

Die beperkings van 'n gebalanseerde benadering tot geletterdheid – 'n normatiewe perspektief

Zelda Barends

Zelda Barends, Departement Kurrikulumstudie, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Die leesvermoë van Suid-Afrikaanse laerskoolleerders is tans ver onder die aanvaarbare norm. Die Progress in International Reading Literacy Study van 2021 (PIRLS-verslag) (Suid-Afrika 2023) dui die wesentlike agterstand van Suid-Afrikaanse leerders in vergelyking met die res van die wêreld aan. Uit 57 lande vaar Suid-Afrikaanse leerders die swakste met 81% van graad 4-leerders wat nie die laagste internasionale leesstandaard bereik nie, dit wil sê hulle kan nie in enige taal met begrip lees nie. Dit is 'n kommerwekkende statistiek in ag genome die verwagting wat op graad 4-leerders geplaas word om selfstandig te kan lees om te kan leer. Hierdie geletterdheidslandskap is die gevolg van verskeie faktore.

'n Konseptuele literatuuroorsig is uitgevoer om ondersoek in te stel na die teoretiese modelle, konstrunkte en paradigmas wat met lees- en geletterdheidsonderrig verband hou ten einde 'n uitvoerige en genuanseerde insig in die konseptuele landskap van lees- en geletterdheids-onderrig weer te gee.

Die navorsing wys daarop dat 'n gebalanseerde benadering tot lees- en geletterdheidsonderrig in die KABV-kurrikulum toegepas word. Hierdie benadering beklemtoon die feit dat lees deur leesstrategieë soos groepbegeleide lees, gedeelde lees, lees in pare en selfstandige (individuele) lees onderrig word.

In hierdie artikel word 'n gestruktureerde benadering tot lees- en geletterdheidsonderrig voorgestel. Daar word aanbeveel dat so 'n alternatiewe wetenskaplike bewyse in ag moet neem en dat leesonderrig eksplisiet en sistematies van aard moet wees.

Trefwoorde: eksplisiete onderrig; KABV-kurrikulum; lees- en geletterdheidsonderrig; leesbenaderings; leesonderrig

Abstract

The limitations of a balanced approach to literacy instruction – a normative perspective

South Africa continues to face a persistent literacy crisis, with recent international assessments indicating that 81% of Grade 4 learners cannot read for meaning in any language (PIRLS 2021). Despite ongoing interventions, the national curriculum (CAPS) continues to promote a balanced approach to literacy instruction, which research shows to be insufficient in addressing foundational reading challenges. This article presents a conceptual literature review of reading instruction approaches while critically examining the CAPS framework in the light of international evidence. The findings suggest that the balanced approach to literacy instruction, rooted in whole-language pedagogies, is ill-suited to South Africa's context. Instead, we argue for the adoption of a structured yet systematic approach to literacy instruction, rooted in explicit teaching and research-based approaches aligned with the science of reading. Recommendations include reforming teacher education, revising curriculum design, investing in multilingual resources, and pursuing empirical research on structured literacy in South African schools.

Literacy is the foundation of education and a cornerstone of social development. However, South Africa records some of the lowest literacy outcomes globally, with projections suggesting that only 5% of Grade 4 learners may achieve reading comprehension within the next 80 years (Spaull 2022). PIRLS (2021) confirmed this trend, ranking South Africa last among 57 countries, with 81% of Grade 4 learners failing to meet the minimum international benchmark. This literacy crisis undermines learners' ability to transition from "learning to read" to "reading to learn", a shift expected by Grade 4.

The persistence of low literacy outcomes is attributable to multiple systemic challenges, such as teacher preparation, with many teachers reporting that they are inadequately prepared in literacy pedagogy (Howie 2023). Limited resources present another challenge as the country is disabled by a lack of diverse, levelled reading texts in and for all official languages, which undermines effective curriculum implementation (Dippenaar et al. 2018). In addition, we cannot ignore the socio-economic inequalities. Poverty limits learners' access to early literacy experiences, weakening the efficacy of meaning-based strategies.

Curriculum misalignment is another systemic challenge, as reliance (of CAPS) on contextual guesswork contradicts international evidence on effective literacy instruction. In addition, while the government has attempted various interventions, the CAPS curriculum continues to endorse a balanced approach to reading instruction despite evidence showing that this approach is not addressing the low reading levels in the country. This article critically reviews that approach, contrasts it with the structured literacy approach that is informed by the science of reading, and considers the implications for South African education.

Debates on reading instruction have long also revolved around phonics-based methods versus whole-language approaches. Proponents of phonics argue for systematic and explicit teaching of sound-letter correspondences, while whole-language advocates emphasise meaning-making as a natural process akin to speech development (Hempenstall 2006; Weaver 1998). Balanced literacy, therefore, emerged as a compromise, incorporating both elements (Riley 2020).

However, despite its widespread adoption, balanced literacy has been criticised for lacking systematic, evidence-based foundations (Blachman 2000). Research consistently demonstrates that structured, phonics-based instruction yields superior outcomes in reading development (Adams 1990; Snow, Burns and Griffin 1998).

In order to reach the goals of teaching reading in the foundation phase, the CAPS curriculum promotes daily language-rich activities such as shared, guided, and independent reading (South Africa 2011). However, its emphasis on reading strategies (predicting, cueing, use of prior knowledge) rather than foundational skills such as phonemic awareness and decoding is problematic. The curriculum relies heavily on the three-cueing system (semantic, syntactic, and visual clues), which misrepresents the processes proficient readers use (Riley 2020). Furthermore, formal phonics and spelling instruction are delayed until Grade 3, leaving learners ill-prepared for Grade 4, where independent reading comprehension is required. Thus, implementing the balanced approach to literacy instruction is especially problematic in South Africa.

We argue, therefore, for the adoption of a structured, yet systematic approach to literacy instruction, rooted in explicit teaching and research-based approaches aligned with the science of reading. *Science of reading* refers to an interdisciplinary body of research grounded in cognitive psychology, linguistics, and neuroscience (International Literacy Association 2018). The National Reading Panel (2000) identified five critical components of effective instruction: phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary, and comprehension. Evidence underscores the importance of early, systematic, and explicit phonics instruction for developing reading fluency and comprehension (Moats 2020; Petscher et al. 2020). Structured literacy embodies these principles and emphasises instruction that is science-based, drawing on empirical evidence rather than ideology. It also proposes an approach where teachers model and scaffold new skills while systematically teaching literacy skills cumulatively from simple to complex. This is because instruction that is carefully scaffolded (Archer and Hughes 2011) enables learners to progress from guided practice to independent mastery.

In summary, this conceptual review highlights critical shortcomings of balanced literacy in South Africa. We argue that learning to read is not a natural process but a learned skill that requires an approach that scaffolds instruction. The overemphasis CAPS places on contextual cues and delayed phonics instruction directly contributes to learners' inability to achieve functional literacy, as evidenced by PIRLS outcomes.

South Africa's literacy crisis cannot be resolved through balanced literacy, which has proven ineffective in both international and local contexts. Instead, structured literacy, grounded in the science of reading, presents a robust, research-based approach capable of addressing foundational learning deficits. However, the successful implementation of structured literacy will depend on systemic reforms in teacher education, curriculum design, and resource provision. While this study is conceptual and thus limited in empirical scope, it underscores the urgent need for future research that tests structured literacy interventions in South African classrooms. Transforming literacy outcomes is possible, but only through an unequivocal commitment to scientific, systematic, and explicit reading instruction.

Keywords: approaches to teaching reading; CAPS curriculum; explicit instruction; reading and literacy instruction; reading instruction

1. Inleiding

Sal leerders in Suid-Afrika ooit kan leer lees? Die ongeletterdheidsyfer in SA het onaanvaarbare hoogtes bereik. Spaul (2022) is van mening dat daar teen hierdie tempo oor 80 jaar slegs 5% van graad 4-leerders sal wees wat met begrip kan lees.

Bogenoemde syfer weerspieël die realiteit in Suid-Afrika. Die PIRLS-verslag van 2021 dui Suid-Afrikaanse kinders se groot agterstand in vergelyking met die res van die wêreld aan. Uit 57 lande vaar Suid-Afrikaanse leerders die swakste met 81% van graad 4-leerders wat nie die laagste internasionale leesstandaard bereik nie, dit wil sê hulle kan nie in enige taal met begrip lees nie. Dit is 'n kommerwekkende statistiek in ag genome die verwagting wat aan graad 4-leerders gestel word om selfstandig te kan lees om te kan leer. Hierdie geletterdheidslandskap is die gevolg van verskeie faktore. Daar is 'n verskeidenheid kwessies wat die gehalte van vroeë geletterdheidsonderrig in Suid-Afrika beïnvloed. Die gebrek aan 'n sterk geletterheidskultuur word ondersteun en bevorder deur ander bestaande tekortkominge soos swak onderwysersopleiding, armoede, gebrek aan politieke leierskap en die onvermoë van regeringsinstansies om aanspreeklikheid te aanvaar.

