

Die interaktiewe leesbenadering: 'n Alternatief vir tradisionele maniere van leesonderrig

The interactive approach to reading instruction: An alternative to traditional ways of teaching reading

MICHAEL LE CORDEUR

Departement Kurrikulumstudies (Afrikaans), Universiteit Stellenbosch
mlecorde@sun.ac.za



Michael le Cordeur

MICHAEL LE CORDEUR is verbonde aan die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit van Stellenbosch waar hy Afrikaans Didaktiek doseer. Hy is die skrywer van verskeie skoolhandboeke en was voorheen taalonderwyser, skoolhoof, en kringbestuurder van Onderwys in Stellenbosch. Hy verwerf 'n doktorsgraad aan die Universiteit Stellenbosch en het ook grade van die Universiteit van Wes-Kaapland en UNISA verwerf. Sy navorsing handel oor die verbetering van leerders se lees- en skryfvermoë met behulp van inligtingstechnologie en die media. Hy het ook 'n bestuurskwalifikasie aan die Nagraadse Bestuurskool van Stellenbosch verwerf. Dr le Cordeur dien vir 'n tweede termyn as voorsitter van die Wes-Kaapse Taalkomitee, is die ondervoorsitter van die Afrikaanse Taalraad en beklee ook verskeie ander openbare posisies. Hy is in 2008 deur die SA Akademie vir Wetenskap en Kuns bekroon met die Elisabeth Steijn-medalje vir sy bydrae tot onderwys.

MICHAEL LE CORDEUR is currently lecturing Afrikaans Didactics at the Faculty of Education at the Stellenbosch University. He is the author of various Afrikaans school textbooks and is a former language teacher, school principal and circuit manager of Education in Stellenbosch. He received his doctorate at the University of Stellenbosch and also holds degrees from the Universities of the Western Cape and UNISA. His research deals with the improvement of learners' reading and writing skills by using information technology and the media. He also holds a senior management qualification from the University of Stellenbosch's Graduate school of business. Dr le Cordeur has been elected to the chair of the Western Cape Language Committee for a second term of office. He also holds various other leadership positions amongst others, vice-chair of the Afrikaans Language Board. He received the Elisabeth Steijn medal from the South African Academy for Science and Arts for his contribution to education in South Africa.

ABSTRACT

The interactive approach to reading instruction: An alternative to traditional ways of teaching reading

Recent literacy results show that only 15% of all grade 3 learners and less than 10% of all grade 6 learners performed at an appropriate level (WCED 2009). According to education specialists the results of these tests show that we do not practise quality teaching (Bloch 2009). Many researchers argue that the problem starts in the foundation phase where learners fail to acquire the basic skills in literacy (Jansen 2008; Yeld 2009). This article will focus on one of the possible reasons for the deterioration of literacy in South Africa despite considerable efforts by die

Education Department to rectify the situation. The didactics used by teachers when teaching reading will be investigated as we believe that this aspect is one of the main reasons for the poor literacy results. Focus will be placed on the methodologies used by teachers in most schools, as it is believed that they rely mainly on the traditional approach of teaching reading. The article will argue that teachers need to change the way they think about teaching reading. The methodologies of teaching reading and the role of the teacher in this process will be described in a framework according to the schema-model. This is followed by a discussion of the traditional way of teaching reading according to the bottom-up and the top-down approaches. As opposed to the traditional bottom-up or top-down approaches an interactive approach is recommended. The article also gives a framework of what learners should be taught and assessed on within the interactive model. Although individual teachers can inspire their students to great achievements, the needs of the nation's huge number of poor readers call for systemic change. Low levels of adolescent literacy is not a problem that can be solved in isolation with some extra tutoring or supplementary programmes for those unable to read well – it will take a concerted nationwide policy and an execution thereof that reaches deep into districts and the instructional practices of teachers across the curriculum. Change must occur at the classroom level, as well as at the school, district and government levels. It is only through both a change in perspective – by looking for new ways to teach reading – and a change in practice – where all teachers regard themselves as reading teachers – that we will be able to make a sustained difference in the lives of struggling readers. The paper concludes therefore that with the interactive model we can improve the performance of most struggling readers (Albright & Luke 2008).

KEY WORDS: literacy, illiterate learners, teaching reading, schema-theory, schemata, traditional *bottom-up* or *top-down* approaches, interactive model of reading, phonics, word recognition skills, holistic interpretation, decoding.

TREFWOORDE: geletterdheid, ongeletterde leerders, metodiek in leesonderrig, skema-teorie-model, schemata, tradisionele *bottom-up* en *top-down*-benaderings, interaktiewe model van leesonderrig, fonologie, holistiese interpretasie, woordherkenningsvaardighede, dekodering.

OPSOMMING

Volgens onlangse verslae het minder as 10% van alle graad 6-leerders in Suid-Afrika wat die geletterdheidstoetse afgelê het, op 'n internasionaal aanvaarbare vlak presteer (WCED 2009). Kenners is van mening dat hierdie resultate daarop dui dat ons nie gehalte-onderwys in ons skole toepas nie (Bloch 2009). Volgens navorsers begin die probleem in die grondslagfase waar leerders nie die nodige vaardighede van geletterdheid baasraak nie (Jansen 2008; Yeld 2009). In hierdie artikel word gefokus op een van die moontlike oorsake vir die agteruitgang van geletterdheid in Suid-Afrika ten spyte van die Onderwysdepartement se talle pogings om die situasie te verbeter: die wyse waarop onderwysers¹ lees onderrig. Daar sal gevolglik gefokus word op onderwysers se metodiek in leesonderrig aangesien daar rede is om te glo dat die tradisionele manier van leesonderrig steeds in die meeste skole geld. Die artikel sal van die standpunt uitgaan dat onderwysers hul denke oor leesonderrig sal moet verander. 'n Raamwerk vir die onderrig van lees volgens die skema-teorie-model asook die rol van die onderwyser daarin word beskryf. Dit

¹ Die term onderwyser word deurgaans gebruik plaas van die woord opvoeder soos wat in sommige kringe gedoen word.

word gevolg deur 'n bespreking van die tradisionele manier van leesonderrig volgens die *bottom-up* en *top-down*- benaderings. As alternatief vir die tradisionele *bottom-up* of *top-down*-benaderings word die interaktiewe benadering voorgestel, asook hoe dit onderrig en assesseeer moet word. Die skrywer kom tot die slotsom dat met behulp van die interaktiewe model ons wel die prestasie van sukkelende lesers kan verbeter (Albright & Luke 2008).

