

DIE IDENTIFISERING VAN FAKTORE WAT DIE ONDERRIG
EN LEER VAN AFRIKAANS AS TWEEDE ADDISIONELE
TAAL BEÏNVLOED

Christine du Toit

B.A.Hons.

Verhandeling voorgelê vir die graad Magister Educationis in Onderrig en Leer aan die
Noordwes-Universiteit

Studieleier: Prof. C. Dreyer
Hulpstudieleier: Dr. M. van den Berg

Mei 2006

Potchefstroomkampus

BEDANKINGS

My opregte dank aan:

Professor Carisma Dreyer, vir haar uiters bekwame leiding en kalmerende invloed.

Doktor Ria van den Berg, vir haar opbouende kritiek en hulp.

Mev Dolly Dlavane, vir die vertaling van die vraelyste na Tswana.

Mev AM Dekker en mnr. GJ Motlhasedi van die Mokatsane Education Resource Centre vir hulle hulp om my na die skole te bring.

Die hoofde, leerkragte en leerders van die skole wat behulpsaam was met my empiriese navorsing.

Al my kollegas se belangstelling en ondersteuning, in die besonder by Afrikaans.

My twee kinders, wat baie tyd en vakansies moes opoffer ter wille van hulle ma se studies.

My man, Peet, vir sy voortdurende liefde, ondersteuning en hulp sonder wie ek nooit hierdie mylpaal sou kon bereik nie.

Bowenal, aan God Drie Enig wat my die vermoë gegee het om in hierdie studie hom te kon dien.

OPSOMMING

Trefwoorde

Vreemdetaal-onderrig, tweedetaalverwerwing, leerstrategieë, leermetodes, leerstyle, diversiteit in die klaskamer, motivering, houdings, persepsies, etnografiese navorsing, sosiokultuur, taalsosialisering, onderrig van Afrikaans

Suid-Afrika se huidige politieke bedeling het, net soos in die verlede, beslis 'n groot invloed op die taalpatrone van die land. Die 1996 Grondwet het vir die eerste keer in die geskiedenis voorsiening gemaak vir elf amptelike tale wat gelykberegtig moet word. Tog word Engels steeds gesien as die voertuig na die toekoms. Hierdie studie fokus op die faktore wat moontlik 'n rol kan speel in die onderrig en leer van Afrikaans as tweede of vreemde taal in swart skole in die Potchefstroom-distrik.

Ten einde uitvoering aan hierdie taak te kan gee, is 'n trianguleringsbenadering gevolg. Daar is aan die hand van 'n literatuurstudie 'n agtergrond geskep waarteen die huidige taalsituasie gesien kan word. Onderhoude is met die Afrikaansonderwysers gevoer en die klasse is geobserveer en opgeneem. Daarna is vraelyste deur die leerders sowel as die onderwysers by die skole voltooi.

Die doelstelling van hierdie empiriese studie is om te bepaal watter faktore 'n rol speel in die aanleer en onderrig van Afrikaans as addisionele taal by die onderwysers sowel as by die leerders en om vas te stel watter implikasies die bevindings van hierdie studie vir die onderig en leer van Afrikaans as addisionele taal het.

Die bevindings van hierdie studie bevestig die invloed van verskeie faktore (polities-kultureel, sosiokultureel en individueel) wat 'n invloed het op die leer en onderrig van Afrikaans. Die resultate het aangetoon dat daar 'n baie positiewe houding oor Afrikaans bestaan en dat die leerders gretig is om Afrikaans te leer. Wat duidelik blyk is dat hierdie faktore in aanmerking geneem moet word sodat die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal tot sy reg kan kom en veral kan lei tot selfregulerende leer by die leerders. Ten opsigte van die onderwysers is die huidige opleiding waaroor hulle beskik onvoldoende. Indien daar nie aandag gegee gaan word aan hierdie faktore nie, kan dit

onherstelbare skade aan Afrikaans berokken en verder ook aan die verhouding tussen die verskillende kultuurgroepe in ons land.

SUMMARY

Key words

Foreign language teaching, second language acquisition, learning strategies, learning methods, diversity in the classroom, motivation, attitudes, perceptions, ethnographic research, socio culture, language socialization, teaching of Afrikaans

The current political dispensation in South Africa has, as was the case in the past, undoubtedly had a major influence on the language patterns of the country. The 1996 Constitution now provides official recognition of the main indigenous languages. Despite this entrenchment, there is evidence that English is seen as the vehicle to the future. This study focuses on the factors that may influence the learning and teaching of Afrikaans as a second additional language in black schools in the Potchefstroom district.

In order to achieve this task, a triangulation approach was used. A literature study was done to provide prior information to understanding the current language situation. Interviews were conducted with the respondents as well as the teachers of Afrikaans and the classes were observed and recorded. Questionnaires followed which were completed by the learners as well as their teachers.

The objectives of the empirical study were to determine which factors might influence the teaching and learning of Afrikaans as an additional language for both the learners and the teachers, as well as to determine what the implications of such findings for the teaching and learning of Afrikaans as an additional language are.

The findings of this study confirm the influence of several factors (socio-political, socio cultural and individual) on Afrikaans. The results indicated that there is a positive attitude towards Afrikaans and that the learners are eager to learn Afrikaans. What is clear, is that it is imperative to take note of these factors to guide the learners towards self regulated study, especially Afrikaans as an additional language. The results also revealed that the education of the teachers need to be addressed to prevent irrevocable damage to Afrikaans and to the relationships between the diverse cultures in our country.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1 INLEIDING

1.1	Probleemstelling en literatuuroorsig.....	1
1.2	Doelstellings.....	3
1.3	Sentraal teoretiese stelling.....	3
1.4	Navorsingsmetode.....	4
1.5	Hoofstukindeling.....	5

HOOFSTUK 2 MOEDERTAAL- EN TWEEDETAALVERWERWING

2.1	Inleiding.....	7
2.2	Moedertaalverwerwing.....	8
2.2.1	Die ontwikkeling van taalvermoë.....	9
2.2.2	Benaderings tot moedertaalverwerwing.....	11
2.3	Tweedetaalverwerwing.....	16
2.3.1	Inleiding.....	16
2.3.2	Verhouding tussen moedertaal en tweede of vreemde taal.....	17
2.3.3	Tweede taal versus derde of vreemde taal.....	19
2.3.4	Teorieë oor tweede-/vreemdetaalverwerwing.....	21
2.3.5	Sosiokulturele teorieë oor tweede-/vreemdetaalverwerwing.....	35
2.4	Tweede-/vreemdetaalverwerwing vanuit die sosiokulturele raamwerk....	39
2.4.1	Kultuur.....	42
2.5	Die sosiokulturele perspektief binne Kurrikulum 2005	49
2.5.1	Die verband tussen Kurrikulum 2005 en die sosiokulturele raamwerk.....	50
2.5.2	Afrikaans binne Kurrikulum 2005.....	52
2.6	Gevolgtrekking.....	54

HOOFSTUK 3 FAKTORE WAT DIE AANLEER EN ONDERRIG VAN 'N ADDISIONELE TAAL BEÏNVLOED

3.1	Inleiding.....	55
-----	----------------	----

3.2	Politiese faktore.....	56
3.2.1	Die talebedeling voor 1994.....	57
3.2.2	Die talebedeling na 1994.....	58
3.2.3	Die stand van Afrikaans in 2005.....	59
3.2.4	Die pad van Afrikaans in die onderwys van Suid-Afrika.....	59
3.2.5	Veeltaligheid in Suid-Afrika.....	63
3.3	Sosiokulturele faktore.....	66
3.3.1	Moedertaal versus teikentaal.....	66
3.3.2	Sosiale klas.....	68
3.3.3	Nieverbale kommunikasie.....	70
3.3.4	Taalhoudings.....	71
3.4	Individuele faktore: Leerders.....	73
3.4.1	Motivering.....	74
3.4.2	Houdings.....	77
3.4.3	Aanleg.....	80
3.4.4	Affektiewe faktore.....	83
3.4.5	Ouderdom.....	86
3.4.6	Leerstyle.....	90
3.4.7	Leerstrategieë.....	94
3.4.8	Blootstelling aan teikentaal.....	98
3.5	Onderrigfaktore: Onderwyser.....	101
3.5.1	Benaderings in die onderrig van tale.....	102
3.5.2	Die onderwyser en motivering.....	106
3.5.3	Houding en waarde.....	110
3.5.4	Klasatmosfeer en affektiewe faktore.....	110
3.5.5	Ouderdom.....	113
3.5.6	Leerstyle en taal-leerstrategieë.....	114
3.5.7	Kommunikasie en interaksie binne die klassituasie.....	117
3.5.8	Praktykgerigtheid van tweede-/vreemdetaalonderrig.....	124
3.5.9	Verwagting versus persepsies.....	125
3.5.10	Opleiding.....	127
3.6	Gevolgtrekking.....	129

HOOFSTUK 4 NAVORSINGSMETODE

4.1	Inleiding.....	132
4.2	Empiriese ondersoek.....	132
4.2.1	Ontwerp.....	132
4.2.2	Proefpersone.....	132
4.2.3	Data-insamelingsprosedure.....	133
4.2.4	Meetinstrumente.....	134
4.2.5	Data-analise.....	137
4.2.6	Etiese aspekte.....	137
4.3	Gevolgtrekking.....	138

HOOFSTUK 5 RESULTATE EN BESPREKING

5.1	Inleiding.....	139
5.2	Faktore wat die leerders se leer of keuse van Afrikaans as addisionele taal beïnvloed.....	139
5.2.1	Agtergrondinligting – Afdeling A.....	139
5.2.2	Faktore wat die onderrig en leer beïnvloed – Afdeling B.....	141
5.3	Faktore wat onderwysers se onderrig beïnvloed.....	158
5.3.1	Agtergrondinligting – Afdeling A.....	158
5.3.2	Faktore wat die onderrig en leer beïnvloed – Afdeling B.....	160
5.4	Gevolgtrekking.....	174

HOOFSTUK 6 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

6.1	Inleiding.....	176
6.2	Gevolgtrekking.....	176
6.2.1	Literatuurstudie.....	176
6.2.2	Empiriese studie.....	179
6.3	Aanbevelings vir verdere studie.....	189
6.4	Leemtes in hierdie studie.....	190
6.5	Ten slotte.....	191

BYLAES

Bylaag A	Leerdervraelys.....	192
Bylaag B	Onderwyservraelys.....	202
Bylaag C	Observasietabelle.....	212
Bylaag D	Leesteks.....	224
Bylaag E	Semi-gestruktureerde onderhoudsvrae.....	226
Bylaag F	Toestemmingsbrief van Noordwes Onderwysdepartement	227
Bylaag G	CD's.....	
Bronnelys	228

LYS VAN FIGURE

2.1	Lambert se Sosiopsigologiesemodel.....	24
2.2	Gardner se Sosio-opvoedkundigemodel.....	25
3.1	Dimensies van taalbevoegdheid.....	87
3.2	Die verhouding tussen individuele leerderfaktore, situasionele faktore, leerstrategieë en leeruitkomste.....	94
3.3	Die komponente van motiverende onderrig.....	107
3.4	Voorstelling van die faktore wat onderrig en leer beïnvloed.....	130

LYS VAN TABELLE

2.1	Moedertaal versus tweede taal.....	18
2.2	Gardner se verdeling van teorieë rakende individuele verskille.....	22
3.1	Motiveringskategorieë.....	75
3.2	Carroll se vierkomponentemodell van aanleg.....	80
3.3	Leerstylkategorieë.....	91
3.4	Leerstrategieë.....	95
4.1	Cronbach se alfawaarde by die leerders.....	136
4.2	Cronbach se alfawaarde by die onderwysers.....	136
5.1	Ouderdomme van die leerders.....	140
5.2	Moedertaal van die leerders.....	141
5.3	Motivering om Afrikaans te neem.....	144
5.4	Houding.....	146
5.5	Verwagting en persepsies oor Afrikaans.....	149
5.6	Leerstrategieë.....	152
5.7	Leerders se opinie oor onderrigmetodes in klassituasie.....	153
5.8	Blootstelling.....	155
5.9	Angs.....	156
5.10	Polities-kulturele faktore.....	157
5.11	Ouderdomme van die onderwysers.....	158
5.12	Kwalifikasies van die onderwysers.....	159
5.13	Rede vir die onderrig van Afrikaans.....	159

5.14	Houding teenoor Afrikaans.....	161
5.15	Ouer-leerdersaandeel in die onderrigproses.....	163
5.16	Onderrigstrategieë.....	164
5.17	Blootstelling.....	171
5.18	Evaluering van polities-kulturele aspekte.....	171
5.19	Terugvoering.....	172
5.20	Letterkunde en die aanleer van Afrikaans.....	172
5.21	Komponente van Afrikaans.....	173

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 Probleemstelling en literatuuroorsig

Lightbown en Spada (2001), Shaalukeni (2000), De Villiers (1991), en Brumfit (1984) het bevind dat daar probleme ten opsigte van die aanleer van 'n addisionele taal is, aangesien leerders na vele jare van onderrig steeds nie behoorlike gesprekke in die teikentaal kan voer nie.

Rademeyer (2004a) berig dat mnr. Dries van Wyk, fasiliteerder vir Afrikaans by die Gautengse onderwysdepartement in die Tswane-Suid-distrik, van mening is dat Afrikaans 'n vreemde taal vir die meeste Townshipsprekers is. Dit het tot gevolg dat Afrikaans 'n baie hoë druipsyfer het wat weer daartoe lei dat ouers en leerders nog meer negatief ingestel raak teenoor Afrikaans. Hamersma (1997:287) het bevind dat daar 'n groot gebied in KwaZulu/Natal is waar Afrikataalsprekers min of geen blootstelling aan Afrikaans gehad het nie, en dat hierdie leerders nie in staat is om Afrikaans op tweedetaalvlak te leer nie.

De Villiers (1991) en Shaalukeni (2000) het bevind dat hoewel die kommunikatiewe benadering onderskryf word, weinig onderwysers werklik hierdie benadering implementeer. De Villiers (1991) kom tot die gevolgtrekking dat teorie en praktyk verwyderd is van mekaar. Shaalukeni (2000) het gevind dat onderwysers in Namibië wat Engels as onderrig daaglik sukkel om by te bly met die veranderings wat ten opsigte van die nuwe kurrikulums ontstaan het. Volgens Shaalukeni (2000) is die taalmedium waarin onderrig word 'n groot struikelblok. Dit impliseer dat moedertaalsprekers benadeel word omdat leerders nie in hulle moedertaal onderrig kan word nie en verder dui dit daarop dat die aanleer van Engels as onderrigmedium ook nie suksesvol was nie.

Volgens Brumfit (1984) het die verskynsel dat groot getalle persone nooit 'n effektief verwerf nie, gelei tot die veronderstelling dat 'n tweede taal op 'n ander manier verwerf word as 'n moedertaal. Volgens Lightbown en Spada (2001) is alle normale kinders

sukksesvol in die aanleer van hulle moedertaal, maar dit kontrasteer met hulle ervaring van die effektiwiteit in die aanleer van 'n . Schumann (1978; 1990) en Brown (1986) huldig dieselfde standpunt en sien die suksesvolle verwerwing van 'n as slegs moontlik wanneer dit deel is van 'n proses van akkulturasie.

Twee veranderlikes wat 'n rol speel by tweedetaalverwerwing sowel as -onderrig is die mate van blootstelling aan en die persepsie teenoor die teikentaal (Bangeni, 2000; Shaalukeni, 2000). Hoewel Lightbown en Spada (2001) navorsing gedoen het oor die sosiale, persoonlikheids- en affektiewe faktore wat die aanleer van 'n tweede taal beïnvloed, het die resultate gevarieer en het hulle bevind dat dit baie moeilik is om te voorspel of 'n tweede taal suksesvol aangeleer kan word of nie.

Luckett (1995:74) wys daarop dat daar eers etlike houdingsveranderinge moet plaasvind voordat toegevoegde meertaligheid verwesenlik kan word. Hy meen die verhoudingselemente wat moet verander, is:

- Die algemene aanvaarding by swart Suid-Afrikaners dat Engels die weg is na beter opvoeding en beter geleenthede;
- Die persepsie dat Afrikatale minderwaardig en nie geskik is vir funksies soos opvoeding, wetenskap, tegnologie en ander funksies nie;
- Die persepsie dat Afrikatale net in die domein van die huis, straat, godsdiens, sport en plaaslike kultuur gebruik word.

Volgens Van Staden (1997) bepaal hierdie houdings die keuses wat ouers uitoefen wanneer hulle 'n onderwysmodel vir hulle kinders kies.

Rademeyer (2004a) het onlangs in *Beeld* berig: "Engels is die enigste taal van onderrig in die townships" en "Afrikaans op laaste bene in sommige skole". Volgens Rademeyer is dit die uitsprake van swart onderwysers, wat Afrikaans onderrig, van Mamelodi en Atteridgeville buite Pretoria. Dié onderwysers is ook van mening dat Afrikaans besig is om uit te sterf hoofsaaklik weens ouers en leerders se negatiewe gesindheid teenoor Afrikaans. Van die onderwysers meen dat die leerders nie meer met Afrikaans in aanraking kom buite die skoolsituasie nie en dat jong swart onderwysers glad nie meer Afrikaans as vak wil aanbied nie. Beide leerders en swart onderwysers sien Engels as die enigste taal van kommunikasie. Sommige onderwysers meen dat sekere onderwysers swak opgelei is en eintlik nie bevoeg is om Afrikaans aan te bied nie.

In teenstelling met bogenoemde, berig Olivier (2004) dat sowat 160 middel- en hoërskole in die Brits- en Mabopane-onderwysdistrik Afrikaans (as tweede addisionele taal) baie positief ervaar. Volgens Swanepoel (aangehaal deur Olivier, 2004) het Afrikaans as vak baie skade gely deur waninterpretasies van die uitkomsgebaseerde onderrigbeleid wat sodanig vertolk is dat *slegs* twee tale onderrig moet word in stede van *minstens* twee tale. Swanepoel (aangehaal deur Olivier, 2004) meen: “Daar bestaan ’n persepsie dat Afrikaans glad nie meer in voormalige swart skole aangebied word nie of dat leerlinge niks van die taal wil leer nie, maar dit is glad nie die geval nie”.

Talle vrae kan gevra word rondom die toekoms en uitbouing van spesifiek Afrikaans as tweede addisionele taal. ’n Belangrike vraag is dus watter faktore die leer en onderrig van Afrikaans as tweede addisionele taal beïnvloed?

Teen die voorafgaande agtergrond, kom die volgende navorsingsvrae na vore:

- Watter faktore kan die onderwysers se onderrig van Afrikaans as tweede addisionele taal beïnvloed?
- Watter faktore beïnvloed die leer van Afrikaans deur tweede- en derdetaalsprekers?
- Watter implikasies hou hierdie faktore in vir die onderrig en leer van Afrikaans as tweede addisionele taal?

1.2 Doelstellings

Die doelstellings van hierdie studie is om te bepaal:

- watter faktore onderwysers se onderrig van Afrikaans as tweede addisionele taal beïnvloed;
- watter faktore die leer van Afrikaans deur tweede- en derdetaalsprekers beïnvloed; en
- watter implikasies hierdie faktore inhou vir die onderrig en leer van Afrikaans as tweede addisionele taal.

1.3 Sentraal teoretiese stelling

'n Oorsig van die literatuur toon aan dat faktore soos die taalmedium waardeur onderrig word, blootstelling aan die teikentaal, persepsie van die teikentaal, onderwysers en leerders se motivering, onderwysers se kennis van tweedetaal-onderrigmetodes, en politiek moontlike faktore is wat die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal kan beïnvloed.

1.4 Navorsingsmetode

1.4.1 Literatuuroorsig

'n Literatuuroorsig oor die faktore wat onderwysers se onderrig van Afrikaans as addisionele taal kan beïnvloed, asook die faktore wat leerders se leer van Afrikaans as addisionele taal kan beïnvloed en die implikasies van hierdie faktore vir die praktyk is onderneem. Daar is gebruik gemaak van die volgende databasisse: EBSCOHost, RSAT, NEXUS en die MLA-bibliografiese databasisse.

1.4.2 Empiriese ondersoek

'n Eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp is gebruik in hierdie studie.

'n Ewekansige steekproef van alle hoërskole in Potchefstroom waar Afrikaans as addisionele taal onderrig word, is by die studie betrek. Die leerders vanaf graad 8 tot 11 sowel as hulle onderwysers is betrek.

In hierdie studie is drie meetinstrumente gebruik: a) vraelyste, b) onderhoudvoering en c) observasies om te probeer vasstel watter faktore 'n rol kan speel in die onderrig en leerproses van Afrikaans as addisionele taal. Die vraelyste is gebruik vir kwantitatiewe data en die kwalitatiewe data wat deur die onderhoude en observasies ingesamel is, is gebruik om die kwantitatiewe data te versterk en meer betroubaar te maak.

Onderskeie vraelyste is vir die leerders en onderwysers ontwikkel en deur 'n kundige in die navorsingsmetodologie gekontroleer vir inhoudsgeldigheid. Die betroubaarheid daarvan is deur skale met behulp van Cronbach se alphawaarde bepaal. Hierdie

vraelyste is in Afrikaans, Engels en Tswana opgestel, omdat dit die verteenwoordigende tale van die Potchefstroomstreek is.

Die doel van die vraelyste was om die faktore wat die leer en onderrig van Afrikaans as tweede addisionele taal kan beïnvloed, te identifiseer by die leerders sowel as die onderwysers.

Die navorser was verantwoordelik vir die verspreiding en insameling van die vraelyste. Dit is aan die geselekteerde leerders uitgedeel wat Afrikaans as tweede addisionele taal neem. Die onderwysersvraelyste is aan al die betrokke onderwysers wat Afrikaans as addisionele taal aanbied uitgedeel.

Onderhoude is met alle onderwysers wat deelgeneem het aan die studie, gevoer. Die onderhoude is op band opgeneem vir latere transkribering.

Die doel van die observasies was om met behulp van veldnotas uiters noukeurige aantekeninge te maak van die taal, onderrigmetodes asook onderrigmateriaal, boeke, prente en ander artefakte wat in die klassituasie gebruik word. Bandopnames of video-opnames is gemaak van die werklike situasie sodat dit as kontrole en versterking kon dien van die inligting wat aangeteken is (Henning, 2004:82).

Toestemming van al die betrokkenes is vooraf verkry. Die vraelyste, onderhoude en observasies is met die skole en onderwysers gereël, sodat daar nie inbreuk gemaak is op die normale skooldag nie.

Die vraelyste se data is verwerk met behulp van beskrywende statistiek (gemiddeldes, standaardafwykings, frekwensietellings en persentasies).

1.5 Hoofstukindeling

In hoofstuk 2 word taalverwerwing ondersoek en word spesifiek gekyk na moedertaalverwerwing, tweedetaalverwerwing en die verband daartussen. Daar word nagevors wat die verhouding is tussen tweedetaalverwerwing en

vreemdetaalverwerwing met verwysing na spesifieke teorieë en dit word van toepassing gemaak op die leer en onderrig van Afrikaans as addisionele taal.

In hoofstuk 3 word faktore wat die aanleer en onderrig van 'n addisionele taal (soos toegepas op Afrikaans) beïnvloed onder die loep geneem. Relevante navorsing met betrekking tot die faktore word ook bestudeer.

In hoofstuk 4 word die navorsingsmetode volledig bespreek.

Hoofstuk 5 bevat die resultate en die bespreking van die interpretasie daarvan. Die verband tussen die resultate van die data met hoofstuk 2 en 3 word ook uitgelig.

Hoofstuk 6 bevat die gevolgtrekkings en aanbevelings vir verdere navorsing.

HOOFSTUK 2

MOEDERTAAL- EN TWEEDE-/VREEMDETAALVERWERWING

2.1 Inleiding

Multitaligheid het 'n prominente tema geword binne die grense van Suid-Afrika se nuwe taalbeleid, met opvoedkundige beleide wat ingestel is om alle Suid-Afrikaners vlot te maak in ten minste twee tale, waarvan een in die meeste gevalle Engels is (De Kadt, 1999:197). Met die inwerkingstelling van Kurrikulum 2005 wou die Onderwysdepartement so vinnig as moontlik wegbeweeg van die apartheidsverlede en multitaligheid bevorder:

The advancement of multi-lingualism as a major resource affords learners the opportunity to develop and value: their home languages, cultures and literacies; other languages, cultures and literacies in our multi-lingual country and in international contexts; and a shared understanding of a common South African culture (Suid-Afrika, 1997:23).

Wêreldwyd, asook in die Suid-Afrikaanse skoolkonteks, is daar kommer oor die feit dat die aanleer van 'n tweede of vreemde taal nie 'n groot suksessyfer het nie. Nadat leerders gemiddeld nege jaar blootgestel is aan 'n tweede taal, kan die leerders steeds nie voldoende kennis en vaardigheid openbaar in kommunikatiewe situasies nie. Dit het tot gevolg dat leerders negatief ingestel raak oor die neem van 'n tweede taal en ouers voel dat hulle kind se tyd gemors word en selfs dat dit 'n te groot risiko is om hulle kinders 'n tweede taal te laat neem, aangesien hulle 'n sterk kans staan om die vak dan te druipe. Swak taalverwerwing lei tot groot frustrasie en demotivering by die leerders wat weer tot gevolg kan hê dat hulle nie so goed presteer as wat andersins dalk moontlik sou wees nie (Rademeyer, 2004a; Hamersma, 1997).

Aangesien Afrikaans toenemend moet plek maak vir die gebruik van Engels in hoëfunksiesituasies en skole veral gedwing word om meer en meer Engels as onderrigmedium te gebruik, het dit uiters belangrik geword om indringend ondersoek in te stel na die bevordering van die leer, sowel as die onderrig van Afrikaans as addisionele taal in Suid-Afrikaanse skole. Hoewel Engels wêreldwyd as die *lingua franca* bestempel word, is die situasie in Suid-Afrika 'n bietjie anders. Mnr. Mpiyakhe Kumalo, voorsitter van die Pan-Suid-Afrikaanse Taalraad, het op 'n perskonferensie op 31 Mei 2002 gesê: "*we need to promote the spread of lingua francas*" (Kumalo, 2002:3). Volgens Conradie (2004:149) het

Afrikaans baie potensiaal om as *lingua franca* te dien, aangesien 'n taal as *lingua franca* gebruik word as dit beskikbaar is en iets te bied het – 'n letterkunde, 'n hoogaangeskrewe kultuur – en *gemaak* of *aangepas* as daar 'n meer basiese behoefte aan kommunikasie is. 'n *Lingua franca* kan inklusief of eksklusief wees. Enersyds kan dit mense in staat stel om oor taalgrense heen oor die meer materiële aspekte van die lewe te kommunikeer; andersyds dien dit net mense met 'n hoë opvoedingspeil, wat dan nog meer bemagtig word deur hulle groter toegang tot inligting. Conradie (2004:154) stel dat Afrikaans baie sterk staan as verkeerstaal op basiese kommunikasievlakke tussen Afrikaans- en andertalige sprekers en dat Afrikaans diensbaar is oor 'n groot maatskaplike spektrum vanaf wetenskap- onderrig- en administratiewe taal tot by alledaagse kommunikasie in werksituasies.