Geletterdheid is 'n vaardigheid en tóg word dit as taal onderrig (International Literacy Association [ILA] 2018:2). Daarbenewens is geletterdheid die grondslag van opvoeding en speel dit 'n kritiese rol in die ontwikkeling van individue en gemeenskappe. Daarom het die Suid-Afrikaanse regering verskeie ingrypingspogings geloods om effektiewe geletterdheidsonderrig te bevorder en die lae geletterdheidsvlakke onder laerskoolleerders te verhoog (Suid-Afrika 2011). Tog, ten spyte van 'n groot aantal duidelike bewyse wat gestruktureerde geletterdheidsonderrig van goeie gehalte ondersteun, stel die nasionale kurrikulum, die KABV, 'n gebalanseerde benadering tot geletterdheidsonderrig (Suid-Afrika 2011) as die benadering tot lees- en geletterdheidsonderrig voor.

Dekades lank bestaan daar verskille wanneer dit kom by die manier waarop individue geleer word om te kan lees. Dit is nou duidelik dat bekwame lesers oor 'n verskeidenheid vaardighede moet beskik wat vooraf vasgelê is. Om leerders te leer lees is sonder twyfel die belangrikste en mees uitdagende verantwoordelikheid wat op grondslagfase-onderwysers (graad 1–3) geplaas word. Maar hoe leer kinders lees en wat is die beste metode om hierdie vaardigheid aan te leer? Terwyl die debat in metodologie en didaktiek waarskynlik sal voortgaan, is daar konsensus oor die feit dat leesonderrig nie net op een manier benader kan word nie en dat daar nie net een metode is wat deurgaans toegepas kan word nie (Pearson 2004).

Pearson (2004) beleef eerstehands die voortdurende debat met betrekking tot die mees effektiewe metode om leerders te leer lees. Sy neem die opmerklieke twis waar tussen voorstanders van eksplisiete klankleer en dié van 'n heeltaalbenadering. Die twee benaderings word albei verder in hierdie artikel bespreek. Nichols (2009) beklemtoon dat sy verskeie kere die heen-en-weer geswaaiery van die lees- en geletterdheidsonderrig-pendulum tussen hierdie twee benaderings waargeneem het, waartydens dit soms heeltemal in die een se guns swaai en ander kere iewers in die middel tot stilstand kom. Dit is gereeld die geval dat elke swaai nuwe belangstelling skep en 'n nuwe kurrikulum, nuwe hulpbronne en 'n algehele verskuiwing in die onderrig van lees tot gevolg het. Bykomend tot die dominante benaderings waarna hierbo verwys word, bestaan daar ook ander metodes wat gereeld in lees- en geletterdheidsonderrig toegepas word.

In 1997 stel die Amerikaanse regering 'n nasionale leespaneel (National Reading Panel) aan om ondersoek in te stel na die effektiëste metodes van leesonderrig. Dit volg ná verskeie debatte wat die “Reading Wars” (National Reading Panel [NRP] 2000) aan die lig bring. Die paneel beoordeel meer as 100 000 navorsingstudies (waaroor verslag gedoen word in die vorm van navorsingsverslae, navorsingsartikels, boekhoofstukke) en publiseer in 2002 'n breedvoerige verslag. Uit hierdie navorsing spruit die vyf kernelemente van leesonderrig naamlik fonemiese bewustheid, klanke, vlotheid, woordeskat en begrip (NRP 2000).

Deur die bevindinge van die NRP te aanvaar, ondersteun hierdie artikel die dringendheid om van 'n gebalanseerde benadering tot lees- en geletterdheidsonderrig af weg te beweeg en stel dus voor dat 'n sistematiese en gestruktureerde benadering wat wetenskaplik en bewysgebaseerd is (Spear-Swerling 2018) vir Suid-Afrika aanbeveel word. Die jongste navorsing in die veld word geraadpleeg om 'n benadering voor te stel wat na ons mening meer geskik vir lees- en geletterdheidsonderrig is. 'n Volledige oorsig word uiteengesit van die moontlike voordele van 'n sistematiese en wetenskaplike benadering tot lees- en geletterdheidsonderrig in Suid-Afrika.

2. Navorsingsmetodologie

Vir die doeleindes van hierdie teoretiese artikel is 'n breedvoerige literatuuroorsig met betrekking tot lees- en geletterdheidsonderrig uitgevoer. Sleutelidees is uit sekere benaderings geneem om 'n kontekstspesifieke benadering te ontwikkel wat as alternatief vir dominante benaderings kan dien wat tans in talle kontekste toegepas word.

'n Konseptuele literatuuroorsig is uitgevoer om ondersoek in te stel na die stand van leesonderrig. 'n Konseptuele literatuuroorsig is 'n tipe oorsig wat fokus op die ondersoek, verduideliking en sintetisering van die konsepte, teorieë en idees wat die grondslag vorm van 'n spesifieke studieveld (Booth, Sutton en Papaioannou 2016:59–60). In plaas daarvan om hoofsaaklik empiriese navorsingsbevindinge op te som soos dit in datagebaseerde studies gedoen word, beklemtoon dit hoe konsepte gedefinieer word, verband hou en gebruik word in verskillende studies en velde (Booth e.a. 2016:59–60). Booth e.a. (2016:59–60) voer aan dat die doel van 'n konseptuele literatuuroorsig is om betekenis te verduidelik deur te verken hoe sleutel terme of -konsepte deur verskillende navorsers gedefinieer en geïnterpreteer word. Dit word gebruik om verwantskappe en verhoudings te identifiseer soos om te wys hoe konsepte met mekaar skakel, oorvleuel of in betekenis verskil (Booth e.a. 2016:59–60). 'n Konseptuele literatuuroorsig word ook gebruik om teoretiese perspektiewe uit te lig; dit wil sê om die raamwerke en modelle wat navorsing onderlê, te ondersoek en gapings bloot te lê, byvoorbeeld om fokusareas uit te wys waar konsepte onduidelik, teenstrydig of onderontwikkeld is.

'n Konseptuele literatuuroorsig verskil grootliks van 'n tradisionele literatuuroorsig. Waar 'n tradisionele literatuuroorsig 'n spesifieke onderwerp opsom en sintetiseer, stel 'n konseptuele literatuuroorsig ondersoek in na die teoretiese grondslag en benaderings wat navorsing binne 'n spesifieke veld ondersteun (Booth e.a. 2016:60).

In hierdie konseptuele oorsig is die fokus op die bestudering van teoretiese modelle, konstruksies en paradigmas met betrekking tot lees- en geletterdheidsonderrig wat in die literatuur voorgestel word. Dus is geselekteerde gepubliseerde werk oor geletterdheidsonderrig, leesbenaderings,

leesstrategieë en leesonderrig oorweeg. ERIC, die omvattendste onderwysdatabasis wat akademiese artikels, verslae en beleidsdokumente insluit, sowel as EBSCOhost wat tydskrifte, boeke en konferensiereferate in die onderwys insluit, was aanvanklik geraadpleeg as vertrekpunt vir hierdie studie. Verder was tydskrifte geaffilieer met die ILA gebruik om die soektog te verfyn. Konsepte soos leesbenaderings, leesstrategieë en leesonderrig is gebruik om bestaande literatuur deur te werk. Die fokus het 'n breedvoerige en genuanseerde insig in die konseptuele landskap van lees- en geletterdheidsonderrig moontlik gemaak. Hierdie konseptuele oorsig het 'n kritiese ontleding behels van hoe verskillende navorsers kernterminologieë, teorieë en idees wat met lees- en geletterdheidsonderrig verband hou konseptualiseer en definieer. Gapings, teenstrydighede en debatte is ook geïdentifiseer.

'n Ander aspek van die navorsing het 'n kritiese ontleding en begrip van die sleutelbenaderings en metodologieë veronderstel wat leesonderrig in die KABV-kurrikulum ondersteun. Idees en die teoretiese perspektief wat uit die konseptuele oorsig spruit het dit moontlik gemaak om op 'n ontledende wyse met hierdie navorsing om te gaan.

3. Benaderings tot lees- en geletterdheidsonderrig: 'n oorsig

Die konseptuele oorsig is onderneem om sommige van die bekendste leesonderrigmetodes van die afgelope vyf dekades in oënskou te neem om sodoende konteks te skep oor waar Suid-Afrika tans ten opsigte van leesonderrig is en waarheen dit op pad is.