INLEIDING

Probleemstelling

Skokresultate toon dat Suid-Afrikaanse leerders konstant onderpresteer en nie net onder die swakste ter wêreld gereken word nie, maar ook onder die swakste in Afrika. Volgens die opvoedkundige, Graeme Bloch, is 60% tot 80% van ons skole disfunksioneel: "They produce barely literate and numerate learners and (I) believe the country is headed for a national education crisis" (Bloch 2009:12).

Volgens onlangse verslae het minder as 10% van alle graad 6-leerders wat landwyd die geletterdheidstoetse afgelê het, op 'n internasionaal aanvaarbare vlak presteer (*Die Burger* 2009; *Die Volksblad* 2009). Lenski is van mening dat die probleem nie net tot Suid-Afrika beperk is nie: "The majority of the USA's middle school students cannot read at the proficient level and up to 71% of eighth-grade students may be considered struggling readers" (2008:39). Volgens kenners begin die probleem in die grondslagfase waar leerders nie die nodige vaardighede van geletterdheid baasraak nie (Jansen 2008; Yeld 2009). Hierdie resultate is 'n aanduiding dat ons nie gehalte-onderwys in ons skole toepas nie (*Die Burger* 2009).

Peer en Reid (2001:233) asook Townend en Turner (2001:313) wys daarop dat alhoewel die probleem nie oornag gaan verdwyn nie, daar met die nodige hulp wel 'n verbetering in lees kan intree. 'n Tekort aan opgeleide personeel en 'n gebrek aan die nodige infrastruktuur maak dit egter onmoontlik vir sukkelende lesers om die hulp te kry wat hulle benodig. Die probleem word soos volg deur een van die onderwysvakbonde, SADOU, beskryf:

Onderwysers, ouers en leerlinge word gekortwiek deur swak onderwystoestande, onbeholpe onderwysdepartemente, onvoldoende klaskamers en geriewe, ondoeltreffende skole en ondergekwalfiseerde onderwysers en skoolhoofde. (*Die Burger* 3 Julie, 2001:8)

Uit die voorafgaande kan afgelei word dat alhoewel almal saamstem dat die sukkelende leser se besondere behoeftes geïdentifiseer en oplossings daarvoor gevind moet word, die realiteite nie in hierdie situasie aangespreek kan word nie. Indien dit egter nie opgelos word nie, lei dit tot frustrasie en onderprestasie (Fern & Farnan 2008).

Navorsingsvraag

Die algehele argumentering vir 'n interaktiewe leesbenadering word nie hier aangebied as 'n nuwe oplossing tot leesprobleme en/of ongeletterdheid nie, aangesien dit reeds al meer as twintig jaar in die literatuur geargumenteer word. Veel eerder beoog die artikel om onderwysers daarop te wys dat hul tradisionele manier van leesonderrig, die *bottom-up*-benadering wat grootliks op fonetiese klanke en woordherkenningsvaardighede steun, maar ook die holistiese manier van leesonderrig, die sogenaamde *top-down*-benadering, nie die gewenste resultate behaal het nie.

Die vraag wat ek dus in hierdie artikel sal probeer beantwoord is:

- Sal die interaktiewe benadering tot leesonderrig lei tot 'n verbetering in die lae geletterdheidsvlakke van leerders? Met ander woorde: Het die feit dat daar in groot dele

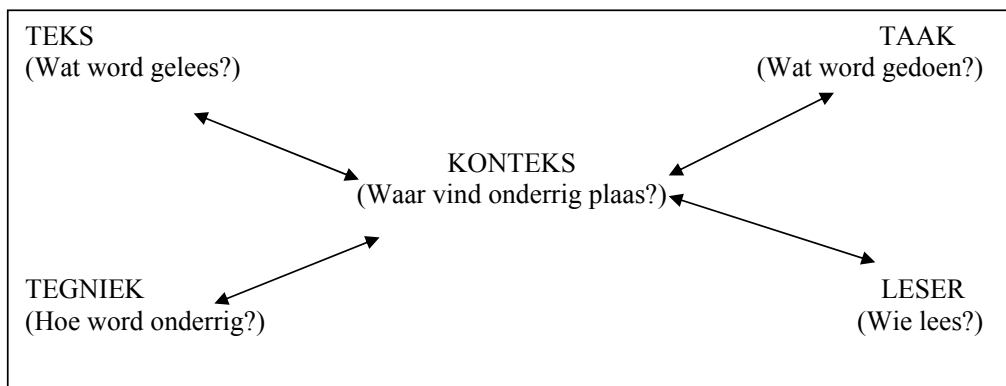
van Suid-Afrika steeds volhard word met die tradisionele benadering van leesonderig 'n invloed op die prestasie van leerders in hierdie verband?

Omvang van die ondersoek

In hierdie artikel word Suid-Afrika se swak geletterheidsyfer verken aan die hand van 'n literatuurondersoek na die moontlike oorsake daarvan en oplossings vir die probleem word voorgestel. Die soeklig val op die benadering wat onderwysers in die klaskamer tydens leesonderig volg – volgens hierdie skrywer een van die grondliggende oorsake vir die enorme aantal sukkelende² lesers in die intermediêre en senior fase (gemiddeld graad 6). Ten eerste word 'n raamwerk aangebied vir die onderrig van lees volgens die skema-teorie-model asook die rol wat die onderwyser behoort te speel in hierdie proses. Dit word gevolg deur 'n bespreking van die tradisionele manier van leesonderig volgens die *bottom-up* en *top-down*-benaderings. Die interaktiewe benadering tot die onderrig van lees word daarna as 'n alternatief vir hierdie benaderings aangebied. Daarna word voorbeelde van leesonderigaktiwiteite en hoe dit binne die interaktiewe benadering geassesseer kan word, bespreek. Ten slotte maak die skrywer 'n paar aanbevelings.

DIE LEESONDERRIGPROSES

Die doel van leesonderig is om geskikte en voldoende geleentheid te skep sodat die leerder kan leer lees. Met die nodige bystand en effektiewe leesstrategieë kan sukkelende lesers wel daarin slaag om effektief te lees mits hulle spesifieke begeleiding kry. Die ideale situasie sou wees dat 'n spesiaal opgeleide onderwyser 'n spesifieke geletterheidsprogram vir sulke leerders aanbied. Hierdie program moet ten nouste by die res van die aktiwiteite in die klaskamer, waar die leerder die meeste van sy tyd gaan deurbring, aansluit (Walker 2000). Figuur 1 is 'n voorstelling van hoe Walker die leesonderrigproses uitbeeld. Hiervolgens is dit duidelik dat die leesonderrigproses die somtotaal is van die teks wat gelees word, wie die leser is, die tegniek hoe lees onderrig word, en die taak wat vir vaslegging gedoen word.



Figuur 1: Walker se leesonderrigproses (Walker 2000:15).

² Die term sukkelende leser word in die volgende afdeling volledig gedefinieer.

