daaraan toe: Tot vyf leerders moet soms saam aan een boek lees. Die gevolg is dat 'n slaaptydstorie vir die meeste swart leerders nie 'n werklikheid is nie (Le Cordeur 2012). Voorts is bevind dat slegs 5% van die bevolking in Suid-Afrika boeke koop (Hendrikz 2002) vergeleke met 'n land soos Australië waar 78% van die bevolking vir plesier lees (Eyre 2004: 190).

Die redes hiervoor is kompleks, maar die vernaamste bydraende faktore is gebrekkige inkomste, veeltaligheid, swak verspreidingsnetwerke (vgl. McKay 2012) en 'n tekort aan relevante en beskikbare boeke in die inheemse tale. Nog 'n belangrike bydraende faktor is dat 'n bevolking wat hoofsaaklik 'n mondelinge kultuur het waar weinig boeke beskikbaar is om vir plesier te

lees, nie die punt insien om boeke te koop nie (Machet & Wessels 2006). Hierdie toedrag van sake bevorder geensins 'n lewenslange liefde vir lees nie.

Verder is daar 'n gevoel by die Onderwysowerhede (DvBO 2008b) asook skrywers (Powling *et al* 2005) dat onderwysers se kennis en gebruik van kinderliteratuur beperk is, vanweë die gesentraliseerde benadering tot onderwys enersyds waar almal die kurrikulum moet volg (Martin 2003; Sedgwick 2001), en 'n gebrek aan tyd om self vir plesier te lees (Cremin, Bearne, Mottram & Goodwin 2008). Daar is ook bevind dat die meerderheid leerders in die Verenigde Koningryk (vgl. die navorsing van Sainsbury en Schagen: 2004) asook die meerderheid leerders wat plaaslik deur Le Cordeur getoets is (2004: 146) steeds genot uit die lees van stories put. Maar weens die redes hierbo genoem, het hul begeerte daarvoor beduidend afgeneem.

Hierdie somber prentjie en die bevindinge van die Verslag van die Ministeriële Komitee oor Geletterdheid (DvBO 2009: 19; Fleisch 2012) dat Suid-Afrikaanse leerders al minder onafhanklik lees, en veel minder plesier uit lees put as hul portuurgroep in ander lande, het tot verskeie ondersoekte en verslae aanleiding gegee. Fleisch (2012) voer aan dat veral klaskamerpraktyke in Suid-Afrika dringend aandag moet kry omdat dit in van die voormalige swart en tuislandskole bydra tot die krisis rondom leerders se leesvermoë. Volgens hom word koorlees – waar leerders alles agter die onderwys aansê – in tot 70% van die skole gebruik. Gevolglik is daar weinig voorbeelde van onafhanklike stillees van kinderliteratuur deur leerders soos wat deur die Nasionale Leesstrategie (DvBO 2008b) bepaal word. Ook die regering se strategie om in Mei 2007 'n massa-geletterdheidsveldtog in Suid-Afrika van stapel te stuur, naamlik die *Kha Ri Gude Mass Literacy Campaign*, het nie die gewenste uitkoms om ongeletterdheid met minstens 50% te verminder, bereik nie (DvBO 2008a: 27). Die rede was óf dat die regte kinderliteratuur nie beskikbaar was in al elf amptelike tale nie, óf omdat leesboeke voorgeskryf is sonder dat daar navorsing gedoen is oor wat kinders wil lees (McKay 2012).

Die rol van biblioteke moet ook ondersoek word. Biblioteke moet verandering teweeg kan bring deur middel van betekenisvolle intervensies in die gemeenskap. Maar in Suid-Afrika beskik die meeste skole nie oor 'n biblioteek nie (Bloch 2009: 82) terwyl openbare biblioteke in veral agtergestelde gemeenskappe óf nie bestaan nie, óf ondervoorsien is (Mostert 2001; Ngubeni 2004) en dus geen beduidende rol speel om onafhanklike lees te bevorder nie (Machett & Wessels 2006).

Nog 'n intervensie waarvan kennis geneem moet word, is die Verslag van die Ministeriële Taakspan vir die Hersiening van die Implementering van die Nasionale Kurrikulumverklaring (DvBO 2009: 10). Op 6 Julie 2010 stel die minister die nuwe kurrikulumverklaring bekend, waarna kortliks as *Schooling 2025* verwys word, asook die stappe wat die Departement reeds gedoen het om aan die aanbevelings van die Ministeriële Taakspan gehoor te gee. Dit vorm deel van 'n groter en ambisieuse plan, naamlik die verwesenliking van *Schooling 2025* (DvBO 2010b).

Die doelwit was om die nuwe kurrikulum en assesseringsbeleid in 2011 in die grondslagfase in te faseer en in 2012 in die ander grade. Met hierdie maatreëls hoop die Departement om gehalteonderrig toeganklik vir alle leerders te maak (DvBO 2010a). Ten spyte van al hierdie intervensies het sistemiese navorsing getoon dat Suid-Afrikaanse leerders se

geletterdheidsvlakke ver benede die vereiste is om effektief te leer en te ontwikkel. Die resultate van die geletterdheidstoetse wat in Februarie 2011 geskryf is, toon dat slegs 9% van alle leerders in graad 3 en 6 die vereiste 50% behaal het (DvBO 2011).

Dit is dus duidelik dat die huidige onderwyskrisis in Suid-Afrika deur talle intervensies gekenmerk word. Een intervensie, is die groter klem op die rol van gestandaardiseerde toetse deur sowel die provinsiale as nasionale Departement van Onderwys as 'n manier om 'n verbetering in leerderprestasie teweeg te bring. Dis egter te betwyfel of die assesseringstoetse op sigself beter leerderprestasie in die hand sal werk. Dis dalk eerder 'n manier om skole en onderwysers tot groter verantwoordelikheid te dwing.

Daar is ook 'n ander aanbeveling in die verslag van die Ministeriële Taakspan van 2009 waaraan aandag geskenk moet word. Ek verwys hier na die onderhoude met onderwysers wat eenparig was in hul kommentaar aan die Taakspan dat huidige onderwyser-ontwikkelingstrategieë te generies en te kunsmatig van aard is en nie die verlangde ondersteuning aan onderwysers bied nie. Die verslag maak ook melding daarvan dat die Departement van Onderwys hul plig om geskikte handboeke en leer- en onderrigmateriaal soos leesboeke te ontwikkel, versuim (DvBO 2009).

Terselfdertyd wys Clark en Foster (2005) en Ofsted (2004) daarop dat talle skole nie genoegsaam aandag aan die bevordering van leerders se onafhanklike lees skenk of van leerders se leesvoorkeure kennis neem nie. Bottoms (2009: 129) stel dit soos volg: “[F]or each of them, fairy tales, myths and legends are of key importance to their emotional, cognitive and moral growth”. Ofsted (2004) is bekommerd dat slegs enkele skole pogings aanwend om leerders wat wel bekwame lesers is, maar wat verkies om nie vir plesier te lees nie, by die leesprogram te betrek. Clark en Foster (2005) noem dat dit veral sekondêre leerders is – en nie soseer primêre leerders nie – wat geneig is om negatief teenoor selfstandige lees te staan. Die afname in leerdergetalle wat vir plesier lees, is nie uniek aan Suid-Afrika nie. PIRLS-toetse in 2006 toon dat leerders in Engeland ook nie baie positief teenoor lees is nie (Cremin, et al 2009).