Die gebalanseerde geletterdheidsbenadering het ontstaan uit die sogenaamde “Reading Wars” in die 1980's. Dit is 'n debat in die opvoedkundeveld tussen die heeltaalbenadering en 'n klank-eerste-benadering (Riley 2020). Die heeltaalbenadering is gegrond op betekeniskepping en die heelwoordmodel van leesonderrig (Hempenstall 2006). Ondersteuners van die heeltaalbenadering glo dat dit meer ekonomies is om woorde as geheel te lees en dat die woordvorm as geheel, eerder as die dekodering van klankgedeeltes, vir beginnerlesers leidrade sal verskaf. Navorsers soos Weaver (1998) maak voorspraak vir die heeltaalgeletterdheidsbenadering deur te beweer dat kinders in sulke klaskamers tipies net so goed of selfs beter as hulle eweknieë in klaskamers met vaardige leerders begin lees. Weaver (1998) se bewering is gebaseer op die idee dat die segmentasie van woorde in beginkonsonante makliker is vir kinders as die segmentasie van individuele foneme. Voorstanders van die heeltaalbenadering beweer dat die klankmetode, wat intensiewe klankonderrig in isolasie prioritiseer, daartoe neig om kinders se ontwikkeling van geletterdheidskennis te oorskadu (Weaver 1998). Gevolglik is vasgestel dat 'n kombinasie van die twee benaderings die effektiëste sal wees en dit het aanleiding tot die gebalanseerde geletterdheidsbenadering gegee (Riley 2020).

Die heeltaalbenadering, waarin die gebalanseerde benadering tot lees- en geletterdheids-onderrig sy oorsprong vind, beskou lees en skryf as natuurlike prosesse, soortgelyk aan spraak-ontwikkeling (Hempenstall 2006). 'n Gebalanseerde benadering tot lees- en geletterdheids-onderrig kan tradisioneel gevisualiseer word as 'n balansskaal met 'n skeiding tussen die verskillende areas van geletterdheidsontwikkeling (Weaver 1998). Aan die een kant van die skaal is fonologiese bewustheid, klanke en ander vaardighede vir woordidentifisering. Aan die ander kant van die skaal is lees en skryf van literatuur en ander tekste. In hierdie benadering tot lees- en geletterdheidsonderrig (gebalanseerde geletterdheid), word geletterdheids-vaardighede apart van die beoogde doel beskou en word die vaardighede vóór die toepassing

daarvan onderrig. Volgens hierdie beginsel behoort dit net so maklik te wees om te leer lees en skryf as wat dit is om te leer praat (Hempstall 2006). Dit is egter 'n hoogs gedebatteerde saak. Die NRP (2000) se verslag dui 'n verskuiwing aan van lees wat as natuurlike proses beskou word, na lees wat as komplekse vaardigheid gesien word wat onder sommige opvoedkundige omstandighede meer effektief ontwikkel as onder ander.

Die gebalanseerde geletterdheidsbenadering tot geletterdheidsonderrig wat wyd in Suid-Afrikaanse skole aanvaar word, word gereeld oor die gebrek aan sistematiese en bewysgebaseerde grondslae van onderrig gekritiseer (Blachman 2000). Dit lewer vervolgens uiteenlopende suksesse op vir kinders se leesontwikkeling. Daarenteen toon sistematiese en wetenskaplike benaderings tot geletterdheidsonderrig – soos klankgebaseerde benaderings – effektiewe uitkomst in geletterdheid in 'n verskeidenheid kontekste (Adams 1990; Snow, Burns en Griffin 1998). Hierdie benaderings beklemtoon die sistematiese en eksplisiete onderrig van basiese beginsels van lees en skryf. Dit sluit byvoorbeeld fonemiese bewustheid en dekodeeringsvaardighede in wat wel net kernkomponente binne leesonderrig is.

Om die navorsing uit te voer, was dit belangrik om die KABV-kurrikulum van nader te ondersoek. Eerstens, om te verstaan hoe die onderrig van lees en geletterdheid in die kurrikulum aanbeveel word en tweedens, om die aanbevole metodes met wetenskaplike bewyse te vergelyk. Deur die KABV-kurrikulum beter te verstaan, sal dit moontlik wees om insigte in huidige praktyke te verkry wat die geleentheid vir 'n ingeligte perspektief bied en alternatiewe benaderings sal voorstel.

3.1 Lees- en geletterdheidsonderrig in Suid-Afrika: 'n kurrikulumperspektief

Die Suid-Afrikaanse taalkurrikulum vir die grondslagfase moedig die gebruik van 'n “gebalanseerde, buigbare, taalryke daaglikse program” (Suid-Afrika 2011:22) aan. Op dié manier word geleentede geskep vir leerders om taalvaardighede te ontwikkel wat hulle sal nodig hê om akademies te presteer. Weaver (1998) verduidelik dat die gebalanseerde geletterdheidsbenadering, soos dit in die Suid-Afrikaanse kurrikulum beskryf word, gebaseer is op hoe goed leerders woorde outomaties herken. Die KABV vereis 'n bo-na-onder (“top-down”) -benadering tot leesonderrig. Hierdie benadering assesser hoe 'n bekwame leser lees asook watter vaardighede hulle gebruik om dit reg te kry. Campbell (2021) assosieer hierdie tipe denkpatoon met die vroeë oortuigings van die heeltaalbenadering. Verder voer Campbell (2021) aan dat dit 'n benadering is wat daarop fokus om onderrigtyd te spaar en sodoende die fokus op die resultate van die bekwame leser plaas, eerder as op die vaslegging van vaardighede wat die grondslag lê van vroeë leesverwerwing. Campbell se bevindinge bou voort op vroeër navorsing van Weaver (1998) wat aanvoer dat 'n gebalanseerde benadering tot geletterdheidsonderrig fokus op die strategieë wat goeie lesers toepas, soos voorspelling, kontroliering van begrip en die goedkeuring of regstelling van dit wat gelees is. Weaver (1998:18) is van mening dat goeie lesers strategieë toepas soos om aan te hou lees of om voorkennis te gebruik om te verstaan, eerder as om op vaardighede te fokus soos om onbekende woorde te dekodeer. Die Departement van Basiese Onderwys (Suid-Afrika 2008) se siening is dat leesontwikkeling in drie fases plaasvind: vóór lees, gedurende lees en ná lees. Hierdie fases beïnvloed die daaglikse praktyk wat in Suid-Afrikaanse klaskamers toegepas word. Alhoewel die bogenoemde fases waardige fases vir leesonderrig is, kan dit nie as 'n onderrigbenadering tot leesonderrig beskou word nie.

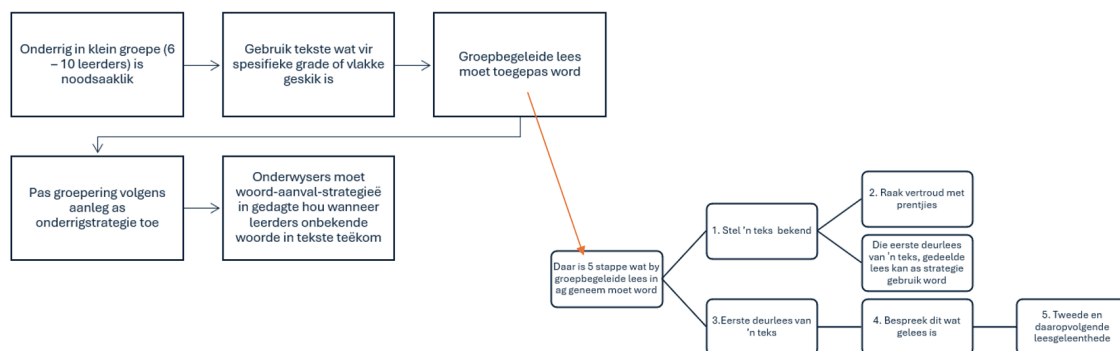
Soortgelyk hieraan blyk hierdie perspektief van lees- en geletterdheids onderrig in vier kategorieë van die KABV-kurrikulum se groepering van vaardighede vir taalonderrig: *luister en praat, lees en klanke, skryf en handskrif*. Daarmee saam word *dink en redeneer* en *taalstruktuur en -gebruik* ook in al vier kategorieë geïntegreer. Volgens die KABV-kurrikulum (Huistaal) word elkeen van hierdie kategorieë as afsonderlike afdelings met hulle eie tydtoekennings beskou wat tydens afsonderlike aktiwiteite onderrig word (Suid-Afrika 2011:9–10). Hierdie kategorisering is misleidend omdat dit lees en skryf van mekaar skei (Riley 2020) wat volgens Sedita (2023:3) problematies is.