Die fokus van hierdie hoofstuk val op teorieë oor taalverwerwing. Die doel van hierdie hoofstuk is eerstens om die mees algemene teorieë oor moedertaalverwerwing en tweede-/vreemdetaalverwerwing te bespreek en te evalueer om sodoende die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal binne 'n teoretiese raamwerk te plaas en tweedens om relevante begrippe wat ter sprake kom by tweede-/vreemdetaalverwerwing, soos die benaming *tweede taal* of *vreemde taal* en *multitaligheid*, te definieer en te bespreek.

In hierdie hoofstuk sal *moedertaalverwerwing* eers bespreek word deur drie benaderings uit te lig. Daarna sal *tweede-/vreemdetaalverwerwing* bespreek word deur te verwys na die verhouding tussen moedertaal en tweede of vreemde taal en dan relevante teorieë oor tweede of vreemde taal te bespreek en te evalueer ten opsigte van die toepassingswaarde daarvan op Afrikaans as addisionele taal. Aan die einde van die hoofstuk sal die *sosiokulturele raamwerk* gemotiveer word as uitgangspunt waarbinne *Kurrikulum 2005* geïmplementeer kan word.

2.2 Moedertaalverwerwing

In hierdie afdeling word moedertaalverwerwing bespreek deur na aspekte daarvan soos die ontwikkeling van *taalvermoë* en *benaderings* wat die ontwikkeling van taalvermoë probeer verklaar, te verwys. Beskouings oor moedertaalverwerwing word bespreek sodat dit vergelyk kan word met die verwerwing van 'n tweede of vreemde taal om vas te stel of daar enige verband is. Hierdie vergelyking is nodig omdat dit implikasies kan inhou vir die onderrig en leerproses van 'n tweede of vreemde taal en daarom ook vir die empiriese ondersoek van hierdie studie.

2.2.1 Die ontwikkeling van taalvermoë

Alle normaalgeskape kinders, ongeag hulle moedertaal, ontwikkel deur dieselfde fases van taalverwerwing in min of meer dieselfde volgorde (Lenneberg, 1994; Moskowitz, 1994; Louw, Gerdes & Meyer, 1984; Lerner en Hultsch, 1983; Brown, 1973). Daar is egter nie sekerheid presies hoe 'n moedertaal aangeleer word nie. Die volgende gedeelte beskryf die fases in die ontwikkeling van taalvermoë wat deur navorsers (vergelyk onder andere bogenoemdes) geïdentifiseer is en universeel is, ongeag watter moedertaal.

Die ontwikkeling van 'n moedertaal begin volgens Louw, Gerdes en Meyer (1984:10) met enkele woorde wat verskeie betekenisse vir die kind het en wat die funksie van 'n sin vervul. Geleidelik leer die kind verskillende woorde en woordsoorte (differensiasie) en die vermoë om verskillende woorde volgens reëls saam te groepeer (integrasie). By die bestudering van taalontwikkeling is dit onder meer nodig om te onderskei tussen kommunikasie, taal en spraak. Kommunikasie vind tussen moeder en kind plaas nog voordat die kind enige taal aangeleer het, onder meer deur huil, liggaamlike aanraking en gesigsuitdrukking. Uit die kind se babageluide ontwikkel daar mettertyd 'n rudimentêre taal, dit wil sê 'n primitiewe kommunikasiestelsel met sy eie reëls. Deur verfyning, uitbreiding en wysiging van hierdie babataal leer die kind mettertyd sy moedertaal. Spraak is gesproke taal en sluit sowel die kind se babataal as volwassenespraak in. Intelligensie of intellek is 'n vermoë wat onder meer met die ontwikkeling van waarneming en taal verband hou. Louw, Gerdes en Meyer (1984:15) meen dat kognitiewe en taalvermoë waarskynlik die mens se mees uitstaande eienskappe is. Sy kognitiewe vermoë stel die mens in staat om kennis omtrent sy sosiale en fisiese omgewing te versamel, terwyl sy taalvermoë hom in staat stel om te kan kommunikeer. Die aanleer van 'n taal is een van die mees fassinerende en betekenisvolle ontwikkelingstake wat die jong kind kan bemeester, maar dit bly 'n uiters komplekse en kreatiewe taak. 'n Belangrike feit is dat die begrip van taal die produksie van taal voorafgaan, met ander woorde babas kan al taal verstaan nog voordat hulle dit kan praat (Tomasello, 2003:1; Louw, Gerdes en Meyer, 1984:186).

Brown (1973); Kaplan en Kaplan (1971); Slobin (1970) en Klima en Bellugi (1966) het ooreenkomste gevind in die stadiums van aanleer, die konstruksie van betekenis en foute wat gemaak word by die aanleer van 'n moedertaal by kinders dwarsoor die wêreld. Kaplan en Kaplan (1971) onderskei vyf stadiums in die ontwikkeling van taalbegrip tydens die eerste lewensjaar: Slegs minute na geboorte kan babas al vasstel waar klanke vandaan kom en boonop onderskei tussen die frekwensie, intensiteit, duur en tempo van klank. Babas van twee weke oud kan tussen stemme en ander klanke onderskei. Teen ongeveer twee

maande kan babas al emosies uit stemme aflei deur te onttrek van kwaai stemme en te glimlag vir vriendelike stemme. Hulle kan ook onderskei tussen bekende en onbekende stemme en tussen mans- en vrouestemme. Teen ongeveer ses maande is babas bewus van intonasie en ritme, en reageer intelligent ten opsigte van vreemde tale wat in die geheel 'n bekende intonasiepatroon het. Teen die einde van die eerste jaar kan die baba onderskei tussen (begin)foneme – spraakklanke wat betekenisonderskeidend is – van hulle taal, byvoorbeeld *pa, ma, tak, rak, hond en mond*.

Lerner en Hultsch (1983) het gevind dat voordat 'n baba sy eerste betekenisvolle woord kan sê, daar ook verskeie fases van vokalisering (prelinguistiese spraak) is wat onderskei kan word:

- Ongedifferensieerde huil (0 -1 maand)
Baba huil as noodsein vir sy behoeftes.
- Gedifferensieerde huil (vanaf twee maande)
Verskillende huilvorms kan onderskei word met verskillende toonhoogtes en patrone.
- Kir en brabbel (2 - 6 maande)
Kirgeluidjies word gemaak wanneer gelukkig en tevrede. Brabbel verwys na eenvoudige konsonant- en vokaalklanke, byvoorbeeld *ba-ba-ba-ba*.
- Lal (ongeveer 9 maande)
Baba herhaal woorde en klanke wat hy gehoor het. Hierdie herhaling is in die reël foutief of toevallig, maar vorm nietemin 'n belangrike basis vir kommunikasie.
- Eggolalie
Betekenislose nabootsing van woorde en geluide.
- Patroonspraak (vanaf ongeveer 1 jaar)
Die baba begin verstaanbare woorde sê en doelbewus met mense kommunikeer. Aanvanklik is dit enkelwoorde wat ook verskeie opdragte inhou.

Brown (1973) het vyf duidelik toenemende komplekse fases geïdentifiseer in die oorskakeling van enkelwoorde na sinne:

1. Tweewoord-uiting, byvoorbeeld: "Mamma weg".
2. Uitinge wat effens langer as twee woorde is, byvoorbeeld met lidwoorde. Kinders kan begin om die reëls van infleksies te veralgemeen van woorde wat hulle reeds ken met woorde wat hulle nog nie gebruik het nie. (Infleksies is die veranderinge in vorm wat woorde ondergaan om byvoorbeeld getal, geslag en tyd aan te dui). Grammatikale foute kom dikwels voor, byvoorbeeld: "Padde" in plaas van "paaie".

3. Kinders leer eenvoudige sinne sê. Hulle skep negatiewe vorms en imperatiewe vorms en vra vrae. Hulle leer ook aktiewe en passiewe vorms aan.
4. In hierdie fase leer hulle toenemend om gesofistikeerde strukture te hanteer, byvoorbeeld bysinne, hoofsinne met voegwoorde te verbind, en so meer.

Teen sesjarige ouderdom het kinders beheer oor komplekse grammatikale strukture en is hulle woordeskat redelik uitgebreid (Baker, 1997:33). Verder het kinders nie net strukture baasgeraak nie, maar het hulle ook al die sosiale funksies van taal binne hulle taalgemeenskap geleer – hulle het nie net geleer *wat* om te sê nie, maar ook *hoe* om dinge te sê (Brown, 1994:44; Daniels, 1994:19). Baker (1997:31) noem ook dat taalverwerwing baie meer behels as grammatikale vaardigheid, dit is ook die pragmatiese demonstrasie van houding oor wat gehoor word en gesê word en aanpassing by die taalverskeidenheid ten opsigte van die sosiale situasie, met ander woorde sosiolinguistiese vaardigheid. Hy is verder van mening dat 'n moedertaalspreker ook moet weet hoe om 'n gesprek te begin, te laat verloop en te beëindig asook idees deur middel van sinne en paragrawe te kan weergee in 'n betekenisvolle geheel. Uiteindelik benodig die sprekers strategieë vir kommunikasie om die gebrek aan korrekte terme of woordeskat te kan oorbrug.

Moedertaalverwerwing is 'n proses wat natuurlik en onbewustelik plaasvind en verskil daarom van tweedetaalverwerwing wat 'n bewustelike proses is (Sien tabel 1, par. 2.3.2). Deur die jare het navorsers (Piaget,1969; Lenneberg,1967;Chomsky,1965; Skinner, 1957) elkeen volgens sy eie benadering probeer verklaar hoe 'n moedertaal verwerf word. Selfs in die 21ste eeu blyk dit dat geen enkele benadering uitgesonder kan word om moedertaalverwerwing te verklaar nie.

2.2.2 Benaderings tot moedertaalverwerwing

Die verwerwing van 'n taal bly 'n wonder. Teorieë is al deur eeue ontwikkel om redes te probeer verskaf, maar sonder sukses, want dié teorieë ontwikkel steeds. Volgens een ekstreme teorie is taal bloot 'n komplekse vorm van kondisionering. Hiervolgens is die kind passief betrokke by die linguistiese insette en versterking. Die vader van hierdie teorie is Skinner (1957). Skinner se teorie is sterk gekritiseer deur Chomsky (1959). Volgens Chomsky word 'n kind gebore met spesifieke linguistiese vaardighede wat tot gevolg het dat moedertaalverwerwing op 'n ander manier plaasvind as wat ander tale aangeleer word. Hierdie teorie staan bekend as die *teorie van ingeborenhed*. Volgens Harris en Coltheart (1986:29-36) het Piaget nie spesifiek navorsing gedoen oor taalverwerwing nie, maar het wel die plek van taal bespreek binne die kognitiewe ontwikkeling van 'n mens. Hy was van

mening dat taal nie geïsoleer kon word van die kognitiewe ontwikkeling nie en dat taal begin gebruik word wanneer die kind begin teken, vorige aksies nageboots word en simboliese spel ontwikkel (Harris & Coltheart, 1986: 29-36). Volgens Cameron (2001:4) het Piaget 'n belangrike dimensie in kinders se lewende agterwêreld gelaat, naamlik die sosiale dimensie. Vygotsky¹ (1962) het weer meer aandag aan die sosiale interaksie tussen kinders en hulle omgewing gegee.

Navorsers soos Bruner (1983) en Vygotsky (1962) het toenemend bewus geraak van die feit dat baie jong kinders nie net komplekse perseptuele en motoriese vaardighede het nie, maar 'n wye verskeidenheid sosiale gedrag toon. Vygotsky (1962) se sentrale fokus was op die sosiale ontwikkeling van die kind, maar hy het nie die individuele en individuele-kognitiewe ontwikkeling verwaarloos nie. Die kind is vir Vygotsky 'n aktiewe leerder binne 'n wêreld vol ander mense (Cameron, 2001:6).

Moedertaalverwerwing sal vervolgens vanuit drie benaderings bespreek word, naamlik die behaviouristiese benadering, die benadering van ingeborenheid en dan ten slotte die interaktiewe benadering. Hierdie benaderings blyk uit die literatuur van die belangrikste en bekendste benaderings tot moedertaalverwerwing te wees.

2.2.2.1 *Die behaviouristiese benadering*

Die Behaviouriste (Skinner 1957; Bloomfield 1933; Thorndike 1932; Watson 1924) het gefokus op die onmiddellik waarneembare aspekte van linguïstiese gedrag. Hulle het geglo dat gedrag nageboots word en deur versterking later gewoontevormend word. Taalverwerwing is gesien soos alle ander vorme van leer: 'n proses van gewoontevorming (Mitchell & Myles, 2004:30-31). Wanneer 'n moedertaal aangeleer word, is die proses eenvoudig: 'n nuwe stel gewoontes word aangeleer wanneer daar gereageer word op stimuli vanuit die omgewing. Wanneer 'n tweede taal aangeleer word, is daar egter probleme: ons het reeds 'n stel gewoontes in die moedertaal. Die aanleer van 'n tweede taal beteken dus dat hierdie gewoontes nou vervang moet word met 'n nuwe stel gewoontes. Die implikasie hiervan was dat die moedertaal ingemeng het met die aanleerproses van die tweede taal, deur die proses of te help, of te inhibeer (Mitchell & Myles, 2004:31). Die Behaviouriste se uitgangspunt was dat hoe meer oefening die leerder kry, hoe beter sal die resultaat wees. Leer moes dus bestaan uit nabootsing en herhaling (drilwerk).

¹ Vygotsky (1996-1934) se idees is vertaal in Engels in 1962. Die oorspronklike werke is in Russies.

Volgens Lightbown en Spada (2001:15) kan nabootsing en oefening alleen nie alles verduidelik van taal wat deur kinders geskep word nie en is hierdie benadering sterk gekritiseer. Chomsky (1957) en Piaget (1969) was onder andere navorsers wat die behaviouriste gekritiseer het deur onder meer daarop te wys dat kinders nie lang sinne leer en weergee nie, maar voortdurend nuwe sinne skep wat nog nie tevore geleer is nie. Verder bemeester kinders die ingewikkelde en abstrakte taalreëls in 'n baie kort tydjie en boonop sonder dat die vormfoute gekorrigeer word (Mitchell & Myles, 2004:33).

2.2.2.2 Die benadering van ingeboretheid

Hierdie benadering het sy ontstaan te danke aan die afleiding dat taalverwerwing aangebore is. Volgens Chomsky (1965) het 'n mens 'n ingebore sisteem waarmee die moedertaal bemeester kan word binne 'n relatiewe kort tyd en ten spyte van abstrakte taalreëls. Brown (1987:20) is van mening dat Chomsky en ander se navorsing gehelp het om uit te wys hoe die sisteem van kindertaal werk:

The child's linguistic development is not a process of developing fewer and fewer "incorrect" structures, not a language in which earlier stages have more "mistakes" than later stages. Rather, the child's language at any stage is systematic in that the child is constantly forming hypotheses on the basis of the input received and then testing the hypotheses in speech (and comprehension).

Volgens Chomsky (1965) is die informasie waaraan die kind uit die omgewing blootgestel word, vol foute en verwarrend en verder word die kind nie sistematies gekorrigeer of onderrig in die taal nie. Daarom moet kinders, volgens hom, 'n spesiale apparaat (a *language acquisition device*) hê om taal te leer. In latere bronne, verwys Chomsky na *Universele Grammatika (UG)*. Universele grammatika is 'n groep beginsels wat gemeenskaplik voorkom in alle tale. Chomsky beweer dat UG ingebore is en dat kinders dus net die verskillende maniere moet leer waarin hulle moedertaal hierdie beginsels en variasies gebruik.

Chomsky se idees stem ooreen met dié van Eric Lenneberg (1967) wat van mening was dat die taalverwerwingsorganisme, soos ander biologiese funksies, op 'n spesifieke tyd gestimuleer moet word. Hierdie tyd het hy die "kritieke periode" genoem en hierdie idee staan bekend as die "Kritieke Periode Hipotese". Hy het sy hipotese geskoei op die feit dat kinders wat om mediese redes, byvoorbeeld doofheid, nie meer kan leer praat indien daar nie binne 'n sekere tyd aandag daaraan gegee word nie. Volgens Lightbown en Spada

(2001:19) is daar sekere gevalle wat hierdie hipotese ondersteun, maar is daar nie gekyk na ander faktore (byvoorbeeld sosiale isolasie en fisiese aanranding) wat moontlik 'n rol kon speel in die mislukking van taalverwerwing nie.

2.2.2.3 Interaktiewe benadering

'n Derde teoretiese perspektief op moedertaalverwerwing fokus op die rol van die linguistiese omgewing in interaksie met die kind se aangebore vaardighede om taalontwikkeling te verklaar. Hiervolgens ontwikkel taal as gevolg van komplekse interaksie tussen die karaktertrekke van die kind en die omgewing waarin hy ontwikkel. Die klem val veral op die interaksie met die omgewing waarin die taal wat aan die kinders geleer word en aangepas word sodat hulle die taal kan verstaan. Hierdie interaktiewe proses staan ook bekend as *kindgerigte-spraak*. Die interaktiewe benadering lê klem op die belangrikheid van kindgerigte-spraak – die taal wat nie net aan kinders gerig word nie, maar ook verander word sodat kinders dit beter kan verstaan en word gesien as 'n essensiële element in die taalverwerwingsproses (Lightbown & Spada, 2001:22). Verder is die interaktiviste van mening dat taalverwerwing op dieselfde wyse as die verwerwing van ander vaardighede en kennis plaasvind en daardeur beïnvloed word. Kindertaal speel ook 'n rol in die onderrig van basiese funksies en strukture van taal by kinders (Tomasello & Camaioni, 1997). Navorsers wat hierdie teorie aanhang, is byvoorbeeld Piaget (1969) en Vygotsky (1978).

Volgens Brown (1987:23) het Piaget totale ontwikkeling as die resultaat gesien van die kind se interaksie met sy omgewing, met 'n komplementêre interaksie tussen perseptuele kognitiewe ontwikkelingskapasiteit en linguistiese ervaring. Met ander woorde wat kinders weet van taal, word bepaal deur dit wat hulle reeds weet. Piaget (1969) sien taal as simbole wat nie self betekenis het nie. Operasionele ontwikkeling (denke) moet eers plaasvind voordat effektiewe taalontwikkeling kan plaasvind:

It is operative thinking which explains symbols[...] The development of concepts up to the stage of consolidation of concrete thinking cannot move forward solely on the basis of verbal exercise; by symbolisation alone (McNally, 1974:68).

Waar Piaget se model die sentrale uitgangspunt het dat daar psigologiese strukture is in mense se gedagtes wat hulle gedrag bepaal, en wat ongevarieerd kruis-kultureel voorkom en onafhanklik is van een individu in verhouding met ander individue het Vygotsky se teorie die teenoorgestelde beweer (Meadows, 1993: 236). Vygotsky (1978) was 'n vurige interaksionis wat sy sosiokulturele teorie gebaseer het op die feit dat taal heeltemal

ontwikkel uit sosiale interaksie. Sy navorsing in kognitiewe ontwikkeling het gefokus op die essensiële rol wat taal daarin speel. Hy het geargumenteer dat binne 'n ondersteunende interaktiewe omgewing 'n kind 'n hoër vlak van kennis en voordrag kan bereik as wat moontlik sou wees sonder hierdie ondersteuning. Dit het hy genoem die *sone van proksimale ontwikkeling*. Vygotsky se teoriekern is versoening:

Language [...] changes the relations of human beings to each other and to the nonhuman world from what those relations are in those who cannot use language (Meadows, 1993:243).

Vygotsky is van mening dat:

The interweaving of thought and language, and their use within social interactions with more skilled partners who wish the child to learn, allow the child to move from fragmentary use without understanding to a coherent and flexible mastery of representational systems and cognitive skills (Meadows, 1993:224).

Vir Halliday (1975:139) is die sosiale omgewing waarbinne die kind lewe uiters belangrik vir taalontwikkeling by die kind. Sy boek *Learning how to mean* som sy navorsing op en impliseer die semantiese aspekte wat deur hom in die taalontwikkeling van die kind ondersoek is. Halliday (1975) is van mening dat betekenis ingebed is in aktiwiteit en vaardigheid en dat die sosiale gemeenskap verskeie moontlike betekenisse bied waaruit 'n keuse gemaak moet word:

The child's task is to construct the system of meanings that represents his own model of social reality. This process takes place inside his own head; it is a cognitive process. But it takes place in contexts of social interaction, and there is no way it can take place except in these contexts (Halliday, 1975:139).

Halliday gebruik die term "*sosiale semiotiek*" om te beskryf hoe betekenis die kultuur definieer, naamlik:

a reality in which things are because people are, and people construe them in certain ways...He [the child] is not taking over a meaning potential, or a reality, that is ready made for him 'out there'; on the contrary...a child is creating meanings, not imitating those he finds around him (Halliday, 1978:92).

Die idee dat die kind self betekenis skep, in samewerking met die ma of ander betrokkenes, is die essensie van Halliday se teorie oor taalverwerwing. Dit stem ooreen met Vygotsky (1962) se sosiokulturele teorie.

Ander navorsers is weer skepties oor die invloed van kindgerigte-spraak op taalverwerwing. Goodluck (1991) wys daarop dat kindgerigte-spraak nie universeel is nie, maar eerder kultuurgebonde is aangesien sommige kulture nie met kinders praat voordat hulle 'n bepaalde ouderdom bereik het nie, en ander nie die taalregister verander of vereenvoudig wanneer daar met kinders gekommunikeer word nie. Fernald (1989), het in haar navorsing gevind dat intonasiepatrone vloeiend vertoon en vergroot word. Spraak het verskillende eienskappe rakende die doel wat die moeder daarmee wil bereik. Wanneer sy die kind wil troos, is haar stemtoon lank en vloeiend, terwyl dit kort en skril is wanneer sy waarsku of kwaai is. Hierdie eienskappe is onder verskeie kulture en tale waargeneem, waaronder ook Xhosasprekers in Suid-Afrika. Sy het uitgewys dat moeders vereenvoudigde spraak en hiperboliese intonasiepatrone gebruik, ook by pasgebore babas, lank voordat 'n kind nog begin praat. Hiervolgens maak sy die afleiding dat kindgerigte-spraak 'n prelinguistiese funksie ook vervul. Fernald (1989) onderskei duidelik tussen die fases van kindgerigte-spraak: eerstens funksioneer dit as stimuli vir waarskuwing, vertroosting en gerusstelling. Daarna word dit direk gebruik om die kind se aandag te kry en aandag te trek en emosie te verkry. Die derde fase help om deur middel van spraak en gesigsuitdrukkings kinders toegang te gee tot die gevoelens en intensies van die moeder.

In die voorafgaande gedeelte is drie benaderings tot moedertaalverwerwing bespreek. Dit is duidelik dat moedertaalverwerwing 'n ingewikkelde proses is en dat daar geen enkele benadering uitgelig kan word wat volledig verklaar hoe die moedertaal aangeleer word nie. In die volgende gedeelte kom tweede-/vreemdetaalverwerwing onder die loep.

2.3 Tweede-/vreemdetaalverwerwing

2.3.1 Inleiding

In hierdie afdeling word tweede-/vreemdetaalverwerwing bespreek deur die verhouding tussen die *moedertaal*, *tweede taal* en *vreemde taal* te probeer uitklar. Nege toepaslike teorieë, wat daarop gemik is om tweede-/vreemdetaalverwerwing te verklaar, word bespreek en geëvalueer. Aan die einde van die afdeling sal die rede waarom Afrikaans as tweede of vreemde taal binne 'n sosiokulturele konteks geplaas word, verduidelik word deur te verwys

na die onderwysstelsel van Suid-Afrika en gemotiveer word hoe Kurrikulum 2005 binne die sosiokulturele raamwerk pas.

Die doel van hierdie afdeling is om vas te stel watter faktore betrokke is by elkeen van die teorieë en of dit toegepas kan word op die leer en onderrig van Afrikaans as addisionele taal. Die teorieë is gekies omdat dit prominent in die bestudeerde literatuur voorkom en die verloop van tendense in tweede-/vreemdetaalnavorsing aandui.

2.3.2 *Verhouding tussen moedertaal en tweede of vreemde taal*

Daar is verskeie navorsers wat bewyse gevind het dat die aanleer van die moedertaal die aanleer van 'n ander taal kan beïnvloed. Geva en Ryan (1993:5-42) het byvoorbeeld gevind dat kinders wat analitiese funksies sistematies in hulle moedertaal kon gebruik, beter in staat was om dit ook in die aanleer van 'n tweede of vreemde taal te doen. Laufer en Eliasson (1993:35-48) het weer gevind dat leerders wat probleme met fraserende werkwoorde in Engels (as tweede of vreemde taal) ondervind het en probeer het om dit te vermy, juis die leerders was wat dieselfde probleem in hulle moedertaal ondervind het. Dit sluit ook aan by Cummins (1992:233-234) wat meen dat indien 'n kind se moedertaal nie tot op 'n hoë vlak ontwikkel het nie, hy ook nie in staat sal wees om 'n vreemde taal goed te bemeester nie. Macdonald (1993:33) is ook van mening dat leerders wat onderrig word in 'n taal wat hulle van die begin af verstaan, sterker oor die vermoë beskik om konsepte te ontwikkel om te leer lees, te skryf en te reken. Hy stem dus saam met Cummins (1988) se teorie van interafhanklikheid. Rademeyer (2005:7) berig dat dit byna onmoontlik is vir kinders om in drie jaar genoeg van 'n tweede taal te leer sodat hulle in graad 4 na die tweede taal as taal van onderrigmedium kan oorskakel. Sy haal Heugh aan wat stel dat sukses in die onderwys steeds die meeste kinders in Afrika ontwyk, deels weens die neiging om weg te beweeg van moedertaalonderrig. Baker (1997:66) voeg by dat wanneer leerders se moedertaal nie ondersteun word nie en hulle in 'n vreemde taal onderrig moet word, hulle ook hul moedertaalvaardighede verloor en sodoende word hulle kultuur ook ondermyn. Dit staan bekend as verminderde tweetaligheid. Messerschmidt (2002:255) het tot dieselfde gevolgtrekking gekom en voeg die intertaal van onderwysers en die gebrek aan blootstelling aan die taal van onderrig by as struikelblokke tot prestasie. Dit blyk dat moedertaalonderrig in die grondslagfase uiters belangrik is, voordat 'n addisionele taal aangeleer kan word. Lewis (2004:187) skryf byvoorbeeld die volgende:

As die fondament van moedertaal swak is, is die fondament van ander tale ook swak. Dit lei tot semilinguïsmes, wat beteken dat mense nie in enige taal vaardig is nie.