Waarom nog navorsing oor lees?

Soos reeds genoem is, dui navorsing daarop dat leerders se gebrek aan geletterdheids- en syfervaardighede 'n internasionale verskynsel is. Nietemin is Suid-Afrika, met betrekking tot geletterdheids- en syfervaardighede in die intermediêre fase, onder die swakste presteerders in Afrika suid van die Sahara (WKOD 2006). Grondige navorsing is dus nodig om vas te stel waarom ons leerders nie na wense presteer nie en om aanbevelings te doen oor hoe hierdie situasie reggestel kan word. Voorts is dit bewys dat onderwysers wat effektiewe leesonderrig wil aanbied, baie meer opleiding nodig het as net blote kennis van die vaardighede en sisteme wat jong lesers tydens die leesproses gebruik. Volgens Cremin *et al.* (2009) benodig onderwysers ook uitgebreide kennis van kinderliteratuur. Ongelukkig is die omvang van onderwysers se kennis op hierdie gebied onbekend. Terwyl verskeie studies reeds oor leerders se houding teenoor lees en hul kennis van literatuur onderneem is, is nog weinig gedokumenteerde navorsing gedoen oor onderwysers se kennis en gebruik van kinderliteratuur en hoe dit tot die kweek van 'n leeskuiluur by leerders en in die skool kan bydra. Om hierdie rede is daar besluit om hierdie studie te doen.

Konseptuele raamwerk

In die postapartheids-era het onderwysdepartemente nie onderwysers “opgelei” nie, maar hulle t.o.v. die beleidsdoelstellings en doelwitte van die Nasionale Kurrikulumverklaring “georiënteer” (WKOD 2006:4). Daar was ‘n gebrek aan klem op kwessies wat met epistemologie verband hou wat die konseptuele gereedskap voorsien waardeur onderwysers in staat gestel word om die nuwe onderwyspedagogiek te betree. Dit het die groei van kennis in verband met konseptuele ontwikkeling, vernuwing, kreatiewe denke en verbeelding belemmer. Daarom is dit uiters belangrik dat onderwysers wat leerders wil oplei of oriënteer, grondige begrip moet hê van epistemologiese kwessies en watter impak dit op denke, praktyke en transformasie in die algemeen het.

Die konseptuele raamwerk wat hierdie artikel ten grondslag lê, is ‘n voorbeeld van konstruktivisme, ‘n opvoedkundige filosofie wat leerder-gesentreerd is (Oxford 1997: 36). Hierdie benadering is gegrond op die siening dat kennis nie absoluut is nie, maar voortdurend deur die leerder gekonstrueer word op grond van vorige kennis en deur die universele beskouings van die wêreld (Baker 2000: 260). Dit is ‘n leerteorie wat daarna streef om leerders met die vaardighede te beklee wat vir lewenslange leer nodig is en is in wese ‘n wegbeweeg van die opvatting dat kennis aan die passiewe leerder oorgedra word, na die idee dat aktiewe leerders kennis skep terwyl hulle dit teëkom en daarby betrokke raak (WKOD 2006: 5).

Een van die vroegste stemme in die debat wat hierdie verskuiwing teweeggebring het, was dié van Jean Piaget, wat dit in 1948 in sy hoedanigheid as hoof van die Internasionale Buro vir Onderwys soos volg beskrywe het: (my vertaling)

Die basiese beginsel van aktiewe onderwysmetodes ... kan soos volg uitgedruk word: om te verstaan, is om te ontdek, of om deur ontdekking te rekonstrueer, en daar moet aan hierdie voorwaardes voldoen word indien toekomstige individue gevorm moet word wat tot produksie en kreatiwiteit in staat is, eerder as slegs tot eenvoudige herhaling (Piaget 1978: 20).

Die leerteorie gaan van die standpunt uit dat leerders nie leë wesens is nie (Freire 1985: 22), maar dat elke leerder oor hul eie perseptuele raamwerk beskik, dat hulle op verskillende wyses leer, en dat leer ‘n dinamiese, aktiewe proses is (Baker 2000: 261). Ontwikkelende leerders word nie meer as passiewe ontvangers van kennis beskou nie, maar eerder as aktiewe bouers van hul eie kennis in wisselwerking met die wêreld en die samelewing om hulle heen. Die klem op selfgerigte leer moedig leerders aan om oor hul eie leeraktiwiteite – soos onafhanklike lees – te besin en beheer uit te oefen; vaardighede wat bevorderlik is vir lewenslange leer.

Konstruktivisme daag onderwysers uit om oor kennis en meer spesifiek oor die vaslegging van kennis, as die wesenlike aktiwiteit van ‘n klaskamer te besin. Die implikasie vir die onderwys lê voor die hand: kennis kan nie van die onderwyser na die leerder oorgedra word nie; dit word deur die leerder gekonstrueer tydens die leerkultuur, oftewel die leeskultuur op skool. Leerders is van nature nuuskierig en doelgerig en het ‘n kognitiewe ingesteldheid om te selekteer en te transformeer, om hipoteses te vorm en keuses te maak. Onderwysers moet hierdie behoeftes fasiliteer en moedig die vaslê van kennis aan, eerder as die reproduksie van kennis (WKOD 2006:10). Die aanvaarding van ‘n konstruktivistiese benadering sal onderwysers dus daartoe lei om op ‘n besondere wyse oor leer en onderrig te dink.

Piaget se hoofvraag was: Hoe kom 'n kind iets nuuts te wete? Sy antwoord was dat die leerder met voorwerpe moet omgaan en dat dit hierdie omgang is wat kennis van die lewe om jou teweegbring. Hy verwys na leer as “die spontane navorsing van die kind of adolessent”. Die kind is voortdurend betrokke by die soeke na 'n balans tussen vorige kennis en nuwe dinge wat in die wêreld teëgekomp word. Dit is hierdie soeke na balans wat leer tot gevolg het. Nuwe kennis spruit voort uit die leerder se internalisering van sy/haar eie handelinge (Piaget 1978: 22).

Dit is in hierdie sin dat Piaget soms beskryf word as iemand wat onderwysers as fasiliteerders van kennis sien, alhoewel hy hierdie term nooit self gebruik het nie. Dit is nie waar dat Piaget se teorie, soos die algemene wanopvatting dit wil hê, inhou dat onderwysers geen rol by leer te speel het nie. Op onderwysers rus die baie moeilike taak en verantwoordelikheid om aan leerders die hulpbronne en ervarings te bied wat hulle in staat stel om nuwe kennis te ontdek (WKOD 2006: 11). Dit sluit in om die leerder soveel blootstelling as moontlik aan nuwe leergeleenthede te bied soos om leerders voortdurend aan nuwe boeke bekend te stel; hetsy in die biblioteek, in boekwinkels, op die Internet en voorlesings deur die onderwyser self. Vrae oor onderwysers se bereidwilligheid om leerders aan nuwe kinderliteratuur bloot te stel, op die wyses hierbo genoem, is dus by die vraelys ingesluit. Ook vrae wat verband hou met onderwysers se eie leesgewoontes, sy leesvoorkeure en kennis van kinderliteratuur is ingesluit by die vraelys omdat dit tot 'n groot mate die kwaliteit van die leergeleenthede sal bepaal waaraan die onderwyser die leerder sal blootstel.

