

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 MOTIVERING EN PROBLEEMSTELLING

Die ontwikkeling van 'n onderrig-leerprogramraamwerk vir Afrikaans Addisionele Taal (AAT), met spesifieke verwysing na onderrigmetodes, onderrigondersteuningsmateriaal en onderrigbenaderings, het ontstaan na aanleiding van leemtes wat in die literatuur geïdentifiseer is, die navorsers se eie ervaring gedurende vyftien jaar in die onderwys waar sy vreemde tale en Afrikaans as addisionele taal onderrig het, asook gesprekke met AAT-onderwysers tydens praktiese onderwysessies.

Die belangrikste probleme wat uit die literatuur na vore gekom het, is die opleiding van onderwysers, die gebrek aan riglyne vir die seleksie van onderrigondersteuningsmateriaal en toepaslike onderrigmetodes, die swak integrasie van inhoud en onderrigmateriaal binne elke graad asook tussen die verskillende grade binne 'n bepaalde fase, 'n gebrek aan riglyne vir die leesbaarheidsvlak van tekste en die swak samewerking tussen die skool en die ouerhuis (Prinsloo, 2008/2009:65; Russo & Lotz-Sesitka, 2006; SA, 2009; SA, 2008; Fleisch, 2008). Goeie onderrig en leer kan slegs plaasvind indien goeie onderwysers die beste onderrig-leermateriaal en onderrigmetodes gebruik om optimaal gebruik te kan maak van die toegekende onderrigtyd.

Daar is baie min navorsing gedoen oor die kwaliteit van onderrig en onderrig-leermateriaal, veral ten opsigte van die onderrig van addisionele tale (Makoni, 2008:293). Met die implementering van Kurrikulum 2005 moes onderwysers hulle eie onderrigmateriaal vervaardig en in die hersiening van die kurrikulum is bevind dat:

Teachers need textbooks along with other learning support materials and they need to be trained to use them effectively. Teachers generally do not have time, the resources and the skill to develop their own materials, although this should be encouraged (SA, 2000:76).

Aanbevelings wat deur Perold (2002) gemaak is om onderrig te verbeter, is onder andere die verskaffing van onderrigondersteuningsmateriaal en die opleiding van onderwysers. Hierdie aanbevelings stem ooreen met die bevindinge van die Finale Verslag van die Onderwysdepartement (SA, 2009). Kurrikulum 2005 het klem daarop gelê dat onderwysers moes wegbeweeg van handboeke en eerder hulle eie materiaal moet ontwikkel. In die ondersoek het onderwysers aangetoon dat hulle nie die tyd het of oor die nodige vaardighede beskik om hulle eie onderrigmateriaal te ontwikkel nie. Verder is gevind dat die onderwysers die kurrikulum te generies en kunsmatig gevind het en nie van die nodige ondersteuning en kriteria voorsien is nie (SA, 2009:9-10). Indien die onderrigmateriaal binne 'n multitalige omgewing gebruik word, vereis dit nog meer beplanning en noukeurige oorwegings om dit effektief te maak (Russo & Lotz-Sesitka, 2006:7).

Die Finale Verslag van die Onderwysdepartement (SA, 2009:46) meld dat onderwysers onseker is oor die ontwerp van onderrig-leerprogramme weens die onduidelikheid ten opsigte van inhoud, die

vier vaardighede (lees, luister, praat en skryf) tesame met die aanwending van toepaslike onderrigmetodes en onderrigondersteuningsmateriaal (SA, 2009:25, 27, 45). Daarby ondervind onderwysers probleme om progressie binne die verskillende fases aan te toon asook om dan aan te sluit by die vorige of volgende fase (SA, 2009:46-47). Die Onderwysdepartement van Suid-Afrika (SA, 2008:8) dui aan dat *“Many teachers in South Africa have an under-developed understanding of teaching literacy, reading and writing...Too often, teachers know only one method of teaching...which may not suit the learning style of all learners.”* Die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) en die Internasionale Leesassosiasie stel dat: *“There is no single method or single combination of methods that can successfully teach all children. Therefore teachers must have a strong knowledge of multiple methods for teaching and a strong knowledge of the children in their care so they can create the appropriate balance of methods needed for the children they teach”* (SA, 2008:12). ’n Enkele lesersvriendelike dokument, die Kurrikulum en Assesseringsdokument (SA, 2011: 2), het die drie dokumente van die vorige kurrikulum (Vakbeleide, Riglyne vir die Leerprogramme en die Assesseringsriglyne vir Graad R tot 12) vervang.

Die leeruitkomste vir tale *“are intended to ensure that learners are able to listen, speak, read and view, write, think and reason, understand and use language structure to interpret texts”* (Chrisholm, 2004:14). Die Hersiene Nasionale Kurrikulum is graadspeesifiek en wys hoe konseptuele progressie moet plaasvind. Hoewel kennis, vaardighede en waardes gespesifiseer is, is *geen metode* voorgeskryf nie. Taylor, Muller en Vinjevold (2003:65) is van mening dat die volgende kritiek is vir kwaliteit in onderrig:

...The all-pervasive and extremely powerful influence of language, which stands out as the one factor which is not only unambiguously implicated in learning, but which also offers relatively clear policy lessons. They revolve around the need for pupils to have good grasp of the language of teaching and learning as possible. Pupils who attend classes conducted in a language which is not their first language, are at a significant disadvantage. This disadvantage is accentuated when the language of teaching and learning is not the first language of the teacher.

Leeruitkomste en leerprogramme word nie meer gebruik nie. Dit is vervang met onderwyserplanne wat gebruik word om termynbeplanning in siklusse van twee weke te doen. Verder word werkskedules gebruik, met behulp van handboeke, om die inhoud van die lesse te bepaal (SA, 2011: 16; SA, 2009:18).

