

HOOFSTUK 7

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

7.1 INLEIDING

In hierdie studie is daar besin oor die ontwerp van 'n onderrig-leerprogramraamwerk vir Afrikaans Addisionele Taal binne die Intermediêre en Seniorfases. Hierdie raamwerk is daarop gemik om onderwysers en leerders te ondersteun in die onderrig van Afrikaans en die interpretasie en toepassing van die NKABV. Die onderrig-leerprogramraamwerk is gebaseer op die resultate van die literatuur- en empiriese navorsing wat deur die navorser onderneem is.

In hierdie hoofstuk word 'n samevatting van die kernaspekte van die voorafgaande hoofstukke gegee. Die gevolgtrekkings waartoe gekom is op grond van die bevindinge van hierdie studie word gestel, leemtes in die studie word aangetoon en aanbevelings wat uit hierdie studie vloei, word toegelig.

7.2 SAMEVATTING

7.2.1 AGTERGROND

Die ondersoek wat deur die Suid-Afrikaanse Onderwysdepartement geloods is om die kurrikulum te ontleed en probleme te identifiseer, het aangetoon dat onderwysers onseker was ten opsigte van die interpretasie van die kurrikulum (NKV) asook die implementering daarvan in die klaskamer. Uit die literatuur was dit duidelik dat die Kommunikatiewe Benadering steeds problematies is, aangesien baie onderwysers nooit self onderrig is in die Kommunikatiewe Benadering nie en ook nie opleiding ontvang het om daarin te kan onderrig nie. Die meeste onderwysers kom uit die era voor die Kommunikatiewe Benadering. Aangesien 'n mens geneig is om te onderrig soos wat jy self onderrig is, het hierdie oorskakeling baie probleme veroorsaak. Die era voor die Kommunikatiewe Benadering was gekenmerk deur spesifieke metodes, herhalings, drilwerk en oneindige oefeninge, maar wat geen positiewe resultate tot gevolg gehad het nie. Met die Kommunikatiewe Benadering is reeds wegbeweeg vanaf spesifieke metodes en skielik het die onderwysers nie meer geweet hoe om die inhoud aan die leerders oor te dra nie. Asof dit nie genoeg was nie, was die nuwe kurrikulum wat ná 1994 ingestel is, onduidelik en vaag wat tot frustrasie en moedeloosheid aanleiding gegee het. Hierdie gevoelens is ook deur die leerders weerspieël aangesien hulle graag wou leer om Afrikaans te praat, maar dikwels nie daardie doel kon bereik nie. Baie onderwysers van Afrikaans Addisionele Taal is ook nie spesifiek opgelei om 'n addisionele taal te onderrig nie, en het self ook nie op 'n stadium 'n addisionele taal ('n vreemde taal, Engels uitgesluit) probeer aanleer nie. Dit het tot gevolg dat die onderwyser nie kan identifiseer met die frustrasies en probleme wat die leerders het om 'n ander taalsisteem te probeer bemeester nie.

Dit is grotendeels om hierdie rede dat die navorser besluit het om 'n onderrig-leerprogramraamwerk vir Afrikaans Addisionele Taal te ontwikkel waarin dit vir onderwysers duidelik kan wees watter aspekte in aanmerking geneem moet word wanneer 'n les beplan word asook die inagneming van leerders se belangstellings en motivering waarom hulle Afrikaans wil leer.

7.2.2 DIE DOEL VAN HIERDIE STUDIE

Die doel van hierdie studie was om 'n onderrig-leerprogramraamwerk vir onderwysers van AAT, waarin gefokus word op gepaste onderrigondersteuningsmateriaal, onderrigmetodes en onderrigbenaderings wat die persepsies, psigologiese ontwikkelingsfases en behoeftes van leerders in aanmerking neem vir die taalvaardigheidskomponente lees, skryf, praat en luister, te ontwikkel.

Die navorsingsvrae wat ondersoek is, het gefokus op die volgende aspekte:

- om die onderwysers se seleksie en gebruik van onderrigondersteuningsmateriaal, onderrigmetodes en -benadering ten opsigte van Afrikaans Addisionele Taal te identifiseer;
- om die leerders se persepsies teenoor die onderrigondersteuningsmateriaal en onderrigmetodes ten opsigte van die onderrig van Afrikaans Addisionele Taal te identifiseer;
- om vas te stel wat 'n dokument-analise ten opsigte van die onderrigondersteuningsmateriaal, onderrigmetodes en onderrigbenaderings by Afrikaans Addisionele Taal sou aantoon.

Hierdie inligting, sowel as inligting uit die literatuurstudie is toe aangewend om 'n onderrig-leerprogramraamwerk wat fokus op gepaste onderrigondersteuningsmateriaal met gepaste onderrigmetodes en -benaderings vir die taalvaardigheidskomponente (luister, lees, praat en skryf) vir Afrikaans Addisionele Taal (AAT) vir die Intermediêre Fase en Seniorfases te ontwikkel.