McLaughlin (1984) verskil van bogenoemde stelling en beweer dat daar heelwat data bestaan wat daarop wys dat 'n moedertaal minder invloed het op die verwerwing van 'n vreemde taal as wat oorspronklik vermoed is. Hy stel dat:

The evidence ran counter to the notion that the children were building on their first language; instead, there seemed to be structural regularities in the target language that determined the course of learning for both first- and second-language learners (McLaughlin, 1984:24).

Uit die benaderings in gedeelte 2.2.2 blyk dit dat daar nie ooreenstemming is oor presies hoe 'n moedertaal verwerf word nie. Daar is wel ooreenstemming dat moedertaalverwerwing 'n onbewustelike en geleidelike proses is wat meer behels as blote verbale kommunikasie. Die mate van invloed wat die moedertaal op die verwerwing van die tweede of vreemde taal het, blyk uit die literatuur nie 'n uitgemaakte saak te wees nie. Dit is egter duidelik dat die aanleer van 'n moedertaal verskil van die aanleer van 'n tweede of vreemde taal (sien Tabel 2.1).

In hierdie studie moet die invloed van die moedertaal noodwendig as 'n faktor in berekening gebring word ten opsigte van die verwerwing van 'n tweede of vreemde taal omdat Afrikaans nie tot dieselfde familie behoort as die Afrikatale nie.

Tabel 2.1: Moedertaal versus tweede taal

T1-verwerwing	T2-verwerwing
T1 vind geneties plaas.	T2 is nie geneties nie.
T1 vind onbewustelik plaas	T2 vind bewustelik plaas.
T1 word verwerf in 'n vasgestelde periode van kognitiewe ontwikkeling; prepuberteit wanneer ander noodsaaklike lewensvaardighede ook geleer word.	T2 word nie verwerf as deel van die algemene kognitiewe ontwikkeling nie. Dit is nie 'n lewensnoodsaaklike lewensvaardigheid nie.
Kinders verset hulle nie teen T1 nie.	By T2 is daar dikwels bewustelike of onbewustelike teenstand.
Alle mense kan T1 binne die sosiokulturele omgewing aanleer as 'n natuurlike en essensiële deel van hulle lewe. Selfs kinders met breinskade en/of geremde kinders kan	Baie hoogs intelligente mense met goeie leervaardighede het dikwels probleme met die verwerwing van 'n T2, veral wanneer hulle die T2 aanleer saam met ander

die volle grammatikale kode van die moedertaal aanleer.	bedrywighe of vol kurrikulum.
T1 is 'n essensiële biologiesgedrewe proses.	T2 is nie 'n biologiesgedrewe proses nie en ook nie 'n essensiële aspek van ontwikkeling nie.
T1 word suksesvol verwerf.	T2 word min suksesvol verwerf.
T1-sprekers het goeie taalintuïsie.	T2-leerders is dikwels nie in staat om korrekte grammatika te bemeester nie.
Geen instruksie is nodig nie.	Instruksie is nodig of help.
Korreksie is nie nodig nie en kom nie voor nie.	Korreksie is dikwels nodig.
Affektiewe faktore speel nie 'n rol nie.	Affektiewe faktore speel 'n groot rol om sukses te behaal.

(Power, 2003; Cook, 2000).

2.3.3 Tweede taal versus derde of vreemde taal

Ellis (1994:5) beskryf tweedetaalverwerwing as 'n algemene term om 'n taal wat nie die moedertaal is nie, aan te leer. Hy is ook van mening dat 'n tweede taal nie kontrasteer met 'n vreemde taal nie. Ellis (1985:5) stel dat hoewel tweedetaalverwerwing die produk is van die leervermoë aan die een kant en die leersituasie aan die ander kant daar nie 'n enkele metode uitgesonder kan word wat gebruik kan word om 'n tweede of vreemde taal te verwerf nie.

Cahill en Kamper (1989:8) maak wel 'n onderskeid tussen tweede en derde of vreemde taal. Tweede taal is volgens hulle anders as die moedertaal, met as onderskeidende kenmerke dat die leerder daarvan ook buite die formele/informele onderrig-leersituasie blootstelling daaraan sal geniet. In lande met meer as een amptelike taal sal die tweede taal gewoonlik ook 'n amptelike taal wees. Volgens Ellis (1994:5) beskryf tweedetaalverwerwing beide die natuurlike manier van aanleer as formele onderrigleer. Hall en Walsh (2002:186) definieer die tweedetaalklasskamer as 'n konteks waar die teikentaal wat geleer word ook die taal van die gemeenskap is.

'n Derde of vreemde taal is 'n taal wat buite die genoemde kader van die eerste of tweede taal val. Cahill en Kamper (1989:8) redeneer dat 'n amptelike taal sekerlik nie 'n vreemdetaalstatus kan kry nie, maar dat die volgende uitsondering tog gemaak kan word ten opsigte van Afrikaans as derde of vreemde taal, naamlik in gebiede waar daar absoluut

geen sprake is van buiteskoolse blootstelling aan Afrikaans nie (Cahill & Kamper, 1989:407). Hall en Walsh (2002:186) en Cameron (2001:11) beskryf die derde-/vreemdetaalklaskamer as leerkontekste waar blootstelling en geleentheid vir interaksie met die teikentaal hoofsaaklik binne die klaskamer plaasvind.

Hamersma (1997) meen dat daar in Suid-Afrika tans elf amptelike tale is waarvan ten minste agt of nege vreemde tale is. Sy beklemtoon dat wat Afrikaans betref die volgende geld:

Vir moedertaalsprekers is dit 'n T1, vir die meeste Engelssprekende Suid-Afrikaners is dit waarskynlik 'n T2 en vir baie ander 'n T3 of selfs 'n T4 (Hamersma, 1997:288).

Dit gaan uiteindelik oor die blootstelling aan die taal en soos die blootstelling verminder of vermeerder deur middel van die openbare uitsaaier, kan die definisie vir die individu verander. Volgens Hamersma (1997:289) is dit duidelik dat 'n vreemde taal gedefinieer word as 'n taal waaraan die individuele leerder min of geen blootstelling het of gehad het nie, afgesien daarvan of dit 'n inheemse of uitheemse taal is, selfs of dit 'n amptelike taal van die land is al dan nie. Volgens hierdie definisie kwalifiseer Afrikaans (soos waarskynlik al tien die ander amptelike tale van die land) as 'n vreemde taal in bepaalde gebiede en onder bepaalde omstandighede in Suid-Afrika.

Brown (1987:135) onderskei tussen die begrippe *tweede taal* en *vreemde taal* deur na twee kontekste te verwys. Die eerste konteks kom voor waar 'n tweede taal geleer word binne die kultuur van die tweede taal, byvoorbeeld 'n Franssprekende wat Afrikaans in Suid-Afrika aanleer, of die aanleer van die tweede taal binne jou moedertaalkultuur waar die tweede taal as 'n lingua franca gebruik word in die onderwys, regering, of sakewêreld. Die tweede konteks wat volgens hom die aanleer van 'n vreemde taal beïnvloed, kom voor wanneer dit 'n niemoedertaal is binne jou eie kultuur met min geleentheid om die taal te gebruik binne die kultuur van jou eie omgewing, byvoorbeeld wanneer Afrikaanssprekendes Frans of Duits aanleer.

As 'n mens in ag neem dat Afrikaans deur meer as 70% van die Suid-Afrikaanse populasie verstaan word en deur meer as 50% gepraat word, sal Afrikaans eerder as tweede taal deur lede van hierdie populasie beskou word. Die res van die populasie sal Afrikaans as 'n vreemde taal beskou. Vir die verloop van hierdie studie sal daar as gevolg van bostaande argumente na Afrikaans verwys word as 'n tweede of vreemde taal. Die navorser is van mening dat die grootste meerderheid van Afrikataalsprekers wat Afrikaans neem, nie meer Afrikaans ken nie en nog minder daaraan blootgestel word, maar dit blyk dat daar nie 'n

duidelike verskil is tussen die verwerwing van 'n tweede taal en 'n vreemde taal nie. Vir die doel van hierdie studie sal daar nie onderskeid getref word tussen tweede-/vreemdetaalverwerwing nie.

2.3.4 Kognitief/linguistiese en sosiale teorieë oor tweede-/vreemdetaalverwerwing

Uit die literatuur is dit duidelik dat daar 'n wye verskeidenheid navorsing gedoen word oor tweede-/vreemdetaalverwerwing vanuit net so 'n wye verskeidenheid van perspektiewe. Dit is 'n aanduiding van die kompleksiteit van taalverwerwing en dat daar nog geen enkele eenvoudige en duidelike metode of teorie bestaan waarvolgens taalverwerwing of –aanleer volledig verklaar word nie (Baker, 1997:96).

Daar is etlike teoretiese modelle wat gemoeid is met die ontwikkeling van die aanleer van 'n tweede of vreemde taal. Vroeëre navorsers het 'n onderskeid gemaak tussen kognitiewe/linguistiese teorieë en sosiale teorieë en dit is wyd as vanselfsprekend erken ten opsigte van tweede-/vreemdetaalnavorsing. Hierdie onderskeid het die verhouding tussen die kennis van taal, wat deur die leerders gekonstrueer word, en die sosiale, kulturele en politieke kontekste waarin die tweede of vreemde taal aangeleer word, baie lank verdoesel. Ten spyte van hierdie onderskeid, is dit moeilik om die teorieë presies te kategoriseer, aangesien daar dikwels oorvleuelings is.

Gardner (1985) wys daarop dat elke model sekere konsepte benadruk, somtyds binne sekere situasies en spesifieke omstandighede. Bogenoemde onderskeid is daarom gemaak om data te organiseer of te interpreteer. Elkeen van hierdie modelle bied sekere insigte, maar het ook bepaalde tekortkominge. Gardner (1985) lig sewe teorieë uit wat direkte relevansie het tot die verstaan van *individuele verskille* in tweede-/vreemdetaalverwerwing. Gardner verdeel die teorieë in twee hoofgroepe, naamlik dié wat die linguistiese prosesse beskryf en dié wat op die sosiale prosesse fokus (sien Tabel 2.2).

Tabel 2.2: Gardner se verdeling van teorieë rakende individuele verskille.

Kognitiewe/Linguistiese prosesse	Sosiale prosesse
Monitormodel (Krashen, 1982) Bewustelikeversterkingsmodel (Carroll, 1981)	Sosiopsigologiesemodel (Lambert (1974) Akkulturasiemodel (Schumann, 1987) Sosialekontekstmodel (Clément, 1980) Intergroepmodel (Giles & Byrne, 1982)

Die kognitiewe/linguistiese groep sluit Krashen (1982) se Monitormodel en dan Carroll (1981) se Bewustelikeversterkingsmodel (sien Tabel 2.2) in.

Die sosiale teorieë het ook te doen met individuele verskille in taalverwerwing, maar fokus op sosiopsigologiese veranderlikes wat 'n rol speel by vreemdetaalverwerwing. Hier kom Lambert (1974) se Sosiopsigologiesemodel, Schumann (1978) se Akkulturasiemodel, Clément (1980) se Sosialekontekstmodel en die Intergroepmodel van Giles en Byrne (1982) onder die loep (Sien Tabel 2.2).

Die teorieë uit genoemde groepe sal vervolgens bespreek word. Die Interafhanklikheidshipotese van Cummins(1988) word ook ingesluit by hierdie groep teorieë, aangesien die kognitief/linguistiese uitgangspunte ook hierin 'n rol speel, eerder as die sosiokulturele faktore van die volgende groep teorieë, soos dit vir hierdie studie ingedeel is.

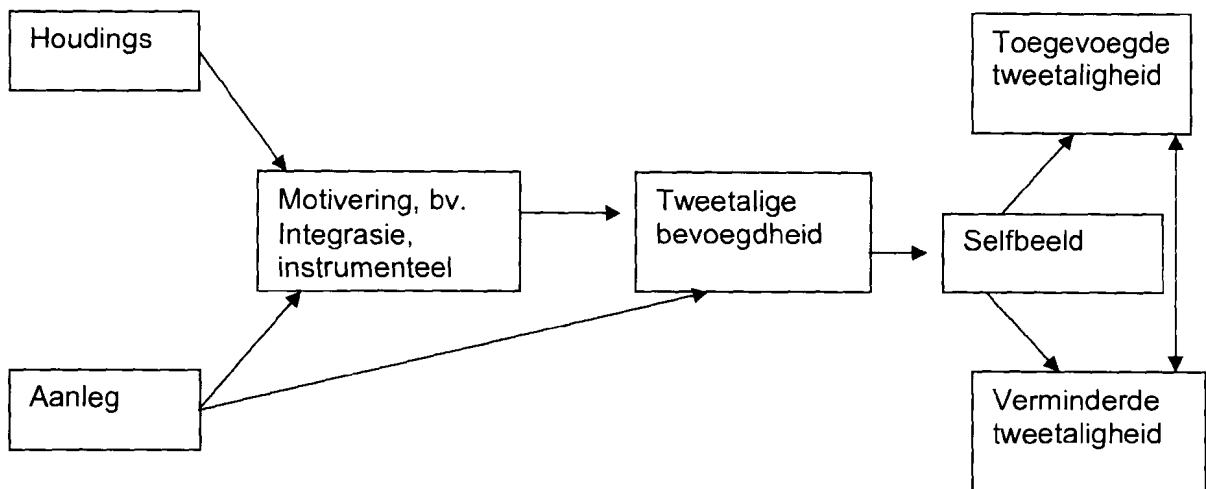
- Die Sosiopsigologiesemodel (Lambert, 1974)
- Die Sosio-opvoedkundigemodel (Gardner, 1985)
- Die Akkulturasiemodel (Schumann, 1978)
- Die Intergroepmodel / Akkommodasiemodel (Giles & Byrne, 1982)
- Die Monitormodel (Krashen, 1970)
- Die Bewustelikeversterkingsmodel (Carroll, 1981)
- Die Sosialekontekstmodel (Clément, 1980)
- Interafhanklikheidshipotese (Cummins, 1988)

2.3.4.1 Die Sosiopsiologiesemodel

Lambert (1974) se teorie is 'n teorie van tweetalige ontwikkeling en selfidentiteitsmodifikasie. Die sentrale voorstelling van hierdie teorie is dat linguistiese onderskeiding die basiese komponent is van persoonlike identiteit. Die ontwikkeling van bevoegdheid in 'n tweede of vreemde taal het 'n effek op die individu se identiteit en andersom. Volgens Lambert (1974) is die oorsaak van hierdie onderskeidende bevoegdheid van individue hulle sosialisering met moedertaalsprekers en begin dit hoofsaaklik by die ouers wat kontrasteer tussen hul eie en ander gemeenskappe om hulle kinders bewus te maak van wie hulle is. Skole versterk hierdie persepsies in kurrikulums wat leerders voorberei vir die samelewing. Sodoende word 'n taal 'n belangrike deel van die individu se identiteit. Lambert (1974) was ook van mening dat studente wat 'n tweede of vreemde taal aanleer bereid moet wees om aan te pas by die gedragpatrone wat die teikengroep karakteriseer. Dit sluit in beide kognitiewe (aanleg en intelligensie) as affektiewe (houdings en motivering) aspekte. Hierdie model van Lambert (1974) fokus egter primêr op affektiewe faktore. Hierdie teorie veronderstel dat die suksesvolle verwerwing van die tweede of vreemde taal afhang van etnosentriese tendense, houding teenoor die ander gemeenskap, oriëntering ten opsigte van taalaanleer, en motivering (Gardner, 1985:133).

Lambert (1974) is van mening dat 'n leerder wat so vaardig word in die teikentaal dat hy deur die teikengroep aanvaar word, konflik ten opsigte van identiteit mag beleef. Wanneer daar geen gevaar bestaan dat die tweede of vreemde taal die moedertaal gaan vervang nie, staan dit bekend as toegevoegde tweetaligheid. Wanneer die aanleer van die tweede of vreemde taal egter kulturele assimilasië promoveer, waar minderheidsgroepe aangemoedig word om 'n amptelike taal te leer, staan dit bekend as verminderde tweetaligheid. Wanneer die aanleer van 'n tweede of vreemde taal die moedertaal in gevaar stel, lei dit dikwels tot 'n gevoel van verlies aan identiteit.

Lambert se teorie is baie waardevol omdat dit die individuele en die sosiale elemente van tweetaligheid kombineer. Hierdie model het veral te make met die invloed van houding teenoor en aanleg vir 'n taal, die motivering om 'n taal aan te leer, tweetalige bevoegdheid en selfbeeld (Sien Figuur 2.1).



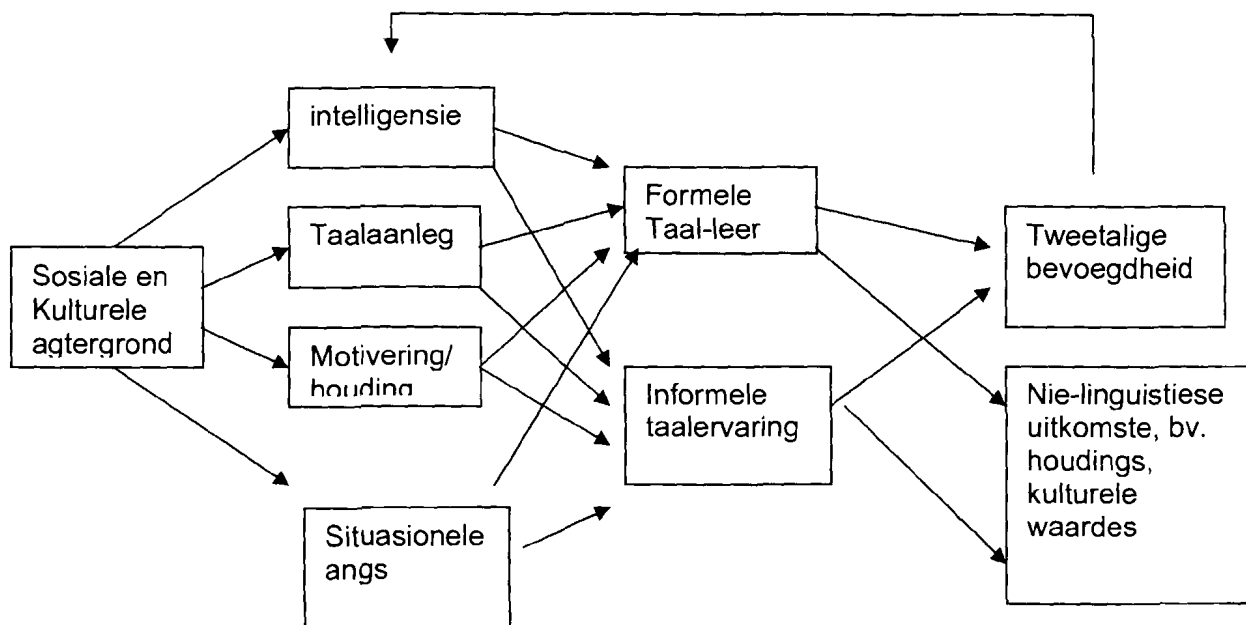
Figuur 2.1: Lambert se Sosiopsiologiesemodel
(Geneem uit Baker, 1997:101).

2.3.4.2 Die Sosio-opvoedkundigemodel

Die Sosio-opvoedkundigemodel wat deur Gardner (1985) ontwikkel is, fokus op *houdings* teenoor die tweede of vreemde taal en die *motivering* om die tweede of vreemde taal aan te leer. Vermoë en aanleg is nie genoeg om 'n taal te leer nie. Sonder genoegsame motivering en die regte houding sal die resultaat nie so suksesvol wees nie. Hierdie model onderskei die volgende vier stadiums: Eerstens begin die model met die sosiale en kulturele agtergrond van taal-aanleer. Hierdie agtergrond is nie net die waardes, gelowe en kultuur van die breë gemeenskap nie, maar ook die huislike invloede. Die tweede fase gaan oor individuele veranderlikes, byvoorbeeld intelligensie, taalaanleg, motivering en situasionele angs. Die derde fase fokus op die konteks en omgewing waarbinne taal verwerf word. Gardner onderskei tussen formele en informele omgewings. Die *formele* omgewing is byvoorbeeld die klaskamer en die *informele* omgewing plekke waar taal amper terloops geleer word (Baker, 1997:106). Die vierde fase het twee uitkomstes: tweetalige bevoegdheid en nielinguistiese uitkomstes, byvoorbeeld verandering in houding, selfbeeld, kulturele waardes en geloof (Sien Figuur 2.2).

Volgens Gardner (1985:146) is 'n tweede taal "*a salient characteristic of another culture*", en het tot gevolg dat die sukses wat behaal sal word in die aanleer van hierdie tweede of vreemde taal beïnvloed gaan word deur die individuele houding teenoor die ander gemeenskap en hulle kultuur. Gardner (1985:146) noem as voorbeeld dat wanneer die gemeenskap glo dat dit moeilik is om 'n tweede of vreemde taal aan te leer, die algemene vlak van prestasie laag sal wees, en verder sal individuele verskille in prestasie verband hou met individuele verskille ten opsigte van intelligensie, aanleg, motivering, en/of angstigtheid. Wanneer die algemene vlak van sukses hoog is, en individuele verskille in hierdie sukses

meer verwant is aan intelligensie en aanleg as aan die ander veranderlikes, dan sal dit die hele gemeenskap se geloof beïnvloed, groepsgewys en individueel (Gardner, 1985:147).



Figuur 2.2: Gardner se Sosio-opvoedkundigemodel
(Geneem uit Baker, 1997:106).

'n Punt van kritiek teen hierdie model is dat Gardner nie die sosiopolitieke dimensie wat dikwels 'n rol speel by tweetalige bevoegdheid, insluit nie (Baker, 1997:107). Verder sluit hierdie model informele taalervaring in wat in die Suid-Afrikaanse konteks, waar die leerders net tydens die formele klassituasie aan Afrikaans blootgestel word, problematies kan wees. Die politieke agtergrond en die huidige taalkwessies is 'n sensitiewe onderwerp en faktore waarmee rekening gehou moet word in die onderwyssituasie van Suid-Afrika. Hierdie model het daarom slegs beperkte gebruiksmoontlikhede vir hierdie studie.

2.3.4.3 Die Akkulturasie-model

Hierdie model van Schumann (1978) is gerig op tweede-/vreemdetaalverwerwing waar die leerder aanpas by 'n nuwe kultuur. Die model vertrek vanuit die idee dat taal een aspek is van kultuur en dat die verhouding tussen die taalgemeenskap van die leerder en die teikentaal belangrik is vir die verwerwing van die tweede of vreemde taal. Dit impliseer dus dat die mate waarin die leerder na die teikentaal toe akkultureer, die graad van taalverwerwing sal bepaal.

Schumann het 'n taksonomie opgestel van sosiale en psigologiese faktore wat tweedetaalverwerwing beïnvloed (Baker, 1997:108). Schumann (1978) definieer akkulturasie as die sosiale en psigologiese integrasie van die leerder met die taal van die teikengroep. Schumann het ook tussen twee soorte akkulturasie onderskei. Die een soort verwys na die individu wat sosiaal integreer met die ander gemeenskap en psigologies oop vir die ander taal is. Die tweede soort vind plaas wanneer die individu die ander gemeenskap sien as 'n verwysingsgroep wie se leefstyl en waardes hy graag bewustelik of onbewustelik wil aanneem.

Norton (2000:116) wys daarop dat 'n sterk punt van hierdie model is dat dit die sosio-kulturele konteks van taal-aanleer sonder die verwaarlosing van die rol van die individu in die taalverwerwingsproses beklemtoon en dat noue kontak tussen teikentaalleerders en moedertaalsprekers moet plaasvind om suksesvolle taalverwerwing te laat plaasvind. Hierdie model hou dus veral belangrike implikasies in vir die aanleer van 'n teikentaal by volwasse immigrante.

Volgens Norton (2000:118-119) is die nadele van hierdie model:

- Dit hou nie rekening met die negatiewe houdings wat daar soms bestaan tussen meerderheidsgroepe en minderheidsgroepe en die magsbesef van die meerderheidsgroepe nie.
- Akkulturasie kan die verwydering van die leerders se eie kultuur en geskiedenis beteken.
- Toegevoegde en verminderde tweetaligheid word nie in aanmerking geneem nie.
- 'n Gevoel van rassisme kan ervaar word deur die leerdergroep.

Die proefpersone in hierdie studie is nie immigrante nie. In hiërdie studie gaan dit om die aanleer van Afrikaans as addisionele taal by leerders wat landsburgers is van Suid-Afrika en meer van die elf amptelike tale wil gebruik. Verder is dié studie daarop gerig om die kulture en kultuurgroepe nader aan mekaar te laat beweeg. In die lig van bogenoemde kritiek, sal hierdie model nie geskik wees om as uitgangspunt gebruik te kan word nie.