Navorsers (kyk Nunes 1999; Walker 2000; Townend & Turner 2000) wys daarop dat leerders wat sukkel om te lees, dikwels 'n swak selfbeeld ontwikkel en later verskonings uitdink waarom hulle nie moet lees nie. Dikwels sou hierdie leerders, indien hulle sou voortgaan om te misluk in hulle poging om suksesvol te lees, selfs hul swak lees toeskryf aan 'n bepaalde gestremdheid, eerder as om te besef dat dit slegs 'n vaardigheid is wat hulle nog kan aanleer.

In die meeste gevalle sal hulle nie verstaan waarom dit so is nie. Hulle voel slim, maar kan dit nie altyd wys nie. Hulle ondervind sekere inkonsekwentheid in hul gedrag wat hul nie kan verklaar nie. Hul voel intelligent in sommige areas en heeltemal in die duister op ander gebiede. Hulle openbaar dikwels gedragsverwante leesprobleme soos visuele steurings, swak spelling, swak verbale vermoëns, swak leesbegrip, swak leespoed, luisterprobleme, swak handskrif en die onvermoë om aantekeninge te maak. Dit lei dikwels tot 'n negatiewe houding teenoor lees wat manifesteer in emosionele response soos vrees vir lees, skaam wees om te lees, frustrasie, lae selfbeeld en verleentheid (Peer & Reid 2001:65; Townend & Turner 2000:274; Burns *et al.* 1999:175).

Dikwels het hulle 'n goeie begrip van 'n bepaalde aspek, maar hulle het nie die vaardigheid om dit verbaal uit te druk nie. Hul skryfpogings is dikwels ver van die aanvaarbare standaard, maar nie sonder dat hulle probeer het nie. Nóg hul verbale nóg hul geskrewe antwoorde verwoord wat hulle eintlik wil sê. Hul onderwysers is dronkgeslaan omdat hulle iets die een dag reg doen, net om dit die volgende dag weer verkeerd te doen. Sukkelende lesers voel in die meeste gevalle soos 'n buitestaander in hul eie klaskamer en tussen hul portuurgroep.

Townend en Turner (2001) asook Tode (2008) beklemtoon dit dat die sukkelende leser nie apart van ander leerders gehou moet word nie: hulle moet volledig en inklusief deel gemaak word van die res van die skoolpopulasie. Hierdie leerders moet soos alle ander leerders onderrig word, met dien verstande dat daar op 'n diskrete wyse gedifferensieer word om in hul besondere behoeftes te voorsien.

In hierdie proses speel die onderwyser 'n belangrike rol. Die onderwyser moet gedurig die situasie monitor en waar nodig aanpassings maak om suksesvolle lees te verseker (Taylor *et al.* 1995:161; Walker 2000:15; Alderson 2000:309). Cox beskryf die rol van die onderwyser in hierdie proses as karaktervormend: "... to cultivate the desire for knowledge in the belief that such desire is an economic asset, a political right, an aesthetic good" (1998:36).

Ellis en Barkhuisen (2005) glo dat as ons onderrig vanuit hierdie perspektief benader, word dit duidelik dat die primêre taak van die onderwyser is om die simboliek van kennis vir die leerder te ontsluit. Lees en skryf is kernaspekte in hierdie proses aangesien dit die meganisme van onderrig is. Onderwysers moet hulself bekwaam om leerders met leesprobleme betyds te identifiseer, en die nodige hulp te voorsien. Sodoende sal onderwysers op hoogte wees van hul vordering en dit waartoe hul in staat is.

Die Skema- teorie-model

Die uitgangspunt van die skema-teorie-model is gebaseer op die leser se agtergrondkennis. Volgens die skema-teorie word kennis verwerf en die teks geïnterpreteer deur die ontsluiting van skemata: netwerke van inligting wat in die brein gestoor word en as filters optree vir inkomende inligting. Die leser aktiveer inligting wat hy as relevante skemata beskou en skakel inkomende inligting daarby in. Suksesvolle lees kan slegs plaasvind indien die relevante skemata geaktiveer is (Alderson 2000; Carrell *et al.* 1988; Taylor *et al.* 1995).

Die oorsprong van die term *skema* kan volgens Alderson en Pearson (1988:38) aan Sir Frederic Bartlett (1932) toegeskryf word. Hy het sy idees op die beginsels van Gestalt-sielkundiges

geskoei. Bartlett verwys in sy boek *Remembering* (1932:201) na die term *skema* as 'n aktiewe organisasie van historiese reaksies op vorige ondervinding.

Sedertdien staan die rol van agtergrondkennis in die vorming van leesbegrip bekend as die skema-teorie. Een van die fundamentele boustene van dié teorie is dat 'n teks, gesproke of geskrewe, nie op sigself betekenis het nie. Volgens die skema-teorie verskaf die teks slegs aanduidings, gebaseer op die leser se kennis, oor hoe betekenis uit die teks gehaal of geskep kan word. Die vorige verworwe kennis staan bekend as die leser se agtergrondkennis en die vorige verworwe kennis van taalstruktuur staan bekend as *skemata* (Alderson 2000:17; Carrell & Eisterhold 1988:76).

Volgens die skema-teorie is begrip van 'n teks 'n interaktiewe proses tussen die leser se agtergrondkennis en die teks. Effektiewe begrip vereis die vaardigheid om die teksinhoud in verband te bring met die leser se vorige kennis. Begrip van woorde, sinne, en volledige tekste behels dus meer as net die leser se linguistiese kennis. Leesbegrip behels ook die individu se kennis van sy omgewing. Interpretasie is dan gebaseer op die beginsel dat elke inset inskakel by 'n bestaande skema en dat alle aspekte van daardie skema versoenbaar is met die inkomende inligting (Carrell & Eisterhold 1988).

'n Implikasie van die skema-teorie is dat die woordeskat van leerders met ryke ervaring groter is as dié met minder ervaring en dus 'n beter kans het om leestekste te begryp. Ander lesers daarteenoor se sogenaamde “leesprobleme” is eerder 'n gebrek aan voldoende agtergrondkennis: “the schema is specific to a given culture and is not part of a particular reader’s background” (Carrell 1988:245). Die vraag is nou: Kan ons leerders se lees bevorder deur hulle te help om agtergrondkennis op te bou deur middel van vooraf-lees-aktiwiteite? Volgens Carrell (1988:245) is die antwoord ja, maar sy maan dat onderwysers self sal moet eksperimenteer “with a number of pre-reading activities”.