Daarbenewens stel die KABV-kurrikulum voor dat lees onderrig word tydens daaglikse lesse waarvan lees die fokus is:

Daar moet daaglik tydens opsygesit word vir bepaalde lesse wat lees (gedeelde lees, groepbegeleide lees, lees in pare, selfstandige lees, klanke) [...] dek. (Suid-Afrika 2011:11)

Dit is 'n voorbeeld van die riglyne vir leesonderrig wat die kurrikulum vir onderwysers beskikbaar stel. Eerder as om vir leerders leesvaardighede te leer, stel die kurrikulum gedeelde lees, groepbegeleide lees, lees in pare en selfstandige lees as strategieë vir leesonderrig, en om lees te oefen (Suid-Afrika 2011), voor. Hierdie strategieë wat met die gebalanseerde benadering gepaardgaan, soos in die KABV gestipuleer, gee leerders die geleentheid om te oefen om te lees ten koste daarvan om te leer lees. Weaver (1998) beskryf dit as “a little of this, a little of that” met geen verhouding tussen dit wat nodig is om te leer lees en die onderrig van basiese vaardighede vir leesverwerking nie.

Figuur 1 gee 'n oorsig van die riglyne/inligting wat onderwysers of leerfasiliteerders in die KABV-kurrikulum (Huistaal) sal vind wanneer dit kom by beplanning, strukturering en implementering, veral in verband met leesonderrig in die grondslagfaseklaskamer.



Figuur 1. Lees- en geletterdheids onderrig in die grondslagfase

Klik op die figuur vir 'n groter weergawe.

Figuur 1 som die voorskrifte vir leesonderrig op soos uiteengesit in die KABV-kurrikulum. Dit illustreer hoe lesse gestruktureer moet word en watter onderrigstrategieë onderwysers as alternatiewe kan toepas in die verskillende fasette van 'n leesles. Dit beskryf ook hulpbronne wat aanbeveel word. Figuur 1 wys ook daarop dat gedeelde lees ('n leesstrategie) gebruik kan word om 'n teks aan leerders bekend te stel. Aanbevelings wat gemaak word vir die fokus van 'n gedeelde leesles sluit in 'n bespreking van tekseienskappe, identifisering van taalpatrone en klanke, die bespreking van woord-identifiseringstrategieë asook om leerders se voorkennis van die onderwerp te gebruik om begrip aan te moedig. Hierdie fokuspeunte hou verband met heeltaalstrategieë (Weaver 1998).

Ten spyte van verwysings na belangrike komponente van leesonderrig wat klankbewustheid, klankleer, woordeskatontwikkeling, vlotheid en leesbegrip insluit (NRP 2000), ontbreek riglyne vir die eksplisiete onderrig van hierdie komponente binne die voorstel om onderrig- en leesstrategieë, eerder as basiese boublokke wat lees tot gevolg het, uit te lig. Figuur 1 beklemtoon ook hoe die gebruik van tekste wat vir spesifieke vlakke geskik is, aangemoedig word vir groepbegeleide lees. Volgens Riley (2020) is die gebruik van tekste wat – binne ’n begeleide leesstruktuur – vir ’n spesifieke vlak geskik is tipies van die implementering van ’n gebalanseerde geletterdheidsbenadering. Hierdie tekste is tipies nie rondom spelpatrone gerig nie, maar word eerder volgens voorkennis, sinslengte, skrifgrootte of die herhaling van woorde georden (Riley 2020). Om suksesvol met hierdie tipe tekste om te gaan, moet leerders strategieë toepas soos voorspelling, kontrolering van begrip en die goedkeuring van die toepaslikheid van wat gelees is of om te probeer korrigeer wat nie binne die konteks pas nie (Weaver 1998).

Figuur 1 beklemtoon ook die gebruik van gedeelde lees as ’n alternatiewe leesstrategie. Onderwysers is gewoon daaraan om gedeeldeleessessies te gebruik om leerders aan tekste bloot te stel. Die fokus behoort te wees op gedruktetekskonsepte, tekskenmerke, klanke, taalpatrone, woord-identifiseringstrategieë en ’n verskeidenheid begripvlakke (Suid-Afrika 2011:12). Leerders word gevra om onbekende woorde te lees deur van kontekstuele leidrade gebruik te maak, soos prentjies (woordbetekenisse) wat taalpatrone (sintaksis) vaslê, en om woorde te klank. Hierdie soort lesse leer leerders om dit wat in die teks beskikbaar is te gebruik om die teks te lees. Gevolglik berus hierdie strategie op die “cueing system” (Hempenstall 2006) wat van lees ’n raai-aktiwiteit maak.

Die KABV-kurrikulum lê klem daarop dat lees deur leesstrategieë soos groepbegeleide lees, gedeelde lees, lees in pare en selfstandige (individuele) lees aangeleer word. Daarbenewens bespreek die KABV die belang van klanke in ’n gebalanseerde benadering tot geletterdheids-onderrig.

3.2 Klanke, ’n belangrike komponent van lees- en geletterdheids-onderrig

Volgens Weaver (1998) volg die gebalanseerde benadering ’n konstruktivistiese model waar kennis natuurlik deur die leerder opgebou word. Gevolglik berus hierdie argument op die aanname dat die eksplisiete onderrig van fonemiese bewustheid en klanke nie ’n voorvereiste is om te kan lees nie en dat eksplisiete onderrig nie baie tyd in beslag moet neem nie (dus nie ’n hoof-fokus in leesonderrig moet wees nie).

Die gebalanseerde benadering tot lees- en geletterdheids-onderrig definieer lees as die prosessering van geskrewe simbole en tekste om betekenis af te lei – die fokus word eerstens daarop geplaas om betekenis af te lei. Strategieë soos vinnige woordherkenning maak dit makliker om aan betekenis aandag te gee. Weaver (1998) is verder van mening dat wanneer klankleer eerste plaasvind, lees meer uitdagend voorkom. Binne die gebalanseerde benadering word die aanname gemaak dat “phonically regular” tekste soos “Nan can fan Dan” moeiliker is om te lees as natuurlike tekste. Weaver (1998) voer aan dat die herhaling van dieselfde woorde binne konteks tot gevolg sal hê dat leerders dieselfde woorde buite konteks sal herken. Weaver (1998) verwys na Chomsky (1972) se projek waar kinders na ’n klankopname luister en saam “lees”. Chomsky sowel as Weaver is van mening dat die leerders meer woorde op sig herken deur herhalend na die klankopname te luister en die teks oor en oor te lees omdat hulle die letter-klank-patrone internaliseer. Weaver (1998) noem verder dat kinders se kennis van klank sal ontwikkel indien hulle herhalend aan tekste en woorde blootgestel word, byvoorbeeld deur “voorspelbare” tekste te lees.

In hierdie verduideliking van 'n gebalanseerde benadering tot geletterdheidsonderrig word betekenis voorop geplaas in geletterdheidsonderrig, dit wil sê, bo die eksplisiete en sistematiese onderrig van ouditiewe vaardighede. Die KABV-kurrikulum eggo ook hierdie aanname aangesien daar geen voorskrif vir die gebruik van 'n spesifieke fonologiese benadering, of eksplisiete riglyn is vir die volgordebepaling van klank en keuse van tekste nie. Verder maak die KABV-kurrikulum (Suid-Afrika 2011:16) daarvan melding dat “die aanleer van die klanke nie in isolasie moet plaasvind nie, maar dit behoort te skakel met die gedeelteesprogram”. Hierin klink Weaver se aanname dat leesonderrig kontekstueel behoort te wees. Geen verdere inligting oor hoe onderwysers of leerfasiliteerders dit prakties kan toepas word verskaf nie. Voorstanders van die gebalanseerde benadering tot geletterdheidsonderrig is daarom geneig om 'n minder bevoegde leser te ondersteun deur vir hulle minder gesofistikeerde tekste te gee, eerder as om vir hulle op 'n sistematiese en eksplisiete wyse ouditiewe vaardighede te leer (Weaver 1998).

Die KABV-kurrikulum verskaf 'n beperkte hoeveelheid inligting oor hoe om die vyf komponente van lees (fonemiese bewustheid, woordherkenning, begrip, woordeskat en vlotheid) eksplisiet en sistematies by leesonderrig in te sluit (Suid-Afrika 2011). Nietemin is daar 'n sterk fokus op “text talk”, leerders se vooraf ervaring, visuele elemente van die teks en voorspellingstrategieë. Riley (2020) beskryf hierdie strategieë opsommend as *three-cueing*. *Three-cueing* hang tipies af van die leser se vooraf ervarings en konteks om die teks te verstaan. In *three-cueing* word leerders geleer om wenke in die teks te soek om sodoende die betekenis te ontsyfer. Hierdie wenke sluit in betekeniswenke (*maak dit sin?*), sintaktiese wenke (*klink dit reg?*) en laastens, grafiese wenke (*lyk dit reg?*). Om *three-cueing* in Suid-Afrika toe te pas is problematies omdat dit van alle leerders sal vereis om dieselfde geleefde ervarings te hê. Dit is egter nie die realiteit onder Suid-Afrikaanse leerders nie, veral gegewe die gebrek aan toegang tot multikulturele tekste in Suid-Afrika (Dippenaar, Immelman, Loubser en Mudzielwana 2018:103). Om uitsluitlik op leerders se voorkennis en kontekste staat te maak, sal net gedeeltelik help wanneer dit by lees- en geletterdheidsonderrig kom en behoort nie as hoof-onderrigstrategie toegepas te word nie. Dit is voor die hand liggend dat die KABV die onderrig van klankleer vir dekodering en enkodering verontagsaam – 'n vaardigheid wat leerders nodig het om enige leesuitdagings aan te pak.