2.3.4.4 Die Intergroepmodel / Akkommodasiemodel

Giles en Byrne (1982) se Akkommodasiemodel probeer verduidelik dat tweede-/vreemdetaalverwerwing in 'n groep of intergroepsituasie plaasvind. Die sentrale idee wat in hierdie model vervat is, is dié van die sosiale verskille tussen die ingroep (die leerder se

sosiale groep) en die buitegroep (die teikentaalgroep). Die verhouding tussen hierdie groepe word gesien as dinamies en deurlopend veranderlik. Hoe sterker die leerder met sy eie groep identifiseer, hoe minder kans is daar om die teikentaal te verwerf. Die intergroepmodel fokus op groepe waar die tweede of vreemde taal dominant is en die moedertaal dus in die minderheid is. Volgens Giles en Byrne (1982) is daar vyf toestande waaronder leerders van die minderheidsgroep sukses in die teikentaal behoort te kan behaal:

- Identifikasie met die moedertaalgroep is swak.
- Die leerders vergelyk nie hulself met die teikengroep nie.
- Leerders beskou die etnolinguistiese lewensvatbaarheid van hulle moedertaal as laag.
- Leerders beskou die kulturele en linguistiese grense tussen die moedertaal en die teikentaal as "oop".
- Die leerders identifiseer met en het status in die teikentaalgroep, gebaseer op werkseleentheid, godsdienst of geslag.

Baker (1997:111) is van mening dat hierdie model slegs eksterne faktore in ag neem en nie die interne faktore van hoe taalverwerwing plaasvind nie. Die sterk punt van hierdie model is egter dat dit etniese identiteit in taalverwerwing in ag neem wat wel 'n belangrike faktor kan wees in hierdie studie. 'n Nadeel van hierdie model vir toepassing in Suid-Afrika, is dat die leerders wat Afrikaans as addisionele taal neem, nie deel is van minderheidsgroepe nie, hoewel hulle moedertale se status in die samelewing nie noodwendig hoog aangeskryf word nie. Op die oomblik kan Afrikaans wel toegang bied tot werkseleenthede en verdere studies, maar die leerders identifiseer nie, indien enigsins, sterk genoeg met Afrikaans sodat hierdie model van toepassing sal kan wees nie.

2.3.4.5 Die Monitormodel

Krashen (1982) se model wat in die laat 1970's ontwikkel is, het belangrike implikasies vir taalonderrig ingehou. Krashen onderskei tussen taalverwerwing en taal-leer. Hy is van mening dat *taalverwerwing* 'n onbewustelike proses is wat die gevolg is van informele, natuurlike kommunikasie tussen mense waar die doel van taal is om betekenisvol te kommunikeer. Taalverwerwing is dus verwant aan die manier waarop kinders 'n moedertaal en 'n tweede taal aanleer. Dit vereis betekenisvolle interaksie in die teikentaal as natuurlike kommunikasie waar die sprekers aandag wil skenk aan die boodskappe wat oorgedra word en die verstaan van die boodskap eerder as die vorm van die taal. *Taalaanleer* verwys na 'n

bewustelike proses waar gekonsentreer word op die korreksie van foute en taalreëls. Hierdie onderskeid word deur Krashen gebruik om die relatiewe afhanklikheid van taalaanleg en houdings- /motiveringsveranderlikes te verduidelik. Hy veronderstel dat taalaanleg meer verband hou met bewuste taalaanleer, terwyl houdings, (ingesluit houding, motivering, selfvertroue en angs), hoofsaaklik te doen het met die onbewustelike taalverwerwing. Die monitormodel bestaan uit vyf hipoteses:

i. Verwerwing versus leer-hipotese

Verwerwing is 'n onbewustelike proses, baie soos moedertaalverwerwing, terwyl taalaanleer 'n bewustelike proses is. Volgens Krashen (1982:10) verander leer nie in verwerwing nie en leer vind gewoonlik plaas in 'n formele omgewing, terwyl verwerwing kan plaasvind sonder leer in 'n informele omgewing. Mense wat taal verwerf is dus onbewus daarvan dat hulle die taal verwerf, maar is net bewus daarvan dat hulle die taal kan gebruik om mee te kommunikeer (Krashen, 1982:10). Die model gaan uit van die veronderstelling dat daar twee onafhanklike taalsisteme is, een bewustelik en die ander onderbewustelik en dat beide geaktiveer kan word in enige taalsituasie. In die taal wat ondersoek word, word daar eerder aandag geskenk aan taalvorm as aan inhoud en korrigering van die taal (Krashen, 1982:11).

ii. Die monitor-hipotese

Krashen (1982:15) beskryf leer se funksie as die monitering en regstelling van uitinge wat gemaak word deur die verwerwingsproses. Die monitering word geaffekteer deur *beskikbare* tyd wat die leerder het om te dink aan die uiting wat gemaak moet word, die *fokus op vorm* en sy *voorkennis* van die teikentaal se *grammatikale reëls*. Leer vind plaas slegs om regstellings te maak in die vorm van uitinge en speel 'n beperkte rol in die voordrag van tweede taal (Krashen, 1982:16-18).

iii. Die natuurlike-orde-hipotese

Krashen noem dat daar 'n natuurlike ordening is van die verwerwing van die reëls van die teikentaal. Sommige daarvan word vroeg reeds verwerf, terwyl ander eers later verwerf word, maar dat die verwerwing van die grammatikale strukture in 'n voorspelbare volgorde plaasvind. Die volgorde van verwerwing verskil tussen eerste taal en tweede taal, behalwe in 'n paar uitsonderlike gevalle. Hierdie volgorde steun nie noodwendig op maklike vorme nie, maar kan beïnvloed word deur die onderrigmetodes (Krashen, 1982:14).

iv. Die inset-hipotese

Krashen (1982:21) is van mening dat betekenisvolle insette die enigste manier is waarop tweedetaalverwerwing kan plaasvind:

We acquire [...] only when we understand language that contains structure that is 'a little beyond' where we are now.

Die vorm is dus nie belangrik nie. Krashen (1982:21) skryf dat ons meer as ons linguistiese aanleg gebruik om ons te help verstaan, met ander woorde ons gebruik ook konteks, wêreldkennis en ekstra-linguistiese inligting om taal te verstaan. Die inset-hipotese verskil van ander hipoteses wat meen dat strukture eerste geleer word, dan inoefening en dat vloeiendheid daaruit ontwikkel. Die inset-hipotese stel *betekenis* voorop en daarna volg *struktuur* as resultaat. Hierdie hipotese word gebruik ten opsigte van moedertaal- sowel as tweede-/vreemdetaalverwerwing:

- *Die inset-hipotese en moedertaalverwerwing*

Krashen (1982:22) verwys ook na die belangrike rol wat hierdie hipotese speel in moedertaalverwerwing ten opsigte van "oppasserstaal" (caretaker-speech). Volgens Krashen is hierdie taal nie 'n doelbewuste poging om taal te leer nie. Dit word eerder gebruik om betekenis oor te dra. Dit word gekenmerk deur die taal te vereenvoudig sodat die kind dit kan verstaan op sy huidige vlak van taalvaardigheid. 'n Derde karaktertrek van oppasserstaal is dat die onderwerpe waaroor gepraat word, handel oor dit wat betrekking het op die omgewing en situasie waarin die kind hom bevind op daardie oomblik. Die belangstelling van die kind is dus vooropgestel: "*The child understands first, and then helps him acquire language* (Krashen, 1982:23).

- *Die inset-hipotese en vreemdetaalverwerwing*

Eerstens word die inset-hipotese met betrekking tot die tweede of vreemde taal op 'n *gemodifiseerde* manier gebruik. Tweedens ontstaan vreemdetaalspreker-gesprekke deurdad vreemdetaalsprekers hulle taal *aanpas* om deur niemoedertaalsprekers verstaan te word. (Dit sluit aan by die Interaktiewe benadering - vergelyk gedeelte 2.2.2.3). Onderwysergesprekke is vreemdetaalgesprekke in die klaskamer en word gebruik in klaskamerbestuur en verduideliking. Derdens maak die onderwyser ook gebruik van 'n *intertaal*. Volgens Krashen is daar heelwat ooreenkomste tussen hierdie drie taalvorme en

oppasserstaal. Hierdie drie aanpassings wat gemaak word in vreemdetaalgesprekke en onderwysersgesprekke se doel is nie om taal te leer nie, maar om te kommunikeer, sodat leerders kan verstaan wat gesê word. Die aanpassing moet ook plaasvind volgens die vlak van die leerders se vaardighede, met ander woorde hoe vaardiger die leerder, hoe minder word die taal aangepas (Krashen, 1982:24-25). Tweede-/vreemdetaalsprekers kan ook baat vind by onderwerpe wat aansluit by hulle belangstellingsveld sodat die oordrag van betekenis vergemaklik kan word (Krashen, 1982:25).

'n Belangrike punt wat Krashen gemaak het, is dat 'n kommunikatiewe benadering meer natuurlik is, en beter resultate oplewer as 'n grammatikale kurrikulum wat dikwels kommunikasie teenwerk (Krashen, 1982:26). Hy maak verder ook melding van die "*periode van stilte*", waarin die leerder genoeg vaardighede ontwikkel deur te luister en te probeer verstaan wat die teikentaal behels. Volgens die inset-hipotese sal terugvoering en reaksie tot stand kom wanneer genoegsame vaardigheid ontwikkel het. Wanneer formele onderrig plaasvind, word hierdie periode van stilte nie toegelaat nie en word leerders genoop om terug te val na die bekende reëls en strukture van hulle moedertaal. Wanneer die reëls van eerstetaal en tweede of vreemde taal verskil, lei dit tot iets wat bekend staan as "interference" (Krashen, 1982:27).

v. *Die affektiewefilter-hipotese*

Verskeie affektiewe faktore word verbind aan sukses in tweedetaalverwerwing. Hierdie faktore kan in drie kategorieë verdeel word, naamlik: motivering, selfvertroue en angs. Volgens Krashen (1982:31) hou hierdie faktore direk verband met tweedetaalverwerwing en nie met tweedetaal-aanleer nie. Hierdie hipotese impliseer dat hoe minder teenstand daar van die affektiewe faktore is, hoe meer insette kan plaasvind met uiteindelijke groter sukses in tweedetaalverwerwing. Volgens hierdie hipotese moet onderwysers nie net betekenis insluit in die leerproses nie, maar ook 'n klasatmosfeer skep wat affektiewe hindernisse uit die weg ruim of verminder.

Hoewel die affektiewe faktore wat deur Krashen genoem word, wel grondig is, soos aangetoon deur Horwitz (1986), is van die kritiek teen hierdie model onder meer dat die praktiese uitvoering van tweede taal op 'n natuurlike en informele wyse in 'n skoolsituasie nie moontlik is nie. 'n Ander punt van kritiek wat teen hierdie model uitgespreek is, is die feit dat die verwerwings-leer hipotese nie empiries getoets kan word nie en dat die rol van kognitiewe prosesse ook nie verduidelik word nie (Baker, 1997:113). Die monitormodel neem ook nie die verskille tussen individue in aanmerking nie.

Van belang vir hierdie studie, wat Krashen (1982) en Krashen en Terrell (1983) wel uitgelig het met die Monitormodel, is dat leerders voorberei moet word op werklike kommunikasiesituasies sodat leerders in die werklikheid buite die skool linguisties vaardig kan wees en hulself kan handhaaf. Vaardigheid in gespreksvoering impliseer verder dat leerstrategieë deur die onderwysers aan die leerders geleer moet word om suksesvolle en effektiewe kommunikasie teweeg te bring (Baker, 1997:113). In hierdie studie kan die affektiewe faktore wat in die affektiewefilter-hipotese beklemtoon is, ook in aanmerking geneem word, asook die inset-hipotese ten opsigte van moedertaal- en tweede-/vreemdetaalverwerwing.

2.3.4.6 Die Bewustelike Versterkingsmodel

Hierdie model is in 1981 deur Carroll voorgestel as 'n model vir taalverwerwing wat gebaseer is op tradisionele leer en kognitiewe psigologie (Gardner, 1985:130). Dit word ook as 'n linguistiese model ingedeel, omdat dit tweedetaalleer of -verwerwing probeer verklaar. Die onderskeid tussen taalaanleer en taalverwerwing is nie hier van toepassing nie. Hierdie model dui aan hoe die formele klassituasie verskil van 'n natuurlike leeromgewing. 'n Uitstaande kenmerk van hierdie model is versterking. Carroll veronderstel dat versterking 'n toename toon ten opsigte van die individu se persepsie van gepaste gedrag binne 'n spesifieke konteks. Die kennis van 'n spesifieke wêreld word versterk, nie 'n spesifieke reaksie daarop nie.

Volgens hierdie model begin taalaanleer wanneer die individu die behoefte kry om iets te kommunikeer. Hierdie behoefte, tesame met die situasionele vereistes en inligting van vorige soortgelyke situasies, werk in op die individu se grammatikale gebruik om te reageer. Dit beteken dat die individu self kies wat hy/sy dink die mees gepaste reaksie is binne die gegewe situasie volgens sy/haar kennis. Wanneer die reaksie die verlangde effek bereik het, vind versterking plaas. Hierdie versterking lei tot 'n gewoonte of dit kan lei tot inligting van die aard van die taal en die gepastheid daarvan binne die bepaalde konteks. Die hoofsaak in hierdie model is dat dit gaan oor keuses wat gemaak word om die korrekte respons te kry om uiteindelik effektief te kommunikeer. Hierdie model kan ook ten opsigte van die aanleer van die moedertaal aangewend word. In 'n tweedetaalklas vind baie onderrig plaas en sal die leerder min geleentheid kry om natuurlike kommunikasieprosesse te beleef. Baie word geleer van die teikentaal se grammatika en woordeskat met min geleentheid tot betekenisvolle taalgewoontes.

Carroll se navorsing van die vyftigerjare het in die laaste paar jaar weer nuwe belangstelling aangewakker oor die rol wat *aanleg* speel in tweede-/vreemdetaalverwerwing. Volgens Dörnyei en Skehan (2003:593) is daar hoofsaaklik twee redes waarom navorsing in aanleg gemarginaliseer is. Eerstens is aanleg gesien as anti-egalities wat, indien dit verkeerd geïnterpreteer is, tot nadeel van leerders kon strek en die individuele leerderverskille is nie in aanmerking geneem by die leermateriaal wat beskikbaar gestel is vir taal-leer nie. Tweedens is die hernieude belangstelling in navorsing oor *aanleg* beïnvloed deur die skynbare verband tussen aanleg en die leerkonteks. Aanleg is hoofsaaklik geassosieer met onderrigmetodes waar die onderwyser sentraal was en waar kontak met die teikentaal beperk was tot die klaskamer. Onder invloed van Krashen se stelling dat aanleg nie relevant was vir taalverwerwing nie, het die navorsing daarvoor vir baie lank getaan (Dörnyei & Skehan, 2003:594).

Die nuwe navorsing, wat op Carroll se raamwerk gebaseer word, fokus op spesifieke aspekte van die aanleg-konstruksie of spesifieke kontekste waarin aanleg 'n rol mag speel. Volgens Dörnyei en Skehan (2003:595) het Reves (1983) se navorsing bewys dat aanleg 'n goeie voorspeller kan wees vir tweede- en vreemdetaalverwing binne 'n formele of natuurlike leeromgewing. Dit is bevestig deur navorsing deur DeKeyser (2000) en Skehan (1989).

Aangesien aanleg nie die fokuspunt van hierdie studie is nie omdat dit hoofsaaklik op kognitiewe prosesse gerig is, sal Carroll se model nie in hierdie studie gebruik kan word nie. Aanleg word slegs bekyk vanuit die algemene persepsie van die leerders oor aanleg vir 'n taal.

2.3.4.7 Die Sosialekontekstmodel

Gardner (1985:137) verwys na die model van Clément (1980) as die Sosialekontekstmodel, aangesien dit die kulturele milieu van taalverwerwing beklemtoon. Hierdie model is gebaseer op die uitgangspunt dat vreemdetaalverwerwing nie net die leer van taalvaardighede is nie, maar ook die aanneming van die teikengroep se gedragpatrone. Volgens hierdie model vind daar dus twee prosesse plaas wat afhang van die kulturele agtergrond. Waar een van die twee taalgemeenskappe 'n lae vlak van etnolinguistiese lewensvatbaarheid het, word dit gekategoriseer deur lae vlakke van status, min sprekers en minimale institusionele ondersteuning. Die twee motiveringsproesse wat hier ter sprake kom, is integrasie (die behoefte om deel te word van die groep) en vrees vir assimilasie (die vrees dat insluiting sal lei tot die verlies van die moedertaal en -kultuur). Wanneer die verskille tussen die twee kulture positief is, vind hoë motivering plaas vir integrasie, maar waar dit negatief is, is daar

'n vrees vir assimilasië en lae motivering. Waar een taal dominant is, het die aanleer van 'n tweede taal verskillende gevolge. Die meerderheidsgroep sal die tweede taal sien as integrasie en as 'n sosiale gevolg word hulle moedertaalkultuur behou.

Hierdie model kan, om dieselfde redes as by die Akkulturasie-model van Schumann, nie van toepassing gemaak word op Afrikaans as tweede of vreemde taal nie, aangesien dit nie in Suid-Afrika gaan oor assimilasië of integrasie nie. Die hoofrede waarom Afrikaans aangeleer word, is eerder om werk te bekom en om 'n beter begrip tussen die verskillende kulture te bewerkstellig.

2.3.4.8 Interafhanklikheids-hipotese

'n Teorie wat 'n redelik prominente rol gespeel het in die beskouing oor taalverwerwing, is Cummins (1988) se navorsing van die afgelope twintig jaar ten opsigte van die gebruik van 'n tweede of vreemde taal as medium van onderrig. Cummins (1988) onderskei by die ontleding van taalvaardighede tussen twee komponente, naamlik: "*basic interpersonal communication skills*" (of BICS), wat nodig is vir alledaagse kommunikasievaardigheid, en "*cognitive academic language proficiency*" (of CALP), wat die vaardighede is wat benodig word om kognitief veeleisende inhoud te kan verwerk. Cummins het bevind dat BICS op enige stadium redelik gemaklik aangeleer kan word as daar genoeg kontekstuele ondersteuning is en verder het hy ook bevind dat BICS in die eerste en tweede taal relatief onafhanklik van mekaar kan ontwikkel. Volgens Kotzé (1999:3) beteken dit dat 'n mens nie op die vaardighede van die moedertaal hoef staat te maak om basiese kommunikasievaardighede in die tweede taal te verwerf nie.

Om CALP-vaardighede te ontwikkel, is dit egter nodig dat die moedertaal en die teikentaal interafhanklik ontwikkel. Dit impliseer dat die tipe breinvaardighede wat nodig is vir intellektuele veeleisende take, afhanklik is van die verhouding tussen die moedertaal en die tweede taal, en dat daar net effektief deur middel van die tweede en die eerste taal geleer kan word indien beide tale goed gevestig is. Cummins (1988) se teorie suggereer dat die vlak van tweedetaalvaardighede wat 'n leerder verwerf, afhang van die ontwikkelingsvlak in die moedertaal. 'n Tweede taal wat aangeleer word nadat CALP in die moedertaal gevestig is, lei tot toegevoegde tweetaligheid. Wanneer ingewikkelde en abstrakte begrippe nie in die eerste taal hanteer kan word nie, sal dit aanleiding gee tot verminderde tweetaligheid.

Leap en Mesthrie (2000:373) wys tereg daarop dat hierdie hipotese moeilik is om te verifieer buite die Kanadese konteks en dat daar baie ander veranderlikes is wat akademiese sukses

van leerders kan bepaal. Die implikasie van die Interafhanklikheidshipotese van Cummins vir die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal is egter duidelik: indien die leerders se moedertaal nie goed gevestig is nie, sal die kans vir sukses in die teikentaal (Afrikaans) skraal wees, indien die leerders *akademies* vaardig (CALP) wil raak daarin. Kotzé (1999:3) spel dit soos volg uit:

Die taalbeleid wat die vorige en huidige regering tot vandag toe t.o.v. voertaal in die voormalige swart skole gevolg het, lewer die soort resultate wat die Interafhanklikheidshipotese bevestig. Voordat die leerlinge/leerders die volle gebruik van hulle eerste taal (BICS én CALP) onder die knie het (bv. om logies te kan argumenteer of om wiskundige begrippe te verstaan), word daar van hulle verwag om tegelyk 'n nuwe medium te leer bemeester én te gevorderde vaardighede te verwerf. Die swak resultate wat die skoolsisteem oplewer, selfs na die beëindiging van "Bantoe-onderwys", word in die lig hiervan meer verstaanbaar.

Volgens Young (1995:66) wys die navorsing van Cummins (1988) in die VSA en Kanada oor vyftien jaar dat daar 'n direkte verband tussen eerstetaalverwerwing binne en buite die klaskamer en parallelle tweedetaalverwerwing in die klaskamer is. Appel en Muysken (1990:105) wys daarop dat:

children can reach high levels of competence in their second language if their first language development especially usage of certain functions of language relevant to schooling and the development of vocabulary and concepts is strongly promoted by their environment. The high level of proficiency in the first language makes possible a similar level in the second language. On the other hand, when skills in the first language are not well developed and education in the early years is completely in the second language, then the further development of the first language will be delayed. In turn this will have a limiting effect on second language acquisition.

Cummins (1988) het programme geanaliseer wat wel suksesvolle toegevoegde tweetaligheid tot gevolg gehad het, en drie essensiële karaktertrekke geïdentifiseer: i) 'n onderwyser wat ook die moedertaalsprekers se taal kan praat, ii) die taal wat gebruik is in onderrig is aangepas om dit verstaanbaar te maak, en iii) die studente se moedertaalvaardighede was effektief. Cummins het ook sedert 1986 gepleit dat sosiale sowel as linguistiese en onderrigfaktore in ag geneem moet word om die sukses van effektiewe tweetalige programme te verseker (Cummins, 1986). Hy het tereg ook verwys na die verband tussen skool en gemeenskap en die verhouding tussen onderwysers en leerders as faktore wat 'n rol speel in die suksesvolle aanleer van 'n tweede taal.

Van belang vir die aanleer van Afrikaans as tweede of vreemde taal is punte i, ii, en iii, wat in bostaande paragraaf genoem is. Die feit dat hierdie navorsing hoofsaaklik in Kanada gedoen is met immigrante, moet egter in aanmerking geneem word, want dit impliseer dat die immigrante die teikentaal vir oorlewing moet aanleer. Afrikaans word nie in hierdie studie gesien as 'n taal wat deur immigrante aangeleer moet word nie, maar as 'n tweede of vreemde taal deur leerders wat self gekies het om dit as vak te leer. Die teorie oor die verwerwing van BICS en CALP is wel relevant.

2.3.5 Sosiokulturele teorieë oor tweede-/vreemdetaalverwerwing

Die voorafgaande teorieë het gehandel oor die vroeë navorsing waar 'n onderskeid gemaak is tussen die kognitiewe/linguistiese faktore en die sosiale faktore ten opsigte van tweede-/vreemdetaalverwerwing. Navorsers in die laat 80's en vroeë 90's oor tweedetaalverwerwing soos Rogoff (1990); Watson-Gegeo (1990); Ochs (1986) en Wertsch (1985) sien kognisie as deel van 'n sosiale fenomeen. Dié navorsers is van mening dat tweede-/vreemdetaalverwerwing nie slegs kognitief of slegs sosiaal nagevors behoort te word nie, maar dat die twee prosesse geïntegreer moet word.

In die res van hierdie gedeelte (2.3.5) sal die huidige tendens in navorsing ten opsigte van tweedetaalverwerwing bestudeer word waar daar voortgebou word op die idees van Vygotsky se sosiokulturele teorie en gefokus word op 'n *integrasië* van die kognitief/linguistiese en die sosiale faktore wat 'n rol speel in tweede-/vreemdetaalverwerwing. Hierdie idees van Vygotsky kom op die volgende hoofpunte neer:

- Taal is 'n instrument vir versoening;
- Leer vind plaas deur middel van gespreksvoering in interaksie met individue en die omgewing;
- Progressiewe stappe van interaksie (scaffolding) lei tot probleemoplossing en uiteindelijke selfregulerende leer.

Die modelle wat in gedeelte 2.3.4 bespreek is, neem ook nie die sosiohistoriese en sosiopolitiese faktore (wat deel uitmaak van die omgewing) in ag nie. Hall (1995) en Rampton (1995) stel dit dat sosiohistoriese en sosiopolitiese faktore soos outoriteit en magposisies in ag geneem moet word omdat dit leerders beïnvloed ten opsigte van die moeite wat hulle gaan doen in die verwerwing van 'n teikentaal en hulle gemotiveerdheid en houding oor die teikentaal. Die nuwe geslag sosiokulturele navorsers neem daarom ook die sosiopolitiese faktore in ag.

Oor die algemeen werk die kulturele psigoloë en linguiste vanuit die raamwerk wat bekend staan as die kultuurhistoriese, die sosiokulturele of die sosiokognitiewe. Dit impliseer dat die kognitiewe nie geïsoleer kan word van die sosiale en kulturele verhoudings waarmee die kind gedurende sy ontwikkelingsjare in aanraking kom nie. Kognisie word daarom eerder gesien as die gevolg van die kulturele invloed. Dit impliseer dat mense van mekaar sal verskil ten opsigte van waardes en aktiwiteite afhangende van die bepaalde kultuurgroep (Smagorinsky, 2001:234). Baie van die resente navorsers gebruik die idees van Vygotsky as basis vir hulle navorsing as gevolg van drie redes:

- 'n vertroue in 'n genetiese ontwikkelingsmetode;
- die geloof dat hoërorde-prosesse vanuit die sosiale tot stand kom;
- dat kognitiewe prosesse versoen word deur middel van instrumente (soos taal) en tekens (Smagorinsky, 2001:234).

Hierdie basis verskaf betekenis aan hoërorde-prosesse wat sentraal staan binne die sosiale transaksies van 'n bepaalde kultuur en verskaf betekenis waardeur mense kan handel binne hulle omgewing. Cameron (2001:7) is van mening dat Vygotsky se idees kan help om 'n teoretiese raamwerk te vorm vir die onderrig van tweede of vreemde tale aan kinders. Hierdie teoretiese raamwerk staan bekend as die Sosiokulturele teorie.

Van hierdie navorsers, soos Rogoff (1990) en Wertsch (1985), bou verder op die teorie van Vygotsky en voer aan dat kinders hoërorde kognitiewe funksies ontwikkel, insluitend linguistiese vaardighede, deur sosiale interaksie met volwassenes of vaardiger groepe totdat hulle uiteindelik onafhanklik kan funksioneer. Die belangrikste interaksies vind plaas tydens die kind se sone van proksimale ontwikkeling, met ander woorde effens bokant die sosiokognitiewe vlak van die kind. Chaiklin en Lave (1993), Lave en Wenger (1993) en Rogoff en Lave (1984) se navorsing gaan oor die ontwikkeling van leerders se vaardighede binne die konteks van gemeenskappe. Volgens Doughty en Long (2003:160) gaan Lave en Wenger (1993) dus verder as Vygotsky se idee van internalisasie, na 'n meer kritiese perspektief op leer.