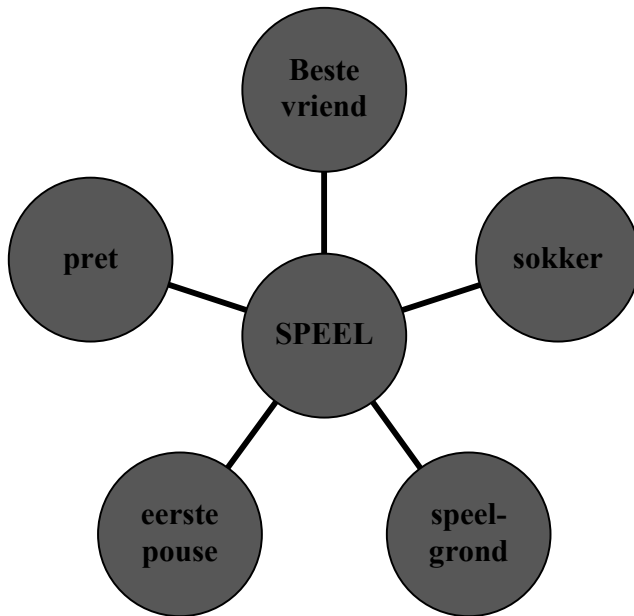
Figuur 2 (kyk p. 110) wys hoe hierdie teorie voorgestel kan word. Die sentrale gedagte is *speel*. Die sentrale gedagte of woord kan met netwerke of skemata verbind word met 'n aantal verwante begrippe. Die antwoorde op vrae soos...

- *Wat word gespeel?* (sokker)
- *Waar word gespeel?* (speelpark)
- *Wanneer word gespeel?* (eerste pouse)
- *Hoekom word gespeel?* (pret)
- *Met wie word gespeel?* (beste vriend)

...lewer nuwe begrippe op wat elk in 'n bepaalde verhouding of *skema* met *speel* staan.

Lesers met verskillende agtergronde wat verskillende soorte emosies ervaar, sal verskillende betekenis uit dieselfde teks vorm. Hoe betekenisvoller 'n assosiasie vir die leerder is, hoe vinniger sal daardie leerder dit aanleer en des te gouer sal 'n blywende assosiasie gemaak word wat weer tot beter leesbegrip sal lei (Alderson 2000:33-34; Carrell *et al.* 1988:225; Taylor *et al.* 1995:11-14).

Twee metodes om inligting te prosesseer vorm deel van die model, naamlik “*bottom-up*”-prosessering en “*top-down*”-prosessering (Alderson 2000; González 2008). Hieroor meer in die volgende afdeling.



Figuur 2: Die Skema-teorie-model (Zintz & Maggart 1984:288)

Benaderings tot leesonderrig

Alderson (2000:16) meld dat navorsing oor lees die afgelope twintig jaar hoofsaaklik rondom twee verskillende benaderings sentreer. Die een is die *bottom-up*-benadering, en die ander is die *top-down*-benadering.

Volgens Carrell (1988) en Langer (2002) is 'n belangrike aspek van *top-down*- en *bottom-up*-prosessering dat albei gelyktydig op alle vlakke moet plaasvind. Data (kennis) is nodig om die skema-netwerk te aktiveer, en hierdie kennis raak beskikbaar deur *bottom-up*-prosessering. *Top-down*-prosessering fasiliteer die assimilasië van die inligting. *Bottom-up*-prosessering verseker dat die leser sensitief is vir nuwe inligting of inligting wat nie by die bestaande hipotese inpas nie. *Top-down*-prosessering help die leser om onduidelikhede uit te skakel of om tussen alternatiewe interpretasies van die inkomende data te kies.

Die Bottom-up-benadering

Volgens Carrell (1988) is die *bottom-up*-benadering 'n sistemiese model met die geskrewe woord as uitgangspunt. Eerstens moet die grafiese stimuli (letters / klanke) ontsyfer word. Dan word dit as klanke gedekodeer, en tot woorde saamgevoeg of herken en betekenis word daaruit gevorm. Elke komponent behels subprosesse wat onafhanklik van mekaar plaasvind maar op mekaar voortbou. Hoëvlak-subprosesse kan nie terugval of steun op laer vlak komponente nie (byvoorbeeld herkenning van betekenis veronderstel nie herkenning van letters nie). Hierdie benadering is lank geassosieer met die fonetiese benadering tot die onderrig van lees wat daarop neerkom dat leerders eers die letters (klanke) moet leer voordat hulle woorde lees. Volgens hierdie tradisionele sienswyse is lesers dan passiewe dekodeerders van grafiese-fonemiese-sintaktiese-semantiese sisteme.

Carrell (1988:241) beklemtoon twee aspekte van die *bottom-up*-benadering wat tydens die onderrig gebruik kan word om lees te verbeter: grammatika en woordeskat. Navorsing (kyk Carrell 1988; Hiebert 2006) het getoon dat 'n grondige kennis van die grammatika 'n betekenisvolle bydrae kan maak tot die ontwikkeling van lees. Carrell verwys na Cohen (1988) wat onder meer aangetoon het dat beginlesers dikwels foute maak met skakelwoorde en voegwoorde en probleme ondervind om die belangrikste inligting uit sinne en paragrawe te abstraher as hulle nie in die basiese kennis van die grammatika onderrig is nie. Volgens hulle behoort woordeskatuitbreiding baie aandag te kry tydens die onderrig van lees.

Carrell noem dat die ontwikkeling van woordherkenningsvaardighede en 'n goedontwikkelde woordeskat reeds lank erken word as essensieel tot die *bottom-up*-prosessering van lees, en beklemtoon dat onderwysers hulle moet vergewis van die variasie in die betekenis van woorde by verskillende kulture. Sy noem dat die onderrig van kernwoorde in 'n teks voordat die leesaktiwiteit begin, veral sukkelende lesers help met begrip (Carrell 1988:242).

Bottom-up-prosessering word geaktiveer deur inkomende data, wat die sisteem binnekom deur die beste beskikbare spasie: op die grondvlak. Skemata is hiërargies georganiseer: die mees algemene data is heel bo en die meer spesifieke data heel onder. Soos wat die grondvlak-skemata omgeskakel word na hoëvlak, meer algemene skemata, word die hoëvlak-skemata ook geaktiveer. *Bottom-up*-prosessering staan daarom ook bekend as *data-gedrewe prosessering* (Carrell 1988; Hiebert 2006).

Die Top-down-benadering

Volgens die *top-down*-benadering bestaan taal uit sisteme wat geïntegreerd en interafhanklik is van mekaar. Die leesaktiwiteit is 'n holistiese proses wat nie in onderafdelings verdeel kan word sonder om die proses te versteur nie. Die *top-down*-benadering beklemtoon die belangrikheid van skemata, en die leser se bydrae tot die inkomende teks. Lees word beskou as 'n psigo-linguistiese skattingspeletjie waartydens lesers die betekenis van die teks skat of voorspel op grond van minimale inligting in die teks, en bestaande geaktiveerde kennis tot die maksimum gebruik. Dis veral nie-visuele inligting wat help om die teks te verklaar (Alderson 2000:17).