Trouens, in die KABV-kurrikulum staan: “Die onderrig van spelling in Graad 1 en 2 is meer informeel van aard, maar in Graad 3 behoort 'n meer formele spelprogram geïmplementeer te word, met periodieke, informele speltoetse en diktee” (Suid-Afrika 2011:16). Hierdie benadering is op sigself gebrekkig. Onlangse navorsing dui onomwonde aan dat kinders optimale leesbekwaamheid deur sistematiese, eksplisiete en geïntegreerde geletterdheidsonderrig bereik (NRP 2000). Deur die implementering van formele of gestruktureerde benadering tot hoër grade uit te stel, word leerders van genoegsame tyd ontnem om die vaardighede aan te leer wat vir selfstandige lees nodig is. Gevolglik stap hulle onvoorbereid in by graad 4 waar die kurrikulum van hulle vereis om te kan lees ten einde te kan leer.

3.3 Die uitdagings van lees- en geletterdheidsonderrig in Suid-Afrika

Die riglyne wat in die KABV-kurrikulum verskaf word, word op die *three-cueing*-sisteem (vergelyk figuur 1) gebaseer. Daar is bewys dat sisteme soos die *three-cueing*-sisteem glad nie verteenwoordigend is van hoe leesbekwaamheid ontwikkel nie. Hempenstall (2006) gaan so ver as om te sê dat sulke strategieë bydra tot die uitdagings wat talle sukkelende lesers ervaar. Hy is van mening dat gebruike soos *three-cueing*-tekste wat vir 'n leser op 'n spesifieke vlak geskik is, en die skeiding van geletterheidsvaardighede, uit 'n histories oneffektiewe sisteem spruit wat nie

beginner-leesvaardighede soos dekodering ondersteun het nie en gevolglik die pad na leesbekwaamheid bemoeilik. Wanneer daar staatgemaak word daarop dat leerders die betekenis van woorde met behulp van kontekswenke (semantiek, sintaksis en visuele wenke) aflei, kan dit onakkuraathede tot gevolg hê en die ontwikkeling van sterk dekodervvaardighede verhinder. Daarbenewens kan tekste wat vir spesifieke vlakke geskik is leerders se blootstelling aan meer uitdagende tekste, wat vordering in leesbekwaamheid ondersteun, beperk.

In teenstelling daarmee plaas 'n gestruktureerde geletterdheidsbenadering tot leesonderrig klankleer op die voorgrond as noodsaaklike bousteen om 'n sterk grondslag vir lees te skep. Voorstanders van hierdie benadering beklemtoon hoe belangrik dit is om fonemiese bewustheid, klanke en dekodervvaardighede op 'n gestruktureerde, eksplisiete en opeenvolgende wyse vir leerders aan te leer, wat hulle gevolglik in staat stel om woorde akkuraat te dekodeer en leesvlotheid te bereik. Deur die aandag op die basiese leesvaardighede te vestig, voer voorstanders aan dat 'n gestruktureerde geletterdheidsbenadering sukkelende lesers beter in staat stel om uitdagings te oorkom en in bekwame lesers te ontwikkel (Spear-Swerling 2018:205).

Alhoewel die gebalanseerde benadering tot 'n mate vir ontwikkelde en sterk onderwyssteme geskik kan wees, sal die suksesvolle implementering van so 'n benadering Suid-Afrika voor verskeie uitdagings te staan laat kom. Die implementering daarvan vereis 'n goedopgeleide en welingeligte leerkrag. In Suid-Afrika, waar onderwysersopleiding en professionele ontwikkelingsgeleenthede beperk is (Abdulatif, Guzula, Kell, Lloyd, Makoe, McKinney en Tyler 2018), is dit 'n groot uitdaging om die konstante implementering van die gebalanseerde benadering in skole en klaskamers te verseker.

Genoegsame hulpbronne, wat oor 'n wye verskeidenheid diverse en relevante leesmateriaal beskik, word vereis om so 'n benadering suksesvol te implementeer omdat dit op leerders se voorkennis en kontekste staatmaak. Nietemin staar baie Suid-Afrikaanse skole 'n gebrek aan hulpbronne in die gesig – dit sluit beperkte toegang tot boeke en leermateriaal van gehalte in. Met twaalf amptelike tale, dra Suid-Afrika se diverse linguïstiese landskap by tot die uitdaging en kan dit moeilik wees om genoegsame leermateriaal asook ondersteuning in al die tale te bied. Dit kan 'n aansienlike taak (Dippenaar e.a. 2018) wees om toepaslike en relevante leermateriaal in elke taal op te spoor – 'n aspek wat die volle vermoë van 'n gebalanseerde benadering belemmer.

'n Uiteensetting van die KABV-kurrikulum vestig die aandag daarop dat die leesstrategieë as metodes voorgestel word om lees binne 'n gebalanseerde benadering te onderrig. Nietemin toon die lae uitslae van die onlangse PIRLS-studie dat 81% van Suid-Afrikaanse graad 4-leerders laer as die internasionaal erkende vlak van lees in hulle onderrigtaal presteer (Suid-Afrika 2023). Gevolglik kan die benadering tot lees- en geletterdheidsonderrig wat tans in die kurrikulum aanbeveel word, nie volgehou word nie.

Verskeie aspekte wat met benaderings tot lees- en geletterdheidsonderrig verband hou, is vir hierdie navorsing geraadpleeg. 'n Hersiene benadering wat die geletterdheidskrisis aanspreek kon nie geïdentifiseer word nie. Die navorsing toon egter dat wetenskaplike bewyse met die ontwerp van lees- en geletterdheidsonderrig in ag geneem moet word. Die wetenskaplike bewyse word hier onder uiteengesit en bespreek.

3.4 Is daar 'n alternatiewe benadering tot die onderrig van lees wat in Suid-Afrika oorweeg moet word?

Die negatiewe resultate van die onlangse PIRLS-studie dui aan dat 19% van Suid-Afrikaanse graad 4-leerders op 'n internasionaal erkende vlak in hulle onderrigtaal kan lees (Suid-Afrika 2023). Dit raak dus al hoe belangriker om nuwe navorsing te raadpleeg wat fokus op hoe kinders selfstandig en met begrip kan lees. Die uitdagings wat Suid-Afrika in die gesig staar wanneer dit by geletterdheidsonderrig kom bestaan sedert die aanbreek van demokrasie en word net groter (Spaull 2013). Dit is daarom onprakties en oneffektief om enige vorm van 'n gebalanseerde of heeltaalbenadering aan te neem en as sodanig is dit van die uiterste belang om dringend 'n wetenskaplike, gestruktureerde en eksplisiete benadering tot geletterdheids-onderrig in werking te stel.

Om te lees is nie 'n instinktiewe aktiwiteit soos om te praat nie. Dit maak staat op onderrig van hoë gehalte en heg waarde aan die ontwikkelingsaspek van geletterdheidsonderrig asook “the passage of children through successive stages of literacy, in each of which the reading and writing tasks change qualitatively, and the role of the instructor has to change accordingly” (Snow 2006). Daar word deesdae wêreldwyd aanvaar dat tradisionele, heeltaal- of gebalanseerde geletterdheidsbenaderings deur die wetenskap van lees (“science of reading”) weêrlê word. Hierdie benaderings beklemtoon lees as 'n natuurlike aktiwiteit wat kinders verwerf deur blootgestel te word aan omgewings wat ryk aan leesmateriaal is (Schwartz en Sparks 2019).

Ons beoordeling van die KABV-kurrikulum ondersteun Howie (2023) se stelling dat onderwysers nie goed genoeg voorberei en begelei word nie – nie net ten opsigte van die manier waarop lees onderrig moet word nie, maar ook hoe om hulle leerders se leesontwikkeling te assesser en die onderrig daarvolgens te beplan. Howie (2023) wys daarop dat die meeste nuutgekwalifiseerde onderwysers van mening is dat hulle dit maar uitpluis wanneer hulle begin klasgee. Navorsing wat deur die Reading Initiative for Student Excellence (R.I.S.E.) Arkansas (2021) uitgevoer is, het bevind dat beginnerlesers sistematiese, eksplisiete, boeiende en suksesgeoriënteerde onderrig nodig het wat voortbou op geletterdheidservaringe van goeie gehalte.