Uit die literatuur is ook gemeld dat die *kommunikatiewe benadering* en *teksgebaseerde benadering* verskillend interpreteer word deur verskillende mense en veral dat dit in werklikheid nie geïmplementeer word nie. Onderwysers ervaar dikwels probleme met die onderrig van AAT binne ’n kommunikatiewe benadering, byvoorbeeld dat die leerders te veel gebruik maak van hulle moedertaal omdat hulle nie voldoende woordeskat in die addisionele taal het om hulle te kan uitdruk nie en dan belangstelling verloor in die klas wat weer dissiplinêre probleme veroorsaak. Een van die vereistes vir leerderbetrokkenheid is dat leerders oor ’n goeie woordeskat moet beskik (Carless, 2002:391). Die hoofdoel van Afrikaans Addisioneletaalonderrig is om leerders te onderrig in die verskillende taalvaardigheidskomponente, naamlik luister, lees, praat en skryf. Volgens Uitkomsgebaseerde

onderrig in skole in Suid-Afrika moet 'n geïntegreerde benadering gevolg word waar wegbeweeg word van die tradisionele onderrig waar die komponente individueel onderrig is. Ondanks hierdie ideaal word daar nie daarin geslaag om die vier vaardighede ten volle te integreer nie. Letterkunde tekste word steeds geïsoleerd aangebied en dien nie as basistekste vir die onderrig van die onderskeie taalvaardigheidskomponente nie. Volgens die kurrikulum moet daar 'n kommunikatiewe benadering gevolg word, maar geen onderrig-ondersteuning ten opsigte van die metode(s) word voorgeskryf, aanbeveel of selfs vermeld nie. Die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (NKABV) vir Graad 4-6 asook Graad 7-9 (SA, 2011:12-55) toon baie duideliker aan watter inhoud binne die taalvaardigheidskomponente vervat moet word.

Afrikaansonderwysers word opgelei om hoofsaaklik Afrikaans as moedertaal te onderrig. Afrikaansonderwysers wat geen opleiding ontvang het in die onderrig van 'n vreemde taal nie, is nie toegerus om Afrikaans as Addisionele Taal te onderrig nie, aangesien die werkswyse en benaderings totaal verskil. Dit is dus geen wonder dat die leerders nie na behore kan presteer nie en dat onderwysers onbevredigende werk lewer nie. Die Finale Verslag van die Onderwysdepartement (SA, 2009) het verder uitgewys dat spesiale aandag aan taalonderrig gegee moet word, veral eerste addisionele taalonderrig omdat dit steeds 'n baie sterk bepaler is van akademiese sukses en dat die kwaliteit van onderrig in beide die moedertaal en addisionele taal bevraagteken word in die primêre grade. Verder word vermeld dat daar duidelikheid gegee moet word oor die verskil tussen 'n moedertaal en 'n addisionele taal en die erkenning dat addisionele taalonderrig ander aanleervereistes het (SA, 2009:41).

Die doel van hierdie studie was om 'n onderrig-leerprogramraamwerk wat fokus op gepaste onderrigondersteuningsmateriaal met gepaste onderrigmetodes en -benaderings vir die taalvaardigheids-komponente (lees, skryf, praat en luister) van Afrikaans Addisionele Taal vir die Intermediêre en Seniorfase te ontwikkel.

1.2 LITERATUUROORSIG

In Suid-Afrika is multitaligheid veral 'n probleem in die onderwyspraktyk (Jessner & Cenoz, 2007). Dikwels neem sprekers van ander moedertale in Suid-Afrika Afrikaans as tweede taal, maar die dilemma is dat Afrikaans in werklikheid nie hulle tweede taal is nie, maar eerder 'n derde, vierde en selfs vyfde taal. Die grootste meerderheid van leerders van Afrikaans gebruik Engels as die medium van onderrig, en daarom word veronderstel dat Engels as huistaal geleer word, terwyl hulle moedertaal eintlik 'n Afrikataal is. Die aanleer van 'n derde of vreemde taal is nog meer kompleks as die aanleer van 'n tweede taal (Jessner & Cenoz, 2007). Hoewel vreemdetaalonderrig 'n geweldige aanhang wêreldwyd het, is die variasie ten opsigte van onderrigmetodes en benaderings wat die onderwysers gebruik, baie uiteenlopend. So byvoorbeeld beweer die meeste onderwysers van vreemde tale dat hulle die kommunikatiewe benadering volg, maar in werklikheid gebeur dit nog in die minderheid van gevalle (Gatbonton & Segalowitz, 2005; Howatt, 2004; Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001). Die Nasionale Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring (NKABV) is steeds geskoei op die kommunikatiewe benadering en beveel aan dat onderwysers 'n

teksgebaseerde en prosesgebaseerde benadering volg. Om hieraan te voldoen, sal alle onderwysers toegerus en gemotiveer moet word om hierdie benaderings te volg, aangesien dit uit die literatuur blyk dat die kommunikatiewe benadering steeds nie oral realiseer nie (Du Toit, 2006; Weideman, Tesfamariam & Shaalukeni, 2003).

In die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel word die term *addisionele taal* gebruik om enige taal wat aangeleer word buiten die moedertaal (*huistaal*), te beskryf. Internasionaal word die terme *tweede taal* en *vreemde taal* gebruik. *Tweede taal* verwys dan na 'n taal wat addisioneel aangeleer word, byvoorbeeld Engels, en waaraan die leerder ook buite die formele/informele onderrig-leersituasie blootstelling kry (Cahill & Kamper, 1989:8), terwyl *vreemde taal* beskryf word as: “*a language which is taught as a school subject but is not used as a medium of instruction in schools nor as the language of communication within a country*” (Richards *et al.*, 1985:108). Hulle definieer 'n tweede taal as “*a language which is not a native language in a country but which is widely used as a medium of communication and which is usually used alongside another language or languages*”. Nie een van hierdie definisies geld in Suid-Afrika nie, reeds as gevolg van die multitaligheid wat hier voorkom. Hamersma (1997:288) en Van der Walt *et al.* (2009:6) se mening rakende die taalkwessie, is steeds die beste beskrywing vir die Suid-Afrikaanse konteks: “vir moedertaalsprekers is [Afrikaans] 'n eerste taal, vir die meeste Engelssprekende Suid-Afrikaners is dit waarskynlik 'n tweede taal en vir baie ander 'n derde of selfs 'n vierde taal.”