7.2.3 LITERATUUROORSIG

Ten einde in staat te wees om die struktuur, aard en inhoud van die onderrig-leerprogramraamwerk te ontwikkel, moes die navorser 'n deeglike teoretiese begroning doen oor addisionele taalonderrig binne al vier die taalkomponente (luister, lees, praat en skryf), asook woordeskatverwerwing en taalstrukture met spelling. Woordeskat en spellingonderrig verskil by 'n addisionele taal, waar veral woordeskat en uitspraak spesifiek onderrig moet word.

Verder moes die navorser sekere teorieë ondersoek en selfs vergelyk om vas te stel wat die nuutste neigings rakende navorsing op hierdie gebied van addisionele taalonderrig is. Hierdie teorieë is in Hoofstuk 2 bespreek. Die doel van Hoofstuk 2 was om die verskillende teorieë wat van toepassing is op addisionele taalonderrig te bespreek. Die Behavioristiese teorie en verskeie kognitiewe teorieë is onder die loep geneem.

Daar is aangetoon dat die Behavioristiese teorieë 'n plek het in Afrikaans Addisionele Taal ten opsigte van memorisering en drillwerk. Dit is ook duidelik gestel dat memoriseerwerk en drillwerk ontwikkel het om te lei tot 'n konstruktiewe outomatisering van inligting en nie net klakkelose oefeninge nie. Hoë

kognitiewe prosesse vereis aktiewe denkprosesse soos organisasie, groepering, assosiasie en integrasie. Hierdie kognitiewe prosesse is aan die hand van die kognitiewe teorie van inligtingverwerking bespreek en deurgevoer na addisionele taalverwerking.

Die implikasies van die Behavioristiese en Kognitiewe teorieë ten opsigte van taalonderrig is duidelik aangetoon. Daar is verder ook tot die slotsom gekom dat interaktiewe teorieë van kognitiewe ontwikkeling ook in aanmerking geneem moet word aangesien die onderrigproses nie in isolasie plaasvind nie. Veral by Afrikaans Addisionele Taal moet die onderwyser en die leerders interaktief met mekaar werk en kommunikeer.

In Hoofstuk 3 is kurrikulering bespreek en daar is spesifiek gefokus op die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Die verskil tussen sillabus en kurrikulum is bespreek en daar is tot die slotsom gekom dat 'n kurrikulum eintlik 'n oorkoepelende term is wat 'n sillabus insluit. Die vlakke van kurrikulumontwerp is bespreek waarna daar gefokus is op die mikro-kurrikulering aangesien dit die vlak is wat in die klaskamer plaasvind. Verskillende sillabusse wat betrekking het op addisionele taalonderrig is uitgelig met gepaardgaande metodes wat by die bepaalde sillabus gevolg is. Ten slotte is gefokus op die Kommunikatiewe Benadering en kommunikatiewe taalonderrig.

7.2.4 EMPIRIESE STUDIE

In Hoofstuk 4 is die navorsingsmetodologie bespreek waarvolgens die empiriese data ingesamel is. Die empiriese data is kwalitatief ingesamel deur middel van 'n meervoudige gevallestudie. Daar is vanuit 'n interpretatiewe navorsingsparadigma gewerk wat fokus op die betekenis wat individue of gemeenskappe aan hulle ervarings gee. Die navorser wou perspektief kry op die situasie en die inligting analiseer om insig te kry in die fenomeen Afrikaans Addisionele Taal binne die skoolsituasie. Die gevallestudies was 'n in diepte-ondersoek wat oor 'n tydperk van twee weke afgehandel is.

Verskillende gevallestudies in die Dr. Kenneth Kaunda-distrik is bestudeer deur die sistematiese insameling van data deur middel van fokusgroep-onderhoude, observasie en die analisering van onderrigmateriaal en ander relevante dokumente. Hierdie data is tematies en vergelykend geanaliseer op 'n intrinsieke wyse aangesien die navorser beter begrip wou verkry en nie ten doel gehad het om by te dra tot die ontwikkeling van 'n teorie nie. Onderwysers en leerders van Afrikaans Addisionele Taal in die Intermediêre en Seniorfases het op 'n vrywillige basis deelgeneem aan die ondersoek. Die navorser het gebruik gemaak van 'n gevallestudie-protokol waarin die prosedures en algemene reëls wat gevolg moes word, uiteengesit is. Dit het onder meer bestaan uit meervoudige metodes van data-insameling, die skep van databasisse (NVivo-sagteware is hiervoor aangewend gedurende die eerste fase van analise) en storing van bewyse van data.

7.3 GEVOLGTREKING

In Hoofstuk 5 is verslag gelewer oor die resultate van die data. Die resultate het ooreengestem met die bevindinge wat in die literatuurstudie en die Finale Verslag van die onderwysdepartement na vore

gekom het, naamlik dat onderwysers onseker is oor die implementering van die NKV en dat die kurrikulum te vaag en onduidelik is. Daar was ook onsekerheid oor hoe een fase by 'n volgende moet aansluit, aangesien die onderwysers gesê het dat hulle soveel administrasie het dat hulle nie tyd kry om na skool bymekaar te kom om te besluit wat in elke fase onderrig moet word nie.

'n Verdere faktor wat aan die lig gekom het, is dat die onderwysers nie self ondervinding het in die bemeestering van 'n addisionele taal, behalwe Engels nie. Nie een onderwyser het ook tydens hulle opleiding geleer hoe om spesifiek in 'n addisionele taal te onderrig nie.

Verder is bevind dat die onderrig wat plaasgevind het, steeds nie werklik voldoen aan die vereistes van die Kommunikatiewe Benadering nie. Die hoofdoelwit van die Kommunikatiewe Benadering is om leerders in staat te stel om die taal in realistiese situasies te kan gebruik soos wat dit benodig word. Die enigste vorm van kommunikasie wat in die klassituasies plaasvind, is mondelinge toesprake wat gelewer word. Die leerders wat geobserveer is se leesvermoë en uitspraak was oor die algemeen baie swak. Die meeste onderwysers het die direkte metode van onderrig gebruik, 'n metode wat nie gerig is op kommunikatiewe vaardigheid nie. Die navorser het ook waargeneem dat bitter min aandag geskenk word aan woordeskat, wat die resultate van die literatuurstudie bevestig het dat onderwysers aanneem dat leerders woordeskat op eie houtjie van iewers aanleer. Onderrigondersteuningsmateriaal word ook nie na wense aangewend nie. Te min visuele en auditiewe hulpmiddels word gebruik om leerders te help met begrip en geen taalspeletjies is waargeneem nie. Dit is ook tydens die onderhoude met die leerders bevestig.

Dit het dus geblyk dat 'n onderrig-leerprogramraamwerk noodsaaklik is om onderwysers te ondersteun in die implementering van die kurrikulum en met sukses aangewend sal kan word in die onderrig van Afrikaans Addisionele Taal, veral omdat hierdie raamwerk relevante en noodsaaklike inligting rakende die pedagogiese prosesse bevat wat nie algemene kennis is nie. Verder is die kwessie van metodes uiteengesit en bespreek. Die onderrig-leerprogramraamwerk behoort die onderwysers toe te rus ten opsigte van tegnieke en aktiwiteite wat aangewend kan word binne die Kommunikatiewe Benadering, waaronder Taakgebaseerde- Teksgebaseerde- en Prosesgebaseerde Onderrig val.

Die onderrig-leerprogramraamwerk kan bydra daartoe om Afrikaans as addisionele taal te bevorder en dit genotvol te maak vir beide die onderwyser en die leerders. Die leerders het almal aangetoon dat hulle hoofsaaklik Afrikaans leer om dit te kan praat, maar dat dit tans nie realiseer nie. Met die voorgestelde onderrig-leerprogramraamwerk behoort die kwaliteit van onderrig bevorder te word, aangesien dit probleme soos woordeskatonderrig en uitspraakonderrig aanspreek en ten doel het om werklike gesprekvoering te bewerkstellig.

7.3.1 DIE ONDERWYSERS (Die rol van Oupa Uil...)

Onderwyservaring alleen gaan nie noodwendig lei tot effektiewe addisionele taalonderrig nie. Om 'n addisionele taal te onderrig, is 'n gespesialiseerde gebied waarvoor spesifieke opleiding benodig word

om onderwysers agtergrondkennis te gee oor die huidige diskoers in addisionele taalonderrig, en vertrouwd te maak met die Kommunikatiewe Benadering ten opsigte van taalonderrig, sodat die verwarring wat steeds daarvoor heers by onderwysers uitgeklaar kan word.

Die huidige verwarring ten opsigte van die Kommunikatiewe Benadering tesame met die eise en vaagheid van die kurrikulum veroorsaak dat onderrig nie sy volle potensiaal kan bereik nie en het tot gevolg dat onderwysers en leerders gefrustreerd en teleurgesteld is met die resultate: onderwysers bereik nie hulle doelwit nie en die leerders kan steeds nie effektief kommunikeer binne 'n gespreksituasie buite die skool nie.

Uit informele gesprekke met vakadviseurs het dit geblyk dat die probleem verder uitkring as slegs die klaskamersituasie, want die vakadviseurs is ook nie opgelei in die onderrig van addisionele tale nie en hulle moet leiding gee aan onderwysers. Nie net moet onderwysers presies weet waaroor die Kommunikatiewe Benadering gaan nie, maar elke hiërargiese vlak boontoe moet ook ten volle ingelig wees sodat daar geen onduidelike leiding verskaf kan word nie. Daar behoort goeie kommunikasie en interaksie te wees tussen die Onderwysdepartement en die onderwysers op voetsoolvlak en hierdie oop kommunikasie behoort deurgevoer te word tot op tersiêre vlak waar onderwysers opgelei word. Op die oomblik is daar hindernisse wat hierdie oop kommunikasie vertroebel en dit het verreikende gevolge vir alle partye.

Wat die onderwysers betref, is die gebrek aan opleiding in die onderrig van 'n addisionele taal, insluitend AAT, 'n aspek wat in die toekoms baie meer aandag sal moet kry. Die onderwysers wat aan die studie deelgeneem het, behalwe Engels, geen ander addisionele taal aangeleer nie. Dit impliseer dat hierdie onderwysers geen kennis dra van die problematiek om 'n taal te leer waarmee daar nog nooit kennis gemaak is nie. Die meeste onderwysers wat opleiding ontvang in moedertaalonderrig, skenk geen gedagte aan die verskil tussen 'n moedertaal en 'n addisionele taal nie, intendeel, min van dié onderwysers is bewus van die stappe waarmee 'n moedertaal aangeleer word. Die persepsie van sommige van die deelnemende onderwysers is dat dit 'n probleem is dat die leerders nog nie vantevore met Afrikaans in aanraking gekom het nie. Wanneer 'n leerder egter Frans, Duits, Tswana of Latyn vir die eerste keer leer in graad 8, is die onderwyser egter heeltemal bedag daarop dat die leerders nog nooit met hierdie taal in aanraking gekom het nie en begin die onderrig vanaf vlak nul. Dit is noodsaaklik dat onderwysers van AAT sal moet besef dat hulle agtergrond kort rakende die aanleer en onderrig van 'n addisionele taal en die feit dat leerders natuurlikerwys eers 'n tydperk van stilte (waarin hulle eintlik net gefokus moet luister) moet deurgaans en gewoon moet raak aan die klanke van die addisionele taal voordat hulle kan begin met woordeskat en eenvoudige gesprekvoering.

Die onderwysers se probleem ten opsigte van die verskillende vlakke van kennis en die verskillende agtergronde van die leerders, behoort ook aandag te geniet. Die meeste leerders het nog nooit met Afrikaans in aanraking gekom wanneer hulle in Graad 4 Afrikaans as Eerste Addisionele Taal moet leer nie. Dieselfde gebeur in Graad 8. Die meeste leerders kry nou vir die eerste keer met Afrikaans

as Eerste Addisionele Taal te doen, terwyl daar in dieselfde klas leerders sit wat reeds van Graad 4 af Afrikaans as vak gehad het. Onderwysers het probleme om leerders op dieselfde vlak te kry, aangesien die kurrikulum te moeilik is en daar nie genoeg tyd is om aandag aan die leerders met die agterstand te skenk nie. Hierdie situasie hoef nie 'n probleem te wees nie, want leerders wat reeds oor 'n basiese kennis van Afrikaans beskik, kan aangewend word om die ander leerders vinniger te help. Vygotsky (1978) het gemeld dat leerders makliker leer wanneer ander leerders hulle help en terwyl die klasse uit groot groepe leerders bestaan, sou hierdie leerders die onderwyser se taak kon vergemaklik. Dit is 'n aspek wat dalk in die toekoms ondersoek kan word.

Die kurrikulum neem nie die Suid-Afrikaanse situasie in ag waar 'n eerste addisionele taal soos Afrikaans nie met Engels vergelyk kan word nie. Vir die meeste van hierdie leerders is Engels (wat reeds hierdie leerders se tweede, of derde taal is) ook die taalmedium waardeur die ander vakke onderrig word en die leerders kry baie meer blootstelling aan Engels as aan enige ander taal. Afrikaans is egter eerder 'n vreemde taal omdat die leerders slegs blootstelling kry daaraan in die klas self. Die implikasie vir kurrikulumbepanning is dat die Engelse kurrikulum as eerste addisionele taal nie net bloot oorgedra en vertaal kan word in Afrikaans of enige van die ander inheemse tale nie. Verder moet die betrokkenes by kurrikulumbepanning weer begin besin oor die kwantiteit van die inhoud van die kurrikulum en moet hulle beseft dat kwantiteit nie noodwendig kwaliteit tot gevolg het nie. Dieselfde geld vir die onderwysers wat oortuig is dat hoe meer oefeninge leerders doen oor bepaalde werk, hoe beter sal hulle leer. Navorsing het bewys dat dit in realiteit nie so werk nie. Dit is eerder 'n geval van hoe beter die eerste keer onderrig word, hoe beter vind leer plaas.

Die onderrig van die onderskeie taalkomponente is ook nie sonder probleme nie. Onderwysers sal moet beseft dat die taalkomponente vir addisionele taalleerders anders onderrig moet word as in moedertaalonderrig. Leerders het nie agtergrondkennis van Afrikaans nie, met ander woorde geen woordeskat, geen kennis van uitspraak van klanke en taalstrukture nie. Oor die algemeen is lees as die grootste probleem uitgesonder. Die leerders kan nie op die bepaalde vlak lees nie, aangesien hulle Engels (wat nie hul moedertaal is nie) ook swak is. Leerders wat in graad 8 vir die eerste keer met Afrikaans in aanraking kom, het 'n nog groter agterstand wat veral probleme skep by die terminologie van letterkunde waar die addisionele taal se letterkundige terminologie dieselfde is as dié vir moedertaalleerders. In die laerskool ondervind onderwysers probleme met die lees van tekste wat op 'n bepaalde vlak moet wees. Onderwysers moet bewus wees van hoe 'n moedertaal verwerf word, naamlik deur eers te luister, dan te praat, dan te lees en uiteindelik te kan skryf. Addisionele taalleerders moet in hierdie volgorde die taal leer, omdat hulle ook eers blootstelling moet kry aan hoe die taal klink, dan leer praat en dan eers kan hulle lees en skryf. Die belangrikste feit bly dat leerders woordeskat benodig om te kan lees en daarom behoort elke les eers met verskillende aktiwiteite vir woordeskatontsluiting te begin.

Onderwysers sal ook leiding moet kry en opgelei moet word in die onderrig van die verskillende taalkomponente binne 'n Kommunikatiewe Benadering. Die leerders in die studie het almal aangedui

dat hulle graag wil leer om Afrikaans te praat. Die ironie was dat daar met 'n paar uitsonderings aan leerders die geleentheid gebied is om werklik te kon praat. Om bloot vrae te beantwoord (wat eintlik blote toets van begrip is) is nie praat nie. Om leerders toesprake voor die klas te laat maak, is nie wat bedoel word met die ontwikkeling van kommunikatiewe vaardighede nie. Om te leer praat, is daar interaktiewe gesprekvoering oor outentieke temas nodig, met ander woorde dit moet werklike situasies buite die klaskamer reflekteer. Geen leerder gaan 'n taal leer praat indien daar nie van hulpmiddels gebruik gemaak word wat hierdie werklike situasies moontlik maak nie en indien daar nie voorsiening gemaak word vir geleentheid vir werklike gesprekvoering nie. Leerders kan duisende begripstoetse doen en duisende taaloefeninge doen, maar dit gaan nie die leerder in staat stel om te praat nie. Onderwysers behoort nie die Graad 12-eksamen as einddoel te sien waarom hulle lesse beplan word nie. Die einddoel moet effektiewe kommunikasie wees. Die navorsers is van mening dat onderwysers in 'n groef beland het om slegs die eindeksamen te sien as doelpaal en dan vergeet dat daar ander wonderlike ervarings vir leerders en onderwysers kan wees om AAT 'n genotvolle en stimulerende vak te maak.

Addisionele taalonderwysers moet opgelei word om woordeskat aan leerders te kan ontsluit. Dit is iets wat moedertaalonderwysers nie hoef te leer nie. Die *konsep-ontwikkelingstegniek* is een so 'n voorbeeld wat aangewend kan word in woordeskatonderrig. Hierdie tegniek is deur Hilda Taba (1962:124) ontwikkel vanuit die veronderstelling dat individue woordeskat verwerf in direkte verhouding tot die verwerwing van konsepte, aangesien dit dan betekeniswaarde het. 'n Ander tegniek wat gebruik word vir woordeskatonderrig is die *woordeskat-verwerwingstegniek* wat nie fokus op lysse van woordeskat wat leerders moet memoriseer nie, maar waar woorde morfologies ontleed word ten opsigte van die verband tussen woorde se spelling en hulle betekenis. Woordelyste wat gememoriseer moet word, word beskou as 'n mors van tyd: "*Whatever the students learn from the experiencing of memorizing words is mostly lost within the few hours or days of the test, and the students learn practically nothing about the system of the target language spelling and word meaning*" (Gunter et al., 2003:201). Gunter et al. (2003:202) voer aan dat "*the brain is a pattern-seeking machine, an organ designed specifically to look for pattern and meaning and to ignore what it judges to be random or meaningless information.*" Om hierdie rede is dit noodsaaklik dat onderwysers kennis dra van effektiewe metodes (tegnieke) vir onderrig.

Die onderwysers maak hoofsaaklik gebruik van direkte onderrig. "*Direct instruction is a highly structured model used most effectively in teaching basic skills as reading [...] when the tasks to be learned can be broken down into small, discrete segments. This model is also effective in teaching cognitive objectives related to recall and recognition of facts and data. In addition psychomotor skills, such as holding a pencil, playing the violin and throwing a baseball, are effectively taught through this model*" (Gunter et al., 2003:59). Hoewel die direkte model effektief kan wees, hang die keuse van onderrigtegnieke af van wat die leerders moet leer as 'n gevolg van onderrig (Gunter et al., 2003:57). Daarbenewens is die direkte onderrigmodel geskoei op die Behaviorisme, veral van Skinner (vergelyk Hoofstuk 2), en hoewel dit effektief is ten opsigte van sekere aspekte van leerbemeestering, soos

genoem in die uittreksel, kan dit nie die enigste model wees wat gevolg word nie (Gunter *et al.*, 2003:75). Die navorser het begrip daarvoor dat direkte onderrig maklik aangewend kan word om groot groepe en dissipline te handhaaf, maar as die enigste manier van onderrig, is dit onaanvaarbaar.

'n Verdere probleem wat onderwysers het, veral met die groot klasse, is dat hulle geen groepwerk doen nie, aangesien hulle voel dat dit chaos veroorsaak. Hoewel daar baie minder klem gelê word op groepwerk binne die nuwe NKABV-dokument, kan onderwysers die koöperatiewe leertegniek waarin samewerking tussen leerders leer bevorder, effektief in die onderrig van AAT gebruik. Gunter *et al.* (2003:256) voer aan dat die koöperatiewe leertegniek effektief is vir bykans alle graadvlakke en veral sosiale vaardighede bevorder. In Gunter *et al.* (2003:257) word vyf beginsels genoem waarvolgens hierdie tegniek suksesvol geïmplementeer kan word:

- Positiewe onafhanklikheid – elke leerder moet glo dat sy/haar insette noodsaaklik is vir die hele groep se sukses.
- Baie verbale, sig-tot-sig-interaksie – leerders moet verduidelik, argumenteer, uitbrei en verbande trek tussen nuwe en reeds verwerwe kennis.
- Eie aandeel - elke leerder moet verantwoordelikheid neem vir sy eie vordering.
- Sosiale vaardigheid – elke leerder moet gepaste leierskap, kommunikasie, vertroue en konflikhantering leer om effektief te kan saamwerk.
- Groepprosessering – elke groep moet van tyd tot tyd hulself assesser ten opsigte van samewerking en verbetering.

Gunter *et al.* (2003:264) is van mening dat rolspel nog 'n voorbeeld van 'n tegniek binne koöperatiewe leer is. In addisionele taalonderrig kan dit uitstekend werk om leerders in bepaalde situasies te plaas waarin hulle moet kan reageer. Dit vind ook in groepsformaat plaas. Rolspel moet baie noukeurig beplan en gestruktureer word sodat dit nie in chaos verander nie. Die stappe is soos volg:

- Kies 'n interessante situasie, byvoorbeeld *koop 'n fliekkaartjie; jy het verdwaal, vra padaanwysings; jou gesprek by die polisie nadat jou sel gesteel is.*
- Onderwyser kies die groepe – nie maats nie, maar gedifferensieer.
- Verskaf 'n probleem en verduidelik die aktiwiteit.
- Die groepe berei die rolspel voor en kies die rolspelers.
- Die gehoor kry ook aktiwiteite om te doen, byvoorbeeld 'n lysie met kriteria.
- Die groepe voer hulle rolspel uit – minimum 10 minute.
- Groepe bespreek hulle opvoering.
- Klasbespreking oor rolspel.
- Evaluering.

Die aspekte wat die onderrig en leer van Afrikaans Addisionele Taal by die onderwysers beïnvloed sluit in: leerders se vlak van taalontwikkeling, die kurrikulum, leerdoelstellings, onderrigondersteuningsmateriaal, opleiding van die onderwyser en klaskamerkonteks. By geeneen

van die onderwysers kon waargeneem word dat die onderrig van 'n addisionele taal enigsins verskil van onderrig aan moedertaalsprekers nie, behalwe dat tekste meer vereenvoudig is. Al die onderwysers het egter gemeld dat daar 'n gebrek is aan onderrigondersteuningsmateriaal en voldoende leiding, veral in die kurrikulum, ten opsigte van die onderrig van AAT. Die onderwysers en die leerders het saamgestem oor die probleme wat geïdentifiseer is en wat al die taalkomponente betrek, naamlik lees, skryf, luister en praat. Dit is duidelik uit die analisering van die data dat onderwysers van AAT sal moet begin beseft dat leerders van AAT geen voorkennis van Afrikaans hoef te hê nie. Die navorser is van mening dat onderwysers sal moet beseft dat die begin van enige addisionele taal die onderrig van woordeskat is en geleidelike blootstelling aan die verskillende klanke en uitsprake van die addisionele taal. 'n Taakgebaseerde onderrig-raamwerk (sien Hoofstuk 6) kan onderwysers tot groot waarde wees omdat dit die onderrigproses in drie fases verdeel, naamlik 'n *voorbereidende taak-fase*, die *hooftaak-fase* en dan 'n *taakoordenkingsfase*. Die onderwyserskorps wat tans in die onderwys is en na die beste van hulle vermoë leerders onder moeilike omstandighede onderrig, kan nie noodwendig verander word nie.

Op tersiêre vlak kan daar egter heelwat gedoen word om voornemende onderwysers ook bevoeg te maak vir die onderrig van AAT. Afrikaans as vak en as taal raak toenemend gewild by veral niemoedertaalsprekers. Daarom is die navorser van mening dat daar intensief aandag geskenk moet word aan opleiding en ondersteuning vir onderwysers van Afrikaans Addisionele Taal.

Hierdie studie toon implikasies aan vir onderwysers ten opsigte van addisionele taalonderrig. Calderhead (1987, 1991) het waargeneem dat die affektiewe aspek ingesluit moet word om te kan onderrig: dit behels dat die onderwyser 'n bepaalde houding moet hê teenoor die leerders, die onderrigaktiwiteite, teenoor die onderwyser self en jou verantwoordelikheid teenoor jou rol as onderwyser. In hierdie studie is dit duidelik dat onderwysers opgelei moet word om 'n addisionele taal te onderrig en dat daar fundamentele verskille is tussen die onderrig van 'n moedertaal en die onderrig van 'n addisionele taal. Verder behoort elke onderwyser 'n stewige teoretiese basis rakende (addisionele) taalverwerwing en leerteorieë te hê waarop hy/sy sy/haar onderrig baseer.

7.3.2 DIE LEERDERS (Gee die kuikens vlerke om te kan vlieg...)

Die leerders wil graag Afrikaans leer praat. Hulle geniet oor die algemeen die temas, maar hou nie noodwendig van die manier van onderrig nie. Tekste word geniet wanneer hulle dit verstaan en hulle geniet aktiwiteite wanneer dit duidelik is wat hulle moet kan doen. Die leerders het almal aangedui dat hulle gefrustreerd is omdat hulle nie werklik leer om Afrikaans te praat nie. Die implikasie is dat indien leerders se behoefte om te kan kommunikeer in Afrikaans nie bevredig word nie, sal hulle uiteindelik nie meer die vak wil neem nie. Dit was baie interessant dat heelwat van die onderwysers van mening was dat die leerders nie in Afrikaans belangstel nie. Die leerders het die teendeel aangedui. Onderwysers moet dalk hulle eie persepsies en vooroordele begin ondersoek en begin om daadwerklik die behoeftes van die leerders in aanmerking te neem in hulle beplanning. Wanneer leerders onderrig geniet, sal die onderwysers ook met meer entoesiasme kan onderrig.

Die leerders vind die meeste taalkomponente moeilik. Die ooglopende afleiding is dat hulle nie kan lees nie. Solank as wat daar nie doelgerig gefokus word op uitspraak, woordeskat en taalstrukture soos woordorde nie, sal hierdie leerders sukkel met lees en met skryf. Die belangrikste egter is dat hulle moet kan kommunikeer en baie geleentheid moet kry om te praat. Suksesvolle onderrig in AAT kan bewerkstellig word deur hoofsaaklik drie faktore: eerstens moet leerders genoeg blootstelling kry aan AAT (voldoende invoer en uitvoergeleentheid); tweedens moet leerders bekendgestel word aan leer-en onderrigstrategieë om die inligting van die addisionele taal te kan verwerk en internaliseer (byvoorbeeld deur hulle aandag te fokus op spesifieke aspekte van die werk en outomatisering) en derdens moet die leerders gemotiveer en gestimuleer word deur interessante en betekenisvolle onderrigondersteuningsmateriaal en onderrigtake.

Die leerders se belangstellings het in al ses die gevallestudies ooreengestem. Die ouer leerders het sekere onderwerpe bygevoeg wat hulle persoonlik raak, byvoorbeeld beroepe, toneel, poësie en kuns.

7.4 LEEMTES IN DIE NAVORSING

Navorsing oor AAT behoort 'n konstante proses te wees om die onderrig daarvan te verbeter. 'n Leemte in die studie is dat daar weens finansiële en logistieke faktore slegs sommige skole in die Dr. Kenneth Kaunda-streek betrek kon word. Die studie behoort in al die provinsies uitgevoer te word, ten einde 'n totale prentjie te kry oor die stand van sake betreffende die onderrig van Afrikaans Addisionele Taal.

Daar behoort ook baie meer navorsing gedoen te word oor Afrikaans as Addisionele Taal sodat meer data vergelyk kan word en planne beraam kan word om AAT te bevorder. Ten spyte daarvan dat slegs 'n paar gevalle ondersoek is, was die resultate steeds insiggewend. 'n Langer tydperk van ondersoek sou ook meer en dieper inligting kon oplewer rakende spesifieke taalvaardigheids-komponente.

Die onderrig-leerprogramraamwerk is ontwikkel op grond van die resultate van die literatuurstudie en die empiriese data, asook die navorser se eie ervaring en kennis as onderwyser (Intermediêre-, Senior- en VOO-fase) wat moedertaal sowel as Afrikaans Addisionele Taal en Tswana onderrig het. Die onderrig-leerprogramraamwerk se effektiwiteit sal eers vasgestel kan word wanneer dit kreatief geïmplementeer word deur die onderwysers.

Ten opsigte van die gevallestudies in hierdie navorsing, was daar ook 'n paar leemtes. Nie al die leerder-deelnemers aan die fokusgroep-onderhoude het altyd mooi verstaan wat gevra is nie. Die onderwyser-deelnemers was ook nie almal ewe gemaklik oor die onderhoude en observasies van hulle klasse nie. Die deelnemende leerders en onderwysers se response was beperk tot 'n paar woorde in sommige gevalle eerder as om spontaan te reageer ten spyte van pogings wat die navorser aangewend het om hulle op hulle gemak te stel en reaksies uit hulle te trek.

Navorsing behoort te fokus op die implementering van die kurrikulum op skoolvlak en die kwaliteit van werkinhoud eerder as die kwantiteit daarvan. Die navorser is ook van mening dat die behoeftes van beide die onderwysers en die leerders en die werklike onderrigsituasie baie meer prominent moet aandag kry in kurrikulumbepanning. Addisionele navorsing in hierdie verband word benodig.

7.5 AANBEVELINGS

Uit hierdie studie blyk duidelik dat onderwysers spesifiek opleiding sal moet kry in die onderrig van 'n addisionele taal. In die Suid-Afrikaanse konteks beteken addisionele taal nie dieselfde as eerste addisionele taal nie, maar eerder vreemde taal. Dit het ook duidelik geblyk dat daar 'n groot verskil is in die onderrig van 'n moedertaal en 'n addisionele taal, veral ten opsigte van woordeskatonderrig en uitspraak wat nie soveel by moedertaalonderrig ter sprake kom nie.

In die toekoms sou navorsing wat spesifiek fokus op die implementering en toepassing van die onderrig-leerprogramraamwerk op die taalvaardigheidskomponente 'n verdere bydra kan lewer ten opsigte van die onderrig van Afrikaans Addisionele Taal. Onderrigondersteuningsmateriaal wat geskik en beskikbaar is vir onderwysers sou ook verder ondersoek kon word, aangesien nie alle onderrigondersteuningsmateriaal geskik is vir die vlak waarop die leerders is nie.

Ter wille van die bevordering van Afrikaans behoort baie en intensiewe aandag geskenk te word aan doeltreffende en genotvolle onderrig daarvan. Dit geld natuurlik ook vir Suid-Afrika se ander inheemse tale.

7.6 TEN SLOTTE

In hierdie hoofstuk is die studie in breë trekke opgesom, gevolgtrekkings is weergegee en aanbevelings is op grond van die bevindinge van die studie gemaak. Die leemtes in die studie is ook uitgewys.

Deur hierdie navorsing het die navorser gepoog om opnuut die aandag te vestig op die aktuele probleme wat onderwysers ervaar ten opsigte van die aanbieding en onderrig van Afrikaans Addisionele Taal, asook die probleme wat leerders ondervind in die aanleer van Afrikaans Addisionele Taal. Daar is gepoog om deur middel van 'n onderrig-leerprogramraamwerk ondersteuning te bied aan beide die onderwysers en die leerders om onderrigleer te bevorder en te verryk. Die onderrig-leerprogramraamwerk is daarop gerig om praktiserende onderwysers tot hulp te wees ten opsigte van die metodologiese beginsels en die onderrigprosedures wat aangewend moet word in die beplanning van die onderrigplanne. Die slotsom waartoe gekom is, is dat die onderrig-leerprogramraamwerk aan onderwysers die geleentheid sal bied om hulle eie onderrigpraktyke te vernuwe, aan te pas en aan te vul. Op die wyse kan hierdie onderrig-leerprogramraamwerk bydra tot 'n stimulerende, leerdergesentreerde leeromgewing.

Die vertroude word uitgespreek dat hierdie studie belanghebbendes se visie sal verruim en dat onderwysers die onderrig-leerprogramraamwerk sal aanwend en implementeer sodat die standaard

van onderwys in Suid-Afrika ten opsigte van Afrikaans Addisionele Taal verhoog sal word en dat dit sal dien as inspirasie om die onderrig van Afrikaans Addisionele Taal 'n genotvolle ervaring te maak.