Die volgende vraag wat gevra moet word, is of daar 'n benadering bestaan wat sistematies, eksplisiet, boeiend en suksesgeoriënteerd is. Die antwoord is nee. Hoe kan so 'n benadering bestaan as die leerderpopulasie divers is in terme van konteks, leerbehoefte en bevoegdheid? Of as die leerderpopulasie deur hulpbrontoewysing beïnvloed word? Uit die navorsing blyk wel dat lees- en geletterdheidsonderrig op wetenskap en 'n sistematiese navraaggebaseerde benadering tot onderrig staatmaak.

4. Bespreking

Die doel van hierdie konseptuele oorsig was om die teoretiese modelle en konstruksies te ondersoek. Daar is 'n duidelike verskil tussen 'n konseptuele en 'n sistematiese literatuur-oorsig. Petticrew en Roberts (2006:20) is van mening dat 'n sistematiese literatuur-oorsig 'n manier is om sin te maak van 'n groot hoeveelheid inligting. Daarbenewens voer hulle aan dat dit 'n manier is om by te dra tot antwoorde op vrae wat, onder andere, handel oor wat werk en wat nie werk nie. 'n Sistematiese literatuur-oorsig word gebruik as metode om onsekerhede te identifiseer, asook om vas te stel waarin min of géén toepaslike navorsing tot dusver uitgevoer

is nie en watter nuwe studies onderneem moet word (Petticrew en Roberts 2006:20). Daarenteen is ’n konseptuele literaturoorsig ontwerp om nuwe insigte op te lewer en ondersoek in te stel na die manier waarop die onderwerp wat ondersoek word in die literatuur (Mouton 2001:175–9), asook in paradigmas wat met lees- en geletterdheidsonderrig verband hou, verteenwoordig word. Begrip hiervan is nodig om ’n volledige en genuanseerde blik op die konseptuele landskap in lees- en geletterdheidsonderrig te kan verskaf. Nie net het ons tot die gevolgtrekking gekom dat geen enkele benadering op sy eie toegepas kan word om lees te onderrig nie, maar ook dat die literatuur voorstel dat leesonderrig op wetenskaplike bewyse gebaseer moet wees en dat leesonderrig eksplisiet en sistematies moet plaasvind. Baie van die bogenoemde aspekte vorm deel van ’n breë navraaggebaseerde benadering wat hier onder bespreek word en waarop die navorsing in hierdie studie gebaseer is.

4.1 Die wetenskap van lees

Louisa Moats, beroemde vakkundige wie se navorsing met lees- en geletterdheidsonderrig verband hou, voer sedert 1999 aan dat leesonderrig uiters gekompliseerd, oftewel “rocket science”, is. Sy beskryf die kennisbasis wat voordiens-onderwyserkandidate en onderwysers in opleiding onder die knie moet hê as hulle daarin wil slaag om kinders te leer lees.

Die frase *die wetenskap van lees* kom deesdae gereeld in die openbare diskoers voor. Dit is egter nie ’n nuwe ontwikkeling of benadering tot leesonderrig nie. Die wetenskap van lees verwys na die erkende versameling van inligting wat handel oor geletterdheidsontwikkeling (ILA 2018:3). Dit verskaf ’n bron van kennis wat as riglyn kan dien wanneer informele onderrigbesluite geneem word.

Die wetenskap van lees word dekades lank al gebruik om beleid en onderrigmetodes te ondersteun wat op die basiese kognitiewe meganismes van lees gebaseer is. Dit beskryf die proses in die brein wat by lees betrokke is en definieer die rekenaarmodelle van leesverwerking en ander soortgelyke onderwerpe wat handel oor hoe mense met begrip lees (Schwartz en Sparks 2019; Graham 2020; Shanahan 2020). Uit die vooruitgang in navorsingstegnieke blyk die komplekse samespel van verskeie elemente wat tot die ontwikkeling van leesvaardighede bydra (Moats 2020).

Die wetenskap van lees vang ontwikkelende statistieke vas en bied fassinerende bewyse dat eksplisiete dekodeeringsonderrig (soos fonologiese bewustheid en klanke) leesprestasie die beste ondersteun (Petscher, Cabell, Catts, Compton, Foorman, Hart, Lonigan, Phillips, Schats, Steacy, Terry en Wagner 2020; Shanahan 2020). Dit bevestig, soos Moats (2020:5) sê, “the bedrock findings about reading and effective teaching of reading that were known [more than] 20 years ago”. Hierdie gehalte-empiriese data van meer as 100 000 bronne (NRP 2000) behoort ons vertrou te verhoog dat beleid en praktyk meer effektief en voordelig (Shanahan 2020) sal wees as dit op die wetenskap van lees gebaseer word.

Die frase *die wetenskap van lees* verwys dus na ’n omvangryke versameling inligting wat alle aspekte van leesonderrig, -verwerking, -ontwikkeling en -begrip insluit (Graham 2020). Dit verskaf bewysgebaseerde insigte oor geletterdheidsontwikkeling en beïnvloed besluite in verband met die manier waarop lees onderrig moet word. Hierdie interdisiplinêre veld gebruik navorsing uit die kognitiewe sielkunde, taalwetenskap, neurowetenskap en opvoedkunde om die onderliggende prosesse en komponente wat by bekwame lees betrokke is, te verstaan. Dit sluit verskeie belangrike komponente soos fonemiese bewustheid, klanke, woordeskatontwikkeling,

vlotheid en leesbegrip in wat die NRP as die “groot vyf” van leesonderrig bestempel (NRP 2000). Deur die wetenskap van lees te verstaan, kan onderwysers ingeligte besluite neem oor onderrigbenaderings, intervensie en strategieë wat op empiriese navorsing gegrond is.

Dit is in wese nie ’n metode of benadering tot leesonderrig nie. Die wetenskap van lees dien eerder as ’n onmisbare hulpbron en kennisbasis vir opvoeders, beleidmakers en navorsers. Dit bied ’n omvattende begrip van die manier waarop leesvaardighede aangeleer word en gee ook riglyne vir effektiewe leesmetodes om suksesvolle geletterdheidsontwikkeling onder leerders te verseker.

Die grondslag van die wetenskap van lees is dat klanke en dekoderingsvaardighede sentraal tot suksesvolle leesonderrig is en dat hierdie vaardighede deur sistematiese, eksplisiete, boeiende en suksesgeoriënteerde onderrig (R.I.S.E. Arkansas 2021) geleer word. Dit word goed in die wetenskap van lees uiteengesit (Shanahan 2020).

Ongelukkig is dit geen verrassing nie dat gewone klaskamermetodes dikwels grootliks afwyk van dit wat in die betroubaarste bronne aanbeveel word. Dit word toegeskryf daaraan dat ’n groot gedeelte van hierdie navorsing nog nie by onderwyseropleidingsprogramme, kurrikulums wat oor die algemeen gebruik word, of professionele ontwikkeling geïnkorporeer word nie (Talbot 2022). As gevolg daarvan is die vermoë om te kan lees nie so sterk ontwikkel soos wat dit vir die meeste kinders behoort te wees nie en hou dit ook negatiewe gevolge vir leerders in (Moats 2020). Die navorsing en die manier waarop kinders onderrig word, stem nie met mekaar ooreen nie. In Suid-Afrika word hierdie inligting nie met dringendheid geraadpleeg nie. Die regering, met groot ondersteuning van die publiek, het egter begin moeite doen om die wetenskap van lees by skoolgebaseerde intervensies en professionele geleenthede te inkorporeer. Dit dui op verskuiwings na sistematiese en wetenskaplike benaderings tot geletterdheidsonderrig, al is hierdie verskuiwings ook oppervlakkig (Wes-Kaapse Onderwysdepartement 2022).

Wanneer ’n tipe lees- en geletterdheidsonderrig voorgeskryf moet word, moet besluite op navorsing in die opvoedkunde gebaseer word (navorsing wat geëvalueer is voordat dit aanbeveel word) (Shanahan 2020). In hierdie opsig is dit nie nodig om navorsing te doen om vas te stel wat die beste manier is om leesonderrig te benader nie omdat die wetenskap van lees dit reeds duidelik uiteensit (Hanford 2018). Dit wat effektief is in die leesonderrig word egter nie in die Suid-Afrikaanse praktyk hoog geag nie. Ons navorsing het bewyse opgelewer wat ons gelei het om ’n gestruktureerde benadering tot geletterdheidsonderrig te ondersoek.

4.2 ’n Gestruktureerde benadering tot geletterdheidsonderrig

Leesmislukking kan verhoed word. Moats (2020) voer aan dat “[r]esearchers now estimate that 95 percent of all children can be taught to read by the end of first grade”. Volgens Moats (2020) is dit die geval indien wetenskapgebaseerde geletterdheidsonderrig van hoë gehalte ’n vroeë aanvang neem. Archer en Hughes (2011) dui aan dat dit nie meer voldoende is om geletterdheidsonderrig of professionele ontwikkeling aan te bied deur dit op persoonlike filosofie of outydse oortuigings soos ’n gebalanseerde benadering tot geletterdheidsonderrig te baseer nie. Suid-Afrika dien as bewys dat so ’n benadering afbreuk doen aan kinders se vordering. Archer en Hughes (2011) is van mening dat onderrig eerder op leerders se behoeftes gebaseer moet wees en deur navorsing ondersteun moet word. Verder moedig Archer en Hughes (2011) wetenskapgebaseerde, sistematiese en eksplisiete onderrig aan soos hier onder uiteengesit word.

Wetenskapgebaseerde onderrig impliseer dat die onderwysers se onderrigbesluite op die jongste navorsing gegrond moet wees. Onderrigbesluite moet gebaseer word op die beste en effektiefste manier om leesontwikkeling te ondersteun. Sistematiese onderrig verwys na onderrig wat “follows a planned scope and sequence of skills that progresses from easier to more difficult as one concept builds on another” (Moats 2019). Hierdie tipe onderrig is gestruktureerd, goed beplan en eksplisiet. Verder noem Archer en Hughes (2011:6) dat sistematiese onderrig “unambiguous and direct” benaderings inkorporeer omdat dit sowel die ontwerp as die oordrag-prosedures insluit. Saam vorm hierdie drie terme (wetenskapgebaseerd, sistematies en eksplisiet) die onderbou van ’n gestruktureerde benadering tot geletterdheidsonderrig.

Eksplisiete onderrig vereis dat onderwysers inhoud logies kies en in onderrigeenhede uiteensit wat gebaseer is op leerders se kognitiewe vermoë soos hulle kapasiteit vir werkgeheue, vermoë om aandag te gee en voorkennis (Archer en Hughes 2011). Sodoende word leerders deur die leerproses ondersteun en gelei met duidelike beskrywings en voorbeelde van die uiteindelijke doelwit. Die doel om die nuwe vaardigheid aan te leer word deur ooglopende verduidelikings en demonstrasies ondersteun. Die leerders oefen en ontvang terugvoering totdat hulle die konsep verstaan of onder die knie gekry het (Archer en Hughes 2011).

Daar is verskeie begrippe waarmee eksplisiete onderrig omskryf word: “demonstration-prompt-practice” (Stevens en Rosenshine 1981), “antecedent, prompt and test” (Martella, Nelson, Marchand-Martella en O’Reilly 2012), of “I do, we do, you do” (Archer en Hughes 2011; Marchand-Martella en Martella 2012). Watter naam ook al hieraan toegeken word, in wese bly dit ’n taak wat eers gedemonstreer word, voordat daar van leerders verwag word om dit op hulle eie te doen (Marchand-Martella en Martella 2012).

Om eksplisiete onderrig toe te pas behoort nie as ’n “ekstra” beskou te word nie. Dit verg beplanning met dié dat leeruitkomst in ag geneem moet word. Die manier waarop lesse voorberei word, word beïnvloed omdat onderwysers konsepte moet verduidelik en vaardighede moet demonstreer (Archer en Hughes 2011) voordat geleentheid vir begeleide oefening gegee word (Moats 2020) om die vaardigheid onafhanklik te bemeester. Hierdie tipe lesse moet afsluit met ’n besinning en die vaslegging van die nuutaangeleerde vaardigheid.

Eksplisiete onderrig moet die leerder se onafhanklike bemeestering van die vaardigheid asook die behoefte aan heronderrig in ag neem. Aangesien bemeestering die doel van eksplisiete onderrig is, kan assessering nie veralgemeen word nie. Daar moet dus bepaal word of die leerder die vaardigheid kan veralgemeen eerder as om net te bepaal of hulle die aksies namaak en inligting sonder die nodige begrip daarvan weergee.

Sistematiese onderrig werk in tandem met eksplisiete onderrig. In albei metodes word die fokus geplaas op die volgorde waarin vaardighede aangeleer word. Aangesien taalleer kumulatief is (een konsep bou op die vorige), is dit uiters belangrik dat vaardighede in ’n spesifieke volgorde – van minder uitdagend na meer uitdagend – onderrig word (Moats 2019). Sodoende sal die outomatiese en vlot toepassing van hierdie vaardighede dit moontlik maak vir leerders om meer komplekse tekste te lees. Moats (2020:5) beskryf die wetenskapgebaseerde konsep genaamd die “Simple view of reading” soos volg:

[R]eading comprehension is the product of word recognition and language comprehension. Without strong skills in either domain, an individual's reading comprehension will be compromised. A reader's recognition of printed words must be accurate and automatic to support comprehension. The development of automatic word recognition depends on intact, proficient phoneme awareness, knowledge of sound-symbol (phoneme-grapheme) correspondences, recognition of print patterns such as recurring letter sequences and syllable spellings, and recognition of meaningful parts of words (morphemes).

Hieruit kan afgelei word dat lees- en geletterdheids-onderrig eksplisiete en sistematiese onderrig van woordherkenningsvaardighede (dekodering) moet insluit waaruit leerders woordeskat, vlotheid en begrip (die groot vyf voor leesonderrig [NRP 2000]) kan ontwikkel. Elkeen van hierdie vaardighede maak egter staat op die ontwikkeling en integrasie van subvaardighede (Moats 2020). Die opbou van dekoderingsvaardighede maak byvoorbeeld staat op die aanleer van basiese taalvaardighede, fonemiese bewustheid, grafeem-foneemkoppeling, morfologie, sintaksis en semantiek, en lê die grondslag vir leerders om lees- en skryfvaardighede te kan bemeester.

Hierdie vaardighede bou voort op mekaar om te verseker dat leerders tot bekwame lesers ontwikkel. Daar is sterk bewyse wat voorstel dat leerders by gestruktureerde onderrig van basiese taalvaardighede baat wanneer dit by leesverwerwing kom. Dit sluit onderrig oor fonemiese bewustheid, woordeskatontwikkeling, vlotheid en begripstrategieë in. Gestruktureerde onderrig kan leerders help om 'n goeie basis vir lees te bou en kan ook bydra tot verbetering in hulle vermoë om te dekodeer en deur geskrewe taal te kommunikeer (Moats 2019).

5. Gevolgtrekking en voorstelle

Deur 'n kontekstspesifieke benadering tot leesonderrig te aanvaar, kan ons ophou om die vermoë van jong lesers te onderskat. Dit is duidelik dat die gebalanseerde benadering tot geletterdheid soos dit tans in die KABV-kurrikulum voorgeskryf word nie vir Suid-Afrikaanse leerders geskik is nie. Suid-Afrika se kroniese mislukking in leesbekwaamheid bewys dat 'n wetenskaplike, eksplisiete en sistematiese benadering tot lees- en geletterdheids-onderrig dringend nodig is. Die gehalte van onderwysersopleiding is heel moontlik die grootste uitdaging – “teaching reading is rocket science”, aldus Moats (2020). Onderwysers word met die kompleksiteit van leesonderrig gekonfronteer. Die behoefte aan beter onderwysersopleiding, voortgesette opleiding in terme van professionele ontwikkeling en genoegsame hulpbronne vir effektiewe lees- en geletterdheids-onderrig behoort aksie aan te moedig eerder as om kritiek uit te lok.

Hierdie navorsing toon die teenstrydigheid tussen dit wat onderwysers (in opleiding en in diens) nodig het en dit wat hulle in der waarheid kry. Voorstanders van die wetenskap van lees is reg wanneer hulle aanvoer dat daar kognitiewe en neurowetenskaplike navorsing van hoë gehalte oor die tema van lees bestaan en dat daar nie in onderwysersopleiding of in die Suid-Afrikaanse kurrikulum genoeg klem gelê word op onderrig wat op hierdie navorsing gebaseer is nie. Die bewyse wat hierdie navorsing oplewer, beklemtoon hoe belangrik die onderrig van basiese taalvaardighede is om sterk leesvermoë te bevorder. Die moontlikheid bestaan dat uitkomst in geletterdheid kan verbeter en dat meer effektiewe lees- en geletterdheids-onderrig oor die algemeen bevorder kan word mits 'n gestruktureerde benadering op die voorgrond tree. Die wetenskap daaragter is duidelik – 'n gestruktureerde benadering tot lees- en geletterdheids-onderrig wat op wetenskapgebaseerde, sistematiese en eksplisiete onderrig gegrond is, kan as effektiewe alternatief oorweeg word om bekwame lesers daar te stel.