Die feit dat Afrikaans aangeleer word as eerste addisionele taal (met ander woorde 'n tweede taal) hou ernstige implikasies in vir onderwysers, want indien hulle nie voldoende kennis en opleiding het van addisionele taalonderrig (wat neerkom op die onderrig van die vaardighede luister, lees, praat en skryf) nie, gaan nie hulle óf die leerders bevredigende resultate behaal nie (Allie, 2009:9; Coetzee & Johl, 2009:31; Ngwenya, 2009:119; Weideman, Tesfamariam & Shaalukeni, 2003). Die verwerping van 'n uitgebreide woordeskatkennis is onder andere uiters belangrik in addisionele taalaanleer of -verwerping (West, 1930; Zimmerman, 1997). Wilkens (1972:514) stel dit onomwonde: “*Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.*” Die ontwikkeling van woordeskat is 'n essensiële deel van enige taalaanleerder se taalwerklikheid. Daarsonder kan daar nie suksesvol gekommunikeer word nie en kan tekste nie voldoende begryp word nie (vergelyk onder andere Krashen & Terrell, 1983:155; Carter & McCarthy, 1988:41; Bosch, 1997:32; Laufer, 1997:20). Woordeskatontwikkeling hou direk verband met die onderwyser se keuse van onderrigmateriaal en onderrigmetodes. Ten spyte van die insig dat woordeskat baie belangrik is, was die fokus van addisionele taalonderrig vir die grootste gedeelte van die twintigste eeu nie op woordeskatuitbreiding as sodanig nie: “*From a pragmatic perspective, it appears quite logical for beginning L2 language learners to put most of their emphasis on learning words. And yet most contemporary academic approaches to language learning place minimal importance on vocabulary learning and seem to assume that somehow words will be learned as a by-product of the other language activities*” (Coady & Huckin, 1997:229). Die onderrigmateriaal wat onderwysers selekteer, moet, tesame met gepaste onderrigmetodes, geleentheid skep aan leerders om genoegsame woordeskat op te bou, sodat hulle die taal aktief kan begin gebruik. Die seleksie van gepaste

onderrigmateriaal moet daarom voorkeur geniet en onderwysers moet in staat gestel word om hierdie belangrike keuse te kan maak. Verder het vreemdetaalonderrig 'n nuwe wending ingeneem waar gefokus word op vorm-onderrig, vlotheid en outomatisme asook geformuleerde grammatika (Dörnyei, 2009; N. Ellis, 2008; R. Ellis, 2008; Fotos & Nassaji, 2007; Williams, 2005). Huidige en ervare onderwysers sal opleiding moet ontvang om vertrouwd te raak met die nuwe wendings, aangesien dit implikasies het vir die onderrigmetodes en onderrigondersteuningsmateriaal wat daarvoor gebruik moet word.

Die keuse en ontwikkeling van onderrigondersteuningsmateriaal deur onderwysers en die ontsluiting daarvan aan die leerders deur toepaslike onderrigmetodes sodat effektiewe leer kan plaasvind, is van die probleme wat in navorsing uitgelig is wat aanleiding kan gee tot swak resultate (Rademeyer, 2009; De Muynck & Van der Walt, 2006; Du Toit, 2006; Badenhorst, 2004; Pretorius & Machet, 2004; Weideman, Tesfamariam & Shaalukeni, 2003). Leerders ondervind dikwels probleme ten opsigte van die vlak van die onderrigondersteuningsmateriaal, aangesien die leermateriaal dikwels nie op dieselfde vlak is as die begripvlak van die leerders nie en daarom behoort tekste wat as leermateriaal gebruik word, geanaliseer te word ten opsigte van die leesbaarheidsvlak daarvan (Rademeyer, 2009). Verder is Ngwenya (2009:115) van mening dat wat die onderrig van inheemse tale van Suid-Afrika betref: "*there is a dearth of teaching material.*" Die meeste onderwysers wat Afrikaans onderrig in townships, is nie moedertaalsprekers van Afrikaans nie en selfs al is daar in Afrikaans baie hulpbronne, is dit moeilik om die regte keuse te maak sonder kriteria en voldoende kennis.

Onderrigondersteuningsmateriaal, soos tekste (gesproke en geskrewe), moet volgens Kramsch (1993:357), so gekies word "*that benefits could be derived from a language pedagogy that would not present authentic documents without presenting also their contexts of production and reception.*" Die onderwyser moet met ander woorde nie net verduidelik in watter omstandighede en vir watter doel die teks tot stand gekom het nie, maar ook verduidelik dat die teks verskillend deur verskillende mense geïnterpreteer kan word (Van der Walt, Evans & Kilfoil, 2009:26). Onderwysers wat self nie moedertaalsprekers van Afrikaans is nie, sal dit veral moeilik vind om geskikte tekste te selekteer, aangesien daar nie duidelike riglyne is vir die kriteria waarvolgens tekste geselekteer moet word nie. By die aanduiding van onderrigondersteuningsmateriaal van graad 4, 5, 6 en 7, staan byvoorbeeld telkens slegs *stories*, *toneelstukke* (NKV Graad R-9 (Skole):2003:44 – 50). In die NKABV-dokument Graad 4 tot 6, asook Graad 7 tot 9 (SA, 2011: 13) is hierdie onsekerheid hanteer deur weer klem te lê op die gebruik van handboeke en duidelike riglyne te gee rakende die tekste ten opsigte van die lengte van tekste wat geskryf moet word en die tekste wat gebruik word in lees. Die aanduiding van tekste is egter steeds net *stories*, *gedigte* of *liedjies* (SA, 2011:26).

'n Studie deur Du Toit (2006) het ook aangetoon dat onderwysers van AAT dikwels nie gebruik maak van onderrigondersteuningsmateriaal (OOM) om byvoorbeeld gedigte se werklike betekenis aan leerders te ontsluit nie omdat die onderwysers nie die werklike lewenservaring of kennis van die leerders in ag neem nie. OOM is nie net mooi of humoristiese prente of tekste waarvan leerders of onderwysers hou nie, maar moet sorgvuldig geselekteer word om 'n betekenisvolle konteks te skep

wat uiteindelik tot beter begrip lei sodat werklike leer kan plaasvind. Du Plessis *et al.* (2007:43) het aangetoon dat die meeste onderwysers en skole nie oor die vaardighede, die bronne of die motivering beskik om geskikte kurrikulums (wat onderrigmetodes en onderrigmateriaal insluit) te ontwikkel nie. Die grootste probleem wat onder meer deur UNESCO (2006; 2004) geïdentifiseer is ten opsigte van gehalte-onderrig en -leer, is 'n gebrek aan gepaste OOM. Dudley-Evans en St John (1998:173) sluit hierby aan en stel dat slegs 'n klein aantal onderwysers ook goeie ontwerpers is van OOM. Om OOM te ontwikkel en te vind is geensins so maklik as wat dit klink nie. Tomlinson (2001:66) noem in hierdie verband:

Materials development is both a field of study and a practical undertaking. As a field it studies the principles and procedures of the design, implementation and evaluation of language teaching materials. As an undertaking it involves the production, evaluation and adaptation of language teaching materials, by teachers for their own classrooms and by material writers for sale or distribution. Ideally these two aspects of materials development are interactive in that the theoretical studies inform and are informed by the development and use of classroom materials.