In hierdie studie word aangesluit by die volgende navorsers (onder meer Lantolf, 2000; Lave & Wenger, 1993; Rogoff, 1990; Watson-Gegeo, 1990; Ochs, 1986; Wertsche, 1985) waar taalverwerwing vanuit 'n sosio-kulturele perspektief beskou word en waar die invloed van die samelewing waarin die kind hom bevind in die leerproses net so belangrik geag word as die kognitiewe vermoë van die kind.

Sosiokulturele perspektiewe sien die leer van 'n taal as essensieel sosiaal. In die volgende gedeelte sal die sosiokulturele perspektief bespreek word vanuit 'n Neo-Vygotskyaanse sosiokulturele raamwerk en die raamwerk van Taalsosialisering. Hoewel hierdie raamwerke dikwels oorvleuel, veral as gevolg van dieselfde doelstelling, naamlik om tweede-/vreemdetaalverwerwing as 'n gemeenskaplike saak te sien wat hoofsaaklik sosiaal gekonstrueer word deur interaksie, bemoei Neo-Vygotskyaanse navorsers hulle meer met linguistiese besonderhede van die sosiale interaksie tussen ervare en onervare individue (byvoorbeeld leerders en onderwysers), terwyl navorsers oor Taalsosialisering hulle meer op die linguistiese vaardighede toespits wat binne die sosiale interaksie ontstaan (Mitchell & Myles, 2004:255).

2.3.5.1 Neo-Vygotskyaanse raamwerk

Volgens Atkinson (2002:538) word die Neo-Vygotskyaanse sosiokulturele perspektief al hoe meer gewild om tweedetaalverwerwing te probeer verklaar. Atkinson (2002:538) beklemtoon dat tweedetaalverwerwing vanuit 'n kognitiewe sowel as 'n sosiale perspektief benader moet word omdat daar 'n interafhanklikheid en integrasie tussen die twee perspektiewe bestaan. Atkinson (2002:537) stel dat 'n taal sosiaal begin en dan geleidelik kognitief word soos wat dit ontwikkel. Lantolf (2000:13) stem saam:

The convergence of thinking with culturally created mediational artifacts above all those which are linguistically organized (for example, conversations, metaphors, narratives, poetry, writing) occurs in the process of internalization, or the reconstruction on the inner, psychological plane, of socially mediated external forms of goal-directed activity.

Atkinson (2002:539) stel dat 'n sosiokognitiewe perspektief ten opsigte van tweedetaalverwerwing waardevol is, en dat onderrig en leer hand-aan-hand loop met tweedetaalverwerwing. Almal met wie die leerders van 'n tweede taal in aanraking kom, beïnvloed die leerders op 'n nieformele wyse, sodoende kry ons 'n meer realistiese idee van hoe leer en onderrig met mekaar skakel en watter situasies werklik buite die klaskamer plaasvind. Nog 'n voordeel wat Atkinson uitlig, is dat hierdie perspektief verskeie dinge saambind, byvoorbeeld kultuur (Atkinson, 1999; Kramsch, 1993), opleiding (Poole, 1992); identiteit (Peirce, 1995); mag, politiek en ideologie (Pennycook, 1994; Fairclough, 1992; Gee, 1992, 1990); diskoers (Firth & Wagner, 1997); sosiale ekologie (Schumacher, 1997; Capra, 1996;) en aksie-aktivering (Goodwin, 2000).

Watson-Gegeo en Nielsen (2003:157) is van mening dat die impak van *taalsosialisering* op 'n kind se ontwikkeling van linguistiese vaardighede, die gevolg is van die taalvariëteite wat geleer word en waarmee die kind gereeld met ander in aanraking kom. Alle aktiwiteite waaraan kinders deelneem met volwassenes en maats (byvoorbeeld in die familie, gemeenskap of klaskamer) word sosiaal georganiseer en is ingebed in kultureel-betekenisvolle sisteme. Daarom word taal geleer in sosiale, kulturele en politieke kontekste wat die linguistiese struktuur en register bepaal wat hulle dan hoor en gebruik. Dit is dan ook duidelik dat omdat taalsosialisering die uitgangspunt het dat taalprosesse plaasvind binne sosiale, kulturele en politieke kontekste, dit 'n uiters bruikbare raamwerk vir die leer en onderrig van Afrikaans as addisionele taal binne Kurrikulum 2005 behoort te wees. In die volgende gedeelte word daar gefokus op die redes waarom tweede-/vreemdetaalverwerwing binne die raamwerk van taalsosialisering kan plaasvind.

2.3.5.2 Taalsosialisering

Taalsosialisering as teoretiese en metodologiese perspektief het ontwikkel as reaksie op die konserwatiewe modelle van die 1960's en 1970's, asook die besef dat taal-aanleer en enkulturasie deel is van dieselfde proses. Dit is 'n voortbouing op Vygotsky (1962) se argument dat kinders hoërde kognitiewe funksies, insluitend linguistiese vaardighede, kan ontwikkel deur sosiale interaksie met volwassenes of groepslede wat meer kennis besit, om uiteindelik onafhanklike vaardighede en vermoëns te verwerf (Watson-Gegeo & Nielsen, 2003:159).

Sedert die 1980's het sosialiseringsstudies in moedertaalverwerwing begin en is spoedig gevolg deur studies in tweedetaalverwerwing (Watson-Gegeo, 2001, 1992; Atkinson & Ramanathan, 1995; Duff, 1995;). Die belangstelling in sosiolinguistiese en kontekstuele benaderings reflekteer 'n erkenning dat taal-leer en taalgebruik gevorm word deur sosio-politieke prosesse (Watson-Gegeo & Nielsen, 2003:155). Sedert 1980 was prominente navorsers in dié verband Lantolf (2000), Rogoff (1995,1990), Wertsch (1998, 1985) en Bruner (1985). Opvoedkundige navorsers soos Mercer (2000, 1995) en Wells (1999) werk ook vanuit die Neo-Vygotskyaanse raamwerk.

Watson-Gegeo (2004:331) wys daarop dat navorsing in tweedetaalverwerwing geblokkeer is deur 'n skeiding van kognitiewe invloede en sosiokulturele navorsing. Die paradigmaskuif wat nou besig is om plaas te vind, is 'n heroorweging van die begrippe *denke*, *taal* en *epistemologie* en 'n erkenning dat kognisie sy oorsprong het in sosiale interaksie en gevorm

word deur kulturele en sosiopolitieke prosesse. Hierdie prosesse is sentraal, eerder as toevallig in kognitiewe ontwikkeling (Watson-Gegeo, 2004:333).

Die prosesse in Taalsosialisering hou die volgende in:

- Linguistiese en kulturele kennis word gekonstrueer deur interaksie met mekaar.
- Taal-aanleer, kulturele betekenis, en sosiale gedrag word deur die leerder ervaar as 'n enkele, voortgesette proses.
- Leerders konstrueer linguistiese en gedragspraktyke wat hulle in staat stel om tussen ander te woon en met ander te kommunikeer.
- Taal en taalvariëteite pas by omstandighede aan.
- Taal, kultuur en denke beïnvloed en vorm mekaar deur diskoers en interaksie.
- Alle aktiwiteite is nie net sosiaal van aard nie maar ook polities.
- In taalsosialisering verwys *konteks* na 'n baie wyer betekenis as in vroeëre navorsing van byvoorbeeld Halliday en Hasan (1989), Ellis & Roberts (1987) en Hymes (1974). *Konteks* verwys nou na die totale aantal verhoudings betrokke as 'n fenomeen, insluitend makrovlakke/makrodimensies van institusionele, sosiale, politieke, en kulturele aspekte en mikrovlakke/mikrodimensies van die onmiddellike konteks van die situasies.
- Kinders en volwassenes leer hoofsaaklik deur sintaksis, semantiek en diskoers waardeur ontwikkeling gestruktureer word van beide kulturele as linguistiese kennis wat ook ontologie en epistemologie insluit.

2.4 Tweede-/vreemdetaalverwerwing vanuit die sosiokulturele raamwerk

Verskillende teorieë oor tweede-/vreemdetaalverwerwing is gestel. Hoewel daar ooreenkomste tussen sommige van die teorieë is, was dit nie die doel van hierdie bespreking om die teorieë daarvolgens te groepeer nie. Die doel van die besprekings was wel om verskillende insigte te bied tot tweede-/vreemdetaalverwerwing en by te dra tot die verstaan van die kompleksiteit en meervoudige gesigte van die fenomeen van tweede-/vreemdetaal-leer. Dit blyk duidelik dat die teorieë dikwels ook oorvleuel en dat dit nie moontlik is om presiese afbakenings te maak tussen die teorieë nie. Elke teorie dra by om beter begrip te bewerkstellig ten opsigte van die fenomeen *tweede-/vreemdetaalverwerwing* en bepaalde belangrike punte rakende die faktore wat betrokke is by tweede-/vreemdetaalverwerwing uit te lig.

In die volgende gedeelte word gefokus op die sosiokulturele raamwerk as teoretiese begroning vir die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal in Suid-Afrika.

As 'n gevolg van globalisering en toenemende interaksie met ander lande en kulture asook die verskillende kulture in Suid-Afrika, het dit belangrik geword om te verstaan hoe om hierdie diversiteit te verenig en te verwerk sonder om 'n mens se eie identiteit te verloor. In Suid-Afrika is dit verder ook nodig om versoening te bewerkstellig tussen die verskillende kulture en tale. Om hierdie prosesse te bewerkstellig, is onderwys essensieel. Kurrikulum 2005 is ontwerp om juis hierdie diversiteit in ag te neem en aan elke taal en kultuur gelyke regte te verleen.

Volgens Ridge (2002) sal hierdie demokratiese uitgangspunte van die Suid-Afrikaanse Grondwet sterk beïnvloed word deur die landsburgers se taalvaardigheid in die toekoms. Sy stel dit dat die sosiale, ekonomiese en politieke vermoë van landsburgers grootliks verhoog word deur hulle vermoë om effektief te kommunikeer. Kurrikulum 2005 is dan ook gerig om leerders vaardig te maak in hierdie verband. Ridge (2002) beklemtoon dat taal 'n kritieke rol speel in leer waarmee sy impliseer dat taal 'n prominente rol moet speel in die kurrikulum. Sy waarsku egter ook dat taal en veral die taal van onderrig nie al die blaam kan dra vir swak prestasie nie. Ridge (2002) stel dit verder baie duidelik :

Without strong educator competencies (both the ability to use language effectively and to create opportunities for systematic development) we may well continue to engage in disabling practices.

Die Grondwet van Suid-Afrika se Handves van Regte heg uitnemende waarde aan gelykheid, menswaardigheid, lewe, vryheid en veiligheid van sy landsburgers. Hierdie waardes word weerspieël in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring waar 'n bewustheid en begrip van die ryk diversiteit van kulture, oortuigings en wêreldbeskouings aangemoedig word. In die volgende gedeelte word gefokus op tweede-/vreemdetaalverwerwing binne die raamwerk van die sosiokulturele.

Cole en Wertsch (2001) en Heylighen (1997; 1993) is van mening dat kennis nie passief ontvang word nie, maar aktief opgebou word binne die kultuur van die gemeenskap. Schieffelin en Ochs (1986) stel dat kinders linguisties en kultureel vaardige burgers van hulle gemeenskap word deur interaksie met vaardiger individue waarmee hulle in aanraking kom binne die gemeenskap. Deur middel van hierdie taalsosialisering leer kinders die gedrag aan wat kultureel aanvaarbaar is binne hulle gemeenskap. Hierdie uitgangspunt word ook vir die

doel van hierdie studie as epistemologiese uitgangspunt gebruik omdat dit sterk aansluit by die sosiokulturele standpunte wat in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vervat is.

Volgens die sosiaal konstruktivistiese epistemologie word die individu in 'n spesifieke kulturele ruimte geplaas waar betekenisvormende aktiwiteite nie in isolasie plaasvind nie, maar in konteks wat verander en gevorm word deur sosiale en kulturele invloede (Magadla, 1996:83). Hierdie raamwerk kontrasteer met 'n radikale konstruktivistiese epistemologie wat voorhou dat die individu skepper is van sy eie wêreld met geen invloed van die meegaande kultuur nie; kennis is slegs gelokaliseer in die persoon se denkwêreld (Von Glaserfeld, 1997; Magadla, 1996; Zietsman, 1992).

Die sosiokulturele perspektief word geskoei op sosiale konstruktivisme. Die doel van sosiokulturele navorsing is om te verduidelik hoe menslike aksie gesetel is in 'n kulturele, historiese en institusionele omgewing wat in interaksie tree met die leerder en die wisselwerking wat dan ontstaan tussen die omgewing en die leerder. Taal is deel van kultuur en kan daarom nie losgemaak word daarvan nie. Taalverwerwing vind binne 'n sosiokulturele konteks plaas en vorm deel van kennis wat deur die individu self opgebou word, maar binne sosiokulturele interaksie en gesitueerdheid.

Watson-Gegeo (2004:331) meld, soos reeds genoem, dat navorsing in tweedetaalverwerwing benadeel is deur die kognitiewe en sosiokulturele aspekte van taalverwerwing in aparte kampe te plaas. Die huidige verskuiwing is teweeggebring as gevolg van 'n heroorweging van denke, taal en epistemologie en 'n erkenning dat kognisie sy oorsprong het in die sosiale interaksie en gevorm word deur kulturele en sosiopolitieke prosesse. Hierdie prosesse is sentraal eerder as toevallig in kognitiewe ontwikkeling (Doughty & Long, 2003; Atkinson, 2002; Martinez, 2001), en in sosiokulturele studies van tweedetaalonderrig en -leer (Canagarajah, 1999; Tollefson, 1995).

Fishman (1991) verduidelik die verhouding tussen taal en kultuur in terme van drie verbande:

- i. *'n Taal indekseer sy kultuur* – taal is die uitdrukking van die kultuur deur middel van idioome, woordeskat en metafore en gee 'n aanduiding van die emotiewe en kognitiewe vlak van die kultuur.
- ii. *'n Taal simboliseer sy kultuur* – vir sekere mense in Suid-Afrika sal Afrikaans gesien word as die taal van die onderdrukker en sal Afrikaans dus onaanvaarbaar wees.

- iii. *Kultuur word gedeeltelik geskep deur taal* – tradisionele liedjies, volksverhale en idiomatiese taalgebruik, groetvorms, geskiedenis, wysheid en drome is deel van die kultuurskat wat in taal uitgedruk word.

Verskeie ander navorsers (Thomas, 2003; Walqui, 2000; Buttjes & Byram 1990; Skehan, 1989; Cummins & Swain, 1986; Ellis, 1985; Gardner, 1985; Schumann, 1978) ondersteun hierdie siening dat taal en kultuur onlosmaaklik deel is van mekaar en dat kultuur daarom 'n rol speel in taalverwerwing. Die individu en die omgewing word dus nie as onafhanklike entiteite gesien nie. Volgens Venter (2002:18) vorm die individu en die omgewing 'n eenheid van analise waartussen 'n spanningsveld ontstaan wat ook dien as katalisator wat navorsingsvrae genereer.

Hierdie studie ondersteun ook hierdie siening en daarom word hierdie studie vanuit die sosiokulturele idees van Vygotsky en die nuwe geslag navorsers aangepak. Aangesien taal en kultuur so ineengevleg is, sal vervolgens na kultuur as 'n komponent van taal gekyk word.

2.4.1 Kultuur

Brown (1987:122) noem dat kultuur 'n lewenswyse is, 'n konteks waarbinne ons bestaan, dink, voel en met mekaar identifiseer. Hy noem kultuur die "gom" wat mense met mekaar verbind. Larson en Smalley (1972:39) beskryf hoe kultuur menslike gedrag binne 'n gemeenskap beïnvloed en die gedrag van families rig:

It governs our behaviour in groups, makes us sensitive to matters of status, and helps us to know what others expect of us and what will happen if we do not live up to their expectations. Culture helps us to know how far we can go as individuals and what our responsibility is to the group. Different cultures are the underlying structures which make Round community round and Square community square.

Volgens Brown (1987:123) is kultuur, as 'n stel ingewortelde gedrag en modi van persepsies, baie belangrik in die leer van 'n tweede taal. Hy meen dat taal deel is van kultuur en kultuur deel is van taal en dat die twee geïntegreer is en nie skeibaar is sonder om die betekenis van of kultuur of taal te verloor nie. Die aanleer van 'n tweede taal is ook die verwerwing van die kultuur van daardie taal. Savignon en Sysoyev (2002:511) huldig dieselfde mening oor kultuur as 'n sosiale konstruk wat onafskeidbaar is van menslike aktiwiteit. McCafferty (2002:192) is ook van mening dat die aanleer van 'n nuwe taal-kultuur in 'n land waar die tweede of vreemde taal dominant is, met ander woorde in 'n natuurlike

konteks gebruik word, dit opsig self 'n transformasieproses is wat, soos beskryf deur Vygotsky vir kinders, beweeg vanaf 'n interpersoonlike na 'n intrapersoonlike ontwikkelingsveld.

Saphonova² (soos aangehaal deur Savignon en Sysoyev, 2002:510) is van mening dat die aanleer van 'n kultuur nie begin by "an absolute zero" nie. Wanneer leerders begin met 'n studie van 'n tweede of vreemde taal en die kultuur daarvan, het hulle reeds sekere konsepte, stereotipes en verwagtinge gevorm oor die tweede of vreemde taal. Hierdie verwagtinge is egter nie rigied en onveranderlik nie, maar sal wel 'n invloed hê hoe die leerders die tweede of vreemde taal gaan interpreteer en verstaan. Die moedertaal-leeromgewing van die leerders gaan ook 'n impak hê op die aanleer van die teikentaal. Neuner (1994) identifiseer drie faktorgroepe wat leerders se leerderinterpretasies van die tweede-/vreemdetalkultuur kan beïnvloed:

- i. *Dominante sosiale en politieke faktore.* Dit sluit in die sosiopolitiese aard van die leerder se moedertaalkonteks, insluitend die ideologiese houding teenoor die teikentaal en sy konteks, die historiese, kulturele, sosio-ekonomiese, estetiese en etniese norms.
- ii. *Faktore van sosialisering* (familie, skool, woonbuurt, werk, vriende) deur interpersoonlike verhoudings, die massamedia en so meer.
- iii. *Individuele faktore* (ouderdom, persoonlike ervarings, spesifieke kennis van die teikentaalkonteks en sy sprekers, kognitiewe ontwikkeling, belangstellings en behoeftes.

Volgens Savignon en Sysoyev (2002:510) lei die bestaan van bogenoemde faktore tot die konsep van 'n derde kultuur soos wat uit studies van Neuner (1994) en Kramsch (1993) gevind word. Wanneer 'n dialoog van kulture ontstaan soos wanneer verskillende kulture in kontak met mekaar is, sal elkeen van die betrokkenes 'n derde vorm van kultuur skep. Hierdie derde kultuur mag vals stereotiperings en veralgemenings wees wat kan lei tot negatiewe houdings teenoor die kultuur van die tweede taal. Volgens Bakhtin en Bibler³ (soos aangehaal deur Savignon en Sysoyev, 2002:511) kan kulturele kontak slegs aanleiding gee tot die ontstaan van kulturele dialoog wanneer daar 'n humanistiese perspektief gerig op betekenis en oorgedra van een persoon na 'n volgende, is. Die gevolg hiervan op die tweedetaalklas is dat onderwysers hierdie derde kultuur moet kan antisipeer.

² Die oorspronklike bronne is in Russies en die navorser moes dus van die sekondêre bron gebruik maak.

³ Oorspronklike bron is in Russies en die navorser moes van die sekondêre bron gebruik maak.

Wesche (2004:287) noem dat die verhouding tussen taal, interkulturele begrip en 'n inklusiewe sosiale en internasionale visie kompleks en indirek, maar tog ook eenvoudig is. Sy is van mening dat mense wat ervaring het van verskillende kulture ander kulture en perspektiewe beter begryp en aanvaar. Binne die klassituasie is een van die eerste stappe om 'n oop houding ten opsigte van ander kulture te bewerkstellig, verkieslik een van 'n simpatieke waarnemer soos wat Cortazzi en Jin (1999:197) voorgestel het:

It is crucial that foreign language learners should become aware of differing cultural frameworks, both their own and those of others; otherwise they will use their own cultural system to interpret target-language messages whose intended meaning may well be predicated on quite different cultural assumptions.

2.4.1.1 Taal as deel van kultuur

Wêreldwyd is daar taalmeerderheidsgroepe en taalminderheidsgroepe. Die lewensvatbaarheid van verskeie tale verander soos wat mense en tegnologie verander. Suid-Afrika is 'n uitstekende voorbeeld van wat onderdrukking tot gevolg kan hê. Die politieke agtergrond van Suid-Afrika het verander vanaf 'n inheemse taal wat uit Europa en uit Afrika ontstaan het en ontwikkel het deur taalstryde deur tot 'n volwaardige hoëfunksie taal. In die proses is ander inheemse tale onderdruk terwyl dit nie die tale van die minderheidsgroepe was nie, maar wel hoofsaaklik arm gemeenskappe. Met die verandering in die politieke situasie van die land, het Afrikaans sy mag en status begin verloor omdat die meerderheidsgroepe van ander inheemse tale al hoe meer op die voorgrond begin tree het. Hoewel Afrikaans die derde grootste aantal sprekers in die land het, is Afrikaans nou een van elf amptelike tale en word Afrikaans nie meer as regeringstaal en handelstaal gebruik nie (Buys, 2004:35).

2.4.1.2 Kultuur as tekensisteem

Volgens Baker (1997:297) leer kinders om te lees en te skryf wanneer daar 'n behoefte is om die betekenis te verstaan van 'n storie of rympte om die humor te kan deel. Baker beskryf die konstruksie van betekenis as deel van die "Whole Language Approach" waar:

... the meaning individuals give to a text depends on their culture, personal experiences and histories, personal understandings of the themes and tone of text, and the particular social context where reading occurs (Baker, 1997:299).

Halliday beskryf kultuur as “a set of semiotic systems, a set of systems of meaning, all of which interrelate” (Halliday & Hasan, 1989:4). Baker (1997) noem in hierdie verband ook dat om werklik betekenis te kan heg aan 'n teks, maak leerders staat op vorige verwerfde kennis en relevante agtergrondskennis. Daarsonder is dit moontlik dat geen betekenis gevorm kan word nie. Baker (1997:299) meld ook dat verskillende leerders van verskillende agtergronde verskillende betekenisse heg aan dieselfde teks. Wanneer daar 'n verskil ontstaan tussen die bedoeling van die skrywer en die betekenis wat die leser daaraan heg, is die konstruksie van betekenis baie moeilik. Die navorser is van mening dat hierdie feit ook 'n belangrike faktor is om in aanmerking te neem wanneer 'n tweede taal aangeleer word ten opsigte van die keuse van tekste en oordrag van kennis vanaf die onderwyser na die leerders. Vygotsky het beklemtoon dat onderwysers tussenbeide kan tree om effektiewe leer te laat plaasvind deur uitdagings en verbreding van leerders se huidige vlak van ontwikkeling. Volgens Vygotsky is een van die rolle van onderwysers om versoening in die konstruksie van betekenis by leerders te fasiliteer. Volgens Vygotsky (soos aangehaal in Baker, 1997:300):

Meaning is constructed by the teacher moving from the present level of understanding of a child to a further level that is within the child's capability.

Vygotsky het die *sone van proksimale ontwikkeling* gesien as die afstand tussen 'n leerder se vlak van ontwikkeling as bepalend vir 'n leerder se vermoë om probleemoplossend te dink sonder volwasse hulp in samewerking met portuurgroepe of onderwysers. Onderrig moet so ontwerp word sodat dit net bokant die leerder se huidige vlak van onderrig is; nie te moeilik nie, maar ook nie te maklik nie (Pintrich & Schunk, 1996:74). Die sone vir proksimale ontwikkeling behels die verskil in prestasie wanneer 'n leerder alleen sou werk en wanneer die leerder met behulp van 'n meer bevoegde persoon sal werk (Pintrich & Schunk, 1996:175). Die sone van proksimale ontwikkeling is die verstaan van nuwe inligting of konsepte moontlik word deur samewerkende interaksie en navrae (Baker, 1997:300). Hoe verder lees en skryf ontwikkel, hoe meer is die sosiale en kulturele daarin ingebed. Dyson en Graves (soos aangehaal in Baker, 1997:301) het aangetoon hoe jong skrywers ontwikkel en verander te midde van sosiale invloede van portuurgroepe, onderwysers en invloede van buite, byvoorbeeld die samelewing, politieke bewegings en ideologieë. Hiervolgens is Baker (1997:301) van mening dat geletterdheid nie net gaan oor informasie wat ingewin en versprei word nie, maar dat dit veral ook gaan oor die stimulering van denke wat aanvaarbaar is binne 'n bepaalde kultuur. Dit sluit aan by Atkinson (2002:528) wat ook pleit dat die betekenis van taal binne 'n sosio-kulturele raamwerk moet plaasvind omdat die kognitiewe potensiaal binne hierdie raamwerk ontwikkel word. Halliday (1989) noem ook dat

leer 'n sosiale proses is en dat die hoewel die omgewing waarin opvoedkundige leer plaasvind 'n sosiale institusie is, dit ook die gemeenskap betrek. Halliday (1989:5) is van mening dat:

Knowledge is transmitted in social contexts, through relationships, like those of parent and child, or teacher and pupil, or classmates, that are defined in the value systems and ideology of the culture. And the words that are exchanged in this contexts get their meaning from activities in which they are embedded, which again are social activities with social agencies and goals.

Halliday baseer sy teorie op Malinowski (1923) wat twee uitgangspunte gehad het wat hy die *konteks van situasie* en die *konteks van kultuur* genoem het wat beide nodig was om tekste genoegsaam te kon interpreteer. Malinowski het ook melding gemaak van stories wat vertel is wat nie direk by die situasie aangesluit het nie, maar wel funksioneel was en sekere waardes van die gemeenskap wou oordra. Die konteks van situasie is uitgebrei deur Hymes (1967). Hymes se navorsing het gelei tot 'n hernieude belangstelling in die maniere waarop taal binne verskillende kulture gebruik word (Halliday & Hasan, 1989:9).