Dit beteken dat die lesers se ervaring van die leesproses, hulle kennis van die inhoud, die struktuur en die grammatika van die taal, hulle kennis van spesifieke tipes teks asook hulle algemene en spesifieke kennis van die onderwerp, alles betrokke is in die leesproses. *Top-down*-prosessering vind plaas as veralgemening gebaseer is op die hoëvlak, algemene skemata. *Top-down*-prosessering staan daarom ook bekend as *konsep-gedrewe prosessering* (Carrell 1988:76).

Indien leerders te veel staatmaak op konsep-gedrewe (of *top-down*-) prosessering, is hulle geneig om semantiese leesfoute te maak. Hulle antwoorde getuig dikwels van oppervlakkige lees. Alhoewel sulke leerders wel 'n vae idee het waaroor die teks gaan, is dit nie voldoende wanneer deeglike leeswerk vereis word, soos in die geval van begripstoetse nie (Taylor *et al.* 1995: 13-14).

Die interaktiewe benadering

In die vorige afdelings is in besonderhede ingegaan op die *bottom-up*- en *top-down*-benaderings. Daar is egter telkens uitgewys dat beide benaderings hul beperkinge het: "Neither the bottom-up nor the top-down approaches is an adequate characterisation of the reading process, and more adequate models are known as interactive models" (Alderson 2000:18).

Die interaktiewe benadering tot lees beklemtoon die rol van die leser. Navorsers³ is dit eens dat die leser die vernaamste rolspeler in hierdie benadering is, omdat die leser soveel het om tot die leesproses by te dra.

Dechant (1993:172-173) is van mening dat baie leesprobleme veroorsaak word deurdat te veel klem geplaas word op sekere aspekte in die onderrig van lees. Hy is van mening dat 'n streng holistiese (*top-down*-) benadering nie voldoende is nie omdat dit nie al die leerder se behoeftes aanspreek nie. Net so is die *bottom-up*-model alleen ook nie geskik nie. Die leser moet werklik interaktief met die teks omgaan. Onderrig moet klem plaas op die interaktiewe (heeltaal)-benadering. Die geheel, die paragraaf en die sin is net so belangrik soos die dele. Goeie onderrig lei die sukkelende leser vanaf die geheel na die dele en weer na die geheel (Dechant 1993: 172-173).

Die interaktiewe model suggereer dat betekenis vanuit verskillende bronne kom. Die leser span gelyktydig al sy ervaring en kennis van prosessering in (beide *top-down* en *bottom-up*) omdat enige bron op 'n gegewe tydstip verantwoordelik kan wees dat betekenis oorgedra word. Die gebruik van inligting uit een bron, steun dikwels op die inligting afkomstig uit 'n ander bron. In wese verskil hierdie model nie van die skema-teorie-model nie, behalwe dat die leser betekenis skep deur die selektiewe gebruik van inligting uit alle beskikbare bronne sonder dat die leser besondere ag slaan op 'n spesifieke model of proses (Alderson 2000:19).

Vanuit 'n interaktiewe perspektief verwys die inligtingsbronne na alle betekenis van leksikale, semantiese, sintaktiese, skematiese, fonologiese, kognitiewe en sosiale oorsprong. Ondersteuners van die interaktiewe model beweer dat lesers woorde en letters op dieselfde tydstip prosesseer as wat hulle hipoteses formuleer omtrent die moontlike betekenis van die teks. Woordherkenning en begrip bepaal hoe goed die leerder in staat is om leesbegrip en leesvlotheid te hanteer. Dit is nie bloot 'n geval van prosessering van onder na bo of van bo na onder nie, want die interaksie op lettervlak sowel as op woordvlak is albei deel van die interaktiewe model (Eskey 1988:94).

Een van die redes waarom die interaktiewe model so wyd aanbeveel word, is omdat dit volgens Carrell (1988:89) wegbeweeg van die idee dat lees óf 'n *top-down*- óf 'n *bottom-up*-benadering volg. Waar die *top-down*-benadering klem plaas op hoë kognitiewe vaardighede soos vooruitskatting en agtergrondkennis van die teks, en die rol van die perseptuele dimensie van lees (die *bottom-up*-model) en die dekodering van die taal van die teks as van minder belang afaak, word die balans deur die interaktiewe model herstel (Taylor *et al.* 1995:11-12).

Baie navorsers⁴ glo dat 'n basiese kennis van die grammatika en struktuur van taal 'n belangrike rol te speel het in die leesproses: "Good reading is a more language-structured affair than the guessing-game" (Carrell 1988: 89).

Sowel Eskey (1988) as Fawcett en Rasinski (2008) wys daarop dat leesvlotheid veel eerder afhanklik is van woordherkenning (*bottom-up*-vaardighede) as die vermoë om teks vooruit te skat (*top-down*-prosessering). Hy noem voorts dat sukkelende lesers, soos vlot lesers, ook van agtergrondkennis gebruik maak en dat hierdie *top-down*-strategie nie nét deur suksesvolle lesers gebruik word nie.

Die slotsom waartoe gekom kan word, is dus dat sukkelende lesers moet probeer om sowel hulle *bottom-up* woordherkenningsvaardighede as hul *top-down* interpretasie-strategieë te verbeter. Die een benadering moet nie as 'n plaasvervanger vir die ander gesien word nie; veel eerder komplementeer die twee prosesse mekaar. Effektiewe lees vereis dat beide *top-down*- en *bottom-up*-strategieë in tandem en *interaktief* saamwerk, want soos Eskey (1988:95) tereg opmerk: "Good

³ Kyk Vellutino & Scanlon (2009); Chen Hai-yan (2007); Hiebert (2006); Le Cordeur (2004).

⁴ Kyk Carrel (1988); Alderson (2000); Vellutino & Scanlon (2009).

reading – that is fluent and accurate reading – can result only from a constant interaction between these processes”.

Die onderwyser behoort dus ’n kombinasie van benaderings vir leesonderrig te gebruik. Uit die voorafgaande literatuurstudie blyk dit dat die interaktiewe benadering die beste resultate lewer.

Aspekte wat onderrig behoort te word

In hierdie afdeling gaan daar stilgestaan word by watter aspekte binne ’n interaktiewe benadering tydens die leesonderrigprogram onderrig moet word en met watter strategieë die leerders bemagtig moet word. Drie aanduiders van moontlike vordering van lees naamlik leesvlotheid, leesbegrip en leeshouding sal as vertrekpunt gebruik word.