Onderwysers kan gehelp word deur duidelike kriteria en riglyne (byvoorbeeld die gebruik van outentieke tekste en oudiovisuele komponente) vir die seleksie en ontwikkeling van gepaste en effektiewe onderrigondersteuningsmateriaal om onderwysers van Afrikaans as Addisionele Taal te ondersteun en leerders te motiveer om Afrikaans te geniet (Carl, 2002:120). Die probleem is in 'n mate dat die nuwe NKABV-dokument (Graad 4 tot 6 en Graad 7 tot 9) die Onderwyserplanne hanteer deur die minimum inhoud aan te dui wat in 'n siklus van twee weke onderrig moet word (SA, 2011: 13-55).

Taalonderrig op skool sluit nie net grammatika (taalstudie) in nie, maar ook die vaardigheid om tekste as onderrigondersteuningsmateriaal te lees en te interpreteer. Hierdie tekste dra daartoe by dat die leerder bewus gemaak word van taalgebruik in die realiteit en bevorder ook kulturele bewusmaking. Die tekste wat gebruik word, moet egter spesifieke kwaliteite bevat wat die tekste funksioneel maak vir spesifieke doelwitte. Dit moet nie net gaan oor interessante inhoud nie, maar fokus op byvoorbeeld kulturele impak en bewuswording. Little *et al.* (2003:196) toon aan dat indien die tema byvoorbeeld *Die liggaam* is, 'n teks wat uit 'n boek oor die menslike anatomie geneem is, nie voldoende is nie aangesien die woordeskat beperk is. 'n Baie beter benadering sou wees om tekste uit verskillende genres te gebruik, byvoorbeeld 'n gedig, 'n paragraaf uit 'n verhaal, 'n uittreksel uit die anatomieboek, 'n advertensie en so meer. Hierdie gekombineerde tekste wat as onderrigondersteuningsmateriaal gebruik word, verskaf nie net 'n baie wyer toegang tot nuwe woordeskat nie, maar toon ook aan leerders 'n baie wyer moontlikheid om die liggaam te verstaan binne verskillende kontekste en persepsies waarby die leerders meer aanklank kan vind (Little *et al.*, 2003:196).

Een van die belangrikste kriteria vir die seleksie van onderrigondersteuningsmateriaal is die persepsies en belangstellings van die leerders. Veral by beginner-onderwysers het die feit dat die voorgeskrewe Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) nie spesifieke riglyne verskaf het ten opsigte van die onderrigondersteuningsmateriaal van AAT nie, maar eerder gefokus het op die uitkomst en assesseringstandaarde wat bereik moes word, 'n groot probleem geskep. Die NKABV-dokument het

weggedoen met leeruitkomste en duideliker riglyne oor die tipe onderrigondersteuningsmateriaal wat gebruik moet word, en beveel aan dat die onderwysers van veral die handboeke gebruik moet maak om die bepaalde tekste in die hande te kry. Handboeke wat oor die nodige onderrigmateriaal beskik, sal onderwysers ook ondersteun ten opsigte van die beperkte tyd wat genoem is as 'n probleem (SA, 2010:8).

Onderrig is 'n interaktiewe proses tussen leerders en die onderwyser, daarom moet die leerdergesentreerde onderrig fokus op die leerder (De Muynck & Van Der Walt, 2006:112). Die vraag is nou in watter mate leerders se persepsies in ag geneem word in die keuse van onderrigondersteuningsmateriaal en in watter mate gepaste onderrigmetodes en onderrigbenaderings gekies en aangewend word om hierdie onderrigondersteuningsmateriaal aan die leerders te ontsluit. Leer en onderrigondersteuningsmateriaal speel 'n belangrike rol in die onderrig, leer en assesseringsprosesse van die Kurrikulum, aangesien leerders veral leer deur dinge te manipuleer en te ontdek. Die Nasionale Komitee vir Opvoedkundige Ondersteuning en Opleiding (NCSNET) en die Nasionale Komitee vir Opvoedkundige Ondersteuningsdienste (NCESS) het aanbeveel dat onderrig en onderrigondersteuningsmateriaal die diverse behoeftes van die leerders moet ondervang (1997:18). Van den Branden *et al.* (2009:6) stel dit soos volg: *“Needs analysis [of the learners] not only informs goal description and goal selection, but at the same time, it provides a direction to the construction of pedagogical activity in the classroom”*.

Die Finale Verslag van die Onderwysdepartement (SA, 2009:63) het reeds gemeld dat daar veral in die Intermediêre en Seniorfase inhoud- en assesseringspesifikasies benodig word en dat die nodige ondersteuning asook duidelike riglyne aan onderwysers verskaf moet word, met fokus op gepaste onderrigmetodes. Hoewel die NKABV (SA, 2011) wel duideliker riglyne bied ten opsigte van inhoud en die inhoud boonop verdeel is in twee-weeklikse siklusse, is daar steeds onduidelikheid rakende geskikte onderrigondersteuningsmateriaal en die prosesse wat betrokke is by die spesifieke taalvaardigheidskomponente.

Om onderrigondersteuningsmateriaal te selekteer, moet kennis gedra word van die verskillende onderrigmetodes geskik vir AAT. Onderwysers van AAT moet ook 'n bepaalde onderrigbenaderingsraamwerk hê om uiteindelik by die Kurrikulum se doelwitte uit te kom (Celce-Murcia, 2001:6). Volgens Celce-Murcia (2001:6) is onderrigmetodes baie spesifiek in terme van die prosedures en onderrigondersteuningsmateriaal wat onderwysers veronderstel is om te gebruik en die feit dat onderwysers spesiale opleiding moet ontvang om dit te kan gebruik. Daarby is daar nie een enkele metode wat gebruik moet word nie, maar eerder 'n kombinasie van verskeie onderrigmetodes met gepaardgaande onderrigtegnieke (Celce-Murcia, 2001:6). Weideman, Tesfamariam en Shaalukeni (2003: 68) wys daarop dat onderwysers nie altyd gretig is om gepaste metodes aan te wend nie en dikwels ook onbekend is met benaderings en gepaardgaande onderrigmetodes vir addisionele tale:

...policies require from teachers to adopt approaches that conflict with traditional methodologies, are anti-authoritarian, and require more participation on the part of the learners than is customary or possible in any conventional approach.

Die ontwikkeling van '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, is daarom 'n noodsaaklikheid (SA, 2009; De Angelis, 2007; De Muijnck & Van der Walt, 2006:114; Makoni & Meinhof, 2004; Boaler & Greeno, 2000).