Hier moet ook melding gemaak word van die Sosiokulturele Literêre Benadering wat oor enkulturasie handel. Dit beteken dat gepaste kulturele betekenis gekonstrueer word terwyl tekste gelees word. Hierdie kulturele aspek is meer verskuil in die tekste in die vorm van onder andere sekere waardes en gewoontes wat vir 'n bepaalde kultuur belangrik is, byvoorbeeld 'n Christelike lewensbeskouing. Volgens Baker (1997:302) lig hierdie benadering die belangrikheid uit van geletterdheid in die moedertaal aangesien die waardes, tradisies en gewoontes van die moedertaalkultuur dikwels in die letterkunde tot uiting kom. Hy maak egter ook melding van die probleem by taalminderheidsgroepe waar 'n gebrek aan geskrewe taal, leermateriaal en onderwysers ondervind word. Hierdie probleem is nie op Afrikaans van toepassing nie, maar wel ander inheemse tale in ons land. Die sosiale en kulturele konteks sluit ook die verhouding tussen verskillende etniese gemeenskappe en geletterdheidsverwerwing in. Daarby kan 'n verskil in die verwagtinge tussen 'n skool en die huis konflik veroorsaak wat kan lei tot onsekerheid by die kind, onderprestering en selfs mislukking:

The mismatch of school and ethnic group literacy expectations and practices may be tragic for the child. The child is caught between two literacy worlds, two versions of appropriate literacy behaviour, and in the middle of a clash between home and school concepts of literacy. Despondency, learning paralysis, low motivation and disaffection with school may result for the child (Baker, 1997:304).

Osterloh (1994:77) is van mening dat taal nie net 'n eenvoudige formele sisteem van klanke, woorde, en sintaktiese strukture is nie; dit reik ook binne die domein van menslike interaksie, wat ook op sy eie sekere reëls volg. Elke moedertaalspreker assimileer individuele sosiale ervarings wat eie is van sy eie kultuur. Hy is ook van mening dat interkulturele verskille tussen gemeenskappe waar daar groot sosio-ekonomiese struktuurverskille is, 'n groot rol speel wanneer een kultuur die taal van die ander probeer leer en wel ten opsigte van geskrewe tekste. Volgens Osterloh (1994) is Westerse tekste mensgemaak en is alles wat geskryf word een opinie van 'n persoon wat bevraagteken kan word. Moslems word byvoorbeeld grootgemaak dat die Koran nie mensgemaak is nie en daarom nie verander of bevraagteken kan word nie. In Derde Wêreldkulture verskil die geskrewe tekste grotendeels van die Westerse funksie wat daaraan geheg word. Tekste handel dikwels oor die bonatuurlike, die magiese en van hemelse oorsprong en aangesien dit nie verstaan word nie, word dit gememoriseer:

Because of his cultural experience, the reader regards the text as a fixed unit in which everything is of equal importance.[...] Since the traditional development of reading skills stresses all verbal elements more or less equally, everything written is perceived primarily as a linear presentation rather than as a composition with a logical order (Osterloh, 1994:78).

Wanneer 'n student uit die Derde Wêreld 'n Europese taal wil aanleer, moet hy ook leer dat die meeste tekste nie heilig is nie en merendeels gebruik word vir kommunikasie (Osterloh, 1994:79).

In Suid-Afrika is verskeie minderheidsgroepe mislei met die siening dat Engels verbind word met mag en ekonomiese en sosiale aansien (Lewis, 2004:183-184). Dit het aanleiding gegee tot die afleiding dat die taalminderheidsgroepe se patrone van spraak en skryf ondergeskik en selfs minderwaardig is en dat dit ook verband hou met die ekonomiese, sosiale en kulturele ontneming (Spada, 2004; Dyers, 2003; Van Zyl, 2002; Baker, 1997). Hierdie denke het moontlik ontstaan weens die forsering van Afrikaans as onderrigtaal in skole waar Afrikaans nie die moedertaal was nie, as gevolg van politieke doelwitte (Pienaar, 2004:140). Ongelukkig het die etniese groepe nie tot voordeel van hulle eie etniese tale baklei nie, maar tot Engels (Webb & Kembo-Sure, 2000:7).

Die gevolg is nou dat baie ouers onder die indruk verkeer dat skoolopleiding in Engels beter opvoeding en ekonomiese welvaart tot gevolg sal hê. Die tragiese realiteit is egter dat baie matrikulante onderpresteer omdat hulle eie moedertaal nie vasgelê is vanaf graad R tot 3

nie, en sekere essensiële konsepte dus nie verstaan kan word nie (Lewis, 2004, Cummins, 2002). Die navorser is van mening dat hierdie gebeure verreikende gevolge vir Afrikaans kan hê, aangesien sekere groepe nog Afrikaans kan sien as negatief en nie dit wil aanleer nie. Sou die aanleer van Afrikaans as addisionele taal misluk, sal dit hierdie houdings versterk, eerder as om die oorsaak te soek by ontoereikende moedertaalonderrig.

2.4.1.3 Taal en die omgewing

Uit die inhoud van die oorsig oor Kurrikulum 2005, die oorsig oor taalbeleid in Suid-Afrika en die inhoud van sekere taalverwerwingsteorieë, is daar 'n perspektief wat telkens na vore kom, naamlik dat die taalverwerwing binne 'n sosiokulturele perspektief geplaas moet word waar taal gesien word as 'n gebruiksmiddel in bemiddelde handeling. Die sentrale standpunt in hierdie hoofstuk ten opsigte van taalverwerwing is dat dit sterk sosiokultureel gefundeer en gekontekstualiseer is, maar dat die kognitiewe dimensie nie uitgelaat kan word nie. Dit impliseer dat die hoofstuk relevante teorieë met betrekking tot die sosiokulturaliteit en sosiokognitiwiteit van leer en onderrig in die algemeen en van taalverwerwing spesifiek onder die vergrootglas plaas. Volgens Lightbown en Spada (2001:31) is daar hoofsaaklik drie uitgangspunte in die teorieë ten op sigte van tweedetaal-leer, naamlik: die belangrikheid van die aangebore eienskappe, die belangrike rol van die omgewing op tweedetaal-leer en 'n integrasie van die aangebore eienskappe en die omgewing.

Dit beteken dus dat kognisie alleen, nie genoegsame verklarings kan gee vir leer, wat taalverwerwing insluit, nie. Thomas (2003:28) wys daarop dat leerders se verskillende behoeftes en agtergronde die keuse van 'n vreemde taal beïnvloed. 'n Belangrike opmerking wat Thomas maak, is:

Students need to be made aware that there is much more to language differences than mere dissimilarities in grammar, vocabulary and pronunciation. Learning a foreign language entails using activities of any normal communication, i.e. expressing an intention (sending a message), interpreting an intention (receiving a message), and negotiating the intention of these messages. Moreover, learning a foreign language[...] entails becoming familiar with the [...] culture.

Binne 'n multitalige land soos Suid-Afrika sal beter begrip tussen kulture moontlik lei tot beter verhoudings tussen die verskillende kulturele groepe. Die verband tussen kultuur en taal en die omgewing, kan veral in 'n multitalige en multikulturele land soos Suid-Afrika nie as losstaande entiteite beskou word nie. Tweede-/vreemdetaalverwerwing pas binne die

doelstellings van die Hersiene Nasionale Kurrikulum perfek binne 'n sosiokulturele raamwerk en sal vervolgens bespreek word.

2.5. Die sosiokulturele perspektief binne Kurrikulum 2005

Die ontwikkeling van 'n nuwe nasionale onderwysbeleid vir Suid-Afrika het noodsaaklik geword na 'n verdeelde en ongelyke onderwysstelsel. Onder apartheid het Suid-Afrika negentien verskillende onderwysdepartemente gehad wat deur ras, geografie en ideologie geskei was (Suid-Afrika, 2002a:4). Die gevolg van die onderwysstelsel voor 1994, was om tussen mense te onderskei en te diskrimineer. Die doel van hierdie nuwe onderwysbeleid is om die verdelings van die verlede te herstel en 'n samelewing te skep wat gegrond is op demokratiese waardes, sosiale geregtigheid en fundamentele menseregte met gehalteonderrig aan almal. Binne hierdie doelstellings lê die tien fundamentele waardes van die Grondwet:

- Demokrasie
- Sosiale geregtigheid
- Gelykheid
- Nierassisme en nie-seksisme
- Menswaardigheid
- 'n Oop samelewing
- Verantwoordelikheid
- Respek
- Regverdigheid
- Versoening

Die sosiokulturele uitgangspunte wat ter sprake kom by tweede-/vreemdetaalverwerwing sluit bogenoemde waardes in en vorm dus 'n geskikte uitgangspunt vir die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal in Suid-Afrikaanse skole. Shohamy (2003:278) wys daarop dat die taalbeleide wêreldwyd besig is om verandering te ondergaan as gevolg van die gevarieerdheid en diversiteit binne bepaalde lande, maar ook as gevolg van globalisering en internasionalisering. Taalbeleide behels die besluite wat mense maak rondom taal en taalgebruik binne die gemeenskappe. Die Taal-Onderwysbeleide verwys na die uitvoering van die taalbeleide in die skoolkontekste en ander opleidingsinstansies in verhouding met die moedertale, tweede en vreemde tale (Shohamy, 2003:279). 'n Belangrike punt wat Shohamy (2003:282) uitlig, is dat taalonderrig nie net taal onderrig nie, maar dat die

sosiale en politieke implikasies van 'n diverse taalbeleid, 'n baie groot rol moet speel by die onderig van 'n taal.

2.5.1 Die verband tussen Kurrikulum 2005 en die sosiokulturele raamwerk

Die Handves oor Waardes, Onderwys en Demokrasie (Suid-Afrika, 2001) toon duidelik dat kultuur en taal as 'n eenheid binne die kurrikulum gesien moet word. Dit sluit die volgende in, soos verwoord in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, Graad R-9, Oorsigbeleidsdokument (Suid-Afrika, 2002a:8):

- Bevorder 'n kultuur van kommunikasie en deelname in skole.
- Rolmodellering: bevorder sowel toewyding as bevoegdheid onder opvoeders.
- Verseker dat elke Suid-Afrikaner in staat is om te kan lees, skryf, tel en dink.
- Vul die klaskamers met 'n kultuur van menseregte.
- Maak kuns en kultuur deel van die kurrikulum.
- Plaas geskiedenis terug in die kurrikulum.
- Lees oor die ryk diversiteit van kulture, oortuigings en wêreldbeskouings waarbinne die eenheid van Suid-Afrika gemanifesteer word.
- Gebruik sport om sosiale bande te smee en nasiebou op skoolvlak te bevorder.
- Verseker gelyke toegang tot onderwys.
- Laat veeltaligheid gebeur.
- Bevorder anti-rassisme in skole.
- Bevry die potensiaal van meisies sowel as seuns.
- Handel met MIV/VIGS en bevorder 'n kultuur van seksuele en sosiale verantwoordelikheid.
- Maak skole veilig om in te leer en klas te gee en verseker die oppergesag van die reg.
- Bevorder etiek en die omgewing.
- Bevorder die nuwe patriotisme of bevestig 'n gemene burgerskap.

Die leerarea Tale sluit die volgende in:

- Al elf amptelike tale: Pedi, Suid-Sotho, Tswana, Swazi, Venda, Tsonga, Afrikaans, Engels, Ndebele, Xhosa, Zulu

- Leerders raak bevoeg in hul addisionele taal, terwyl hul huistaal behou en ontwikkel word.

Die Tale-leerarea maak voorsiening vir al elf amptelike tale as:

- Huistaal
- Eerste addisionele taal
- Tweede addisionele taal

Die Nuwe Hersiene Nasionale Kurrikulum impliseer dus, soos gesien uit bogenoemde waardes, dat kennis binne die kultuur van die gemeenskap opgebou moet word. Vanuit die sosiokulturele teorie word leer gesien as 'n proses van versoening waarbinne ontwikkeling plaasvind, met ander woorde leer ontwikkel geleidelik met behulp van die omgewing wat meer kennis en insig het (byvoorbeeld kinderoppassers en onderwysers), totdat die individu uiteindelik selfstandig en onafhanklik selfregulerend kan leer en funksioneer. Lantolf (2000:80) verduidelik dat:

The central and distinguishing concept of sociocultural theory is that higher forms of human mental activity are mediated. Vygotsky argued that humans rely on tools and labour activity to mediate and regulate our relationships with others and with ourselves. Included among symbolic tools are numbers and arithmetic systems, music, art, and above all language.

Aangesien Kurrikulum 2005 ten doel het om leerders te lei tot volwaardige, verantwoordelike landsburgers, is leiding nodig vanuit die sosiokulturele raamwerk ten opsigte van selfregulerende leer aan individue deur middel van ondersteunende rigtingaanwysers uit die gemeenskap. Hierdie proses van ondersteuning wat leiding en insig bied in probleemoplossende denke, staan bekend as "*scaffolding*". Vygotsky (1978 : 85) het gepraat van die sone van proksimale ontwikkeling en dit soos volg gedefinieer:

the difference between the child's developmental level as determined by independent problem solving and the higher level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

Kurrikulum 2005 lê klem op probleemoplossende denke wat gestimuleer moet word en beklemtoon die waarde daarvan om saam met ander (portuurgroep en ander) te kan werk. Die Suid-Afrikaanse gemeenskap bestaan uit diverse kulture en tale en is dit onvermydelik dat die kulture met mekaar in aanraking gaan kom. Juis as gevolg van hierdie vermenging is

dit noodsaaklik dat onderwysers moet kennis neem van die belangrike rol wat hulle moet vervul ten opsigte van die politieke aspekte binne die onderrig van 'n taal. Taal verskaf identiteit (Shohamy, 2003:284), en ouers moet bewus gemaak word van die feit dat Engels nie noodwendig die enigste pad is tot sukses in die arbeidsmark nie en dat onderwysers leerders se kennis en vaardighede van hoë-ordevaardighede moet ontwikkel, ook ten opsigte van probleemoplossende denke dus. Die sosiokulturele teorie sien leerders as aktiewe konstrueerders van hulle eie leeromgewing, wat deur hulself gevorm word deur hul keuse van doelwitte en strategieë (Mitchell & Myles, 2004:221). Die onderwyser se bystand en bydrae hiertoe is van kardinale belang.

Mitchell en Myles (2004:222) wys ook daarop dat sosiokulturele navorsers aktief besig is met die klaskamer as leeromgewing en veral fokus op onderwyser-leerder-interaksie, probleemoplossing en kommunikatiewe take, leerstrategieë en terugvoering – alles aspekte wat ook in Kurrikulum 2005 ter sake is. Boonop beklemtoon die sosiokulturele raamwerk ook 'n meer integrale perspektief op tweede-/vreemdetaalontwikkeling, wat aansluit by Kurrikulum 2005 se beklemtoning van integrasie met die vak self sowel as tussen verskillende leerareas.

Ten opsigte van tweede-/vreemdetaalverwerwing binne Kurrikulum 2005 is dit ook noodsaaklik dat onderwysers kennis sal moet dra van die faktore wat verband hou met die verwerwing van eerste en tweede addisionele taal. 'n Verskeidenheid sosiokulturele konstruksies word gebruik om faktore wat 'n rol speel by tweede-/vreemdetaalverwerwing te probeer verklaar, byvoorbeeld leerstrategieë, grammatika en skryfvaardighede, deur middel van 'n holistiese benadering (Mitchell & Myles, 2004:219). Dit sluit ook nou aan by die uitgangspunte van Kurrikulum 2005, soos reeds genoem.

2.5.2 Afrikaans binne Kurrikulum 2005

Aangesien daar in hierdie studie op Afrikaans gefokus word, moet gekyk word hoe Afrikaans as addisionele taal binne die konteks van Kurrikulum 2005 sal figureer. Afrikaans staan nie geïsoleerd van die ander tien tale nie. Afrikaans is gevorm uit Europese en Afrikabodem, maar hoort beslis in Afrika. Afrikaans is een van die elf amptelike tale van Suid-Afrika en moet daarom ook dien as 'n instrument om versoening te bewerkstellig tussen die verskillende kulture wat kan lei tot beter begrip, respek en verdraagsaamheid. Die leer van Afrikaans as addisionele taal, help ook met die bevordering van veeltaligheid. Navorsers vanuit die sosiokulturele raamwerk, soos Ochs (1988:14), sien taal en kultuur as onafskeidbare entiteite wat mekaar ondersteun:

it is evident that acquisition of linguistic knowledge and acquisition of sociocultural knowledge are interdependent. Given that meanings and functions are to a large extent socioculturally organised, linguistic knowledge is embedded in sociocultural knowledge.... Understandings of everyday life, cultural ideologies, moral values, beliefs, and structures of knowledge and interpretation are to a large extent acquired through the medium of language.

Vanuit die raamwerk van die sosiokulturele teorie, kan Afrikaans optimaal aangewend word om die doelstellings van Kurrikulum 2005 te verwesenlik, maar ook uiteindelik om die doelstellings vir versoening te kan bewerkstellig.

Binne die vak Afrikaans as addisionele taal, moet egter gekyk word na faktore wat die onderrig en leer van Afrikaans by leerders en die onderwysers beïnvloed. Die faktore wat geïdentifiseer word, moet gebruik word om ernstige leer- en onderrigprobleme te voorkom en tweedens om Afrikaans by niemoedertaalsprekers te bemark as 'n taal wat hoort op Afrika-bodem en dus 'n regmatige plek kan beklee saam met die ander nege inheemse tale.

Volgens Kurrikulum 2005 (Suid-Afrika, 2002a:22) is dit belangrik dat leerders 'n hoë bevoegdheidsvlak in minstens twee tale sal bereik, en dat hulle in ander tale kan kommunikeer. Die Kurrikulum skryf ook voor dat die leerders se huistaal, waar moontlik, vir die doel van onderrig en leer gebruik moet word, veral in die Grondslagfase. Wanneer leerders van hul huistaal na 'n addisionele taal vir onderrig en leer moet oorskakel, is sorgvuldige beplanning nodig.

Bogenoemde stellings impliseer dat alle moontlike faktore in ag geneem moet word by die onderrig en leer van leerders. Dit is dus duidelik dat 'n sosiokulturele raamwerk uiters relevant is. Die feit dat die leerarea Tale op drie vlakke aangebied kan word, naamlik huistaal, eerste addisionele en tweede addisionele taal, hou ernstige implikasies in vir die onderwysers. Onderwysers sal werklik bevoeg, gemotiveer en opgelei moet wees om aan hierdie uitdagende taak te kan voldoen. Dit vereis ook verantwoordelikheid ten opsigte van die leerders, omdat die standaard en eise van die inhoud en vaardighede hoër blyk te wees as in die verlede.

Die feit dat Kurrikulum 2005 'n uitkomsgebaseerde benadering vereis, impliseer dat onderwysers en leerders doelgerig en globaliserend sal moet dink en werk. In die Kurrikulum vir Tale word verklaar dat taal 'n verskeidenheid funksies moet vervul: persoonlik, kommunikatief, opvoedkundig, esteties, kultureel, polities en krities.

Om Afrikaans suksesvol te onderrig en te leer is dit daarom uiters noodsaaklik dat die faktore wat onderig/leer beïnvloed deeglik ondersoek word, voordat die Kurrikulum blindelings aangepak word. Die Kurrikulum is nie altyd baie duidelik of spesifiek oor hoe dit geïmplementeer moet word nie. Kennis van die faktore wat die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal by die leerders sowel as die onderwysers kan beïnvloed, kan help om die kwaliteit van onderrig en leer te verbeter binne die vereistes van die Kurrikulum asook binne 'n sosiokulturele raamwerk.

2.6 Gevolgtrekking

In hierdie hoofstuk is verskillende relevante teorieë oor taalverwerwing bespreek om die tendense wat daar oor 'n aantal jare ontstaan het aan te toon en om vas te stel wat die huidige siening oor taalverwerwing is. Daar is eerstens gekyk na moedertaalverwerwing en drie relevante benaderings is bespreek. Tweedens het tweede-/vreemdetaalverwerwing onder die loep gekom waar die verhouding tussen moedertaal en tweede of vreemde taal bespreek is. Daar is ook uitsluitel gegee oor die terme tweede taal teenoor derde of vreemde taal. Verskillende teorieë oor tweede of vreemde taal is daarna bespreek en geëvalueer vanaf die kognitief/linguistiese benaderings tot die sosiale benaderings. Die interafhanklikheidshiptese van Cummins (1988) is bygevoeg omdat dit relevante bydrae lewer tot hierdie studie. Die res van die hoofstuk is gewy aan die resente navorsing wat aangetoon het dat die sosiokulturele uitgangspunte op die oomblik die voortou neem. Daar is ook aangetoon dat die sosiokulturele uitgangspunte uiters geskik is as raamwerk vir Kurrikulum 2005 binne die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel.

Die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal word daarom, in hierdie studie, binne 'n sosiokulturele konteks bestudeer omdat hierdie raamwerk die politieke, sosiale en individuele faktore in ag neem. In die volgende hoofstuk sal hierdie faktore in diepte bespreek word.

HOOFSTUK 3

DIE FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY DIE LEER EN ONDERRIG VAN 'N TWEDE OF VREEMDE TAAI

3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die verskillende faktore wat by taalverwerwing 'n rol speel, geïdentifiseer, beskryf en geanaliseer. Die fokus val in hierdie hoofstuk op die vasstelling van watter faktore en behoeftes van die sprekers van inheemse Afrikatale verband hou met die verwerwing van Afrikaans as tweede of vreemde taal by die leerders, sowel as die onderwysers. Enige intervensie wat die huidige sake wil verbeter sou moes berus op 'n grondige ondersoek van die faktore wat 'n bepalende rol speel in die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal.

Volgens Kurrikulum 2005 is Afrikaans nou een van elf amptelike tale, en nie meer verpligtend vir niemoedertaalsprekers in skole nie. Dit is daarom uiters noodsaaklik dat Afrikaansonderwysers meer kennis moet dra van die veranderlikes wat verband hou met die verwerwing van Afrikaans as addisionele taal. Een rede hiervoor is om 'n herhaling van ernstige leer- en onderrigprobleme soos Horrell (1963) aangetoon het en wat swak skolastiese prestasies tot gevolg het, te voorkom en 'n tweede rede is om te help om Afrikaans as tweede of vreemde taal te bemark onder niemoedertaalsprekers om by te dra tot versoening tussen die verskillende kulture en tale in ons land. Cameron (2001:16) stel dit dat die sosiale, kulturele en politieke aspekte rondom die onderrig van 'n tweede of vreemde taal kompleks is en onderrig en leer beïnvloed. In hierdie hoofstuk gaan die faktore in die volgende vier hoofgroepe bespreek word:

- politieke faktore,
- sosiokulturele faktore,
- individuele faktore (leerder) en
- onderrigfaktore (onderwyser).

3.2 Politieke faktore

Ondersoeke na die wyse waarop magsverhoudings 'n impak het op die leer en onderrig van taal, het aan die lig gebring dat die onderrig en leer van 'n taal nie neutraal is nie, maar 'n hoogs politieke praktyk is (Norton, 2000:7).

Volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir Graad R-9 (Suid-Afrika, 2002b) het Suid-Afrika se demokratiese regering 'n verdeelde en ongelyke onderwysstelsel geërf. Onder apartheid het Suid-Afrika negentien verskillende onderwysdepartemente gehad wat deur ras, geografie en ideologie geskei was. Hierdie onderwysstelsel het kinders op verskillende maniere voorberei vir die posisies wat daar van hulle verwag is om in die sosiale, ekonomiese en politieke lewe onder apartheid te beklee. In elke departement het die kurrikulum 'n sterk rol gespeel om ongelykheid te versterk. Wat, hoe en of kinders onderrig is, het ooreenkomstig die verwagtinge van hul rol in die wyer samelewing verskil (Suid-Afrika, 2002b:4). Mhlambi (1994:51) wys daarop dat Afrikaans gebrandmerk is deur die regering se apartheidsbeleid. Met die wet op Bantoe Onderwys van 1953, is Afrikaans afgedwing as verpligte vak in alle klasse vanaf standerd drie tot standerd tien. Mhlambi (1994:54) is verder van mening dat Afrikaanssprekendes self 'n positiewe rol kan speel om houdings te verander deur trots Afrikaans te praat en nie eerder Engels nie. Hy stel:

Afrikaners moet meer oopmaak en hul taal deel met anderskleuriges. Afrikaans is 'n Afrikataal, dit het uit die Afrikabodem ontstaan, waar swart mense en blankes bygedra het tot die kreolisering van Hollands om uiteindelik geboorte te gee aan Afrikaans. As dit sou gebeur, sal diegene wat nog 'n negatiewe houding jeens Afrikaans het, vinnig oorslaan na 'n positiewe houding, nie net in KwaZulu-Natal nie, maar ook elders.

Young (1995:68) noem dat die onderrig en leer van Afrikatale, onder die streng beheer van die destydse Bantoe Onderwys en verskeie Bantoe-rade tot met die 1980's, klem gelê het op formele en grammatikale onderrig en weinig op kommunikatiewe vaardighede gerig was. Hy meen dat die oorblyfsels hiervan vandag nog hardnekkig voorkom en dat dit daarom nie vreemd is dat egte toegevoegde tweetaligheidsbeleide wat bygevoegde status aan Afrikatale verskaf, met wantroue bejeën word nie. Volgens Young (1995:68) en Mhlambi (1994:51) is 'n wydverspreide onderwysveldtog nodig waarin die belangrikheid en waarde van toegevoegde meertalige opvoeding vir alle Suid-Afrikaners bepleit word. Eerstetaal Engels- en Afrikaanssprekende leerders moet dwarsdeur hulle skoolloopbaan op dieselfde wyse as wat Afrikataalsprekers Engels of Afrikaans leer, 'n Afrikataal as addisionele taal aanleer. Young (1995) stel dit dat so 'n taalbeleid grootliks kan verseker dat moedertaalontwikkeling

dwarsdeur die skoolloopbaan en in die multikulturele gemeenskap buite die skool bevorder en onderhou sal word.

Van Zyl (2002:67) meen dat:

die historiese onderwys- en taalerfenis in Suid-Afrika ongetwyfeld die kern van die huidige taal- en onderwysproblematiek vorm. Koloniale onderwys, sowel as post-koloniale onderwys tot 1994, is gekenmerk deur ondeurdragte, selfgesentreerde taalbeleidsbepalings van die regering van die dag. Taalbeleid is deur elite groepies afgedwing, sonder die inagneming van die behoeftes van die massa. Weens Suid-Afrika se apartheidsgeskiedenis assosieer swart mense moedertaalonderrig met minderwaardigheid, diskriminasie en indoktrinasie.

Vervolgens sal die agtergrond eers geskets word van die politieke invloede binne Suid-Afrikaanse regeringbeleid oor taal in die algemeen en dan spesifiek binne die onderwysbeleid ten opsigte van taal as politieke faktore wat in ag geneem moet word.

3.2.1 Die talebedeling voor 1994

In die politieke bedeling voor 1994 was daar slegs twee amptelike tale in Suid-Afrika, naamlik Afrikaans en Engels. Die politieke geskiedenis kan kortliks soos volg opgesom word:

- 1652 - 1806: Nederlands is na kolonialisering die amptelike taal aan die Kaap.
- 1806 - 1925: Engels word die amptelike taal na Britse besetting en mettertyd weer Nederlands, met die Uniewording van Suid-Afrika (Carstens, 2004).
- 1925 -1948: Engels en Afrikaans is die amptelike tale, maar Afrikaans verrig slegs funksies as skooltaal, en het verder geen werklike mag nie. Die politieke gebeure het sedert die Tweede Wêreldoorlog ook belangrike gevolge vir die sosiolinguistiese patrone in Suid-Afrika gehad. Sosiale en ekonomiese strukture het nie meer langer tot dieselfde mate saamgeval met die etniese, taal- en herkomsgroepe soos voorheen nie (Van Zyl, 2002:22).
- 1948-1961: Op 31 Mei 1961 het die Republiek van Suid-Afrika tot stand gekom. Die droom van die Afrikaners om vry te kom van Engelse oorheersing is verwesenlik, maar hierdie droom het vir die Afrikataalsprekers en Kleurlinge min vreugde ingehou. In 1960 is die ANC en die PAC verban en hulle vernaamste leiers in hegtenis geneem. Dit het onrus laat voortsmeul en die stryd teen onderdrukking het voortgewoed (Van Zyl, 2002:22).

- 1976: Transkei is as eerste onafhanklike tuisland aanvaar, waarna Bophuthatswana (1977), Venda (1979) en Ciskei (1981) gevolg het. Transkei het besluit dat Engels, Xhosa en Suid-Sotho die amptelike tale sou wees, Ciskei het Engels en Xhosa as amptelike tale erken en hoewel Bophuthatswana en Venda erkenning aan Afrikaans gegee het, is Engels in die praktyk gebruik (Steyn, 1995:105).
- 1976: In Junie 1976 het onrus in Soweto ontstaan. Afrikaans is as verpligte medium van onderrig in sekere vakke in swart skole in Suid-Afrika ingestel. Hoewel dit eintlik teen die regering gemik was, is groot skade aan Afrikaans as taal aangerig en is Afrikaans gebrandmerk as die taal van die onderdrukker. Dit het ook tot gevolg gehad dat Engels groot steun en aansien gekry het onder swart mense:

... ten spyte van die feit dat Afrikaans in baie gevalle die enigste ander taal buiten hul moedertaal was wat die swart mense gebesig en verstaan het, het hulle dit prysgegee vir Engels (Steyn, 1995:105).

3.2.2 Die talebedeling na 1994

1994: Die eerste demokratiese verkiesing is in Suid-Afrika gehou waarin die ANC 'n oorweldigende meerderheid behaal het en Nelson Mandela as die eerste swart president van Suid-Afrika ingehuldig is (Lowis, 1995:22-31).

1995: Die ontwikkeling van die Taalbeleid en Taalplan vir Suid-Afrika begin met die aanstelling van die Taalplantaakgroep (LANGTAG, 1986).

1996: Die finale Grondwet (Suid-Afrika, 1996) bepaal dat Afrikaans en Engels nie meer die enigste twee amptelike tale sal wees nie. Artikel 6 van die Grondwet bepaal:

Tale – (1) Die amptelike tale van die Republiek is Sesotho sa Leboa, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivanda, Xitsonga, Afrikaans, English, isiNdebele, isiXhosa en isiZulu.

(2) Gesien die historiese inkorting van die gebruik en status van die inheemse tale van ons mense, moet die staat praktiese en daadwerklike maatreëls tref om die status van dié tale te verhoog en hulle gebruik te bevorder.

(3) (a) Die nasionale regering en provinsiale regerings kan enige bepaalde amptelike tale vir regeringsdoeleindes aanwend, met in agneming van gebruik, doenlikheid, koste, streeksomstandigheid en die ewewig van die behoeftes en voorkeure van die bevolking as geheel of in die betrokke provinsie; maar die nasionale regering moet minstens twee amptelike tale gebruik.

(b) Munisipaliteite moet die taalgebruik en taalvoorkeur van hulle inwoners in aanmerking neem.

(4) Die nasionale regering en provinsiale regerings moet deur wetgewende en ander maatreëls hul gebruik van amptelike tale reël en monitor. Sonder afbreuk aan die bepalings

van die subartikel (2) moet alle amptelike tale gelykheid van aansien geniet en billik behandel word.

(5) 'n Pan-Suid-Afrikaanse Taalraad deur nasionale wetgewing ingestel, moet –

(a) die ontwikkeling en gebruik bevorder en omstandighede skep vir ontwikkeling van –

- (i) alle amptelike tale;
- (ii) die Khoi-, Nama- en Santale; en
- (iii) gebaretaal; en

(b) respek bevorder en verseker vir –

- (i) alle tale wat algemeen deur gemeenskappe in Suid-Afrika gebruik word, met inbegrip van Duits, Grieks, Goedjarati, Hindi, Portugees, Tamil, Teloegoe en Oerdoe; en
- (ii) Arabies, Hebreeus, Sanskrit en ander tale wat in Suid-Afrika vir godsdiensdoeleindes gebruik word.

3.2.3 Die stand van Afrikaans in 2005

Afrikaans het die derde grootste aantal moedertaalsprekers in Suid-Afrika (ongeveer 15%), naas Zulu (22%) en Xhosa (18%) (Van Rensburg, 1997:78-83). Engels beloop maar 'n skrale 9%. Uit navorsing oor taalhoudings blyk dit dat die stigma wat aan Afrikaans kleef stadigaan besig is om te verdwyn (Bangeni, 2000; Klopper, 1981). Die feit bly egter dat Afrikaans nou een van elf amptelike tale in die land is en dat Engels grotendeels in die praktyk in hoë funksies gebruik word (regering, amptelike dokumente, skole).

3.2.4 Die pad van Afrikaans as addisionele taal in die onderwys van Suid-Afrika

Vir die grootste gedeelte van die 19de eeu was daar swart weerstand teen onderwys. In 1892 is dr. Thomas Muir as Superintendent van Onderwys in die Kaap aangestel. Hy wou die onderwysstelsel effektief maak en het onder meer skoolbywoning vir kinders tussen die ouderdom van 7 en 14 jaar verpligtend gemaak. 'n Kennis van Engels is ook beskou as 'n teken van geleerdheid en opvoeding. Muir se aanstelling het ook swart skole beïnvloed. Sy fokus op departementele organisering het veroorsaak dat swart onderwys grotendeels in die hande van die sendelinge gelaat is (Du Toit, 1958:80). Muir het die wit kinders wat in die sendingskole vir swart kinders was, verwyder. Dit het 'n presedent geskep vir verdere beleide oor skoolsegregasie wat in 1911 deur die appèlhof bekragtig is (Van Zyl, 2002:34-35).

Mawasha (1982:6) is van mening dat die Britse tydperk 'n groot invloed op swart onderwys, sowel as die latere ontwikkeling van swart mense in die algemeen, gehad het. Engels is as amptelike taal ingestel en die volgende taalsituasie is geskep:

- i) Engels as onderwystaal is so stewig gevestig dat Engels en onderwys sinoniem geword het. Engels het ook die *lingua franca* van die opkomende swart *intelligensie* geword.
- ii) Om Westers *beskaafd* te wees, het beteken om vaardig in Engels te wees.
- iii) Afrikaans het Hollands as spreektaal vervang. Afrikaans het wel in skole verskyn omdat dit die brood-en-botter-taal vir baie swart mense geword het.
- iv) Selfs Afrikatale is op 'n stadium deur medium van Engels onderrig.

In die Transvaal is Vacy Lyle as Superintendent van Onderwys aangestel, maar hy was van mening dat die voertaal deur die ouers bepaal moes word en nie deur die regering afgedwing word nie. Met die oornome van Mansvelt in 1891 is bepaal dat Hollands die enigste medium van onderrig in skole sou wees. Staatssubsidies is gebruik om 'n bepaalde taalbeleid af te dwing (Zietsman, 1992:13). In die Vrystaat is Engels as voertaal gebruik omdat die ouers geglo het dat dit beter sou wees as gevolg van die oorheersende rol van Engels in die handelswêreld (Van Schoor, 1963:142-143). Die uitbreek van die Anglo-Boereoorlog op 12 Oktober 1899, het alle swart onderwys tot stilstand gebring. Dit het voortgeduur tot 31 Mei 1902 (Horrell, 1963:26). In Natal is R.J. Mann in 1859 aangestel as Superintendent van Onderwys. Die onderwysers moes lede wees van die Nederduits-Gereformeerde Kerk en vaardig wees in Engels en Hollands. Indien die skole nie Engels aangebied het nie, sou geen staatssubsidies toegestaan word nie (Buys, 1963:230). Wat die swart onderwys betref, is daar wel aandag aan Zulu as moedertaal gegee, maar alle ambagsvakke en godsdiens moes in Engels onderrig word. Die swart onderwysstelsel wat tot 1910 in Natal ontwikkel is, was baie beter as dié van Transvaal of die van die Vrystaat (Behr, 1963:438). Natal het die leiding geneem om staatskole vir swart leerders tot stand te bring met 'n eie kurrikulum (Behr, 1978:174).

Na 1910 het elk van die vier provinsies sy eie onderwysbeleid gehad wat nie noodwendig ooreengestem het nie (Behr, 1978:23). In 1918 is 'n belangrike wysiging aangebring, naamlik dat Hollands vervang is deur Afrikaans as voertaal in skole. Die Afrikaanssprekende ouers was egter steeds oortuig dat Engels hul kinders 'n beter kans gegee het vir werkplasing (Coetzee, 1958:297).

Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (no. 39 van 1967) het op 1 Januarie 1968 in werking getree. Alle blanke skole moes binne die raamwerk van hierdie hoofbeginsels funksioneer (Behr, 1978:41). Hierdie wet het ten doel gehad om Afrikaans en Engels in aparte skole te onderrig en het daartoe bygedra dat leerders van die twee verskillende taalgroepe nooit mekaar se tale op natuurlike wyse aangeleer het nie. Die ware en dominante motief was die konsolidasie van die politieke mag van die Afrikanerdom (Malherbe, 1977:149-151).

Met die totstandkoming van die Unie van Suid-Afrika is Afrikaans of Engels as onderrigtaal gebruik en waar beide voorgekom het, is parallelle onderrig gegee. Tot met die totstandkoming van die Unie, is daar min aandag (behalwe in Natal), aan moedertaalonderrig in swart skole gegee (Behr, 1963:453). Die swart mense self het Engels as onderrigtaal bo hul moedertaal verkies en wel ook om die volgende redes:

- a) Die sendelinge wat by swart onderwys in die twee ouer kolonies betrokke was, was hoofsaaklik Engelssprekend.
- b) Die Hollandse-Afrikaans wat onderrig is, en gereeld as taalmedium in blanke skole in die twee Republieke gebruik is, was nie die taal wat deur die Suid-Afrikaanse bevolking gepraat is nie.
- c) Die gebruik van Afrikaans as taalmedium, het eers heelwat later aanvaarde beleid in blanke onderwys geword (Hartshorne, 1987:84-85).

Die Nasionale Party het daaraan gewerk om Afrikaans die dominante taal in die land te maak. Volgens Van Zyl (2002:55) het dit ook die swart skole geraak: In 1942 het professor B.F. Nel aanbeveel dat Afrikaans en nie Engels nie, die tweede taal in swart skole moet word. Na die promulgering van die Swartonderwyswet, is nuwe staatsdepartemente gestig wat beheer oorgeneem het by die provinsies en sendingkerke. 'n Streng nasionale taalbeleid is neergelê met die uitsluitlike doel om Afrikaans te bevorder en Engels te verminder.

In 1962 is besluit om Xhosa geleidelik deur Engels of Afrikaans te vervang omdat daar geglo is dat die Afrikatale nog onontwikkeld is en nog nie die stadium bereik het waar dit in alle opsigte gebruik kon word om die Westerse idees oor te dra nie (Behr, 1978:177-178). Volgens oudinspekteur Sneesby het die standaard van Engels in daardie tyd veel te wense oorgelaat as gevolg van die feit dat die helfte van die onderwysers Afrikaanssprekend was wat die leerders se geleentheid om Engels korrek en vlot aan te leer, verminder het. Boonop is die onderwysers se foute oorgedra aan die leerders (Horrell, 1964:58). Volgens Horrell (1964:58) het Sneesby nie oorweging geskenk aan die feit dat Afrikaans, net soos Engels, benadeel is deur onderwysers wat onvoldoende opleiding gehad het in Afrikaans nie. Horrell (1964:84) is van mening dat die redes vir swak skolastiese prestasie die kwaliteit van

onderrig, onvoldoende opleiding van die onderwysers, oorvol klasse, te min handboeke en te min hulpmiddels was.

Vanaf 1974 was daar 'n groeiende bewuswording in kommersiële en industriële sektore dat die onderwysstelsel nie aan die ekonomiese en ontwikkelende behoeftes van Suid-Afrika kon voldoen nie. Daar sou dringend aandag gegee moet word aan swart onderwys (Hartshorne, 1992:150). Teen 1974 het al die tuislande die gebruik van Engels as onderrigmedium vanaf standerd drie aanvaar. Versoeke is gerig om Engels ook as voertaal in die blanke gebiede te gebruik, maar die versoeke is geïgnoreer en die Streekdirekteure het bepaal dat sosiale studies en wiskunde in Afrikaans onderrig moet word. In 1975 is die eerste openbare primêre skooleksamen aan die einde van standerd vyf geskryf. Die leerders moet die eksamen in Engels of Afrikaans skryf, na slegs een jaar se ondervinding van die dubbelmediumbenadering. Hierdie beleid wat in die veertigerjare deur blanke skole verwerp is, is toe op swart skole afgedwing (Hartshorne, 1987:94-96).

Op 16 Junie 1976 het 'n konfrontasie tussen 'n goedgeorganiseerde protesoptog en die polisie plaasgevind. Die geweld en onrus het dwarsdeur Suid-Afrika versprei. Hierdie opstand het plaasgevind onder andere weens die swak standaard van swart onderwys, die geboue, toerusting en kwaliteit van onderrig en die gebruik van Afrikaans as onderrigmedium (Behr, 1988:37).

In 1981 is daar deur middel van die De Lange-verslag nuwe aanbevelings gemaak ten opsigte van die taal en die onderwys in Suid-Afrika. Volgens Senekal (1993:93-95) het daar egter nie veel tereg gekom van die aanbevelings ten opsigte van taal en onderwys nie. Hartshorne (1992:170) is van mening dat die wit Suid-Afrika nie reg was vir die aanbeveling van die verslag nie en dat die regering daarom nie onmiddellik opgetree het nie. Eers drie jaar later is die aanbeveling beleid gemaak, maar die impak daarvan was toe afgewater. In die verslag is onder meer aanbeveel dat onderrig beroepsopleiding moet behels en dat moedertaalonderrig uiters belangrik is. Ongelukkig is die feit dat moedertaalonderrig toegang verleen tot hoër opleiding nie beklemtoon nie. In 1992 is 'n nuwe verslag uitgebring van die National Education Policy (NEPI, 1992), waar veeltaligheid erken moet word en daar wegbeweeg moet word van die misleidende amptelike fokus op Afrikaans-Engelse tweetaligheid. Op 6 November 1996 is die Suid-Afrikaanse Skolewet (Suid-Afrika, 1996) goedgekeur waarin voorsiening gemaak word vir 'n eenvormige onderwysstelsel vir die organisasie, bestuur en finansiering van skole.

In Oktober 1997 is 'n beleidsdokument (Kurrikulum 2005) deur die Departement van Onderwys vrygestel. Hiermee wou die Onderwysdepartement so vinnig as moontlik wegbeweeg van die apartheidsverlede en voorsiening maak vir die multitaligheid en multikulturele agtergrond van die Suid-Afrikaanse gemeenskappe. Volgens Van Zyl (2002:65) is 'n belangrike kenmerk van hierdie beleid 'n verbintenis tot 'n toegevoegde tweetaligheidsbenadering as die verlangde norm in Suid-Afrikaanse skole. Hierdie beleid behels die volgende:

- a) 'n Verbintenis tot moedertaalonderrig, onder die mees gunstige toestande.
- b) Parallelmediumskole in die meeste gevalle, om ekonomiese sowel as politieke en kulturele redes.
- c) Dubbelmediumskole as die ideaal, veral vir die volgende twee of drie geslagte. (Totdat die Afrikatale op gelyke vlak kan meeding met Engels en Afrikaans in hoë statusfunksies en die ekonomie en samelewing).
- d) Enkelmedium- opvoedkundige instansies wat of gedeeltelik of ten volle deur die staat gesubsidieer word, sal in die toekoms die uitsondering en nie die reël in Suid-Afrika wees nie.

In 2001 het Mnr. Kader Asmal, Minister van Onderwys, bekend gemaak dat die beleid van veeltaligheid nie geslaag het vir die Afrikataalsprekers van die land nie. Hy het aanbeveel dat moedertaalonderrig vir die eerste vier jaar van onderrig in skole verpligtend sal word, waarna "inkrementele tweetaligheid" toegepas sal word (Bonthuys, 2001:1). Die beleid maak ook voorsiening vir *twee* tale wat verpligtend is en nog 'n tweede addisionele taal wat *opsioneel* is.

3.2.5 Veeltaligheid in Suid-Afrika

Die taalsituasie in Suid-Afrika is uniek reeds omdat daar elf amptelike tale is en volgens die grondwet gelykberegting moet wees vir elkeen. Om hierdie rede verskil die situasie in Suid-Afrika van ander, byvoorbeeld Europese lande, waar die navorsing hoofsaaklik gaan oor mense wat emigreer en deel wil word van die nuwe taalgemeenskap, of waar taalminderheidsgroepe wil inskakel by die taalmeerderheidsgroepe. In Suid-Afrika gaan dit oor mense van verskillende kulture wat hulle eie kultuur het en wil behou, terwyl die ander taal/tale bloot aangeleer word ter wille van beter begrip tussen die kulture, beter kommunikasie en ander faktore soos werkseleentheid en studies. Tweedetaalverwerwing dien nie hier die doel om te integreer met 'n ander groep nie en word ook nie gesien as 'n bedreiging vir die moedertaal nie. Dit is deel van die natuurlike proses om nog 'n taal te leer vir beter verhoudings, kommunikasie of werkseleentede. Suid-Sotho-sprekers (en die

ander inheemsetaalsprekers) moet byvoorbeeld volgens Coetzee-Van Rooy (2000:265) meer bewus gemaak word van die voordele wat multitaligheid het binne die konteks van Suid-Afrika.

Waar Afrikaans altyd een van twee amptelike tale in Suid-Afrika was, en daarom 'n posisie in die hoë funksies van die taal beklee het, het Afrikaans sedert 1994 geleidelik begin om afstand te doen van die hoë funksies. Die handhawing en uitbou van Afrikaans en ander inheemse tale gaan egter nie oor sentiment nie, maar “oor die praktiese voordeel wat dit inhou” (Buys, 2004:35). Veeltaligheid moet gaan oor die bereiking van mense en die vergemakliking van kommunikasie in die werksplek en voorkeur aan Engels gaan dikwels gepaard met sentiment en ideologie eerder as met praktiese voordeel (Buys, 2004:35).

Cele (2004:52) beklemtoon dat:

Academic departments of indigenous languages should be developed parallel to the development of indigenous knowledge systems [...] Through such initiatives the academy should learn to teach indigenous languages in their own tongues, not through the medium of English, while relying on English for translation and code switching purposes.

Cele (2004:53) is van mening dat so 'n poging om balans te verkry tussen die verskillende tale tot voordeel van die land se ekonomie kan strek en die sosiale gemeenskap bevorder:

This social purpose is that of providing differentiated interventions rooted in South African constitutionalised democratic values and diverse cultural enterprise, a cultural brand of identity that makes the South African democratic order boast of itself as a rainbow nation.

Volgens Cele (2004:55) het die regering gedemonstreer dat mense wat vyande was van die meerderheid, omgedraai kan word en met wilskrag en moeite medestaatslui, stedelinge en burgerlikes word. Thabo Mbeki, Suid-Afrika se president, het al dikwels genoem dat Afrikaners Afrikane is. Om die inheemse tale te bevorder en te ontwikkel, is Cele (2004) van mening dat die volgende vrae gevra moet word:

- Hoekom moet Engels geleer en gebruik word?
- Hoekom moet inheemse tale ontwikkel word?
- Hoe gaan die ontwikkeling van die inheemse tale onderdrukte breinblokke verander?
- In watter fase en vlak is die intervensie van die tale krities?

Cele (2004:54) argumenteer dat:

It is after critical engagement with these factors that systems, processes and strategies conducive to the meaningful development of indigenous languages can invite meaningful resources allocation for developing these languages as individual domains that relate to each other. Clusterisation of indigenous languages contains less constitutional legitimacy and fails to develop these languages to fully fleshed media that can be freely used in advance social, economic and political freedoms of modern and rural South African societies.

Volgens Buys (2004) is eentaligheid in Suid-Afrika onprakties, en tweetaligheid soos dit voor 1994 bestaan het, ook nie die oplossing nie. Met die 1996-grondwet is veeltaligheid amptelik erken met die aanvaarding van die elf amptelike tale. Ook die baie tale is nie 'n oplossing nie omdat dit onprakties is. Tog is veeltaligheid veral in die werkplek, noodsaaklik. Kommunikasie gaan egter nie net oor die oordrag van inligting nie, maar ook oor die vertolking daarvan. Volgens Buys (2004:36) hou misverstande of gebrekkige verstaan gevaarlike implikasies in vir die werksplek. Afrikaans dien as voorbeeld van hoe inheemse tale ontwikkel kan word tot volwaardige tale wat op alle vlakke gebruik kan word (Buys, 2004:37). Hoewel verskeie redes aangevoer word, waarom veeltaligheid nie kan werk nie, is streeksgebonde veeltaligheid 'n moontlike oplossing. Dit beteken dat elke provinsie ten minste twee amptelike tale as kommunikasietale sal gebruik, afhangende van die taalvoorkeure van die bevolking, byvoorbeeld in Noordwes, Tswana en Afrikaans (Buys, 2004:37).

Makoni (2002:1) kritiseer die beleid van die elf amptelike tale en voer aan dat dit vervreemding en kognitiewe nadele teweegbring by die mense vir wie dit eintlik tot voordeel moes strek. Hy is verder van mening dat die tale verwyderd van mekaar (as gevolg van die afdwingbaarheid van die koloniale tale) en inheems geword het gedurende die koloniale tydperk vir die gemak van die kolonialiste en sendelinge en in teenstelling met sosiohistoriese feite.

Van der Walt (2004:143) noem dat daar onlangs verskeie stemme was, binne en buite Suid-Afrika, wat van mening is dat inheemse huistale nie net gesien moet word as 'n brug na Engels nie. Volgens Van der Walt (2004:145) raak die onderskeiding tussen bygevoegde en verminderde tweetaligheid belangriker in multitalige kontekste. By bygevoegde tweetaligheid word die moedertaal behou en ondersteun. By verminderde tweetaligheid word die leerder se moedertaal vervang deur 'n ander taal en word die leerder dus eentalig. Sy wys tereg daarop dat bygevoegde twee- of multitaligheid nie beteken dat al die tale in dieselfde domein gebruik word nie. Multitaligheid verbreed die leerder se linguistiese vaardigheid. Van der Walt (2004:145) stel dit dat:

...because we know that the kind of bi- and multilingualism that many South African students demonstrate is not additive and will not support bi- or multilingual education. Even first-language students may exhibit fluent language use in day-to-day interaction, but will not be able to handle cognitively demanding, academic language.

Van der Walt (2004:145) stel dat hoër onderwyspraktisyns se ondervinding is dat veral tersiêre studente addisionele ondersteuning benodig in beide die huistaal en, indien dit verskil, ook in die taal van onderrig en leer om akademies geletterd te raak. Tweektaligheid (huistaal en die taal van onderrig en leer) is veral belangrik in Suid-Afrika. Hierdie tweektaligheid beteken dat verskeie tale vir verskillende sake aangewend word en dat studente meer as een taal kan gebruik om betekenis te heg aan die leerinhoud en konsepte (Van der Walt, 2004:147; Coetzee-Van Rooy, 2000:124). Dit gaan dus om die interpretasie van die werk en nie om 'n woord-vir-woord-vertaling nie. Van der Walt (2004:148) meen dat dit bewerkstellig kan word deur die inheemse tale te ontwikkel en sodoende gebruik kan word om wetenskaplike konsepte duidelik te maak. Dit sal die volgende tot gevolg hê:

In addition to strengthening academic literacy, the result will be that African languages and Afrikaans widen the domains in which they are used.

3.3 Sosiokulturele faktore

Tweede-/vreemdetaalverwerwing kan nie net op grond van individuele kognitiewe faktore verklaar word nie, aangesien die kind 'n sosiokulturele wese is wat deur artefakte in die omgewing beïnvloed word. In hierdie gedeelte word die invloed van die moedertaal op die teikentaal, die sosiale klas, nieverbale kommunikasie en taalhoudings, wat almal deel vorm van sosiokulturele faktore, bespreek.