Woordherkenning en leesvlotheid

Navorsers⁵ wys daarop dat dit van leerders verwag word om in ’n baie vroeë stadium van hul lewe meer as 80,000 woorde aan te leer. Onderrig in woordeskat is dus baie belangrik veral vir leerders wat uit histories benadeelde omstandighede kom. Leerders wat vroeg leer lees, lees aansienlik beter as lede van hul portuurgroep wat eers later leer lees. Sulke leerders sukkel nie met die dekodering van woorde nie. Danksy lees word hulle algemene kennis verbreed en hulle woordherkenningsvaardighede uitgebrei.

Volgens Fawcett en Rasinski (2008:155-157) is die vaardigheid om woorde te herken so sentraal in die leesproses dat dit as diagnostiese instrument gebruik kan word. Alhoewel dit moontlik is om groot getalle woorde te herken sonder leesbegrip, is die teenoorgestelde selde waar, want goeie leesbegrip voorveronderstel ook goeie woordherkenningsvaardighede en ’n uitgebreide woordeskat. Daarom is die onvermoë om woorde te herken ook ’n betroubare aanduider van gebrekkige leesbegrip. Ewe-eens is dit wyd gedokumenteer dat die vaardigheid om woorde op ’n vroeë stadium te kan herken, direk verband hou met die leesverwerwingsproses. Daarom kan tot die slotsom gekom word dat woordherkenning ’n noodsaaklike vaardigheid is vir goeie leesbegrip en trouens die basis vorm van die leesproses.

Leesbegrip

Verskeie navorsers⁶ is van mening dat leesonderrig wat die sukkelende leser se leesbegrip wil bevorder, betekenisvorming as die doel van lees moet beklemtoon. Die manier waarop leerders onderrig word, moet sodanig wees dat strategieë soos voorafkennismaking, opsommings en self-ondervraging hulle begrip van die inhoud van ’n teks sal bevorder. Leerders moet geleer word om hul begrip te monitor soos hulle lees en hulle moet oor voldoende herstelstrategieë beskik om hul begrip te kan verbeter. Hulle moet ook kennis dra van die volgende belangrike strategieë:

Ontwikkel ’n metakognitiewe bewustheid en monitor begrip. Baie leerders is nie daarvan bewus dat hulle hul eie lees kan én behoort te beheer nie. Dit is veral die sukkelende leser wat

⁵ Kyk Nunes (1999); Juel & Minden-Cup (2000); Stanovich (2000); Walker (2000); Fawcett & Rasinski (2008).

⁶ Kyk Caskey (2008); Duke & Pearson (2002); Keene & Zimmerman (1997); Snow (ed.) (2000); Taylor *et al.* (1995).

ondersteuning benodig om die volgende metakognitiewe strategieë onder die knie te kry en met sukses toe te pas:

- Voorbereiding vir lees (lees die opskrifte, kyk na die prente en grafika, dink aan dit wat jy reeds weet oor die onderwerp).
- Monitering van my leesbegrip terwyl ek lees (stel vas wat en wanneer ek nie verstaan nie en gebruik herstelstrategieë).
- Bevordering van my leesbegrip terwyl ek lees (stel vrae aan myself, en stop om te assesser oor waar ek tans is).
- Kontrolering van my leesbegrip ná die leesaktiwiteit deur opsommings te maak, vrae aan myself te stel en 'n feitekaart of 'n grafiese organiseerder te maak.
- Beantwoording van vrae deur terugblikke, 'n self-moniteringslys en vraag-en-antwoordmetodes te gebruik (Caskey 2008:170-179).

Ander strategieë wat leesbegrip kan bevorder en waarin leerders onderrig behoort te word is:⁷

- Algemene leesbegripstrategieë: om beelde te vorm terwyl hulle lees; omgekeerde vraagstelling, die opstel van 'n storiekaart ("story map") terwyl hulle lees, om vrae te stel deur leerders tydens of na die leesaktiwiteit en selfondervraging.
- Strategieë om vaslegging te bevorder: die vraag-antwoord-metode leer hulle hoe om 'n antwoord te vind op 'n vraag wat hulle het, en 'n selfmoniteringslys leer hulle om vrae aan hulself te stel wat vaslegging en begrip bevorder.
- Strategieë om leerders te help om die hoofgedagte te abstraher: leerders kan nooit alle feite in die teks onthou nie, maar moet geleer word hoe om belangrike idees uit te haal deur middel van opsommings, selfondervraging, inhoudomskrywing, en die aangepaste SQ3R-studiestrategie.⁸
- Strategieë wat leerders help om agtergrondkennis (skemata) te gebruik: lesers ontwikkel leesbegrip deur nuwe inligting in verband te bring met vorige kennis en leerders moet onderrig word hoe om hierdie bron te benut.

Leeshouding

Houding dui op 'n blywende aangeleerde geneigdheid om op 'n bepaalde wyse teenoor sekere sake soos lees te reageer. 'n Leerder kan óf positief óf negatief reageer. *Affek* soos bui en emosie is soms deel van motivering en houding. Volgens Hugo (2001) is die affektiewe komponent saam met die kognitiewe komponent betrokke by die leesproses. Die funksionering van 'n mens se kognitiewe domein word sterk beïnvloed deur die affektiewe domein. Die vraag ontstaan of daar gedurende onderrig aandag gegee word aan die ontwikkeling van leerders se affektiewe of emosionele domein. Die vermoede is dat daar te veel klem op die kognitiewe geplaas word ten koste van die affektiewe. Dit is jammer, want affektiewe faktore is dinamies betrokke tydens die leesproses (Alexander & Heathington 1988; Coleman 1998).

Hugo (2001:141-144) maak die volgende voorstelle om te verseker dat die affektiewe komponent van die leesproses onderrig word:

Onderwysers moet kennis dra van die invloed van die besluitnemingsproses op lees. As onderwysers die leerder kan lei om lees positief te ervaar, sal leerders die besluit om te lees met

⁷ Kyk Taylor *et al.* (1995: 230-255); Caskey (2008:170-179).

⁸ Survey-Question-Read-Recite-Review method.

⁹ Kyk Willis & Willis (2007); Menkveld & Pepler (2004); Alderson (2000); Carter & Nunan (2001).

deursettingsvermoë aanpak. Die affektiewe faktore betrokke by die leesproses kan mobiliseerders wees en sorg moet gedra word dat hierdie faktore leesmobiliseerders bly en nie struikelblokke word nie. Ten opsigte van motivering speel 'n leerder se geloof in sy eie vaardighede en doelwitte 'n rol in sy besluit om te lees. Ander faktore wat 'n belangrike rol in die leesproses speel, is selfmotivering, belangstelling in 'n onderwerp, en innerlike motivering soos nuuskierigheid. As leerders hul eie leesmateriaal kies, doen hulle meer moeite om die teks te verstaan. 'n Leerder met 'n negatiewe houding teenoor lees, kan op 'n aangename manier met lees in aanraking gebring word (le Cordeur 2004).