Om die suksesvolle implementering van hierdie benadering te verseker, moet sowel onderwyseropleidingsprogramme as professionele ontwikkelingsprogramme onderwysers met die nodige kennis toerus om te verstaan hoe 'n gestruktureerde benadering tot lees- en geletterdheids-onderrig hulle kan help om alle leerders te leer lees. Dit is moontlik om alle leerders in Suid-Afrika te leer lees. Om die uitkomst in leesgeletterdheid te transformeer en jong lesers te bemagtig, is dit van die uiterste belang dat dit 'n prioriteit word om 'n wetenskaplike, eksplisiete en sistematiese benadering tot lees- en geletterdheids-onderrig toe te pas en dat daar tegelykertyd in allesomvattende en deurlopende onderwysersopleiding en ondersteuning van onderwysers belê word.

Alhoewel hierdie studie 'n konseptuele oorsig is wat tog waardevol is om teorieë en idees te verduidelik, het dit ook beperkings. Beperkings in hierdie studie verwys na die gebrek aan empiriese bewyse, aangesien dit nie nuwe data verskaf om teorieë direk te toets nie. Dus bly hierdie studie en die gevolgtrekkings wat gemaak word teoreties eerder as bewysgebaseerd. Daar word voorgestel dat toekomstige navorsing empiries van aard moet wees, waar gestruktureerde geletterdheids-onderrig gemeet word en die doeltreffendheid van onderwyseropleidingsprogramme bepaal word. Sulke studies sal beduidende waarde toevoeg tot die debatte oor lees- en geletterdheids-onderrig.

Erkenning

Dele van hierdie artikel is ontwikkel en gevorm vanuit besprekings met twee nagraadse studente. Die outeur het die artikel geskryf.

Bibliografie

Abdulatief, S., X. Guzula, C. Kell, G. Lloyd, P. Makoe, C. McKinney en S. Tyler. 2018. *How are we failing our children? Reconceptualising language and literacy education*. Kaapstad: bua-lit language and literacy collective.

Adams, M.J. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Archer, A.L. en C.A. Hughes. 2011. *Exploring the foundations of explicit instruction*. In Archer en Hughes (reds.) 2011.

Archer, A.L. en C.A. Hughes (reds.). 2011. *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York: The Guilford Press.

Blachman, B.A. 2000. Phonological awareness. In Kamil, Mosenthal, Pearson Barr (reds.) 2000.

Booth, A., A. Sutton en D. Papaioannou (reds.). 2016. *Systematic approaches to a successful literature review*. 2de uitgawe. Los Angeles, CA: SAGE.

- Campbell, S. 2021. What's happening to shared picture book reading in an era of phonics first? *The Reading Teacher*, 74(6):757–67. <https://doi.org/10.1002/trtr.2004> (21 Mei 2022 geraadpleeg).
- Chomsky, C. 1972. Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42(1):1–33.
- Dippenaar, H., S. Immelman, E. Loubser en N. Mudzielwana. 2018. A short historical overview of children's literature. In Evans, Joubert en Meier (reds.) 2018.
- Evans, R., I. Joubert en C. Meier (reds.). 2018. *Introducing children's literature: A guide to the South African classroom*. Pretoria: Van Schaik.
- Graham, S. 2020. The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly*, 55(S1):S35–44.
- Hanford, E. 2018. Hard words: Why aren't kids being taught to read? AMP Reports Online. <https://www.apmreports.org/episode/2018/09/10/hard-words-why-american-kids-arent-being-taught-to-read> (21 Mei 2022 geraadpleeg).
- Hempenstall, K. 2006. The three-cueing model: Down for the count? Education News. <https://www.thereadingleague.org/wp-content/uploads/2018/09/3-Cueing-Systems-Hempenstall-2006.pdf> (17 Junie 2023 geraadpleeg).
- International Literacy Association (ILA). 2018. Transforming literacy teacher preparation: Practice makes possible (Literacy leadership brief). Newark, DE.
- Kamil, M.L., P.B. Mosenthal, P.D. Pearson en R. Barr (reds.). 2000. *Handbook of reading research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marchand-Martella, N.E. en R.C. Martella. 2012. Explicit reading instruction: Important features and findings. <https://s3.amazonaws.com/ecommerce-prod.mheducation.com/units/school/explore/sites/flex/flex-white-paper-explicit-reading-instruction.pdf> (10 Mei 2022 geraadpleeg).
- Martella, R.C., J.R. Nelson, N.E. Marchand-Martella en M. O'Reilly. 2012. *Comprehensive behavior management: Individualized, classroom, and schoolwide approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- McCartney, K. en D. Philips (reds.). 2006. *Handbook of early childhood development*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Moats, L. 2019. Structured literacy: Effective instruction for students with dyslexia and related reading difficulties. International Dyslexia Association. <https://dyslexiaida.org/structured-literacy-effective-instruction-for-students-with-dyslexia-and-related-reading-difficulties/> (10 Mei 2022 geraadpleeg).

—. 2020. Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do. American Federation of Teachers. <https://www.aft.org/ae/summer2020/moats> (10 Mei 2022 geraadpleeg).

Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.

National Reading Panel (NRP). 2000. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Nichols, J.B. 2009. Pendulum swing in reading instruction. *Rivier Academic Journal*, 5(1):1–6.

Pearson, P.D. 2004. The Reading Wars. *Educational Policy*, 18(1):216–52. <https://doi.org/10.1177/0895904803260041> (21 Mei 2019 geraadpleeg).

Petscher, Y., S.Q. Cabell, H.W. Catts, D.L. Compton, B.R. Foorman, S.A. Hart, C.L. Lonigan, B.M. Phillips, C. Schatschneider, L.M. Steacy, N.P. Terry en R.K. Wagner. 2020. How the science of reading informs 21st-century education. *Reading Research Quarterly*, 55(S1):S267–82. <https://doi.org/10.1002/rrq.352> (21 Mei 2019 geraadpleeg).

Petticrew, M. en H. Roberts. 2006. *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Oxford: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470754887> (21 Mei 2019 geraadpleeg).

R.I.S.E. Arkansas. 2021. The science of reading. <https://sites.google.com/dawsonesc.com/risearkansas/the-science-of-reading> (2 Maart 2021 geraadpleeg).

Riley, C. 2020. What is balanced literacy and how is it different from the approach to teaching reading in EL Education's curriculum. EL Education. <https://eleducation.org/news/what-is-balanced-literacy-and-how-is-it-different-from-the-approach-to-teaching-reading-in-el-educations-curriculum> (12 Februarie 2023 geraadpleeg).

Schwartz, S. en S.D. Sparks. 2019. How do kids learn to read? What the science says. <https://www.edweek.org/teaching-learning/how-do-kids-learn-to-read-what-the-science-says/2019/10> (21 Mei 2019 geraadpleeg).

Sedita, J. 2023. *The writing rope: A framework for explicit writing instruction in all subjects*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

Shanahan, T. 2020. What constitutes a science of reading instruction? *Reading Research Quarterly*, 55(S1):S235–47.

Snow, C.E. 2006. What counts as literacy in early childhood? In McCartney en Philips (reds.) 2006.

Snow, C.E., S.M. Burns en P. Griffin. 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy of Sciences, National Research Council, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education.

Spaull, N. 2013. *South Africa's education crisis: The quality of education in South Africa 1994–2011*. Johannesburg: Centre for Development and Enterprise.

—. 2022. *2022 Reading Panel background report*. Kaapstad: 2030 National Reading Panel.

Spear-Swerling, L. 2018. Structured literacy and typical literacy practices: Understanding differences to create instructional opportunities. *Teaching Exceptional Children*, 51(3):201–11. <https://doi.org/10.1177/0040059917750160>

Stevens, R. en B. Rosenshine. 1981. Advances in research on teaching. *Exceptional Education Quarterly*, 2(1):1–9. <https://doi.org/10.1177/074193258100200106>.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2008. *Teaching reading in the early grades: A teachers' handbook*. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 2011. *Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring vir Afrikaans Huistaal, graad R–3*. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2023. *Progress in International Reading Literacy Study 2021: South African preliminary highlights report*. Pretoria: Staatsdrukker.

Talbot, A.L.P. 2022. The effectiveness of BuddingQ as a literacy and motor development intervention for Grade R children in Makhanda. MEd-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.

Weaver, C. 1998. *Reconsidering a balanced approach to reading*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Wes-Kaapse Onderwysdepartement. 2022. Curriculum GET Minutes: 0015/2022. <https://wcedonline.westerncape.gov.za/circulars/minutes22/CMminutes/DCG/edcg0015-2022.pdf> (4 April 2024 geraadpleeg; nie meer beskikbaar nie).