Na aanleiding van bogenoemde konteks, het die volgende navorsingsvrae na vore gekom:

1. Wat toon 'n analise ten opsigte van die onderwysers se seleksie en gebruik van onderrigondersteuningsmateriaal, -metodes, onderrigbenaderings by Afrikaans Addisionele Taalonderrig aan?
2. Watter tendense word opgemerk in 'n analise van die leerders se persepsies teenoor die onderrigondersteuningsmateriaal en onderrigmetodes wat gebruik word in die onderrig van Afrikaans Addisionele Taal?
3. Wat toon 'n dokument-analise (kurrikulum, handboeke, ander dokumente) ten opsigte van die onderrigondersteuningsmateriaal, onderrigmetodes en onderrigbenaderings by Afrikaans Addisionele Taalonderrig aan?
4. Hoe behoort 'n onderrig-leerprogramraamwerk wat fokus op gepaste onderrigondersteuningsmateriaal met gepaste onderrigmetodes en -benaderings vir die taalvaardigheidskomponente (lees, skryf, praat en luister) van Afrikaans Addisionele Taal (AAT) vir die Intermediêre Fase en Seniorfase daar uit te sien, met in agneming van bogenoemde analyses en 'n oorsig van die literatuur?

1.3 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie was om vas te stel:

1. wat 'n analise ten opsigte van die onderwysers se seleksie en gebruik van onderrigondersteuningsmateriaal, onderrigmetodes en -benadering vir die onderrig van Afrikaans Addisionele Taal sou aantoon.
2. wat 'n analise ten opsigte van die leerders se persepsies teenoor die onderrigondersteuningsmateriaal en onderrigmetodes sou aantoon met verwysing na die onderrig van Afrikaans Addisionele Taal.

3. wat die resultate van 'n dokument-analise ten opsigte van die onderrigondersteuningsmateriaal, onderrigmetodes en onderrigbenaderings by Afrikaans Addisionele Taal sou wees.
4. hoe 'n onderrig-leerprogramraamwerk wat fokus op gepaste onderrigondersteuningsmateriaal met gepaste onderrigmetodes en -benaderings vir die taalvaardigheidskomponente (lees, skryf, praat en luister) vir Afrikaans Addisionele Taal (AAT) vir die Intermediêre Fase en Seniorfase ontwikkel moet word, met in agneming van bogenoemde analyses en 'n oorsig van die literatuur.

1.4 SENTRALE TEORETIESE STELLING

Die ontwikkeling van 'n onderrig-leerprogramraamwerk wat fokus op onderrigondersteuningsmateriaal, onderrigmetodes, en -benaderings vir AAT, wat 'n analyse van die onderwysers, leerders, dokumente en literatuur insluit, kan 'n bydrae lewer om die onderrig en leer van Afrikaans Addisionele Taal te verbeter.

1.5 METODOLOGIE

1.5.1 LITERATUURSTUDIE

Ten einde relevante en resente bronne te vind vir die doeleindes van die literatuurstudie, is gebruik gemaak van die EBSCOHost-, Academic Search-, RSAT-, NEXUS- en MLA-bibliografiese databasisse vir soektogte na die volgende sleutelwoorde: vreemdetaalonderrig, tweedetaalonderrig, kurrikulum-implementering, onderrigmateriaal, onderrigmetodes vir vreemdetaalverwerwing, leerprogram, plus hulle Engelse ekwivalente.

Die literatuurstudie het gefokus op al die aspekte van addisionele taalonderrigpraktyk op 'n nasionale en internasionale vlak. Relevante literatuur, artikels en elektroniese literatuur is ondersoek.

1.5.2 EMPIRIESE ONDERSOEK

1.5.2.1 NAVORSINGSPARADIGMA

Die term **kwalitatiewe navorsing** word gebruik as 'n sambreelterm vir 'n reeks benaderings tot navorsing in die sosiale wetenskappe. Dit staan ook bekend as hermeneutiek, rekonstruksie of interpretatiewe benaderings en is daarom gebed in die **interpretatiewe paradigma** waar die klem val op die betekenis wat individue of gemeenskappe heg aan hulle ervarings (Flick, 2009:2). In hierdie studie is die onderwysers se seleksie en gebruik van onderrigondersteuningsmateriaal, onderrigmetodes en -benadering ten opsigte van AAT en die leerders se persepsie teenoor hierdie onderrigondersteuningsmateriaal en onderrigmetodes geanaliseer, tesame met relevante dokumente, om uit te vind watter betekenis hulle heg aan AAT. Intersubjektiewe betekenis is noodsaaklik om begrip en betekenis tot stand te bring. Die interpretivisme respekteer die verskille tussen mense en

daarom word individue binne 'n realiteitservaring ondersoek en interpreteer (Potgieter, 2008; Maree, 2009:59). Die interpretivisme is gebaseer op die volgende veronderstellings:

- Menslike ervaring kan slegs verstaan word van binne.
- Sosiale lewe is 'n menslike produk.
- Die menslike brein is 'n doelgerigte bron van oorsprong van betekenis.
- Menslike gedrag kom tot stand op grond van hulle kennis van die sosiale werklikheid en bestaan nie onafhanklik daarvan nie.

Die belangrikste doel van die interpretivisme is om perspektief te kry op die situasie en om die situasie te analiseer om uiteindelik insig te bekom oor hoe betekenis gevorm word van die situasie of fenomeen waarbinne hulle beweeg (Maree, 2009:60). In teenstelling met die post-positivistiese perspektief word konstruktivisme geassosieer met kwalitatiewe navorsing, waar die betekenis wat 'n individu of groep individue rakende die sosiale of menslike probleem vorm, ondersoek word om beter begrip te probeer vind. Kwalitatiewe navorsing betrek vrae en prosedures wat ontstaan en data word gewoonlik in die omgewing van die deelnemers bymekaar gemaak en dit word induktief geanaliseer om temas te genereer wat dan deur die navorser interpreteer word (Creswell, 2009:8).