Assessering van lees

Deurlopende assessering is absoluut noodsaaklik in enige suksesvolle leesonderrigprogram, want daardeur word bepaal hoe effektief die onderrig van die onderwyser is en word daar vasgestel hoe effektief die leerders leer. Assessering stel die onderwyser ook in staat om te bepaal tot watter mate die doelwitte bereik is en help om leerders te identifiseer wat die behoefte het aan remediërende onderrig en ondersteuning. In die geval van die sukkelende leser is dit ook die taak van die leerondersteuningsonderwyser om leesonderrigstrategieë te identifiseer (Walker 2000:108-122). Ander doelwitte wat Taylor *et al.* (1995: 127-129) as deel van leesonderrig geïdentifiseer het, is om te verseker dat die leerders volgens hul vermoë gegroepeer word, asook om verantwoording te kan doen aan die gemeenskap en aan ouers.

Leesassessering moet 'n dinamiese en deurlopende proses wees; die leerder en die leesonderrigprogram kan nie slegs aan die einde of aan die begin van die jaar geassesseer word nie. Vordering van die sukkelende leser moet dwarsdeur die jaar gereeld gemonitor word. Dit beteken nie dat spesiale periodes gereserveer word vir diagnostiese toetse nie, maar eerder dat die onderwyser die leerders se vordering daaglik sal monitor.⁹

Verskeie aspekte het 'n invloed op assessering. By vroeë is die volgende belangrik: die taal, hul bewoording en die gereelde voorkoms van sekere woorde. Tekstuele eksplisiete vroeë is makliker as tekstuele implisiete vroeë en vroeë wat van die respondente vereis om hulle te beroep op afleiding is makliker as vroeë wat agtergrondkennis van die onderwerp vereis. Meerkeusevroeë verg kognitiewe vaardighede van 'n hoër orde terwyl vroeë waar leksikale oorvleueling in die teks en vraag voorkom, 'n ander soort prosessering vereis. Die onderwerp van die teks, sowel as die lengte en die struktuur van die teks speel ook 'n rol. Nie alle aspekte van lees kan deur meting geassesseer word nie, byvoorbeeld waardering, genot en individuele interpretasie, en moet dus op ander maniere geassesseer word (Alderson 2000:112-113).

Assessering kan ook bevooroordeel wees, veral as intelligensie eerder as lees, of agtergrondkennis in plaas van inligting wat in die teks voorkom, getoets word. Net so kan die inhoud van die teks, sekere respondente bevoordeel omdat dit binne hul belangstellingsveld val. Leesstrategieë soos soeklees en passing kan net betekenisvol wees as die leerders wat die toets aflê, toegelaat word om met die teks te werk en daarna kan verwys. Aan die anderkant dwing die beantwoording van vroeë nadat die toets verwyder is, die respondent om meer op agtergrondkennis en integrasie te steun (Alderson 2000:113).

AANBEVELINGS

Vanuit die voorafgaande literatuurstudie wil die ondersoeker die volgende aanbevelings maak oor die onderrig van lees:

⁹ Kyk Willis & Willis (2007); Menkveld & Pepler (2004); Alderson (2000); Carter & Nunan (2001).

- *Benaderings tot leesonderrig:* Anders as die gesproke taal wat op 'n natuurlike wyse verwerf word, moet lees onderrig word. Die onderrig van lees moet as 'n geïntegreerde proses gesien word, waar alle beskikbare leesbronne sinvol gebruik word. Leesonderrig moet op sowel *bottom-up* woordherkenningsvaardighede as *top-down* interpretasie-strategieë berus. Die een benadering moet nie as 'n plaasvervanger vir die ander gesien word nie, want effektiewe lees vereis dat beide *top-down*- en *bottom-up*-strategieë in tandem en *interaktief* saamwerk. Terwyl die *top-down*-benadering die klem plaas op hoë kognitiewe vaardighede en die *bottom-up*-model die dekodering van taal vooropstel, strew die interaktiewe model na 'n gebalanseerde benadering (Alderson 2000:18).
- *Die onderrig van lees:* Onderwysers moet hul onderrig aanpas ten einde leerders bloot te stel aan 'n verskeidenheid van leesonderrigbenaderings. Beleid moet aangepas word om te verseker dat leerders steeds in die fonetiese beginsels van lees onderrig word binne 'n holistiese perspektief. Indiensopleiding van onderwysers moet benadruk dat verskillende onderrigbenaderings geskik is vir verskillende situasies en verskillende leerders. Dit moet beklemtoon word dat onderwysers nie die een benadering as superieur bo 'n ander moet sien nie, daarna moet streef om verskillende onderrigbenaderings te beproef en sover moontlik ooreenkomstig die interaktiewe benadering moet onderrig.
- *Die opleiding van onderwysers:* Dit is van die uiterste belang dat die opleiding van onderwysers opgradeer en aangepas moet word om tred te hou met die snelle verandering op die gebied van leesonderrig, spesifiek met betrekking tot die interaktiewe benadering tot lees. Hierdie opleiding moet verder ondersteun word met deurlopende indiensopleiding deur leerondersteuningspersoneel en kurrikulumadviseurs en in samewerking met tersiêre instellings.

SLOTOPMERKING

In hierdie studie is van die lae geletterdheidsyfer van Suid-Afrikaanse leerders kennis geneem en die moontlike oorsake daarvan genoem. Die studie neem die onderrigbenaderings tot lees onder die loep en kom tot die slotsom dat leesonderrig in ons skole nie aan die verwagtinge voldoen nie en dat – in antwoord op die navorsingsvraag – die manier waarop onderwysers lees onderrig, grootliks bydra tot leerders se lae geletterdheidsvlak.

Onderwysers is klaarblyklik vasgevang in tradisionele benaderings van leesonderrig wat dikwels slegs dekodering van klanke behels. Verskillende onderrigbenaderings wat vir sekere leerders van hulp kan wees en tot groter begripsvaardighede lei, word selde verken, terwyl onderwysers min pogings aanwend om 'n positiewe houding teenoor lees by leerders te kweek.

Die groot getal sukkelende lesers in ons land vereis 'n sistemiese verandering op alle vlakke: op skole-, distrik- en nasionale vlak. 'n Ander benadering met 'n vars aanslag is nodig. Volgens navorsing die afgelopen twintig jaar op die gebied en die bronne wat geraadpleeg is, behoort 'n interaktiewe benadering die beste resultate te lewer.

Lenski (2008:53) verwoord dit soos volg:

Low levels of adolescent literacy is not a problem that can be solved in isolation with some extra tutoring or supplement programs – it will take a concerted nationwide policy and execution thereof that reaches deep into the instructional practices of teachers across the curriculum.