Navorsingsvraag

Die vraag wat in hierdie studie ondersoek sal word, is: Tot watter mate dra taalonderwysers se leesgewoontes en kennis van kinderliteratuur by tot 'n leeskuiluur in uitgesoekte Suid-Afrikaanse skole?

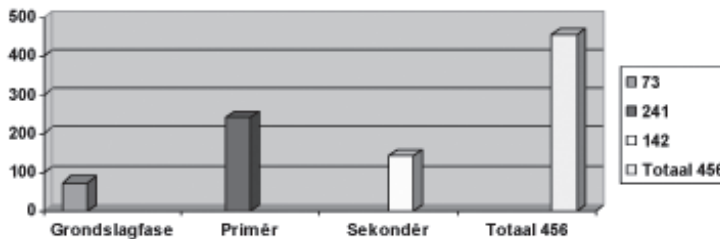
Navorsingsontwerp

In reaksie op die konteks hierbo, en gebaseer op my ervaring as 'n taalonderwyser van 20 jaar, is daar besluit om die onderhawige studie te onderneem. Die vermoede bestaan dat onderwysers nie naastenby genoegsaam die biblioteek as 'n onderwys-hulpbron benut nie (DvBO 2009). Die onderhawige studie bied dus ook geleentheid om vas te stel in welke mate onderwysers biblioteke gebruik om leerders te motiveer om onafhanklik te lees vir plesier.

Daar is besluit om van vraelyste gebruik te maak. Volgens Bell (1998: 76) “[q]uestionnaires are a good way of collecting certain types of information quickly and relatively cheaply as long as subjects are sufficiently disciplined”. Met hierdie vraelys wou die navorser kwantitatiewe inligting oor onderwysers se menings, kennis en praktyke ten opsigte van lees bekom (vraag 1 tot 13) asook kwalitatiewe data oor onderwysers se siening oor waarom kinderliteratuur belangrik is. Vraag 3 se inligting is kategorieë ontleed, terwyl vrae 1 tot 13 ontleed is deur 'n navorsingsassistent[1] wat van die kwantitatiewe sagtewarepakket SPSS gebruik gemaak het. Daar word van die aanname uitgegaan dat die data op 'n verband tussen die drie fokusse van hierdie navorsing sal dui, naamlik: onderwysers se persoonlike leesgewoontes en voorkeure; hul kennis van kinderliteratuur; en hul gedokumenteerde gebruik van sodanige literatuur in die klaskamer.

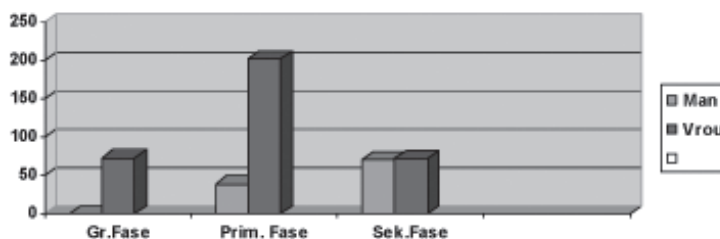
Eers is daar om toestemming aansoek gedoen by die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (al die respondente was afkomstig van die Wes-Kaap). Altesaam 51 student-onderwysers wat met skoolbesoek in die derde kwartaal van 2010 besig was, is versoek om tien vraelyste by elke skool waar skoolbesoek afgelê is, aan onderwysers uit te deel met die versoek dat hulle dit sou invul en terug besorg. Vraelyste is anoniem ingevul. Ten spyte daarvan dat studente onderwysers gereeld gevra het om die vraelyste te voltooi, is slegs 456 uit 'n moontlike 510 vraelyste ontvang. Sien tabel 1 hieronder.

Tabel 1: *Getal onderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het volgens fase*



Die vraelyste is daarna gesorteer en slegs die vraelyste van taalonderwysers is gebruik. Die respondente is verdeel in grondslagfase – onderwysers (graad 1 tot 3 en almal *per cie* taalonderwysers); senior primêre onderwysers (graad 4 tot 7) en sekondêre onderwysers (graad 8 en 9) omdat dit die beskrywing en vertolking van die data nie net sou vergemaklik nie, maar ook meer sinvol sou maak. Die ingevulde vraelyste was afkomstig van onderwysers uit 12 Suid-Afrikaanse dorpe en stede wat in graad 1 tot 9 onderrig gee. Hiervan was 73 van onderwysers in die grondslagfase (almal vroulik), 241 in die senior primêre fase (202 vroulik en 39 manlik) en 142 in die sekondêre fase (72 vroulik en 70 manlik[2]). Sien tabel 2 hieronder. Die steekproef was verteenwoordigend van die stad (Kaapstad en Bellville), voorstedelike gebiede (Durbanville, Brackenfell, Stellenbosch, Somerset-Wes) asook landelike gebiede (Wellington, Paarl, Ladismith en Oudtshoorn). As sodanig reflekteer die steekproef dus 'n breë spektrum van sosio-ekonomiese status.

Tabel 2: *Getal onderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het volgens geslag*



Onderwysers se persoonlike leesvoorkeure (vraag 1–4)

Die vraelys begin met 'n vraag oor wanneer laas die respondent 'n boek vir plesier gelees het. Wat dadelik opval, is dat vroulike onderwysers oor die algemeen meer dikwels vir ontspanning lees as mans. Dit stem ooreen met die navorsing van Clark en Foster (2005) dat dogters en vroue meer positief oor lees is as seuns en mans. Die tendens kom voor oor al drie fases. Vroulike onderwysers in die grondslagfase (49%) lees meer gereeld vir ontspanning as hul

kollegas in die primêre fase (48%) en in die sekondêre fase (47%). Manlike onderwysers op die sekondêre skool (34%) lees die minste, waarskynlik omdat onderwysers in die sekondêre fase minder tyd tot hul beskikking het om vir plesier te lees (Cremin *et al.* 2009:201) omdat hulle meer voorbereiding moet doen. Sien tabel 3 hieronder.

Onderwysers kan en moet 'n aktiewe rol speel om by leerders 'n lewenslange waardering vir lees te kweek en dit kan net geskied as onderwysers self 'n gereelde leser is (Perez 1986).

Tabel 3: Hoe gereeld lees onderwysers 'n boek vir ontspanning (vraag 1)

Fase	1 maand	3 maande	6 maande	Meer as 6 maande
Grondslag	49	31	17	3
Primêr – Vroulik	48	36	14	2
Primêr – Manlik	36	33	24	7
Sekondêr – Vroulik	47	35	15	3
Sekondêr – Manlik	34	31	25	10

Wat betref die tweede deel van die vraag, naamlik *Wat het u laas vir ontspanning gelees?* was die gewildste keuse fiksie soos romans deur Deon Meyer (meestal manlike onderwysers) en Marita van der Vyver (gewild by alle vroulike onderwysers), gevolg deur tydskrifte waarvan *Die Huisgenoot* verreweg die gewildste was by vroue terwyl die Springbokkaptein John Smit se biografie by baie mans byval gevind het. Daar was ook heelwat steun vir nie-fiksie, met *Vaselinetjie* die gewildste in hierdie kategorie. Terwyl heelwat manlike onderwysers koerante lees, sal vroulike opvoeders soms tyd spandeer met digbundels en dramas. (Kyk tabel 4 hieronder).