1.5.2.2 NAVORSINGSBENADERING

Die **kwalitatiewe** navorsingsproses was ondersoekend van aard. Kwalitatiewe navorsing word gebruik: "...to understand naturally occurring phenomena in their naturally occurring states" (Mayan, 2001:5). Die rasionaal van hierdie studie was om patrone, temas en teorieë te identifiseer. Die aard van die probleem was die rede vir die navorser se selektering van die kwalitatiewe paradigma, omdat die fenomeen beskryf moes word en interpretasie nodig was om: a) nuwe insigte te ontdek oor die onderrig en leer van 'n addisionele taal (Afrikaans), en b) die huidige probleme te ontdek (Leedy & Ormrod, 2005:154). Om hierdie redes was dit nodig om die fenomeen binne 'n realiteitservaring te ondersoek. Volgens Flick (2009:ix) is die intensie van kwalitatiewe navorsing: "*to approach the world 'out there' (not in specialized research settings such as laboratories) and to understand, describe and sometimes explain social phenomena 'from the inside' in a number of different ways:*

- *By analyzing experiences of individuals or groups.*
- *By analyzing interactions and communications in the making.*
- *By analyzing documents or similar traces of experiences or interactions."*

Volgens Mackey en Gass (2005:162) asook Birnbaum *et al.* (2005:125) word die belangrikheid en bruikbaarheid van kwalitatiewe navorsingsmetodes toenemend erken vir navorsing oor addisionele taal, aangesien kwantitatiewe navorsing minder effektief is om komplekse, multidimensionele kenmerke van 'n fenomeen te analiseer.

Die kwalitatiewe navorsingsbenadering kan beskryf word as 'n navorsingsmetode wat poog om ryk deskriptiewe data van 'n bepaalde fenomeen of konteks te bekom met die intensie om dit wat bestudeer word, beter te verstaan. Dit fokus daarom op die perspektiewe van individue of groepe en

hoe hulle die sosiale en kulturele kontekste waarin hulle leef verstaan en betekenis daaruit konstrueer. Kwalitatiewe navorsing bestudeer mense of sisteme in hulle natuurlike omgewing en fokus op betekenis en interpretasie. Die klem val op kwaliteit en diepte en nie op wydte van inligting soos by kwantitatiewe navorsing nie (Maree, 2009:51). Volgens Mackey en Gass (2005:163) is navorsers se doel met kwalitatiewe navorsing om fenomene te interpreteer deur die menings van mense te bekom, met ander woorde om 'n emiese perspektief (*emic perspective*) aan te neem. Kwalitatiewe navorsing is meer holisties van aard en soos wat die studie vorder, kan die ontwerp, meetinstrumente en interpretasie deur die loop van die navorsing verander. Kategorieë en variante kom tot stand deur die data soos wat dit ingesamel word, om uiteindelik die fenomeen beter te verstaan (Leedy & Ormrod, 2005:102; Mayan, 2001:7). Volgens Mayan (2001:7) is kwalitatiewe navorsing nie die analise van 'n paar oop vrae nie, nie 'n insameling van feite nie en nie slegs aanhalings of transkripsies van onderhoude nie. Kwalitatiewe navorsing is harde werk, aangesien alle data geanaliseer moet word. In teenstelling met kwantitatiewe navorsing, gebruik kwalitatiewe navorsing die data om inligting te interpreteer om die fenomeen beter te verstaan en word daar nie probeer om te veralgemeen nie (Hall, 2005:200; Maree, 2009:58).

1.6 NAVORSINGSONTWERP

Binne kwalitatiewe navorsing is die term navorsingsontwerp nie so algemeen as in kwantitatiewe navorsing nie. In kwalitatiewe navorsing word die navorsingsontwerp gesien as 'n reflektiewe proses wat dwarsdeur elke fase van die navorsingsprojek plaasvind (Hammersley & Atkinson, 1995:24). Gevallestudies is baie suksesvol aangewend deur navorsers binne die veld van addisioneletaalonderrig soos blyk uit navorsing van onder meer Ellis (1984), Johnson (1993), Ohta (1995) en Wray (2001).

Vir hierdie studie is die **gevallestudie**, een van vyf tradisionele kwalitatiewe ontwerpe (Creswell, 2007) gekies. 'n Gevallestudie is 'n diepte-onderzoek oor 'n bepaalde tydperk (Leedy & Ormrod, 2005:135). Dit is die bestudering van die kenmerke en kompleksiteit van 'n bepaalde geval om beter begrip te bewerkstellig rakende die omstandighede en aktiwiteite binne hierdie geval (Stake, 1995:xi, 2005; Merriam, 1998). 'n Geval verwys ook nie noodwendig na 'n persoon nie; dit kan ook 'n groep mense wees, of 'n organisasie of 'n gemeenskap (Flick, 2009:42). Wanneer verskillende persone, groepe of verskillende gevallestudies van individue ondersoek word, staan dit bekend as 'n **meervoudige gevallestudie** (Pearson Casanave, 2010:67). In hierdie studie is verskillende gevallestudies in die Dr. Kenneth Kaunda-distrik ondersoek. Gevallestudie word volgens Yin (1981) gedefinieer, soos aangehaal deur Birnbaum *et al.* (2005:126): "*as an empirical study that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident and when multiple sources of evidence are used*". Hiermee saam moet die geval wat bestudeer word verteenwoordigend wees van die **fenomeen**. In hierdie studie is elke graadgroep met hulle onderwyser van Afrikaans Addisionele Taal binne die geselekteerde skole die **gevalle** wat bestudeer en geanaliseer is binne die **fenomeen** Afrikaans Addisionele Taalonderrig en -leer.

Die onderwysers se moedertale het gewissel tussen Afrikaans, Engels en ¹Tswana. Die skole is gekies om hierdie verskille in moedertaal van die onderwysers in aanmerking te neem en omdat die verskillende moedertale 'n moontlike invloed kon hê op die onderrigondersteuningsmateriaal, onderrigmetodes en onderrigbenaderings, asook op die hantering van die leerders se behoeftes en persepsies. Op die ou end is die data met mekaar vergelyk om 'n meer volledige beeld te kon vorm van probleme uit verskillende perspektiewe en skoolsituasies rakende die tema om sodoende 'n meer omvattende raamwerk te kon voorstel (Leedy & Ormrod, 2005:135). Ses skole is doelbewus gekies om 'n breër perspektief te kan kry rakende die fenomeen. Hierdie skole het sleutelverskille ten opsigte van die agtergrond van die leerders en onderwysers verteenwoordig, en was uniek aangesien dit die werklike situasie reflekteer waarbinne Afrikaans as Addisionele Taal aangebied word.

Die doel van die gevallestudie was om uitgebreide data te kollekteer oor die onderwerp. Hierdie data het observasie, onderhoude, veldnotas, gesprekvoering en dokumente (byvoorbeeld die Kurrikulumverklaring, onderrigondersteuningsmateriaal) ingesluit. Die data is tydens die proses getranskribeer sodat enige nuwe aspekte wat voorkom in aanmerking geneem kon word by daaropvolgende stappe in die data-insamelingsproses.