In hierdie proses is dit belangrik dat elke onderwyser homself / haarself ook as 'n leesonderwyser sal herdefinieer, want die interaktiewe benadering vereis nie net dat verskillende benaderings interaktief toegepas word nie; dit vra ook dat alle onderwysers interaktief saamwerk om 'n nasionale probleem te help oplos.

BIBLIOGRAFIE

- Albright, James & Luke, Allan. 2008. Renewing the cultural politics of literacy education. In: Albright, James & Luke, Allan. 2008. *Pierre Bourdieu and literacy education*. New York: Routledge.
- Alderson, J.C. 2000. *Assessing reading*. Cambridge: The Cambridge University Press.
- Alexander, J.E. & Heatington, B.S. 1988. *Assessing and correcting classroom reading problems*. Illinois: Scott, Foreman, Little, Brown College.
- Anderson, R. C. & Pearson, D.P. 1988. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: Carrell, P., Devine, J. & Eskey, D. 1988. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloch, Graeme. 2009. *The Toxic Mix - What's wrong with South Africa's schools and how to fix it*. Kaapstad: Tafelberg.
- Carrell, Patricia. L. 1988. Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms. In: Carrell, P., Devine, J. & Eskey, D. 1988. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, Patricia L. & Eisterfold, Joan C. 1988. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: Carrell, P., Devine, J. & Eskey, D. 1988. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. & Nunan, D. (eds). 2001. *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caskey, Micki M. 2008. Comprehension strategies that make a difference for struggling readers. In: Lenski, Susan & Jill Lewis (eds). *Reading success for struggling adolescent learners*. New York: The Guilford Press.
- Chen Hai-yan. 2007. *Barriers in Implementing Interactive Teaching Approach in Language Class for Non-English Majors*. School of Foreign Languages: Guangdong University of Technology, Guangzhou.
- Cox, B. (ed). 1998. *Literacy is not enough. Essays on the importance of reading*. Manchester: Manchester University Press.
- Coleman, D. 1998. *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Dechant, E. 1994. *Whole-language reading. A comprehensive teaching guide*. Basel: Technomic Publishing.
- Die Burger. 2001. *Swak onderwystoestande*. 3 Julie, 8.
- Die Burger. 2009. *Syfervaardigheid tuimel verder*. 15 Julie, 3.
- Die Volksblad. 2009. *Skokverslag: Weinig syfer-en taalvaardig*. 25 Junie, 14.
- Duke, N.K. & Pearson, D.P. 2002. Effective practices for developing reading comprehension. In: Farstrup, A. E. & Sameuls, S.J. (eds). *What research has to say about reading instruction*. Newark: IRA.
- Ellis, Rod & Barkhuisen, Gary. 2005. *Analysing Literacy Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskey, David E. 1988. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In: Carrell, P., Devine, J. & Eskey, D. 1988. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fern, Leif & Farnan, Nancy. 2008. Classroom Instruction for Struggling Writers. In: Lenski, Susan & Jill Lewis (eds). *Reading success for struggling adolescent learners*. New York: The Guilford Press.
- González, Julio 2008. *An Interactive Teaching Approach based on Student-Teams*. 38th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference: October 22-25. Saratoga Springs, NY.
- Hiebert Janet. 2006. *An interactive approach to learning*. Melbourne: Trinity College University Press.
- Hugo, A. J. 2001. Lees en studeer op tersiêre vlak: die affektiewe komponent van lees verdien ook aandag. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 35 (2) en (3).
- Jansen, Jonathan. 2008. Soek probleem by skole, nie universiteite. *Die Burger*. 14 Julie.

- Juel, C. & Minden-Cupp, C. 2000. One down and 80,000 to go: word recognition instruction in the primary grades. *The Reading Teacher*, 53 (4):1–5.
- Keene, E.O. & Zimmerman, S. 1997. *Mosaic of thought. Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth: Heinemann.
- Langer, Judith, 2002. *Effective Literacy Instruction building successful reading and writing programs*. New York: University at Albany State.
- Le Cordeur, M.L.A. 2004. Die bevordering van lees met behulp van media-lees-onderrigstrategieë vir Afrikaans (graad 7): 'n Gevallestudie. PhD- proefskrif. Stellenbosch: Stellenbosch Universiteit.
- Lenski, Susan. 2008. Struggling adolescent readers: problems and possibilities. In: Lenski, Susan & Lewis, Jill (eds). *Reading success for struggling adolescent learners*. New York: The Guilford Press.
- Lewis, Jill & Dahbany, Avivah. 2008. What do we know about the adolescent learner and what does it mean for literacy instruction? In: Lenski, Susan & Jill Lewis (eds). *Reading success for struggling adolescent learners*. New York: The Guilford Press.
- Menkveld, H. & Pepler, A. 2004. Geletterdheidsontwikkeling by Graad R- leerders : 'n gevallestudie. *Sabinet elektroniese publikasies*, 20 (2):46 - 61.
- Nunes, T. (ed). 1999. *Learning to read: an integrated view from research and practise*. University of London, London: Kluwer Academic Publishers.
- Peer, L. & Reid, G. (eds). 2001. *Dyslexia – successful inclusion in the secondary school*. London: David Fulton Publishers.
- Snow, C. (ed.). 2000. *Reading for understanding. Towards a R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: RAND.
- Stanovich, K. E. 2000. *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers*, London: The Guilford Press.
- Taylor, B., Pearson, D.P., Harris, L. A. & Garcia, G. 1995. *Reading difficulties, instruction and assessment*. 2nd edition. New York, London, Sydney, Tokyo: McGraw-Hill, Inc.
- Tode, Tomoko. 2008. *Effects of frequency in classroom Second Language Learning*. Bern: Peter Lang.
- Townend, J. & Turner, M. (eds). 2000. *Dyslexia in practice. A guide for teachers*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Vellutino, Frank & Scanlon, Donna. 2009. *The Interactive Strategies approach to reading intervention*. New York: University at Albany State.
- Walker, B. J. 2000. *Diagnostic teaching of reading*. 4th edition. Oklahoma State University: Merrill.
- Wallace, C. 1992. *Reading. A scheme for teacher education*. Oxford: Oxford University Press.
- Western Cape Education Department (WCED). 2009. *Western Cape's literacy and numeracy challenges*. Persverklaring deur Donald Grant, LUR vir Onderwys in die Wes-Kaap. 14 Julie 2009.
- Willis, Dave & Willis, Jane. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Yeld, Nan. 2009. Kommer oor hoër onderwys: Dekaan wys vinger na grondslagfase in skole. *Die Burger*, 12 Augustus.
- Zintz, M.V. & Maggart, Z. 1984. *The reading process: the teacher and the learner*. 4th edition. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers.