

ONDERRIGSTRATEGIEË TER VERBETERING VAN DIE HOUDING VAN
LEERLINGE TEENOR AFRIKAANS AS SKOOLVAK

CECILIA BOOYSE
(née JANSE VAN RENSBURG)
B.A.Ed., B.A. Hons., B.Ed.

Skripsie voorgelê vir gedeeltelike nakoming van
die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die

DEPARTEMENT VAKDIDAKTIEK

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

aan die

Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Studieleier: Prof. P.S. de Bruyn
Medeleier: Prof. J.L. van der Walt

Potchefstroom
Mei 1992

DANKBETUIGING

My opregte dank en waardering gaan aan die volgende persone en instansies:

Aan Gerhard, vir baie opofferings, geduld en onderskraging.

My studieleiers, proff. P.S. de Bruyn en J.L. van der Walt vir opbouende kritiek, leiding en konstruktiewe bydraes tot die studie.

Prof. H.S. Steyn en die Statistiese konsultasiediens van die PU vir CHO vir deskundige hulp met die verwerking van die navorsingsdata.

Die Transvaalse Onderwysdepartement vir toestemming verleen om die houdingsvraelys by vyf hoërskole in Pretoriëte laat voltooi.

Die hoofde, personeel en leerlinge verbonde aan die vyf hoërskole wat by die ondersoek betrek is.

Die Sentrum vir Wetenskapsontwikkeling vir finansiële steun. Die gevolgtrekkings en menings in die studie is egter die van die outeur en word nie aan die Sentrum vir Wetenskapsontwikkeling toegeskryf nie.

Familie en vriende vir belangstelling en ondersteuning.

Aan God alleen die eer!

MET LIEFDE AAN MY OUERS HENNIE EN AN JANSE VAN RENSBURG.

OPSOMMING

Wetenskaplike navorsing is die strewe na die ware essensies in navorsingsobjekte en het as doelstelling die vind van werklikheidsgetroue bevindinge en antwoorde.

Hierdie studie is wetenskaplik gerig op die probleemvraag na die houding van leerlinge teenoor Afrikaans as skoolvak en die identifisering van aanleidende faktore wat die houding teenoor die vak beïnvloed. Aanbevelings is gerig op die realisering van suksesvolle onderrig en positiewe leeruitkomst.

'n Houdingsvraelys saamgestel uit vrae wat die houding van leerlinge oor verskeie aspekte oor en in Afrikaans as skoolvak aanspreek, is onder tien subskale gekategoriseer. Die 27 Afrikaans- en Dubbelmedium hoërskole in Pretoria is as bereikbare populasie by die ondersoek betrek - vyf van hierdie skole is op ewekansige wyse as steekproef gebruik.

Uit die reaksies van die respondente het dit geblyk dat leerlinge nie negatief staan teenoor Afrikaans as skoolvak nie, maar dat hulle die wyse waarop die vakinhoud onderrig word, negatief beleef. 'n Negatiewe beleving lei tot swak gemotiveerdheid, onderprestasie, lomp taalhantering en 'n swak uitdrukkingsvermoë. Die voorstelle en aanbevole onderrigstrategieë is daarom by uitstek op praktykverbetering gerig en staan in diens van effektiewe onderrig soos gebaseer op beplanning en motivering.

SUMMARY

Scientific research aims mainly at uncovering the true essentials of research objects, while simultaneously seeking findings and results that are true to reality.

This study addresses the questionable attitude of schoolpupils towards Afrikaans as a school subject. It is an attempt to identify the factors that contribute towards, or have an effect. Recommendations resulting from the researchresults should be directly related to the effective teaching of Afrikaans.

Bearing these purposes in mind, a questionnaire, addressing various aspects of the attitude of pupils towards Afrikaans as schoolsubject, was compiled and categorized into ten sub-scales. The Std. 9 pupils in twentyseven Afrikaans schools (including two double medium schools) in Pretoria were used as population. Five of these schools formed a random sample.

According to the reactions of the respondents it became clear that pupils don't have a negative attitude towards Afrikaans as schoolsubject, but that they experience the tuition they receive in a negative way. This negative experience leads directly to low motivation, under-achievement, clumsy language usage and poverty of expression.

The purpose and recommended teaching strategies are mainly aimed at the improvement of teachingpractice and are all related to effective teaching, based on planning and motivation.

HOOFSTUK 1**ALGEMENE ORIËNTEING**

1.1	DIE NAVORSINGSPROBLEEM	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	1
1.3	DOELSTELLINGS VAN HIERDIE STUDIE	3
1.4	NAVORSINGSMETODE	3
1.5	VERLOOP VAN DIE NAVORSING	4

HOOFSTUK 2**MOEDERTAALONDERRIG - 'N PERSPEKTIEF**

2.1	INLEIDING	6
2.2	'N OORSIG OOR MOEDERTAALONDERRIG	6
2.2.1	Die plek van die moedertaal op skool	
2.2.2	Die vormingswaarde van moedertaalonderrig	8
2.2.3	Benaderings in moedertaalonderrig	8
2.2.3.1	Die Strukturele benadering	8
2.2.3.2	Die Transformasioneel-generatiewe benadering	9
2.2.3.3	Die Funksionele benadering tot moedertaalonderrig	10
2.2.4	Moontlike doelstellings vir moedertaalonderrig	13
2.3	ONDERRIGMETODES	15
2.3.1	Begripsontleding	16
2.3.2	Enkele onderrigmetodes vir moedertaalonderrig	17
2.3.2.1	Die Verhalende metode	17
2.3.2.2	Die Projekmetode (selfdoen)	18

2.3.2.3	Die Heuristiese metode	20
2.3.2.4	Die Vraag-antwoord metode	20
2.3.2.5	Opsommend	22
2.4	DIE MOEDERTAALONDERWYSER	22
2.5	GEVOLGTREKKING	24

HOOFSTUK 3

DIE ONDERRIG VAN AFRIKAANS EERSTE TAAL

3.1	INLEIDING	25
3.2	DIE INTERPRETERING EN IMPLEMENTERING VAN DIE SILLABUS VIR AFRIKAANS EERSTE TAAL	25
3.2.1	Navorsing en sillabussamestelling	26
3.2.2	Algemene en besondere doelstellings van die sillabus vir Afrikaans Eerste Taal	28
3.2.2.1	Algemene doelstellings	28
3.2.2.2	Besondere doelstellings	29
3.2.3	Die onderwyser en die sillabus	31
3.2.4	Geïntegreerde taalonderrig	33
3.2.5	Leerlingkennis as basis vir gedifferensieerde onderrig	33
3.3	VOORGESKREWE WERK	35
3.4	VAKKOMPONENTONDERRIG	36
3.4.1	Letterkundeonderrig	36
3.4.1.1	Waarom Letterkundeonderrig?	36
3.4.1.2	Beginsels vir Letterkundeonderrig	37
3.4.2	Beginsels vir Poësieonderrig	39
3.4.3	Beginsels vir Taalleeronderrig	41

3.4.4	Beginsels vir Leesonderrig	44
3.4.4.1	Die verband tussen lees en denke	44
3.4.4.2	Lees met begrip	45
3.4.5	Beginsels vir Stelwerkonderrig	46
3.5	EVALUERING	
3.5.1	Inleidend	48
3.5.2	Begripsverklaring: toetsing en evaluering	49
3.5.3	Toetsopstelling en toetsdoeltreffendheid	49
3.5.4	Nasien, evaluering en bepunting van Stelwerk	52
3.6	GEVOLGTREKKING	53

HOOFSTUK 4

HOUDING

4.1	INLEIDING	55
4.2	HISTORIESE AGTERGROND VAN DIE TERM: <i>HOUDING</i>	55
4.3	HOUDING - 'N DEFINISIE	56
4.4	DIE AARD VAN HOUDING	57
4.5	KOMPONENTE VAN HOUDING	59
4.5.1	Kognitiewe komponent	60
4.5.2	Affektiewe komponent	60
4.5.3	Gedragskomponent	61
4.6	DIE FUNKSIES VAN HOUDING	62
4.6.1	Die Kennisfunksie	62
4.6.2	Die Instrumentele funksie	63
4.6.3	Die Waarde-ekspressie funksie	63

4.6.4	Die Ego-verdedigende funksie	63
4.7	DIE VERBAND HOUDING/GEDRAG	64
4.8	DIE VERBAND HOUDING/WAARDES	65
4.9	DIE OPVOEDKUNDIGE IMPLIKASIES VAN HOUDING	66
4.10	MOTIVERING, HOUDING EN LEER	68
4.11	GEVOLGTREKKING	69

HOOFSTUK 5

EMPIRIESE ONDERSOEK EN NAVORSINGSRESULTATE

5.1	INLEIDING	70
5.2	DIE NAVORSINGSONTWERP	70
5.2.1	Die ontwikkeling van die houdingsvraelys	70
5.2.2	Die vasstelling van subskale	72
5.2.3	Die loodsondersoek	73
5.3	GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE HOUDINGSVRAELYS	74
5.3.1	Geldigheid	74
5.3.2	Betroubaarheid	75
5.4	DIE POPULASIE EN STEEKPROEF	76
5.4.1	Die populasie	76
5.4.2	Die steekproef	76
5.5	NAVORSINGSRESULTATE	78
5.5.1	Subskaal A: Prestasie	78
5.5.2	Subskaal B: Evaluering	79

5.5.3	Subskaal C, H en I: Onderrig, onderrigmetodes en die ontwikkeling van vaardighede	80
5.5.3.1	Begripslees	80
5.5.3.2	Skriftelike stelwerk	81
5.5.3.3	Taalleer	82
5.5.3.4	Poësie	83
5.5.4	Subskaal D: Die Afrikaanse vakonderwyser	83
5.5.5	Subskaal E: Affektiewe belewing	83
5.5.6	Subskaal F: Vakinhoud	84
5.5.7	Subskaal G: Ouerbetrokkenheid	85
5.5.8	Subskaal J: Voorgeskrewe werk	85
5.6	GEVOLGTREKKING	88

HOOFSTUK 6

AANBEVELINGS EN ONDERRIGSTRATEGIEË VIR ENKELE VAKKOMPONENTE

6.1	INLEIDING	89
6.2	PRESTASIE MOTIVERING	89
6.3	AFFEKTIEWE BELEWING EN DIE AFRIKAANSE VAKONDERWYSER	90
6.4	OUERBETROKKENHEID	91
6.5	EFFEKTIEWE ONDERRIG VAN VAKINHOUD	91
6.6	ONDERRIGSTRATEGIEË VIR ENKELE VAKKOMPONENTE	93
6.6.1	Stelwerkonderrig	93
6.6.2	Assosiatief-funksionele werkswyse	94
6.6.3	Stelwerkprogram vir die Junior Sekondêre fase	95
6.6.3.1	Les 1: Klankassosiasie	95
6.6.3.2	Les 2: Woordassosiasie	96

6.6.3.3	Les 3: Kontrasparagrawe en woordgebruik	96
6.6.3.4	Les 4: Aaneenskakelende paragrawe	97
6.6.3.5	Les 5: Inleiding en slotparagraaf	98
6.6.3.6	Les 6: Voltooi die verhaal...	99
6.6.3.7	Les 7: Formele skryfwerk - Die vriendskaplike brief	102
6.6.3.8	Stelwerktoetsing	104
6.6.4	Stelwerkprogram vir die Senior Sekondêre Fase	106
6.6.4.1	Les 1: Klank- en woordassosiasie	106
6.6.4.2	Les 2: Dagboekinskrywing	107
6.6.4.3	Les 3: Ekspressiewe skryfwerk - Die skets	108
6.6.4.4	Les 4: Skryfwerk vir teikengroepe	108
6.6.4.5	Les 5: Beredenerende skryfwerk - Die resensie	109
6.6.5	Stelwerkeksaminering	109
6.6.5.1	St. 10 Hoër Graad	109
6.6.5.2	St. 10 Standaardgraad	113
6.7	ONDERRIGSTRATEGIË VIR BEGRIPSLEES EN PRÉCIS	116
6.7.1	Begripslees	116
6.7.2	Précis	120
6.8	DIE ONDERRIG VAN DIE LETTERKUNDE LANGVRAAG	122
6.9	POËSIEONDERRIG	125
6.10	TAALLEERONDERRIG	126
6.11	EVALUERING	129
6.11.1	Evaluering van taalvaardighede	129
6.11.1.1	Evaluering van die luistervaardigheid	130
6.11.1.2	Evaluering van die praatvaardigheid	131
6.11.1.3	Evaluering van die leesvaardigheid	132
6.11.1.4	Evaluering van die skryfvaardigheid	133
6.11.2	Vraagstelling	134

6.12 GEVOLGTREKKING	136
HOOFSTUK 7	
SAMEVATTEND	
7.1 BEVINDINGS EN IMPLIKASIES	137
7.2 PROBLEMATIESE ASPEKTE IN DIE STUDIE	137
7.3 VERALGEMENINGS	138
7.4 AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIE	139
BIBLIOGRAFIE	144
BYLAAG: HOUDINGSVRAELYS	140
LYS VAN FIGURE	
Figuur 1: Sillabus-navorsing	26
Figuur 2: Respondentsamestelling	77
Figuur 3: Vakprestasie	78
Figuur 4: Vakkomponent voorkeur	85
Figuur 5.1: Voorgeskrewe Nederlandse werk	87
Figuur 5.2: Voorgeskrewe Roman	87
Figuur 5.3: Voorgeskrewe Drama	88
Tabel 1: Evalueringsvorme	79

HOOFSTUK 1

ALGEMENE ORIËTERING

1.1 DIE NAVORSINGSPROBLEEM

Volgens Ary, Jacobs en Razavieh (1990:22) is navorsing die toepassing van 'n wetenskaplike benadering by die studie van 'n probleem met die doel om deur wetenskaplike prosedures betekenisvolle antwoorde op vrae te vind. Volgens Mouton en Marais (1989:7) se definisie van geesteswetenskaplike navorsing, is die basiese doel met navorsing die kennisverbreding van 'n bepaalde fenomeen asook 'n poging om voorveronderstellings as waar of onwaar te toets. Sosiaal-politiese oorwegings, die sosiologiese paradigma, asook navorsing wat op die bepaalde terrein uitgevoer is of die afwesigheid van enige navorsing op die gekose studieterrein, dien as riglyn vir probleemidentifisering.

Met betrekking tot hierdie studie het die afwesigheid van navorsing op die gekose studieterrein en 'n behoefte aan praktiese riglyne vir Vakdidaktiek Afrikaans Eerste Taal as stimulus vir die besondere navorsingsprobleem gelei. Die vraag ontstaan wel waarom dit noodsaaklik is om opvoeding en die persone daarby betrokke deur navorsing en verslae te evalueer. By die beantwoording hiervan moet onthou word dat opvoeding nie sonder onderrig, leer, persoonlikheidsontwikkeling en persone as inisieerders van die onderrig-leersituasie kan bestaan nie.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Volgens Steyn (1980:330) is die houding van sprekers teenoor hul taal van uiterste belang, want die toekoms van 'n taal hang van sy sprekers af.

Verskeie navorsingsverslae waaronder die Hauptfleisch-

ondersoeke (1979, vol.3 ; 1983, vol.4), ondersoeke geloods deur Webb (1979;1983) en die taalondersoek onder Afrikaanssprekende Kleurlingleerlinge uitgevoer deur die Universiteit van Kaapstad se Sentrum vir taalonderrig (1990), benadruk dat die Afrikaanssprekende gemeenskap se taalloyaliteit weens taaldruk, 'n heterogene samelewing of politiek in 'n groot mate nie by Afrikaans lê nie.

Die bogenoemde ondersoeke het wel die houding teenoor Afrikaans in die gemeenskap aangespreek, maar geen ondersoek het al die stand van houding by hoërskoolleerlinge teenoor Afrikaans as skoolvak ondersoek nie. Ondervinding in onderrig van Afrikaans Eerste Taal aan hoërskoolleerlinge laat 'n mens terdeë besef dat die Afrikaanssprekende hoërskoolleerling in 'n groot mate 'n negatiewe houding teenoor Afrikaans as skoolvak het en onderrigstrategieë wat gevolg word hiermee te doen het.

Aangesien geen ondersoek al aandag aan hierdie probleem in die besonder gegee het nie, gaan dit in hierdie ondersoek onder die loep geneem word.

Daar sal gepoog word om wetenskaplik-verantwoorde antwoorde op die volgende probleemvrae te verstrek:

1. Wat is die houding van Afrikaanssprekende hoërskoolleerlinge teenoor Afrikaans as skoolvak?
2. Watter redes kan vir die houding van die leerlinge aangevoer word?
3. Hoe kan onderrigstrategieë tot verbetering van die onderrig van Afrikaans lei om tot 'n positiewe houding by te dra?

1.3 DOELSTELLINGS VAN HIERDIE STUDIE

Hierdie studie resorteer onder toegepaste navorsing wat die oplos van probleme in die praktyk ten doel het. Die ondersoek is geloods om eerstens die houding van hoërskoolleerlinge teenoor Afrikaans as skoolvak te bepaal en redes vir die houding uit die voltooide houdingsvraelys te vind. Tweedens is die studie daarop gemik om bydraes te lewer wat effektiewe onderrig in die hand sal werk en tot praktykverryking sal lei.

1.4 NAVORSINGSMETODE

'n Literatuurstudie oor moedertaalonderrig, die onderrig van Afrikaans Eerste Taal, houding en die opvoedkundige implikasies van houding is as agtergrond vir die empiriese navorsing na die houding van hoërskoolleerlinge gebruik.

In die empiriese ondersoek het die 27 Afrikaanse en Dubbel-medium skole in Pretoria as populasie gedien. Vyf van die 27 hoërskole is op ewekansige wyse as steekproef by die ondersoek betrek. St. 9-leerlinge het as respondente by die voltooiing van die vraelyste opgetree. Die st. 9-leerling is uit ondervinding die leerling van wie die onderwyser 'n eerlike opinie en eie sienswyse oor sake kan verwag. Die ondersoek maak juis op eerlike, realistiese menings staat.

Die hoërskole wat by die ondersoek betrek is, dien as voorbeelde vir tipiese stadskole in Transvaal. Daar kan dus geen veralgemenings na skole buite Pretoria en die platteland gemaak word nie.

'n Houdingsvraelys gebaseer op De Villiers (1991) is in die ondersoek gebruik. Die De Villiers-vraelys toon 'n betroubaarheidskoëffisiënt van 0,7177. Die betrokke vraelys is verfyn en aangepas om die houding van leerlinge teenoor die vak Afrikaans te meet. Die vraelys is semanties-differen-

siaal van aard en sluit onder andere vrae in oor die bepaalde vakkomponente, vaardighede, onderrigstrategieë en deelname van leerlinge aan die onderrigproses.

1.5 VERLOOP VAN NAVORSING

Hoofstuk 2 bring 'n perspektief op moedertaalonderrig in die algemeen, die vormingswaarde en doelstellings van taalonderrig en belig enkele linguistiese benaderings wat veral in die afgelope veertig jaar 'n invloed op moedertaalonderrig getoon het. 'n Oorsig oor die funksionele benadering tot taalonderrig ondersteun die jongste siening dat moedertaalonderrig 'n leerling as hoorder, spreker, leser en skrywer moet onderrig sodat taalgebruiksvaardigheid bereik kan word. Die bydrae van die onderrigmetode tot beplande en effektiewe moedertaalonderrig word in hoofstuk 2 kortliks belig. Die enkele onderrigmetodes wat aangeraak word is: die Verhalende metode, die Projekmetode, die Heuristiese metode en die Vraag-antwoord metode. As afsluiting val die klem op die moedertaalonderwyser as vakman, opvoeder, akademiese ingeligte, interpreteerder en inisieerder van doeltreffende onderrig.

Hoofstuk 3 bied inligting oor die beplanning en praktiese implementering van onderrig soos uit die literatuurstudie verkry. Daar word aandag gewy aan die doelstellings vir die onderrig van Afrikaans Eerste Taal, die voorgeskrewe werk, komponentonderrig en evaluering in die algemeen soos deur vakdidaktici, vakkenners en taalopvoeders aanbeveel word.

Hoofstuk 4 gee 'n oorsig oor die historiese agtergrond van houding, bied inligting oor die aard van houding en lê klem op die komponente en funksies van houding. Wanneer 'n deeglike kennis van die wesenskenmerke van houding ontbreek, kan die opvoedkundige implikasies van houding vir die vak Afrikaans nie werklik bepaal word nie. Om hierdie rede bied hoofstuk 4 'n verklaring van wat houding in wese is, hoe

houding bepaal kan word en in watter mate daar 'n verband tussen motivering, houding en leer bestaan.

Die navorsingsontwerp word in hoofstuk 5 in detail bespreek. Die resultate van die navorsing word onder die subskale weergegee en die meegaande gevolgtrekkings word met behulp van grafieke belig.

Die reaksie van die respondente en die menings wat uit die oop vraag geblyk het, dien as uitgangspunt vir hoofstuk 6. Die titel van die skripsie vind voltooiing in hierdie hoofstuk wat veral rondom aanbevelings, onderrigstrategieë en onderrigprogramme gesentreer is. Die voorstelle wat hier figureer is al vir 'n geruime tyd met goeie gevolg by 'n skool geïmplementeer. Die inligting in hierdie hoofstuk staan in diens van praktykverbetering en die inisiëring van 'n positiewe gesindheid.

Hoofstuk 7 dien as slothoofstuk, opsomming en aanbeveling tot verdere navorsing in die vakdidaktiek van Afrikaans. Problematiese aspekte in hierdie studie word kortliks belig.

HOOFSTUK 2

MOEDERTAALONDERRIG - 'N PERSPEKTIEF

2.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n oorsig te gee oor die plek van moedertaalonderrig op skool, die vormingswaarde en die doelstellings daarvan. Daar word kortliks verwys na die invloed van verskeie benaderings in die linguistiek op moedertaalonderrig. Daar word ook klem gelê op die doelgerigte en planmatige onderrig deur die keuse van 'n toepaslike onderrigmetode. Die onderwyser het as inisieerder van die leergebeure die opgawe om leerstof te orden, leiding te gee en die leerlingaktiwiteit in die onderriggebeure te bevorder. Deur die keuse van die mees effektiewe onderrigmetodes kan die moedertaal stimulerend aangebied word om daardeur 'n positiewe en gemotiveerde houding by die leerling aan te wakker en te voed juis omdat die moedertaal die belangrikste stuk geestelike gereedskap is waaroor die leerling kan beskik.

2.2 'N OORSIG OOR MOEDERTAALONDERRIG

2.2.1 DIE PLEK VAN DIE MOEDERTAAL OP SKOOL

Uit die werksessies van die Eerste Internasionale LiCCA (Language in Contact and Conflict) konferensie gehou 5 - 7 April 1991, is eenstemmigheid bereik dat die vraag "Het moedertaal 'n plek op skool?" 'n imperatief as antwoord het: Moedertaal hoort op skool. Moedertaal is die medium waardeur die kind emosioneel en intellektueel ontwikkel. Die kind eien identiteit toe en word tot volle mandaat gelei. Boshoff onderstreep reeds in 1956 die feit dat die moedertaal by alle taalonderwys nie alleen die voertaal moet wees nie, maar die uitgangspunt en grondslag. Volgens Boshoff (1956:77-

78) is die moedertaal "die uitgedrukte siel van ons volk". (Vgl. Duminy & Söhnge, 1981:53.) Swart, Kruger en Hönck (1986:77) verduidelik dat die kind deur middel van die moedertaal nie net bewus word van homself as individu, gemeenskapsmens en volksgenoot nie, maar ook 'n ontplooiing van denke en persoonlikheid ervaar.

Erasmus (1982:61) sluit by die bogenoemde sienings aan en meld ook dat die moedertaal die medium is waardeur die mens as dialoogvoerende betekenis gee aan die wêreld om hom en daarom 'n onvervangbare medium in die opvoedingsgebeure is.

Venter (1962:20) meen dat geen ander vorm van kennis vir die individu van groter betekenis is as die grondige kennis van sy moedertaal nie. Kennis van die moedertaal en van die moedertaalliteratuur moet altyd die hoofdoel van die onderwys bly. Die aanbied van alle ander vakke op skool geskied deur die moedertaal as medium want die kind praat nie net sy taal nie, maar dink, verstaan en redeneer ook deur middel van sy moedertaal. Die kind leer deur sy moedertaal nadink, vrae vra en oplossings vind, al is die vakgebied tegnies, natuurwetenskaplik of geesteswetenskaplik van aard.

Die Kingmanverslag (1988: 7-12) bewys dat Venter se idees oor die moedertaal nie net blote aannames was nie. Die betrokke verslag van die komitee van ondersoek na die onderrig van Engels as moedertaal beklemtoon die belangrikheid van kennis in en oor die moedertaal. Die moedertaal is die wyse waarop ervaring benoem word en die kind homself kan handhaaf (RGN, 1981:12, par. 7.5.1).

2.2.2 DIE VORMINGSWAARDE VAN MOEDERTAALONDERRIG

Uit die Kingmanverslag (1988:8-12) blyk dit duidelik dat daar 'n besondere band bestaan tussen die moedertaal en die intellektuele-, sosiale-, persoonlike- en estetiese ontwikkeling van die kind. Moedertaalonderrig speel 'n belangrike rol in die verkenning en definiëring (benoeming) van reaksies en gevoelens en die vorming van die persoonwees van die kind.

motivering

Duminy en Söhnge (1981:56) redeneer dat moedertaalonderrig denke stimuleer en daartoe bydra dat leerresultate en verworwe kennis in abstrakte vorm tot die leerling se beskikking gehou word. Die verslag van die Werkkomitee: Tale en taalonderrig (RGN, 1981:52) dui aan dat 'n swak moedertaalvermoë tot beperkte denkvermoë en noodwendig tot 'n swak uitdrukkingsvermoë lei. Hieruit kan afgelei word dat moedertaalonderrig dus die denkvermoë stimuleer en die leerling as ware kommunikator rig.

2.2.3 BENADERINGS IN MOEDERTAALONDERRIG

Verskeie benaderings in die Linguistiek het 'n invloed op taalondersoek en taalonderrig gehad. Die invloed van die Strukturele benadering, die Transformasioneel-Generatiewe benadering en die Funksionele benadering word hier uitgesonder. Slegs die belangrikste eienskappe van hierdie benaderings wat 'n invloed op moedertaalonderrig getoon het, word aangestip.

2.2.3.1 DIE STRUKTURELE BENADERING

Die Strukturalisme, wat om en by 1940 in reaksie teen die sogenaamde reëlgeoriënteerde onderrig ontstaan het, sien taal as struktuur (Bell, 1981:92). Moedertaalonder-

rig is volgens die Strukturalisme die onder-
rig van 'n sisteem van vorms (klanke). Die
vorms moet sodanig gestruktureer word om
bepaalde sinne te vorm.

Volgens die Strukturele benadering (geskoei
op die gedragpsigologie van Skinner, Pavlov
en Thorne (Nel et al., 1975:81) moet die
leerling veral deur mondelinge oefening die
taalstrukture inoefen sodat die korrekte
gebruik van die taalvorms 'n gewoonte word
(Stern, 1987:305). Hierdeur leer die kind
om die taalpatrone outomaties te gebruik.
Die taalonderwyser moet nie die grammatika
aan die leerlinge verduidelik nie. Hy hoef
slegs die taalvorm te gee, die gebruik daar-
van illustreer en die vorm laat inoefen.
Moedertaalonderrig word deur die Strukturele
benadering vereng tot 'n kognitiewe psigo-
logie wat op vorm en gebruik gebaseer is.

2.2.3.2 DIE TRANSFORMASIONEEL-GENERATIEWE BENADERING

Omdat taal by uitstek 'n denkproses is, is
taalverwerwing volgens die TG-benadering
inherent probleemoplossend. Daarom sal die
leerling tydens die onderrig en leer van 'n
taal bepaalde hipoteses oor die taalsisteem
formuleer, afleidings maak en hou by die
vorms wat die taalsisteem inhou. Volgens
die TG-benadering sal die wyse waarop die
moedertaal onderrig word, kreatiwiteit en
analiseringshandelinge in die hand werk
omdat die leerling voortdurend transformeer
en strukture genereer.

By die implementering van die TG-benadering

in taalonderrig word die rol van die onderwyser beperk tot die gee van inligting wat die leerling nodig sal hê om selfstudie oor 'n bepaalde onderwerp te doen. Die leerling moet egter na die bestudering van die onderwerp terugvoering gee van sy selfstudie wat as aanduiding dien hoedanig hy met die nuwe vakinhoud gevorder het (Bell, 1981:104-105).

Die TG-benadering hanteer taal as 'n hoogs abstrakte, teoretiese entiteit en rig die onderrig van die moedertaal op die ideale spreker-hoorder in 'n homogene gemeenskap, volgens die siening van Chomsky (Botha, 1983 :40-78; Van Rensburg, 1971:23-26). Die multikulturele/heterogene samelewing in Suid-Afrika en die feit dat te veel selfwerkzaamheid van leerlinge verwag word, het verhoed dat hierdie benadering werklik inslag vind in moedertaalonderrig.

2.2.3.3 DIE FUNKSIONELE BENADERING TOT MOEDERTAALONDERRIG

Die Funksionele benadering lê klem op die belangrikheid van taal as 'n sosiale verskynsel wat as 'n kommunikasiemiddel funksioneel aangewend moet word. Die klem op funksionaliteit blyk duidelik uit die aanname dat die struktuur van die sin bepaal word deur die gebruik waarvoor dit ingespan word (Lyons, 1981:227). Sinclair en De Vleeschauwer (1974:59) asook Webb (1991:10-11) bepleit 'n pragmatiese ingesteldheid by onderwyser en leerling ten opsigte van taalonderrig. Hulle meen dat die leerling nie die taal sal bemeester deur bloot strukture

te leer nie, maar om die onderliggende sistematiek waarvolgens die strukturering geskied in die gespreksituasie in te oefen. Die leerling kry deur moedertaalonderrig die leiding om deur en met sy taal te handel.

Venter maan reeds so vroeg as 1964 dat die funksionele wyse van moedertaalonderrig nie gebruik van die taal as einddoel moet hê nie, maar eerder as uitgangspunt moet neem (Venter, 1964:33). Hy meen dat uitgaande van die funksie en funksionele siening van taal, die wese van die taal en die middele wat deur die taalmaker en taalgemeenskap gebruik word, ter wille van wetenskaplike insig daarin en kennis daarvan, ondersoek moet word. Swan (1985:3-4) brei hierop uit deur aan te voer dat taalitems altyd binne konteks onderrig behoort te word sodat die leerling die betekenis en gebruik van die items kan begryp en toepas. Webb (1991:10) beveel aan dat die taalleerprogram gekontekstualiseerd bedryf moet word en dat daar aandag gegee moet word aan die gebruik van taal/taal-in-gebruik. Die toets van die taalvaardighede binne konteks stel die leerder in staat om die gebruik van die taalitem waar te neem, te hoor, self daaroor te praat en die betekenis weer in 'n soortgelyke situasie te gebruik (Swan, 1985:8). Sinclair en De Vleeschauwer (1974:60) stel voor dat die vlak van die taalvaardighede by leerlinge aan die begin van die jaar geëvalueer word ten einde gedifferensieerde onderrig te kan toepas. Hulle meen dat 'n soortgelyke evaluering aan die einde van die jaar herhaal moet word om vas te stel tot

watter vaardigheidspeil die leerling gevorder het.

Die meeste taalopvoeders is dit eens dat basiese grammatikale items altyd die fondament van moedertaalonderrig moet vorm - ongeag watter benadering in die onderrig-sisteem gevolg word. Die grammatikale items kan wel deur onderrig funksioneel gemaak word deur byvoorbeeld van spel, waar die taal funksioneel aangewend word, as grondvorm gebruik te maak. Op hierdie wyse sal onderwyser en leerling nie verval in struktuuranalises van die taal nie, maar werklik taalfeite internaliseer. Volgens die Kingmanverslag (1988:8) moet die leerlinge hierdie taalfeite op so 'n wyse hul eie maak dat hulle kan tred hou met die linguistiese vereistes wat op taalvlak in die samelewing aan hulle gestel sal word. Dié betrokke verslag toon duidelik aan dat die leerling sy moedertaal ook ter wille van eie sosialisering en selfaktualisering toenemend gevarieerd, in verskillende situasies en vir verskillende funksies moet kan aanwend (Kingman, 1988:10).

Die Funksionele benadering wek 'n pragmatiese ingesteldheid by onderwyser en leerling en lê klem op die moedertaalonderrigprogram wat wyer as die klaskamer kring omdat taalgebruiksvaardighede in die samelewing aandag geniet (Webb, 1991:10-12). Die Kingmanverslag (1988:13) wys daarop dat in moedertaalonderrig "pupils need to have their attention drawn to what they are doing and why they are doing it because this is

helpful to the development of their language ability".

Die Funksionele benadering blyk die siening van taalonderrig in die negentigerjare te wees, want deur taalgebruik voorop te stel word taal vir die leerling funksioneel en kan die leerlinge werklik met hulle moedertaal en in hulle moedertaal werk.

2.2.4 MOONTLIKE DOELSTELLINGS VIR MOEDERTAALONDERRIG

Volgens die verslag van die Werkkomitee: Tale en onderrig (RGN, 1981:58) word vier doelstellings vir die onderrig van die moedertaal gestel, naamlik:

- i. die leerling moet sy moedertaal (Afrikaans) op 'n bekwame, doeltreffende, kreatiewe en verbeeldingryke wyse kan gebruik en die taal kan aanpas na gelang van omstandighede en situasies.
- ii. die leerling moet as hoorder, spreker, leser en skrywer die tot hoogste verfyning en kreatiwiteit van sy taalvermoë gelei word, om ook die doelbewuste sensasionele taal (soos in die media gebruik), korrek te kan beoordeel en te kan interpreteer. Wat die letterkunde betref, moet die leerling se kritiese vermoë ontwikkel word aan die hand van teksontledingsbeginsels.
- iii. by die bestudering van die Afrikaanse (moedertaal-) letterkunde in al sy vorme en genres, moet die leerling innerlik bewus en verryk word deur gedagtes, gevoelens, hoop en vrees, menslike ervarings, spontane reaksies van die karakters en dit kan geniet. Die onderrig van ontspanningslektuur behoort aandag te kry

omrede die leerling se smaak vir goeie ontspanningslektuur daardeur ontwikkel word. Die bestudering van die letterkunde moet 'n bydrae lewer tot die vind van waardes en norme, 'n eie kultuur vir homself toe-eien en ook begrip toon vir ander kulture wat in sy taal beskryf word.

- iv. as 'n algemene vormingsdoel van die onderwys moet die leerling kennis opdoen van die belangrikste feite (gebeure, persone, kulturele erfenis, publikasies van die taalgeskiedenis) van Afrikaans vanweë sy verbondenheid aan 'n eie nasie.

Swart, Kruger en Hönck (1986:83) beklemtoon taalgebruiksvaardigheid as doelstelling by moedertaalonderrig. Hulle meen dat die onderwyser die leerling en die taal so bymekaar moet bring dat verrykte kreatiewe kommunikasie (taalvaardigheid) as doel verwesenlik kan word. Volgens Swart et al. (1986:83) is kreatiewe kommunikasie 'n "veelvoudige proses waarin die individu kreatief dink, doelgerig beplan, logies organiseer en uitdrukkingsvol praat of skryf". Met taalgebruiksvaardigheid as doel word verseker dat die leerling aan die einde van sy skoolloopbaan oor 'n toereikende taalgebruiksvermoë beskik en in so 'n mate sy taal beheers dat taalgebruikssituasies denkend en redenerend benader kan word. Venter (1962:22) lê ook klem op die ontwikkeling van die leerling se taalvaardighede, naamlik praat, lees en skryf deur die volgende doelstellings vir moedertaalonderrig te stel:

- i. die uitbreiding van die leerling se begrip van sy gesproke moedertaal;
- ii. om die leerling te onderrig om met gemak 'n gesprek te voer, sy gedagtes duidelik te formuleer en op 'n logiese wyse mee te deel;

- iii. om die leerling te onderrig om sy gedagtes in goedgeformuleerde sinne neer te skryf; en
- iv. om die leerling te onderrig sodat hy met begrip kan lees en dit wat hy gelees het sinvol kan meedeel. (Vgl. Geldenhuys, 1991:114-120.)

Bosman en Malan (1987:40-41) lê klem op beplande letterkundeonderrig en stel dit duidelik dat memorisering van feitekennis en diktering van aantekeninge oor literêre werke in die moedertaal in stryd is met die gees van die moedertaalsillabus. Hulle meen dat insig en begrip in die voorgeskrewe werke as doel nagestreef moet word - eers dan kan 'n kritiese ingesteldheid gekweek word en verseker word dat leerlinge meer as oppervlakkige genot uit literêre werke put.

Eers wanneer die leerlinge werklik self in "gesprek" kan tree met die literêre werk wat aan hulle voorgehou word, word die werklike doelstelling met letterkundeonderrig in die moedertaal verwesenlik.

Uit die bogenoemde sienings is dit duidelik dat die onderrig van die moedertaal nie net 'n akademiese doel ('n verwerwing van 'n matrieksertifikaat) het nie, maar soos enige ander vak ook wetenskaplike oogmerke het, naamlik analise, sintese, ontsluiting van probleme, verklaring en evaluering.

2.3 ONDERRIGMETODES

Hierdie studie is daarop gemik om bepaalde onderstrategieë (vgl. hoofstuk 6) voor te stel wat moontlik 'n bydrae kan lewer tot praktykverryking. Onderrigstrategieë sluit 'n reeks onderrigmetodes in wat aangewend word om vakinhoud op 'n effektiewe wyse aan die leerlinge oor te dra. Om hierdie rede is dit van belang om 'n begripsonderskeid tussen onderrigstrategieë en onderrigmetodes te maak en 'n kort

oorsig te gee van basiese onderrigmetodes wat binne die onderrigstrategieë (vgl. hoofstuk 6) gebruik kan word.

2.3.1 BEGRIPSONTLEDING

'n Onderrigstrategie is volgens Cawood, Strydom en Van Loggerenberg (1981:23) 'n globaal gestruktureerde plan vir 'n les of reeks lesse. Verskeie faktore moet by die daarstel van 'n onderrigstrategie in ag geneem word, naamlik:

- i. die doelstelling van die onderwysonderneming;
- ii. die kennisinhoud sowel wat struktuur as volgorde betref;
- iii. die keuse van metode volgens doelstellings en/of onderwysbenadering;
- iv. die aktiwiteite van die leerders;
- v. die benutting van onderwysmedia;
- vi. die evaluering van die onderwysgebeure.

Al die faktore kry gestalte in 'n lesskema of 'n plan vir didaktiese ontwerp (ibid.).

Die HAT (1984:696) verklaar metode as 'n "vaste, weldeurdagte manier waarop te werk gegaan word om 'n bepaalde doel te bereik/prosedure wat gevolg word in die uitvoering van 'n taak; planmatigheid; ordelikeheid; sisteem". Didakties gesproke dui die begrip op die handeling van 'n leerkrag en leerders in die onderrig-leer-situasie. Deur 'n onderrigmetode word die vakinhoud vir die leerder toeganklik gemaak en word 'n onderwysdoelstelling op die wyse verwesenlik.

Die metode is afgestem om spesifieke vakinhoud op 'n bepaalde wyse aan die leerlinge oor te dra sodat hulle nie net vertrouwd sal wees met die inhoud nie, maar om die vakinhoud funksioneel in nuwe situasies toe te pas.

2.3.2 ENKELE ONDERWYSMETODES VIR MOEDERTAALONDERRIG

2.3.2.1 DIE VERHALENDE METODE

Die Verhalende metode is welbekend in die tradisionele skool en was vir eeue lank die belangrikste klaskameraktiwiteit. Alhoewel fel kritiek teen hierdie metode ontstaan het, het verskeie opvoedkundiges die belang van die Verhalende metode uitgewys en daarop klem gelê dat daar voortdurend geleenthede is wanneer die onderwyser vir korter of langer periodes met die leerlinge moet praat. Veral wanneer nuwe werk behandel word, is daar geen alternatief as om die leerlinge te vertel wat hulle moet weet nie (Duminy & Söhnge, 1981:64).

Die onderwyser moet hom egter daarvan vergewis dat die Verhalende metode nie inhou dat die leerstof aan die leerlinge gedikteer word nie, maar dat die onderwyser afdaal na die ontwikkelingsvlak van die leerling en die inhoud deur vertelling, lesgee, gedagte-wisseling en aanwysings aan die leerling oordra. Deur die Verhalende metode moet die onderwyser die leerlinge nog steeds deur selfontdekking tot die leerstof lei omdat die mikpunt van hierdie metode ook outentieke aktiwiteit by die leerlinge veronderstel (Steyn, Badenhorst & Yule 1982:30; Van Dyk & Van der Stoep, 1977:63). Die Verha-

lende metode hoef geensins tot passiwiteit van die leerlinge aanleiding te gee nie want die leerling moet aandagtig luister na die inligting wat oorgedra word (Duminy & Söhnge, 1981:65).

Die Verhalende metode verg baie beplanning en voorbereiding van die onderwyser en vra om 'n lewendige aanbieding en die beklemtoning van belangrike feite tydens die aanbieding. Van Dyk en Van der Stoep (1977:62) stel dit duidelik dat die onderwyser wat van die vertelling as onderrigmetode gebruik maak met gesag oor die bepaalde onderwerp moet kan praat. Die onderwyser moet waak teen 'n algemene gepraat wat tot wydlopijheid en verveeldheid kan lei, want die sukses van die Verhalende metode (vertelling) hang in 'n groot mate daarvan af of die verteller sy toehoorder se aandagspan en belangstelling kan behou. Die vertelling moet 'n klimaks en oplossing insluit wat daartoe sal lei dat die leerlinge spontaan sal deelneem aan die daaropvolgende onderrigvorme (Van Dyk & Van der Stoep, 1977:64-65).

2.3.2.2 DIE PROJEKMETODE (selfdoen)

Selfdoen of selffaktiwiteit is nie die vrug van die hedendaagse didaktiese denke nie, maar is reeds deur die onderwysdenkers van die sewentiende en agttiende eeu van waarde geag. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) het geglo dat die kind self dinge moet ontdek, net soos die mensheid self gaandeweg dinge ontdek het. Vir Johann Heirich Pestalozzi

(1746-1827) was onderwys "hulp tot selfhulp" en Friedrich Froebel (1782-1852) het sy onderwysmetodiek op die beginsel van die kind se selfkiewiteit gebaseer. Ooreenkomstig sy beginsel van kreatiwiteit wou hy uit die kind "uithaal", nie in hom "insit" nie. Froebel het die nuwe benadering tot onderwys ingelei. Waar die kind vroeër passief moes ontvang, het Froebel klem gelê op handeling. Hy het verskeie maniere bedink waarop die selfontwikkeling en selfontdekking van die kind aangehelp kon word. (Vgl. Pistorius, 1978:169, 181-182, 190.)

Met die Projekmetode kry die leerling as begeleide die optimum geleentheid om aktief deel te neem aan sy onderwys. Die selfkiewiteit behels die beklemtoning van selfstandige werk, skeppende denke en om te leer deur eksplorering en ontdekking. Cawood, Strydom en Van Loggerenberg (1981:29) sluit by ander ondersteuners van die Projekmetode aan deur daarop te wys dat kennis wat die mens self beleef en ontdek die blywendste is. Om hierdie rede kan ook aangevoer word dat die kennis wat deur die leerder se eie aktiwiteite, denke en inspanning bekom is, meer didaktiese waarde het as kennis wat bloot deur mededeling bekom is.

Die Projekmetode verg voorafbeplanning van die onderwyser om te verseker dat optimum leerderselfwerkzaamheid in die onderrig van die bepaalde vakinhoud verkry kan word. Die onderwyser moet egter baie seker maak dat die leerderaktiwiteite wel by die lesdoelwit

en lesinhoud aanpas en tot denkende, skeppende aktiwiteit sal meewerk en probleemoplossend gerig is.

2.3.2.3 HEURISTIESE METODE

Die Heuristiese metode staan ook bekend as die probleemoplossingsmetode. Hierdie metode sluit aan by die Projekmetode omdat die klem hier ook op die selfaktiwiteit van die leerlinge val. Die onderwyser stimuleer die leerlinge deur aan hulle 'n werklike probleem te stel. Die leerlinge moet deur onafhanklike denke 'n oplossing vir die gestelde probleem vind. Die natuurlike drang tot kennis sal die leerlinge motiveer om deur ondersoek en eksperimente tot probleemoplossing en gevolgtrekkings te kom (Steyn, Badenhorst & Yule, 1982:39-41).

Die onderwyser distansieer hom nie van die leerlingaktiwiteit nie, maar tree op as raadgewer, koördineerder en leier om aan elke leerling die nodige hulp te verleen om tot insig in die probleem te kom. Die gestelde probleem moet alreeds aan die leerling die rigting van denke aandui en aanleiding gee tot insig en meerdere kennis. Die vreugde van probleemoplossing wek 'n positiewe gesindheid by die leerling teenoor die vakinhoud en die onderrig van sy moedertaal in die algemeen.

2.3.2.4 DIE VRAAG-ANTWOORD METODE

Sokrates het sy leerlinge deur vraag en antwoord gelei om die waarheid van onwaar-

heid te kan onderskei. Vir Sokrates het die onderwys nie bestaan uit die oorgiet van kennis nie, maar die uitlokking en sistematisering van die kennis en waarhede wat reeds sluimerend in die gees van die leerling aanwesig is (Duminy & Söhnge, 1981:70). As 'n moderne didaktiese werkswyse, maak die onderwyser van die leerlinge se bestaande voorkennis gebruik om sy vrae op te baseer. Die onderwyser gebruik die antwoorde van die leerlinge om hulle tot meerdere kennis te lei, dit wil sê die onderrig geskied deur vrae en antwoorde. Daar word van die leerling verwag om te dink wanneer hulle antwoord en soos daar vooruitgang in die leergebeure is, ontwikkel hulle insig en word bestaande kennis verbreed (Steyn, Badenhorst & Yule, 1982:38).

Om die vrae logies saam te stel, is dit vir die onderwyser nodig om die moontlike antwoorde van die leerlinge te antisipeer. Die metode is nie 'n onderbreking van die les deur 'n vraag te vra nie, maar 'n sistematiese, voortgesette gebruik van vrae en antwoorde om kennis oor te dra en te organiseer. Hierdie metodologiese beginsel is weens sy soepelheid en toepassingsmoontlikhede geskik om van aanvangsonderwys tot selfs die mees gevorderde onderwys gebruik te word (Van der Stoep & Louw, 1986:94). Die onderwyser is deur die gebruik van die Vraag-antwoord metode daarop ingestel om probleme te ontrafel en op te los, om helder en logiese denke te bevorder en om suiwer formulerings by die kind te probeer werklik.

2.3.2.5 OPSOMMEND

In die praktyk word die verskillende metodes nie geïsoleerd gebruik om moedertaal te onderrig nie, maar word op verskeie maniere binne onderrigstrategieë gekombineer om die gewenste leeruitkomst te bewerkstellig. Die onderwyser moet sy leerlinge se vermoëns werklik goed ken en ook bewus wees van die vlak van hul bestaande kennis alvorens spesifieke onderrigmetodes in 'n onderrigstrategie gebruik word om die vakinhoud oor te dra.

2.4 DIE MOEDERTAALONDERWYSER

Oor die algemeen word aanvaar dat die funksie van die onderwyser beskryf kan word as 'n doelbewuste en verantwoordbare ontsluiting van die werklikheid (Van Dyk & Van der Stoep, 1977:267). Volgens Erasmus (1982:24) behels die ontsluiting die skep van leergeleenthede sodat die leerling die inhoud kan ervaar en aanvaar om daardeur sy kennis te verbreed en sy greep op die werklikheid te verstewig.

Van die moedertaalonderwyser word egter veel meer verwag as om akademies en professioneel goed onderlê te wees en vakinhoud aan leerlinge te ontsluit. Die taalonderwyser moet besieling hê vir sy vak, tred hou met snelverwisselende omstandighede, oor 'n groot algemene kennis beskik en die kind in al sy stadia van grootword ken. Dis 'n bekende feit dat moedertaalonderwys 'n moeilike taak is en groot insette van die onderwyser verg wat voorbereiding, nasienwerk en studie van belangrike publikasies op taalkundige en literêre gebied betref. Van der Merwe (1970:158) vat bogenoemde saam in sy stelling: "die taalonderwyser het meer as enige ander onderwyser gedurige opknapping nodig". Die taalonderwyser moet altyd student wees en op hoogte bly van alle nuwe idees

en denke, want hy staan brandwag oor 'n ganse volk se geestesbesit (Van der Merwe 1970:159).

Venter (1962:21) meld dat die moedertaalonderwyser buiten vakman en opvoeder ook patriot en gelowige moet wees en die Christelike beginsels in sy onderrig moet toepas. Hierby kan aangesluit word deur aan te dui dat die kind tot kultuurmondigheid gelei moet word, sonder om voeling te verloor met wat voor in die weg is of wat deel van die verlede is. Die gevare op die weg na kennis moet aan die kind uitgewys word en die onderwyser moet as begeleier die kind bystaan in die oplossing van probleme.

Die moedertaalonderwyser moet veral bedeed wees met geduld wat hom deur drilloefeninge en herhalingswerk dra en om onbenullige vrae met deernis te antwoord. Verder moet hy menslik en simpatiek wees en hom meermale weer in die plek van vraende kind op weg na volwassenheid indink.

Die moedertaalonderwyser leer uit ondervinding om nie net vertolker en interpreteerder van literêre werk te wees nie, maar ook kunstenaar, toneelspeler, humoris en vriend. Sy entoesiasme vir die groot taak van moedertaalonderrig moet die leerling sodanig besiel dat met aandag en belangstelling aan die werk deelgeneem sal word en onderwyser en leerling as span doeltreffende onderrig en leer kan verseker.

Basson (1981:2) lê daarop klem dat taalonderwys logies moet wees en afgewissel moet word deur 'n verskeidenheid van metode, aanbieding en klaswerkzaamheid. (Vgl. ook Erasmus, 1982:92.) Elke leerling se persoonlikheid, agtergrond en emosionele gesteldheid asook aanleg en intelligensie moet in die onderrig van die moedertaal in ag geneem word. Dit is belangrik dat die onderwyser se benaderingswyse buigzaam sal wees om by die betrokke leerlinge aan te pas. Om hierdie rede is dit belangrik dat die moedertaalonderwyser van die doeltreffendste metodes binne onderrigstrategieë gebruik sal

maak om die leerstof vir die leerlinge bevatlik te maak en hul belangstelling te prikkel om betekenisvol deel te neem aan die verwerwing van nuwe vakkennis.

2.5 GEVOLGTREKKING

Moedertaalonderrig vorm die grondslag van alle onderwys en is draer van die volkskultuur. Uit hierdie hoofstuk het dit duidelik geblyk dat indien moedertaalonderrig aangenaam en stimulerend aangebied word, die leerling taalagting, taalliefde en -bewustheid vir sy moedertaal sal ontwikkel en verder sal uitbou. Daarom moet die onderrig deurgaans daarop afgestem wees om die leerling tot insig in die struktuur en wese van sy moedertaal te lei, taalbeheersing te ontwikkel en te verfyn en die leerling te begelei om sy gedagtes in keurige taal uit te druk. Leerlinge wat op dié wyse moedertaalonderrig ontvang, sal belangstelling toon in sy moedertaal en gemotiveerd meewerk aan die verkryging van meerdere kennis van die moedertaal.

HOOFSTUK 3

DIE ONDERRIG VAN AFRIKAANS EERSTE TAAL

3.1 INLEIDING

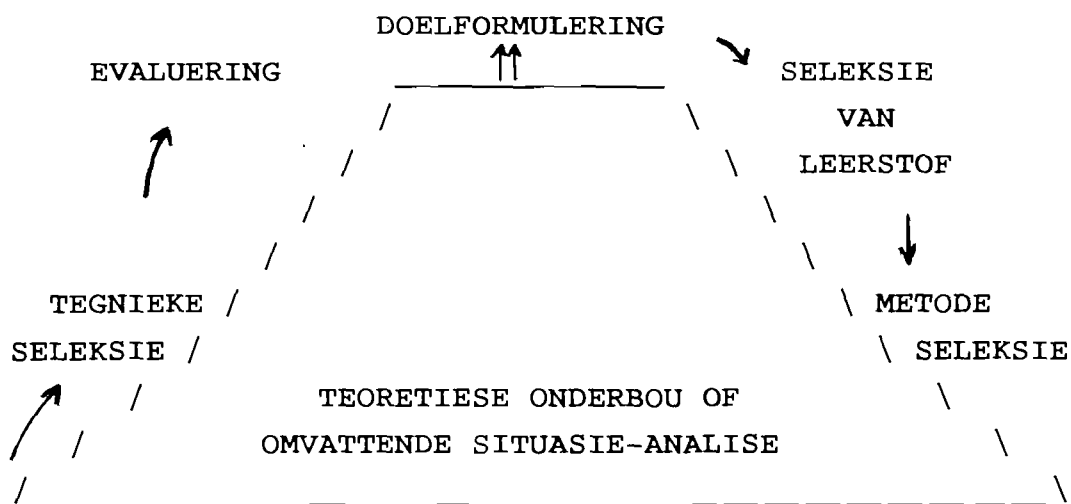
As uitvloeisel uit hoofstuk 2, word in hierdie hoofstuk 'n uiteensetting gegee van die beplanning en onderrig van Afrikaans as moedertaal. Die implementering van die sillabus word onder die loep geneem en die onderwyser se aandeel en beplanning oorsigtelik behandel. Die kennis van leerlinge word as basis vir gedifferensieerde onderrig uitgewys. Daar word na die voorgeskrewe werke verwys en enkele aspekte oor vakkomponentonderrig soos uit die literatuurstudie as belangrik geblyk het, word aangestip. Die sienings van verskeie skrywers, onderwysers en vakdidaktici word as algemene onderrigstrategieë van die vakkomponente gestel.

3.2 DIE INTERPRETERING EN IMPLEMENTERING VAN DIE SILLABUS VIR AFRIKAANS EERSTE TAAL

Die sillabus word ingesluit deur 'n groter kurrikulum en toon verbande met die sosiale konteks waarin dit gebruik word. Van der Stoep en Louw (1976:325) verduidelik dat die sillabusinhoud in ooreenstemming met die lewensopvatting en mensbeskouing van die gemeenskap geïnterpreteer kan word. Daarom is die vakinhoud wat in die skoolsillabus opgeneem is, aan die hand van bepaalde kriteria gekies. Die bevattingsvermoë en gereedheidsniveau van die kind in die bepaalde kulturele situasie stel eise wat die afgrensing en keuse van vakinhoud vir die sillabus beïnvloed (Basson *et al.* 1983:12-13). Dit bly die opgaaf van die onderwyser om as interpreteerder van die sillabus die vakinhoud vir die leerling toeganklik te maak en die sillabusinhoud vir die betrokke vlak binne een skooljaar af te handel.

3.2.1 NAVORSING EN SILLABUSSAMESTELLING

Sillabussamestelling word nie lukraak onderneem nie. Die daarstelling van 'n sillabus verg navorsing. Die navorsing en beplanning geskied binne 'n bepaalde teoretiese raamwerk. Die raamwerk kan struktureel-, proses-, funksioneel-, of kommunikatief van aard wees, afhangend van die onderrigteorie wat deur die onderwysstelsel of skool onderskryf word. Van Coller (1986:97) meen dat 'n omvattende situasie-analise en teoretiese begroning by sillabusbeplanning van besondere belang is. Hy meen dat doelformulering as uitgangspunt en bereikingspunt by navorsing en samestelling moet dien. 'n Tipiese voorstelling van sillabusnavorsing soos deur Strydom en Helm (1981:31) voorgestel, lyk soos volg:



Figuur 1: Sillabus-navorsing

Van Coller (1986:99-105) redeneer dat die sillabussamesteller van die taalsillabus nie net na blote formele taalvorms moet soek wat kategorieë deur die leerling bemeester moet word nie. Hy meen dat navorsing vir sillabussamestelling insluit dat die leerling, onderwyser, sosiolinguistiese norme, psigolinguistiese faktore en die skoolstelsel in ag geneem

moet word omdat hierdie aspekte die vorm wat die sillabus sal aanneem beïnvloed. (Vgl. Yalden, 1987:131-138.)

Beauchamp (1975:104) meen dat 'n sillabus die resultaat is van die vraag: Wat moet onderrig word? Hy meen dat die sillabusbeplanners in antisipering van leeraktiwiteite en leeruitkomste moet beplan en vir hulle die saak moet uitmaak wat die leerling aan die einde van die kursus behoort te weet. Deur die volgende leidende vrae kan die sillabussamesteller bepaal of die inhoud van die sillabus wel aan die doel beantwoord wat dit moet dien:

- i. word algemene doelwitte vir die onderrig van die sillabusinhoud gestel;
- ii. dien die afsonderlike eenhede vir die onderwyser as leiding wat die leerling op daardie stadium van die taal behoort te weet;
- iii. gee die sillabus 'n beskrywing van die take, aktiwiteite, taalitems en vaardighede waaroor die leerling moet beskik; en
- iv. is die wyses waarop die leerling in die verskillende komponente geëvalueer kan word in die sillabus ingesluit (Brumfit & Finocchiaro, 1983:49).

Die daarstel van 'n sillabus word voorafgegaan deur intense navorsing en kan gesien word as samevatting van besondere, geordende en gesistematiseerde inhoude. Die sillabus moet voorsien wees van genoeg detail, maar terselfdertyd moet dit nie die onderwyser se kreatiwiteit strem nie (Van der Stoep & Louw, 1976:305). Afgesien van die geselekteerde sillabusinhoud, verteenwoordig die sillabus 'n weg waarlangs die leerling

as opvoeding tot selfstandigheid en volwassenheid gelei word. Om hierdie rede sal die pedagogiese altyd die basis vir sillabussamestelling wees.

3.2.2 ALGEMENE EN BESONDERE DOELSTELLINGS VAN DIE SILLABUS VIR AFRIKAANS EERSTE TAAL.

In al die sillabusse vir Afrikaans Eerste taal (Junior Primêr tot en met Senior Sekondêr) van die Transvaalse Onderwysdepartement word die doelstellings op min of meer dieselfde wyse geformuleer. Vir die doel van hierdie studie, sal die sillabus vir Standerd 8 Hoër Graad (1985) asook die sillabus vir Standerd 10 Hoër Graad van die Transvaalse Onderwysdepartement as voorbeelde dien.

3.2.2.1 ALGEMENE DOELSTELLINGS

Die sillabus dien as leiding aan die onderwyser oor watter vakinhoud op 'n bepaalde vlak onderrig moet word. Die klem val daarop dat die leerling leiding gegee moet om die gesproke en geskrewe woord goed te begryp en sy gedagtes mondeling en skriftelik korrek en vlot weer te gee. Die voorkeur vir die funksionele onderrig (vgl. hoofstuk 2, par. 2.2.3.3) van Afrikaans blyk uit die beklemtoning van die mondelinge stelwerkkomponent wat veral van waarde geag word vir die samestelling van die st. 10 mondelinge opstuurpunt wat aan die einde van die matriekjaar 'n bydrae tot 'n goeie slaagpunt of selfs onderskeidingspunt kan maak.

Met betrekking tot die ander vakkomponente, het die sillabus ten doel dat die leerling

die taalstruktuur op 'n gevorderde vlak sal kan bemeester en insig in die Afrikaanse literatuur sal verwerf. Omdat Afrikaans as sosiale wetenskap in skole onderrig moet word, is dit nodig dat die bestudering van taalleer en letterkunde ook wetenskaplik aangepak word, anders sal liefde en waardering vir die taal verlore gaan.

Die derde en vierde algemene doelstelling beklemtoon dat die onderrig van Afrikaans op persoonlikheidsontwikkeling ingestel moet wees, die leerling tot geestelike rytheid gelei moet word en die leerling deur die onderrig kultuurmondig sal word. Die algemene doelstelling van die taalsillabus is daarop afgestem dat elke leerling se potensiaal so ontgin sal word dat hy dit ten volle sal ontwikkel.

3.2.2.2 BESONDERE DOELSTELLINGS

Die taalsillabusse vir st. 5 - 10 stel die onderrig van Afrikaans op 'n gedifferensieerde wyse, volgens vermoë en aanleg van die leerling ten doel. Die leerling moet leiding gegee word om sy luister-, praat-, lees- en skryfvaardigheid so te bevorder dat opdragte korrek uitgevoer en die taal vlot gebruik sal word.

Die leerling moet gelei word om skerpsinnig te luister, opdragte en mededelings goed te begryp en intelligent te reageer. In die onderrig van Afrikaans Eerste Taal staan vaardigheid voorop. Uiteraard gaan dit nie soseer om verwerwing nie, dog om die verfyn-

ing van die moontlikheid om taal as doeltreffende ekspressie- en kommunikasiemiddel te gebruik (Swart, Kruger & Hönck, 1986:76).

Die mondelinge stelvaardigheid of kommunikasievermoë moet sodanig bevorder word dat die leerling logiese mededelings kan maak en oor verskeie onderwerpe vlot kan praat. Deur die leesvaardigheid te verbeter, sal die leerling nie net in staat wees om gemaklik te lees nie, maar ook veel makliker te leer en word die ander vaardighede daardeur verskerp.

Al die vaardighede waaroor die mens beskik word in die skryfvermoë weerspieël. Probleme en uitvalle wat in die ander vaardighede bestaan, word in die skryfvermoë weerspieël. Swak sig, ruimtelike disoriëntasie of onderontwikkelde persepsie kan aan die leerling se skrif en skryfvermoë gesien word. Sodanige probleme kan deur oefening, inoefening en remediërende oefeninge verbeter of selfs uitgeskakel word. Op hierdie wyse kan seker gemaak word dat die leerling aan die einde van sy skoolloopbaan sodanig toegerus is dat hy nie alleen kennis dra van en insig in basiese taalwetenskaplike en literatuurwetenskaplike feite het nie, maar dat hy oor 'n toereikende taalgebruiksmoontlikheid beskik, in so 'n mate dat hy taalgebruikssituasies denkend en redenerend kan beheers.

Die doelstellings van die onderrig van Afrikaans Eerste Taal het 'n pragmatiese inslag in die sin dat alles op die funk-

sionele en mildelike gebruik van die taal gerig is. Taalonderrig is dus nie net 'n oordrag van strukturele elemente nie, maar die inoefening van bedrewehede wat betrekking het op die doeltreffende gebruik van Afrikaans as uitdrukkings-, kommunikasie- en skeppingsmedium (Swart, Kruger & Hönck, 1986:76). Webb (1991:10-11) brei hierop uit deur daarop te wys dat 'n pragmatiewe ingesteldheid in die skoolsillabus 'n gekontekstualiseerde taalonderrig sal meebring, sinsontleding binne gebruikskontekste sal plaas, die spreker se doel met taalvorme aangespreek sal word en die taalleerprogram as taal-in-gebruik onderrig sal word.

3.2.3 DIE ONDERWYSER EN DIE SILLABUS

Een van die kriteria vir kurrikulering is dat die onderwyser deur voorgraadse- en indiensopleiding daartoe in staat moet wees om die inhoud soos in die sillabus verskyn toereikend te kan beheers. Deur opleiding en ervaring kom die onderwyser inderwaarheid in besit van kennis wat dit moontlik maak om die bepaalde inhoud wat in die sillabus opgeneem is vir die kind sinvol te kan interpreteer (Van der Stoep & Louw, 1976:319-320; Van der Walt, 1988:52). Dit is duidelik dat die onderwyser die inhoud didakties en vakdidakties met gesag moet kan hanteer, met ander woorde dat die onderwyser die verskillende didaktiese metodes, onderwys hulpmiddels, evalueringsmetodes en leerstofordeningprinsipes met insig en kreatiwiteit in die lessituasie kan interpreteer. Van die onderwyser word dus verwag om beide die items in die sillabus sowel as metode van onderrig en die behoeftes van die leerling in gedagte te hou by die beplanning van inhoudoordrag.

Die st. 10-sillabus vir Afrikaans Eerste Taal (1987:3) stel dit duidelik dat die onderwyser nie buite die sillabus vir 'n spesifieke standerd moet werk nie en "streng (moet) hou by die detail en afbakening van die leerstof vir elke standerd soos verder in die sillabusse uiteengesit". Vakkomitees het al verskeie kere gewaarsku teen die oorskryding van sillabusinhoud van 'n betrokke standerd omdat dit die taak van die taalonderwyser in die volgende standerd bemoeilik om leerlingbetrokkenheid by die vakinhoud te verseker. In hierdie opsig behoort beter skakeling tussen st. 5 Afrikaans en die aanbieding van Afrikaans in die junior sekondêre fase te bestaan, omdat 'n voortreflike st. 5 Afrikaanse onderwyser/es wat buite die st. 5-sillabus werk 'n verveelde st. 6-leerling en gefrustreerde st. 6-Afrikaanse onderwyser/es tot gevolg het. Die inhoud van die sillabus moet as 'n eenheid van st. 5 - st. 10 behandel word omdat die sillabus so gestruktureer is dat die onderrig vanaf st. 5 tot skoolverlating 'n progressief-opbouende proses is (Bosman, 1987:28).

Dit is van kardinale belang dat 'n spesifieke standerd se leerinhoud nooit in isolasie gesien moet word nie. Dit is die taak van die Afrikaanse onderwyser om nie net kennis te dra van die sillabusinhoud vir die betrokke standerd waarvoor hy verantwoordelik is nie, maar hom ook te vergewis van die items van sillabusse van die vorige en daaropvolgende standerds. Werkskema-beplanning vir die bepaalde standerd moet rekening hou met die afgehandelde werk uit die vorige standerd waarop voortgebou kan word. Dit sal die probleem uitskakel dat die st. 5-taalonderwyser inhoud behandel wat eintlik in st. 6 of selfs st. 7 hoort, of dat vakinhoud wat reeds in st. 7 deel van die onderrig moet uitmaak eers in st. 8 of 9 behandel word.

Deur kontinuïteit in die onderrig van Afrikaans vanaf

st. 5 tot en met st. 10 te skep, sal die skoolverlater na st. 10, wat sy moedertaal betref, oor 'n taal- en kommunikasievaardigheid en oor 'n emosionele, kulturele en intellektuele ontwikkeling beskik wat hom in staat stel om as volwassene sy plek in die samelewing vol te staan.

3.2.4 GEÏNTEGREERDE TAALONDERRIG

Die sillabus vir taalonderrig lê klem op 'n geïntegreerde lesaanbieding en beveel aan dat die lesdoelwitte 'n spesifieke les kan tipeer, maar dat aktiwiteite uit verskeie taalkomponente gebruik moet word om die lesdoelwitte effektief te verwesenlik.

Widdowson (1978:144) ondersteun geïntegreerde onderrig veral as die doel van taalonderrig die bevordering van die interpretasievermoë is. Hy vat sy standpunt soos volg saam: " what the learner needs to know how to do is to compose in the act of writing, comprehend in the act of reading, and to learn techniques of reading by writing and techniques of writing by reading". Hieruit blyk dit dat die onderwyser eerder die leerling se praat-, luister-, lees-, en skryfvaardighede as die vakkomponente in onderrig en toepassingsoefeninge moet integreer (Beukes, 1991:26). Op hierdie wyse sal die leerling meer volledig toegerus wees vir eksamenvraestelle wat op 'n geïntegreerde wyse saamgestel is. Hier word gedink aan die st. 10-eindeksamenvraestelle wat sedert November 1990 veral die taalvaardighede van die kandidaat toets.

3.2.5 LEERLINGKENNIS AS BASIS VAN GEDIFFERENSIEERDE ONDERRIG

Die opgawe aan die Afrikaanse onderwyser is die oordrag van die vakinhoud aan elke individuele leerling volgens wordingsniveau, kennis- en vaardigheidstand, sy kogni-

tiewe en affektiewe beleving en sy aksie-radius van gedifferensieerdheid ten opsigte van die aktualisering van die leerwyses (Van der Stoep & Louw, 1976:321). Dit hou in dat die onderwyser die leerling so deeglik sal ken deur van die leerling se vorige prestasies in die vak sowel as deurlopende evaluering uit te voer, sodat lesdoelwitte, opdragte, hulpmiddels, selfwerkzaamheid en tipe leesstof op 'n gedifferensieerde basis in die onderrig geïntegreer kan word. Gedifferensieerde lesaanbieding begin by beplanning, word voortgesit in die oordrag van vakinhoud en eindig in gedifferensieerde opdragte.

In gedifferensieerde onderrig gaan dit eerder om die moeilikheidsgraad van die leerinhoud, die wyse waarop en die tempo waarteen die inhoud aangebied word, as die omvang van die werk. Differensiasie op Hoër Graad, Standaardgraad en Laergraad bied aan die leerling die geleentheid om volgens vermoë te presteer en die ontginningsmoontlikhede wat die leerinhoud aan die leerling bied, beter te benut.

Groepwerk kan aangewend word om binne klasverband te differensieer. Leerlinge moet egter volgens vermoë, aanleg, belangstelling en verworwe vaardighede in groepe verdeel word. Deur hierdie werkswyse kan groepe mekaar moontlik ondersteun, inspireer en kan moontlike probleme met die vakinhoud uitgewys word.

Deur klasse en leerlinge voortdurend te monitor en die klassituasie te gebruik om bestaande kennis en navorsing oor taalonderrig uit te brei en te verdiep, leer die onderwyser ook algaande sy werk intensief ken en verbeter op hierdie wyse die onderrig aan die leerling.

3. VOORGESKREWE WERK

Reeds in 1956 spreek Boshoff (1956:75) hom sterk uit teen 'n oorbeklemtoning van voorgeskrewe werke wat leerlinge met 'n onverteerbare boekekennis gebaseer op aantekeninge laat. Hy meen dat kandidate met 'n swak taalkennis wel nog kan slaag as hulle maar net 'n redelike kennis van die voorgeskrewe boeke het. Hierdie beskuldiging word veral aan die deur van die onderwyser gerig wat weens 'n strawwe sillabus aan die leerlinge volledige aantekeninge gee sodat die matriekleerling darem iets het om uit te werk. Hierdie werkswyse leer die matrikulant nie om literêre werke te interpreteer nie en die meeste sal ook nie die moeite doen om na "aantekeninge" te kyk nie. 'n Rigiede onderwysstelsel waarin die minimum deelname van die leerling verwag word, strem die geestesverrykende ervarings wat die leerling uit die letterkunde-onderrig behoort te put.

Daar word baie vrae oor die kriteria vir die voorskryf van literêre werke gevra. Taalonderwysers meen dat hulle ook inspraak in die keuse van voorgeskrewe werke moet hê, omdat hulle juis die persone is wat die werke met die leerlinge moet behandel. Hierdie versoek om inspraak berus op die onsekerheid wie die finale de facto-seggenkap oor die keuse van voorgeskrewe werke het. Die inspraak van die onderwysergeleedere sal uitsluitlik uit aanbevelings en voorstelle aan die voorskryfkomitees bestaan. Bosman en Malan (1987:128) stel dit duidelik dat die voorskryfkomitees hul werk met groot erns aanpak en waar nodig dit "waag" om moontlik omstrede, moderne werk voor te skryf. Tog bestaan kommer by ouers, leerlinge en onderwysers dat verskeie werke herhaaldelik voorgeskryf word omdat persone finansiële voordeel uit die voorskryf van sodanige werke trek. Twyfel bestaan ook oor die siftingsproses om die geskikste werke vir onderrig voor te skryf. 'n Algemene vraag wat in die onderrig van die voorgeskrewe werke bestaan is hoe die werke in die kurrikulum inpas.

Wat die stand van voorgeskrewe werke ookal is, word die groot werk met betrekking tot die onderrig van die letterkunde aan die taalonderwyser oorgelaat om prikkelende en verrykende onderrig te skep wat tot 'n belangstelling eerder as 'n afkeer in die letterkunde sal lei.

3.4. VAKKOMPONENTONDERRIG

3.4.1 LETTERKUNDEONDERRIG

3.4.1.1 WAAROM LETTERKUNDEONDERRIG?

In 'n tegnologiese, wetenskapgeoriënteerde samelewing klink die vraag luid op: Waarom letterkundeonderrig? Indien die studie van die letterkunde 'n blote klaskameraktiwiteit is wat geen betekenis vir die leerling se omstandigheid buite die klassituasie het nie, is die vraag geregverdig, maar die aard van die letterkundeonderrig lê juis daarin om grense te versit, die leerling se visie te verruim en hom te dwing tot 'n konfrontasie met die self en die kennismaking met alle lewensfasette.

Letterkundeonderrig is nie net blote inhoud-oordrag nie, maar is afgestem op die bevordering van taalgebruiksvaardighede, emosionele verruiming, stimulering van denke en 'n bousteen van waardes en norme. Dit is duidelik dat letterkundeonderrig 'n vertrekpunt vir die onderrig van lees, luister, praat en skryf is. Die leerling wat meer literêre werke lees, is die persoon wat goeie stelwerk lewer en aan die besprekings van werke deelneem. Die onderrig van letterkunde verruim die belewing van die leer-

ling sodanig dat hy homself met groter begrip kan bejeën. Die stimulerende literêre werk bevorder kritiese denke by die leerling en lei daartoe dat leerlinge nie alles soos napraatpapegaaie aanvaar nie, maar selfs goeie afleidings kan maak en verbande kan trek.

Die vraag: Waarom letterkundeonderrig? kan eerder vervang word met: Hoe word letterkunde onderrig? want die onderrig van letterkunde op skool dra in 'n besondere mate by om die leerling vir naskoolse opleiding voor te berei.

3.4.1.2 **BEGINSELS VIR LETTERKUNDEONDERRIG**

Vir die onderrig van letterkunde bly dit van uiterste belang dat die onderwyser die werk wat bestudeer moet word eers self behoorlik bemeester. Geen taalonderwyser mag letterkunde onvoorbereid probeer aanbied nie, want so ontstaan foute en waninterpretasies wat die leerling in 'n eindeksamen duur te staan kom. Voorbereiding vir 'n letterkundeperiode sluit nie net in dat die onderwyser die werk moet deurlees en enkele aantekeninge moet maak nie, maar hy moet verskeie bronne raadpleeg en die sienings van ander kritici en kollegas in ag neem voor die werk met leerlinge bespreek kan word. Daar kan met Marais (1980:25) saamgestem word dat resensies en studiegidse net nie slaafs nagepraat moet word nie want dit lei dikwels tot die soek van allerhande dieper betekenislae wat allerhande absurditeite in die interpretasie van voorgeskrewe werk tot

gevolg kan hê. Die opstel van eie vrae kan 'n napatery van bronne teëwerk en aan die onderwyser 'n beter greep op die werk gee.

Meij, Snyman en Kuhn (1985:97) lê klem op deeglike beplanning en oorspronklike aanbiedingswyses van literêre werke. Die onderrig moet nooit meganies wees nie, maar die leerlinge steeds boei en stimuleer. Die leerlinge wat betrokke is by die onderrig deur besprekings, rollesings en gedramatiseerde uittreksels uit literêre werke, sal oor 'n breë verwysingsraamwerk beskik wat as basis vir sinvolle interpretasie van literêre werke dien. Hier moet egter daarop gelet word dat die aantal vrae nie tot verdieping van insig lei nie, maar wel die kwaliteit vraag wat gestel word. Dit kan gebeur dat 'n massa vrae eerder die bestudering van 'n werk strem as meewerk tot die begrip van die werk.

Klasdeelname is net so belangrik om die leerling tot selfstandige interpretasie van tekste te lei. Letterkunde leen hom tot verskillende interpretasies. Daarom moet leerlinginterpretasies nie summier as ongegrond afgemaak word nie (Bosman, 1987:35). Die onderwyser moet die leerling juis dan bystaan om insig in die werk te verkry. Intelligente opmerkings deur leerlinge kan bydra tot bevrediging en belangstelling in die werk, asook groter insig van medeleerlinge.

Die gebrek aan belangstelling in letterkunde word dikwels toegeskryf aan die wyse waarop

onderwysers voorgeskrewe werk behandel (Bosman, 1987:36). Die onderwyser moet hom daarvan weerhou om voorgeskrewe werke in hul geheel in die klas voor te lees. So 'n voorlesing verveel leerlinge en lei daartoe dat leerlinge self geen leeswerk doen nie. Onderwysers kan eerder hoofmomente in die hoofstukke in die klas uitlig en voorlees en die res aan die leerlinge oorlaat om self deur te lees. Letterkundeonderrig is uit die aard van die saak daarop gerig om die leerling se leessmaak te laat ontwikkel en met sy meerdere kennis en ervaring is die onderwyser toegerus om die leerling na beter en moeiliker literatuur te lei (Bosman, 1987:38). Leidende vrae kan die leerling help om insig in die leeswerk wat hulle tuis doen, te verkry.

Die onderwyser moet by letterkundeonderrig as tussenganger tussen leerling en teks optree en nie probeer om insig op die leerlinge af te druk nie. Dit is belangrik dat die onderrig so gestruktureerd verloop dat daar werklik kommunikasie tussen die leerling en die teks kan ontstaan.

3.4.2 **BEGINSELS VIR POËSIEONDERRIG**

Poësie is volgens die Werkkomitee: Tale en taalonderrig (RGN, 1981:6) "taal in hoogspanning" en is die ontginning daarvan om hierdie rede juis so belangrik. Poësie is nie slegs blote betekenis nie, maar 'n vervlegting van inhoud en vorm wat ook op hierdie wyse aan leerlinge oorgedra moet word. Inhoud en vorm kan wel van mekaar onderskei word, maar nooit van mekaar geskei nie. Hierdie eenheid van inhoud en vorm moet in

die onderrig van Poësie baie duidelik blyk.

Volgens Swart (1986:66) kan 'n strategie vir die onderrig van poësie gebaseer word op die heuristiese en hermeneutiese beginsel wat berus op "self ontdek" en uitlê. (Vgl. hoofstuk 2, par. 2.3.2.3.) Die heuristiese beginsel sluit in dat die leerlinge deur kontekstuele vrae gelei word om self stelselmatig die inhoudswaarhede te ontdek. Die leerlinge kan deur woordspel, sleutelwoorde en assosiasies die gedig gaandeweg hul eie maak.

Selfaktiwiteit kan in die klas geïnisieer word deur aan die leerlinge naleeswerk oor die biografiese gegewens van die digter te laat doen, verbande met ander digters se werk te soek en stimulerende vrae op 'n werkkaart aan die leerlinge beskikbaar te stel.

Spel, veral dramatisering van gedigte of dele van gedigte, wek die leerling se betrokkenheid by die onderrig van Poësie. 'n Leerling wat uitgesluit is van die onderriggebeure, is 'n onbetrokke, verveelde leerling wat geen bydrae in die onderrig-leer-gebeure sal lewer nie. Dit is juis hierdie leerlinge wat literêre terme sal gebruik sonder om die vaagste begrip van die werklike betekenis te hê.

Die hermeneutiese beginsel (vergelyk hoofstuk 2, par. 2.3.2.3) berus op die ontsluiting van betekenis deur uitleg en analise van die geheel na die dele en die stel van sintese. Dit beteken nie dat die struktuurelemente slegs benoem word nie, want dit lei nie tot werklike insig en begrip nie. Dit is egter belangrik dat die funksie van die struktuurelemente beklemtoon word en op die wyse betekenis blootlê. Op elke punt van die uitleg behoort die wisselwerking tussen die geheel en die dele bewerkstellig te word om te verseker

dat 'n volgehoue probleemervaring in die poësieles tot insig in die gedig in sy geheel en dele sal lei. Die sinvolheid en oplosbaarheid van so 'n probleem word in 'n groot mate deur die voorkennis van die leerling bepaal.

Swart (1986:66-68) stel voor dat die wyse waarop die gedig aan die leerlinge oorgedra word, die volgende loop kan neem:

- i. die hardop voorlees van die gedig om 'n eerste insig in die geheelbetekenis van die gedig daar te stel;
- ii. leidende vrae om aan die leerling self die geleentheid te gee om aan die analise van die gedig deel te neem;
- iii. analise van inhoud en struktuur;
- iv. kontekstuele vrae aan leerlinge om belangrike punte in die gedig uit te wys;
- v. die weergee van die geheelbetekenis van die gedig.

3.4.3 **BEGINSELS VIR TAALLEERONDERRIG**

Menige taalonderwyser sien die taalleerafdeling as 'n lastigheid wat gou afgehandel moet word vir eksamen-doeleindes. Tog is dit menig keer hierdie onderwyser wat om nuwe sillabusinhoud vir die taalleerkomponent vra en self sedert universiteitsdae nie veel aan die bestudering van 'n gramatikahandboek gedoen het nie. Taalleeronderrig vra by uitstek om 'n herinterpretasie van die sillabusinhoud en erns by die onderwyser om die leerling struktuurvaardig te maak in die taal. Erasmus

(1982:160) beklemtoon die belangrikheid van struktuurvaardigheid deur daarop te wys dat taal oor 'n abstrak-logiese element beskik. Deur taalleeronderrig word nie net die abstrak-logiese denke van die leerling gestimuleer nie, maar word die konstruktief-teoretiese denke van die leerling veral deur die onderrig van die taalstrukture bevorder. Hierdeur kan abstrak-verbale kognitiewe denkskemas tot stand gebring word wat insig, begrip en 'n ontledingsvermoë in die hand werk en vir Afrikaans van waarde is.

As na 'n doelformulering by taalleeronderrig gesoek word stel De Bruto (1974:27) voor dat die volgende uitgangspunt gevolg sal word, naamlik om die leerling aan die hand van taalondersoek te skool in die wetenskaplike tegnieke van waarneming, klassifisering, verklaring met bewysvoering, kontrole en gevolgtrekking asook om insig te bekom in die aard, funksie en funksionering van die taal. Die werkswyse moet prakties onder leiding van die onderwyser deur die leerlinge self beoefen word. Meij, Kuhn en Snyman (1985:57) asook Webb (1991:10-13) stem saam met die werkswyse en onderstreep dat 'n pragmatiese werkswyse soos die geïntegreerde benadering tot taalkundeonderrig 'n "grammatika-in-funksie" bewerkstellig wat die leerlinge die geleentheid bied om met die lewende taal in kontak te bly. (Vgl. Beukes, 1991:38-40.)

Du Plessis (1984:81) beklemtoon nogtans dat die leerling sy taal beheers deur kennis te dra van die struktuur van die taal. Dit blyk duidelik dat struktuur tog ingeskerp word deur die grammatikale items binne taalkonteks te gebruik - dit wil sê deur geïntegreerde taal oefeninge waar die funksie van 'n taalitem binne konteks (vgl. hoofstuk 6, par. 6.10) verduidelik en ingeoefen word.

Meij, Kuhn en Snyman (1985:57) wys op die gevaar dat die taalonderwyser die geïntegreerde metode met 'n begripstoets kan verwar en verduidelik daarom dat die onderwyser 'n leesstuk moet kies wat by die leefwêreld van die leerling aansluit en self vrae opstel wat ook oor die taalleerafdeling insluit wat in die vorige siklus behandel is. Die vrae oor elke onderwerp moet afgespits wees op die leerdoelwitte wat die onderwyser geformuleer het vanuit die reduksie van die bepaalde leerstof. Die vrae moet so beplan word dat die vrae van die opeenvolgende leesstukke by mekaar aansluit en voortbou. Daar word aanbeveel dat ongeveer drie tot ses leesstukke binne 'n kwartaal afgehandel moet word. Die aantal leesstukke sal afhang van die lengte van die kwartaal.

Volgens Meij, Snyman en Kuhn (1985:57-58) het die beplanning van 'n taalleerprogram volgens die geïntegreerde benadering twee belangrike fases:

- i. die termynbeplanning vanuit die sillabus; en
- ii. die besondere lesbeplanning vir elke taalleerperiode.

Hierdie benadering tot taalleeronderrig verg doelgerigte beplanning van die onderwyser en ook 'n deeglike kennis van die komponentinhoud wat in die vorige standerds afgehandel is. Die deeglike implementering van die geïntegreerde benadering kan tot suksesvolle taalleeronderrig bydra.

3.4.4 BEGINSELS VIR LEESONDERRIG

Die Werkkomitee: Tale en taalonderrig (RGN, 1981:5) spreek hul kommer uit oor die afname in leesvaardigheid en leesgewilligheid en beveel aan dat die leesaange-

leentheid besondere aandag moet geniet tydens die opleiding van onderwysers. Hulle ag leesvaardigheid van belang weens die noue band tussen taal en denke en die bydrae van lees tot hoër denkvlakke.

3.4.4.1 DIE VERBAND TUSSEN LEES EN DENKE

Lees is 'n ingewikkelde proses waarby abstrakte visuele simbole gebruik word. Hierdie visuele simbole stel op sigself reeds abstraksies voor. Die vermoë om te kan lees stel die vereiste dat die persoon tot abstrahering in staat moet wees. Vir Meij en Meij (1991:3) handel lees oor sien en verstaan wat jy sien. Hulle verduidelik dat die leesvaardigheid van 'n leerling beïnvloed word deur letterherkenning, woord- en fraseherkenning en kennis van sy leefruimte. Die leerling moet dus sien, lees en interpreteer, dit wil sê, dink en orden terwyl hy lees om insig te verkry in wat hy lees. Daar word hoë eise aan die denk-, konsentrasie-, en onderskeidingsvermoë van die leser gestel (Raubenheimer, 1985:104). Deur te lees verryk die leerling sy gees en oefen hy sy intellek.

Die leser moet reageer teenoor dit wat hy lees, die stuk in die lig van sy reeds bestaande kennis beoordeel en eie afleidings maak (Bullock, 1975:79). Le Roux (1986:30-31) is van mening dat 'n positiewe lees-houding en leesgewoonte teweeggebring word deur aansluiting te vind by die leerling se belangstelling, want leesbelangstelling kan tot 'n leesbehoefte lei. Sy meen dat lees as deel van die leerling se persoonlike

waardesistees gevestig moet word. Die Bullock-verslag (1975:79) toon duidelik dat lees meer is as net die rekonstruksie van die betekenis wat die skrywer wil oordra. Lees is volgens hierdie betrokke verslag die insig in die betekenis van die stuk binne die totale konteks van die relevante ervarings van die leser. Die leser word dus betrek in kritiese en kreatiewe denke om dit wat hy lees te assosieer met dit wat hy alreeds weet en die nuwe kennis in terme van die oue en die oue in terme van die nuwe te evalueer. Hieruit blyk dit dat lees al die intellektuele en affektiewe prosesse insluit in die reaksie op die geskrewe teks.

3.4.4.2 LEES MET BEGRIP

Downing (1979:52) meen dat lees met begrip alreeds begin met die uitwys van die belang van leeswerk - hoe meer die leerling lees hoe meer verbeter die leesvaardigheid en daarmee saam begrip en insig. Om met begrip te lees sluit in dat die leerling sy praatwoordeskat uitbou, besonderhede kan raaksien en weergee en die vermoë om dit wat gelees is weer in ander situasies te gebruik.

Downing (1979:52-53) stel voor dat leerlingaktiwiteit by leeswerk bevorder kan word as 'n goeie leser ingespan word om die swakker leser te help om leesfoute uit te skaakel. Deur hierdie werkswyse te volg verbeter die swakker leser se houding tot leeswerk en voel die beter leser dat sy leesvermoë raakgesien word.

Downing (1979:52) beveel ook aan dat die onderwyser nie net mondeling met die leerlinge moet kommunikeer nie, maar opdragte skriftelik gee sodat die leerlinge ook op so 'n wyse lees oefening kan kry. Merrit (1978:95) meen dat elke stuk leeswerk met 'n bepaalde doel moet geskied - wanneer iets vir die leerlinge sinvol en realisties is, sal hulle daaraan wil deelneem. Voorbeelde van leeswerk met 'n bepaalde doel sluit byvoorbeeld stukke in wat daagliks in die gemeenskap gebruik word, naamlik:

- i. korrespondensie soos bv. briewe, uitnodigings en poskaarte;
- ii. vorms soos bv. werksaansoeke, vraelyste, aansoek om klublidmaatskap, versekering en ooreenkomste; en
- iii. kennisgewings bv. aanwysings, verkeerstekens, simbole en reëls (Merrit, 1978:96).

3.4.5. **BEGINSELS VIR STELWERKONDERRIG**

Pyper (1986:105) interpreteer die sillabusdoelstelling vir stelwerk as "die ontwikkeling en bevordering van die leerling se stelvaardigheid" en as die moontlikheid om gedagtes, gevoel en ervaring in woorde weer te gee. Stelvaardigheid is die gebruik van die juiste, gepaste en raakgekose woord in 'n waargenome situasie. In wese is stelwerk ervaring en uitdrukking waarin die leerling hom denkend op die wêreld rig, sintuiglik waarneem, beleef en die vermoë om beelde in die werklikheid te maak, dit wil sê 'n aanskoulike voorstelling te maak. Stelwerk is die komponent waar die leerling werklik in

totaliteit betrokke moet wees. Meij, Kuhn en Snyman (1985:132) meen dat die gemotiveerde leerling meer betrokke sal raak by skryfwerk en vir homself doelwitte sal stel om na te streef. Dit is juis hierdie leerling wat ook beter stelwerk sal lewer en homself voortdurend sal evalueer.

Naas motivering, moet beplanning die wagwoord vir onderwyser en leerling wees. Die onderwyser moet die klem in stelwerk op inoefening en toepassing laat val en sodanig beplan. Die onderwyser kan nie sonder meer aanvaar dat die leerlinge die kundighede wat ten grondslag van woordgebruik, sinsbou en paragrafering lê, beheers nie. Daarom is dit die taak van die onderwyser om oefeninge te ontwerp waarmee hy die skryfkundighede wil laat inoefen (Pyper, 1986:109). Die taalonderwyser moet ook ten opsigte van stelwerk onthou dat leerlinge se skryfbekwaamheid op dieselfde ouderdomspeil groot variasies toon. Die verstandige leerkrag sal weet dat die barometer van sy onderrig juis die swakker leerlinge is en oefeninge sodanig saamgestel sal word dat vir die swakker leerling geleentheid vir inoefening is en die beter presteerder geleentheid sal kry om eie inisiatief aan die dag te lê. Deur die beklemtoning van die noue verband tussen stelwerk en letterkunde deur van die voorgeskrewe werk en voorbeelde uit die werk van ons beste stiliste te soek, sal die leerling tot skeppende werksaamheid aangespoor word. Pyper (1986:116) wil selfs hê dat letterkunde as bron van voorbeelde vir stelwerk as beginsel moet geld juis omdat daar besondere raakpunte tussen stelwerk en letterkunde by die onderrig van Afrikaans is.

Vir die leerling lê die beplanning in ontwerp, assosieer, skryf en selfevaluering. Hy moet weet in watter volgorde hy sy feite of mededelings wil weergee omdat 'n logiese verloop in die skryfwerk juis so geskep

word. Selfevaluering help die leerling om 'n eie waardebeplating van sy werk te maak en om onnodige foute uit te skakel. Die praktyk het al telkens bewys dat funksionalisering en die inoefening van stelvaardighede verskeie foute uitgeskakel het omdat leerlinge dan eerder op die sinvolle, gepaste en goedgestruktureerde konsentreer as om hul skryfstukke te herlees op soek na foute.

3.5 EVALUERING

3.5.1 INLEIDEND

Evaluering word in 'n toenemende mate as integrale deel van die onderwysgebeure beskou en speel 'n belangrike rol in die verwerkliking van die onderwysdoelstellings. Tog moet gewaak word teen 'n verabsoluttering van die evalueringsgebeure (vgl. Bylaag, vraag 2) wat kan afstuur op blote eksamenafrigting in plaas van onderrig.

Die doel met evaluering is tweërlei van aard, naamlik om die prestasie van die leerlinge te vergelyk en die leerlinge die geleentheid te gee om hul eie foute raak te sien (normgerigte evaluering), of om die prestasie van die individuele leerling volgens absolute kriteria te interpreteer (kriteriumgerigte evaluering) en die posisie van die leerling teenoor die kriterium te bepaal. Die onderwyser word hierdeur gehelp om 'n beeld van sy leerlinge se vermoëns te vorm. Probleme van individuele leerlinge sowel as algemene probleemareas in die werk kan moontlik in 'n toets uitgewys word.

Die st. 8 Hoër Graad-sillabus vir Afrikaans Eerste Taal (1985) stel dit duidelik dat evaluering daarop ingestel is om leerlingreaksie en -gesindheid waar te neem, 'n waardebeplating vir selfstandige en skriftelike werk te bied en as identifisering van prestasie en pro-

bleme te kan geld. Hieruit blyk dit duidelik dat verantwoordbare onderrig in Afrikaans nie sonder evaluering onderneem kan word nie.

3.5.2 **BEGRIPSVERKLARING: TOETSING EN EVALUERING**

Die term "toetsing" dui gewoonlik op die gebruik van objektiewe toetse in die proses van die meting van veranderinge wat deur die onderwys teweeggebring is. "Toetsing" staan in verband met die kwantitatiewe waardebepaling van leerlinge se vordering, byvoorbeeld die presiese aantal korrekte antwoorde op 'n serie kort-antwoord-vrae en die akkurate puntetelling by 'n meer-voudige-keusetoets (Calitz, 1982:71).

Die term "evaluering" wys op "toetsing" sowel as die beoordeling van aspekte of eienskappe soos belangstelling, werkgewoontes, deursettingsvermoë en gewilligheid, iets wat nie so maklik gemeet kon word nie (Gronland, 1981:5). "Evaluering" is 'n subjektiewe en kwalitatiewe wyse van beoordeling en is van groot opvoedkundige waarde (Duminy & Söhnge, 1981:131-132; Calitz, 1982:70). Omdat "evaluering" in hierdie studie as oorkoepelende term vir "toetsing" en algemene evaluering beskou word, sal deurgaans net na die term "evaluering" verwys word.

3.5.3 **TOETSOPSTELLING EN TOETSDOELTREFFENDHEID**

Die doeltreffendheid van 'n toets is direk afhanklik van die mate waarin die toetsopsteller daarin kan slaag om geskikte toetsitems vir die bepaalde toets te selekteer. Dit is duidelik dat die sukses van evaluering grootliks afhang van die mate waarin die onderwyser daarin kan slaag om duidelikheid te kry oor wat hy met die toets beoog (Nunan, 1988:120-121). Onderwysdoelstellings is vir sowel die onderwysgebeure as

evalueringspraktyke rigtinggewend, daarom moet die onderwyser vooraf besluit watter leerdoelwit hy deur die toetsing wil verwerklik.

Onderwys hou ook vorming van die kind in. Daarom word geëvalueer om die vlak van kennis, insig, vaardighede en oordele waaroor die leerling beskik, te bepaal. Die toetsitems moet om hierdie rede aan bepaalde kriteria voldoen om werklik as goeie toets te kan geld (Nunan, 1988:120).

Eerstens moet die toetsitems en die vrae geldig wees om die vaardigheid, kennis of begrip van die leerling te toets (Nunan, 1988:119-121; Bachman, 1990:236). Om 'n hoë geldigheid in 'n toets te verseker, sal die onderwyser vooraf moet bepaal op watter wyse die leerling weer die vakinhoud funksioneel kan gebruik. Geldigheid handel nie oor die toets self nie, maar oor die mate waarin 'n toetsitem in sy doel slaag.

'n Tweede belangrike eienskap wat as kriterium vir die beoordeling van toetsing gebruik kan word, is die van betroubaarheid (Bachman, 1990:160). Die kernvraag wat beantwoord moet word is: Kan die onderwyser die toetsuitslag vertrou in die sin dat die meting beskou kan word as 'n akkurate kwantifisering van dit wat gemeet moes word (Hannah en Oosthuizen, 1984:88-89). Die betroubaarheid van die toets en die toetsuitslag hang deels af van die stel van die vrae en die gee van aanwysings. Onduidelike en dubbelsinnige vraagstelling lei tot die "onbetroubaarheid" van 'n toets.

Afgesien van die vereistes van geldigheid en betroubaarheid van toetsitems en toetsuitslag, is daar ook praktiese oorwegings wat van belang is by evalueringspraktyke, bv. die omstandigheid waaronder die toets afgelê is, asook die tydtoesegging en die interpre-

tasie moontlikhede van die toetsuitslae (Hannah en Oosthuizen, 1984:90; Harrison, 1983:12).

Van elke toets word nie net meting vereis nie, maar om 'n bepaalde doel in die onderwys te dien. Om die rede sal die onderwyser homself die volgende vrae afvra om te toets of die toets wel aan die gestelde kriteria voldoen, naamlik:

- i. Is die toetsinstruksies so duidelik dat geen leerling die vraag verkeerd kan interpreteer nie?
- ii. Bestaan daar enige teenstrydigheid in die toetsitems?
- iii. Is die toets so saamgestel dat die leerling by die makliker items kan begin en na die moeiliker items toe werk?
- iv. Toets die vrae slegs blote kennis of toets die items ook bepaalde vermoëns?

Die opstel van 'n toets kan in drie fases verdeel word waarvan die beplanning van die toets sekerlik die meeste tyd verg.

Die eerste fase in die beplanning van die toets is die ontwerp van die toets. Die ontwerp hou in 'n analisering van die vermoëns wat getoets word, die bepaling van die toetsinhoud en die stel van 'n doelwit.

Tweedens word die toets ontwikkel en die geldigheid bepaal. Derdens word die toets geïmplementeer en leemtes en probleme wat die toets uitwys, word hersien, verander en verbeter (Carroll, 1980:13).

3.5.4 NASIEN, EVALUERING EN BEPUNTING VAN STELWERK

'n Probleem by die nasien van stelwerk is die vasstelling van 'n norm. Sulke onbepaalbaarhede soos smaak, affiniteit en voorkeure veroorsaak dat geen twee eksaminatore (onderwysers) van dieselfde opstel ewe veel hou nie (Marais, 1976:21; Bachman, 1990:179). Dit is ook moontlik dat dieselfde onderwyser vir twee stelwerkstukke wat min of meer ewe veel werd is, hoegenaamd nie dieselfde punt toeken nie. Steenberg (1976:15) meen dat vermoënis by die nasien van stapels nasienwerk tot 'n afplatting in die oordeelsvermoë van die onderwyser lei en die vasstel van 'n norm in die wiele ry. Sy stel voor dat stelwerkstukke as nasienwerk in die nasienprogram versprei moet word tussen voorbereiding, buitemuurse aktiwiteite of sport om werksdruk te verlig.

Knoetze (1971:384-386) en Harrison (1983:111) redeneer dat aangesien die punttoekenning by stelwerk op oordeel berus, 'n groot mate van subjektiwiteit voorkom. Die onderwyser moet hom daarom instel om by metingskale te hou, te let op taalbeheer, taalvaardigheid, die interpretasie en vormgewing van die feite (die inhoud) en die gebruik van die korrekte skryfmiddele soos spelling en interpunksie. Marais (1976:21) sluit hierby aan, maar waarsku dat die onderwyser nie 'n bepaalde persentasie aan elke faset moet probeer toeken nie. Die onderwyser moet eerder 'n duidelike beeld opbou hoe die werk van 'n A-, B- of C-kandidaat daar uitsien.

Dit wil voorkom of daar steeds 'n neiging in die nasien van stelwerk bestaan om net taalfoute raak te sien en aan te stip. Van der Walt (1970:126) meen dat 'n negatiewe gesindheid teenoor die nasienwerk die onderwyser net na foute laat soek in 'n poging om klaar te merk,

dat iets wat heeltemal juis is verkeerd gemerk word omdat dit miskien net anders gestel is as waaraan die deursnee onderwyser gewoond is. Hy maan dat die taal- onderwyser nie so besig moet wees met stelwerkvlooi- e vang en uitroei dat die mooi vel en skoon hare misgekyk word. Steenberg (1976:16) brei hierop uit deur te be- klemtoon dat 'n bemoedigende opmerking vir die leer- ling uiteindelik meer sal beteken as 'n hele boel aan- gemerkte foute. (Vgl. hoofstuk 5, par. 5.5.3.2. Dit neem tyd en soms inisiatief, maar die onderwyser kry sy loon deur die verbeterde gesindheid van sy leerlinge.

Die gebruiklike nasienwyse waar daar van 'n simbole- sisteem gebruik gemaak word, kan eers werklik slaag as die leerlinge goeie kennis dra waarvoor elke simbool staan en die simbole gedurig byderhand het tydens die doen van verbeteringe. Daarbenewens moet die Woordelys en Spelreëls en woordeboeke algemene gebruiksartikels in die klas wees. Hierdeur word die leerling attent gemaak op oorspronklike woordgebruik, korrekte spelling en taalhantering. Stelwerk het veral te doen met stel- kunde. Die tegnieke word ingeskerp deur die lees van goeie essays, die skryf van artikels en korter stel- werkstukke en oefeninge wat interessante leestekenge- bruik, paragrafering, oorspronklike segging en formu- lering inskerp. Die leerling wat werklik besig bly met skryfwerk as wyse om foute uit te skakel, sal 'n posi- tiewe en gemotiveerde houding teenoor stelwerk en die verbetering van die stelvaardigheid openbaar.

3.6 GEVOLGTREKKING

Daar bestaan kommer oor die taalvermoë van skoolverlaters wat deels toegeskryf kan word aan die onderrig van Afrikaans as moedertaal (RGN, 1981:210). Die Komitee van Onderwys- hoofde is diep besorg oor die onderrig van Afrikaans en spreek hul kommer uit dat "Afrikaans Hoër Graad die onge-

wildste vak in die hoërskoolkurrikulum word " (ibid.). Die literatuurstudie in hierdie hoofstuk bewys dat effektiewe onderrig moontlik is deur die deeglike implementering van die doelstellings van die sillabus, die keuse van die doeltreffendste metode vir die onderrig van bepaalde vakinhoud en die navolg van die beginsels vir die onderrig van vakkomponente.

HOOFSTUK 4

HOUDING

4.1 INLEIDING

Dit is van besondere belang vir hierdie betrokke studie dat die aard van houding, die verband tussen houding en gedrag sowel as die opvoedkundige implikasies van houding nader ondersoek word. Hierdie hoofstuk spreek die bydrae van motivering tot positiewe houdingsvorming aan en soek na die verband tussen houding, motivering en leer wat vir die vak Afrikaans van besondere belang blyk te wees. Houding is 'n konsep wat in verskeie dissiplines neerslag gevind het en in besonder beskrywend is vir psigologiese prosesse waarin beïnvloeding van die individu se persoonlike aksies en reaksies voorkom. Om hierdie rede word in hierdie hoofstuk 'n algemene historiese oorsig oor die agtergrond van die term "houding" gegee en gesoek na definisies wat die term kan omskryf en die wese van houding ontleed. Die ondersoek in hierdie hoofstuk sluit ook 'n opweeg in sienings oor die affektiewe komponente, kognitiewe aspekte en gedragskonsekwensies van houding in en gee aandag aan die vier belangrikste funksies (vgl. par. 4.6.1 - 4.6.4) wat houding vervul.

4.2 HISTORIESE AGTERGROND VAN DIE TERM: HOUDING

Lange het reeds in 1888 getoon dat 'n individu oor 'n taak-houding beskik wat hom op 'n bepaalde manier laat optree. Gordon Allport ('n psigoloog) het in 1935 op hierdie werk voortgebou. Die Amerikaanse psigoloë se behoefte aan 'n term vir die tendens dat individue verskillend optree in dieselfde situasie of eenders optree in verskillende situasies, lei tot die konsep "houding" (Kiesler, Collins & Miller, 1983:5&8).

Alhoewel die term "houding" in die vroeë twintigste eeu 'n sambreelterm vir verskeie psigologiese prosesse geword het, verduidelik Calder en Ross (1973:5) asook Kiesler *et al.* (1983:6) dat die werk van Thomas en Znaniecki (1918,1927) asook Blumer (1939) 'n duidelike onderskeid tref tussen psigologiese prosesse as die toestand van 'n persoon en houding wat fundamenteel 'n ingesteldheid teenoor 'n objek is. Die Pragmatici vind in die term "houding" 'n teoretiese verklaring vir sosiaal-betekenisvolle gedrag wat beklemtoon dat daar wel 'n verband bestaan tussen houding en gedrag in die mate waarin houding gedrag beïnvloed (Fazio, 1987:146). 'n Ooreenkoms tussen die verskeie sienings oor die konsep houding is dat houding uit 'n stel spesifieke response bestaan wat teenoor 'n saak gekoester word en uit die manier van optrede duidelik blyk.

4.3 HOUDING - 'N DEFINISIE

Triandis (1980:214) beskou "houding" as "an imprecise, all-inclusive term". Die omvattendheid van die term wys juis op die veelsydige gebruik en formele definisies van die term "houding" afgelei word uit die uiteensetting van die teorieë van navorsers. Volgens Gagne (1985:229) is "houding" 'n toestand (staat) wat die individu se keuses en gedrag beïnvloed of modifiseer. Robbins (1983:55) meen weer dat 'n houding 'n evaluerende ingesteldheid teenoor objekte is en gunstige of ongunstige ondertone bevat.

Calder en Ross (1973:4) gee 'n opsomming van die definisies van die meesters in die psigologie en lê veral klem op die werk van Allport, Bogardus asook Krech en Crutchfield. Volgens Allport is "houding" 'n intellektuele- en senuwee gereedheid, bewerkstellig deur ondervinding en wat 'n dinamiese invloed het op die individu se reaksie teenoor objekte en situasies waaraan hy verbonde is. Krech en Crutchfield definieer Allport se uiteensetting fyner as hulle na "houding" verwys as 'n samestelling van motiverende, emosionele,

perseptuele en kognitiewe prosesse wat deel uitmaak van die individu se bestaanswerklikheid. (Vgl. ook Kiesler, Collins & Miller, 1983:1-2.) Bogardus meen dat "houding" 'n tendens is om teenoor iets of iemand op 'n positiewe of negatiewe wyse op te tree.

Psigo-pedagogies kan "houding" verklaar word as beleving of ervaring van 'n bepaalde ingesteldheid. Om hierdie rede kan aangeneem word dat "houding" dan ook 'n intensioneel bepaalde, subjektiewe personale stellingname deur die kind as totaliteit-in-funksie in sy kommunikasie met die werklikheid is. (Vgl. Sonnekus et al., 1973:17.) Hiervolgens is dit duidelik dat die kind se houding deur ekspressie verge-stalt word en in sy gedrag na vore tree.

Alhoewel uiteenlopende menings oor die term "houding" bestaan, blyk dit dat die mens in totaliteit betrek word en houding die leefwyse, sienswyse en optrede van die betrokke persoon in 'n groot mate stipuleer.

4.4 DIE AARD VAN HOUDING

Houding vorm deel van 'n persoon se psigologiese glossarium en is daarom meetbaar. Robbins (1983:56) meen dat houdings deur waarneming deels deur ouers, onderwysers en portuurgroepe verkry kan word. Kelman (1980:127) is daarvan oortuig dat houding gevorm word deur die persoon se direkte of indirekte interaksie met 'n objek. Direkte interaksie ontstaan in direkte kontak met die objek self en indirekte interaksie wanneer oor die objek gekommunikeer word.

Omdat die individu gedurig aan veranderende omstandighede onderworpe is, bly houdings ook nie konstant nie en kan dit met die inwerking van verskeie faktore wel wysig. Volgens Kelman (1980:129) kan veranderings in houding voorkom wanneer die persoon gekonfronteer word met die diskrepansie tussen die bestaande houding teenoor 'n saak en nuwe infor-

masie wat vrae by die persoon laat ontstaan of die houding geregverdig is. Abelson (1972:20) brei op die bogenoemde siening uit en meld dat die nuwe informasie waardeimplikasies moet inhou om 'n omkeerbare effek op houding te inisieer. Studies oor die verandering van houding het getoon dat persone geneig is om opinies en inligting wat moontlik teenstrydig met die persoonlike mening is, te vermy (Abelson, 1972:21).

Ausubel (1968:389) maak sy leser attent op die kommer van onderwysers oor die houding van leerlinge teenoor skool en skoolvakke. Hy is van mening dat leerlinge se teleurstelling in die skoolopset en die meegaande negatiewe houding nou saamhang met die skool se versuim om die leerling te stimuleer en bevredig in die soeke na kennis.

Calder en Ross (1973:4) bespreek die aard van houding aan die hand van Allport se veelbesproke 1935-definisie, naamlik dat houding:

- i. intellektueel en neurologies van aard is;
- ii. 'n gereedheid tot reaksie inhou;
- iii. georganiseer is;
- iv. deur ondervinding bewerkstellig word; en
- v. 'n dinamiese invloed op gedrag toon.

Allport se eerste kenmerk impliseer houding as gelokaliseerd, dit wil sê dat houding 'n fisiologiese komponent bevat. Calder en Ross (1973:4-5) redeneer dat houding eerder 'n abstraksie is wat psigologiese prosesse verklaar.

Gagne (1985:219) ondersteun Allport se derde en vierde kenmerk en beklemtoon dat houding geskep en "georganiseer" word deur leer en ondervinding. Reitz (1981:197) onderskei 'n emosionele-, informasionele- en gedragskomponent in die houdingstruktuur. Vir Reitz bestaan die emosionele komponent uit die voorkeur vir of teensin in 'n objek, die infor-

masionele komponent weerspieël die persoon se kennis en inligting oor die objek en die gedragskomponent is die tendens om op 'n bepaalde manier op te tree. Hierdie indeling bevestig Allport se siening dat houding deur ondervinding bewerkstellig word.

Calder en Ross (1973:7) stem saam dat houding wel 'n dinamiese invloed op gedrag toon in die sin dat dit 'n sogenaamde "motivational input to behavior" het. Die aard van houding het 'n effek op hoe die individu sy omwêreld ervaar sowel as die wyse waarop die individu in "gesprek" met sy ruimte tree.

Abelson (1972:20) glo dat die teendeel ook waar is, naamlik dat houding wel gedrag beïnvloed, maar informasie/inligting op 'n besondere wyse tot die vorming daarvan bydra.

Dit blyk dus dat houding 'n veelheid fasette van menswees insluit, maar dat dit van die fokuspunt van die navorsing afhang watter betekenis aan die term gekoppel sal word.

4.5 KOMPONENTE VAN HOUDING

Weens die kompleksiteit van houding kan nie net bloot aanvaar word dat 'n vereenvoudigde struktuur die gedrag van die individu onderlê nie. Teoretici stem saam dat houding drie verskillende aspekte of komponente insluit, naamlik die kognitiewe-, affektiewe-, en gedragskomponent.

Die kognitiewe aspek het betrekking op die idees of stellings wat die verhouding tussen situasies en sogenaamde "attitudinal objects" uitdruk. Die affektiewe aspek het betrekking op die gepaardgaande gevoelsnuanse en die gedragskomponent weerspieël 'n gereedheid tot optrede. Gagne (1985:222) wys daarop dat die diskrepansies in die sienings oor die samestelling en funksie van die houdingskomponente uitsluitlik vanuit die teoriebasis gemotiveer kan word. Hy

toon aan dat die uitgangspunt (fisiologies, psigologies, maatskaplik of selfs filosofies) die komponentsamestelling sal beïnvloed.

Die wesenskenmerke en voorkoms van die komponente kan kortliks soos volg weergegee word:

4.5.1 KOGNITIEWE KOMPONENT

Gagne (1985:222) meen dat die meeste teoretici van die veronderstelling uitgaan dat die kognitiewe komponent gebaseer is op die behoefte aan standhoudendheid of stabiliteit en motiveer Travers (1973:338) se siening dat die kognitiewe komponent van houding op 'n "stewige fondament" gebou moet word. Onderwys is juis ingestel op die daarstel en opbou van stewige fundamente vir houdings omdat swak houdings volgens Travers op onstabiele/wankelrige fundamente gebaseer word en aanleiding gee tot negatiewe gedrag.

4.5.2 AFFEKTIEWE KOMPONENT

Die meeste meetinstrumente om houding teenoor 'n objekte te bepaal is gewoonlik so saamgestel dat veral die affektiewe komponent deur die voorkeure en afkeure van die persoon op 'n gekose houdingskaal gemeet word.

Die betrokke meetinstrument vir die bepaling van voor- en afkeure is meestal 'n vraelys met vrae wat verwys na bepaalde idees/gedrag van die individu of hoe die individu oor 'n spesifieke situasie, objek of persoon voel (Travers, 1973:339). Die rede vir die insluiting van sodanige vrae in 'n vraelys is omdat verskeie studies al bewyse gelewer het dat houding gepaard gaan met positiewe en negatiewe "gevoelens" - grootliks bewerkstellig deur introspeksie (Gagne, 1985:223). Die komponent kan wissel in intensiteit en 'n positiewe of

negatiewe tendens wat twee dimensies verteenwoordig, insluit. Die mees opsigtelike gedragstendens is die nastreef of vermyding van kontak met die objek of persoon teenoor wie 'n bepaalde houding gekoester word (ibid.).

4.5.3 GEDRAGSKOMPONENT

Houding is funksioneel en sosiaal verwant aan en is verteenwoordigend van betrokkenheid by aangeleenthede wat die konsep midde in die "aksiiekonteks" plaas. Kelman (1980:135) omskryf houding as 'n nie-stadiese psigologiese entiteit wat wel funksioneel of tydelik van aksiemomente onderskei kan word, maar tog 'n integrale deel van aksie uitmaak. Volgens Kelman vorm houding en handeling gesamentlik deel van 'n onafgebroke, wederkerige proses waarin die een die ander telkens genereer.

Gagne (1985:223) verklaar die gedragskomponent as 'n gereedheid om te reageer. Die gedragskomponent is volgens Gagne moeilik meetbaar omdat optrede waarmee 'n respondent saamstem of wat hy afkeur grootliks gebaseer is op die gedrag van ander persone en nie die individu self nie. Reitz (1981:198) ondersteun die bogenoemde mening as hy verduidelik dat direkte waarneming van die gedragskomponent nie moontlik is nie, maar wel afgelei kan word uit die gesigsuitdrukings, gesprekke en teenwoordigheid of vermyding van die persoon. Travers (1973:339) beweer die teendeel en meen dat houding nie noodwendig tot aksie of 'n bepaalde gedragspatroon sal lei nie tensy die individu daartoe gedwing word. Buiten hierdie mening, is teoretici dit eens dat houding gedrag beïnvloed in die mate waarin die individu 'n saak/objek gaan aanvaar of afwys.

4.6 DIE FUNKSIES VAN HOUDING

Houding gee rigting aan aksie en reaksie en word deur handeling gevorm. Daarby struktureer houding die onder- vinding met objekte en gee stabiliteit aan die omgang met die omgewing. Wat egter in gedagte gehou moet word is dat houding van tyd tot tyd en situasie tot situasie kan fluk- tueer (Kelman, 1980:191). Omdat houding unieke kenmerke van die individuele persoonlikheid weerspieël, verskerp houdings die sensitiwiteit in die voorkoms van teenstrydighede. Om hierdie rede is navorsers dit eens dat 'n persoon 'n be- paalde houding aanneem om 'n spesifieke doel te bereik.

Travers (1973:340-342) en Reitz (1981:200-201) ken vier ken- merkende funksies aan houding toe, naamlik:

- i. Die Kennisfunksie;
- ii. Die Instrumentele funksie;
- iii. Die Waarde-ekspressie funksie; en
- iv. Die Ego-beskerende funksie

Elkeen van hierdie funksies speel 'n besondere rol in die bepaling en regverdiging van die houding wat 'n persoon openbaar; daarom is 'n verklaring van die voorkoms van elke funksie noodsaaklik.

4.6.1 DIE KENNISFUNKSIE

Dit is vir geen persoon moontlik om alle detail van informasie in die sosiale leefruimte te inkorporeer nie (Snyder & DeBono, 1987:108). Om betekenis aan objekte toe te ken is dit dus nodig dat die informasie op die mees effektiewe wyse georganiseer word. Reitz (1981:200) is van mening dat houding 'n persoon van hulp kan wees om met begrip sy kennis, ondervindings en opvattinge te organiseer. Dit verseker ook definiti- witeit en stabiliteit in wat verwerf word deur as

verwysingsraamwerk te dien (Reitz, 1981:200).

Snyder en DeBono (1987:108) stel voor dat die suksesvolste organisasie van bestaande kennis moontlik 'n kategorisering van objekte en persone op die basis van beperkte inligting is. Verder kan bekende attribute oor die kategorie gebruik word om oordele oor die objek te regverdig.

4.6.2 DIE INSTRUMENTELE FUNKSIE

'n Houding mag ontwikkel omrede die houding of houdingsobjek as instrument dien ter verkryging van aanprysings of die ontduiking van straf (Reitz, 1981:200). As 'n negatiewe houding byvoorbeeld die simpatie van die portuurgroep wek, sal die individu daarmee volhou. In hierdie geval wek die negatiewe houding aanvaarding en 'n afwending van verwerping deur die groep. Hier word die houding werklik gebruik om 'n bepaalde doel te bereik.

4.6.3 DIE WAARDE-EKSPRESSIE FUNKSIE

Houdings kan uitdrukking gee aan die individu se oortuigings en selfbeeld (Reitz, 1981:200). Die individu kry die geleentheid om deur die houding wat hy koester uiting aan eie waardes, norme en uitlewing van persoonlikheid te bied (Snyder & DeBono, 1987:108). Persoon A sal hom byvoorbeeld by Persoon B skaar as laasgenoemde dieselfde oortuigings en waardes handhaaf.

4.6.4 DIE EGO-VERDEDIGENDE FUNKSIE

Houdings kan aangewend word om as afwering van onaangename of skrikwekkende waarhede/kennis te dien. Informasie wat "gevaar" inhou vir die individu kan tot angs en vrees lei - 'n negatiewe ervaring deur die ego

(Reitz, 1981:201). Houdings dien in hierdie geval dan as klassieke verdedigingsmeganismes wat die persoon ter wille van selfbehoud van sodanige inligting of omstandigheid gaan weerhou.

Travers (1973:342) verduidelik dat as 'n persoon sy werk bloot as 'n spel sien en geen verantwoordelikhede aanvaar nie, hy die realiteit na homself sal probeer skik, sonder om sy mislukkings en swak prestasies as gevolg van sy houding in ag te neem.

4.7 DIE VERBAND HOUDING/GEDRAG

Alhoewel gedrag feitlik nooit op 'n abstrakte vlak bestudeer word nie, is gedrag net soos houding 'n abstrakte konsep. Die vraag bly egter hoedanig houding gedragsverwant kan wees. Uit Calder en Ross (1973:8-9) se weergawe kan die leser aflei dat verskeie psigoloë houding in verband bring met sogenaamde "behavioral syndromes" eerder as met enkele optredes. Dit blyk verder dat gedrag uit 'n aantal verbale of motoriese reaksies bestaan en net soos houding afgestem is op 'n bepaalde doel.

Abelson (1972:20) verklaar die verband as 'n indirekte verwantskap waar informasie houding rig en die gemodifiseerde houding bepaalde gedrag inisieer. Hy gaan so ver om te beweer dat houding en gedrag situasioneel bepalend voorkom. Gagne (1985:219) ondersteun hierdie gedagte met sy redenasie dat houding nie spesifieke reaksies determineer nie, maar dat houding bepaalde wyses van optrede meer waarskynlik maak.

Triandis (1980:216) gee 'n meer diepliggende verduideliking as hy daarop wys dat houding en gedrag 'n wederkerige verband vertoon. Hy maak van 'n vergelyking gebruik om die verband tussen houding en gedrag soos volg te verduidelik: "die moontlikheid van reaksie is gelyk aan die som van

gewoontes plus gedragsintensies, vermenigvuldig met die persoon se psigologiese stimulasie en die voorkoms van gunstige omstandighede". Gagne (1985:64) vereenvoudig Triandis se formule in die algemene aanvaarding dat houding die keuses van optrede by die individu beïnvloed.

Uit die bogenoemde sienings is dit duidelik dat daar wel in 'n mindere of meerdere mate 'n oorsaak-gevolg-verband tussen houding en gedrag bestaan, naamlik as 'n persoon 'n bepaalde houding teenoor die objek koester, sal hy in ooreenstemming met die houding optree. 'n Negatiewe houding teenoor werk (en in hierdie studie teenoor Afrikaans as skoolvak), sal noodwendig tot werksversuim of afwending van verantwoordelikhede lei.

4.8 DIE VERBAND HOUDING/WAARDES

Alhoewel waardes stabiel en dierend voorkom, is hulle nie rigied nie. Waardes is 'n meer omvattende konsep as houding en bevat 'n morele aspek van wat reg en aanvaarbaar in keuse-uitoefening is (Robbins, 1983:55).

In die hedendaagse psigologie word 'n persoon se waardes as georganiseerde houdings gereken wat motiverende aspekte insluit en doelstellings in die lewe meebring (Travers, 1973:338). Gagne (1985:226) beskryf waardes as die benaming van 'n sosiale houding wat wye sosiale aanvaarding geniet. Die waardes kan wissel van blote aanvaarding van 'n feit of objek tot die neem van aksie om ander van die betrokke waarde te oortuig. Hierdie waardes sluit onder andere teoretiese-, ekonomiese-, estetiese-, sosiale-, politiese en religieuse waardes in wat deur elke individu op verskillende vlakke geïnternaliseer word (Robbins, 1983:52-53). Die waardes vorm 'n waardestruktuur wat die ontwikkeling van die bewussyn, kodes vir bepaalde wyses van optrede en siening oor die lewe insluit (Gagne, 1985:227).

Dit blyk duidelik dat die waardes wat die individu toegeëien het sy houding teenoor 'n saak of objek kan beïnvloed en ook gaan bepaal hoe die persoon werk en verantwoordelikhede gaan benader en watter lewensopvatting gehuldig sal word.

4.9 DIE OPVOEDKUNDIGE IMPLIKASIES VAN HOUDING

Labov onderstreep telkens in Sociolinguistic Patterns (1972) dat taal 'n vorm van sosiale gedrag is en dat 'n persoon deur sy taal handel. Vir die vak Afrikaans as 'n sosiale gedragswetenskap, is houding teenoor die vak en gedrag deur die taal van besondere belang. Houding teenoor die vak en die vakinhoud word duidelik weerspieël in die leerling-ekspressie en -projeksie in die klassituasie. Uit ondervinding het dit al geblyk dat die leerling hom veilig voel in 'n milieu waar pedagogies toereikend onderrig word en verantwoordelike eise gestel word. Landman et al. (1978:72-83,407) meen dat die leerling se houding deur onder andere die volgende beïnvloed/bepaal word:

- i. Beleving van geborgenheid - 'n geborge leerling sal toenemend betrokke wil raak en 'n positiewe houding word teenoor die vak en die werk deur 'n veilige eksplorasieruimte gestimuleer.
- ii. 'n Labiele gevoelslewe.
- iii. Is die leerling in staat tot verantwoordelike keuses en kritiese selfbeoordeling.
- iv. Wanneer die leerling meegesleur word deur die groepsgevoel.
- v. Is die leerling in staat tot sinvolle betekenisgewing en in watter mate word betekenis beleef.
- vi. Die mate waarin 'n "oorwinning-oor-passiwiteit"

voorkom.

- vii. 'n Bereidheid tot omgang en ontmoeting met opvoeder en vakinhoud.
- viii. Toereikende kennisverwerwing van sy positiewe moontlikhede en verpligtinge wat op hom as individu gelê word.
- ix. Wanneer die leerling 'n uitnodiging tot deelname aan klasbedrywigheid ervaar.
- x. Die kwaliteit van die ouer-kindverhouding asook die onderwyser-leerlingverhouding.
- xi. Effektiewe onderrig van die vakinhoud.
- xii. Selfbeeldvorming en identiteitsverwerwing van die leerling.

Algemene optrede laat die houding van die leerling teenoor die vak duidelik blyk. Die gesigsuitdrukking van die leerling, sy optrede en bewegings laat aan die onderwyser reeds 'n goeie idee hoe die leerling teenoor die vak voel voordat die leerling enige positiewe of negatiewe gevoelens teenoor die onderwyser opgehaal het.

Uit ondervinding was dit al duidelik dat negatiewiteit heel dikwels gevind word by die leerlinge wat hulle van klasdeelname onttrek, afwysend staan teenoor die werk en werksverpligtinge probeer ontduik. Koppigheid, wantroue en neerslagtigheid werk ook negatiewiteit in die hand en lei tot 'n wil-nie-verstaan of -interpreteer houding by die leerling. Vrymoedigheid en openhartigheid met nuwe vakinhoud wakker positiewiteit aan. (Vgl. hoofstuk 6, par. 6.2 - 6.3.) Die onderwyser moet in die klassituasie daarna streef om 'n geborge ruimte te skep waarin die leerling hom veilig sal

voel en sal waag met nuwe vakinhoud, want negatiwiteit bemoeilik die effektiewe openbaring van lesstruktuur-essensies of maak dit selfs onmoontlik.

4.10 MOTIVERING, HOUDING EN LEER

Ausubel (1968:364,393) is van mening dat toereikende leer nie sonder motivering kan plaasvind nie. Volgens hom is motivering sowel 'n oorsaak as 'n effek van leer. Daarom waarsku Ausubel dat die onderwyser nie moet wag dat motivering eers ontwikkel voordat die leerling aan leeraktiwiteite blootgestel word nie.

Dit is van groot belang dat 'n onderwerp in 'n gegewe leertaak so eksplisiet moontlik gemaak moet word (Ausubel, 1968:393). In die geval van teoretiese onderwerpe of onderwerpe wat verwyderd van mekaar staan moet die verband van die besondere leertake met ander kennis en intellektuele bekwaamhede uitgewys word om die leerling gemotiveerd te hou om aan die leeraktiwiteit deel te neem. Landman et al. (1978:93-94) verduidelik die bogenoemde siening verder in sy redenasie dat die onderwyser tersaaklike kennis moet beklemtoon sodat leerlinge nuwe vakinhoud nie as blote kenniskorte moet ervaar nie, maar eerder as uitdaging moet sien.

Verskeie denkpsigoloë (vgl. Avenant, 1988:218) is daarvan oortuig dat die opwek van intellektuele nuuskierigheid deur die gebruik van aandag-prikkelende onderrigmateriaal asook doelgerigte beplanning kognitiewe stimulasie bewerkstellig.

Ausubel (1968:393) stel as wenk vir die verhoging van klas-kamermotivering voor dat daar altyd rekening gehou moet word met verandering in fisiese- en psigiese ontwikkeling van die leerlinge asook individuele motiveringspatrone.

Die onderwyser se beplanning sluit in dat die leerlinge van 'n leerdoel bewus moet wees en sinvolle opdragte die leer-

doel moet weerspieël. Hierdeur kan probleemskuheid en denkskuheid wat by baie leerlinge 'n negatiewe effek op motivering, houding en leeruitkomste toon in 'n groot mate afgeweer word. Ausubel (1968:393) beveel aan dat die leerlinge gehelp moet word om realistiese doelstellings vir hulself te stel. Deur die gee van evaluerende take wat die leerlinge se progressie in die rigting van die verwagte doel of vaardigheid bepaal, kan die leerlinge die vlak wat hulle alreeds bereik het telkens peil.

4.11 GEVOLGTREKKING

Teoretici verskil in siening oor wat die konsep "houding" in wese is en waardeur houding beïnvloed word. Waaroor wel saamgestem word, is dat houding 'n kognitiewe-, affektiewe- en gedragskomponent insluit wat die individu se sienings, optrede en lewensopvatting rig en ondersteun. Houding kan gebruik word om 'n bepaalde doel te bereik, byvoorbeeld om kennis te organiseer, te dien as skild teen ongewenste invloede en uitdrukking te gee aan eie oortuigings. Hieruit kan afgelei word dat houding aksie inisieer en gedrag sal beïnvloed. Om hierdie rede sal houding noodwendig opvoedkundige implikasies toon en deeglike beplanning, effektiewe onderrig, die skep van 'n geborge opvoedingsruimte en veral motivering van kardinale belang wees vir 'n positiewe houding teenoor Afrikaans as skoolvak.

HOOFSTUK 5

EMPIRIESE ONDERSOEK EN NAVORSINGSRESULTATE

5.1 INLEIDING

Vir die vind van verantwoordbare antwoorde op die probleemvrae soos in hoofstuk 1 gestel, was dit nodig om eers die houding van die leerlinge teenoor Afrikaans as skoolvak vas te stel en die redes vir die houding te vind, alvorens enige aanbevelings en voorstelle vir onderrigstrategieë (vgl. hoofstuk 6) gemaak kon word. Hierdie hoofstuk bied daarom inligting oor die ontwikkeling van die houdingsvraelys, die vasstelling van subskale en die meegaande vrae. Die geldigheid en betroubaarheid van die houdingsvraelys word omskryf en daar word verduidelik hoe die populasie en steekproef vir die doel van hierdie ondersoek saamgestel is. 'n Volledige uiteensetting van die navorsingsresultate volgens subskaalindeling sluit die hoofstuk af.

5.2 DIE NAVORSINGSONTWERP

5.2.1 DIE ONTWIKKELING VAN DIE HOUDINGSVRAELYS

Soos in die inleidende hoofstuk aangedui, het die afwesigheid van inligting en navorsing oor die houding van leerlinge teenoor Afrikaans as skoolvak hierdie studiegebied 'n natuurlike keuse vir verdere navorsing gemaak. Die meting van houding as sodanig word dikwels deur vakkundiges gekritiseer as onwetenskaplik omdat houding in daade weerspieël en in woorde uitgedruk word. Die De Villiers-vraelys (1991) is as basis gebruik vir die opstel van die houdingsvraelys (vgl. Bylaag) wat in hierdie bepaalde studie gebruik is. De Villiers (1991) kombineer drie houdingskale in haar vraelys. Sy motiveer die kombinasie van die drie houdingskale in

haar vraelys soos volg:

"Houding word hoofsaaklik deur die Thurstone-skaal, die Likert-skaal, die Guttman-skaal of 'n kombinasie van die drie gemeet. Die Thurstone-skaal maak van 'n groep beoordelaars gebruik by die seleksie van geskikte items wat in die houdingskaal opgeneem moet word. Die Likert-skaal maak nie gebruik van beoordelaars nie, maar bevat monotone stellings en die respondent dui op 'n vyfpuntskaal die mate van instemming of afkeuring aan. Volgens die Guttman-metode of skalogramalise word die items so gerangskik dat as die respondent positief op 'n bepaalde item sal reageer, hy net so positief op items van 'n laer orde sal reageer" (De Villiers, 1991:56; Nel, 1978:48-67).

Die De Villiers-vraelys het as basis vir die verdere ontwikkeling van die vraelys gedien. Die vrae is aangepas en verfyn om die houding van leerlinge teenoor Afrikaans as skoolvak vas te stel. Seliger en Shohamy (1989:191) stel dit duidelik dat 'n meetinstrument geldig bly al word die lengte van die vraelys wat as basis dien verkort, vrae gewysig of uitgesny en nuwe kategorieë geskep. Die verfynde houdingsvraelys (vgl. Bylaag), bestaan uit Afdeling A met 60 vrae wat op 'n vierpuntskaal beantwoord moet word en 'n Afdeling B wat biografiese gegewens van die leerlinge vra en in 'n oop vraag insluit wat die verstrek van redes vir die houding moontlik maak.

Anders as die vyfpuntskaal in die De Villiers-vraelys, is hier van 'n vierpuntskaal gebruik gemaak om die leerling te dwing om 'n absolute positiewe of negatiewe keuse te maak deur die 1/2 of 3/4 te omkring. By die vyfpuntskaal bestaan altyd die moontlikheid dat die leerling by die onseker 3 sal vassteek.

5.2.2 DIE VASSTELLING VAN SUBSKALE

Soos uit hoofstuk 2 en 3 blyk, het verskeie veranderlikes 'n invloed op die leerling se houding. Dit is egter onmoontlik om alle veranderlikes wat op die leerling se houding teenoor die vak inwerk, in die omvang van 'n skripsie te akkommodeer. Om hierdie rede is die vrae onder tien subskale gekategoriseer om sodoende die belangrikste invloede op die leerling se houding teenoor Afrikaans as skoolvak aan te spreek, naamlik:

- (a) Prestasie: A 1, 6, 15; B 4
- (b) Evaluering: A 12, 22, 28, 45, 48, 49.
- (c) Onderrig: A 2, 4, 9, 17, 26, 40, 41, 54, 55.
- (d) Die Afrikaanse vakonderwyser: A 29, 31, 33, 37.
- (e) Affektiewe belewing: A 18, 20, 24, 43, 57; B 6.
- (f) Vakinhoud: A 3, 5, 11, 14, 21, 58; B 3.
- (g) Ouerbetrokkenheid: A 47, 50.
- (h) Onderrigmetodes en -strategieë: A 8, 10, 13, 25,
26, 30, 32, 34,
36, 38, 51, 52.
- (i) Vaardighede: A 7, 14, 19, 27, 42, 44, 59.
- (j) Voorgeskrewe werke: A 16, 23, 35, 39, 46, 53;
B 5.

Die subskale is in so 'n mate interafhanklik dat geen een werklik in isolasie geïnterpreteer kan word nie. Skaal a en b veronderstel mekaar in die sin dat evaluering (skaal b) 'n bepaalde prestasie in die vak meebring. Die leerling se affektiewe belewing (skaal e) van sy prestasie in die vak Afrikaans dra by tot sy houding teenoor die vak. Skaal e is van besondere belang vir die belewing van die Afrikaanse vakonderwyser (skaal d), die onderrig (skaal f) en voorgeskrewe werke (skaal j). Uit hoofstuk 3 is dit duidelik dat die onderwyser en vakonderrig 'n betekenisvolle rol in die leerlingbelewing van die vakonderrig speel. Die wyse

waarop die vakinhoud onderrig word en die leerling geleentheid kry om werklik in gesprek te tree met die voorgeskrewe werk (skaal j), dra in 'n groot mate by tot die leerling se ervaring van die vak. Die onderrig van die vakinhoud veronderstel die keuse van bepaalde onderrigmetodes en -strategieë (skaal h) wat grootliks bydra tot die ontwikkeling van vaardighede (skaal i) in die mondelinge en skriftelike hantering van die vak en taal Afrikaans.

5.2.3 DIE LOODSONDERSOEK

'n Goeie loodsondersoek is nie net belangrik vir die standaardisering van 'n meetinstrument nie, maar dien as hulpmiddel vir die navorser om moontlike foute, dubbelsinnige vrae en onduidelikhede uit te skakel.

'n Proeflopie is onderneem waarby 12 leerlinge uit die kategorie: Skole met 'n suiwer akademiese studierigting (Skool 1) as proefpersone betrek is. Leerlinge uit 'n hoër-, gemiddelde- en laer prestasiegroep is as proefpersone betrek om te verseker dat alle leerlinge die inhoud en strekking van die vrae sal begryp.

Die gemiddelde tydsduur vir die afneem van die vraelys was 20 minute. Omdat die toetsinstruksies baie duidelik op die vraelys aangebring is, was geringe begeleiding met die voltooiing van die vraelys nodig. Die leerlinge se eerlike menings oor onderrig, voorgeskrewe werk en betrokkenheid het 'n voorlopige aanduiding gegee dat veral effektiewe onderrig van besondere belang is vir die skep van 'n positiewe houding teenoor Afrikaans as skoolvak.

5.3 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE HOUDINGSVRAELYS

Volgens De Wet et al. (1981:131) is geldigheid en betroubaarheid twee van die kriteria waaraan 'n goeie meetinstrument moet voldoen. Dit is van belang dat beide geldigheid en betroubaarheid van 'n meetinstrument bepaal word omdat die betroubaarheid van 'n meetinstrument die geldigheid daarvan beïnvloed en 'n geldige meetinstrument ook 'n betroubare meetinstrument sal wees (De Wet et al., 1981:149-150).

5.3.1 GELDIGHEID

Geldigheid verwys na die mate waarin die meetinstrument dit meet wat as doelstelling met die meting beoog is. Hannah en Oosthuizen (1984:87) verduidelik dat geldigheid ook gemoeid is met die bruikbaarheid van die resultate en die sekerheid waarmee bepaalde interpretasies gemaak kan word.

Die geldigheid van die verfynde vraelys as meetinstrument lê in die geldigheid en betroubaarheid van die De Villiers-vraelys (soos reeds bepaal is) sowel as die korrelasies van subskale met die meegaande vrae. Die korrelasiekoëffisiënt wat as maatstaf vir konstantheid dien, wissel van 0,459 tot 0,946 uit 'n moontlike 1. Hierdie aanduidings verbeeld 'n goeie korrelasie tussen subskaal en die vrae wat daaronder resorteer. Die geldigheid van die meetinstrument (houdingsvraelys) word versterk deur die grootte van die steekproef omdat 240 respondente by die ondersoek betrek is. De Wet et al. (1981:117) beklemtoon die belangrikheid van 'n groot steekproef omdat betroubare en geldige gevolgtrekkings daardeur verseker kan word.

Voorspellingsgeldigheid dra in 'n groot mate by tot die geldigheid van die verwerkte vraelys as meetinstrument.

Volgens De Wet et al. (1981:147) verwys voorspellings-geldigheid na die mate waarin 'n meetinstrument die toekomstige prestasie van die leerling kan voorspel. Seliger en Shohamy (1989:188) brei hierop uit deur te verduidelik dat die meetinstrument in staat moet wees om bepaalde gedrag by die leerling te "voorspel".

5.3.2 BETROUBAARHEID

Die De Villiers-vraelys wat as basis vir die betrokke studie gebruik is, het betroubaarheidskoëffisiënte wat wissel tussen 0,6279 tot 0,8137 gelewer met 'n gemiddelde betroubaarheidskoëffisiënt van 0,7177 (De Villiers, 1991:64). Die betroubaarheidskoëffisiënte van die houdingsvraelys (vgl. Bylaag) vir hierdie betrokke studie wissel van 0,4589 tot 0,9426 met 'n gemiddeld van 0,7008. 'n Telling van 1,0 veronderstel dat die toets 100% betroubaar is. 'n Telling van 0,7008 veronderstel dat die foutvariëansie vir die betroubaarheid van die instrument 0,2992 is. Die betroubaarheid van hierdie meetinstrument word op grond van die telling uit 'n moontlike 1 as bogemiddeld aanvaar. (Vgl. De Wet et al., 1981:133-134.)

Volgens Hannah en Oosthuizen (1984:88-90) is dit belangrik dat die vrae in die meetinstrument ondubbelsinnig en duidelik gestel word, die omstandigheid waarin die vraelys beantwoord word moet gunstig wees en die vraelys moet nie langer as 30 minute voltooiyd in beslag neem nie sodat die aandag van die leerlinge deurentyd behou kan word om sodoende betroubare inligting te verkry. Uit die loodsondersoek het dit geblyk dat die vrae duidelik genoeg gestel is dat dit nie tot onduidelikhede en waninterpretasie gelei het nie. Betroubaarheid verseker dat verantwoordelike gevolgtrekkings uit die toetsresultate gemaak kan word wat in die praktyk tot effektiewe onderrig kan bydra.

5.4 DIE POPULASIE EN STEEKPROEF

5.4.1 DIE POPULASIE

Die populasie van die eksperiment is al die Afrikaanssprekende st. 9-leerlinge van vyf hoërskole in Pretoria. Om 'n goeie verteenwoordiging van leerlinge in die eksperiment te verseker is die hoërskole in die volgende vier kategorieë verdeel:

- Kategorie A: Skole met 'n suiwer akademiese studierigting - Skool 1 en 2
- Kategorie B: Skole met 'n tegniese studierigting - Skool 3
- Kategorie C: Skole met 'n handelstudierigting - Skool 4
- Kategorie D: Hoërskole vir buitengewone onderrig (bv. kuns, musiek en ballet) - Skool 5

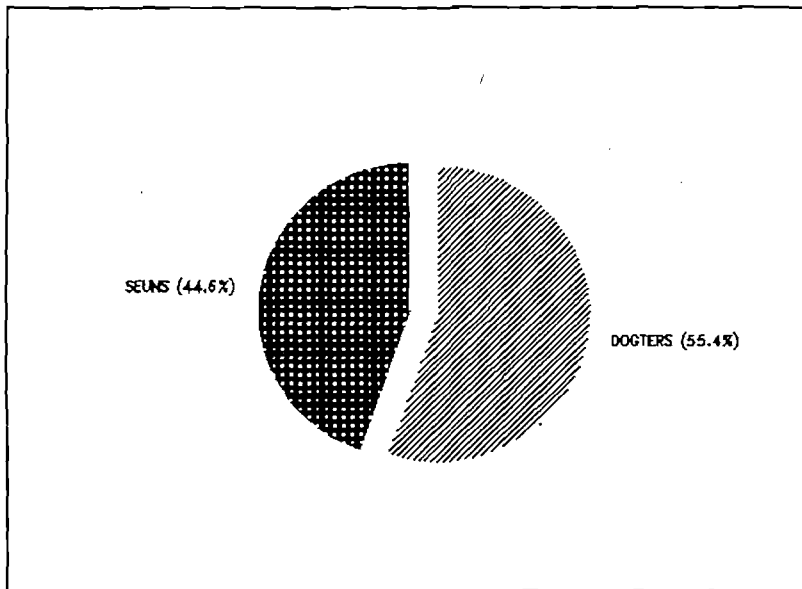
Alhoewel die aantal hoërskole in Kategorie A in Pretoria die ander kategorieë in getal oorskry, is besluit om slegs twee hoërskole uit Kategorie A op ewekansige wyse by die ondersoek te betrek. Die resultate van die ondersoek kan slegs op die tipiese stadskool van toepassing gemaak word omdat geen skool buite die grense van Pretoria by die ondersoek betrek is nie. Om hierdie rede kan die ondersoek slegs as 'n beskrywende studie gesien word wat vir die spesifieke omstandighede van leerlinge van hierdie skole.

5.4.2 STEEKPROEF

Alle st. 9-leerlinge uit Skool 1 tot 5 is op ewekansige wyse by die ondersoek betrek. Die steekproef het ten minste 20 % van die totale aantal st. 9-leerlinge per skool as respondente by die studie betrek. Uit skool 1 en 2 is onderskeidelik 82 en 47 st. 9-leerlinge op

ewekansige wyse by die ondersoek betrek. Uit Skool 3 is 46 leerlinge geselekteer om as proefpersone op te tree - 31 het uiteindelik die vraelys voltooi. Skool 4 is 'n dubbelmedium skool waar slegs 48 van die st. 9-leerlinge Afrikaanssprekend is. Om bevredigende resultate te lewer is 43 van die leerlinge as proefpersone by die ondersoek betrek. Skool 5 verskaf buitengewone onderrig in kuns, musiek en ballet, is 'n dubbelmedium skool en akkommodeer leerlinge uit verskeie taalgroepe. 51 van die st. 9-leerlinge by Skool 5 is Afrikaanssprekend en neem Afrikaans Eerste Taal as vak. Slegs 37 van die 51 leerlinge kon egter as respondente by die ondersoek ingesluit word.

Daar is 240 respondente by die ondersoek betrek. Uit die totale aantal respondente (240) is 77,8 % reeds 17 jaar en ouer. Soos uit Figuur 2 blyk, is 107 (44,6 %) van die respondente seuns en 133 (55,4 %) dogters.



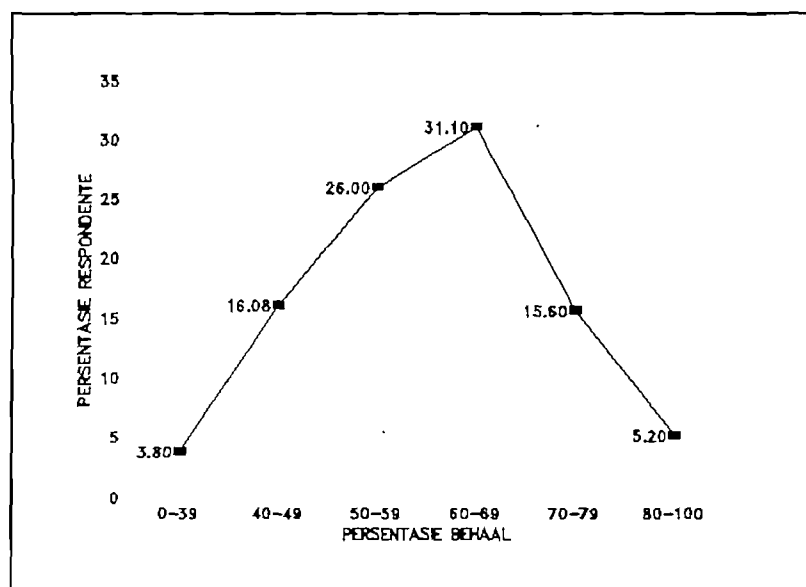
Figuur 2: Respondentsamestelling

5.5 NAVORSINGSRESULTATE

Uit die 240 respondente het 61,7 % aangetoon dat hulle van Afrikaans as skoolvak hou, maar het tog 'n negatiewe belewing van die onderrig en inhoud van spesifieke vakkomponente geopenbaar. Hierdie negatiewe belewing sypel deur na die algemene siening van die vak, prestasie in die vak en die voorkeur van vakkomponente (vgl. Figuur 4) soos uit die navorsingsresultate blyk. 'n Ontleding van die resultate word vervolgens onder subskaal a tot j as subhoofde weer-gegee.

5.1 SUBSKAAL A: PRESTASIE

(VERGELYK VRAAG 1, 6; B4)



Figuur 3: Vakprestasie

Die prestasie in 'n vakrigting of op 'n bepaalde gebied beïnvloed 'n persoon se mening en houding oor sake wat die betrokke vakrigting raak. By vraag 6 toon 36,8 % (88 van die 240 respondente) dat hul nie tevrede is met hul prestasie in Afrikaans nie en 49,8 % (vraag 1) dui aan dat hul prestasie in die vak Afrikaans kan verbe-

ter. Alhoewel die vakprestasie volgens Afdeling B; vraag 4 'n normaal kurwe vertoon (vgl. Figuur 3), is 165 van die respondente nie tevrede met hul vakprestasie nie.

5.2 SUBSKAAL B: EVALUERING

(VERGELYK VRAAG: 12, 22, 28, 45, 48, 49)

Volgens die inligting uit Tabel 1 hou 55,6 % van die respondente nie van toetse wat veral op feitekennis gebaseer is nie en sal eerder 'n eie mening oor sake wil stel. Dit blyk uit die reaksie van 58,6 % respondente wat nie van vrae hou wat oor 'n kritiese beoordeling van vakaspekte handel. Hoewel leerlinge 'n eie opinie oor bepaalde aspekte wil stel, is hulle tog skrikkerig vir vrae (vgl. Tabel 1 - Kritiese beoordeling) wat veral op analise, gevolgtrekking en verbandlegging gerig is.

Evaluering gerig op:	Aantal Respondente		% voorkeur	
	Ja	Nee	Ja	Nee
Feitekennis	105	133	44,1	55,9
Insigvrae	100	139	41,9	58,1
Kritiese beoordeling	98	139	41,3	58,6
Kort toetse	195	43	82	18
Lang kwartaaltoets	43	195	18	8

Tabel 1: Evalueringsvorme

82 % van die respondente het aangedui dat hulle die vakinhoud gouer baasraak deur korter toetse te skryf as 'n lang kwartaaltoets. Kortere toetse is 'n manier waarop leer en herleer van veral moeiliker inhoudes by die leerling tuisgebring word.

5.5.3 SUBSKAAL C, H EN I: ONDERRIG, ONDERRIGMETODES EN DIE ONTWIKKELING VAN VAARDIGHEDE

(VERGELYK VRAAG: 2, 4, 7, 9, 14, 17, 19, 26, 27, 40, 41, 44, 54, 55, 59)

Volgens 69 % van die respondente is die onderrig van Afrikaans afgestem op eksamenafrigting. Deelname aan die onderrigproses deur klasgesprek, bespreking en vraag-antwoord blyk minimaal te wees. By slegs 28,8 % van die respondente vorm klasbesprekings deel van die onderrig en 33,3 % kry min geleentheid tot klasgesprek, groepwerk of besprekings.

5.5.3.1 BEGRIPSLEES

(VERGELYK VRAAG: 7, 14, 23, 27)

Lees toon noue verband met praat en luister en is 'n voortvloeiing uit taalhantering en algemene taalgebruik. 'n Gemiddeld van 75 % respondente het aangetoon dat hulle die belangrikheid van leeswerk vir die verbetering van hul leesvaardigheid insien en van mening is dat lees die begripsvermoë en interpretasievermoë verbeter. Dieselfde aantal respondente het duidelik laat blyk dat die lees van goeie literêre stukke 'n bydrae lewer tot die verbetering van sinskonstruksies. Sinsformuleringsfoute kan in 'n groot mate deur die lees van goeie literêre werk uitgeskakel word. Uit die gegewens van Afdeling A, vraag 27 blyk dit dat leerlinge probleme met vluglees ondervind en dat hulle sukkel met die uitlig van hoofgedagtes en kernwoorde. 41,3 % van die respondente vind die weergee van kernwoorde moeilik en 14,2 % sukkel uitermate met die aanduiding van hoofgedagtes.

Alhoewel 54,4 % aangedui het dat die skryf van 'n précis besonder moeilik en ingewikkeld is, dien die précis as baie goeie oefening om die belangrikste aspekte in 'n leesstuk kernagtig in eie woorde weer te gee - 147 respondente bevestig die stelling.

5.5.3.2 SKRIFTELIKE STELWERK

(VERGELYK VRAAG: 5, 13, 19, 25, 34, 37, 44)

Volgens 153 van die respondente is die onderrig van die vak Afrikaans in hulle skole nie op kreatiwiteit gerig nie. Slegs 31,4% is deur onderrig geleer om deur middel van assosiasies bekendhede by die gegewe stelwerkonderwerp te betrek. 26,8 % van die respondente het aangevoer dat hulle graag met behulp van musiek (klank) woordassosiasies met die onderwerp vind. Hierdie gegewens verklaar die 9,6 % respondente wat gemeld het dat hulle glad nie hul gedagtes in woorde kan uitdruk nie en die 43,5 % wat getoon het dat hulle oor die algemeen nie oor 'n goeie uitdrukkingsvermoë beskik nie. 'n Logiese afleiding uit die inligting is dat stelwerkperiodes grootliks op verduideliking en toepassing gebaseer is en skryfwerk meestal as huiswerk geld.

54,8 % (vgl. Afdeling A, vraag 37) van die respondente wat laat blyk het dat bemoedigende opmerkings by hul skryfwerk as aansporing vir voortgesette goeie werk dien, beklemtoon die aanname dat motivering 'n belangrike aspek in die houding teenoor en prestasie in die vak Afrikaans bewerkstellig.

5.5.3.3 **TAALLEER**
(VERGELYK VRAAG: 3, 21, 32, 42, 52, 58; B3)

Afdeling A, vraag 3 toon benewens die 40,6 % van die respondente wat Taalleer as die moeilikste vakkomponent beskou, dat daar 'n verdere 29,7 % is wat Taalleer as moeilik verstaanbaar beskryf. Hierdie inligting korreleer met die gegewens uit Afdeling B, vraag 3 waar Taalleer as swartskAAP van die vakkomponente uitgewys word. (Vgl. Figuur 4, par. 5.5.6.)

Met betrekking tot die onderrig van Taalleer stem 113 respondente (47,3 %) in 'n redelike mate saam dat Taalleeroefeninge wat op 'n prosastuk gebaseer is tot woordeskatuitbreiding bydra en dat benoeming van woordsoorte vergemaklik word wanneer die vroe oor woordsoorte in 'n bepaalde leesstuk voorkom. Hierdie mening beklemtoon dat woordsoortbenoeming verkieslik binne leesstukkonteks gevra moet word. (Vgl. hoofstuk 3, par. 3.4.3.) Die 70,3 % respondente wat positief gereageer het op die gebruik van interessante tydskrifartikels as bron vir Taalleeroefeninge, bevestig dat leerlinge met groter ywer werk as hulle die werk en onderrig interessant en stimulerend vind.

Een van die redes waarom leerlinge spelprobleme ondervind kan in hul siening oor die belangrikheid van spelreëls binne Taalleer lê. Slegs 8,4 % (20 respondente) sien spelreëls as van besondere belang teenoor 28 % (67 respondente) wat spelreëls as 'n onbelangrike aspek in Taalleer sien.

5.5.3.4 POËSIE

(VERGELYK VRAAG: 24, 26, 28, 38, 60)

Die respondente het laat blyk dat hulle dit moeilik vind om verstegniese aspekte in gedigontleding toe te pas. 95,4 % van die respondente ervaar probleme met verstegniese aspekte. Alhoewel 62 % van die repondente aangedui het dat hulle nie tydens poësie-onderrig groepwerk doen of klasbesprekings het nie, is 171 respondente (71 %) van mening dat hulle betrokkenheid by die onder- rig deur die maak van kantaantekeninge vir hulle van groot waarde is.

5.5.4 SUBSKAAL D: DIE AFRIKAANSE VAKONDERWYSER

(VERGELYK VRAAG: 29, 31, 33, 37)

Toegeligte verduidelikings is vir 67,5 % (Afdeling A, vraag 29) van die respondente van belang. Vir 81,2 % van die respondente is bereidwilligheid van die onder- wyser om met probleme te help asook betrokkenheid es- sensieel vir effektiewe onderrig. Hieruit kan duidelik afgelei word dat motivering, aanmoediging en positiwi- teit soos deur die onderwyser geïnisieer, 'n vrugbare teelaarde vir 'n positiewe houding is.

5.5.5 SUBSKAAL E: AFFEKTIEWE BELEWING

(VERGELYK VRAAG: 18, 20, 24, 43, 57; B4)

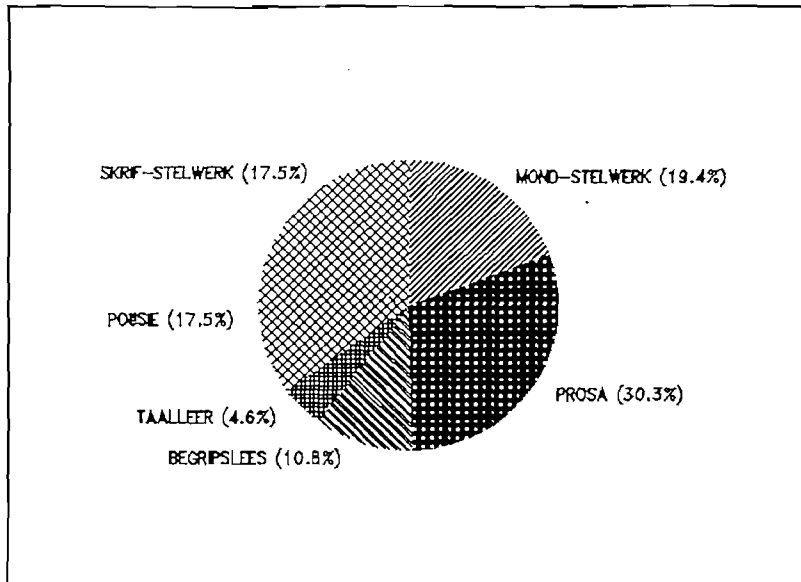
37,7 % van die respondente dui aan dat hulle van Afri- kaans as skoolvak hou omdat hulle in tale belangstel. Uit hierdie data blyk dit dat onderrigmetodes en die wyse waarop 'n vakkomponent aangebied word die affek- tiewe belewing (houding) van die respondente teenoor Afrikaans as skoolvak beïnvloed. Die 79,2 % van die

respondente wat aangedui het dat hulle graag na 'n opvoering van 'n voorgeskrewe werk gaan kyk, bevestig dat visualisering van literêre werk daartoe bydra dat die leerlinge die vak sal geniet. Aan die anderkant bevestig die 48,3 % wat nie van gedigontleding hou nie en 67,6 % wat dit moeilik vind om voor 'n klas op te tree dat die wyse waarop vakinhoud aangebied word en die mate waarin die leerling geleentheid kry om in en deur die taal te werk 'n positiewe invloed op die leerling se affektiewe belewing van die vak sal toon.

5.5.6 SUBSKAAL F: VAKINHOUD
(VERGELYK VRAAG: 3, 5, 11, 14, 21, 58; B3)

Die respondente se siening van die vakinhoud korreleer met die gegewens oor die onderrig van die vakkomponente. (Vgl. Figuur 4.) 64 % van die respondente ervaar die vak met inbegrip van onderrig nie as kreatief stimulerend nie. Kreatiwiteit is by uitstek een van die basiese aspekte wat positiwiteit in die hand werk. Dit blyk dat die vakinhoud wel 'n invloed het op die belewing van die vak in totaliteit, maar dat die onderrig 'n bydraer tot negatiwiteit is.

Verskeie leerlinge het dit duidelik gestel dat die aanbieding van die vakinhoud die vak maak of breek. Een respondent het die korrelasie tussen vakinhoud en onderrig met hierdie insiggewende opmerking saamgevat: "die interessante aanbieding verryk nie net my kennis nie, maar leer my verder as blote woorde dink".



Figuur 4: Vakkomponent voorkeur

**5.5.7 SUBSKAAL G: OUERBETROKKENHEID
(VERGELYK VRAAG: 47, 50)**

70,7 % van die respondente se ouers stel belang in hul vakprestasie en onderrig - al is die belangstelling slegs in 'n redelike mate. 8,8 % se ouers stel glad nie belang in die vlak van onderrig wat hulle kinders ontvang nie. 'n Onbetrokkenheid straal ook uit die 23,8 % van die respondente se ouers wat geensins geïnteresseerd is of die leerlinge hulle voorgeskrewe boeke lees al dan nie.

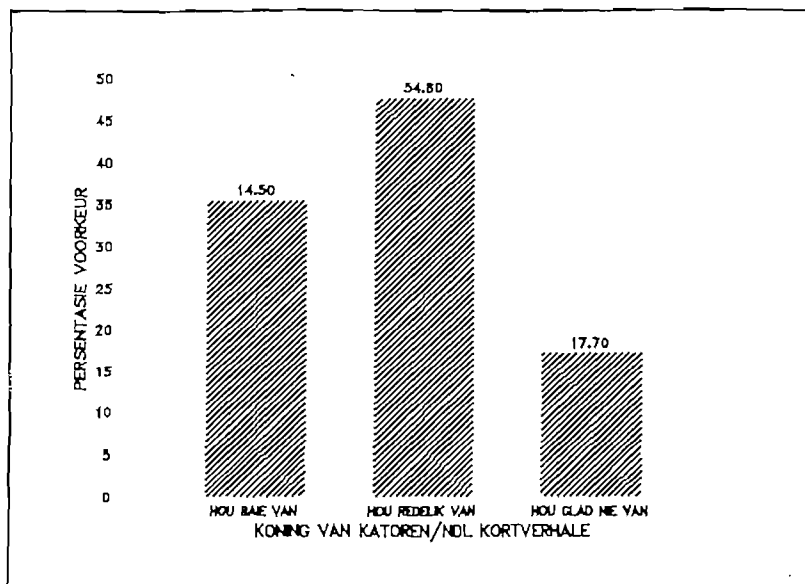
**5.5.8 SUBSKAAL J: VOORGESKREWE WERK
(VERGELYK VRAAG: 16, 35, 39, 53; B5)**

Alhoewel baie leerlinge 'n afkeer het in die sogenaamde "ou" werke waarin Afrikanerarmoede, swaarkry en stryd verbeeld word, het slegs 27,3 % van die respondente hulle heeltemal teen sodanige voorgeskrewe werk uitgespreek. Hieruit blyk dit dat leerlinge slegs afkerig

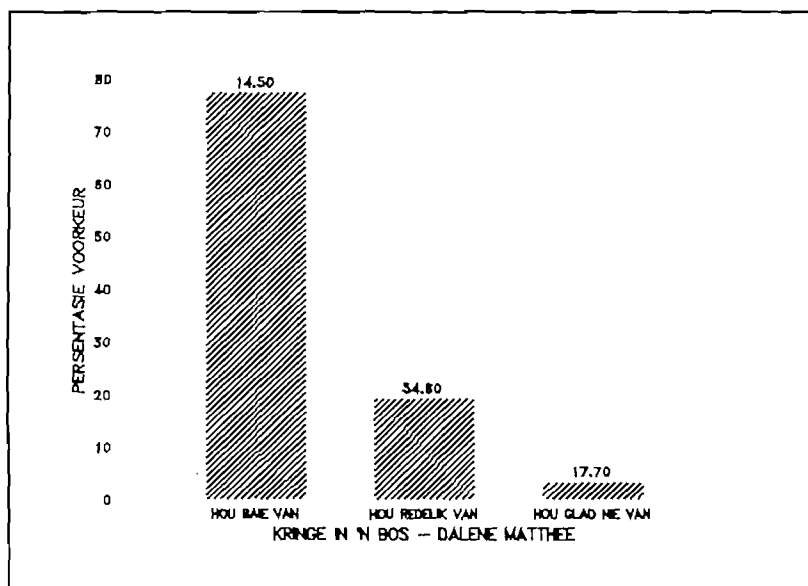
voel teenoor deurlopende temas of motiewe van dié aard in voorgeskrewe werke. (Vgl. Figuur 5.1 - 5.3.) 'n Bewys hiervan word uit die resultaat van vraag 39 gevind waar 79,5 % aangetoon het dat hulle in 'n redelike tot baie goeie mate hulself met die karakters in die voorgeskrewe werke kan vereenselwig. Slegs 10 respondente kon hul glad nie met die karakters en situasies in die werk vereenselwig nie.

Tog blyk dit dat die onderrig van die voorgeskrewe werke 'n groter betrokkenheid van leerlinge vra, juis omdat 'n eie mening in die resepsie-estetika uit vraagstelling, beplanning en oordrag van voorgeskrewe werk moet voortspruit.

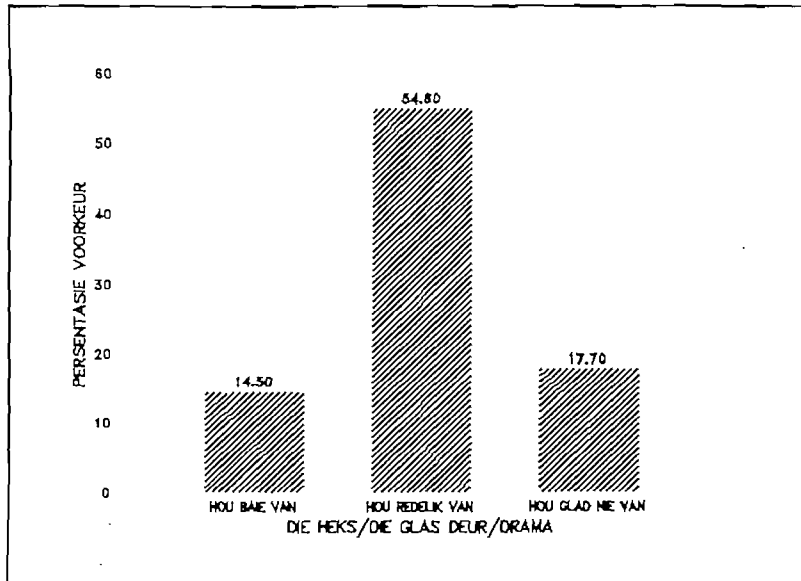
Volgens Figuur 5.2 is dit duidelik dat 'n aktuele werk wat die verlede op 'n besondere manier aansny by verre voorrang geniet. Teenoor 'n gemiddeld van 17 % wat nie van die drama (Figuur 5.3) of die Nederlandse werk (Figuur 5.1) hou nie, is daar 'n skrale 3,3 % wat nie aanklank by Kringe in 'n bos kan vind nie (Figuur 5.2). Leerlinge word nie afgeskrik deur die groot omvang van 'n boek of die moeilikheidsgraad van 'n werk wanneer die inhoud interessant, belangwekkend en verbeeldingryk is.



Figuur 5.1: Voorgeskrewe Nederlandse werk



Figuur 5.2: Voorgeskrewe Roman



Figuur 5.3: Voorgeskrewe Drama
VOORGESKREWE WERK ST. 9: 1989 - 1992

5.6 GEVOLGTREKKING

Uit die navorsingsresultate is verskeie bewyse gevind dat effektiewe onderrig die grootste invloed op die houding van die respondente het. Dit is duidelik dat die leerlinge 'n positiewe beleving van Afrikaans as skoolvak sal hê as evaluering, vakonderrig, die ontwikkeling van vaardighede en die inoefening van komponentinhoud op 'n beplande wyse aangepak word en effektiewe onderrigstrategieë as basis vir die onderrig dien.

Daar kan nie net volstaan word by die bepaling van die houding van die leerlinge en kennis geneem word van die redes vir die houding nie. Dit is belangrik om aanbevelings te maak wat tot praktykverryking sal lei en positiwiteit teenoor Afrikaans as skoolvak sal aanwakker. In hoofstuk 6 word die aanbevelings en voorgestelde onderrigstrategieë vir meer effektiewe vakonderrig paragraafsgewys bespreek onder die subskale soos in hoofstuk 5 uiteengesit is.

HOOFSTUK 6

AANBEVELINGS EN ONDERRIGSTRATEGIEË VIR ENKELE VAKKOMPONENTE

6.1 INLEIDING

Soos in hoofstuk 5, par. 5.6 gemeld is, is die doel van hierdie ondersoek nie net om die houding van leerlinge teenoor die vakinhoud te bepaal en redes vir die houding uit die data te vind nie, maar om veral te poog om voorstelle te maak wat tot praktykverbetering en 'n positiewe gesindheid by leerlinge sal lei. Hierdie hoofstuk word daarom aan voorstelle gewy vir prestasiemotivering, evaluering van vaardighede en om bydraes te lewer om 'n stabiele affektiewe belewing te bewerkstellig. Die onderrigstrategieë wat aanbeveel word vir die onderrig van Stelwerk, Begripslees, Précis, Prosa, Poësie en Taalleer kan bydra tot die verryking van die onderrig-leer-situasie en positiwiteit teenoor Afrikaans as skoolvak in die hand werk.

6.2 PRESTASIE MOTIVERING (VERGELYK SUBSKAAL A)

32,2 % van die respondente (vgl. Bylaag, vraag 43) het aangedui dat hulle Afrikaans net leer omdat hulle daartoe verplig word. 'n Leerling wat nie leer nie, is ongemotiveerd en presteer swak. Uit hoofstuk 4, par. 4.9 is dit duidelik dat swak gemotiveerdheid kan spruit uit passiwiteit, 'n labiele gevoelslewe en 'n swak selfbeeld. In aansluiting by die aanbeveling in hoofstuk 4, par. 4.10 moet beklemtoon word dat deur effektiewe onderrig en sinvolle opdragte probleemskuheid en denkskuheid by leerlinge afgeweer kan word.

Die stel van 'n bereikbare doel vir die leerlinge waarin hulle self hulle vordering kan monitor, dra by tot prestasiemotivering. Dit is belangrik dat die leerlinge as nuttige en bruikbare mense gerespekteer word en voortdurend

geprys word vir hulle pogings. Hulle insette in die klas moet na waarde geskat word.

Dissipline en konsekwente optrede skep 'n gunstige atmosfeer tot doelgerigte werk en suksesvolle leeruitkomste. Doelgerigte en planmatige optrede van 'n besielde vakkenner boesem vertrouwe in by die leerlinge - vertrouwe wek belangstelling om betrokke te raak en motivering om te presteer. Niks is meer motiverend as sukses nie. As 'n leerling deur die onderrig en optrede van sy vakonderwyser besef dat hy kan, sal hy doelgerig werk en gaan hy presteer.

6.3 AFFEKTIEWE BELEWING EN DIE AFRIKAANSE VAKONDERWYSER (VERGELYK SUBSKAAL D EN E)

'n Kind wat nie veilig (geborge) voel in die leersituasie nie, sal nie 'n waaghouding in sy leerwerk openbaar nie, maar hom onttrek van die situasie, onbetrokke toekyk en nie doeltreffend leer nie. Emosionele faktore het 'n direkte invloed op die houding wat die leerlinge teenoor die vakinhoud en leer openbaar. (Vgl. hoofstuk 4, par. 4.9.) Hoe sinvoller die vakinhoud vir die leerlinge, hoe meer leerge-motiveerd sal leerlinge teenoor die vakinhoud wees.

61,7 % van die respondente het aangetoon dat hulle wel van die vak Afrikaans hou (vgl. Bylaag: Afdeling B, vraag 6); maar tog beleef hulle die onderrig daarvan negatief. (Vgl. hoofstuk 5, par. 5.5.3.) Sinvolle gestruktureerde leerstof wat effektief onderrig word, sal positiwiteit in die hand werk.

Vir 85,4 % van die respondente is dit belangrik dat die Afrikaanse vakonderwyser in elkeen individueel sal belangstel. (Vgl. Bylaag, vraag 33.) Elke leerling streef na erkenning, waardering en 'n gevoel van belangrikheid wat op sy beurt selfvertroue en selfmotivering voed. Dit is belangrik om elke leerling na waarde te skat en sy prestasies

buite die klaskamer as uitgangspunt vir prestasie in die klas te gebruik. Goedbeplande insette van die vakonderwyser kan 'n groot bydrae lewer tot die realisering van affektief-gestabiliseerde leerlinge en die realisering van die leerlinge se potensiaal.

6.4 OUERBETROKKENHEID (VERGELYK SUBSKAAL G)

Ouers kla dikwels dat hul kinders nie wil lees nie en die leesvaardigheid as gevolg daarvan skade ly; tog bly die waarheid dat lesende ouers, lesende kinders baar. Ouerbetrokkenheid is van besondere belang vir leerlingvordering.

Uit die navorsingsresultate blyk dit duidelik dat die leerlinge wie se ouers in hul vakprestasie belangstel, die goeie presteerders in die vak is. Die primêre opvoeding tuis kan nie nie ewe skielik in die skoolopset weggedink word nie. Daarom moet die onderrig van Afrikaans as moedertaal juis gerig wees op die ontwikkeling van potensiaal en vermoëns wat moontlik in die ouerhuis skade ly.

6.5 EFFEKTIEWE ONDERRIG VAN VAKINHOUD (VERGELYK SUBSKAAL C EN F)

Die onderwyser se aanbiedingswyse van die inhoud, die leiding en hulp aan die leerlinge en die terugvoering en reaksie van die leerlinge bepaal nie net in 'n groot mate die leeruitkomste nie, maar ook die houding van die leerlinge teenoor die vak in die algemeen. Die onderwyser moet egter 'n gesonde balans tussen die gee van inligting en selfontdekking bewerkstellig. Die leerlinge wat geleidelik tot selfontdekking gelei word, leer nie net selfstandig dink nie, maar leer 'n eie orde in die vakinhoud skep.

Uit die oopantwoord-vraag (vgl. Bylaag: Afdeling B, vraag 6) het dit geblyk dat respondente effektiewe onderrig as

voorwaarde hou vir doeltreffende leer, prestasie sukses, 'n positiewe houding teenoor die vak en gemotiveerde deelname aan die onderrig-leer-situasie. Die uiteenlopende antwoorde op hierdie vraag, naamlik: "Hou jy van die vak Afrikaans? Gee redes vir jou antwoord"... behoort elke Afrikaanse onderwyser/es te laat besin oor die wyse waarop die vakinhoud onderrig word.

Enkele teenstrydige antwoorde word as motivering vir die voorgestelde besinning, ingesluit:

"Elke periode voel soos 'n afperiode"

"Ek kan eerder meer tyd aan ander vakke spandeer, want in die Afrikaanse klas doen ons niks"

"Verkeerd aangebied. Beteken niks vir my nie"

"Ek is nie tevrede met die vakonderrig nie - dit word vervelig aangebied"

"Die onderwyser maak dit nie interessant nie"

teenoor

"My onderwyseres leer ons kreatief dink, skryf en praat"

"Dit is 'n interessante vak en daar word baie moeite gedoen om die inhoud vir ons goed aan te bied"

"Dit word deur 'n onderwyseres wat haar vak ken aangebied en ek presteer goed daarin"

"My onderwyser kweek by ons 'n liefde vir die taal"

"Die onderwyser bied die vak op 'n interessante manier aan en mens is ontspanne"

Hierdie antwoorde dien as duidelike motivering dat effektiewe onderrig, die keuse van metodes en strategieë en leiding aan die leerlinge die grootste bydrae tot 'n positiewe ingesteldheid teenoor Afrikaans as skoolvak lewer en vakprestasie bevorder. Daarom dien die onderrigstrategieë wat in paragraaf 6.6 - 6.10 aanbeveel word as moontlike bydrae tot effektiewe onderrig en om leerlinge tot 'n positiewe

houding teenoor Afrikaans as skoolvak te motiveer.

6.6 ONDERRIGSTRATEGIEË VIR ENKELE VAKKOMPONENTE

In 'n poging om 'n antwoord te bied op die derde probleemvraag soos in hoofstuk 1, par. 1.2 gestel is, word onderrigstrategieë vir Stelwerk, Begripslees en Précis, die Letterkunde langvraag, Poësieonderrig en Taalleeronderrig voorgestel.

6.6.1 STELWERKONDERRIG

Soos uit die navorsingsdata geblyk het, is leerlinge in die algemeen geneig om onbepland, ongestruktureerd en onlogies te skryf. 'n Algemene klagte is dat hulle nie weet wat om oor 'n bepaalde onderwerp te skryf nie en ook nie oor die kennis beskik hoe om hierdie probleem te oorkom nie.

Om 'n taal funksioneel te gebruik hou in dat dit op so 'n wyse aangewend word dat die teikengroep of teikenpersoon aan wie die mondelinge of skriftelike weergawegerig is tot nuwe kennis of insig sal kom. Wat wel in gedagte gehou moet word, is dat "funksionele taal" nie inhoud en betekenis van die taal uitsluit nie, maar eerder beklemtoon. Die stelwerkperiode kan veral benut word om die leerling die leiding te gee om doelgerig te skryf en seker te maak dat die taal wat hy aanwend die mees geslaagde effek sal bewerkstellig.

Funksionele stelwerkonderrig hou in dat die leerling die verskillende skryfmodi sal benut, die doel van sy skryfstuk in gedagte hou by sy beplanning en uitvoering van 'n opdrag en duidelikheid moet hê in watter vorm die skryfstuk aangebied moet word. Oefening om die taal funksioneel aan te wend leer die leerling nie net om inligting oor te dra nie, maar oor sake te redeneer

en selfs ooredend te werk te gaan. Die uitgangspunt by stelwerkonderrig behoort te wees dat die leerling alle moontlike geleentheid gebied moet word om sy skryfvaardigheid te ontwikkel. Die stelwerkperiode moet in wese 'n skryf en inoefeningsperiode wees - nie 'n luister na voorlesings van die skryfwerk van ander skrywers nie, maar 'n self-besig-wees met skryfwerk.

Die onderrig van funksionele skryfwerk is nie 'n poging om so veel as moontlik skryfstukke van die leerlinge te ontvang nie. 'n Opstel elke twee weke is nie 'n voorbeeld van funksionele stelwerkonderrig nie, maar eerder 'n opstapeling van werk vir die onderwyser wat hy in elk geval weens werkdrukke nie in diepte kan nasien nie. Die leerling moet kennis maak met 'n verskeidenheid skryfwerk wat hy in sy latere lewe weer met vrag kan gebruik. Onder die skryfstukke resorteer byvoorbeeld die uitnodiging, die bedankingsbrief, geklassifiseerde advertensies, formele en informele verslae, koerantberigte, gebruiksaanwysings, instruksies, 'n sakelys en notule en kennisgewings. (Vgl. Administrasie Volksraad: Vakkomitee vir Afrikaans Eerste Taal, Studiegids nr. 25 : 1-10.)

Om funksionaliteit in stelwerk te skep, word die assosiatief-funksionele werkwyse as die aangewese onderrigstrategie vir effektiewe stelwerkonderrig voorgestel.

6.6.2 DIE ASSOSIATIEF-FUNKSIONELE WERKSWYSE

Kreatiwiteit is die wagwoord vir effektiewe skryfwerk en taalhantering. 'n Stelwerkprogram gebaseer op assosiasies maak nie net voorsiening vir ekspressiewe of beeldende skryfwerk nie, maar sluit ook die hantering van formele skryfstukke (bv. die persbrief en formele verslag) in. Elke aspek van die program word siklus-

gewys as boustene gebruik om uiteindelik tot 'n lang stelwerkstuk te lei.

Die essensie van hierdie stelwerkprogram lê in skryfwerk en inoefening van korter stukke wat 'n leerling betrokke kry by sy eie skryfwerk. 'n Stelwerkperiode behoort 'n skryfperiode te wees en nie 'n verduidelik-wat-skryfwerk-is-periode nie. Leerlinge moet die geleentheid kry om in te oefen en toe te pas. Stelwerk-huiswerk moet slegs vir die kwartaalstuk of navorsingswerk geld.

Die stelwerkprogramme wat in paragraaf 6.6.3 - 6.6.5.2 aanbeveel word, dien as voorbeelde vir stelwerkonderrig in die Junior en Senior Sekondêre fase. Elke les van hierdie programme vorm deel van 'n siklusbeplanning vir die onderrig van die vakkomponente in Afrikaans en is daarop ingestel om progressief tot die skryf van kreatiewe stelwerkstukke te lei.

6.6.3 STELWERKPROGRAM VIR DIE JUNIOR SEKONDÊRE FASE

6.6.3.1 LES 1: KLANKASSOSIASIES

Deur te luister, te sien en te ervaar leer die leerling om beeldend 'n situasie te skep. Assosiasies verbeter die leerling se stelvaardigheid en stimuleer 'n skrywersinisiatief. Deur die gebruik van musiek, prent en kleur, kry die leerling die geleentheid om die bekende met die onbekende te assosieer.

Leidende vrae is aanvanklik vir die leerling van hulp om assosiasies met klank (musiek) te maak, byvoorbeeld:

i. Aan watter geleentheid laat die musiek

- jou dink?
- ii. Met watter kleur en blom sal jy hierdie musiek verbind?
 - iii. Watter persone is by die geleentheid betrokke?
 - iv. Wat trek die persone na hierdie geleentheid aan?

Die opdrag aan die leerlinge is om 'n kort beskrywing van die bepaalde situasie te gee deur woorde en gedagtes uit die assosiasies te selekteer.

6.6.3.2 LES 2: WOORDASSOSIASIES

Deur demonstrasie en klasgesprek word die klas in geheel by woordassosiasie betrek. 'n Onderwerp soos "Aarbeie en roomys" ontlok assosiasies soos: Wimbledon, rooi en wit, reis, London, tennis, hitte, vakansie, varsheid, genot ens. Leerlinge moet telkens op 'n vorige assosiasie voortbou.

Met 'n volgende onderwerp skryf die leerlinge individueel hul assosiasies neer en vul hul woordeskat aan deur van die res van die groep se assosiasiewoorde neer te skryf.

Die opdrag behels die skryf van 'n paragraaf van sewe tot agt reëls deur van 'n seleksie uit die assosiasiewoorde gebruik te maak.

6.6.3.3 LES 3: KONTRASPARAGRAWE EN WOORDGEBRUIK

Kontraswerking kan inge oefen word deur eksperimenteel te werk te gaan en aan leerlinge onderwerpe te gee wat veelkantige

betekenis se het, byvoorbeeld: Seisoene, Vrugtetyd, Keuses, Musiek, Mense en Kleure. Leerlinge behoort dan soos volg hul assosiasies saam te stel:

SEISOENE

- *winter, triestig, wasem, dor gevriesde waterpype, hout, ingekrimp, kaggelvuur, knetterende vuur, warm sjokolade drankie, mus, ryp op dooie gras, fabels, musiek, sop en broodjies, koue, snoesig aangetrek, bewe, handskoene.*
- *somer, vrugte, koue koeldrank, swembad, koeltes, sport, krieket, swem, groen, blomme, vakansie, son en see, strand, veelkleurig, sprankelblou water, waterski, hitte.*

Leerlinge stel kontrasterende assosiasies oor een onderwerp op en gebruik dan hierdie gedagtes en idees om kontrasterende paragrawe te skryf.

6.6.3.4 LES 4: AANEENSKAKELENDE PARAGRAWE

Die skryf van aaneenskakelende paragrawe met behulp van assosiasies bewerkstellig 'n logiese lyn in skryfwerk en verseker dat die leerling nie van 'n onderwerp sal afdwaal nie, byvoorbeeld:

Die teelepel klink teen die binnekant van die koffiekoppie.

Ek kyk na haar hande wat die melkbeker nadertrek, twee lepels suiker ingooi en aandagtig sit en roer. Daar is, soos altyd, growwe beskuit in die Von Molen-bord en 'n lekkerkry-lag om haar mond.

Dit is heerlik om na al die jare weer oor 'n stomende koppie koffie, toegevou in albei hande sommer net te gesels.

Leerlinge leer om met behulp van assosiasies rondom 'n bepaalde gedagte te skryf, woorde te vind wat bymekaar aansluit en op hierdie wyse 'n logiese opeenvolging van gedagtes te bewerkstellig.

6.6.3.5 LES 5: INLEIDING EN SLOTPARAGRAAF

Tot dusver is daar veral op effektiewe taalhantering gekonsentreer en word hierdie les aan die struktuur van skryfwerk gewy. Daar word egter nie afgewyk van die assosiatiewe werkswyse nie - funksionaliteit word nou net op 'n breër spektrum beklemtoon. Dit is algemeen bekend dat 'n goeie inleiding en deurdagte slot al die helfte van die stelwerkpunt verseker.

Die opdrag aan die leerlinge behels die skryf van 'n slot vir 'n gegewe inleidingsparagraaf en die skryf van 'n inleiding vir 'n gegewe slot. Dit is belangrik dat die leerlinge die kerngedagte uit die inleiding en slot kan herken en met die idee bepaalde woorde en gedagtes kan assosieer.

Voorbeelde hiervan is:

- A. SKRYF 'N SLOTPARAGRAAF VIR DIE VOLGENDE INLEIDING.

Eendag het Louis die vlieg my teisterend deur my skoon venster kom sit en beloer. Ek kon sy suiervoetjies sien - sy monddele het beweeg. Na die gesukkel om die vuil ruit skoon te kry, was dit een te veel vir my.

LEERLING SE POGING.....

- B. SKRYF 'N INLEIDINGSPARAGRAAF VIR DIE VOLGENDE SLOT.

Ek het haar hand gevat. Sy het my met benatte wange, maar dankbare ogies aangestaar... Sy het uiteindelik 'n huis gevind.

LEERLING SE POGING.....

Die inoefening kan ook in die skryf van 'n inleiding en slot oor 'n bepaalde onderwerp uitgevoer word, byvoorbeeld:

1. ... en toe begin dit te reën.
2. 'n Grensverhaal
3. Onthou jy nog?
4. Tant Leen, die baasbakster.

6.6.3.6 LES 6: VOLTOOI DIE VERHAAL...

Die voltooi-die-verhaal-skryfstuk is 'n langer opdrag waarin alle vorige skryf-tegnieke toegepas en ingeoefen word. Die eerste deel van die verhaal word aan die

leerlinge gegee, waarop hulle die kerngedagtes in die stuk onderstreep en nuwe idees, woorde en gedagtes daarmee assosieer, byvoorbeeld:

Die gekalkte gewelhuis was stil. Ek was vir die eerste keer in 'n lang tyd alleen by die huis. Die geelhoutvloere het warm geblink en my woordeloos verwelkom. Ek moes self vuur in die kaggel kry.

Dit was triestig buite - regte Kaapse weer. Grys misreën het uitgesak. Ek was bly om die vuur vinnig aan die gang te kry. Die vlamme het in ligskaduwees teen die muur begin speel. Ek het eers gedink dis net die vuur wat knetter, maar dan

Die idee met die opdrag is dat leerlinge beeldspraakvorme, idiomatiese taalgebruik, assosiasies en funksionaliteit inoefen.

'n Evaluering van die eerste ses siklusse in die stelwerkprogram kan as kwartaaltoets uit 40, soos volg saamgestel word:

LEES DIE TITELS EN DIE INLEIDING TOT DIE VERHALE/STORIES/GEBEURTENISSE AANDAGTIG DEUR. KIES EEN VAN DIE ONDERSTAANDE VERHALE EN VOLTOOI IN OPSTELVORM. MAAK VAN PARAGRAWE GEBRUIK. LET VERAL OP ASSOSIASIES, KONTRASWERKING EN LOGIESE AANEENSKAKELING.

KIES EEN VAN DIE ONDERWERPE EN VOLTOOI DIE VERHAAL.....

A. NAMAKWALAND - 'N BLOMJUWEEL.

Dit is hierdie fyn besnaarde lewendigheid wat in die Namakwaland se blomme so verruklik en verrassend is. Die woord "Namakwaland" wek eintlik gedagtes aan son, droogte, sand en kaal veld, maar in September berei jy jou voor vir blomme in Namakwaland; gousblomme, vygies en plakkies wat in die son braai. Jy maak jou klaar vir die fyn, aristokratiese, maar ongelukkig verganklike skoonheid vol kleur: rooi, geel en blou oor elke sagte helling en vlaktetjie

(40)

B. EK PAK MAAR WEER MY KOFFERS

Dit voel soos nou die dag dat ek hier aangeland het! Moeg sit ek my pakkies neer en kyk na die etikette op my koffers. Al die ver plekke waarvan ek kleintyd net gedroom het, het vir my bereikbaar geword.

Ek dink terug aan die swoel somerdae in Turkye en die stadigbewegende dakwaaier, die skraal koelte van palmbome en die branddors in die woestyng gebied

(40)

C. MY SANDKASTEEL

Dis Desembermaand - dis warm! Ek probeer onder die groot veelkleurige strandsambreel skuiling vind teen die snikhete dag. Tog geniet ek die sand,

see en luilekker uitspantyd. Die hoogwater branders spoel al tot vlak by my en 'n kleintyd begeerte wel in my op 'n sandkasteel met grag en skulpies-torings. Ek skraap haastig nat sand bymekaar en begin naarstigtelik bou aan my sandkasteel.....

(40)

D. 'N DAG OM TE ONTHOU

15 Oktober. 'n Klein krulkoppe staan teddiebeer in die hand by die swaar voordeur. Buite begin die eerste druppels van die reënseisoen val. Dit het lanklaas gereën. Die grond slurp die groot druppels gulsig op. Ek dink willekeurig aan 'n verhaaltjie wat ek eenmaal gelees het: "dis 'n tarentaal-dag met spikkelveerreën...." Ek maak die deur toe as die druppels my uit my gedagtes loswikkkel en die reuk van pannekoek my kombuis toe dryf.

Hierdie Saterdag sou 'n dag vol herinnering word.....

(40)

6.6.3.7. LES 7 : FORMELE SKRYFWERK - DIE VRIENDSKAPLIKE BRIEF

Leerlinge is geneig om 'n vriendskaplike brief met 'n "dankie" en "dit gaan goed" te begin en daarmee uit woorde te raak. Dit is belangrik om die adres en datum, woordgebruik en inligting rondom 'n bepaalde ge-

dagte te sentreer. Die leerlinge kies 'n plek en situasie, assosieer woorde, gedagtes en moontlike gebeure met die keuse en verkry op die manier 'n logiese verband tussen adres, inhoud en afsluiting, byvoorbeeld:

Hoogwaterstraat 7
Skulpiesbaai
30 Maart 1952

Liewe San

Dit is 'n sonnige dag - daarom dink ek juis vandag aan jou. Die seemeeue draai van gister af weer om die bakkies wat inkom. Die vis loop goed en die seemense is bly.

Ma het uitwaslinne by ou Slobsky gekoop en al die ou slope oorgetrek. Al die kamers het nuwe lappies gekry en ek, die donskombers wat ek so lank al begeer. Miss Leply het die dons gestuur - Ma doen mos altyd haar naaldwerk.

Jy verjaar oor twaalf dae. Ek weet Ma sal dan weer vlakboek bak. Wil jy nie tog maar van die fabriek af wegkom en kom kuier nie? Atta Piering sê elke keer as hy kom kuier dat die fabriek die Skulpiesbaaiers ingesluk het en hulle net een keer in 'n skrikkeljaar uitspoeg. Moenie dat die fabriek jou so insluk nie, asseblief Sus!

Ek verlang na die soutkoekies, die waaigras en ons vlakduinhuisie - ek verlang sommer na alles van toendertyd. Kom deel alles weer met my?

Freda

'n Afwesige poskode, die adres en jaartal skep reeds 'n 1950-atmosfeer. Woorde en uitdrukkings eie aan 'n

vissersdorp en sy mense ondersteun die briefinhoud.

Briefonderwerpe kan soos volg verwoord word:

1. Jy is al twee jaar in 'n ruimteskip en kry nou vir die eerste keer 'n geleentheid om jou wedervaringe met iemand te deel. Kies jou eie jaartal en adres.
2. Jy is 'n natuurliefhebber en stap graag. Vertel 'n vriend of vriendin wat tydens jou afgelope staptog gebeur het.
3. Jy het net die nodigste uitgepak. Met 'n koppie tee langs jou vertel jy van jou reis oorsee.

Met bogenoemde onderwerp kan die leerlinge byvoorbeeld aan Egipte dink en die volgende woorde en gedagtes assosieer: piramiede, Nyl, graftombe, oorlewering, sand, sfinks, kamele, dors, vuil straatjies, hitte, landerye, hobbelrige ritte, sandpaaie, opgrawings, skatte, oudheid, vergaan, vergange, handel, winskope ens. Die woorde dien alreeds as beplanning vir die brief - beslis 'n afwyking en die "goeie dag" en "tot siens-inhoud" waartoe die meeste leerlinge geneig is.

6.6.3.8. STELWERKTOETSING

Na afloop van die program kan die volgende as stelwerktoets of eksamenvraestel dien om vas te stel hoedanig die skryfwerk van die leerlinge verbeter het:

- A. KIES EEN VAN DIE GROEPE ASSOSIASIEWOORDE EN SKRYF 'N PARAGRAAF VAN 90 - 110 WOORDE. VERSKAF 'N PASLIKE TITEL AAN DIE PARAGRAAF.
 1. Draf, etes, gesond, oefening, Comrades, ontspannend, helder dink, hardloop, be-

planning, geesdriftig, sportfiks, slanker, werk, daaglikse roetine, fisieke welsyn, marathon, talent, vreugde, oorwinning, bergklim, fietsry, swem.

2. Reënboog, skilder, kleure, wit, verkleur, kunswerk, glinster, skildery, lente, emosies, sandkorreltjies, rooi, liefde, roep van kokkewiet, blou lug, hart, drome, kalmte, waterval, sonstrale, geluk, amandels bloei.

3. Herinnering, onthou, tevredenheid, skaduwees, vertrous, hunkering, gekalkte gewelhuis, geelhoutvloere, goue patrone, wingerde, druiwe pars, jeug, aandetes, stoep, samesyn, hout in die vuur.

(20)

B. SKRYF KONTRASTERENDE PARAGRAWE OOR EEN VAN DIE VOLGENDE ONDERWERPE. BEPLAN VOORDAT JY BEGIN SKRYF. (50 - 60 WOORDE PER PARAGRAAF)

1. Vrugtetyd

2. Die jeug van vandag

3. Vrydag die dertiende

(20)

C. SKRYF 'N SLOT VIR DIE VOLGENDE INLEIDINGSPARAGRAAF.

Die strelend-eentonige gezoem van die naaimasjien vul die groot huis. Nou en dan neurie Ma 'n paar note van 'n bekende "sestiger", om dan met onvermoeide ywer haar

werk te hervat. Dit is 'n tipiese Kaapse wintersoggend - triestig met aanhoudende grys misreën. Die reën het in my hart kom sit want ek het geweet dat die dag anders sou wees.

JOU SLOT (20)

D. KIES EEN VAN DIE VOLGENDE ONDERWERPE EN SKRYF TWEE AANEENSKAKELLENDE PARAGRAWES VAN 40 - 60 WOORDE ELK.

1. Vakansie by die see
2. Die stad se neonligte
3. Die wetenskap
4. Die ewige advertensies!

(20)

E. 'n Reis deur musiek-Europa, veral Oostenryk, het vir jou baie wedervaringe en interessante ingehou. Deel jou mooi herinneringe met iemand besonder.

(20)

TOTAAL: 100

6.6.4 STELWERKPROGRAM VIR DIE SENIOR SEKONDÊRE FASE

6.6.4.1 LES 1: KLANK- EN WOORDASSOSIASIE

Deur klank- en woordassosiasie word kreatiwiteit geïnisieer en struktuur en logika in stelwerk geskep. Deur 'n deduktiewe werkswyse en die Projekmetode, word Stelwerk vir leerlinge 'n uitdaging.

Tydens hierdie les assosieer leerlinge eers

met geluid, ruil assosiasiewoorde uit en versamel daarna woorde en gedagtes rondom 'n onderwerp. 'n Kort gestruktureerde para-graaf is die uitvloeisel van hierdie assosiasiepoging.

'n Matriekleerling, Nicolette van der Westhuysen, assosieer die volgende woorde met die onderwerp "Kindertekeninge" : stokmannetjies, swart lyne, trane, pyn, kleurkryt, wit papier, tong.

Swart stokmannetjies met dik monde smeer oor 'n vel spierwit papier. Die dogtertjie teken doelloos - sonder kleur, terwyl die pienk tongetjie oor die onderlippie krul. "Ons gesin" staan in die kinderlike hand-skriffie onderaan die bladsy. Die stokmannetjies se oë blink venynig - wreed toe die druppel op die papier drup en swart en wit in mekaar in loop ...

6.6.4.2 LES 2: DIE DAGBOEKINSKRYWING

Hierdie skriftelike weergawe van eie subjektiewe gevoelens, waarnemings en idees sluit in 'n groot mate aan by mondelinge stelwerk waar 'n ervaring van 'n gebeurtenis mondeling weergegee word of 'n idee aan medeleerlinge oorgedra word.

Leerlinge kies 'n bepaalde situasie, datum of plek; verbind mense met 'n geleentheid en maak assosiasies bymekaar wat die situasie verbeeld, byvoorbeeld: Lentedag: skool, blomme, stoepe, frangipani's, vreugde, ver-

lange, Ma, geur, nuwe seisoen, blomtyd,
lewe.

Liewe Dagboek

Dit was vandag - Lentedag! Kinders het met handevol blomme skool toe gekom. Party het frangipani-halssnoere gedra; 'n mens sou dink hulle is in Hawaii.

Ons het gesels en gelag, blomme uitgedeel en die nuwe seisoen vreugdevol verwelkom. Die meeste van die kinders het hul blomme getroetel, maar 'n paar seuns het uit verveeldheid met 'n passer gaatjies in 'n gesiggieblom gedruk. Na skool het platgetrapte blomme op die stoepe gelê.

So baie blomme het vanjaar verniet geblom - soos Mamma. Haar blomtyd was so kort; tog het sy haar lieflike geur oral versprei. Mag ek ook eendag so blom!

6.6.4.3 LES 3: EKSPRESSIEWE SKRYFWERK - DIE SKETS

Deur van sintuiglike waarneming (voel, hoor, sien, proe en ruik) gebruik te maak en 'n eie opinie, gedagte of idee oor algemene sake en gebeure soos inkopies, sonsondergang, 'n perskeboom in bot, snoepietyd of pouse te gee, kan die leerlinge nie anders as om uitsonderlike werk te lewer nie.

6.6.4.4 LES 4: SKRYFWERK VIR TEIKENGROEPE

Alhoewel hierdie werk 'n spesifieke inoefening is van skryfwerk wat daarop gerig is om 'n bepaalde teikengroep aan te spreek, moet leerlinge altyd 'n teikengroep in gedagte hê wanneer dit by skryfwerk kom. 'n Teikengroep se belangstellings, voor- en afkeure

en woordeskat moet in ag geneem word met die bepaling van die inhoud en die trant van die skryfstuk. Deur met 'n ouderdomsgroep, beroep, groep of vakterrein te assosieer, verkry die leerlinge logika en gestruktureerdheid in hulle skryfwerk. Die leerlinge kan byvoorbeeld die kleuter van 3-5 jaar as teikengroep kies en 'n sprokie skryf wat by die belangstelling en begrip van hierdie kleuters sal aanpas.

6.6.4.5 LES 5: BEREDENERENDE SKRYFWERK - DIE RESENSIE

By die resensie is terminologie en woordbetekenis van belang. Begripslees, Stelwerk en die voorgeskrewe werk kan hier met sukses geïntegreer word. Tydens die begripsleesperiode word die leerlinge bekend met die struktuur, inhoud, woordgebruik en terminologie van 'n resensie. Die voorgeskrewe werk word by die opdrag betrek wanneer leerlinge 'n resensie oor een van die voorgeskrewe kortverhale moet skryf.

6.6.5 STELWERKEKSAMINERING

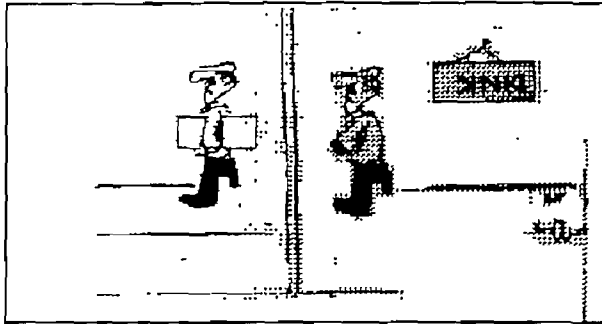
6.6.5.1 St. 10 HOËR GRAAD

Die volgende dien as voorbeelde vir die toepassing van die stelwerkprogram as stelwerkeksaminering van st. 10 Hoër Graad:

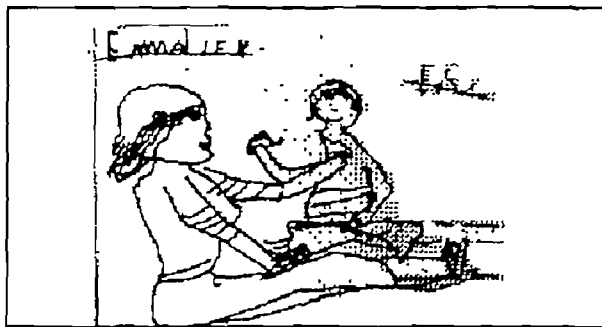
1. Kies een van die illustrasies as tema vir 'n paragraaf (100 - 120 woorde). Skryf idees, gewaarwordinge, gedagtes

of gevoelens neer wat by jou opkom. Voorsien die skryfstuk van 'n paslike titel.

(20)



Illustrasie 1.1



Illustrasie 1.2

2. Neem die volgende as titel vir 'n brief aan die pers (180 - 200 woorde).

(20)

Morsjorse moet eie vullis opruim

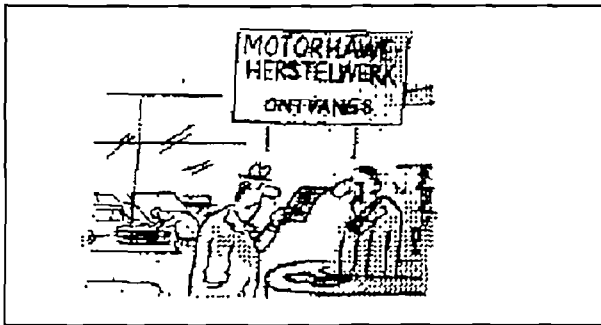
Kaalbasfoto's staan nie aan nie.

3. Skryf 'n skets na aanleiding van die volgende illustrasie (200 - 220 woorde). Kies illustrasie 3.1 of 3.2.

(40)



Illustrasie 3.1



Illustrasie 3.2

Hierdie stelwerkprogram is vir drie maande aan 'n hoërskool in Pretoria geïmplementeer. Die bogenoemde stelwerkvraestel het skryfstukke soos die volgende opgelewer. Hierdie skryfstukke dien as voorbeelde van die in-detail-toepassing van die stelwerkprogram.

'n Leerling het uit opdrag 1, nommer 1.1 as keuse gestel en die paragraaf soos volg betitel:

GESEËND IS HULLE

Geseënd is die armes van gees... want aan hulle behoort die vermoë om nooit die wêreld om hulle te beleef of die verskil te maak

deur hulle teenwoordigheid nie. Belangeloosheid, eenvoud, ongetletterdheid, dwaasheid, verdriet en vermorsing is hulle aandeel en bydrae tot die samelewing. In ons huidige aardse bestel het mense die vermoë verloor om opregte emosies en gevoel vir andere te koester - om empatie of simpatie met medewesens te hê, na mekaar te luister, mekaar te sien, om te dink wat ons somtyds aan mekaar doen - om te dink wat ons aan ons planeet doen, om te dink wat ons aan onself doen ... om te dink. (deur: Janse Rabie)

=====

Die reaksie op 1.2 was soos volg:

KINDERTEKENINGE

Met my instap, sien ek die kleurkryt - gestrooi oor die vloer. Lizanne sit te midde van die kleurspel van waterverf en potlode, met 'n swart streep oor haar wang. Haar blonde haartjies lê verdwarreld oor haar koppie. My ma kom die kamer binne, steek vas en sê ietwat verskonend: "Ek hoop nie jy gee om dat ek jou ou kleurkryt vir Lizanne gegee het nie. Ek het sommer ook jou ou inkleurboek vir haar gegee" Haar stem verdof as ek die tekening onder die flap van die boek sien uitsteek. Ek buk en haal dit versigtig uit. Dis 'n prentjie van twee dogtertjies op die strand - ek en Emmalien. Die seer spoel deur my en nestel in my siel. Sy was so klein, breekbaar. Soos 'n sonstraaltjie het sy in jou hart ingebrand en skielik was sy weg, 'n Herinnering verewig in 'n kindertekening. (deur: Liezel Lowe)

=====

Angerie van Wyk skets na aanleiding van die volgende illustrasie die situasie soos volg:



PRENTJIES

- *illustrasie deur Harry Mace*

Wie is jy Harry Mace dat jy 'n situasie so kan vasvang? Dink jy miskien jy kan vir my iets sê? Hoe weet jy dat ek my krullers onder 'n kopdoek dra terwyl ek die huis stofsuig? Hoe weet jy dat klein-Adriaan se tande uitkom en dat groot-Adriaan alweer krieket kyk? Hoe weet jy dat die reuk van pyprook my naar maak as dit bondel vir bondel die huis vul en onwillekeurig in my keel opwel?

Hoe weet jy dat ek elke dag my lewe weggooi as ek die vuil skottelgoed aanskou? Hoe weet jy dat die stofsuier my drome insluk met elke histeriese geluid van "skoonmaak"? Hoe weet jy dat ek alleen is, al is hy hier? Hoe weet jy dit?

En dan; wie gee jou die reg om my deur jou prentjies uit te lag - wie gee jou die reg om my lewe in "Huisgenoot" vas te vang?

Wie gee jou die reg om belaglike prentjies te teken - wie?

Wie is jy, Harry Mace?

=====

6.6.5.2 St. 10 STANDAARDGRAAD

Vir st. 10 Standaardgraad is die volgende stelwerkvraestel 'n voorbeeld van evaluering van die assosiatiewe werkswyse:

1. Kies een van die volgende om as inspirasie te dien vir 'n paragraaf van ongeveer 100 woorde. Skryf jou emosies, gedagtes en gewaarwordinge neer. Verskaf 'n titel aan jou skryfstuk.

(20)



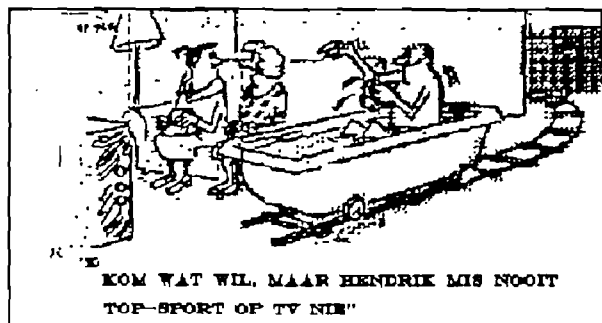
Illustrasie 1.1



Illustrasie 1.2

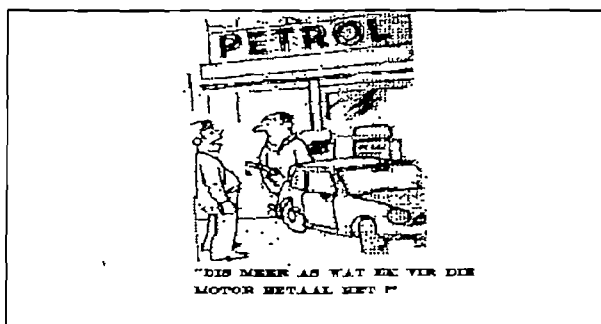
2. Reageer op "Sportfobie" van Dealesville se aanname dat die deursnee Afrikaner sportmal is deur gebruik te maak van illustrasie 2.1. Skryf 'n brief aan die pers om jou saak te stel.

(20)



Illustrasie 2.1

3. Skryf 'n kort skets (120 - 160 woorde) wat oor 'n persoon, situasie of ervaring handel. Laat die volgende as hulp dien. Gee 'n paslike titel. (20)



Illustrasie 3.1



Illustrasie 3.2

Sedert Augustus 1991 tot Maart 1992 is 'n stelwerkprogram gebaseer op assosiasies en funksionaliteit by 'n hoërskool in Pretoria geïmplementeer. Persentasiegewys het die skryfwerk van leerlinge gemiddeld 8-12 % gestyg - dit wil sê 'n verbetering van 'n simbool by die meeste van die leerlinge. Hierdie verbetering het sodanige invloed op die vakpersentasie gehad, dat leerlinge 'n hele paar persent in die vakgemiddeld gestyg het. Daarom blyk 'n stelwerkprogram gebaseer op assosiasies en gerig op funksionaliteit die aangewese weg tot verdienstelike skryfwerk te wees.

6.7 ONDERRIGSTRATEGIEË VIR BEGRIPSLEES EN PRÉCIS

6.7.1 BEGRIPSLEES

Lees met begrip kan gestimuleer word deur vaardighede wat 'n hoë mate van begrip bevorder, aan te leer, naamlik:

(a) Lees om antwoorde op vrae/probleme te vind.

Om leerlinge te help om inhoud beter te verstaan, word 'n aantal vrae gestel voordat hulle lees. Sommige vrae is bloot daarop gemik om die kind te lei om 'n besonderheid op te merk; ander weer dat hul op chronologiese volgorde moet let of om afleidings te maak. Die leerlinge moet aangemoedig word om so gou moontlik antwoorde op die vrae te vind en in hul eie woorde weer te gee - dit verseker dat die leerling nie net meganies dit weergee wat in die leesstuk voorkom nie.

(b) Lees om die hoofgedagtes te kry.

Die leerlinge kry opdragte om artikels vlugtig deur te lees en slegs die kerngedagtes uit te lig en aan die res van die klas oor te dra. Hierdie lees oefening help die leerling om insig in die gang van 'n stuk te kry, sonder om na klein besonderhede te soek. Die verband tussen vluglees, leerwerk en prestasie kan nie ontken word nie. (Vgl. hoofstuk 5, par. 5.5.3.1.) In enige stuk leerwerk is vluglees die eerste stap om die vakinhoud onder die knie te kry. Om hierdie rede is die inoefening van vluglees, verkenlees en soeklees vir die leerling in sy algemene leerwerk van besondere waarde. 'n Studiemetode waarby vluglees 'n prominente rol speel is, byvoorbeeld:

- i. Vluglees die werk en onderstreep die kernwoorde;
- ii. Vind die verband tussen kernwoord en inhoud;
- iii. Trek 'n struktuur om die verbande te weer-
spieël of maak assosiasies om die onbekende
in die bekende te akkommodeer; en
- iv. Gee weer in eie woorde.

Die leerling behoort met behulp van goeie vlugleesoefeninge nie net sy lees te verbeter nie, maar sal ook sy leerwerk vergemaklik wat noodwendig tot verhoogde prestasie lei.

(c) Lees om betekenisvolle besonderhede te verkry

Die leerling moet na die besonderhede in die leesstuk soek wat as uitbouing van die hoofgedagtes kan dien. Hier moet egter daarop gelet word dat die leerling nie onbenullighede as besonderhede aandui nie. Slegs besonderhede wat met die hoofgedagte geassosieer kan word, moet uitgelig word.

(d) Lees om op te som

Die opsomming van 'n leesstuk oefen die leerling nie net om hoofgedagtes en besonderhede uit te haal nie, maar om die verband tussen die twee te kan insien. Hy moet belangrike feite en betekenisvolle besonderhede kernagtig maar korrek in sy eie woorde kan weergee. Die maak van opsommings dien as voorloper vir die skryf van 'n précis waar 'n besondere begrip vir feite en die samehangende dele geverg word.

(e) Lees om te evalueer

Om krities te lees stel hoë eise aan die leser. Hy moet oor wye en diepgaande kennis beskik, moet kan vergelyk en redeneer en hy moet in staat wees waardevolle inligting van die waardelose te skei. Die geleentheid moet in die onderrig geskep word sodat die leerling self moet eksperimenteer en gegewens inwin, dink en oplossings soek.

Kritiese lees sluit ook in dat die leerling verskillende gegewens met mekaar kan vergelyk. Om die vaardigheid te ontwikkel, verskaf die onderwyser leesstof aan die leerlinge oor 'n bekende onderwerp. In die gegewe leesstuk kom 'n paar foutiewe bewerings voor of 'n paar stellings wat nie ter sake is nie. Nadat die leerlinge die gedeelte deurgelees het, word dit bespreek en moet hulle aandui wat foutief is en watter dele nie betrekking op die onderwerp het nie. Om 'n leesstuk krities te beoordeel, is egter nie om alle onbekende idees sonder meer te verwerp nie. Die leerling moet hom afvra of die inligting moontlik of waarskynlik is. Eers as hy hom van die betroubaarheid van die gegewens vergewis het, kan die nuwe idee beoordeel word.

Die inoefening van die vaardighede, naamlik die vind van oplossings, die kry van hoofgedagtes en besonderhede, die opsom van 'n geskrewe gedeelte en kritiese lees dra daartoe by dat die leerling gaandeweg 'n leser met begrip word. Daar bestaan 'n duidelike verband tussen lees, skryf (en spelling) en taalgebruik in die algemeen. Die leerling met 'n swak leesvermoë kan nie behoorlik

spel nie en beskik nie oor die voldoende woorde-skat om goeie skryfwerk te lewer nie.

Volgens die navorsingsdata (vraag 27), vind slegs 13,3 % van die respondente vluglees en die aantoon van hoofgedagtes maklik. Dit verklaar dan ook waarom Begripslees naas Taalleer uitgewys is as die komponente wat die minste aftrek by leerlinge kry. (Vgl. Afdeling B; vraag 3 en Figuur 4, hoofstuk 5, par. 5.5.6.) Die afkeur in Begripslees en Précis is moontlik die resultaat van 'n verkeerde benadering tot begripsleesstukke en die skryf van 'n précis.

In plaas daarvan om die leesstuk verskeie kere deur te lees en tyd te mors om na antwoorde te soek kan die volgende werkswyse moontlik gevolg word:

- i. Lees net die opskrif van die betrokke leesstuk en gaan dan direk na die vrae toe.
- ii. Merk met potlood of pen die kerngedagte van elke vraag.
- iii. Gaan die kernwoorde van die vrae weer deur en vergelyk met die leesstuktitel om 'n globale oorsig oor die moontlike inhoud van die leesstuk te verkry.
- iv. Lees nou vir die eerste keer die leesstuk deur en merk alle inligting wat bekend lyk.

Deur hierdie werkswyse te volg bly leerlinge betrokke by die leesstuk, spaar tyd en antwoord die vrae meer spesifiek. Die bekende inligting wat by die eerste lees van die leesstuk gemerk word, is 95 % van die tyd die korrekte antwoorde. Begripslees punte verbeter

aansienlik en vir die leerlinge word lees en begrip werklik lees met begrip.

6.7.2 PRÉCIS

Soos reeds genoem is vluglees en die aandui van kerngedagtes belangrik vir die skryf van 'n précis. Die belangrikste aspekte by die beplanning van 'n précis is om die stuk deeglik deur te lees, kerngedagtes te onderstreep en 'n eie weergawe in een paragraaf binne twee woorde van die gevraagde woordtal te skryf.

Deur ETIENNE BRITZ

P.H. ROODT: *Afrika is blou soos 'n lemoen*; Tafelberg. R22,95.

P.H. ROODT se digbundel, *Foma*, verskyn in 1972. Al haal een van sy gedigte *Groot verseboek*, word dié debuut gevolg deur byna twintig jaar van stilswye.

Nou, na al dié jare, verras Roodt met 'n kort maar hoogs leesbare kortverhaalbundel, *Afrika is blou soos 'n lemoen*.

'n Ongewone verskeidenheid lesers sal van hierdie prosadebuut hou.

Vir die Negentigerleser is daar 'n soort post-grensliteratuurverhaal, *Die holgetrapte pad*.

Dié verhaal bied sommer ook iets vir die garde van Sestig. Die held, "P", is immers 'n verdrietige outsider. Eensaam en vol wroeging kreppeer hy in sy loseerkamer ná sy ontgogeling in die grensoorlog.

Kortom, dis 'n ideale geskenk vir tante, vir kleinboet en sommer ook vir 'n geleerde vriend wat 'n leser is van goeie boeke en hom kwel oor die verlede en toekoms van Suid-Afrika.

Roodt bereik vir my sy heel beste prosa in verhale soos *Bloedbroederskap*, waar hy die kroegpraatjies van "die manne" uitstekend naboots.

Die sterftonele in verhale soos *Huis toe of Dryf 'n halfverdrinkte blaas* is met ontroerende gevoeligheid geskryf. Daar is ook sprake van 'n onmiskenbare *woordgevoeligheid*.

'n Verhaal soos *Forgetting is a form of death* het my besonder aangespreek. Milan Kundera se onderskeid tussen "swaar" (ernstige, verantwoordelike, toegewyde) mense en "ligte" (lewensblye, onbekommerde) mense word hier treffend toegepas op die verskil tussen 'n tradisionele Afrikanerman en sy minder somber en

Vir die kinder(-like) leser is daar weer *Hansie*, 'n bittersoet sprokie oor 'n stiefkind wat verkluum in die sneeu.

En vir die tradisionele Afrikaanse leser wat hou van 'n nostalgiese terugblik op die plaas, is daar verhale soos *Huis toe*.

Daar is ook geen gebrek aan die tans populêre uitbeelding van die politieke sondes van ons patriargale voorouers nie. Só 'n "our fathers that begat us" verhaal is byvoorbeeld *Die instrument*.

Afrika is blou soos 'n lemoen bevat eksperimentele verhale (*Dieselfde roete*), satiriese verhale (*Die partytjie*) en gevoelvolle, outobiografiese verhale (*Dryf 'n halfverdrinkte blaar*).

"roepingsbewuste", Engelse vrou.

Hier en daar tref 'n mens 'n onsuier of retoriese stelwys in die boek aan: byvoorbeeld "as die donker jou omvou" (p. 5), "sy glas was pagedruk in sy hand" (p. 12), of "jy is ... 'n spikkel wat roep om 'n somer" (p. 85). Die modieuse, intertekstuele aanhalings is soms ook 'n bietjie gemeenplasing.

Maar as geheel is *Afrika is blou soos 'n lemoen* 'n mooi boek. Dis hopelik ook 'n *belowende* boek, 'n boek waarmee Roodt 'n einde maak aan die verwaarlosing van sy talent.

■ *Etienne Britz is senior lektor in Afrikaans en Nederlands aan die Universiteit van Stellenbosch.*

As resensie bevat die bogenoemde stuk heelwat verwysings na die verhale in die kortverhaalbundel. Indien na een van die kortverhale verwys word, verdien almal vermelding. Om hierdie rede is dit logies om oorkoepelende terminologie of benoeming van die verhale in die *précis* te gebruik. Dit is belangrik dat die *précis* nie in blokvorm geskryf word of dat leerlinge gedurig sit en woorde tel om by die gevraagde woordtal uit te kom nie. Hierdeur word punte aan taal en styl verloor.

Leerlinge moet hul vergewis van die trant van skrywe en so ver moontlik hierdie skryfstyl (beskrywend, peinsend

of formeel), in die *précis* behou.

'n *Précis* uit die bogenoemde leesstuk wat 70 woorde vereis, sal die volgende basiese inhoud bevat:

Na twintig jaar van stilswye verskyn P.H. Roodt se komplimenteerbare prosadebuut. Hierdie kortverhaalbundel bied leesstof vir die tradisionele Afrikaanse leser, die Sestigerieser, Negentigerleser en selfs die kinder(like) leser. Roodt toon besondere woordgevoeligheid; eksperimenteer met die satire en outobiografie en oortuig in sy uitbeelding van menslike ervaring. Alhoewel die retoriese stelwyse en gemeenskaplike intertekstuele aanhalings pla, beloof die bundel 'n ideale geskenk vir vriend en familielid te wees. (67 woorde)

6.8 DIE ONDERRIG VAN DIE LETTERKUNDE LANGVRAAG

Vir baie leerlinge is die letterkunde opstel 'n kaalvoet trek oor die Drakensberge. By die aanskoue van die vraag, word die kandidaat alreeds geteister met die massa begrippe en inhoud wat hy op een of ander manier moet reduseer om die vraag behoorlik te antwoord. Volgens die navorsingsdata vind 39,2 % van die respondente die beantwoording van die langvraag uiters moeilik en 27,1 % ondervind probleme met die beantwoording. Hierdie negatiewe beleving van die beantwoording van die langvraag kan verhoed word deur 'n ander benadering tot die letterkunde opstel by die leerling te kweek.

Om die langvraag te antwoord moet die leerling in staat wees om te verduidelik, te bespreek en verbande te trek. Daarom moet die leerling die langvraag ontleed, begrippe wat in die vraag voorkom omkring en verbande tussen die begrippe soek. Hierdie begrippe dien vir die leerling as kapstokke waaraan hy sy bespreking gaan koppel.

Beplanning is van besondere belang by die beantwoording van die letterkunde langvraag. Nadat die leerling sy begrippe omkring het, beplan hy die inleiding en soek na ooglopende verbande wat in die slot van sy antwoord sal figureer. Die inleiding moet altyd by die vraag wat gestel is aansluit. Dit beteken egter nie dat die leerling slegs die vraag in sy inleiding herhaal nie, maar die vraag in die inleiding be-redeneer. 'n Goeie inleiding skep 'n goeie antwoord.

Die res van die antwoord gaan paragraafsgewys uit die bespreking van die begrippe wat die leerling in die langvraag onderstreep/omkring het, bestaan. Elke paragraaf sentreer rondom 'n bepaalde begrip. Die leerling assosieer beskikbare inligting met die besondere woord/begrip en stel dit in goed geformuleerde sinne. Taal en styl is baie belangrik om 'n logiese struktuur in die beantwoording van die letterkunde opstel te verkry. Die paragrawe moet nie in isolasie gesien word nie, maar moet 'n geheel vorm om alles wat in die langvraag gevra is, te dek.

Die slot sluit by die inleiding aan en trek dit wat in die voorafgaande paragrawe bespreek is tot 'n kernagtige geheel saam. Dit is belangrik dat die slot nie net as blote samevatting sal geld nie, maar 'n sintese van die bespreking sal wees.

As die leerling begripsmatig te werk gaan, sal geen langvraag meer 'n berg wees nie, maar 'n uitdaging wat bepland aangepak word.

'n Opsteltipe vraag uit die voorgeskrewe drama vir 1991-1992, Die Keiser deur Bartho Smit, word soos volg benader.

VRAAG: Getrou aan die patroon van die Andersen-sprokie is klere 'n belangrike motief in Die Keiser. Bespreek aan die hand van:

- Simbool van bestaanswyse
- Kaalheid teenoor klere
- Onsekerheid oor waarheid en leuen
- Onthullings

(35)

Die kernwoorde in die vraag is: Andersen-sprokie, klere en motief - natuurlik in samehang met die vier kapstokke wat aan die kandidaat verskaf word. 'n Kernagtige beplanning van die antwoord sal die volgende insluit:

Klere is in Die Keiser net soos in die Andersen-sprokie 'n deurlopendheid wat as 'n beweegrede, dryfveer of terugkerende beeld/motief bydra tot die karakter van die drama in geheel.

Vir die keiserlike hof is klere 'n simbool van bestaanswyse as 'n gekultiveerde samelewing. Klere dien as simbool van beskawing - 'n borswering teen modernisme en barbarisme en 'n afwending van dekadensie. Klere verbeeld die skynbestaan aan die keiserlike hof en die skynleierskap van die keiser en sy kabinet. Die volk dra "droomklere" en hang 'n "droomkeiser" aan wat hul in elk geval nooit sien nie. Die keiser se opheffingsprogram vir 'n beter bestaanswyse bestaan uit "klere vir die volk" want "die klere maak die man". Ironies genoeg lê die opstand van die volk juis in klere - versorging en opheffing wat hul nooit ontvang nie en vermorsing aan die keiserlike hofhouding.

Kaalheid teenoor klere: positiewe en negatiewe konnotasies aan kaalheid - positief: die waarheid is kaal of word ontbloom, die essensie word onthul, gestroop van alle pretensie, simbool van essensiële menslikheid en ware eksistensie | negatiewe konnotasie: dekadent, pervers. Klere hou verband met rolwisseling - die wewers dra die keiserlike klere wanneer hulle die leierskap wil oorneem.

Onsekerheid oor waarheid en leuen: die wat sien wat hul wil sien word slagoffers van eie eenogigheid en word deur omstandigheid gedwing om die naakte waarheid te sien en te aanvaar; die waarheid (werklikheid) word herlei tot die karakters se waarneming en sien/insig toon; die keiser twyfel juis oor sy eie waarneming oor wie lieg en wie die waarheid praat; onsekerheid word verbeeld in blufspel, magspel en klerebedrog waarin die skeiding waar/onwaaar vervaag.

Onthullings: leuens en die klerebedrag word onthul; die keiser beken dat hy vir homself gelieg het (toneel 3); onthulling hou verband met die tot insig kom van realiteite en die tot eerlike erkenning kom; onthulling hou introspeksie en suiwering in; die waarheid oor die klere (bestaanswyse) word duidelik.

Slot: trek verband tussen klere, kaalheid, sekerheid/onsekerheid en onthulling; onthulling pertinent gerig op die afstroop van klere wat skyn, bedrog en pretensie insluit; die kleremotief word deur die kapstokke ondersteun.

=====

Die beplanning word in goeie taal weergegee; paragrafering en logiese uiteensetting word in ag geneem en die kandidaat behoort 'n goeddeurdagte opstel te voltooi.

6.9 POËSIEONDERRIG

In aansluiting by hoofstuk 3, par. 3.4.2 is dit duidelik dat selfwerkzaamheid van leerlinge in die poësieklas van besondere belang is. Leerlinge moet besef dat poësie nie uit die beantwoording van 'n klompie vrae bestaan nie, maar eerder 'n werk met 'n gedig behels.

Biografiese gegewens behoort nie in 'n gedig ingedink te

word nie, maar is belangrik by die verklaring van 'n bundel-titel, werkswyse, onderskrifte of moto.

Uit die navorsingsdata is dit duidelik dat leerlinge met gedigontleding en verstegniese aspekte sukkel (vgl. hoofstuk 5, par. 5.5.3.4) en vra na leiding met die analise van 'n gedig. Die onderrigmetodiek in poësie by die proefskole blyk eksak metodologies te wees en maak klasbesprekings by uitsondering deel uit van 'n poësieles. Die maak van kant-aantekeninge kan as vertrekpunt dien om leerlinge by die onderrig betrokke te kry. Deur vraag-en-antwoord oor die struktuur (vorm) en inhoud (betekenis) van 'n gedig, naleeswerk oor biografiese gegewens of bespreking van die lewe en werk van 'n betrokke digter werp vrugte af om leerlinge gemotiveerd by die onderrig te betrek.

Poësieonderrig is begrond in die inhoud en struktuur (vorm) van 'n gedig (Vgl. hoofstuk 3, par. 3.4.2.) Om hierdie rede moet vorm en inhoud as eenheid by die leerling vasgelê word. Die onderrig neem die titel as uitgangspunt - vrae aan die leerlinge oor woordbetekenis, die funksie van interpunksie, woordgebruik, simboliese uitdrukkingwaardes, interpretasie en die vorm en strofe-indeling van die gedig verkry en behou die aandag van die leerlinge.

6.10 TAALLEERONDERRIG

Die empiriese navorsing het getoon dat Taalleer die komponent is waarvan leerlinge die minste hou. Hulle sien die taalleercomponent as abstrak, vervelend en moeilik. (Vgl. hoofstuk 5, par. 5.5.3.3.) Dit blyk dat taalleeronderrig geïsoleerd van al die ander komponente aangebied word en geen korrelasie met Stelwerk of Prosa bestaan nie.

In hoofstuk 3, par. 3.4.3 word die geïntegreerde benadering tot taalleeronderrig reeds aanbeveel as 'n sleutel tot suksesvolle onderrig. Hierdie benadering moet egter verder

gevoer word deur veral Taalleer, skriftelike en mondelinge Stelwerk en Prosa in vervlegting (geïntegreerd) aan te bied. Woordeskat, goed geformuleerde sinne, spelling en algemene taalhantering is waardevol vir albei stelwerkkomponente. Taalleer moet altyd binne 'n bepaalde konteks onderrig en gevra word - die voorgeskrewe werk is 'n dienlike konteks waardeur leerlinge nie net met taalleerinhoud gekonfronteer word nie, maar meer bekend word met die voorgeskrewe werke.

Wanneer direkte en indirekte rede in Taalleer behandel word, kan die leerlinge byvoorbeeld 'n dialoog in die mondelinge periode doen en 'n kort drama in skriftelike stelwerk skryf. Die agtergrond en inligting vir die drama of dialoog kan uit gebeure in die voorgeskrewe werk spruit. Die taalleer-oefeninge kan met vrug in st. 6 - 8 as remediëring van taal- en stylfoute in stelwerkstukke gebruik word.

Eers wanneer die Taalleerkomponent nie meer geïsoleerd aangebied word nie, maar as basiskomponent van taalonderrig geld, sal taalgebruikskunde 'n realiteit word.

Die volgende oefening dien as voorbeeld vir 'n geïntegreerde werkswyse in Taalleer. 'n Leesstuk wat aansluit by die belangstellingsveld en ouderdom van die leerlinge dien hier as konteks vir die inoefening van woordsoorte. As die leerlinge in groepe op 'n kompetisiebasis werk om vraag 1 te voltooi, word hulle aandag van die abstraksie van Taalleer afgetrek en is hulle gretig om die antwoorde te vind.

LEES DIE STUK UIT MARETHA MAARTENS SE JEUGVERHAAL 'N POT VOL WINTER GOED DEUR EN VOLTOOI DIE OPDRAG VOLLEDIG.

1 *Miskien is hy nie die wonderlikste pa in die wêreld*
 2 *nie. Pa's in storieboeke praat lang stories met hulle*
 3 *kinders. Of hulle is monsters. Pa is tussenin. Hy*
 4 *redeneer nooit nie. Dis reg of weg. Ons is nie pêle*
 5 *nie. Ek't nog nooit vir hom vertel van dinge wat in my*

6 hart aangaan nie; hy't nie tyd daarvoor nie en hy leef
 7 nie met sy hart nie. Hy verloor sy humeur en raas gou en
 8 verwyf maklik en hy is nooit tevrede met ons rapporte
 9 nie, nooit nie. As hy kwaad is, vloek hy. Ek het hom al
 10 dikwels gehaat. Maar nie só dat ek wou hê ons moet
 11 uitmekaargaan nie. Hy is nie net sleg nie, daar was
 12 lekker tye ook.

13 Ek wens ek het hom nie nodig gehad nie. Ag Here, kan
 14 daar tog nie iets gebeur dat alles weer regkom nie?
 15 Die Here sal seker nie luister nie. Ek is te kwaad om te
 16 bid. Of te moedeloos, ek weet tog nie. Ek het opgehou
 17 om te probeer bid. As ek bid, voel ek niks nie. Daar's
 18 niemand by my nie, niemand wat luister nie.

19 Daar's dit weer - dis onnósél. As ek net iets kon voel,
 20 as die Here net effens aan my skouer wou raak, dat ek kan
 21 weet Hy is daar. As Hy net kon weet dit voel asof alles
 22 inmekaartuimel. In die kerk sê hulle die Here is daar as
 23 mens 'n krisis beleef. Wel, dit voel soos leuens. Die
 24 Here was nog nie een keer hiér nie.

25 Miskien dink Hy ek kan alleen regkom. Ek kom buitendien
 26 heeltemal goed reg, dankie. Ek het nog nie een keer
 27 getjank nie. Sal ook nie. Ek karring aan. Doen my
 28 werk, sing in die koor, lyk doodgewoon. Ek dink ek weet
 29 nou hoe 'n robot voel: bietjie brein, dooie hart. En
 30 stokkerige ysterbene.

OPDRAG

1. Identifiseer die bywoorde in die leesstuk en voltooi die blokkiesraaisel.

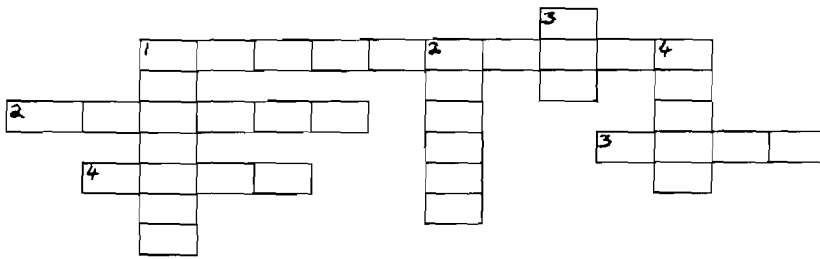
LEIDRADE

DWARS

1. Reël 28
2. Reël 8
3. Reël 24
4. Reël 14

AF

1. Reël 10
2. Reël 20
3. Reël 7
4. Reël 4



2. Benoem die bywoorde wat in die blokkiesraaisel verskyn.
3. Gebruik 'n tussenwerpsel aan die begin van reël 13 om 'n gevoelswaarde van moedeloosheid uit te druk.
4. Tot watter woordsoorte behoort die onderstreepte woorde binne konteks van die leesstuk? Benoem volledig.
5. Gebruik voegwoorde om die leestekens in reël 6, 11, en 28 te vervang.
6. Skryf 'n voorbeeld neer van 'n intensiewe vorm van die byvoeglike naamwoord uit die leesstuk. Gee die intensiewe vorme van fyn, dood, bleek, mooi en wit.

6.11 EVALUERING

6.11.1 EVALUERING VAN TAALVAARDIGHEDE

Omdat Afrikaans as skoolvak deel uitmaak van sosiale wetenskappe kan die taalonderwyser hom nie bloot op 'n enkele toetspunt vir die leerling verlaat nie en moet na velerlei fasette gekyk word om werklik 'n volledige punt te kan saamstel (Calitz, 1982:79).

'n Goedgebalanseerde evalueringsprogram sal so saamgestel wees dat dit die verskeie taalvaardighede in 'n geïntegreerde program sal evalueer. Volgens die verslag van die Werkkomitee: Tale en taalonderrig (RGN, 1981:4) behoort taalvaardighede volgens waarnemende en

handelende denke bevorder te word, naamlik as luister, lees (as waarnemende denke), praat en skryf (as handelende denke).

Die deurlopende evaluering van taalvaardighede dien twee funksies, naamlik:

i. die verkryging van 'n promosiepunt vir die leerling; en

ii. die stimulering van denke.

Die Werkkomitee (RGN, 1981:5 en 212) maan egter ook dat met die bevordering van taalvaardighede daar deeglik rekening gehou moet word met die gesindheid van die leerder. Hulle meen dat emosionele "obstruksie" dikwels geleentehede tot goeie vordering belemmer. Daarom moet evaluering as motivering vir die bemeestering van taalgebruiksvaardighede dien en om werklik 'n greep op die taal te verkry en nie as straf vir swak gedrag of blote hersiening dien nie.

6.11.1.1 EVALUERING VAN DIE LUISTERVAARDIGHEID

Volgens die sillabus vir Afrikaans Eerste Taal, st. 10 (TOD, 1987:1) is die bevordering van die luistervaardigheid een van die besondere doelstellings in die onderrig van Afrikaans Eerste Taal. Die evaluering van die vaardigheid hou in dat die leerlinge skerpsinnig moet kan luister, opdragte en mededelings goed kan begryp en intelligent daarop kan reageer.

Vanaf 1989 maak die luistervaardigheid deel uit van die st. 10 mondelinge opstuurpunt. Die punt word uit 20 bereken. Die leerlinge moet in staat wees om na behore na 'n voor-

gelese stuk te luister sonder om enige aantekeninge te maak. Die vrae oor die gelese stuk word mondeling aan die leerlinge gestel, waarna die vrae skriftelik beantwoord en vir nasien ingehandig word. Die vrae oor die luisteroefening word in vier afdelings verdeel waarin feite- sowel as insigvrae voorkom. Daar word ook van die leerling verwag om te kan interpreteer en eie menings te kan gee. Die punt wat die leerling in die oefening verwerf word saam met die ander mondelinge punte verwerk om 'n mondelinge opstuurpunt vir die leerling saam te stel.

6.11.1.2 EVALUERING VAN DIE PRAATVAARDIGHEID

Mondelinge stelvaardigheid of mondelinge kommunikasievermoë (praatvaardigheid) stel die leerling in staat om duidelike opdragte te gee, intelligente mededelings te maak en vlot oor verskeie onderwerpe en aangeleenthede te kan praat.

Mondelinge werk bestaan uit twee komponente wat geëvalueer word nl. die leerling se stelvermoë en sy vertolkingsvermoë. By mondelinge evaluering word die leerling se gesindheid, sy deursettingsvermoë en sy bereidwilligheid om te probeer ook by die toekenning van 'n punt in aanmerking geneem (Meij, Kuhn & Snyman 1985:148). Dit is ook belangrik dat die punt vir taalgebruik nie die punt vir inhoud mag oorskei nie. Dit hang van die betrokke vakbeleid af waarna veral opgelet word by die samestelling van die punt, bv. liggaamshouding, gemanierdheid en hinderlike gebare en stemgebruik. By

stemgebruik kan veral gelet word op die leerling se stemvolume, toonhoogte, uitspraak en artikulasie.

Mondelinge kommunikasie kan manifesteer in die tweegesprek, die onderhoud, die groepgesprek (forum) en openbare redevoering wat alles onder voorbereide mondeling geklassifiseer en as sodanig geëvalueer word.

Die evaluering van onvoorbereide mondeling vind in die klassituasie plaas. 'n Leerling moet in staat wees om op kort kennisgewing oor 'n onderwerp te praat met volle beheersing van aspekte soos goeie woordkeuse, korrekte klemtoon, effektiewe artikulasie en stemgebruik en gesigsuitdrukking. Die onvoorbereide mondeling oefen die leerling in paraatheid vir enige situasie wat mag opduik waarin 'n eie mening oor bepaalde aangeleenthede geopper moet word.

'n Mondelinge jaarpunt moet bereken word uit punte verkry deur deurlopende evaluering en nie gebaseer word op 'n enkel optrede van die leerling nie.

6.11.1.3 EVALUERING VAN DIE LEESVAARDIGHEID

Om leesvaardig te wees, is om met begrip en teen 'n ekonomiese spoed, vlot en natuurlik te kan lees. Hoe makliker en gemakliker die leerling kan lees, hoe meer selfstudie sal die leerling onderneem om sy leesvermoë en algemene kennis nog verder te verbreed.

Vele leerlinge met 'n swak leesvermoë is ook

die leerlinge wat moeiliker en stadiger werk en swak presteer. 'n Leesprobleem van watter aard ookal het 'n groot invloed op die evaluering van vakinhoud en vaardighede. Die groot oorsaak van leesprobleme in die sekondêre skool begin in die laer klasse waar die leerlinge wat nie so goed soos die ander lees nie in 'n swakker groep geplaas word omdat die leerlinge die beter lesers verveel met hul pogings. Hulle het met ander woorde nooit goed genoeg geleer hoe om klank, woordvariasies en betekenisvariasies onder die knie te kry nie. Hierdie leerlinge presteer gewoonlik swak in toetse of raak senuweeagtig as hulle mondelings geëvalueer word. Dit word dan die taak van die onderwyser in die sekondêre skool om die leerling wat moontlik al in st. 8 sit en nog nie behoorlik kan lees, begryp en interpreteer nie, met begrip te leer lees. Hierdie stapsgewyse leesonderrig neem wel veel tyd in beslag, maar kan verbasende resultate in toetsuitslag en die ontwikkeling van die kind bewerkstellig.

6.11.1.4 EVALUERING VAN DIE SKRYFVAARDIGHEID

Die leerlinge wat basiese leesvaardigheid bemeester het, kan redelik goed skryf, want hoe meer 'n leerling lees hoe beter is sy vermoë om sy gedagtes sinvol te struktureer. (Vgl. Bylaag, vraag 19.) Stelvaardigheid weerspieël duidelik in watter mate die leerling sy luister-, praat-, en leesvaardigheid bemeester en benut het.

Skryftelike stelwerk gee nie net aan die

leerling die geleentheid om kreatief en skeppend te dink nie, maar leer die kind om vorme soos formele briewe, korrespondensie aan die pers en ander funksionele skryfstukke met gemak in die gemeenskap te gebruik.

By stelvaardigheid geld die goue reël dat goeie beplanning en voorsorg die sleutel tot sukses is. Hoe meer die voorsorg, hoe minder die nasorg. Alle taalnasorg vir Stelwerk moet deeglik gedoen word. Korrekte woordgebruik, sinskonstruksies en leestekengebruik kan weer in taallesse ingeskerp word. Die evaluering van die stelvaardigheid is nie om net 'n punt vir gedane werk te gee nie, maar die leerling vertrou in sy werk te gee en gereed te maak om 'n goeie korrespondent te wees.

6.11.2 VRAAGSTELLING

Die belangrikste funksies van vraagstelling is om die leerling se denke te rig, insig in die werk te bewerkstellig en die leerling se aandag op die belangrikste aspekte van die werk te vestig.

Deur vrae met wie, wat, waar of wanneer te begin word feitekennis van die leerling verlang. Die vraagvorm kontroleer of die leerling in staat is om feitelikhede te onthou en weer te gee.

Die leerling se begrip in 'n stuk werk word getoets deur vrae te stel waar die leerling

in sy eie woorde moet beskryf of omskryf, vergelykings maak en verskille en kontraste tussen sake moet kan aandui.

Kennis wat die leerling alreeds met bestaande kenniseenhede geassimileer het, moet die leerling kan aanwend om probleme te kan oplos en te gebruik om keuses te maak en klasifikasie te kan doen. In die onderwyspraktik is al telkens bewys dat die begaafde leerling veral in staat is om te analiseer, te sintetiseer en die evaluering van gestelde probleme aan te pak. Hierdie leerling kan ook maklik verbande raaksien en bekende sake met onbekende leerstof assosieer.

Vrae wat van die leerling verwag om te analiseer en te sintetiseer sal byvoorbeeld woorde soos die volgende insluit: analiseer, toon die verbande, maak afleidings uit die volgende en toon die samehang.

Die onderwyser moet waak teen vraagstelling wat slegs feitlikhede of parate kennis van die leerling vereis, juis omdat hierdie wyse van vraagstelling nie die leerling stimuleer tot die vorming van eie menings en die gee van eie interpretasies nie. Vraagstelling is nie net 'n wyse van evaluering nie, maar kan ook dien as middel om die leerling tot kwaliteit werk te stimuleer.

By die opstel van 'n poësietoets sal die eerste vrae oor die gedig feitekennis toets sonder om die gedig noodwendig te interpreteer. Die vrae op hierdie vlak behoort van so aard te wees dat die meerderheid leer-

linge die vrae korrek kan beantwoord.

Om leerlinge se begrip oor die bepaalde gedig te toets, sal die vrae die maak van afleidings en gevolgtrekkings insluit. Die vrae sluit in dat alle verwysings in die gedig bespreek en verklaar word en om woordbetekenis binne die gedigkonteks te bepaal.

Vrae wat oor verstegniese aspekte van die gedig handel is ingestel op analise en om aan te toon hoe die gedig sy betekenis kommunikeer. Leerlinge moet byvoorbeeld in staat wees om die verband tussen die feitelike gegewens en betrokke stylfiguur aan te toon. Laastens word vrae gestel wat van die leerling verwag om tot 'n sintese te kom en die gedig in sy geheel te kan interpreteer en weer te gee.

6.12 GEVOLGTREKKING

Vernuwing, verbreding en uitbouing spel oorlewing vir enige vakgebied. Die onderrig van Afrikaans as skoolvak behoort gehoor te gee aan die oproep op sinvolle, opbouende en funksionele onderrig van die vakinhoud. Taalonderrig moet as 'n sosiale wetenskap 'n bydrae lewer tot die verryking van leerlinge se algemene menswees. Deur kreatiwiteit te inisieer, 'n redenerende denker te skep en taalgebruik te stimuleer, sal 'n gesindheid ontwikkel wat Afrikaans as skoolvak as 'n uitdaging aanvaar vir groei tot hoër en beter hoogtes. Taalonderrig behoort gerig te wees op kennisverwering, uitstaande vaardighede en 'n positiewe lewenshouding.

HOOFSTUK 7

SAMEVATTEND

7.1 BEVINDINGS EN IMPLIKASIES VAN DIE STUDIE

In hoofstuk 1 is die drieledige doel van hierdie studie gestel as die bepaling van die houding van leerlinge teenoor Afrikaans as skoolvak, die vasstel van die redes vir die houding en die aanbeveling van onderrigstrategieë vir effektiewe onderrig van Afrikaans as skoolvak. Met die inagneming van die inherente kompleksiteit van die sosiale wetenskappe as studieterrein, is gepoog om algemeen-geldende uitsprake te maak met betrekking tot komponentonderrig in Vakdidaktiek Afrikaans wat tot positiwiteit sal bydra.

'n Duidelike bewys is gevind dat goedbeplande, gestruktureerde en doelgerigte onderrig leerlinge positief teenoor Afrikaans as skoolvak sal oriënteer, want 61,7 % van die respondente het aangetoon dat hulle van die vak hou, maar die inhoud en onderrig van bepaalde vakkomponente negatief beleef. Onderrig inisieer en beïnvloed die ontwikkeling van taalvaardighede by leerlinge. Om hierdie rede kan leesprobleme, 'n onvermoë om gedagtes in woorde weer te gee, probleme met verslaggewing en swak sinskonstruksies na die wyse van onderrig herlei word. Daar kan tot die slotsom gekom word dat effektiewe onderrig deur die deurdagte keuse van onderrigstrategieë die Afrikaanse vakonderwyser met 'n gemotiveerde, betrokke en affektiefgestabiliseerde leerling beloon sal word.

7.2 PROBLEMATIESE ASPEKTE IN DIE STUDIE

Onderwysnavorsing bly onderworpe aan spesifieke inperkings, byvoorbeeld die inherente kompleksiteit van die sosiale wetenskappe, waarnemingsprobleme, die veralgemening van resultate, kontrole en die interaksie tussen navorser en

navorsingsobjek.

Met betrekking tot die kompleksiteit van die navorsingsobjek het 'n veelvoud veranderlikes noodwendig 'n invloed op die navorsingsresultate. In hierdie studie is die tien subskale so beplan dat die beïnvloeding van veranderlikes daardeur ondervang kan word, maar het nie noodwendig die invloed van alle ander veranderlikes uitgeskakel nie, want in onderwysnavorsing gaan dit pertinent oor die mens in 'n multidisiplinêre situasie.

Net soos motiewe is houding moeilik bepaalbaar omdat die navorser op die reaksie van persone moet staatmaak. Die gemotiveerdheid van die respondente om erns te maak met die voltooiing van die vraelys kan die navorsingsresultate beïnvloed. Uit die antwoorde op die oop vraag (vraag 6) in die houdingsvraelys het dit geblyk dat 'n aantal respondente die vraelysvoltooiing as geleentheid aangegryp het om sterk kritiek op onderwysers en die onderwysopset uit te spreek. Tog het hierdie respondente in die res van die vraelys nie werklik standpunt ingeneem om hul ekstreme kritiek aan die einde te motiveer nie. Dit het eerder gelyk of hierdie respondente 'n swak prestasie uit eksterne faktore wil regverdig sonder om spesifieke probleme in die vak self uit te wys. Dit blyk dat houding hier as verdedigingsmeganisme gebruik word om ter wille van selfbehoud ander inligting te weerhou. (Vgl. hoofstuk 4, par. 4.6.4.)

7.3 VERALGEMENINGS

In 'n beskrywende studie met 'n beperkte omvang is veralgemening van resultate na 'n breër populasie nie verantwoordbaar nie. Aanbevelings, metodes en strategieë kan egter op die breë onderrigspektrum van toepassing gemaak word. Dit is ook belangrik om statistiese analise as motivering vir gevolgtrekkings en aanbevelings te gebruik, want uit hierdie gegewens kan aanleidende faktore vir verdere navor-

sing gevind word.

7.4 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Die respondente het Taalleer en Begripslees (vgl. Figuur 4) uitgewys as die vakkomponente waarvan hulle die minste hou en die meeste probleme mee ondervind. Dit is juis hierdie komponente wat die basis van Mondelinge- en Skriftelike Stelwerk, Prosa en Poësie moet vorm. Uitgebreide onderrigstrategieë in veral taalleeronderrig as taalgebruikskunde en leesremediëring verdien 'n in diepte ondersoek in verdere navorsing in die Vakdidaktiek.

Soos uit die navorsingsresultate duidelik geblyk het, gee die ontwikkeling van die leesvaardigheid aanleiding tot 'n groter woordeskat, beter taalhantering en formulering van gedagtes. Die invloed van die leesvaardigheid op praat, luister en skryf behoort deur navorsing bepaal te word en aanbevelings vir die ontwikkeling van vaardighede uit die gevolgtrekking van sodanige navorsing saam te stel.

BYLAAG

Vir kantoorgebruik

Vraelysnr.

--	--	--

(1-3)

VRAELYS: DIE HOUDING VAN AFRIKAANSSPREKENDE ST. 9-LEERLINGE
TEENoor DIE VAK AFRIKAANS

DOEL MET VRAELYS

Die doel met hierdie vraelys is om die houding van Afrikaanssprekende st. 9-leerlinge in Pretoria teenoor die vak Afrikaans te bepaal.

AANWYSINGS

1. Vul asseblief die vraelys volledig en eerlik in.
2. Alle inligting sal as vertroulik hanteer word.
3. Beantwoord asseblief die vrae soos volg:

AFDELING A

* Omkring telkens die syfer van jou keuse, waar

- 1 = stem ten volle saam
 2 = stem in 'n redelike mate saam
 3 = stem in 'n geringe mate saam
 4 = stem glad nie saam nie

byvoorbeeld

- A. Die vak Afrikaans bied by die geleentheid om meer van my taal te leer.

1 (2) 3 4

AFDELING AIN WATTER MATE STEM JY MET DIE VOLGENDE STELLINGS SAAM?

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|------|
| ✓1. My prestasie in die vak Afrikaans kan na my mening verbeter. | 1 | 2 | 3 | 4 | (4) |
| ✓2. Die onderrig van die vak Afrikaans is na my mening te veel op eksamenafrigting afgestem. | 1 | 2 | 3 | 4 | (5) |
| 3. Taalleer is vir my die moeilikste komponent. | 1 | 2 | 3 | 4 | (6) |
| ✓4. Die onderrig van Afrikaans as vak behoort op funksionele gebruik afgestem te word. | 1 | 2 | 3 | 4 | (7) |
| 5. Die vak Afrikaans leer my om kreatief te dink. | 1 | 2 | 3 | 4 | (8) |
| ✓6. Ek voel tevrede met my prestasie in die vak Afrikaans. | 1 | 2 | 3 | 4 | (9) |
| 7. Leeswerk verbeter my leesvaardigheid | 1 | 2 | 3 | 4 | (10) |
| 8. Ek hou daarvan om die voorgeskrewe drama aan die hand van rollesing/dramatisering te bestudeer. | 1 | 2 | 3 | 4 | (11) |
| 9. Ons skryf te veel in die vak Afrikaans. | 1 | 2 | 3 | 4 | (12) |
| 10. Ons kry baie geleentheid om aan besprekings deel te neem. | 1 | 2 | 3 | 4 | (13) |
| 11. Die mondelinge stelwerkkomponent help my om met verskeie onderwerpe te kan redeneer. | 1 | 2 | 3 | 4 | (14) |
| 12. Ek hou van toetse wat feitekennis toets. | 1 | 2 | 3 | 4 | (15) |
| ✓13. Stelwerknasorg dra by tot die uitskakeling van herhaalde foute. | 1 | 2 | 3 | 4 | (16) |
| 14. Begripslees kan my interpretasievermoë verbeter. | 1 | 2 | 3 | 4 | (17) |
| ✓15. Ek is trots op my prestasie in die vak Afrikaans. | 1 | 2 | 3 | 4 | (18) |
| 16. Ek lees graag my Afrikaanse voorgeskrewe werke. | 1 | 2 | 3 | 4 | (19) |
| 17. Die beantwoording van letterkunde langvrae is vir my moeiliker as kontekstuele/kort vrae. | 1 | 2 | 3 | 4 | (20) |

18.	Ek geniet dit om na 'n opvoering van die voorgeskrewe werke te gaan kyk.	1	2	3	4	(21)
19.	Skriftelike stelwerk bied my die geleentheid om my skryfvaardigheid te verbeter.	1	2	3	4	(22)
✓20.	Ek hou van die vak Afrikaans omdat ek van tale hou.	1	2	3	4	(23)
21.	Taalleeroefeninge wat op 'n prosastuk gebaseer is bied my die geleentheid om woordeskat binne konteks uit te brei.	1	2	3	4	(24)
22.	Ek hou van toetse wat baie insig vrae insluit.	1	2	3	4	(25)
23.	Baie leeswerk verbeter my vermoë om sinne beter te formuleer.	1	2	3	4	(26)
24.	Ek hou daarvan om 'n gedig te ontleed.	1	2	3	4	(27)
25.	Ek assosieer woorde/gedagtes uit my ervaringswêreld met opstelonderwerpe voordat ek begin skryf.	1	2	3	4	(28)
26.	Ons word dikwels gedurende die poësieperiode in klasgroepe verdeel om aan die bespreking van 'n gedig deel te neem.	1	2	3	4	(29)
27.	Ek vind dit maklik om 'n leesstuk te vluglees om net die hoofgedagtes van die stuk te vind.	1	2	3	4	(30)
28.	Ek hou van poësievrae wat oor verstegniese aspekte (bv. metrum en skandering) van 'n gedig handel.	1	2	3	4	(31)
29.	Onderwysers wat die vak Afrikaans onderrig, ruim na my mening voldoende tyd vir verduidelikings in.	1	2	3	4	(32)
30.	Ek neem graag aan die bespreking van die voorgeskrewe werke tydens die letterkundeperiode deel.	1	2	3	4	(33)
31.	Onderwysers wat die vak Afrikaans aanbied, is bereid om te help wanneer probleme met die werk ondervind word.	1	2	3	4	(34)
32.	Die benoeming van woordsoorte is makliker wanneer die vrae op 'n bepaalde leesstuk gebaseer is.	1	2	3	4	(35)
33.	Dit is vir my belangrik dat my Afrikaanse vakonderwyser in my as mens belang stel.	1	2	3	4	(36)
34.	Ek hou daarvan om kreatiewe stelwerkstukke met musiek as hulpmiddel te skryf.	1	2	3	4	(37)
35.	Ek hou meer vin literêre werke wat aktuele onderwerpe aanspreek as werke wat oor swaarkry en armoede handel.	1	2	3	4	(38)
36.	Ek stel vir my 'n skema van 'n letterkunde-langvraag op voordat ek begin skryf.	1	2	3	4	(39)
37.	'n Bemoedigende opmerking by my stelwerk dien vir my as aansporing.	1	2	3	4	(40)
38.	Kantaantekeninge by gedigte help my om die gedigvorm en inhoud beter te verstaan.	1	2	3	4	(41)
39.	Ek kan my goed met die situasies en karakters in die voorgeskrewe werke vereenselwig.	1	2	3	4	(42)
40.	Klasbesprekings dra daartoe by dat ek die vakinhoud beter verstaan.	1	2	3	4	(43)
41.	Dit is vir my maklik om 'n précis te skryf.	1	2	3	4	(44)
42.	Ek hou daarvan om 'n geksewre stuk taalkundig te versorg.	1	2	3	4	(45)
✓43.	Ek leer Afrikaans as vak net omdat ek daartoe verplig word.	1	2	3	4	(46)
✓44.	Ek vind dit maklik om my gedagtes in woorde uit te druk.	1	2	3	4	(47)
45.	Ek vaar beter in begripstoetse wanneer ek eers die vrae goed bestudeer, voordat ek die leesstuk deurlees.	1	2	3	4	(48)

46.	Die skryf van 'n précis verbeter my vermoë om die belangrikste aspekte in 'n leesstuk te organiseer.	1	2	3	4	(49)
47.	Dit is vir my ouers/voogde belangrik dat ek goed presteer in die vak Afrikaans.	1	2	3	4	(50)
48.	Ek hou daarvan om 'n literêre werk krities te beoordeel.	1	2	3	4	(51)
49.	Ek ken bepaalde vakinhoud gouer en beter wanneer ons 'n paar korter toetse eerder as 'n lang kwartaaltoets skryf.	1	2	3	4	(52)
50.	My ouers/voogde spoor my aan om my Afrikaanse voorgeskrewe werke te lees.	1	2	3	4	(53)
51.	Ek snap nuwe werk gouer as ek deur vraag-en-antwoord aan die bespreking van die werk deelneem.	1	2	3	4	(54)
52.	Ek hou meer van taalleeroefeninge wat op tydskrifartikels gebaseer is, as oefeninge uit die handboek.	1	2	3	4	(55)
53.	Die onderrig van die voorgeskrewe werke help my om ander boeke meer krities te beoordeel.	1	2	3	4	(56)
54.	Ek vind die uitwerk van take makliker indien ek volgens 'n bestaande struktuur kan werk.	1	2	3	4	(57)
55.	Volledige aantekeninge oor die voorgeskrewe werk help my om die inhoud beter te begryp.	1	2	3	4	(58)
56.	Taalleeroefeninge in betekenisleer gee my die geleentheid om woordbetekenis en woordgebruik in te oefen.	1	2	3	4	(59)
✓57.	Ek hou daarvan om tydens mondelinge periodes voor die klas op te tree.	1	2	3	4	(60)
58.	Spelreëls is na my mening die belangrikste aspek van taalleer.	1	2	3	4	(61)
59.	Die lees van goeie literêre werke verbeter my skryfvermoë.	1	2	3	4	(62)
60.	Biografiese gegewens van 'n digter help my om 'n gedig beter te verstaan.	1	2	3	4	(63)

AFDELING B

- * Merk blokkies en verskaf volgorde van belangrikheid waar van toepassing.
- * Gee jou mening in die ruimte wat daarvoor gelaat is.

AFDELING B

1. GESLAG

Seun	Dogter
1	2

(64)

2. OUDERDOM

16 JAAR EN JONGER	17 JAAR EN OUER
1	2

(65)

3. Van watter komponent hou jy die meeste?

(Plaas in volgorde van voorkeur, waar 1 = hou die meeste van;
6 = hou die minste van)

Volgorde

Begripslees	
Taalleer	
Skriftelike stelwerk	
Mondelinge stelwerk	
Prosa	
Poesie	

(66)

(67)

(68)

(69)

(70)

(71)

4. Dui jou gemiddelde prestasie in Afrikaans aan.

80% en meer	70-79%	60-69%	50-59%	40-49%	39% - minder
1	2	3	4	5	6

(72)

5. In hoe 'n mate hou jy van die voorgeskrewe werke 1990-1991?

	Baie	Redelik	Glad nie
Koning van Katoren/Nederlandse kortverhale	1	2	3
Die Heks/Die Glasdeur	1	2	3
Kringe in 'n bos	1	2	3

(73)

(74)

(75)

6. Hou jy van die vak Afrikaans?

JA	NEE
1	2

(76)

Gee redes vir jou antwoord: _____

BAIE DANKIE!

BIBLIOGRAFIE

ABELSON, R.P. 1972. Are attitudes necessary? (In King, B.T. & McGinnies, E. Attitudes, conflict and social change. New York/London : Academic Press.)

ADMINISTRASIE VOLKSRAAD. Vakkomitee vir Afrikaans Eerste taal. 1990. Studiegids nr. 25: Die onderrig van funksionele skryfwerk. Pretoria.

ARY, D., JACOBS, Lucy C. & RAZAVIEH, A. 1990. Introduction to research in education. 4th ed. Florida : Holt, Rinehart & Winston, Inc.

AUSUBEL, D.P. 1968. Educational Psychology - a cognitive view. New York : Holt, Reinhart & Winston, Inc.

AVENANT, P.J. 1988. Riglyne vir suksesvolle onderwys. Durban : Butterworths.

BACHMAN, L. 1990. Fundamental considerations in language testing. Oxford : Oxford University Press.

BASSON, M.A. 1981. Die onderrig van Afrikaans. Kaapstad : Juta & Kie Bpk.

BASSON, N.J.S., OOSTHUIZEN, W.L., DUVENHAGE, D.C. & SLABBERT, J.A. 1983. Lesontwerp. Kaapstad : Juta & Kie Bpk.

BEAUCHAMP, G.A. 1975. Currirulum Theory. Illinois : The KAGG Press.

BELL, R.T. 1981. An introduction to applied linguistics - approaches and methods in language teaching. London : Batsford Academis and Educatuional Ltd.

BEUKES, ANNE-MARIE 1991. Die kommunikatiewe vermoë van die taalgebruiker. (In Webb, V.N. & Beukes, Anne-Marie. Eerstetaalonderrig in die soeklig. Pretoria : Academica)

BOSHOFF, S.P.E. 1956. Radiopraatjies oor Afrikaans. Johannesburg : Die Voortrekkerpers Bpk.

BOSMAN, MARTJIE. 1987. Die hoërskoolleerling as leser. Pretoria : RGN.

BOSMAN, M. & MALAN, C. 1987. Die beplanning van onderrig in die Suid-Afrikaanse letterkunde. Pretoria : RGN.

BOTHA, ELIZE & SNYMAN, H. reds. 1986. Program en Problematiek. Durban : Butterworth.

BOTHA, R.P. 1983. 'n Roete deur die wêreld van Chomsky. (In Eksteen, L & Pretorius, R. reds. Afrikaans, Objek en Metode. Pretoria : J.L. van Schaik.)

BREITENBACH, J.H. 1974. Taalonderrig en skrifgeleerdheid. Klasgids, 9(3) : 34-48, Nov.

BRUMFIT, C. & FINOCCHIARO, M. 1983. The Functional-Notional approach - from theory to practice. Oxford : Oxford University Press.

BULLOCK, A., ed. 1975. A language for life : Report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of state for Education and Science. London : HMSO.

CALDER, B.J. & ROSS, M. 1973. Attitudes and Behavior. Canada : General Learning Press.

CALITZ, L.P. 1982. Evaluering. (In Calitz, L.P., Du Plessis, S.J.P. & Steyn, I.N. Die Kurrikulum : 'n handleiding vir dosente en onderwysers. Durban : Butterworth.)

- CARROLL, B.J. 1980. Testing communicative performance. Oxford : Pergamon Press Ltd.
- CAWOOD, J., STRYDOM, A.H. & VAN LOGGERENBERG, N.T. 1981. Doeltreffende onderwys. Goodwood : Nasou.
- DE BRUTO, H.F. 1974. Taalgebruikskunde en taalkunde op skool. Klasgids, 8(2) : 27-36, Feb.
- DE VILLIERS, SUZETTE U. 1991. Die verband tussen blootstelling aan en houding teenoor Engels by Afrikaansprekende leerlinge. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Ed.)
- DE WET, J.J., DE K MONTEITH, J.L., VENTER, P.A. & STEYN, H.S. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde - 'n inleiding tot empiriese navorsing. Durban/Pretoria : Butterworth en Kie.
- DOWNING, J. 1979. Reading and reasoning. Bath : The Pitman Press.
- DUMINY, P.A. & SÖHNGE, W.F. 1981. Didaktiek: teorie en praktyk. Kaapstad : Longman.
- DU PLESSIS, H. 1984. Die onderrig van Afrikaanse taalkunde. Klasgids, 19(2) : 80-83, Mei.
- EERSTE INTERNASIONALE LICCA KONFERENSIE. 1991. Language in contact and conflict in Africa - Research Program. Pretoria : UP.
- ERASMUS, G.F. 1982. Die moedertaal as skoolvak met spesiale verwysing na Afrikaans. Johannesburg : RAU. (Proefskrif : D.Ed.)
- FAZIO, R.H. 1987. Self-perseption theory; a current perspective. (In Zanna, M.P., Olson, J.M. & Herman, C.P. eds. Social influence: The Ontario symposium. Vol.5. London : LEAP.)

- GAGNE, R.M. 1985. The conditions of learning and theory of instructon. 4th ed. New York : CBS College publishing.
- GELDENHUYS, J. 1991. Die sillabus van die taalstudieprogram. (In Webb, V.N. & Beukes, Anne-Marie. Eerstetaalonderrig in die soeklig. Pretoria : Academica.)
- GRONLUND, N. 1981. Measurement and Evaluation. New York : Macmillan.
- HANNAH, C. & OOSTHUIZEN, W.L. 1984. Evalueringsprosedures in die onderwys. Pretoria : Uitgewers Mathematicae.
- HARRISON, A. 1983. A Language testing handbook. London : Macmillan.
- HAT
kyk
ODENDAL, F.F., red.
- HAUPTFEISCH, T. 1979. Language loyalty in South Africa, Vol. 3. Report no. TLK/L-10. Pretoria : RGN.
- HAUPTFLEICH, T. 1983. Language loyalty in South Africa, Vol.4. Language loyalty an Language shift - some trends among white adults in urban areas. Report no. TLK/13. Pretoria : RGN.
- HOWE, E.H. & PAGE, M.M. 1980. 1979 Nebraska Synposium on motivation. London : UNP.
- HUNTER - GRUNDIN, E. & GRUNDIN, H.U., eds. 1978. Reading implementing the Bullock report. London : Ward Lock Education.
- KELMAN, H.C. 1980. The role of action in attitude change. (In Howe, E.H. & Page, M.M., eds. 1979 Nebraska Symposium on motivation. London : UNP).

KIESLER, C.A., COLLINS, R.E. & MILLER, N 1983. Attitude change : a critical analysis of theoretical approaches. Florida : Robert E. Krieger publishing company.

KINGMAN, J. 1988. Report of the Committee of Inquiry into the teaching of English Language. London : HMSO.

KNOETZE, F.L. 1971. Die nasien en evaluering van opstelle. Klasgids, 68(9) : 383-388, Mrt.

LABOV, W. 1972. Sociolinguistic Patterns. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

LANDMAN, W.A., BARNARD, F., GERBER, A.E., ROOS, S.G., VAN DER WESTHUIZEN, G.J. & SMIT, R.J. 1978. Opvoedkunde vir onderwysstudente. Stellenbosch : UUB.

LE ROUX, Marina. 1986. Die trae tienerleser. Klasgids, 21(2):24-34, Apr.

LICCA

kyk

EERSTE INTERNASIONALE LICCA KONFERENSIE.

LYONS, J. 1981. Language in Linguistics. Cambridge : Cambridge University Press.

MARAIS, G. 1976. Norms by die evaluering van stelwerk. Klasgids, 11(1):20-21, Mei.

MARAIS, G.F. 1980. Gedagtes oor die onderrig van Afrikaans. Klasgids, 15(2):24-26, Aug.

MEIJ, K. KUHN, T. & SNYMAN, R. 1985. Vakdidaktiek : Afrikaans moedertaal in die sekondêre skool. Pretoria : De Jager-HAUM uitgewers.

- MEIJ, K. & MEIJ, Mart. 1991. Onderrig en leesmateriaal. Klasgids, 26(2):3-9, Mei.
- MERRIT, J.E. 1978. Learning to read and reading to learn: developing effective reading (In Hunter-Grundin, E. & Grundin, H.U., eds. Reading: implementing the Bullock report. London : Ward Lock Education.)
- MOUTON, J. & MARAIS, H.C. 1989. Metodologie van die geesteswetenskappe: basiese begrippe. Pretoria : RGN.
- NEL, B.F., SONNEKUS, M.C.H. & GARBERS, J.G. 1975. Grondslae van die psigologie. Stellenbosch : UUB.
- NEL, S.J. 1978. Die ontwikkeling van 'n skaal vir die bepaling van die houding van eerstejaarstudente aan Afrikaansmedium universiteite teenoor die Natuurwetenskap en natuurwetenskaplikes. Potchefstroom (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO.)
- NUNAN, D. 1988. The learner-centred curriculum. Cambridge : Cambridge University Press.
- ODENDAL, F.F., red. 1984. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal (HAT). 2de uitgawe, 4de druk. Johannesburg : Perskor-uitgewery.
- PISTORIUS, P. 1978. Gister en vandag in die opvoeding. Potchefstroom : Pro Rege.
- PYPER, E. 1986. Stelwerkonderrig. (In Swart, A., red. Vakonderrigstrategie. Pretoria : Unisa).
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1981. Ondersoek na die onderwys: Verslag van die Werkkomitee : Tale en taalonderrig. Pretoria. (Ondersoek na die Onderwys, nr.18.) (Voorsitter : P.R.T. Nel.)

RAUBENHEIMER, Jena. 1985. Strategieë vir leesverbetering. Klasgids, 20(2):104-109, Apr.

REITZ, H.J. 1981. Behavior in organizations. revised edition. Ontario : Richard d. Irwin, Inc.

RGN

kyk

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING.

ROBBINS, S.P. 1983. Organizational behavior: concepts, controversies and applications. 2de uitgawe. New Jersey : Prentice-Hall, Inc.

SELIGER, H.W. & SHOHAMY Elana. 1989. Second Language research methods. Oxford : Oxford Univ. Press.

SINCLAIR, A.J.L. & DE VLEESCHAUWER, J.N.A. 1974. Funksionele Taalonderrig. Klasgids, 9(2):59-60, Aug.

SNYDER, M. & DEBONO, K.G. 1987. A functional approach to attitudes and persuasion. (In Zanna, M.P., Olson, J.M. & Herman C.P., eds. Social influence: The Ontario symposium. Vol.5. London:LEAP).

SONNEKUS, M.C.H., VAN NIEKERK, P.A., FERREIRA, G.V., VAN DER MERWE, C.A. & BOTHA, T.R. 1973. Psigopedagogiek - 'n inleidende oriëntering. Stellenboch/Grahamstad : UUB.

STEENBERG, Elsabe. 1976. By die nasien van die opstel. Klasgids, 11(1):15-17, Mei.

STERN, H.H. 1987. Fundamental concepts of language teaching. Oxford : Oxford University Press.

STEYN, P.J.N., BADENHORST, D.C. & YULE, R.M. 1982. Onderrigmetodiek. Johannesburg : McGraw-Hill Boekmaatskappy.

STEYN, J.C. 1980. Tuiste in eie taal. Kaapstad : Tafelberg - Uitgewers Bpk.

STRYDOM, A.H. & Helm, C.A.G. 1981. Die suksesvolle dosent. Goodwood : NASOU Beperk.

SWAN, M. 1985. A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal* 39(1):2-12, Jan.

SWART, A. 1986. 'n Model vir die ontwerp van 'n vakonderrigstrategie. (In Swart, A., red. 1986. Vakonderrigstrategie. Pretoria : Unisa.)

SWART, A. 1986. Poësie-onderrigstrategie. (In Swart, A., red. Vakonderrigstrategie. Pretoria : Unisa.)

SWART, A., KRUGER, ELSA G., HÖNCK, BARBARA H. 1986. Taalonderrigstrategie. (In Swart, A., red. Vakonderrigstrategie. Pretoria : Unisa.)

TOD

kyk

TRANSVAAL. Onderwysdepartement.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1985. Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal st.8 Hoër Graad. Pretoria.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1987. Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal st. 10 Hoër Graad. Pretoria.

TRAVERS, R.M.W. 1973. Educational Psychology - a scientific foundation for educational practice. New York : The Macmillan Company.

TRIANDIS, H.C. 1980. Values, Attitudes and Interpersonel Behavior. (In Howe, H.E. & Page, M.M., eds. 1979 Nebraska Symposium on motivation. London : UNP).

UNIVERSITEIT VAN KAAPSTAD. 1990. Taalondersoek onder Afrikaanssprekende Kleurling. (Verslag van ondersoek gelewer tydens die LICCA-konferensie, Apr. 1991) Sentrum vir Taalonderrig.

VAN COLLER, H.P. 1986. Kurrikulering. (In Botha, Elize & Snyman, H., reds. Program en Problematiek. Durban : Butterworth).

VAN DER MERWE, C.P. 1970. Die onderwyser as vakman. (In Die onderrig van Afrikaans. Referate gelewer by Nas. Konferensies oor taalonderrig. Kaapstad : Nasou).

VAN DER STOEP, F. & LOUW, W.J. 1976. Inleiding tot die didaktiese pedagogiek. Pretoria : Academia.

VAN DER WALT, J.A. 1970. Gedagtes oor stelwerk. Klasgids, 77(831):126-127, Apr.

VAN DER WALT, J.L. 1988. Planning an English course. Crux, 22(1):50-57, Jan.

VAN DYK, C.J. & Van der Stoep, F. 1977. Inleiding tot die vakdidaktieke. Johannesburg : Perskor-uitgewery.

VAN RENSBURG, M.C. 1971. Enkele opmerkings oor die nuwe ontwikkelings in die Transformasioneel-Generatiewe grammatika. Klasgids, 6(10):23-27, Jun.

VENTER, E.A. 1962. Moedertaalonderrig ('n handleiding). Johannesburg : Dagbreek-Boekhandel (Edms).

VENTER, H. 1964. Funksionele Taalonderrig. Johannesburg : Afrikaanse Pers-Boekhandel.

WEBB, V.N. 1979. Language attitudes in a segregated society. The Afrikaans speaking coloured community in Port Elizabeth , South

Africa. Sociologia Internationalis, 17(1/2):103-140.

WEBB, V.N. 1983. Veldwerk vir 'n gemeenskapsgrammatika. Humanitas, 9(2):742-763.

WEBB, V.N. 1991. Taalkunde en taalonderrig - 'n noodsaaklike gesprek. (In Webb, V.N. & Beukes, Anne-Marie., reds. Eerstetaalonderrig in die soeklig. Pretoria : Academica.)

WIDDOWSON, H.G. 1978. Teaching language as communication. Oxford : Oxford University Press.

YALDEN, Janice. 1987. Principles of course design for language teaching. Cambridge : Cambridge University Press.

ZANNA, M.P., OLSON, J.M. & HERMAN, C.P., eds. Social influence: The Ontario symposium. Vol.5. London : LEAP.