Die navorser het as deelnemer opgetree en besonderhede van die omgewing wat die fenomeen omring, byvoorbeeld die sosiale omgewing, die fisiese omgewing en ander faktore, aangeteken. Hierdie besonderhede sal ander navorsers in staat stel om afleidings te kan maak oor in watter mate die bevindinge vergelyk kan word met ander situasies (Leedy & Ormrod, 2005:136).

1.7 DEELNEMERS EN STEEKPROEF

Die Intermediêre Fase en Seniorfase is gekies vir die navorsing. Die leerders en onderwysers binne die genoemde twee fases is as deelnemers gebruik. Die aantal leerders was 650, en die onderwysers 16.

'n Doelgerigte steekproef is gedoen by skole in die Dr. Kenneth Kaunda-distrik vir die Intermediêre Fase (Graad 4, 5 en 6) en die Seniorfase (graad 7, 8 en 9) waar Afrikaans as Addisionele Taal aangebied is. Die klasse was heterogeen en het bestaan uit verskillende etniese groepe. Volgens Mackey en Gass (2005:180) kan die betroubaarheid en geldigheid van kwalitatiewe data verskerp word indien data in soveel as moontlik kontekste en situasies ingesamel word om 'n digte beskrywing deur middel van hierdie verskillende perspektiewe te bekom. Om die steekproef meer betroubaar en geldig te maak, het die navorser die leerders in elke fase in drie groepe verdeel. Groep 1.1, 2.1 en 3.1 in die Intermediêre Fase en 1.2, 2.2 en 3.2 in die Seniorfase. Die skole is ingedeel volgens kwintiele.

1.8 DATA-INSAMELINGSMETODE

Binne 'n gevallestudie word gebruik gemaak van 'n protokol. Die protokol bevat die instrument en sluit ook die prosedures en algemene reëls wat gevolg moet word gedurende die studie in.

¹ Die navorser hou by spelreël 9.11 (opmerking c) soos vervat in die Afrikaanse Woordelys en Spelreëls (2009:50) vir die Afrikaanse spelwyse van die amptelike Suid-Afrikaanse tale.

Die volgende data-insamelingsmetodes is gebruik:

- **Verbale data.** Om meer volledige data in te samel en meer betroubare analyses te kon maak, is verbale data ingesamel deur semi-gestruktureerde fokusgroep-onderhoude (Bailey, 2007:95) met 'n onderhoudskedule vir oop vrae en informele, kort gesprekvoering.
- **Observasie.** Deur te observeer wat in die klasse aangaan tydens onderrig, is die navorser in staat gestel om realistiese aantekeninge te maak om by te dra tot die digte beskrywings. Die navorser moes self ervaar wat in die klas aangaan tydens onderrig.
- **Veldnotas.** Tussen die klasse en gedurende pouses kon die navorser met leerders en onderwysers informele gesprekke voer en luisteraantekeninge maak van opmerkings wat later ingesluit is by die data.
- **Dokument-analise.** Die onderrigmateriaal en departementele dokumente is ingesamel om dit te bestudeer en te analiseer. Dit het bygedra tot die totale prentjie wat gevorm is oor AAT.

1.9 DATA-INSAMELINGSPROSEDURE

Die navorser het vooraf 'n besoek aan die skole gebring, nadat toestemming van die Noordwes-Onderwysdepartement verkry is, om:

- die navorsingsprobleem aan die hoof te verduidelik;
- reëlings te tref vir die afneem van die onderhoude, observasie en insameling van onderrigmateriaal en dokumente;
- die nodige toestemmingsbriewe aan die ouers en aan die hoof te verskaf en die leerders in te lig. Die vraelyste word anoniem ingevul en die skole se name sal ook nêrens gemeld word nie.

Tydskedule

Die navorser het die onderhoude binne fokusgroepverband in 1-2 uur met die onderwysers gevoer binne 'n bestek van twee weke (twee dae by elke skool). Die navorser het die leerders en onderwysers observeer tydens toegekende periodes by al die skole en ook afskrifte van dokumente by die onderwysers bekom.

Onderhoude is met die onderwysers in fokusgroepe gevoer in tye wat hulle pas. Die onderhoude het ongeveer 45 minute of langer geduur en is deur die navorser self gevoer en op band geneem. Semi-gestruktureerde fokusgroep-onderhoude, waar 'n lys van moontlike gidsvrae gebruik is, asook oop vrae, wat ontwikkel het soos wat die gesprek verloop het om die deelnemers uit te lok om hulle menings en interpretasies te verskaf, is uitgevoer (Marshall & Rossman, 2006:101). Aantekeninge is ook gemaak van terloopse gesprekvoering waar bykomende inligting verskaf is oor die fenomeen.

Die observasie is gedoen deur die navorser by die skole soos vooraf gereël. Dit het deur die loop van 2010 se Praktiese Onderwys-tydperke plaasgevind. Die navorser het net observeer en nie deelgeneem aan die klasaktiwiteite nie (Maree, 2009:85). Die observasie is gedoen deur middel van

anekdotiese aantekeninge, met ander woorde kort sleutelwoorde, lopende aantekeninge oor die klassituasie, byvoorbeeld atmosfeer, interaksie, reaksie (Maree, 2009:85), asook gestruktureerde waarneming wat stelselmatig deur kontrolelyste en veldnotas gedoen is, sodat dit na die tyd ondersoek kon word vir herhalende patrone wat voorkom en sodat dit repliseerbaar kan wees (Maree, 2009: 83; Huysamen, 1993:143). Hierdie patrone is geanaliseer en beskryf. Die veldnotas is doelgerigte georganiseerde strategieë met kommentaar waarin alle moontlike gebeure aangeteken is, asook moontlike vrae wat in die onderhoude gebruik kon word. Veldnotas is tydens of so gou as moontlik na observasie aangeteken (Mayan, 2001:14). 'n Seleksie is vooraf gemaak van die aspekte wat waargeneem moet word, byvoorbeeld onderrigondersteuningsmateriaal, onderrigmetodes en onderrigbenaderings. Hierdie aspekte is weer verder in subkategorieë gedeel. Die kontrolelyste het ook voorsiening gemaak vir die kodering van die aspekte of subkategorieë (Huysamen, 1993:145).

