

## Vakgerigte geletterdheid en leesbegripstrategie-ontwikkeling

**Johan Anker**

---

Johan Anker, Navorsingsgenoot, Departement Kurrikulumstudie, Universiteit Stellenbosch

---

### *Opsomming*

Hierdie artikel is 'n besinning oor die rol wat twee benaderings ten opsigte van die onderrig van leesbegrip in Suid-Afrikaanse skole en onderwysersopleiding kan speel om die gebrek aan leesbegrip by leerders te hanteer. Die twee benaderings waarna verwys sal word, is die onderrig van kurrikulumwye leesbegripstrategieë en vakspesifieke geletterdheid. Die bespreking geskied teen die agtergrond van die reeds erkende en bewese probleem rondom lees en leesbegrip in Suid-Afrikaanse skole, onderwysersopleiding en ook tydens tersiêre studie.

Eerstens word leesbegrip in 'n Suid-Afrikaanse konteks en die noodsaaklikheid van dringende nasionale aandag aan die verbetering van leesbegrip onderrig voorgelê, gevolg deur 'n samevatting van die belangrikste beginsels van vakgerigte geletterdheid ("disciplinary literacy") in vergelyking met die meer algemene toepassing van leesbegripstrategieë binne die benadering van kurrikulumwye geletterdheid ("reading across the curriculum").

Die artikel verwys verder na onlangse navorsingsprojekte deur oorsese en Suid-Afrikaanse navorsers oor bostaande benaderings en vergelyk vakgerigte geletterdheid met die benadering van die onderrig van algemene leesbegripstrategieë wat oor die hele Suid-Afrikaanse kurrikulum toegepas word en waarbinne die strategieë moontlik oorgedra kan word. Die klem val op die onderrig hiervan in die intermediêre en senior skoolfasas asook die opleiding van onderwysers in daardie fasas. Daar word verder ook aandag gegee aan die intrinsieke rol van lees binne die leerproses en die aard en rol van die eksplisiete onderrig van leesbegripstrategieë tydens dekodeering en nadat leesvlotheid bereik is. In vakgerigte geletterdheid val die klem op die inherente, unieke eienskappe van verskillende dissiplines of vakterreine. Die artikel dui aan hoe hierdie verskille kan en moet lei tot 'n meer spesifiek-gerigte leesbegripbenadering, sodat die onderrig van algemene leesbegripstrategieë aangepas kan word binne die spesifieke aard van verskillende vakdissiplines met die oog op die bereiking van funksionele akademiese geletterdheid.

Die samewerking tussen die onderskeie belanghebbende partye word beskryf. Sodoende word 'n breë oorsig verkry oor wat die benadering van vakgerigte geletterdheid behels, watter gevolgtrekkings uit die bestaande navorsing gemaak kan word en hoe dit kan aansluit by die onderrig van die reeds bekende kurrikulumwye leesbegripstrategieë.

Die noodsaaklikheid van verdere navorsing oor vakspesifieke leesbegripstrategieë en veral ingrypings in die leesbegrip onderrig in Suid-Afrika, op skoolvlak en tydens onderwysersopleiding, word sterk beklemtoon.

**Trefwoorde:** akademiese geletterdheid; kurrikulumwye geletterdheid; leesbegrip; leesbegrip onderrig; leesbegripstrategieë; vakgerigte geletterdheid

### *Abstract*

#### **Disciplinary literacy and the development of reading comprehension**

This article discusses the role of two approaches to the teaching of reading comprehension strategies that may be conducive to the development of reading comprehension in South African schools.

The two approaches are the teaching of generic reading comprehension strategies (reading across the curriculum) and disciplinary literacy. The relevance of this discussion is supported by the background of the reading crisis in South African schools as shown by the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), results from the National Department of Basic Education and various academic studies undertaken in South Africa.

The 2016 PIRLS found that 78% of grade 4 learners in South Africa are unable to read with the necessary comprehension. According to the results in their study Howie, Combrinck, Roux, Tshele, Mokoena and Palane (2017) concluded that most learners in the intermediate and senior phase do not read well enough to understand the language of content subjects with which they are confronted at school. South African studies by inter alia Basson and Le Cordeur (2017), Klopper (2012) and Pretorius and Lephhalala (2011) reached the same conclusion. These studies, and others, correspondingly indicate the critical importance of the professional development of teachers in the explicit teaching of reading comprehension skills. The same training is necessary in the initial training of student teachers and should result in changes in the curricula of faculties of education at tertiary institutions. Basson and Le Cordeur (2017) and Pretorius and Lephhalala (2011) similarly argued that the same comprehension strategies should be taught to learners who are not taught in their home language, to enable them to reach sufficient competence in their use of academic language within the content subjects at school and thereafter.

The article describes the need for and development of academic literacy at school by referring to the work of Snow and Uccelli (2009), Patterson and Weideman (2013) and Goldman, Snow and Vaughn (2016). They define *academic literacy* as the capability to understand the disciplinary knowledge of specific subjects. This literacy includes comprehension of the discourse structure, subject-specific vocabulary, complex grammar and reasoning within the subject.

Reading for meaning entails that meaning is constructed by the reader from the text after developing sufficient decoding skills and fluency in the reading process (Vacca and Vacca 2009). A number of studies have conclusively shown that the scope of reading acquisition in the foundation phase is not big enough to prepare learners for the challenges of higher level academic texts in the intermediary and senior phases (Brozo 2017). In these phases learners need literacy skills on a higher level that enable them to comprehend the subject-specific vocabulary and concepts, interpret text features, make deductions, synthesize, and understand content knowledge and patterns of reasoning in academic texts.

The two approaches of reading across the curriculum and disciplinary literacy include the explicit teaching of reading comprehension strategies. The explicit teaching of reading comprehension strategies started in the 1970s and included strategies used by good readers and the explicit teaching of a range of reading strategies according to the transactional model. This model includes the development of metacognition and scaffolding of gradual mastering of the different competencies underpinning those strategies.

Later developments in teaching or reading comprehension strategies across the curriculum emphasised a more dialogic approach with class discussions and reasoning about the text while using evidence from the text. More attention was also given to the integration of several strategies in one text, such as reciprocal teaching (Wilkinson and Son 2011).

Research over the last decade has shown that the approach of using generic reading comprehension strategies across the curriculum was not always functional and effective enough to read in a specific disciplinary context. Studies by various researchers, for example Moje (2008), Shanahan and Shanahan (2012), and Goldman and Snow et al. (2016), showed that more attention should be given to an approach of disciplinary literacy. This approach places focus on the discipline itself and the use of reading strategies that mirror the reading of the subject specialist. Moje (2008:99) stated that “Disciplinary Literacy is a matter of teaching students how the disciplines are different from one another, how acts of inquiry, produce of knowledge and multiple representations form [...] as well as [that] those disciplinary differences are socially constructed”.

The literacy and reading comprehension needed to understand a specific subject includes knowledge about the content, how that knowledge is constructed and generated, as well as how it is communicated and represented. It is essential that the content and process of how to study for that subject should be taught simultaneously (Brozo 2017).

The International Literacy Association (ILA 2017) declared in a mission statement that the two approaches, reading across the curriculum and disciplinary literacy, can both be used to teach academic literacy in different subject domains. The integration of the two approaches by use of specific strategies, for example activating prior knowledge in a subject and using text features, can combine insights of reading specialists and experts of the subject domain. This integrated approach is also supported by researchers in disciplinary literacy such as Snow and Uccelli (2009), Lent (2016) and Goldman and Snow et al. (2016).

Disciplinary literacy is an approach that recognises the unique way of reading, writing, reasoning and representing content knowledge in every subject or discipline. Every disciplinary domain developed into a subject-specific language or codification in its own way. This approach is more acceptable to subject specialists because it is developed through subject-specific research,

focusing on reading and thinking strategies for specific understanding of the subject with the objective of reading and understanding subject material within the context of that subject (Shanahan and Shanahan 2012). In this way, the teaching of reading strategies to acquire academic literacy remains the purpose, but with awareness of the differences between subjects. The emphasis is on mastering the abstract concepts, vocabulary and grammar, text features, symbols and graphics of the subject (Shanahan, Shanahan and Misischia 2011).

Furthermore, various research projects and their conclusions regarding the nature of disciplinary literacy within different subjects are discussed. The projects included close cooperation of experts in disciplines, subject teachers and lecturers, reading specialists and learners in different grades. During the research all the role players were engaged in discussions, read-aloud procedures, monitoring of explicit teaching, reasoning within the subject and the use of different reading comprehension strategies. The results showed a remarkable difference between the nature of disciplines regarding structures, grammar and reading by experts. It simultaneously demonstrated a generic use of certain reading comprehension strategies, yet it emphasised how the nature of use of those strategies differ within various disciplines. Close reading, the activation of background knowledge, and reading of visual representation and strategies to understand vocabulary differed from subject to subject (Shanahan et al. 2011, Goldman and Snow et al. 2016, Shanahan 2015). In a study regarding the differences between reading mathematics and geography texts it was observed that in both cases the texts made use of numbers, symbols and graphic representations. However, the specific representation, meaning and purpose of the text features differed to a great extent.

The conclusion is that the explicit teaching of subject-specific reading comprehension strategies is essential in disciplinary literacy. It is not enough only to teach general reading strategies across the curriculum. Teachers should know the discourse structure of their discipline and domain, what concepts and vocabulary are essential as well as what text structures and reasoning should be explicitly taught for understanding of that specific subject (Shanahan 2015).

Several studies in South Africa have revealed the lack of theoretical and pedagogical knowledge regarding the teaching of reading comprehension strategies, across the curriculum and within specific disciplines. It is essential to prioritise professional development of teachers in this regard. Urgent consideration should be given to explicit teaching of reading strategies, and the corresponding methodology, during the initial training of teachers.

**Keywords:** academic literacy; disciplinary literacy; reading across the curriculum; reading comprehension; reading comprehension strategies; teaching of reading comprehension

## 1. Inleiding

Suid-Afrikaanse leerders vaar van die heel swakste volgens standarde wat voortspruit uit internasionale navorsing aangaande die leesbegripvlakke van leerders. Howie, Combrink, Roux, Tshela, Mokoena en Palane (2017) lewer kommentaar oor hierdie leesbegripvlakke van Suid-Afrikaanse leerders in hul verslag van die Suid-Afrikaanse konteks na aanleiding van die PIRLS-verslae (Progress in International Reading Literacy Study) oor die vlak en vordering van leesbegripvlakke by leerders. Howie e.a. (2017:191) beklemtoon die bevindinge van die PIRLS gedurende 2006, 2011 en 2016 dat tot 50% van Suid-Afrikaanse leerders op graad 4-

---

en graad 5-vlak nie eers aan die laagste kriteria van leesbegrip voldoen nie. Hulle het selfs laaste geëindig onder die 50 lande wat getoets is. In 2016 is trouens bevind dat 78% van graad 4-leerders in Suid-Afrika nie behoorlik kan lees nie (Howie e.a.:169). Lessing-Venter en Snyman (2017:870) het ná die uitreiking van die 2011-PIRLS-verslag daarop gewys dat leesgeletterdheidsuitdagings in graad 4 en graad 5 in ons skole “kritieke afmetings” aanneem. Pretorius en Lephala (2011:1) sê met verwysing na die sistemiese toetse wat deur die Nasionale Departement van Onderwys onder graad 4- en graad 6-leerders onderneem is, dat dit algemeen aanvaar word dat daar ’n leeskrisis in Suid-Afrikaanse skole is.

Die doel van hierdie artikel is om uit te brei oor die onderskeid maar ook moontlike integrasie van en kombinasie tussen twee akademiese geletterdheidsbenaderings wat ’n rol kan speel in die verbetering van die leesbegripagterstand van Suid-Afrikaanse leerders op skool. Die onderwyser moet teoreties en metodologies van hierdie twee benaderings bewus wees om leesbegripstrategieë effektief aan leerders te onderrig. In die eerste plek is daar die generiese of die kurrikulumwye benadering waarin algemene leesbegripstrategieë, wat oor die hele kurrikulum toegepas kan word, onderrig word. Tweedens is daar die vakgerigte-leesbegripstrategie-benadering waarin die eise en kenmerke van die spesifieke vak die aard van die noodsaaklike leesbegripstrategieë bepaal.

In die loop van die artikel sal die volgende bespreek word: die Suid-Afrikaanse konteks; die aard van leesbegrip en akademiese geletterdheid; die ontwikkelingsfases van leesbegripstrategie-onderrig; die aard van kurrikulumwye geletterdheid en vakspesifieke geletterdheid; die aard van spesifieke dissiplines; die identifisering van vakspesifieke leesstrategieë in verskillende vakke; en die onderrigbeginsels van vakspesifieke leesbegripstrategieë.

## **2. Die Suid-Afrikaanse konteks ten opsigte van die onderrig van leesbegripstrategieë**

Alhoewel al die provinsiale onderwysdepartemente in Suid-Afrika reeds sedert die publikasie van die PIRLS-verslag van 2006 besig is met beplanning en intervensies ten opsigte van lees-onderrig, wys Howie e.a. (2017:169) daarop dat daar tussen die PIRLS-verslae van 2011 en 2016 slegs ’n geringe verbetering in leesvlakke was by vyf van die Afrikatale (isiNdebele, Sepedi, Sesotho, Tshivenda en Xitsonga) in Suid-Afrika. Die 2016-verslag dui aan dat dit dringend noodsaaklik is dat Suid-Afrikaanse universiteite baie krities kyk na die voorgraadse opleiding van onderwysstudente ten opsigte van leesbegrip-onderrig. Howie e.a. (2017:169–70) meen dat hierdie 2016-verslag dit baie duidelik maak dat die meerderheid van leerders in Suid-Afrika nie goed genoeg lees op graad 4-vlak en hoër om die inhoudsvakke waaraan hulle blootgestel word te hanteer of begryp nie (Howie e.a. 2017:191). Hierdie leerders is onder andere nie in staat om eenvoudige tekseienskappe soos subopskrifte en illustrasies te gebruik om bewyse vir inligting in die teks te vind nie (Howie e.a. 2017:170).

Suid-Afrikaanse navorsers soos Klopper (2012), Pretorius en Klapwijk (2016) en Basson en Le Cordeur (2017) wys op die noodsaaklikheid van professionele ontwikkeling en voorgraadse opleiding van onderwysers, veral met betrekking tot die agtergrondkennis en metodologie van leesbegripstrategie-onderrig. Volgens Pretorius en Klapwijk (2016:3) is sommige onderwysers dikwels heeltemal onbewus van leesbegrip-rampe. Basson en Le Cordeur (2017:1045) beweer dat die huidige skoolkurrikulum wel op die onderrig van leesbegripstrategieë klem lê, maar dat dit in gebreke bly om riglyne te verskaf ten opsigte van die metodiek en moeilikheids-

graad of vlak van hierdie onderrig in die verskillende grade. Lessing-Venter en Snyman (2017: 873) verwys wel na 'n hele aantal organisasies, onder andere die Nasionale Geletterdheidstrust, wat besig is met projekte om die leesbegrip in skole te verbeter.

Die kwessie van niemoedertaalsprekers wat ander tale as huistaal of eerste addisionele taal neem, skep verdere komplekse uitdagings vir die onderrig van leesstrategieë. Basson en Le Cordeur (2017) se navorsing verwys hoofsaaklik na die ontwikkeling van Afrikaans Huistaalonderwysers wat die leesbegripontwikkeling van niemoedertaalsprekers in hulle klasse moet behartig. Basson en Le Cordeur (2017:1039) dui veral op die frustrasie van onderwysers wat nie oor die nodige kennis beskik om niemoedertaalsprekers te ondersteun met leesbegripontwikkeling nie. Pretorius en Lephalala (2011:1) beweer egter – na aanleiding van 'n ondersoek na graad 6-leerders se leesbegrip in hulle huistaal (Noord-Sotho) en hul onderrigtaal (Engels) – dat leesbegripontwikkeling nie gaan om die huistaal van die leerders nie, maar eerder oor hoe leesbegrip onderrig word.

### 3. Leesbegripontwikkeling en akademiese geletterdheid

Die lees en begryp van tekste vorm een van die heel belangrikste taalmiddele in die leerproses, maar dit is gekoppel aan die besef dat taal nie sin het as dit nie aan die oordra van en verstaan van betekenis verbind word nie. Die onlosmaaklike verband tussen taal, denke en begrip vorm die kern van die debat oor leesbegrip, leesbegripstrategieë en akademiese geletterdheid.

Leesbegripontwikkeling sluit in om die taal van onderrig asook vakinhoud te verstaan, met begrip te lees, deur middel van taal die begrip te formuleer, kommunikeer of voor te stel, probleme op te los en krities te dink. Dit word die sogenaamde akademiese geletterdheid genoem (Moje 2008:96; Brozo 2017:73). Patterson en Weideman (2013:139–40) noem 'n reeks vaardighede wat hulle as kriteria vir akademiese geletterdheid beskou. Hierdie vaardighede belig die verband tussen taal, denke en begrip: die vermoë om (1) krities te dink, (2) logies en sistematies te redeneer, (3) met gesproke tekste in wisselwerking te tree, (4) uit veelvoudige bronne kennis te sintetiseer, (5) verbande tussen verskillende dele van 'n teks te verstaan, (6) te onderskei watter bewyse in die teks vir 'n argument geld, (7) grafiese materiaal te vertolk, (8) akademiese woordeskat te verstaan, (9) verskillende tekstipes en grammatikale strukture te vertolk, (10) opeenvolging en volgorde te herken, en (11) betekenis te skep. Hierdie akademiese geletterdheid wat leesbegrip en -strategieë insluit, moet die brug vorm tussen die denke, leerproses en kommunikasie wat moet plaasvind tydens die onderrig van die verskillende vakke.

Navorsers soos Snow en Uccelli (2009:112–3) beskryf akademiese geletterdheid as die taal van onderrig en onderwys, die sogenaamde wetenskaplike taalgebruik. In die onderwys verwys dit na die taal wat deur die onderwyser en die leerders in die klas gebruik word met die doel om nuwe kennis op te doen of oor te dra, abstrakte idees te beskryf en leerders se konseptuele begrip te ontwikkel. In hierdie verband haal Snow en Uccelli (2009:113) vir Bailey (2007) aan wat sê 'n mens is akademies taalvaardig wanneer jy oor vakspesifieke woordeskat beskik, die gespesialiseerde en komplekse grammatika daarvan kan hanteer, asook die diskoersstrukture binne die vak begryp. Die doel daarvan is dus om nuwe kennis en vaardighede op te doen oor vakke en onderwerpe en daaroor te kan kommunikeer. Snow en Uccelli (2009:113) wys – in aansluiting by Cummins (1980) se onderskeid tussen CALP (cognitive academic language

proficiency) en BICS (basic interpersonal communicative skills) – verder op die groot verskil tussen kognitiewe akademiese vaardigheid (akademiese geletterdheid) en die taal wat bloot vir basiese persoonlike kommunikasie gebruik word.

Goldman en Snow e.a. (2016:262) en Snow (2010:450) beweer dat die bostaande verwysing na die verskil in register tussen die akademiese en daaglikse taalgebruik vir baie leerders tussen graad 4 en graad 12 te moeilik is om baas te raak en dat hulle eksplisiete onderrig in die akademiese taalvaardighede moet ontvang.

Die gebruik van taal in die onderrigsituasie (in hierdie geval by graad 4- tot graad 12-leerders) en die rol wat akademiese geletterdheid speel in die leerproses en die ontwikkeling van denke, is vervleg in die denke rondom die belangrikheid van kommunikasie in die leerproses. In hierdie proses speel 'n hele aantal faktore 'n rol, soos die leerder se voorafkennis oor 'n onderwerp, die konseptuele ingewikkeldheid van die onderrigmateriaal, die doel van die spesifieke taalaksie (praat, skryf, lees, luister) en die strukture waarin hierdie taal gebruik moet word. Dit is ook vanselfsprekend dat tekste, alle soorte teks, 'n oorheersende rol speel in die onderrigsituasie (Vacca en Vacca 2009:10). Die verskillende soorte tekste as sodanig is egter nie die fokus van hierdie ondersoek nie, maar die tekstuele verskille tussen vakke is wel.

In die ontwikkeling van die leesproses gebruik die beginnerleser aanvanklik klankbewustheid, dekodering van letters na klank, die vloeiende leespatroon, woordeskatkennis en -herkenning, agtergrondkennis oor die inhoud, morfologiese en sintaktiese bewustheid en die plaas daarvan binne die konteks van die onderwerp of teks (Vacca en Vacca 2009:13).

Die leerder gaan skool toe met kennis van sekere luister- en praatvaardighede en woordeskat wat aangeleer is deur blootstelling aan natuurlike taalgebruik wat tuis en in sy sosiale omgewing aan hulle oorgedra is in die vorm van taalstrukture in gesprekke, asook inhoudskennis. In die klaskamer word hierdie proses van taalontwikkeling voortgesit en die taalvaardighede en denke geïntegreer met die inhoudskennis. Hierdie wedersydse blootstelling versterk gelyktydig beide die taalontwikkeling en die ontwikkeling van die kennisterreine (Duke en Carlisle 2011:199).

Begrip is die ontwikkeling en konstruering van betekenis deur die leerder met behulp van al die taalmiddele tot sy beskikking: 'n konstruktiewe proses (Duke en Carlisle 2011:200). Snow (2002:32) sê onomwonde dat begrip nie in die teks alleen bestaan nie, maar dat dit aktief deur die leser gekonstrueer moet word. Begrip is 'n wedersydse oordraagbare taalproses: Aan die een kant word begrip oorgedra in 'n mondelinge of skriftelike vorm; aan die ander kant word dit ontvang en vertolk deur die luister- en leesproses (Duke en Carlisle 2011:201). Pretorius en Lephalala (2011:4) wys op die interaksie wat moet plaasvind met die teks sodat die leser sy bestaande kennis kan aanpas of nuwe begrip en kennis in die proses kan bekom.

Onderwysers moet bewus wees van hoe denke, lees en kommunikasie onlosmaaklik deel is van die begrip van inhoud en kenniskepping van vakke: Geletterdheid en die leerproses is 'n ineengevlegte proses in die inhoudsvakke (Brozo 2017:73). Die effektiewe onderwyser is dus een wat effektief is ook in die aanbieding, uiteensetting en fasilitering van die volle kommunikasieproses in die vak, insluitend die lees-, skryf-, praat- en luisterproses.

Binne die leesproses gaan dit oor die skep van betekenis. Dit is 'n komplekse, ontwikkelende en kontekstuele proses. In akademiese taalontwikkeling is geletterdheid onontbeerlik vir sukses om die verskeidenheid woordeskat, konsepte, abstrakte idees, verskeidenheid teksstrukture en

---

variasie in genres met begrip te vertolk en verstaan (Duke en Carlisle 2011:207). Snow (2010:450) sê hierdie vaardigheid om akademiese taal te gebruik veronderstel die vorm van taal wat gebruik word in kontekste soos die bespreking en verdediging van konsepte en temas in die skoolkurrikulum: om dit te beredeneer, stellings te verdedig en 'n sintese te maak uit die inligting tot hul beskikking. Hierdie akademiese taalontwikkeling geskied gedurende die geleidelike verstaan van die inhoud en kennisdomein wat lewenslank kan aanhou. Uccelli, Galloway, Barr, Meneses en Dobbs (2015:337) verbind dan ook akademiese geletterdheid direk met leesbegrip en prestasie in die inhoudsvakke.

Daar is oorvloedige navorsing wat aantoon dat die omvang van taalverwerwing en leesvaardighede wat gedurende die aanvangsjare en grondslagfase ontwikkel, nie naastenby voldoende is as voorbereiding vir die komplekse tekste van die hoër grade nie (Goldman en Snow e.a. 2016:256; Brozo 2017:76). Vir latere leerprosesse (intermediêr en senior primêr, sekondêr en tersiêr) is verfynde en uitgebreide geletterdheidsvaardighede nodig en die klem verskuif gedurende hierdie fase van kennisverwerwing na die herkenning van tekseienskappe, verskillende vakkonsepte en vakwoordeskat, die maak van afleidings en gevolgtrekkings, 'n wye kennisveld en die behoefte om 'n verskeidenheid genres op verskillende wyses te benader (Duke en Carlisle 2011:212; Uccelli e.a. 2015:342, 348). Standaarde of uitkomst van funksionele leesbegrip onderlig op skoolvlak verwys onder andere na: die betekenisvolle lees van fiksie en niefiksie, stipleesvaardighede, die beredenering tydens die leesproses deur middel van bewyse uit die teks, die vorm van 'n sintese en samevatting en die afleidings oor die skrywer en tema van die teks (Uccelli e.a. 2015:342, 348; Brozo 2017:76).

Verskeie artikels, soos dié van Klopper (2012), Pretorius en Klapwijk (2016), Basson en Le Cordeur (2017) sowel as Boakye en Linden (2018) het reeds aangedui hoe swak leerders op skool en tersiêr in Suid-Afrika voorberei word en hoe onvoldoende die ontwikkeling van hul kennis van leesbegrip is. Bostaande navorsers wys ook direk op die swak opleiding en agtergrondkennis van onderwysers in Suid-Afrikaanse skole om die ontwikkeling van die leesbegrip te hanteer. In die PIRLS-verslae word daar direk aanbevelings gemaak oor die wyses waarop hierdie krisis hanteer kan en moet word (Howie e.a. 2017).

Voor die verskillende benaderings van leesbegripstrategieë bespreek word, is dit eers nodig om kennis te neem van die ontwikkeling van die denke oor die aard van leesbegrip onderlig.

#### **4. Die ontwikkeling van denke oor die aard van leesbegrip onderlig**

Wilkinson en Son (2011:362–6) verwys na die ontwikkeling van die navorsing oor die aard van leesbegrip onderlig. Hierdie navorsing sedert die sewentigerjare van die vorige eeu kan in verskillende fases voorgehou word. Hierdie ontwikkelingsfases sluit in: die erkenning van die belang van begrip in aansluiting by dekodering en vloeiendheid asook die belangrikheid van genoegsame tyd wat aan leesbegrip onderlig gewy moet word. Die kenmerke van die goeie leser is omgeskakel in 'n reeks algemene leesbegripstrategieë wat onderlig moet word. Volgens Lent (2016:3) het daar egter uit verdere ondersoeke na die toepassing van die leesbegripstrategieë die belangrikheid van die sogenaamde vakgerigte leesbegripstrategieë ontwikkel, waar die klem verskuif na die verskil in die aard van die leesproses en toepassing van leesbegripstrategieë en die onderlig daarvan in elke inhoudsvak. Hier onder volg 'n samevatting van die ontwikkelingsfases van leesbegrip soos deur Wilkinson en Son (2011) aangedui word:



**Tabel 1. Fases van ontwikkeling van leesbegripstrategie-onderrig**

Ontwikkelingsfases volgens dekades	Aard van leesbegripstrategie-onderrig
1. 1970–1980	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifisering van die eienskappe van die goeie leser</li> <li>• Direkte onderrig van spesifieke leesbegripstrategieë</li> </ul>
2. 1980–1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ontwikkeling van verskeie metodes van geïntegreerde leesbegripstrategie-onderrig</li> <li>• Beklemtone van gesamentlike en sosiale lees</li> </ul>
3. 1990–2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderrig volgens transaksionele onderrigmodel</li> <li>• Baie aandag aan stapsgewyse ondersteuning van leser (steierwerk)</li> </ul>
4. 2000–2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogiese benadering: Gesprek tussen leser en teks; argumentering en beredenering van teks</li> </ul>

Wilkinson en Son (2011:362–76) wys daarop dat daar van 1970 tot 1980 veral aandag gegee is aan die eksplisiete onderrig van die individuele leesbegripstrategieë wat volgens navorsing deur die goeie leser gebruik is. Hierdie sogenaamde generiese leesbegripstrategieë het die volgende ingesluit: aktivering van agtergrondkennis of skema ontwikkeling van metakognisie, die oorsig oor 'n teks, gebruik van tekstenmerke, maak van voorspellings, vra van vrae, skep van assosiasies met die teks, maak van afleidings en visualisering (Wilkinson en Son 2011:362). Snow (2002:22, 82) noem hierdie spesifieke leesbegripstrategieë 'n veelheid van vaardighede wat lees met begrip direk beïnvloed. Snow (2002:22, 82) beklemtoon ook deurentyd die belangrikheid daarvan dat hierdie vaardighede of strategieë eksplisiet onderrig moet word. Dié benadering word ondersteun deur navorsers op hierdie gebied, soos Goldman en Snow e.a. (2016:260), Klopper (2012:4, 107) en Uccelli e.a. (2015:351).

Gedurende die 1980's (wat as die tweede fase in die ontwikkeling van leesstrategieë beskou kan word) het die onderrigbenadering begin verskuif na die gelyktydige veelstrategie-onderrigmetodes soos wederkerige onderrig ("reciprocal teaching"), waarin meer as een strategie deel was van 'n oorhoofse strategie wat op tekste toegepas is. Die gedagte van gesamentlike en sosiale leer is hiermee gekombineer sodat heelwat kommunikasie tussen leerders en onderwysers plaasgevind het tydens die inoefening van hierdie strategieë (Wilkinson en Son 2011:362; Goldman en Snow e.a. (2016:257).

Tydens die derde fase (vanaf 1989) is die transaksionele onderrigmodel beklemtoon. Hierdie model het die leesproses gesien as 'n transaksie tussen leser en teks waartydens betekenis gekonstrueer word. Dit het ook ingesluit dat daar omvattende ondersteuning aan die beginnerlesers gegee word, wat dan geleidelik verminder word totdat hulle die sogenaamde onafhanklike fase as konstruktiewe deelnemende leerders bereik (Wilkinson en Son 2011:364). Klopper (2012:27) beskryf hierdie transaksionele onderrigmodel as een waartydens leerder en onderwyser se wedersydse omgang met die teks deur die leesaksie van die teks lei tot die konstruksie van betekenis deur leerder en onderwyser. Die onderwyser gee tydens hierdie gesprek ondersteuning en leiding, evalueer die leerders se respons en daarop terugvoer gee. Klopper (2012:28) verwys na Pressley (2000; 2006) se baie spesifieke volgorde van hierdie strategie-onderrig wat wyd nagevolg is. Die klem daarvan het gelê op die eksplisiete onderrig

binne 'n model van geleidelike ontwikkeling van die leser tot die onafhanklike toepassing daarvan. Hierdie sogenaamde steierwerk skep 'n raamwerk waarbinne die leerder die spesifieke vaardighede kan inoefen. Die volgorde het eerstens ingesluit die direkte verduideliking van die leesstrategie en hoe dit gebruik gaan word; daarna die modellering van die strategie deur die onderwyser; gevolg deur die geleidelike inoefening van die strategie totdat die leerder dit onafhanklik begin gebruik. As selfregulerende leser kan die strategie dan in verskillende tekste toegepas word.

Die vierde fase, na 2000, het die sogenaamde dialogiese benaderings behels, waartydens die dialoog (gesprek) tussen leser en teks beklemtoon is en verskillende lesers met mekaar in gesprek tree oor hulle vertolkings van die teks. Hierdie benadering het as uitgangspunt dat begrip van die teks 'n aktiewe moment is wat stap vir stap deur die loop van die teks ervaar word en ontwikkel, maar tegelykertyd deur 'n verskeidenheid van ander aspekte beïnvloed word. Hierdie faktore kan onder andere insluit die sosiale agtergrond van die leser, die konteks waarbinne die teks geplaas is, die agtergrondkennis van die leser oor die inhoud van die teks en die mening van ander lesers: "It is from the interaction and struggle among different, even competing, voices that meaning and understanding emerge" (Wilkinson en Son 2011:367). Duhaylongsod, Snow, Selman en Donovan (2015:592) beklemtoon spesifiek hierdie geïntegreerde beredenering van die teks as 'n belangrike akademiese geletterdheidsvaardigheid.

Uit die dialoogbenadering het nog verdere strategieë ontwikkel om die gesprek tussen leser en teks te ondersteun, soos argumentasie (beredenering van die teks) en die uitbreiding van die gebruik van intertekstualiteit (die gelyktydige bestudering en lees van ander relevante bronne oor dieselfde onderwerp asook die maak van 'n sintese uit die verskillende bronne en inligting) (Wilkinson en Son 2011:373).

Verskeie studies kom hierna tot die slotsom dat verdere navorsing nodig is met spesifieke fokus op vakgerigte leesbegripstrategieë en die versterking van begrip van komplekse en inhoudryke akademiese tekste. Die integrasie van die generiese leesbegripstrategieë met die dialogiese benadering en toepassing op vakspesifieke terreine het ook 'n aspek van hierdie ondersoek geword (Wilkinson en Son 2011:376–7; Duhaylongsod e.a. 2015:606). Die volgende afdeling bespreek die verskil in die hantering van kurrikulumwye geletterdheid en vakspesifieke geletterdheid.

## 5. Kurrikulumwye geletterdheid en vakspesifieke geletterdheid

Dit is al meer as 'n dekade dat kenners oor kurrikulumwye leesbegrip onderrig, soos Moje (2008), Shanahan en Shanahan (2012), Snow en Uccelli (2009), Vacca en Vacca (2009) Warren (2013), Goldman en Snow e.a. (2016b) en Lent (2016), van mening is dat daar aandag gegee moet word aan die vakspesifieke aard van tekste in die inhoudsvakke en nie net aan die onderrig van generiese leesstrategieë oor die hele kurrikulum heen nie. Moje (2008:99) se definisie van vakspesifieke geletterdheid kan steeds as uitgangspunt dien:

Disciplinary Literacy is a matter of teaching students how the disciplines are different from one another, how acts of inquiry produce knowledge and multiple representational forms [...] as well as how those disciplinary differences are socially constructed.

Goldman, Britt, Brown, Cribb, George, Greenleaf, Lee, Shanahan en Project READI (2016:220) sluit by bogenoemde aan wanneer hulle aanvoer dat nie alle leerders in staat is om tekste van verskillende dissiplines met insig en begrip te lees nie. Volgens hulle moet leerders in staat wees om die proses van kenniskonstruksie en die generering daarvan in verskillende dissiplines te begryp, maar spel die kurrikula nie uit hoe dit gedoen moet word nie – die metodologie daarvoor ontbreek. Die ontleding van die PIRLS-verslae oor die probleme binne die leesbegrip-konteks van Suid-Afrika lei tot dieselfde gevolgtrekking. Dit is dus noodsaaklik dat die beginsels van die onderrig van vakgerigte leesbegrip- en skryfstrategieë ontwikkel moet word.

Brozo, Moorman, Meyer en Stewart (2013:354) en Warren (2013:391) stel dit duidelik dat met 'n benadering van vakgerigte lees die teks self en die doel met die lees van die teks die leesproses rig. Dit impliseer onder andere 'n vakgerigte lees soos wat deur vakkenners onderneem word en dat leerders moet leer hoe om verskillende strategieë aan te pas volgens die dissiplinêre aard van die teks.

Die ondersoek na die aard van geletterdheid wat binne 'n spesifieke vak vereis word, sal dus aandag moet skenk aan watter kennis binne 'n vak bemeester moet word, wat die aard van hierdie kennis is, hoe die kennis gekonstrueer en gegeneer word sowel as hoe die kennis oorgedra (gekommunikeer) word binne die spesifieke vak of kennisterrein. Om te leer binne 'n vak is die aktiewe konstruksie van betekenis van die individuele leerder deur interaksie met die gemeenskap van leerders en kenners binne 'n vakterrein. Om geletterd te wees is om taal as 'n middel in die leerproses te gebruik, en die inhoud en die proses van hoe dit geleer word, moet gelyktydig onderrig word (Brozo 2017:xiv). Leesspesialiste en vakkenners moet dus gesamentlik die leerders se vaardigheid om te leer ontwikkel (Brozo 2017:xv).

Vir Goldman en Britt e.a. (2016:221) bestaan lees vir begrip onder andere deur grondige redenering met behulp van 'n verskeidenheid bronne van inligting binne 'n spesifieke dissipline. Hierdie vorming van denke binne die vak behels dat die prosesse van denke en interpretasie van die teks eksplisiet gemodelleer en onderrig word (Goldman en Snow e.a. 2016:255). Waar die benadering van kurrikulumwye geletterdheid fokus op algemene strategieë wat oor verskillende vakke en tekste toegepas kan word vir beter begrip, plaas vakgerigte geletterdheid die klem meer op die spesifieke taalgebruik en kommunikasieproses van elke vakterrein (Brozo 2017:13).

Goldman en Britt e.a. (2016:225) verwys verder na die duidelike verskille tussen vakterreine. Volgens die skrywers vereis elke dissipline sy eie gespesialiseerde versameling strategieë om tekste binne die betrokke denkraamwerk en diskoers te interpreteer. So het Wiskunde, byvoorbeeld, sy eiesoortige stel probleemoplossingstrategieë.

Die onderrig van sekere kurrikulumwye strategieë kan selfs effektiewe vertolking in ander dissiplines verhinder. Die implikasie is dus dat onderwysers in verskillende inhoudsvakke die inhoud, praktyke, prosedures en diskoerse moet bestudeer en effektief en tot voordeel van die leser daarmee kan omgaan. Sodanige lees binne die dissipline kan kennis binne die dissipline versterk en soos die kennis van die dissipline toeneem, sal die lees en leer daarvan ook ontwikkel. Die International Literacy Association (ILA) het ook standpunt ingeneem ten gunste van 'n integrasie van die kurrikulumwye en vakgerigte benaderings ten opsigte van die onderrig van leesbegripstrategieë.

## 6. Kurrikulumwye geletterdheid en vakgerigte geletterdheid: die standpunt van die International Literacy Association

Die ILA (2017) beskou bogenoemde benaderings as twee verskillende benaderings wat wel geïntegreer of in kombinasie met mekaar baie funksioneel gebruik kan word. Volgens die ILA (2017) kan hierdie twee benaderings die akademiese geletterdheid, wat 'n onontbeerlike vaardigheid en voorwaarde vir die interpretasie en formulering van tekste tydens die leerproses in verskillende akademiese dissiplines of vakgebiede is, ondersteun. Kurrikulumwye en vakgerigte geletterdheid is die twee oorkoepelende benaderings ten opsigte van geletterdheids-onderrig binne verskillende vakgebiede.

Kurrikulumwye geletterdheid sluit in die leer en onderrig van lees- en skryfprosesse wat algemeen van toepassing is oor alle vakke heen. Die strategieë word volgens die transaksionele proses eers verduidelik, daarna eksplisiet gemodelleer, en dan in klein groepe ingeef en toepas tot die leerders dit onafhanklik kan toepas. Die veronderstelling is dat die leerders dan die strategieë kan toepas om moeilike tekste in alle vakke te kan bestudeer en begryp. Met “toepassings” word veral twee aksies verstaan: a) om tekste te interpreteer en beter te begryp, en b) om tekste self te skep of formuleer deur middel van skryfprosesse- en aktiwiteite, waarna die geskrewe tekste bespreek en terugvoer gegee word (ILA 2017:1–2).

Wanneer tekste vertolk word, word leesbegripstrategieë soos die volgende toegepas: aktivering van voorafkennis, ontwikkeling van metakognisie, herkenning van tekseienskappe, maak van voorspellings, vraagstelling, maak van assosiasies en konneksies, woordherkenningsvaardighede en die maak van afleidings en samevattinge of gevolgtrekkings (Klopper 2012:14–5; Snow 2002:32; Van Vrecken, Desoete en Van Keer 2015:38). Die onderrig van hierdie leesbegripstrategieë is dus van uiterste belang vir die ontwikkeling van leesbegrip.

Verskeie studies oor dekades het reeds gedui op die positiewe resultate van hierdie benadering in die verbetering van kurrikulumwye leesbegrip. Navorsing het egter ook later daarop begin dui dat die algemene of generiese benadering ten opsigte van leesbegripstrategieë nie genoeg begrip binne spesifieke dissiplines bevorder of tot gevolg gehad het nie. Die klem op dissiplinespesifieke strategieë en die ontwikkeling daarvan word dus noodsaaklik (Duhaylongsod e.a. 2015:604; Goldman e.a. 2015:604; Goldman e.a. 2016b:255; Lent 2016; ILA 2017:2).

Die doel van onderrig deur middel van vakspesifieke geletterdheid is die gebruik van geletterdheidsvaardighede wat uniek is aan spesifieke dissiplines of vakke (ILA 2017:2). Hierdie vaardighede sluit in om die teks te “lees” soos 'n vakkundige in byvoorbeeld Wiskunde, Geskiedenis en Wetenskap. So 'n leesbenadering kan lei tot 'n ondersoekende, kritiese lees van 'n vakteks vanuit die perspektief van 'n vakkundige, volgens die spesifieke kriteria vir die teks binne die spesifieke vak (ILA 2017:3). Deel van hierdie proses is ook die formulering of skryf van vaktekste binne die raamwerk van die styl, woordeskat en die genre van die vakgebied. Sodoende word onderskei tussen die algemene eienskappe en formaat (die genre) van elke onderskeibare vakgebied.

Navorsing ondersteun egter sterk die mening dat die leerders nog steeds ondersteun moet word deur die inoefening van kurrikulumwye leesbegrip- en skryfstrategieë waaruit daar gekies en aangepas kan word binne die verskillende dissiplines (ILA 2017:3; Van Vrecken e.a. 2015:38).

Samevattend is bogenoemde twee benaderings volgens die ILA nie wedersyds uitsluitende benaderings nie, maar moet dit eerder beoefen word in 'n kombinasie tussen generiese of kurrikulumwye geletterdheidsonderrig (lees en skryf) en die inagneming van die vakspecialiste se dissiplinêre kennis van vakunieke tekseienskappe en strategieë (ILA 2017:3). Hierdie ondersteunende en geïntegreerde benadering word ook ondersteun deur die studies van onder andere Duhaylongsod e.a. (2015), Goldman en Britt e.a. (2016), Snow (2010), Snow en Uccelli (2009) en Uccelli e.a. (2015). In die volgende afdeling word dan meer aandag gewy aan die aard van vakspesifieke geletterdheid.

## 7. Vakspesifieke geletterdheid

Vakspesifieke geletterdheid word deur Shanahan, Shanahan en Mischia (2011:398), Shanahan en Shanahan (2012:11) en Lent (2016:1) gedefinieer as die benadering en standpunt dat lees, skryf, dink, redeneer en die uitvoer daarvan uniek is in elke dissipline – dat elke studieveld sy eie kennis en betekenis struktureer, ontwikkel en kommunikeer. Die doel van navorsing oor vakspesifieke geletterdheid is onder andere om die verskillende aspekte van taalgebruik eie aan die unieke aard van spesifieke vakke te identifiseer ten einde die aard van vakke beter te verstaan en lees- en skryfstrategieë daarby aan te pas.

Die benadering van vakspesifieke geletterdheid het nodig geword omdat, soos reeds in afdelings 5 en 6 aangedui, leesbegrip binne vakke nie genoegsaam deur die algemene kurrikulumwye leesbegripsvaardighede ontwikkel het nie. Die oordrag tussen die toepassing van die strategie en die betekenis van die vakinhoud het nie goed genoeg plaasgevind nie, omdat te veel klem gelê is op strategie-onderrig eerder as om dit met inhoud te kombineer (Shanahan e.a. 2011:394–5). Volgens (Shanahan en Shanahan 2012:14) het die onderrig van leesbegripstrategieë deur onderwysers nie plaasgevind nie omdat hulle, onder andere, oor min kennis daarvan beskik het en nie voldoende daarvoor opgelei is nie. Volgens hierdie onderwysers was leesbegripstrategie-onderrig ook nie direk deel van inhoudsvakke se kurrikulum nie en dan is daar ook die argument dat die kurrikulum reeds oorvol is. In Suid-Afrika het die studies van onder andere Klopper (2012), Pretorius en Klapwijk (2016), Zimmerman (2017) sowel as Basson en Le Cordeur (2017) dieselfde bevindings voorgehou ten opsigte van onderwysers se standpunt rakende die onderrig van kurrikulumwye leesbegripstrategieë. Duhaylongsod e.a. (2015:588) beklemtoon egter dat hierdie strategieë juis as 'n onderbou of voorwaarde vir die onderrig van leesstrategieë binne vakspesifieke geletterdheid beskou moet word.

Moje (2008:98–9) brei verder uit oor redes vir die ongewildheid van die toepassing van vakspesifieke geletterdheid: Onderwysers van die inhoudsvakke was skepties as gevolg van onkunde oor wat die proses behels, hulle het gevoel dit is onregverdig om hulle nog met geletterheidskwessies ook te belaa en hulle het hulself nie as taalonderwysers beskou nie. Vacca en Vacca (2009:7) voeg ook by dat die sekondêreskoolstruktuur met afsonderlike vakke wat in isolasie onderrig word, bydra tot hierdie negatiewe houding.

Wilkinson en Son (2011:365) stem ook saam dat die klem op strategie-onderrig die leerders se aandag kon aflei van die direkte inhoud van die teks self (byvoorbeeld die klem op die maak van konneksies en eie assosiasies) en so die kognitiewe begripsontwikkeling kon verhinder (Wilkinson en Son 2011:365). Hulle beweer wel dat die algemene leesstrategie-onderrig lesers betrokke gemaak het by die teks, hulle die geleentheid gegee het om oor die teks te praat

(dialoog oor die teks) en met die eie konstruksie van betekenis gehelp het (Wilkinson en Son 2011:364).

Ten spyte van die negatiewe houding teenoor vakgerigte geletterdheid, is daar ook positiewe terugvoer oor die insluiting van hierdie benadering. Shanahan en Shanahan (2012:15) noem die volgende faktore wat dit vir die onderwysers aanvaarbaar maak: Dit het ontwikkel uit vakspesifieke navorsing, skakel met die identiteit van kundiges en vakinhoudelike domein en kan lei tot funksionele onderrig. Die klem is dan nie op kurrikulumwye leesbegripstrategieë nie, maar op begrip van spesifieke vakkennis en – inhoud wat behoort te lei tot groter betrokkenheid van leerders hierby. Die onderwysers kan vakspesifieke doelwitte stel by die lees en gebruik van tekste en meer klem lê op die denke van die kenners van die vak self. Wilkinson en Son (2011:365–6) stem saam dat dit moet gaan oor ’n hoër vlak van bespreking oor die teks en nie die aard van die spesifieke leesbegripstrategie as sodanig nie. Volgens Moje (2008:99) en Vacca en Vacca (2009:7) is die vakspecialis se rol juis om die leerders te onderrig hoe om taalvaardighede toe te pas en aan te pas by die spesifieke vaktekste en die vereistes van leer binne daardie vak, aangesien hulle die beste toegerus is daarvoor vanuit hulle spesifieke vakagtergrond. Die konsep van wat geletterdheid binne die vak beteken, moet ontwikkel word en die spesifieke diskoers binne die vakgebied moet geïdentifiseer word: “Disciplines are constituted by discourse” (Moje 2008:99). Deur middel van hierdie diskoers word die kennis binne die dissipline geproduseer en gekonstrueer. Vakgerigte geletterdheid is dus ’n essensiële deel van die dissiplinêre praktyk (Moje 2008:99).

Vacca en Vacca (2009:10) het reeds beklemtoon dat tekste in die onderrigsituasie een van die belangrikste bronne is om vakkennis te bemeester en begryp. Dit bly dus uiters belangrik om die leerders juis te onderrig in die vertolking (leesbegrip) van die teks en die skryf daarvan. Vacca en Vacca (2009:8) beklemtoon dat die proses nie die leer vanaf of vanuit tekste is nie, maar om met behulp van tekste te leer. Die klem moet dus val op die aktiewe betrokkenheid van die leser by die teks: die interaksie van agtergrond, kennis, denke en inligting tussen leser en teks. Die leser is inherent deel van hierdie produksie of skepping van betekenis.

Dit is juis hierdie vakgerigte geletterdheid, die spesifieke diskoers van verskillende vakke en aktiewe betrokkenheid van die leser, wat aansluit by die uiteensetting van akademiese geletterdheid soos onder andere deur Snow en Uccelli (2009:113) beskryf as die kognitiewe akademiese vaardigheid. Uccelli e.a. (2015:338) definieer akademiese taalvaardigheid as die hoogs bruikbare geletterdheidsvaardighede wat as hulpmiddel dien tot presiese kommunikasie in die leerproses van al die leerareas om onder andere leesbegrip in al die vakke te ondersteun en ontwikkel.

Lees is maar een van die aspekte wat ’n leerder moet gebruik om bogenoemde akademiese betekenis te konstrueer, duidelik te begryp en betekenis oor konsepte binne die vakdissipline uit te brei. Die rol wat agtergrondkennis speel, in samewerking met agtergrond oor verskillende strategieë, is ook deel van wat die leser na die teks bring (Vacca en Vacca 2009:12). Moje (2008:97) verwys ook na die verskeidenheid nuwe soorte tekste, mediageletterdheid en tegnologiese ontwikkeling waarmee die tienerleser daagliks gekonfronteer word. Volgens Moje (2008:97) word dit dan juis die doel van onderrig om die jong leser te help om toegang te verkry tot die domein en kennisterrein van die dissiplines deur hierdie verskeidenheid tekste, maar ook om dit krities te kan lees.

Dit is duidelik dat die onderrig van vakspesifieke geletterdheid kennis sal verg van die identifisering van die aard van die onderskeie dissiplines as sodanig.

## 8. Identifisering van die aard van spesifieke dissiplines

By die kritiese lees van vaktekste is die generiese of kurrikulumwye toepassing van leesbegripstrategieë nie 'n vakspesifieke leesstrategie as sodanig nie; dit neem nie noodwendig die spesifieke aard van vaktekste/teksmateriaal in ag nie. Dit is dus noodsaaklik om vakgerigte geletterdheid te ontwikkel, waarin juis die verskil in die aard van die geletterdheid in dissiplines beklemtoon word (Shanahan en Shanahan 2012:8; Lent 2016:8). Soos vroeër in afdeling 7 aangetoon, sluit dit ook sterk aan by akademiese geletterdheid.

Akademiese tekste in sommige inhoudsvakke is dikwels volgens Shanahan e.a. (2011:396–8) meer direk, afstandelik of onpersoonlik en in die lydende vorm gestel, kompleks en spesifiek gestruktureer. Snow (2010:451–2) verwys in haar bespreking van die aard van akademiese taal ook na ander kenmerke van hierdie akademiese tekste. Dié kenmerke sluit in gereduseerde taalgebruik, tegniese woordeskat, sinne gereduseer tot frases, en die bespreking van abstrakte begrippe en tegniese prosesse.

Navorsing, volgens Shanahan e.a. (2011:396), fokus oor die laaste dekade spesifiek op die verskil in vakke ten opsigte van 'n verskeidenheid eiesoortige aspekte: die fundamentele doel, spesifieke genre (tekseienskappe), simbole en die tradisie van die aard van kommunikasie (retoriek) binne die vak. Dit sluit in die evaluering en standaard van noukeurigheid en spesifieke vereistes, die gebruik van taal en hoe kennis gestruktureer word, die aard van die diskoers binne die vak en 'n vakspesifieke woordeskat. Shanahan en Shanahan (2012:9) wys onder andere daarop hoe woordeskat verskil ten opsigte van die voorkoms van Latynse en Griekse voor- en agtervoegsels in die gebruik van Wetenskap- teenoor Letterkunde-terminologie.

Die fokus moet egter volgens Shanahan en Shanahan (2012:9) eerder verskuif na hoe en waarom woordeskat in 'n spesifieke vak ontwikkel moet word, hoe struktuur van woorde verstaan moet word en hoe digte taalgebruik verstaan en ontsyfer kan word. Dit sluit die kategorisering van woordeskat volgens konsepte en die vorm daarvan as deel van vakgerigte geletterdheid in. Geskiedenis het byvoorbeeld meer metaforiese woordeskat, is nie so tegnies soos die Natuurwetenskappe nie en die aandag wat die leser moet gee aan kontekste en uiteenlopende tydvakke verskil aansienlik wanneer die twee vakke se woordeskat vergelyk word.

Die taalgebruik word verder belangrik omdat vakke verskil in formulering en die aard van definiëring, interpretasie en die skryf van gespesialiseerde tekste. Elke vak het sy eie “grammatika” ontwikkel, soos nominalisering in onder andere Wetenskap (verdamp/verdamping) en die verskil tussen hoeveel die mens as agent of outeur/spreker aktief betrek word in taalgebruik, of andersins hoe objektief dit gestel word. Vergelyk in hierdie verband die verskil in styl tussen Wetenskap en Geskiedenis (Shanahan en Shanahan 2012:10).

Die basis van vakgerigte geletterdheid is geleë in die verskil tussen (1) die historiese ontwikkeling van elke dissipline/domein; (2) die kognitiewe analise van kennis in die vak se leestegnieke en vaardighede; en (3) die aspekte van funksionele taalgebruik in die spesifieke vak. Die waarneming van die sogenaamde “expert readers” of vakkundiges deur onder andere

die monitering van hulle hardop-lees-aktiwiteite (wat die modellering van denke insluit) het heelwat van bogenoemde eienskappe na vore gebring (Shanahan en Shanahan 2012:12–3; Collin 2014:310; Hillman 2014:397) Vakgerigte kennis bestaan uit hoe inligting gekonstrueer, oorgedra en geëvalueer word, die aard van die lens of perspektief van vakkundiges, en die implikasies daarvan vir die begrip van die vak. Dit is duidelik dat daar 'n groot verskil is tussen die leesbegripstrategieë van kenners en beginnerlesers in die vak. Die doel waarmee hierdie lesers lees verskil, asook die manier waarop hulle na inligting soek en hoe hulle bestaande inligting vertolk (Shanahan e.a. 2011:397–8).

Lent (2016:6) beweer dat, as gevolg van hierdie verskille, verdere ontwikkeling binne die uitgangspunt van geletterdheid oor die hele kurrikulum spesifiek in die vakdissiplines gegrond moet wees. Vakspesialiste gaan, volgens haar, geletterdheidsvaardighede toepas en onderrig slegs wanneer dit binne hul dissipline sin maak.

## **9. Navorsing oor die aard en toepassing van vakgerigte geletterdheid**

Verskeie artikels handel oor navorsingsprojekte wat met die samewerking tussen leesspesialiste en vakkeners oor die toepassing van vakgerigte geletterdheid gedoen is. Hierdie studies beskryf onder andere die samestelling van verskillende navorsingspanne wat gelyktydig die aard van verskillende vakke, die verskille tussen die vakke en die denke daaroor onder vakkundiges, onderwysers, leesspesialiste en leerders ondersoek het.

Lent (2016:14) verwys na so 'n navorsingsproses wat bestaan uit die identifisering van kundiges en die demonstrasie en waarneming van taalvaardighede deur hardop-lees en -dink deur die kundiges en mindere kundiges (soos studente en leerders). 'n Vergelyking tussen hierdie modellerings en die verskille tussen hierdie twee groepe word dan aangeteken. Die verskille in die aard van die grammatika en diskoers van vakke is ook ondersoek om sodoende te bepaal watter spesifieke leesbegripstrategieë by spesifieke vakke onderrig moet word. Deur verskillende kundiges in verskillende vakke se taalvaardighede en -strategiegebruik te vergelyk kon daar tussen verskillende strategieë, perspektiewe, keuses en eienskappe van hierdie lesers onderskei word. Wetenskaplikes was byvoorbeeld meer geïnteresseerd in die beredenering van vergelykings en formules na aanleiding van wetenskaplike eksperimente, terwyl geskiedkundiges meer aandag aan bronne en kontekstualisering gegee het.

Shanahan e.a. (2011:393) verwys na die doel van navorsing oor vakgerigte geletterdheid as die identifisering van spesifieke eienskappe van hierdie akademiese geletterdheid en die gebruik daarvan in verskillende dissiplines. In hulle navorsing was die fokus op Geskiedenis, Wiskunde en Chemie. Drie spanne navorsers is gebruik in die toepassing en waarneming van gesprekke, hardop-lees met opnames daarvan en bespreking tussen fokusgroepe om tot kruisdissiplinêre vergelykings te kom. Die drie spanne het elk bestaan uit twee dissiplinêre kundiges, twee onderwysopleiers wat onderwysstudente in die spesifieke vak oplei en twee hoërskoolonderwysers in daardie vak (Shanahan e.a. 2011:393).



Die doelstellings van die navorsing is soos volg onderskei (Shanahan e.a. 2011:394):

- a. Identifiseer die spesifieke eienskappe van taal/denke in drie dissiplines.
- b. Ondersoek die gepastheid van huidige benaderings en die ontwikkeling van onderrigmetodes wat geletterdheid in die sekondêre skole
- c. Ontwikkel en toets modules van hierdie onderrigbenadering en toepassing in onderwysersopleiding.

Daar is onder andere ondersoek ingestel na die verskille ten opsigte van brongebruik, kontekstualisering, intertekstuele verwysings, stiplees (“close reading”), herlees, kritiese reaksie op tekste, gebruik van teksstruktuur en -eienskappe in die leesproses, aandag aan die organisasie van die teks en die rol van grafiese materiaal. Volgens Goldman en Britt e.a. (2016:222) moet daar in die navorsing ook onderskei word hoe kennis gekonstrueer, gekommunikeer en voorgestel (aangebied) word.

Goldman en Snow e.a. (2016b:255) doen verslag oor ’n ander projek waarin drie verskillende uitgangspunte gebruik is met die doel om leerders te laat “lees om met begrip te leer”. Die drie benaderings van onderrig het die klem gelê op:

- a. Kognitiewe en motiveringsfaktore waarin onder andere baie aandag gegee is aan die bou van woordeskatkennis en nuwe konsepte
- b. Die bespreking, debattering en beredenering vanuit verskillende perspektiewe met die klem op argumenteringsvaardighede
- c. ’n Bestudering van spesifieke diskoersstrukture of raamwerke in verskillende vakke (Goldman en Snow a. 2016:256).

In al drie bogenoemde navorsingsprojekte is daar gebruik gemaak van beredenering van die verskeidenheid tekste se inhoud, ’n groot verskeidenheid korter en langer tekste en die analise en sintese van hierdie tekste (Goldman en Snow e.a. 2016:257). Al drie projekte het binne ’n hele groep distrikte en skole positiewe resultate ten opsigte van die ontwikkeling van leesbegrip getoon. Die swak lesers het ook by hierdie spesifieke leesbegrip onderrig gebaat, veral deur die modellering van akademiese taal, die uitbreiding van woordeskat rondom konsepte, die eksplisiete doelwitstelling by tekste en die deelname aan mondelinge en skryfaktiwiteite (Goldman en Snow e.a. 2016:257, 260). Drie temas van ooreenkoms is tussen die drie projekte onderskei: Leerders het doelgerig betrokke geraak by die aktiwiteite en die ontwikkeling van kennis en begrip; die sosiale ondersteuning en integrasie van verskeie aktiwiteite wat dit vereis het, het gelei tot groter betrokkenheid by die leerders; en die aktivering van voorafkennis en inleiding tot kernwoordeskat en -konsepte vir die bekendstelling van nuwe inhoud het bygedra tot beter begrip (Goldman en Snow e.a. 2016:257).

Hierdie samevatting van die drie projekte vind ook aansluiting by Shanahan (2015:3) se onderskeid tussen belangrike eienskappe van verskillende vakke deur die navorsing oor aspekte soos die gebruik van hardop-dink-en-lees om die denke van vakkenners te verwoord, woordeskat wat probleme gee binne vakke, vakspesifieke betekenis van gewone woorde, asook die belangrikheid van die algemene verwysingsraamwerk en agtergrondkennis van kundiges en nuwelinge. Die volgende afdeling brei uit oor hierdie verskillende eienskappe van dissiplines.

## 10. Bevindings oor verskille tussen dissiplines

Die navorsing wat in afdeling 9 bespreek is, wys op beduidende verskille in die struktuur en samestelling van tekste binne verskillende vakke. Wetenskap en Wiskunde het byvoorbeeld 'n meer formele taalstruktuur en uitdrukking, asook die gebruik van grafiese materiaal en simbole, teenoor die meer narratiewe aard van Geskiedenis. Duhaylongsod e.a. (2015) se studie oor die onderrig van Wetenskap, Geskiedenis en Letterkunde in sekondêre skole wys op die vakspesifieke vaardighede wat leerders nodig het vir die leesbegrip en bespreking van hierdie vakke (Duhaylongsod e.a. 2015:588). In Geskiedenis verwys hulle spesifiek na vaardighede soos die kritiese lees van bronne, die bepaling van die bronne se geloofwaardigheid en die maak van afleidings oor die perspektief van die skrywer. Duhaylongsod e.a. (2015:590–3) voeg ook by dat drie onontbeerlike leesbegripsvaardighede vir die denke oor en begrip van Geskiedenis geïdentifiseer is, naamlik die vermoë om afleidings te maak oor ander persone of groepe se perspektief oor gebeure (sosiale perspektief); dat die leerders deur die lees van 'n verskeidenheid biografiese tekste bewus sal word van hoe ingewikkeld die wêreld is; en die klem op kritiese bronnestudie en die kontekstualisering van gebeure.