Tabel 4: Wat onderwysers lees vir eie ontspanning (Vraag 1)

Fase	Eerste keuse	Tweede keuse	Derde keuse
Grondslag	Marita van der Vyver	Huisgenoot	Gedigte
Primêr – Vroulik	Marita van der Vyver	Huisgenoot	Vaselinetjie
Primêr – Manlik	Deon Meyer	John Smit se biografie	Koerant
Sekondêr – Vroulik	Marita van der Vyver	Huisgenoot	Vaselinetjie
Sekondêr – Manlik	Deon Meyer	John Smit se biografie	Koerant

By vraag 2 *Wat is na u mening die belangrikste boek wat u nog ooit gelees het, en waarom?* is die hoogste persentasie wat aangeteken is, vir *Die Bybel* (alle vroulike onderwysers) en ander geestelike boeke soos *The testament* (primêre manlike onderwysers) en *The prophet* (sekondêre manlike onderwysers). Dit is gevolg deur motiveringsboeke soos John Maxwell se *Elke dag tel* (vroulike onderwysers), oudpresident Mandela se biografie *Long walk to freedom* (alle groepe maar veral manlike onderwysers), *Who moved my cheese* deur Spencer Johnson en *Seven habits of highly effective people* deur Stephen Covey. Talle onderwysers het hul graad 12-voorgeskrewe boek, waaronder *Man van Cirene*, *Geknelde land*, *Kringe in 'n bos* en *Fiela se kind* aangedui as die belangrikste boek wat hulle nog gelees het. Romans van André P. Brink,

Elsa Joubert en Ettienne van Heerden was minder gewild en minder as 2% is aangeteken vir digbundels en dramas. Opvallend is dat 8.5% van onderwysers nie die vraag beantwoord het nie. Kyk tabel 5 hieronder.

Tabel 5: Die belangrikste boek wat onderwysers al gelees het (vraag 2)

Fase	Eerste keuse	Tweede keuse	Derde keuse
Grondslag	Die Bybel	Stephen Covey	Nelson Mandela
Primêr – Vroulik	Die Bybel	John Maxwell	Nelson Mandela
Primêr – Manlik	The testament	Nelson Mandela	Stephen Covey
Sekondêr – Vroulik	Die Bybel	John Maxwell	Nelson Mandela
Sekondêr – Manlik	The prophet	Nelson Mandela	Spencer Johnson

Onderwysers se antwoorde op **vrae 1 en 2** is belangrik binne die konstruktivistiese denke, want dit verskaf data oor wat hulle lees. Goeie boeke verskaf grondige kennis van epistemologiese kwessies en hoe dit op denke en onderwyspraktyke impakteer (WKOD 2006:4).

Nog 'n rede wat volgens Pikulski (1994) leerders motiveer om vir genot te lees is die beskikbaarheid van goeie boeke. Daarom is onderwysers se antwoorde op **vraag 3** oor waar hulle hul boeke vandaan kry, insiggewend. Boekwinkels was die gewildste bron (by alle fases), terwyl vriende (by manlike onderwysers en sekondêre vroulike onderwysers) en tot 'n mindere mate biblioteke (onderwysers by die grondslagfase en primêre vroulike onderwysers) ook as gereelde bronne van boeke genoem is. Sommige respondente het ander bronne soos aanlyn-uitruilings aangedui.

Tabel 6: Waar kry onderwysers hul nuwe boeke (vraag 3)

Fase	Eerste keuse	Tweede keuse	Derde keuse
Grondslag	Boekwinkel	biblioteke	Vriende
Primêr – Vroulik	Boekwinkel	biblioteke	Vriende
Primêr – Manlik	Boekwinkel	Vriende	Aanlyn
Sekondêr – Vroulik	Boekwinkel	Vriende	biblioteke
Sekondêr – Manlik	Boekwinkel	Vriende	Aanlyn

By **vraag 4** wou die navorsers bepaal hoeveel onderwysers boeke oor die Internet bestel, omdat dit bekend is dat vandag se jeug gereelde gebruikers van die Internet is en baie van hul leesmateriaal daar kry. Dit blyk dat net enkele onderwysers van die tegnologie gebruik maak om hul boeke aanlyn te bestel, ten spyte van die feit dat Khanya beweer dat alle skole in die Wes-Kaap met rekenaarlokale toegerus is:

By the start of the 2012 academic year, every educator in every school of the Western Cape will be empowered to use appropriate and available technology to deliver curriculum to each and every learner in the province. (Khanya 2011)

Die data wat hier bespreek is, kom ooreen met die res van die wêreld. Volgens Medwell *et al* (1998) is dit bewys dat effektiewe onderwysers van lees in die grondslag- en primêre fase 'n breedvoerige kennis van kinderliteratuur benodig. Onderwysers se herinneringe aan hul gunsteling-kinderboeke asook die boeke wat hulle tans vir die genot daarvan lees, word deur populêre fiksie oorheers. Met die keuse van die belangrikste boek in hul lewe is populêre fiksie (soos Deon Meyer se boeke) opsy geskuif ten gunste van religieuse, geestelike en motiveringsboeke asook boeke waarin mense met rolmodelle kon identifiseer. Boeke wat handel oor mense wat hul negatiewe omstandighede oorwin het ten spyte van die emosionele, politieke en dikwels fisieke hindernisse waarmee hulle te make gehad het. So word *Die Bybel* deur talle onderwysers beskou as die rigsnoer in hulle lewe, wat in lyn is met navorsing wat in ander lande elders in die wêreld gedoen word (vgl. Associated Press 2011). Die respons van die onderwysers sluit ook baie voorgeskrewe boeke wat hulle as matrikulante op skool bestudeer het, en 'n blywende indruk op baie jong mense sou maak. Dit onderstreep dat onderwysers goeie boeke op skool met die leerders moet bestudeer, juis omdat die boeke karaktersvormend is. Voorts word onderwysers binne 'n konstruktivistiese raamwerk uitgedaag om voortdurend oor hul eie onderrigpraktyk asook oor onderrig en leer te besin (Piaget 1978), en die antwoorde lê meer as dikwels in goeie boeke.

Onderwysers se kennis van kinderliteratuur (vraag 5–7)

Drie vrae is in hierdie afdeling gestel. Onderwysers is gevra om hul gunstelingboek as kind aan te dui en om hul drie gunsteling- kinderboekskrywers te lys, as moontlike aanduiders of onderwysers kennis dra van kinderliteratuur. Dit is gevolg deur 'n vraag oor hoe onderwysers besluit water kinderleesboeke hulle in die klaskamer gebruik. Volgens Waller (2011) is daar 'n goeie rede waarom volwassenes en onderwysers kinderboeke behoort te lees; dit bied hulle die geleentheid om te ontdek hoe die samelewing gekonstrueer is en idees oor kindwees van geslag tot geslag oorgedra is. Dit dui ook op watter soort kultuurgoedere ons as aanvaarbaar beskou het vir die jong mense deur die verskillende fases van die geskiedenis.

Onderwysers se antwoorde op **vraag 5** *Wat was u gunstelingboek as kind?* is belangrik omdat vandag baie navorsing gedoen word oor leesidentiteite aangesien dit bepalend is vir die soort leser wat in die klas gekweek word (Moore 2004).

Tabel 7: Onderwysers se gunstelingboek as kind (vraag 5)

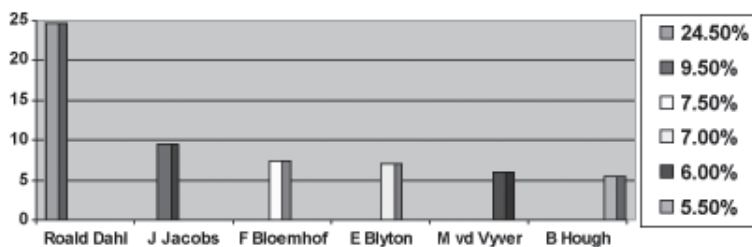
Fase	Eerste keuse	Tweede keuse	Derde keuse
Grondslag	Saartjie	Heidi	Mathilda
Primêr – Vroulik	Saartjie	Liewe Heksie	Mathilda
Primêr – Manlik	Trompie	Jasper	Jock of the Bushveld
Sekondêr – Vroulik	Saartjie	Heidi	Mathilda
Sekondêr – Manlik	Trompie	Jasper	Tom Sawyer

Dit is opmerklik dat kinderhelde uitgestaan het. Die *Saartjie*-reeks het die meeste stemme gekry by vroulike onderwysers terwyl *Trompie* die meeste manlike onderwysers se gunsteling was. Dit is gevolg deur boekies met karakters soos *Liewe Heksie* en *Heidi* sowel as Roald Dahl

se *Mathilda* by vroulike leerkragte en die *Jasper*-reeks vir mans. *Tom Sawyer* en *Huckleberry Finn* asook *Harry Potter* en *Jock of the Bushveld* was ook baie onderwysers se gunstelingboek uit hul kinderdae.

Die terugvoer op **vraag 6** dui daarop dat onderwysers met 'n relatief klein getal kinderboekskrywers bekend is. 'n Groot getal van die skrywers wat deur onderwysers genoem is, soos Dalene Matthee, Marita van der Vyver en Riana Scheepers, is eerder bekend as skrywers van volwasse werke. Voorts kon 30.3% van die onderwysers geen skrywer kon onthou nie, wat dalk 'n aanduiding kan wees dat hul vertroue in hul kennis van en gebruik van kinderliteratuur dalk beperk is (Cremin *et al* 2009). Nietemin het 60% van die onderwysers ses skrywers aangedui (sien tabel 8 hieronder): Roald Dahl was verreweg die bekendste (24.5%) gevolg deur Jaco Jacobs (9.5%), Francois Bloemhof (7.5%), Enid Blyton (7.0%), Marita van der Vyver (6.0%) en Barry Hough (5.5%). Ander skrywers wat ook genoem is, is J.K. Rowlings (3.5%), R.L. Stine, Rona Rupert en Topsy Smith (3.0%), Phillip de Vos, Marzanne le Roux, Verna Vels en Alba Bouwer (2.0%).

Tabel 8: Onderwysers se gunsteling-kinderboekskrywers (vraag 6)



Wat betref onderwysers se metodes om te besluit watter kinderboeke hulle in die klas gaan voorlees, dui die resultate daarop dat die meeste onderwysers steeds staatmaak op hulle persoonlike voorkeur en belangstelling (28%), of die boeke wat deur die Departement van Onderwys (20.5%) of sy amptenare (24.0%) voorgeskryf word. Altesaam 12.0% van die onderwysers het geen aanduiding gegee nie. Daar word weinig geluister na wat die leerders wil lees (15.5%). Ofsted (In Cremin *et al* 2009: 202) se verslag in hierdie verband lui soos volg:

...(s)ome schools had not given sufficient thought to promoting children's independent reading or building on children's preferences ... were concerned to note that few schools successfully engaged the interests of those who, whilst competent readers, did not choose to read at all.

Bespreking

Dit is te betwyfel of onderwysers se kennis voldoende uitgebrei is om hulle in staat te stel om 'n ingeligte besluit te maak oor watter kinderboeke in die klas gelees of behandel moet word. Die data verkry uit die vraelyste dui op 'n uiters beperkte repertoire en verteenwoordig slegs 'n algemene kennis van daardie boeke en skrywers wat aan die meeste ouers en onderwysers bekend is. Verder is dit opvallend hoedat skrywers van boeke wat eintlik vir die meer volwasse kind bedoel is, ook op die lys van kinderboekskrywers verskyn. Dit is kommerwekkend dat onderwysers geheel en al afhanklik is van dít wat die Departement vir hulle voorsê terwyl te

veel nog staatmaak op hul persoonlike voorkeur sonder dat hulle werklik die leerders se mening in ag neem of navorsing doen deur in 'n biblioteek of op die Internet rond te snuffel. Vir die meeste onderwysers is dit dus steeds 'n geval van *business as usual* sonder dat enige inspirasie van hulle kant af kom. As onderwysers nie eens een kinderboekskrywer kan onthou nie, of geen skrywer kan opnoem anders as die bekendes waarmee hulle self grootgeword nie, kan dit gereedelik aanvaar word dat sodanige onderwysers selde of ooit 'n boek vir die klas voorlees of 'n boek gaan soek om voor te lees. Toegegee, die mediaprofiel van die top ses skrywers wat in die ondersoek na vore gekom het, kon ook 'n rol gespeel het.

Konstruktivisme daag onderwysers uit om anders te dink oor hul klaskamerpraktyke, maar dit is duidelik dat baie van hulle nie kans sien vir hierdie uitdaging nie. Konstruktivisme impliseer ook dat die onderwyser nie meer die hoofbron van kennis is wat net na die leerder oorgedra word nie (WKOD 2006:6), tog dink baie onderwysers nog nie op hierdie vlak nie.

Onderwysers se gebruik van biblioteke (vraag 8–11)

Vier vrae oor die gebruik van biblioteke is aan onderwysers gestel. Volgens die respons op **vraag 8** blyk dit dat 57% van die skole wat aan die ondersoek deelgeneem het, nie oor 'n biblioteek beskik nie. Dit is minder as die nasionale syfer van 79% van alle Suid-Afrikaanse skole (Bloch 2009:82; DvBO 2008b: 5), maar daar moet in gedagte gehou word dat die skole wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, in die Wes-Kaap voorkom, wat beter toegerus is as die res van die land. Ontstellend, is dat 76.7% van alle onderwysers in die primêre en sekondêre fases in antwoord op **vraag 9** aangedui het dat hulle geen vasgestelde biblioteekperiode of leesperiode het nie, ten spyte daarvan dat dit in die geletterdheidsstrategie voorgeskryf word (WKOD 2006:39; DvBO 2008b:15). Die biblioteek- en leesonderrigstelsel toon dus nie volhoubaarheid nie (Bailey 2007).

By die gebrek aan 'n skoolbiblioteek by die meeste skole was dit nodig om met behulp van **vraag 10** vas te stel of onderwysers van die openbare biblioteek gebruik maak. Uit onderwysers se terugvoering blyk dit dat slegs 53% van alle onderwysers boeke by die plaaslike biblioteek uitneem; hoofsaaklik ter ondersteuning van die kurrikulum, vir naslaanwerk om lesse voor te berei en prente af te druk, om boeke in blok uit te neem sodat leerders hul navorsingstake kan doen in die klas, en om leesboeke te leen waarmee leerders en onderwysers kan ontspan.

Daar is weinig twyfel dat 'n teksryke leeromgewing leerders motiveer om beter te presteer (DvBO 2008b:17). Juis daarom is dit nodig dat leerders gereelde toegang moet hê tot geskikte leesboeke (DvBO 2008b:18). Volgens Ofsted (2004) bestaan voldoende bewyse dat onderwysers egter nie genoegsaam gebruik maak van kinderbibliotekaryse of skoolbiblioteke nie. Die terugvoering van onderwysers op **vraag 11** bevestig hierdie standpunt. Die grootste getal onderwysers (51-57%) in die primêre en sekondêre fase het meer as ses maande vantevore hul leerders na 'n biblioteek geneem vir navorsing of leeswerk. Ongeveer 30% van dieselfde groep het aangedui dat hulle dit nog nooit gedoen het nie. Slegs 10% van die onderwysers in hierdie groep (manlik sowel as vroulik) neem gereeld hul leerders biblioteek toe om navorsing te gaan doen. In teenstelling hiermee het sommige onderwysers in die grondslagfase (22%) hul leerders een keer die voorafgaande maand na die biblioteek vergesel, ander (25%) een keer die voorafgaande drie maande en 31% van die onderwysers in die grondslagfase het een keer die afgelope ses maande tyd saam met kinders in die biblioteek deurgebring. Kyk tabel 9.

Tabel 9: Hoe gereeld word die biblioteek saam die klas besoek (vraag 11)

Fase	1 maand	3 maande	6 maande	Meer as 6 maande	Nog nooit
Grondslag	22	25	31	20	2
Primêr – Vroulik	12	5	4	51	28
Primêr – Manlik	9	2	3	56	30
Sekondêr – Vroulik	11	3	2	53	29
Sekondêr – Manlik	8	2	1	57	32

Bespreking

Konstruktivistiese leeromgewings ondersteun die samewerkende bou van kennis tussen leerder en opvoeder. Leerders is persone wat aktief by die bou van kennis betrokke is en het 'n kognitiewe ingesteldheid om te selekteer en is van nature nuuskierig. Onderwysers moet dus hierdie behoeftes fasiliteer deur leerders so dikwels as moontlik aan leesomgewings bloot te stel. Dit is egter duidelik dat daar 'n ernstige onderbenutting is van 'n waardevolle hulpbron wat byna gratis tot leerders en onderwysers se beskikking is. Dit sal noodwendig 'n negatiewe impak op leerders en dus ook skole se leeskultuur sal hê. Alhoewel die syfers beïnvloed kon wees deur die plaaslike omstandighede en interne reëlings tussen skole en die plaaslike munisipaliteit, dui die algehele syfers daarop dat skoolhoofde en onderwysers meer kan doen om 'n kultuur van lees aan te wakker deur leerders die geleentheid te bied om meer dikwels 'n biblioteek te besoek. Navorsing deur Lenski en Lanier (2008:134) bevestig dat leerders nie genoegsame toegang tot boeke het om ingeligte besluite oor lees te maak nie; gevolglik lees sommige leerders geheel en al nie.

Onderwysers se gebruik van literatuur in die klaskamer (vraag 12–13)

Die gebruik om hardop in die klas vir die leerders voor te lees vir genot en ontspanning, is 'n belangrike klasaktiwiteit. Die beste onderwyser van lees is onderwysers wat self entoesiasies is oor lees (Pikulski 1994). Die Nasionale Leesstrategie (DvBO 2008b:14) maak dit duidelik dat lees 'n vaardigheid is wat deur onderwysers onderrig moet word omdat leerders nie leesvaardighede sommerk net "optel" nie. Daarom glo Alderson (2000:61) dat onderwysers wat hardop vir leerders voorlees, bied leerders die geleentheid om 'n interne gevoel vir leesvlotheid te ontwikkel terwyl dit ook hul uitspraak verbeter. Fawcett en Rasinski (2008:161) stel voor dat onderwysers die verskillende vlakke en registers van lees moet demonstreer en Lang (2009:198) is van mening dat die stereotipe van 'n eensame en afgesonderde leser lankal nie meer bestaan nie.

Twee vrae is gestel om inligting rakende onderwysers se gebruik van literatuur in die klaskamer te bekom. Uit die respons op **vraag 12** het dit aan die lig gekom dat 98% van die grondslagfase-onderwysers op 'n gereelde basis hardop vir die leerders voorlees; 51% doen dit elke dag, 32% elke week en 15% elke maand. Die moontlike verklaring is volgens Barkhuizen & Steyn (2011) dat daar meer spesifiek op lees en skryf gefokus word in die grondslagfase. Die data toon ook dat onderwysers in die sekondêre fase die minste vir die leerders voorlees: gemiddeld slegs 20%

op 'n daaglikse en gemiddeld 22% op 'n weeklikse basis terwyl meer as 30% onderwysers op sekondêre vlak slegs hardop vir die leerders voorlees as die tyd dit toelaat. Dit kan dalk die rede wees waarom navorsing toon (vgl. Clark & Foster 2005) dat dit veral sekondêre leerders is – en nie soseer primêre leerders nie – wat geneig is om negatief te staan teenoor selfstandige lees. Daar kan dus meer moeite met sekondêre leerders gedoen te word. Sien tabel 10 hieronder.

Tabel 10: Hoe dikwels lees onderwysers hardop voor vir die klas (vr.12)

Fase	Daaglik	Weeklik	Maandeliks	Soos tyd toelaat
Grondslag	51	32	15	2
Primêr – Vroulik	32	31	11	26
Primêr – Manlik	25	29	26	20
Sekondêr – Vroulik	21	23	27	29
Sekondêr – Manlik	19	21	25	35

Ten spyte van die positiewe terugvoer oor hardoplees is navorsers (vgl. Clark & Foster 2005; Ofsted 2004) oortuig dat hierdie praktyk afneem namate die leerders ouer word, wat problematies is. Namate leerders meer onafhanklik begin lees, benodig hulle juis meer ondersteuning en blootstelling aan die werk van gehalte-skrywers om sodoende met literatuur om te gaan wat tot emosionele bevrediging lei.

In antwoord op **vraag 13** het 35% van al die taalonderwysers in hierdie ondersoek aangedui dat hulle óf onseker is oor hoe om voorgeskrewe werke in die klas te gebruik óf dit glad nie doen nie. Onderwysowerhede en vakadviseurs behoort aandag te skenk daaraan dat talle onderwysers óf onseker is hoe om literatuurwerke in die klas te gebruik óf dit nie doen nie, waarskynlik omdat hulle nie oor die kennis en vaardighede beskik nie.

Een oop **vraag (14)** is gestel waarin onderwysers moes aandui wat na hul mening die belangrikste funksie van literatuur is in die klas: die ontwikkeling van die leerder se verbeelding, die ontwikkeling van lees of skryf en of dit lei tot kennisverbreding. Respondente beskou die belangrikheid van literatuur in die klaskamer vir die ontwikkeling van lees as prioriteit (31%) met die ontwikkeling van leerders se verbeelding in die tweede plek (28%). Die rol van literatuur as 'n meganisme om leerders se kennis te verbreed is derde geplaas (23%) en die ontwikkeling van skryf laaste (6%). Drie persent van die respondente het die aktiwiteite as ewe belangrik beskou en 9% van die respondente het nie die vraag beantwoord nie. Die respons op hierdie vraag is 'n aanduiding dat die meerderheid onderwysers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, besef dat goeie literatuur belangrik is vir die ontwikkeling van leesvaardighede. Tog voeg die meeste onderwysers nie die daad by die woord nie.

Slotwoord

Die bevindings van hierdie ondersoek dui daarop dat ruimte bestaan om die omvang van onderwysers se kennis van kinderliteratuur verder te ontwikkel indien hulle 'n leeskuil by hul leerders wil kweek. McCarthy en Moje (2002) stel dit duidelik dat die keuse van boeke en onderwysers se fasilitering daarvan 'n groot rol in leerders se karakterontwikkeling

en die ontwikkeling van hul identiteit speel. As sodanig het dit implikasies vir die opleiding van toekomstige onderwysers asook voortgesette professionele ontwikkeling van huidige onderwysers. Fawcett en Rasinski (2008: 155) beklemtoon dat leerders van alle ouderdomme tyd in hul skooldag benodig om boeke van hul eie keuse en boeke vir hul eie doelwitte te lees. Dit word ook deur die Nasionale Leesstrategie vereis. Dat die rol wat literatuur in die ontwikkeling van skryf speel, so laag aangeslaan word, dui daarop dat onderwysers nie noodwendig die verband tussen lees en skryf as twee kante van dieselfde muntstuk begryp nie (Le Cordeur 2011). Dit laat die vermoede ontstaan dat literatuur en pedagogiek nie in die klaskamer geïntegreer word nie.

Afgesien van die gewone redes soos 'n tekort aan hulpbronne, biblioteke, boeke, fondse en onderwysers, het dit aan die lig gekom dat die inherente tekortkominge van onderwysers, AS LESERS, soos hul gebrekkige kennis van kinderliteratuur, en die feit dat hulle nie genoeg entoesiasme aan die dag lê om hul leerders aan 'n wyer leeservaring bloot te stel nie, 'n groter struikelblok is. In antwoord op die navorsingsvraag kan tot die slotsom gekom word dat taalonderwysers se leesgewoontes en kennis van kinderliteratuur grootliks bydra tot die huidige negatiewe leeskuilure in skole wat by hierdie ondersoek betrek is.

Die oplossing van hierdie komplekse probleem is nie eenvoudig nie. Die ondersoeker is wel die mening toegedaan dat 'n konstruktivistiese benadering tot die onderrig van lees, bied 'n meer dinamiese alternatief vir tradisionele opvattinge aangaande onderrig en leer omdat dit die konseptuele gereedskap sou kon voorsien om met diverse leeromgewings en die kompleksiteit van onderrig en leer te kan werk.

Ter inleiding tot hierdie artikel is daar verwys na Piaget se hoofvraag: Hoe kom 'n kind iets nuuts te wete? Sy antwoord was die leerder moet met voorwerpe omgaan, want dit is hierdie omgang wat kennis bring. Die antwoord op Piaget se vraag waartoe in hierdie artikel gekom word, is dat 'n kind elke dag iets nuuts kan leer as hy/sy met 'n boek kan omgaan. Ek wil daarom volstaan met Taylor, Pearson, Harris en Garcia (1995:74) se siening dat

...(o)nderwysers wat leerders die geleentheid bied om vir genot te lees, wat elke moontlike geleentheid aangryp om hul leerders aan lees bloot te stel, en wat alles in hul vermoë doen om lees so aangenaam moontlik te maak, 'n positiewe houding teenoor lees by hul leerders sal kweek.

VERWYSINGS

- Alderson, J.C. 2000. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Associated Press. 2011. *One in four adults read no books last year*. [intyds]. http://www.msnbc.msn.com/id/20381678/ns/us_news (12 September 2011 geraadpleeg).
- Bailey, M. 2007. Promoting school literatures and school library services: problems and partnerships. *English in Education* 41(2): 71-85.
- Baker, C.M. 2000. Problem-based learning for nursing: integrating lessons from other disciplines with nursing. *Journal of Professional Nursing* 16(5): 258-259.
- Barkhuizen, M. & Steyn, H.J. 2011. Die moontlike verandering van uitkomsgebaseerde onderwys in die grondslagfase-klaskamer. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* 51(1): 36-52.

- Bell, J. 1998. *Doing your research project. A guide for first-time researchers in education and social science*. Londen: Open University Press.
- Bloch, G. 2009. *The toxic mix – What's wrong with South Africa's schools and how to fix it*. Kaapstad: Tafelberg.
- Bottoms, J. 2009. Cultivating the imagination: Coleridge and his circle on a literature for children. In M. Styles & E. Arzipe (reds.), *Acts of reading, teachers, texts and childhood*. Stoke on Trent (VK), Sterling (VSA): Trentham Books.
- Buthelezi, Z. 2002. Researchers, beware of your assumptions! The unique case of South African education. Referaat gelewer by die IRA Multilanguage Literacy Symposium, Julie 2002, Edinburgh, Scotland.
- Clark, C. & Foster, A. 2005. *Children's and young people's reading habits and preferences: the who what, why, where and when*. Londen: National Literacy Trust.
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M. & Goodwin, P. 2009. Teachers as readers in the 21st century. In M. Styles & E. Arzipe (reds.), *Acts of reading, teachers, texts and childhood*. Stoke on Trent (VK), Sterling (VSA): Trentham Books.
- Denscombe, M. 1998. *The good research guide for small scale social research projects*. Philadelphia: Open University Press.
- Departement van Basiese Onderwys (DvBO). 2008a. *Ministerial Committee Report on Literacy*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Basiese Onderwys (DvBO). 2008b. *National Reading Strategy*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys (DvBO). 2009. *Final report of the Task Team for the Review of the Implementation of the National Curriculum Statement*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Basiese Onderwys (DvBO). 2010a. *Mediaverklaring: Announcement on the Review of the National Curriculum Statement*. 6 Julie. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Basiese Onderwys (DvBO). 2010b. *Action plan to 2014: Towards the realization of Schooling 2025; shorter version*. 19 Julie. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Basiese Onderwys (DvBO). 2011. *Grade 3 Systemic evaluation baseline assessment of literacy*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Eyre, G. 2004. Towards a literate Australia: the role of public libraries in supporting reading. *Aplis* 17(4): 186-192.
- Fawcett, G. & Rasinski, T. 2008. Fluency strategies for struggling adolescent readers. In S. Lenski & J. Lewis (reds.), *Reading success for struggling adolescent learners*. New York: The Guilford Press.
- Fleisch, B. 2012. *Improving literacy and numeracy*. Referaat gelewer by die Basic Education Conference, 2-4 April, Durban.
- Freire, P. 1985. *The politics of education: culture, power, and liberation*. Londen: Macmillan.
- Goodwyn, K. & Findlay, K. 2009. *Shaping literacy in the secondary school: policy, practice and agency*. Los Angeles/Londen: Sage.
- Gray, W.S. 1956. *The teaching of reading and writing: an international survey. The reading teacher*. Chicago: Scott, Foresman & Co. p. 136.
- Hendrikz, F. 2002. *The book chain in South Africa*. [intyds]. <http://www.inasp.info/pubs/bookchain/profiles/SouthAfrica.html#Top> (16 Maart 2012 geraadpleeg).
- Khanya. 2011. Summary of the project. [intyds]. <http://www.khanya.co.za/projectinfo/?ncatid=32> (12 September 2011 geraadpleeg).
- Lang, A. 2009. Reading in a digital age: using new technologies to navigate texts together. In M. Styles & E. Arzipe (reds.), *Acts of reading, teachers, texts and childhood*. Stoke on Trent (VK), Sterling (VSA): Trentham Books.

- Le Cordeur, M.L.A. 2004. *Die bevordering van lees met behulp van media-lees- onderrigstrategieë vir Afrikaans (graad 7): 'n Gevallestudie*. PhD-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Le Cordeur, M. 2010. From 0 to 100% – How Raithby Primary turned their literacy performance around. *Journal of Education*. 49: 35-64.
- Le Cordeur, M. 2011. The Struggling ReaderL Identifying and addressing reading problems successfully at an early stage. *Per Linguam*. 26 (2): 52-64.
- Le Cordeur, M.L.A. 2012. *Mother-tongue-based bilingual education: A possible solution to South Africa's literacy and numeracy problems*. Referaat gelewer by die Basic Education Conference, 2-4 April, Durban.
- Lenski, S. & Lanier, E. 2008. Making time for independent reading. In S. Lenski & J. Lewis (reds.), *Reading success for struggling adolescent learners*. New York: The Guilford Press.
- Machet, M. & Wessels, N. 2006. Family literacy projects and the public library. *Innovation* nr. 32: 55-73.
- Martin, T. 2003. Minimum and maximum entitlements: literature at key stage 2. *Reading Literacy and Language* 37(1): 14-17.
- McCarthy, S.J. & Moje, E. 2002. Identity matters. *Reading Research Quarterly* 37(2): 228–238.
- McKay, V. 2012. *Textbooks for the new curriculum*. Referaat gelewer by die Basic Education Conference, 2-4 April, Durban.
- Medwell, J., Wray, D., Oulson, L. & Fox, R. 1998. *Effective teachers of literacy: A report of a research project commissioned by the Teacher Training Agency*. Exeter: University of Exeter.
- Moore, R. 2004. Reclaiming the power: literate identities of students and teachers. *Reading and Writing Quarterly* 20(4): 337–342.
- Mostert, B.J. 2001. African public library systems: a literature survey. LIBRES 11(1). <http://libres.curtin.edu.au/libres11n1/mostert.htm> (6 Maart 2006 geraadpleeg).
- Ngubeni, M. 2004. Self-reliance: is it possible for public libraries in South Africa at present/ *Innovation* 29: 45-54.
- Office for Standards in Education (Ofsted). 2004. *Reading for purpose and pleasure*. Londen: Ofsted.
- Oxford, R.L. 1997. Constructivism: shape-shifting, substance, and teacher education applications. *Peabody Journal of Education* 72(1): 35-66.
- Perez, S.A. 1986. Children see, children do: teachers as reading models. *The Reading Teacher* 40(1): 8-11.
- Piaget, J. 1978. *To understand is to invent*. New York: Grossman.
- Pikulski, J.J. 1994. Preventing reading failure: a review of five effective programs. *The Reading Teacher* 48(1): 30-39.
- Powling, C., Ashley, B., Pullman, P., Fine, A. & J. Gavin. 2005. *Beyond bog standard literacy*. Reading: National Centre for language. Londen: Trentham Books.
- Sainsbury, M. & Schagen, I. 2004. Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading* 27(3): 373-386.
- Sedgwick, F. 2001. *Teaching literacy: a creative approach*. Londen: Continuum.
- Taylor, B., Pearson, P.D., Harris, L.A. & Garcia, G. 1995. *Reading difficulties, instruction and assessment*. (2de uitgawe.) New York: McGraw-Hill.
- Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). 2006. *WCED literacy and numeracy strategy 2006-2016*. Kaapstad: Staatsdrukker.
- Waller, A. 2011. *Why should adults read children's books?* [intyds]. <http://ncrcl.wordpress.com/why-should-adults-read-children-books> (25 Mei 2011 geraadpleeg).

ANNEXURE



UNIVERSITEIT·STELLENBOSCH·UNIVERSITY
jou kennisvennoot · your knowledge partner

LEESKULTUUR IN SKOLE – VRAELYS

Vertaal en aangepas uit Cremin et al 2009.

*Ons het groot waardering vir u bereidwilligheid om behulpsaam te wees met hierdie ondersoek. Die dekkingsbrief sal meer inligting oor die projek verskaf. L.W. Die vraelys word **anoniem** voltooi en alle inligting is privaat. Nie u of die skool se naam moet ingevul word of sal genoem word nie.*

Naam van skool: _____ **Taalonderwyser:** Ja / Nee

Graad waarvoor u tans skool hou: _____ **Geslag:** Manlik / Vroulik

1. Wanneer laas het u 'n boek gelees vir u eie ontspanning? Watter boek was dit?
Dui asb. aan wanneer dit was m.b.v. 'n ✓:
 - Binne die afgelope maand
 - Binne die laaste drie maande
 - Binne die laaste ses maande
 - Langer as ses maande gelede
2. Wat is na u mening die belangrikste boek wat u nog ooit gelees het, en waarom?

3. Waar kry u die boeke vir u eie persoonlike leeswerk'n (U mag meer as een aftik)
 - Biblioteek
 - Boekwinkel
 - Aanlyn-boekwinkel
 - By vriende
 - Ander (spesifiseer): _____
4. Bestel u boeke via die Internet soos bv. kalahari.com? _____ (Ja/Nee)
5. Wat was u gunstelingboek as kind? _____
6. Lys drie van u gunsteling-kinderboekskrywers:
 - _____
 - _____
 - _____

7. Hoe besluit u watter kinderleesboeke om te gebruik in u klaskamer?
- Persoonlike voorkeur en belangstelling
 - Leerders se aanbeveling
 - Met die hulp van biblioteekdienste
 - Met die hulp van die vakadviseur
 - Ander (spesifiseer): _____
8. Het u skool 'n eie biblioteek (nie mediakamer nie)? _____ (Ja / Nee)
9. Indien wel, het u klas/se 'n vasgestelde biblioteekperiode? _____ (Ja / Nee)
10. Maak u gebruik van die openbare biblioteek vir u skool? _____ (Ja / Nee)
- Indien JA, op welke wyse? _____
-
11. Wanneer laas het u die plaaslike of skoolbiblioteek saam met u klas besoek?
- Binne die afgelope maand
 - Binne die laaste drie maande
 - Binne die laaste ses maande
 - Langer as ses maande gelede
12. Hoe dikwels lees u hardop voor vir u klas?
- Daaglik
 - Weeklik
 - Maandelik
 - Soos die tyd toelaat
13. Hoe integreer u leesboeke, gedigte en prentboeke in u leesonderrig?
-
-
14. Rangskik die volgende stellings in orde van belangrikheid, van 1 tot 4:
Literatuur is belangrik want: – dit ontwikkel lees by die kind
– dit ontwikkel skryf by die kind
– dit verbreed die kind se kennis
– dit ontwikkel sy/haar verbeelding.

ABOUT THE AUTHOR

Dr Michael le Cordeur is verbonde aan die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit van Stellenbosch waar hy Afrikaans Didaktiek doseer. Sy navorsing handel oor die verbetering van leerders se lees- en skryfvermoë, taalbeleide en moedertaalonderrig. Dr Le Cordeur is in 2008 deur die Suid-Afrikaanse Akademie bekroon met die Elisabeth Steijn-medalje vir sy bydrae tot onderwys en in 2012 deur die Wes-Kaapse Regering vereer vir sy bydrae tot die bevordering van Afrikaans en Veeltaligheid..