1.10 DATA-ANALISE

Die kwalitatiewe data is geanaliseer vir gemeenskaplike temas in die beskrywing van die fenomeen. Die navorser het die volgende stappe gevolg wat tipies is van 'n gevallestudie (Creswell, 1999):

- Identifisering van stellings wat direk verband hou met die onderwerp van die studie, die organisering van die data in chronologiese volgorde.
- Groepopmerkings is gekategoriseer wat die verskillende aspekte van die fenomeen reflekteer en verskillende perspektiewe oor die temas word uitgelig.
- Interpretasie van enkele situasies, byvoorbeeld sekere dokumente of data-eenhede is geanaliseer vir betekenis ten opsigte van die fenomeen.
- Identifisering van sekere patrone wat die karaktertrekke van die gevallestudie uitlig.
- Die navorser het die verskillende menings wat geïdentifiseer is, oorweeg om 'n oorkoepelende beskrywing te formuleer van hoe die onderwysers AAT ervaar ten opsigte van onderrigmetodes en onderrigmateriaal.

Analiserings van die data het reeds begin terwyl die data-insamelingsproses uitgevoer is.

Kwalitatiewe data is deur 'n manifesterende en latente inhoudsanalise geanaliseer. Die betekenis van spesifieke sinne binne die konteks van die data is ondersoek om bepaalde kategorieë vas te stel.

Die digte beskrywing is ontleed deur die data in drie komponente te deel:

- Spesifieke beskrywing: verteenwoordigende voorbeelde.
- Algemene beskrywing: inligting rakende patrone of ooreenstemmende temas.
- Interpretatiewe kommentaar: 'n verduideliking van die fenomeen en die interpretasie van betekenis van die resultate ten opsigte van vorige navorsing.

Die data is gekodeer na aanleiding van die response. **Kodering** is 'n proses waar die data intensief deurgelees word en dan in betekenisvolle analitiese eenhede gedeel word. Hierdie eenhede is gekodeer met behulp van simbole, beskrywende woorde of identifiserende name. Al die ooreenstemmende segmente is onder een kode gegroep. Hierna is die kodes geïnterpreteer en daarna is die kodes gelees in terme van dieper realiteite wat tot stand gekom het (Maree, 2009:105-106; Creswell & Plano-Clark, 2007:132). In kwalitatiewe navorsing is die doel van kodering nie om items te "tel" nie, maar om dit te fraktureer (Strauss, 1987:29) en dit dan te herorganiseer in kategorieë wat vergelykend aangewend kan word tussen items in dieselfde kategorie en uiteindelik lei tot die ontwikkeling van teoretiese konsepte (Maxwell, 2005:96).

Die oop vrae van die fokusgroep-onderhoude is deur middel van 'n inhoudsanalise verwerk. Inhoudsanalise is 'n induktiewe en iteratiewe proses waarin gesoek word vir ooreenkomste en verskille wat die teoretiese stelling bevestig of verwerp, byvoorbeeld of die onderwysers leer materiaal gebruik wat die doel van die lesinhoud effektief oordra en die belangstelling van die leerders prikkel (Maree, 2009:101). Die inhoudsanalise is gedoen om patrone, temas of sydhede te identifiseer. Die inhoudsanalise is veral gebruik op vorms van menslike kommunikasie en sluit boeke, films, televisie, onderrigmateriaal en transkripsies van gesprekvoering in. 'n Inhoudsanalise word dikwels ingesluit by ander ontwerpe en daarom kan dit by 'n gevallestudie ingesluit word (Leedy & Ormrod, 2005:142).

1.11 BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID

Die navorser het gebruik gemaak van intensiewe en interaktiewe betrokkenheid deur deelnemende observasie om ryker en meer volledige data rakende spesifieke situasies en gebeure te bekom. Dit het meer verskillende tipes data opgelewer wat meer gefokus was en minder afhanklik was van afleidings. Digte en ryk data deur middel van intensiewe onderhoude en betrokkenheid het die navorser in staat gestel om gedetailleerde data in te samel om 'n volledige prentjie te vorm van die fenomeen. Baie digte aantekeninge, transkripsies en bandopnames van onderhoude en observasies het veroorsaak dat afleidings en vooroordeel grootliks uitgeskakel kon word (Maxwell, 2005: 110). Die identifisering en analyse van diskrepansie en negatiewe gevalle was 'n sleutelgedeelte van die kwalitatiewe navorsing. Items wat nie verduidelik kon word nie, het belangrike defekte en leemtes verskaf wat in berekening gebring en gerapporteer is sodat lesers dit self kan evalueer en beoordeel (Maxwell, 2005:112). Triangulasie deur die insameling van data deur verskillende metodes is gebruik. In hierdie kwalitatiewe studie is vergelykings getref tussen die verskillende meervoudige gevalle. Hierdie data is vergelyk met data uit die literatuur om te kyk of dit ooreenstem of verskil.

1.12 ETIESE ASPEKTE

Die studie (Etieknommer: NWU-00071-10-A2) is aan die Etiekkomitee van die NWU (Potchefstroomkampus) voorgelê vir goedkeuring.

Vir die doeleindes van hierdie studie het die volgende maatreëls gegeld:

- Die proefpersone is nie aan spanning of vernedering blootgestel nie.

- Toestemming is by die Noordwes-Onderwysdepartement verkry.
- Toestemming is by die skole en die ouers van die leerders verkry.
- Aan die reg tot privaatheid is voldoen deur die identiteit van die leerders en skole te beskerm deur gebruik te maak van numeriese simbole. Die resultate van die data is streng vertroulik gehou.
- Eerlikheid teenoor professionele kollegas ten opsigte van die geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrumente, die data-insamelingsproses en die akkurate weergawe van data is deurentyd gehandhaaf.
- Navorsingsbevindinge sal, indien versoek, aan die Noordwes-Onderwysdepartement beskikbaar gestel word.

1.13 HOOFSTUKINDELING

In Hoofstuk 2 is die fokus op die teoretiese begroning vir die voorgestelde onderrig-leerprogramraamwerk vir Afrikaans Addisionele Taal.

Hoofstuk 3 handel oor kurrikulering en kurrikulumontwikkeling. Die verskil en verband tussen sillabus en kurrikulum word bespreek en daar word gefokus op die kommunikatiewe benadering met vertakkings daarvan.

In Hoofstuk 4 word die metode van die navorsing beskryf.

In Hoofstuk 5 word verslag gelewer oor die navorsingsresultate. Hierdie verslag het gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak wat aangewend is vir die raamwerk in Hoofstuk 6.

In Hoofstuk 6 word die onderrig-leerprogramraamwerk vir die onderrig van AAT voorgestel en bespreek met voorbeelde vir die implementering daarvan binne die verskillende taalvaardigheidskomponente.

In Hoofstuk 7 word 'n opsomming gegee van die resultate en word aanbevelings vir verdere navorsing aan die hand gedoen. Leemtes word ook uitgelig.