Shanahan (2015:5) maak die interessante opmerking dat dissiplines algemene taaleienskappe mag openbaar, maar ook sekere eienskappe (soos simbole in Wiskunde en Chemie en kaarte in Geografie) as funksie van die dissipline self ontwikkel het. Hierdie spesifieke eienskappe het dan in alle vakke 'n invloed op die lesers wat as uitgangspunt in die soeke na begrip baie sterk beïnvloed sal word deur die lens van die breë denkraamwerk van die dissipline en genre. Shanahan (2015) brei daarop uit en beweer dissiplines het verskillende diskoerse ontwikkel, wat in daardie proses selfs die funksie van die vak en kennis geword het, wat geproduseer en oorgedra word. Sodoende is 'n eie genre en kennisveld gekodifiseer (Collin 2014:310; Hillman 2014:397; Shanahan 2015:17).

Wat dus nodig is vir die effektiewe onderrig van vakgerigte geletterdheid, is 'n uiteensetting en begrip van hoe vakke se diskoers (woordeskat, konsepte, volgorde, en verloop van argument) verskil (Shanahan 2015:5). Kundiges lees binne 'n spesifieke dissiplinêre raamwerk (skema), gebruik reeds bestaande kennis om lees te begelei, skep en konstrueer nuwe begrippe en kennis en skryf daaroor, waarna dit dan geëvalueer kan word. Dit is hierdie proses wat uiteindelik vir die leerders gemodelleer en gevolg moet word (Shanahan 2015:17). In hierdie opsig het Shanahan e.a. (2011:406–7) 'n uitgebreide tabel van verskille aangedui. (Sien Bylaag A).

Die ondersoek van Shanahan e.a. (2011) het egter ook aangedui dat alhoewel daar 'n ooreenkoms is tussen die gebruik van verskillende leesbegripstrategieë, die soort aanwending en interpretasie deur middel daarvan verskil. Al drie dissiplines, Wiskunde, Wetenskap en Geskiedenis, gee spesifiek aandag aan teksstruktuur en die rol van teksargument wat aangepas word vir die unieke aard van die vak (Shanahan e.a. 2011:420) en al drie gebruik stiplees maar op verskillende maniere. In Wiskunde word stiplees en herlees byvoorbeeld aangedui as uiters noodsaaklik en dat dit een van die strategieë is wat die meeste gebruik moet word (Shanahan e.a. 2011:422). Al drie gebruik dus oënskynlik van dieselfde generiese strategieë maar op verskillende wyses. Die gebruik verskil in frekwensie en belangrikheid, elkeen op unieke wyse. Ander algemene strategieë word ook aangedui: die veelvuldige gebruik van en die integrasie van agtergrondkennis; dat die doelwit van die leesproses baie belangrik is; en dat die leser heen en weer beweeg tussen teks, inligting en kennisverwerwing of herroep daarvan. Hierdie verskil in aanwending het ook 'n direkte invloed op spesifieke leespatrone in elke vak en die lesers word deur verskillende faktore beïnvloed: vlak van domeinkennis, die doelwit met die

lees van die teks, eienskappe van teksstruktuur en of een of meer tekste betrokke is (Shanahan e.a. 2011:423–4).

Shanahan (2015:6) se navorsing bespreek ook die verskille wat in die verskeie navorsingsprojekte opgemerk en aangeteken is. Dit lei uit die aard van die saak ook daartoe dat daar 'n verskil is in die aard van die kritiese lees van tekste en die bevraagtekening en redenering wat daarmee saamgaan. By Chemie sal dit die oordrag van beginsels en die verduideliking van grafiese voorstellings insluit. In Wiskunde word onderskei tussen 'n lineêre leespatroon, asook die lees van 'n reeks simbole soos sinne, die verdeling in narratiewe gedeeltes in 'n gewone konteks en dan formele simboliese en grafiese wiskundige bespreking. Van die leerder word uiteindelik verwag om hierdie verskillende tekssoorte en -eienskappe in Wiskunde as 'n eenheid te lees.

Massey en Riley (2013:577–8) wys spesifiek op die “ander taal” wat in Wiskunde bestaan, en dat die taal op 'n ander manier hanteer moet word. Hierdie Wiskunde-taal is uiters tegnies en multisemioties. Die volgorde van die leesproses is ook uiters belangrik. In hierdie verband sluit hulle aan by 'n artikel van Johnson, Watson Delhunty, McSwiggen en Smith (2011) wat handel oor die navorsing en samewerking tussen 'n geletterdheidspecialis, twee Wiskunde-dosente en 'n Geografie-dosent. In 'n gevallestudie tydens onderwysersopleiding was dié groep besig om die verskil in die aard en onderrig van Wiskunde en Geografie te ondersoek. Die ondersoek het ook die studie van verskeie handboeke in die vakke en onderhoude met student-onderwysers ingesluit. Alhoewel dit duidelik geword het dat die kenners in Wiskunde en Geografie spesifiek die soeke na patrone in hul vakgebiede uitgesonder het as 'n breë uitgangspunt of raamwerk van denke, was die groot verskil in die aard van denke binne die vakke self opmerklik. Volgens hierdie navorsing toon Wiskunde 'n konseptuele raamwerk waarin die begrip en interpretasie van syfers en simbole 'n groot rol speel, en algemene patrone in modelle en formules geformuleer word, wat op hul beurt spesifiek bewys moet word en verder gespesifiseer en geminimaliseer moet word, met toepaslike voorbeelde daarby.

Volgens die Geografie-deskundige gaan dit in hierdie vak oor die studie van die aarde: patrone en prosesse oor tyd en ruimte heen, die vraag oor wat hierdie patrone en prosesse veroorsaak of veroorsaak het, hoe die mens beïnvloed word deur hierdie patrone en prosesse, en uiteindelik die integrasie en interafhanklikheid van die mens en sy fisiese leefwêreld (Johnson e.a. 2011:103).

Alhoewel beide hierdie vakke syfers, simbole en grafiese voorstellings gebruik om die inligting oor te dra, geskied dit met verskillende doelstellings en is die voorstellings ook kwalitatief verskillend. Leerders sal dus onderrig moet word om presies en noukeurig in terme van sy eie vakspesifieke geletterdheid en taalgebruik te lees en skryf om die konsepte en begrippe in daardie konteks te vertolk en uiteindelik te begryp (Johnson e.a. 2011:103–4). Die denkraamwerke verskil nie net in die logiese beredenering van Wiskunde teenoor die kulturele benadering en perspektief van Geografie nie, maar ook in die groot verskil in totaal andersoortige agtergrondkennis wat geaktiveer moet word, die soort aktiwiteite en geletterdheid wat in die leerproses gebruik moet word en die verskillende soorte dokumente wat bestudeer word (Johnson e.a. 2011:104). Al hierdie aspekte sluit volgens Pennington, Obenchain en Brock (2014:538) juis aan by vakspesifieke doelstellings.

Verskeie studies toon dat die onderrig van verskillende tekskenmerke en diskoersmerkers begrip verander. Uccelli e.a. (2015: 342, 348) beweer die ontwikkeling van die vaardigheid om

die volgende aspekte binne 'n teks te herken en met begrip te lees, maak 'n groot verskil in die begrip van die teks as geheel: die morfologiese ontleding van vreemde of ingewikkelde woorde, die ontleding van ingewikkelde sinne in kleiner eenhede; die taalgebruik wat sinne en paragrawe verbind (kohesiemerkers); anaforiese herkenning; teksstruktuur en beredenering; en die register waarbinne die teks geskryf is.

Hierdie pedagogiese kennis oor die taalgebruik in 'n spesifieke vak waarvoor die onderwyser en leerder moet beskik, is volgens Fang (2014:445) noodsaaklik vir die onderrig en begrip daarvan: "A key concept of this knowledge (pedagogical content knowledge) is deep understanding of the role of language and literacy in disciplinary learning and socialization."

In Geskiedenis is dit byvoorbeeld iets anders om te lees om feite te onthou teenoor die besinning van oorsaak en gevolg van gebeure (Shanahan 2015:14). In Wetenskap word weer heelwat aandag aan teksstruktuur gegee (wat ook spesifiek so geskryf moet word). So verander diskoersdoelstellings die skryf van die vakinhoud en pas teksstruktuur daarby aan: die gebruik van byvoorbeeld opskrifte, vetgedrukte woorde en grafika (Shanahan 2015:15–6). Verskeie ander navorsers het ook reeds 'n uitgebreide uiteensetting van die aard van verskillende vakke aangedui: Gillis (2014:617–20), Lent (2016:16–20); Spiers, Kerkhoff en Abbey (2016:4–6) en Brozo (2017:81–3).

Hier onder volg 'n tabel waarin van die kurrikulumwye leesbegripstrategieë saamgevat word, asook die spesifieke vakgerigte leesbegripstrategieë vir Geskiedenis en Wiskunde wat deur Lent (2016:18–9) aangedui is:

**Tabel 2. Kurrikulumwye leesbegripstrategieë teenoor vakgerigte leesbegripstrategieë in Geskiedenis en Wiskunde**

Kurrikulumwye leesbegripstrategieë	Vakgerigte leesbegripstrategieë: Geskiedenis	Vakgerigte leesbegripstrategieë: Wiskunde
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strategieë word eksplisiet afsonderlik onderrig en ingeoefen.</li> <li>• Strategieë word onderrig om in alle vakke toegepas te word.</li> <li>• Strategieë word gebruik voor, gedurende en na die lees van die teks.</li> <li>• Strategieë sluit in: ontwikkel metakognisie oor die leesproses; aktiveer voorafkennis; gebruik tekseienskappe; maak voorspellings; stel 'n doel; vra vrae; visualiseer; herken hoofgedagtes; gebruik woordherkenningsvaardighede om onbekende woorde te hanteer; maak afleidings; skep</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strategieë word binne vakverband onderrig.</li> <li>• Strategieë word binne die vak gemodelleer en ingeoefen.</li> <li>• Strategieë vir die lees en begrip van Geskiedenis: vergelyk en kontrasteer tekste, gebeure en dokumente; vertolk primêre en sekondêre bronne met die oog op vooroordeel; dink oor die perspektief van die skrywer; let op verskillende perspektiewe oor dieselfde gebeure; kontekstualiseer die dokumente in tydruimte; maak sintese van feite en skep narratief; dink aan volgorde van gebeure om tydlyn te vorm; onderskei belangrike</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strategieë word onderrig met die oog op begrip van Wiskunde.</li> <li>• Strategieë word binne die vak gemodelleer en ingeoefen.</li> <li>• Strategieë vir die lees en begrip van Wiskunde: aktiveer voorafkennis oor spesifieke wiskundeagtergrond; gebruik wiskundige inligting om 'n probleem op te los; skep betekenis uit die wiskundige simbole en terminologie; skep betekenis uit woordeskat binne die konteks; soek na patrone en verbande binne konteks van Wiskunde; probeer verstaan hoe om probleem op te los met behulp van die wiskundige</li> </ul>

verbande en assosiasies; formuleer 'n samevatting.	feite tussen kontrasterende dokumente; skep betekenis van woordeskat binne die konteks; vergelyk kennis van die hede met die verlede en andersom.	inligting in die teks; bepaal watter simbole/woordeskat of inligting verwarring veroorsaak; gebruik wiskundige redenasies en logika terwyl lees vir die begrip van die teks; skryf neer watter inligting ontbreek om probleem op te los; lees tekste waarin wiskundige begrippe in die alledaagse wêreld gebruik word.
---	---	--

Uit die bostaande tabel blyk die duidelik verskil in die aanwending van leesbegripstrategieë tussen die twee vakke, maar ook die verskil in keuse van strategieë tussen die kurrikulumwye benadering en die vakgerigte benadering.

Verdere navorsing moet egter nog in verskeie vakke gedoen word oor die volgende vrae:

- Watter strategieë is spesifiek vakgebond?
- Binne watter struktuur word kennis oorgedra?
- Watter tipe inligting is ter sprake?
- Hoe word inligting oorgedra?
- Watter invloed gaan hierdie bostaande inligting op die onderrig daarvan hê?

Die onderskeid tussen die unieke aard van verskillende vakke vereis ook 'n bespreking van die vereistes wat aan die onderrig van leesstrategieë binne spesifieke vakke gestel gaan word.

## 11. Onderrig binne die beginsels van vakgerigte geletterdheid

Verskeie studies in Suid-Afrika wys onomwonde op die gebrek aan opleiding in leesbegripstrategieë (die kurrikulumwye en vakgerigte strategieë) in voorgraadse en professionele onderwysersopleiding. Pretorius (2002:169) wys op die probleme in leesbegripvaardighede wat deur navorsingsprojekte beklemtoon is en Knox (2006:41) het in haar ondersoek na die leesbegrip van graad 4- en graad 5-leerders reeds beweer dat opvoeders nie leesbegripstrategieë in ag geneem het nie. Howie e.a. (2017:169–7) maak dieselfde stelling na aanleiding van die PIRLS-verslag van 2016 met verwysing na spesifieke strategieë soos die gebruik van tekseienskappe en die vermoë om spesifieke inligting in tekste op te spoor. Beide hierdie strategieë het ons reeds gesien is deel van vakspesifieke en kurrikulumwye strategieë. Howie e.a. (2017:171) meld dat die onderrig van die hoër leesbegripstrategieë (soos om gevolgtrekkings te maak en styl en teksstruktuur te ontleed), indien wel, eers veel later as wat oorsê die geval is in Suid-Afrikaanse skole onderrig word.

Basson en Le Cordeur (2017:1040) en Pretorius en Klapwijk (2016:16) beweer ook dat Suid-Afrikaanse onderwysers en voorgraadse onderwysstudente in die meeste gevalle nie behoorlike onderrig in die toepassing van eksplisiete leesbegripstrategieë ontvang nie. Die situasie word verder vererger deur die feit dat die meeste leerders in Suid-Afrikaanse skole nie in hulle

moedertaal of huistaal onderrig word nie. Pretorius (2002:174) se studie het bevind dat die leerders se algemene taalvaardighede nie outomaties gelykstaande is aan hul leesbegripvaardighede nie. Dit is aandag aan die onderrig van leesvaardighede wat leesbegrip verbeter. Pretorius en Lephalala (2011:4–5) stel dit onomwonde dat daar te min aandag gegee word aan leesbegrip en dat die situasie slegs sal verander indien leesbegripstrategieë eksplisiet onderrig word. Volgens Basson en Le Cordeur (2017:1039–40) het hulle respondente, wat Afrikaans as huistaal onderrig, laat blyk dat hulle heelwat niemoedertaalsprekers in hulle klasse het en dat hulle nie oor die kennis of agtergrond beskik om hierdie niemoedertaalsprekers te ondersteun in die bevordering en ondersteuning van hul behoeftes ten opsigte van lees en leesbegrip in die intermediêre fase nie. Die onderwysers blameer die gebrek aan professionele opleiding in hierdie verband. Uit die aard van die saak beskik hierdie niemoedertaalsprekers ook nie oor die akademiese taalvaardigheid om die komplekse konsepte wat die inhoudsgerigte leerareas vereis te verstaan nie (Basson en Le Cordeur 2017:1041).

Shanahan (2015:12) sê dat die besondere en uiteenlopende verskille tussen vakdissiplines, asook genres binne die dissiplines, gewoonlik nie spesifiek deur onderwysers uitgewys en beklemtoon word nie en algemene leesbegripstrategieë nie doeltreffend genoeg is om hierdie verskille slegs daarmee te hanteer nie. Sy wys verder op leesprobleme met tegniese woordeskat, verskillende teksstrukture en die verskil in die aard van interpretasies binne verskillende genres (Shanahan 2015:3). Massey en Riley (2013:578) en Johnson e.a. (2011:105) wys ter versagting egter ook daarop dat alle onderwysers, as gevolg van die verskille in akademiese agtergrond asook gebrek aan ervaring in die vak en die onderrig daarvan, nie altyd in alle opsigte die volledige kenners in hulle vakke is of kan wees nie. Shanahan (2015:3) en Goldman en Snow e.a. (2016:259) is verder van mening dat wanneer onderwysers inhoude opsom en saamvat, hulle die leer- en leesstof verwerk en leerders nie kans kry om self moeiliker tekste te lees en verstaan, verwerk en vertolk nie. Sodoende word die leerders die geleentheid ontnem om betrokke te raak by die skep van betekenis en die deelname aan die vakdiskoers.

Die navorsers van leesbegrip onderrig is dit eens dat eksplisiete onderrig nodig is vir die ontwikkeling van die vakgerigte en kurrikulumwye leesbegripstrategieë. Vergelyk in hierdie verband onder andere: Basson en Le Cordeur (2017:1040); Goldman en Snow e.a. (2016:255); Klopper (2012:107); Pretorius en Klapwijk (2016:16); Pretorius en Lephalala (2011:5); Snow (2010:452); Snow en Uccelli (2009:118); en Uccelli e.a. (2015:339, 351). Volgens Shanahan (2015:3) sluit hierdie eksplisiete onderrig onder andere ook die volgende aspekte in:

- Die wyse waarop inligting versamel en georganiseer word
- Hoe inligting oorgedra word: die formaat, kennis en taalgebruik
- Die vermoë om die belangrikheid en nuttheid van inligting te evalueer
- 'n Uitgebreide woordeskat en begrippe/konsepte inherent tot die vak.

Hillman (2014:397) beklemtoon dat onderwysers bogenoemde kennis en vaardighede eksplisiet moet onderrig, maar dit terselfdertyd ook deur middel van geleidelike ondersteuning moet ontwikkel. Verskeie ander studies noem ook die prosesse van geleidelike ondersteuning en stapsgewyse leiding om van lesers onafhanklike, selfregulerende lesers te maak (Duhaylongsod e.a. 2015:206; Goldman e.a. 2016b:259–60; Klopper 2012:28; en Uccelli e.a. 2015:351). Collin (2014:320–1) verwys in hierdie verband na die herstrukturering (herkontekstualisering) van kennis, wat vanaf 'n hoë akademiese vlak aangepas moet word na dié van die leerders en daarvandaan weer geleidelik opgebou moet word deur modellering en ondersteuning in denke.

Die onderrig behels dus dat leerders nie slegs oor basiese inhoudskennis as agtergrondkennis moet beskik nie. Die leerders moet ook ondervind en weet hoe om teks te lees, hoe om die voorstelling van data in verskillende formate te vertolk en hoe om te bepaal watter belangrike kennis met bestaande inhoudskennis geïntegreer moet word (Goldman en Britt e.a. 2016:224).

Goldman en Britt e.a. (2016:224) voer verder aan dat die feit dat dissiplines so verskil 'n belangrike rol speel by die verskillende vlakke waarop begrip vereis word. Hierdie verskillende vlakke behels verskillende konvensies van vakke, maniere waarop bewyse geformuleer word, watter bepaling van die geldigheid van die teks aangewend moet word, die doel van tekste, tipes tekste en die wyse waarop daar gelees word. Die leerders moet dus uiteindelik ook in staat wees om hul leesprosesse na gelang van opdrag en konteks aan te pas.

Goldman en Britt e.a. (2016:222) sluit aan by Johnson e.a. (2011:105) en stel dit duidelik dat die onderwyser gevolglik oor kennis moet beskik van onder andere die begrip van outentieke kontekste en die leersituasie, begrip van sy eie dissipline se kennisdomein en die diskoers-gemeenskap waarbinne die kennisinhoud sin maak en begryp moet word. Hierdie agtergrond sal die onderwyser met die nodige begrip toerus om die regte vrae te vra, opdragte te gee en veral aan leerders te modelleer hoe daar op verskillende vlakke oor die vak gedink moet word.

Snow en Uccelli (2009:115–8) beklemtoon die modellering en eksplisiete onderrig van verskeie aspekte van hierdie vakgerigte leesbegripproses om die leerders te leer redeneer, dink en formuleer in die spesifieke vak. Hierdie aspekte sluit in: woordeskatonderrig, herkenning van belangrike sinsele, begrip van anaforiese verwysings, maak van afleidings en gevolgtrekkings en die waarneming van die samehangendheid in die teks. Goldman en Snow e.a. (2016:259) herhaal die belangrikheid van aktiwiteite wat die betrokkenheid van die leser/leerder by hierdie hele proses verseker. Duhaylongsod e.a. (2015:592) toon verder aan dat besprekingsaktiwiteite rondom bogenoemde aspekte in die klas 'n baie belangrike rol daarin speel om die leerders effektief te betrek en om swakker lesers te ondersteun in die begrip van hierdie vaardighede en die betekenis van tekste.

Verskeie studies bevestig dat indien onderwysers vir lesers vakspesifieke strategieë vanuit die spesifieke verskille tussen dissiplines formuleer en dit eksplisiet vanuit hierdie interpretatiewe leesproses onderrig, dit die lesers se vaardighede verbeter en ontwikkel (Goldman en Britt e.a. 2016:225–7). Onderwysers wat deel was van die verskeie ondersoekprosesse wat hier bo betrek is, getuig van groot veranderinge in die denkwyse oor hul vak. Hierdie veranderinge sluit in aandag aan die ondersteuning van lesers met die denkproses, aanpassing van assessering, aandag aan bewyslewering vir denke en meer aandag aan dieper begrip van kernkonsepte. Sodoende word die hele proses duidelik, eksplisiet en deursigtig vir alle lede van kennis-gemeenskap (Goldman en Britt e.a. 2016:239–40; Goldman en Snow e.a. 2016:257).

Aanbevelings om die gebrek aan leesbegrip in die algemeen en in spesifieke vakke te verbeter, sluit volgens verskeie studies die noodsaaklikheid van dringende professionele ontwikkeling in. In hierdie opsig behoort die aard van leesbegripstrategieë binne die kurrikulumwyse geletterdheidsontwikkeling en vakspesifieke geletterdheid deel uit te maak van voorgraadse opleiding, asook van die professionele ontwikkeling van onderwysers. Vergelyk in verband met die professionele opleiding van onderwysers ook Basson en Le Cordeur (2017), Duhaylongsod e.a. (2015) en Howie e.a. (2017).

Shanahan (2015:5–8) sê die verandering van onderwysers se denkwysse ten opsigte van vakspesifieke leesbegrip onderrig beteken onderwysers behoort hul onderwyspraktyk te verander van net die oordra van kennis na die duidelike onderrig van hoe om gepaste akademiese geletterdheidsvaardighede, binne 'n spesifieke vakdissipline, sinvol en effektief te gebruik en ook krities bedag te wees oor hoe hulle dit doen. So 'n benadering sou kon lei tot dieper begrip en betekenisvorming asook kritiese denke en erkenning gee aan die kundigheid van vakkenners. So kan elke onderwyser indirek ook 'n onderwyser word wat onderrig en strategieë met sy vakinhoud integreer. Die integrasie van die kurrikulumwye en vakgerigte leesbegripstrategieë kan dus met vrug toegepas word. Fang (2014:447) sluit soos volg aan by hierdie gedagte dat die onderrig van geletterdheid die gesamentlike verantwoordelikheid van die onderwysers betrokke by algemene leesbegripstrategieë en die vakspesialiste is:

Instead of seeing language/literacy merely as a supportive role serving content learning, we should consider the two as not only central to but as equal partners in disciplinary learning [...] because they are inextricably intertwined in the development of modern disciplines.

Die integrasie van kurrikulumwye leesstrategie-onderrig en die vakspesifieke benadering kom in 'n ondersoek deur Massey en Riley (2013:580–4) duidelik na vore. Die ondersoek is as aksienavorsing oor 'n tydperk van ses maande in die samewerking tussen 'n leesspesialis en 'n Wiskunde-onderwyser onderneem. Daar is byvoorbeeld vasgestel dat die onderwyser, na die gesprekke en besinning oor die aard van sy eie denke oor die vak, verskeie aanpassings in sy onderrigbenadering begin maak het. Hy het bewus geword van leesbegripstrategieë wat tog 'n rol in Wiskunde-onderrig kan speel en van die reaksie van sy leerders daarop. Dit het tot gevolg gehad dat hy meer aandag gegee het aan visualisering in aanbieding en opdragte, verduideliking en aanvanklike vereenvoudiging van tegniese woordeskat, spesifieke aktivering van agtergrondkennis en die verskillende eienskappe van die tekste in die aanbieding van Wiskunde. Aktiwiteite wat hierop gevolg het, het behels die saamlees van die handboek, die eksplisiete en herhaalde aanduiding van verbande en patrone, die gebruik van skryfoefeninge om hul gedagtes te formuleer en modellering van die onderwyser se eie metakognisie terwyl hy met probleme werk. Sodoende het hy die beginsels van kurrikulumwye leesbegrip en die leesbegripstrategieë wat daarmee verband hou tot voordeel van sy eie onderrig en dié van sy leerders toegepas en aangepas by sy eie vak en vakkennis. Die gewenste onderrigbeplanning is dus 'n integrasie van beide benaderings en nie 'n polarisasie van die twee nie (Massey en Riley 2013:580–4).

Brozo (2017:15) maak die interessante opmerking dat die swak leesvermoë van tieners dikwels 'n baie beperkte kennisbasis as oorsaak het. Om binne die dissiplines te leer lees kan, volgens hom, daardie kennisbasis verbreed, en soos die kennis vermeerder as agtergrond of skema, sal die leer- en leesvermoë ook verbeter.

## 12. Samevatting

In hierdie artikel is twee benaderings ten opsigte van die onderrig van leesbegripstrategieë bespreek met die oog op die ontwikkeling van akademiese geletterdheid en die gepaardgaande verbetering van leerders se leesbegrip. Die twee benaderings het ingesluit die generiese benadering van 'n breë leesbegripstrategie-agtergrond wat in alle vakke toegepas kan word



(kurrikulumwye geletterdheid) en vakgerigte geletterdheid met die fokus op vakspesifieke eienskappe. Alhoewel die klem geval het op die verduideliking van wat vakgerigte geletterdheid behels, is dit duidelik dat die kombinasie en integrering van hierdie twee benaderings, met die hulp van leesbegripkenners en vakspecialiste, die grootste wins kan lewer vir akademiese geletterdheidsonderrig. Dit is egter ook duidelik dat daar nog heelwat navorsing gedoen moet word oor die geletterdheidsaspekte van verskeie inhoudsvakke asook die vorm van integrasie tussen die twee bogenoemde benaderings. Ingrypings en projekte in onderwysdepartemente en tersiêre instellings sal van beide kennis moet neem.

Die onlangse navorsing in Suid-Afrika van onder andere Pretorius en Lephala (2011), Klopper (2012), Pretorius en Klapwijk (2016), Basson en Le Cordeur (2017), Zimmerman (2017) en Boakye en Linden (2018), asook die ontleding van die 2016 PIRLS-uitslae (Howie e.a. 2017), het aangetoon dat die meeste onderwysers nie oor die nodige agtergrond van die aard van hierdie leesbegripstrategieë, die strategie-onderrig of die metodologie daarvan beskik om dit effektief te kan toepas nie. Dringende aandag aan die professionele opleiding van onderwysers in hierdie verband is uiters noodsaaklik.

Die eksplisiete onderrig van kurrikulumwye en vakgerigte leesbegripstrategieë behoort beklemtoon te word om die geletterdheidskrisis in Suid-Afrika behoorlik aan te pak. Dit sal behels dat die leesspecialiste, of taalonderwysers wat 'n geletterdheidsagtergrond het, hierdie aspek van onderrig binne skoolverband met die samewerking van die onderwysers van inhoudsvakke sal moet bespreek en beplan. Die opleiding van leesspecialiste vir Suid-Afrikaanse skole is ook 'n saak waaraan spesifiek aandag gegee moet word.

## Bibliografie

- Basson, M. en M. le Cordeur. 2017. Professionele ontwikkeling vir Afrikaanse Huistaal-onderwysers ter bevordering van leesbegrip van niemoedertaalsprekers. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 57(4):1037–56.
- Boakye, N.A.Y. en M. Linden. 2018. Extended strategy-use instruction to improve students' reading proficiency in a content subject. *Reading & Writing*, 9(1):art 212. DOI: <https://rw.org.za/index.php/RW/article/view/212>.
- Brozo, W.G., G. Moorman, C. Meyer en T. Stewart. 2013. Content area reading and disciplinary literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(5):353–7.
- Brozo, W.G. 2017. *Disciplinary and content literacy for today's adolescents*. 6de uitgawe. New York: The Guilford Press.
- Collin, R.A. 2014. A Bernsteinian analysis of content area literacy. *Journal of Literacy Research*, 46(3):306–29.
- Duhaylongsod, L., C.E. Snow, R.L. Selman en M.S. Donovan. 2015. Toward disciplinary literacy: Dilemmas and challenges in designing history curriculum to support middle school students. *Harvard Educational Review*, 85(4):587–608.

Duke, N.K. en J. Carlisle. 2011. The development of comprehension. In Kamil e.a. (reds.) 2011.

Fang, Z. 2014. Preparing content area teachers for disciplinary instruction. The role of literacy teacher educators. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 57(6):444–8.

Gillis, V. 2014. Disciplinary literacy. Adapt not adopt. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 57(8):614–23.

Goldman, S.R., M.A. Britt, W. Brown, G. Cribb, M. George, C.D. Greenleaf, C. Lee, C. Shanahan en Project READI. 2016. Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A Conceptual framework for disciplinary literacy. *Educationalist Psychologist*, 51(2):219–46.

Goldman, S.R., C.E. Snow en S. Vaughn. 2016. Common themes in teaching reading for understanding: Lessons from three projects. *Journal of Adult and Adolescent Literacy*, 60(3):255–64.

Hillman, A.M. 2014. A literary review on disciplinary literacy. How do secondary teachers apprentice students into mathematical literacy? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 57(5):397–406.

Howie, S., C. Combrinck, K. Roux, M. Tshele, G. Mokoena en N.M. Palane. 2017. *Progress in International Reading Literacy Study 2016. South African children's reading literacy achievement*. Pretoria: CEA, Universiteit van Pretoria.

International Literacy Association (ILA). 2017. Literacy leadership brief: Content area and disciplinary literacy. Strategies and frameworks. [https://literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-content-areadisciplinary-literacy-strategies-frameworks.pdf?sfvrsn=e180a58e\\_6](https://literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-content-areadisciplinary-literacy-strategies-frameworks.pdf?sfvrsn=e180a58e_6) (23 November 2019 geraadpleeg).

Johnson, H., P.A. Watson, T. Delhunty, P.D. McSwiggen en T. Smith. 2011. What it is they do: Differentiating knowledge and literacy practices across content disciplines. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 55(2):100–9.

Kamil, L., P.D. Pearson, E.B. Moje en P.P. Afflerbach (reds.). 2011. *Handbook of reading research. Volume IV*. New York: Routledge.

Klopper, B. 2012. Riglyne vir die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë in die seniorfase. MEd-verhandeling, Cape Peninsula University of Technology, Kaapstad.

Knox, L. 2006. Assessering van leesbegrip in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat. MEd-verhandeling, Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.

Lent, R.C. 2016. *This is disciplinary literacy. Reading, writing, thinking, and doing ... content area by content area*. Thousand Oaks, CA: Corwin Literacy.

Lessing-Venter, N. en M. Snyman. 2017. Aspekte wat kinders se leesmotivering beïnvloed. *LitNet Akademies*, 14(3):866–95.

---

- Massey, D. en I. Riley. 2013. Reading math textbooks. An algebra teacher's patterns of thinking. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 65(7):577–86.
- Moje, E.B. 2008. Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching: A call for change. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(2):96–107.
- Olson, D.R. en N. Torrance (reds). 2009. *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patterson, A. en A. Weideman. 2013. The refinement of a construct for texts diagnosing academic literacy. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 47(1):125–51.
- Pennington, J.L., K.M. Obenchain en K.M. Brock. 2014. Reading informational texts. A civic transactional text. *The Reading Teacher*, 67(7):532–42.
- Pretorius, E.J. 2002. Reading ability and academic performance in South Africa: Are we fiddling while Rome is burning? *Language Matters*, 33(1):169–96. DOI: <https://doi.org/10.1080/10228190208566183>.
- Pretorius, E.J. en M. Lephala. 2011. Reading comprehension in high-poverty schools: How should it be taught and how well does it work? *Per Linguam*, 27(2):1–24.
- Pretorius, E.J. en N.M. Klapwijk. 2016. Reading comprehension in South African schools: Are teachers getting it, and getting it right? *Per Linguam*, 32(1):1–20.
- Shanahan, C. 2015. Disciplinary comprehension. *ResearchGate*. [https://www.researchgate.net/publication/266460422\\_1\\_Disciplinar\\_y\\_Comprehension](https://www.researchgate.net/publication/266460422_1_Disciplinar_y_Comprehension) (16 Mei 2019 geraadpleeg).
- Shanahan, T. en C. Shanahan. 2012. What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1):7–18.
- Shanahan, C., T. Shanahan en C. Mischia. 2011. Analysis of expert readers in three disciplines: History, Mathematics, and Chemistry. *Journal of Literacy Research*, (43)4:393–429.
- Snow, C.E. 2002. *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica: RAND.
- . 2010. Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(2597):450–2. <https://science.sciencemag.org/content/328/5977/450.full> (25 Junie 2020 geraadpleeg).
- Snow, C.E. en P. Uccelli. 2009. The challenge of academic language. In Olson en Torrance (reds.) 2009.
- Spires, H.A., S.N. Kerkhoff en C.K.G. Abbey. 2016. Disciplinary literacy and inquiry: Teaching for deeper content. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, May 2016:1–11.

Uccelli, P., E.P. Galloway, C.D. Barr, A. Meneses en C.C. Dobbs. 2015. Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic language proficiency and its association with reading comprehension. *ILA: Reading Research Quarterly*, 50(3):337–56.

Vacca, R.T. en J.L. Vacca. 2009. *Content area reading. Literacy and learning across the curriculum*. 9de uitgawe. Boston: Pearson.

Van Vreckem, C., A. Desoete en H. van Keer. 2015. Problemen met begripend lezen effectief aanpakken: Het belang van “wat” en “hoe”. *Signaal*, 9(1):18–40.

Warren, J.E. 2013. Rhetorical reading as a gateway to disciplinary literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(5):391–9.

Wilkinson, I.A.G. en E.H. Son. 2011. A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend. In Kamil e.a. (reds.) 2011

Zimmerman, L. 2017. Learning from the best: Reading literacy development practices at a high-performing primary school. *Per Linguam*, 33(2):36–50.

#### Bylaag A. Verskillende vakgeletterdhede (Shanahan e.a. 2011:206)

	History	Chemistry	Mathematics
Sourcing: Consideration of text source or author perspective	Explicit and thorough consideration of author perspective	Use of source as a text selection factor, but not an interpretive one	Active effort to not use source as an interpretive consideration
Contextualization: Consideration of when text was written and influences on it	Important interpretive device; concerns about what authors knew and when they knew it	Time placement of source is important in determining value of information given the rapid changes in scientific information; some evidence of contextualization with other theories	Text is not contextualized for interpretation
Corroboration: Consideration of agreements or similarities and disagreements or differences across texts	Intertextual connections are essential for determining author's argument and for interpreting perspective differences	Text is corroborated to identify material differences that could explain outcome differences	Text is reconciled with reader's knowledge to focus attention and limit misinterpretation
Text structure: Consideration of how the information in text is organized	Use text structure to determine the relationship between narrative elements and the author's argument	Use text structure to support understanding and to locate particular information	Use text structure to support understanding and to locate particular information
Graphic elements: Consideration of pictures, charts, tables, and other graphics	Said they evaluated graphics in same manner as prose but did not evidence this in these think-alouds	Different text elements seen as alternative forms of overlapping information that has to be translated and compared	No distinction between graphics and prose, both must be interpreted together in a unified manner
Critique	Critical analysis is essential and thorough to determine author's credibility; reading to critique is a central reading stance in historical reading	Examined plausibility of scientific information and its congruence with other scientific evidence (but suspends criticality when reading unfamiliar content)	Strong emphasis on accuracy to ensure clear understanding (not much attention to credibility)

(continued)