3.3.1 *Moedertaal versus teikentaal*

Die invloed van die moedertaal is 'n sosiolinguistiese faktor wat die taalvaardigheid van tweedetaalsprekers ernstig kan benadeel (Stander, 2000:65). Die tweedetaalspreker probeer om die nuwe sisteem van die teikentaal te verbind met dit wat hy reeds weet van taal. Die enigste stel feite wat hy besit in verband met taal, is dié van sy moedertaal (Seliger, 1988:23). Die tweedetaalspreker besit ook reeds 'n stel gewoontes van sy moedertaal. Volgens Littlewood (1984:17) sal sommige van hierdie gewoontes hom help met die

verwerwing van die teikentaal, maar ander sal 'n hindernis wees en die verwerwing belemmer. Klopper (1981:270) en Cameron (2001:14) stel dit dat sekere afwykings in die tweedetaalspreker se taalgebruik voorkom as gevolg van sy gebrekkige kennis van die teikentaal, wat tot gevolg het dat die leerder dan teruggryp na die patrone van sy moedertaal. Informele taalverwerwing sonder korrigerende elemente; gebrek aan taalkontak; verkeerde klemplasing by formele onderrig op skool; onderrig van die teikentaal deur 'n tweedetaalspreker; voortdurende aanwesigheid van moedertaalpatrone; en te groot verskille tussen die teikentaal en die moedertaal kan die verwerwing van die teikentaal nadelig beïnvloed (sien Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.2).

Wanneer leerders skool toe gaan, moet hulle sekere nuwe taalvaardighede bemeester. Verskeie navorsers is van mening dat die moedertaal die aanleer van 'n tweede taal beïnvloed (Walqui, 2001; Bester & Cann, 1996; Appel & Muysken, 1990; Cummins, 1988; Ellis, 1985). Volgens Walqui (2001:1) is van die faktore wat 'n rol speel die linguistiese afstand tussen die twee tale, die leerders se vlak van vaardigheid in die moedertaal en hulle kennis van die tweede taal, die variasie van die moedertaal wat gepraat word (standaard of niestandaard), die status van die moedertaal binne die gemeenskap en die sosiale houdings teenoor die moedertaal. Stander (2000:65) stel dat die moedertaal die aanleer van 'n tweede taal nadelig kan beïnvloed, veral wanneer daar te groot verskille is tussen die moedertaal en die tweede taal. Dit word bevestig deur navorsing van Littlewood (1984:17), Klopper (1981:270), Weinreich (1979:109) en Van Wyk (1976:146). Mongiat (1995:54) is van mening dat dit vir die sprekers van die verskillende Afrikatale 'n traumatiese ervaring is om Afrikaans of Engels aan te leer omdat die klanke en sinsbou so verskil van dié van die Afrikatale. Volgens Mongiat (1995:56) het Rod Ellis tydens 'n SAVTO-kongres by die Johannesburg Universiteit in Julie 1991, 'n beroep gedoen op onderwysers om op te hou om in te meng in taalonderrig en hulle daarop toe te spits om onderriggeleenthede te skep wat ooreenstem met moedertaalverwerwing. Ellis is van mening dat taalverwerwing meer suksesvol is wanneer die voorwaardes van natuurlike taalverwerwing oorheers. Dit impliseer dus dat die onderwyser moet weet op watter vlak die leerders se taal is en sy spraakspoed moet aanpas by dié van die leerders.

McLaughlin (1981:23) verskil egter hiervan. Hy wys op die verskille en ooreenkomste tussen die aanleer van 'n moeder- en tweede taal. Volgens hom moet daar onderskei word tussen verskillende leersituasies, verskillende insette, verskillende kognitiewe en linguistiese vaardighede ten opsigte van die leerders. Hy postuleer dat leerders wat dieselfde blootstelling kry aan die twee tale, die tweede of vreemde taal soos 'n moedertaalspreker kan bemeester. Thomas (2003:28) sluit hierby aan en is van mening dat leerders wat regtig

toegewyd is, die tweede of vreemde taal kan bemeester ongeag hoeveel dit van die moedertaal verskil. Verskeie navorsers is dit eens dat blootstelling 'n belangrike rol vervul in die verwerping van 'n vreemde taal (Cummins, 1995; Mhlambi, 1994; Hartshorne, 1987). Cummins (1995:111) meld dat die probleme wat in die teikentaal ondervind word, verbeter kan word deur dié probleme in die moedertaal te hanteer (vergelyk Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.4.8).

Navorsing deur Koen *et al.* (2004:245) het aan die lig gebring dat lees- en spelagterstande by Suid-Sothosprekende leerlinge reeds in graad 1 aanwesig is. Hulle gee die volgende redes:

- Beperkte voorskoolse stimulering van visuele en ouditiwe vaardighede.
- 'n Onvoldoende lees- en spelprogram in die leerder se moedertaal.
- Die afwesigheid van moedertaalonderrig of beperkte moedertaalonderrig.
- Formele lees- en spelonderrig voordat die leerder daarvoor gereed is.

Hieruit kan dus ook afgelei word dat moedertaalonderrig 'n belangrike rol speel. Die adjunkminister van onderwys, mnr. Mosibudi Mangena, het op 'n seminar by die Universiteit van die Witwatersrand beklemtoon dat die "mite dat Afrikatale nie gereed is om gebruik te word as onderrigtale nie, in die kiem gesmoor moet word" (Basson, 2003:13). Dit word bevestig deur Webb (2003:289) wat noem dat een van die mites is dat Afrikatale nie toepaslik is vir onderwysontwikkeling nie, omdat dit nie waarde het in hoë-funksie kontekste nie en dat Engels die enigste pad na sukses in opleiding en die werksmark is. Die implikasie vir Afrikaans as addisionele taal is dat die resultate baie meer suksesvol sal wees wanneer moedertaalonderrig eers voldoende plaasgevind het (Papagno, Valentine & Baddeley, 1991; Olshtain, Shohamy, Kemp & Chatow, 1990; Humes-Bartlo, 1989).

3.3.2 Sosiale klas

Venter (2002:32) noem dat dit oor die algemeen aanvaar word dat ouers uit die werkersklas minder ondervinding met geskrewe taal het as ouers uit die middelklas- en hoërklas-agtergronde. Snow en Nino (1994) stel dit dat die laer sosio-ekonomiese groepe aan minder komplekse taal blootgestel is en die taalkode van die omgewing aanleer, wat nie noodwendig abstrakte, analitiese en gedekontekstualiseerde taal bevat nie. Volgens McLaughlin (1985) het hoërklashuisgesinne ook meer redelik toegang tot boeke. In Suid-Afrika groei baie kinders nog op in verafgeleë gebiede waar elektrisiteit en water ontbreek. Armoede is nog 'n groot probleem. Die Afrikataalsprekers het ook nie genoegsame materiaal (soos stories in boekvorm) in hulle moedertaal om die kinders mee groot te maak nie.

Fandrych (2003:17) wys daarop dat die Basotho's nie eintlik 'n leesgemeenskap is nie, as gevolg van hul orale kultuur. Volgens Fandrych (2003:17) is daar tradisioneel gepraat: byeenkomste gehou waar sake bespreek is, vanaf ernstige sake tot nuusuitruiling van bure. Stories is mondelings in die aande om die kampvure vertel en sou opgevoer word deur danse en speletjies. Hierdie orale letterkunde is van geslag tot geslag oorgedra en het betrekking gehad op die gewoontes en tradisies van die bepaalde groep. Dieselfde manier van doen word by van die etniese groepe in Suid-Afrika aangetref, maar daar moet ook rekening gehou word met die Afrikataalsprekers wat eintlik al heeltemal verwesters het. Dit is duidelik dat kultuur 'n belangrike rol speel en dat die sosiokulturele agtergrond van die leerders wat Afrikaans wil aanleer, in aanmerking geneem sal moet word ten opsigte van die tekste en onderrigmetodes wat gebruik word binne die Afrikaansklas.

Fandrych (2003:19) is van mening dat die orale tradisie steeds 'n belangrike plek inneem in hulle kultuur wat heelwat verskil van die Westerse kultuur. In Lesotho het sy bevind dat die Bybel gelees word, maar omdat dit bimenslik tot stand gekom het, word die inhoud nie bevraagteken nie. Hierdie verskynsel word ook aangetref in Arabiese lande ten opsigte van die interpretasie van die Koran. Verder is daar relatief min geskrewe werke beskikbaar in die verskillende Afrikatale (ook onder andere weens apartheid en die verafgeleë gebiede) wat maak dat daar nie 'n kultuur gevorm kon word vir lees nie. Lees is een van die vaardighede wat bemeester moet word om effektiewe leer te laat plaasvind (Waser, 2001:2).

Gaine en George (1999:35) en Mwelase (1995:2) wys ook daarop dat armoede en ongeletterdheid bepalende faktore by die kwaliteit van opvoedkundige stimulering kan wees en dat 'n omgewing waarin ruimte, vrede en opvoedkundige hulpmiddels kinders beter toerus vir die eise van die skool as wat 'n armer omgewing dit sou doen. Die swak akademiese prestasie van leerders in baie Suid-Afrikaanse skole kan ook die gevolg wees van faktore soos armoede en agterstande soos oorbevolking, te min leer materiaal en boeke en onvoldoende fisiese bronne asook 'n onbillike onderwyssisteem wat gekenmerk is deur papegaaiwerk, swak onderrig en swak skoolbestuur (Pretorius & Machet, 2004:48). Volgens Fandrych (2003:17) moet faktore soos die opleiding van die onderwysers, die aantal beskikbare leer materiaal, die aantal leerders per klas, die agtergrond van die leerders (baie kom van verafgeleë dele waar boeke en media onbekombaar is en die leerders dus eintlik geen kennis dra van ander kulture, leerstyle en skryfstyle nie) ook in aanmerking geneem word. Dit word bevestig in navorsing deur Badenhorst (2004:297), Donitsa-Schmidt, Inbar en Shohamy (2004:217-218) en Bester en Cann (1996:111-120).

Indien 'n kind grootword in 'n omgewing wat nie genoegsame linguistiese insette verskaf nie, kan dit die kind se vermoë om te leer beïnvloed. Soms kan die gevalle van deprivering so erg wees dat 'n kind nooit leer praat nie. Leerprobleme kan ook ontstaan weens omgewingsnadele, byvoorbeeld swak kommunikasie tussen moeder en kind, soos wat sekere teorieë oor taalverwerwing ook bevind het (Harris & Coltheart, 1986:108). Louw, Gerdes en Meyer (1984:192) sluit hierby aan en noem dat by laer sosio-ekonomiese klasse grammatikale ontwikkeling gestrem word deur sulke kinders aan 'n dialek en nie aan die standaardvorm van die taal bloot te stel nie.

3.3.3 Nieverbale kommunikasie

Van Zyl (2002:78) toon aan dat daar 'n groot verskil is tussen die Europese- en Afrikakulture. In Suid-Afrika bestaan daar talle beleefdheidsreëls wat verskil van kultuur tot kultuur. Afrikataalsprekers wag dikwels eers dat die meerdere hulle eerste groet as 'n beleefdheidsgebaar. So stap mans voor die vrouens in 'n vertrek in omdat hulle eerste die gevaar moet trotseer. Dit is heeltemal teenstrydig met die Afrikaanse tradisie waar mans uit hoflikheid vroue eerste laat instap.

Schutte (2001:13) maak ook melding van 'n "silent language", naamlik die kultureel bepaalde nieverbale gedrag, wat ook geleer en geken moet word om effektief te kan kommunikeer. Wanneer dit geïgnoreer word, kan baie spanning veroorsaak word, ook binne die tweede-/vreemdetaalklas. Hy is van mening dat misinterpretasie tydens die onderrigsituasie 'n negatiewe filter vorm wat die leerders inhibeer om gemotiveerd binne die nuwe taal se kultuur deel te neem of dit selfs aan te leer (Schutte, 2001:14). Die volgende aspekte is belangrik om in ag te neem by nieverbale kommunikasie: begroeting, gebare, oogkontak, persoonlike ruimte en aanraking, toonhoogte, stemvolume en tempo. Nieverbale kommunikasie word van kleinsaf aangeleer volgens die kultuur van die bepaalde groep. Dit is ook belangrik dat 'n mens nie die Afrikataalsprekers in Suid-Afrika sal stereotipeer nie, met ander woorde elke taalgroep het verskillende nieverbale kommunikasieëls en binne elke groep kan ook verskillende nieverbale kommunikasie gebruik word afhangende van byvoorbeeld sosiale klas (Schutte, 2001). Afrikataalkulture neig om hoëkontekskulture te wees waar sekere inligting ongesê bly en uit die fisiese konteks of die nieverbale afgelei moet word (Dodd, 1998:89).

Volgens Kruger (2001:81) behoort nieverbale kommunikasie deel te wees van die onderrigprogram, veral by 'n addisionele taal en moet dit deel uitmaak van sosiokulturele begrip tussen die verskillende kulture en interpersoonlike verhoudings.

3.3.4 Taalhoudings

Taalhoudings het baie meer te doen met die struktuur van die gemeenskap as die taal self (Fasold, 1984; Ryan & Giles, 1982; Webb, 1979). Webb (1979:41) is van mening dat motivering 'n groot rol speel in persone se taalhoudings. Hy het byvoorbeeld gevind dat sommige leerlinge dit nie die moeite werd vind om Afrikaans te leer praat en skryf nie en blameer stereotipering daarvoor. Roos (1990:27) het aangetoon dat stereotipering deel van die kognitiewe komponent van houding is en gevorm word deur persoonlike ervaring, emosionele behoeftes en die omgewing. Lewis (1980:263) het aangetoon dat wanneer 'n prekonsepsie toegelaat word om 'n taal, die kultuur van die taal, of die sprekers te stereotipeer, is dit nie maklik om hierdie prekonsepsie te verander nie. Van Zyl (2002:161) noem in haar studie:

Om 'n taalhouding te verander, moet respek en waardering gekweek word.

Volgens Van Zyl (2002:161):

...bestaan taalhoudings nie in 'n vakuum nie. Mense ontwikkel houdings teenoor tale wat hulle sienswyse teenoor die sprekers van daardie tale, asook die verband en funksie wat daarmee geassosieer word, reflekteer. Taalhoudings word sterk beïnvloed deur sosiale- en politieke faktore, daarom moet taalbeplanners taalhoudings in ag neem.

Van Zyl (2002) waarsku ook dat omdat houdings veranderlik is, daar geen waarborg is dat 'n "goedgesinde" houding teenoor ander tale nie later tot konflik en spanning sal lei nie. Sy noem dat die ontwaking van 'n groep se nasionaliteit dikwels begin met die herlewing van sy taal en letterkunde. Sorokin (1962:201) stel dit dat:

The struggle for equality of nationalities has usually started with the struggle for equality of their language in the state, court, school, church, etc., the right to teach it and to use it without discrimination.

3.3.4.1 Taalhoudings van Afrikataalsprekers oor Afrikatale

Die sprekers van Afrikatale het 'n uiters negatiewe houding teenoor hulle eie tale. Daar bestaan die persepsie dat Afrikatale nie dieselfde in domeine as die wêreldtale kan funksioneer nie (Webb, 1994:181-182). Hierdie negatiewe houding is ook opmerklik onder onderwysers en veral leerders. De Villiers (1992), Morduant (1991) en Duminy, MacCarty en

Gasa (1980) het die houding van onderwysers in swart skole ondersoek en bevind dat daar 'n positiewe houding teenoor Engels bestaan. De Villiers (1992:64) is van mening dat die onderwysers oor die algemeen van mening is dat dit sosiaal, opvoedkundig en beroepsgewys tot die leerders se voordeel strek, indien hulle vaardig is in Standaardengels. Volgens Van Zyl (2002:164) het hierdie sprekers van Engels egter baie min kontak met Standaardengels soos dit deur moedertaalsprekers gepraat word. Potter (1995:203) is van mening dat die keuse van taalgemeenskappe in Afrika, waaronder ook Suid-Afrika om Engels as 'n *lingua franca* te gebruik, 'n pragmatiese keuse is. Potter (1995:2000) stel dit dat:

They see knowledge of English, among other things, as the key to prosperity. To deny them access to English, would therefore seem to be a denial of what is surely a right: the right to improve one's position in society in the best way one sees fit.

3.3.4.2 Taalhoudings van Afrikataalsprekers teenoor Afrikaans

Van Zyl (2002:172) meld dat daar steeds vooroordele in Suid-Afrika bestaan wat vervreemding tussen blanke Afrikaanssprekendes en swart Afrikataalsprekers veroorsaak. Kotzé (1987:178) is van mening dat hierdie houdings grotendeels te wyte is aan stereotipes wat gevorm word wanneer daar 'n gebrek is aan kontak met moedertaalsprekers en dat die negatiewe houdings kan verander deur middel van kontak. Volgens Magura (1984:104) is Afrikaans 'n simbool van onderdrukking onder Afrikataalsprekers en het gebeurde soos 1976 ongetwyfeld bygedra tot die negatiewe houding jeens Afrikaans onder Afrikataalsprekers, veral in die stedelike gebiede. Roup (2004) vra in hierdie verband :

...if a language is to be crucified because of its use by a former oppressor, what of English, of German, of Spanish? Do these, among so many others, not also have blood on their vowels? Should we justify the disappearance of a language because of what was done in its name?

Die bevindings van 'n studie deur Mhlambi (1994) en Bangeni (2000) kontrasteer met bogenoemde sienings. Mhlambi (1994:45) het bevind dat 75% van die swart jongmense in KwaZulu-Natal wat hy ondervra het Afrikaans hoog op die ranglys plaas van tale wat hulle kan verstaan en praat. 'n Totaal van 34% van hierdie jongmense sou verder wou studeer in Afrikaans as hulle die geleentheid sou kry en 58% het gevoel dat kennis oor Afrikaans bydra tot beter menseverhoudings en ervaar daarom 'n redelike mate van interne motivering. Mhlambi (1994) noem wel dat die matriekuitslae op 'n probleem rakende die onderrig van Afrikaans as vreemde taal in oorwegend swart skole, dui.

Fandrych (2003:17) is van mening dat Engels in die meeste voormalige Britse kolonies 'n nie-amptelike status het. Sy noem ook dat Engels in etnies-diverse lande dikwels die rol vervul van 'n etnies-neutrale *lingua franca*, aangesien Engels 'n vereiste is vir regeringsposte en 'n paspoort tot die Cambridge Overseas School Certificate wat 'n toelatingsvereiste is by heelwat universiteite (onder andere Lesotho, Zambië, Botswana en Swaziland).

Volgens Spencer (1997:52) het 'n studie deur Vorster en Proctor (1976) geopenbaar dat daar 'n verontrustende negatiwiteit teenoor Afrikaans is wat in aanmerking geneem moet word deur enige onderwyser wat Afrikaans as vreemde taal wil onderrig. 'n Hele paar navorsers (Bangeni, 2000; Mhlambi, 1994) het egter bevind dat die generasie van jonger swart mense positief is teenoor Afrikaans en dit graag sal wil leer indien hulle die kans daartoe kry.

Die Pansat-verslag (September 2000) toon dat die landsburgers van Suid-Afrika redelik positief is ten opsigte van ander tale. Engels word gebruik as 'n tipe *lingua franca* wat vir kommunikasie in die werkplek gebruik word. Dit is ongeveer vyf keer meer as sy relatiewe sterkte as huistaal in Suid-Afrika. Slegs 19% van die respondente ondersteun die siening dat slegs een taal voorkeur moet geniet. Ongeveer 61% van die respondente is ten gunste daarvan om benadeelde tale te ontwikkel, waaronder die hoogste sentiment onder Afrikaanssprekendes was. Die onderrigtaal van die land is hoofsaaklik Engels (80%), terwyl dit die huistaal van slegs 9% van die land se bewoners is. Hoewel slegs 12% van die respondente aangetoon het dat Engels die onderrigtaal moet wees, blyk dit dat die voorkeur vir Engels as medium van onderrig steeds 'n elite verskynsel is, veral onder die hoër inkomstegroepe. Volgens die Pansat-verslag verstaan meer as 60% van die bevolking (Engelssprekendes uitgesluit) glad nie of selde wanneer daar Engels gepraat word. Webb (2003:289) meld ook dat Engels toegelaat is om te dominant in die onderwyslewe in Suid-Afrika te raak. Suid-Afrikaanse ouers en onderwysers blyk nie raak te sien watter negatiewe gevolge 'n oorbeklemtoning van Engels op die gebied van die onderwys, ekonomie, politiek, sosiokulturele en sosiopsigologiese veroorsaak nie.

3.4 Individuele faktore: Leerders

Volgens Ellis (1994:10) is daar baie individuele verskille in die manier van aanleer en gebruik van 'n vreemde taal. Hy is van mening dat die leerderfaktore baie moeilik is om te klassifiseer, maar dat navorsing vyf algemene faktore uitgesonder het vir individuele

verskille, naamlik ouderdom, aanleg, kognitiewe styl, motivering en persoonlikheid. Gardner en McIntyre (1992; 1993) verdeel die leerderkenmerke in twee groepe, naamlik: kognitiewe en affektiewe (emosionele) faktore. In hierdie gedeelte sal die volgende faktore bespreek word: motivering, houdings, aanleg, affektiewe faktore, ouderdom, leerstyle, leerstrategieë en blootstelling.

3.4.1 Motivering

Dörnyei (2001a:43) noem dat navorsing oor die motivering vir die onderrig en leer van 'n tweede of vreemde taal tot in die 1990's beïnvloed is deur die pionierswerk van onder andere Robert Gardner, Wallace Lambert en Richard Clément (vergelyk Hoofstuk 2, gedeeltes 2.3.4.1, 2.3.4.2 en 2.3.4.7). Daarvolgens is motivering as 'n dominante determinant van tweedetaalverwerwing gesien. Motivering is gesien as 'n relatiewe stabiele leerdereienskap gebaseer op a) die leerder se sosiale persepsies, b) algemene houdings teenoor die tweede-/vreemdetaal-leersituasie, die onderwyser en kursus, en c) interetniese kontak en selfvertroue.

Volgens 'n raamwerk vir tweede-/of vreemdetaalmotivering wat opgestel is deur Dörnyei (2001b:18) en wat fokus op 'n opvoedkundige uitgangspunt, word motivering in drie vlakke verdeel. Die eerste vlak, die *Taalvlak*, betrek verskeie aspekte van die teikentaal, byvoorbeeld die kultuur en die gemeenskap, sowel as die intellektuele en pragmatiese waarde wat daarmee geassosieer word. Die *Leerdersvlak* hanteer die individuele eienskappe wat die leerder in die leerproses gebruik, byvoorbeeld selfvertroue. Die *Leersituasie-vlak* hou verband met spesifieke situasies binne die teikentaalklas, byvoorbeeld *kursus-spesifieke komponente* soos kurrikulum, onderrigmateriaal, onderrigmetodes en leeraktiwiteite; *onderwyserspesifieke komponente* soos persoonlikheid, gedrag en onderrigstyl; en dan *groepspesifieke komponente*, byvoorbeeld doelgeoriënteerdheid, groepskohesie en klaskamer-doelwitstrukture soos individuele take, samewerking of kompetering (Dörnyei, 2001b:18).

Motivering is nog altyd gesien as 'n sentrale faktor in die leerproses. Motivering affekteer die hoeveelheid tyd en energie wat leerders bereid is om in te sit in enige leertaak. Daarom is dit essensieel dat motivering doelgerig en stimulerend moet wees. Volgens Stoll, Fink en Earl (2003:60) kan motivering gestimuleer en stabiel gehou word deur 'n kombinasie van sosialisering, relevansie, uitdagings en verbeeldingrykheid. Biggs en Moore (1993) verdeel motivering in vier breë kategorieë (sien Tabel 3.1):

TABEL 3.1: Motiveringskategorieë

Ekstrinsiek	Die taak word uitgevoer as gevolg van positiewe of negatiewe versterking.
Sosiaal	Hou verband met die persoon wat die motief vorm (ouer, vriend, onderwyser, maats) en die aard van die leerproses (model, konformerings of kooperatief).
Prestasie	Leer om 'n toets of eksamen te slaag, of 'n werk te kry deur oppervlakkige motivering, gekenmerk deur papegaai-leer om sukses te behaal.
Intrinsiek	Diepgaande leer uit eie keuse met persoonlike toewyding en oorgawe.

Biggs & Moore (soos aangehaal uit Stoll, Fink & Earl, 2003:36).

Stoll, Fink en Earl (2003:35) stel dit dat die mate waartoe individue van mening is hulle die vermoë het om te leer, 'n dramatiese effek het op hulle bereidwilligheid om te leer. Wanneer daar egter geen uitdagings gestel word nie, verloor die individu sy belangstelling. Wanneer individue in hul vermoëns glo, is hulle gewillig om nuwe uitdagings te aanvaar, selfs al is dit moeilik. Stoll, Fink en Earl (2003:36) is van mening dat intrinsieke motivering die belangrikste is. Ekstrinsieke motivering kan prestasie in die wye ry en selfs intrinsieke motivering laat afneem.

Gardner en Lambert (1959) het onderskeid gemaak tussen integrale en instrumentele motivering. Integrale motivering kan gedefinieer word as die begeerte om so bedrewe in die teikentaal te word, dat die individu as deel van die gemeenskap aanvaar kan word. Instrumentele motivering kan gedefinieer word as die behoefte vir gebruiksbedrewe in die teikentaal, byvoorbeeld om 'n werk te bekom (Spolsky, 2000; Belmechri & Hummel, 1998; Clément, Dörnyei & Noels, 1994; Gardner & Lambert, 1959). Motivering verwys na die individu se houding, begeerte en opoffering om 'n vreemde taal aan te leer (Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997:345). Pintrich en Schunk (1996:4) definieer motivering as:

The process whereby goal-directed activity is instigated and sustained. Motivation is a process rather than a product.

McGroarty (1998) het geargumenteer dat om die mees intellektuele uitdagings en unieke aspekte van taal-aanleer en -onderrig te hanteer, moet linguïste die *sosiale kontekste*

rondom taalverwerwing wat die leerproses beïnvloed, beter verstaan. Volgens Dörnyei (2001a:45) het die sosiale aard van tweedetaalverwerwing veroorsaak dat die impak van verskeie sosiokulturele faktore 'n lang geskiedenis in die veld het. Ter aanvulling van Gardner se motiveringsteorie (vergelyk Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.4.2), was sosiale determinante ook die fokus van Giles en Byrne (1982) se intergroepmodel (vergelyk Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.4.4), Schumann (1978) se akkulturasie-model (vergelyk Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.4.3) en Clément en Noels (1992) se situasionele taalidentiteitsmodel. Verskeie navorsers (Clément & Gardner, 2001; Dörnyei, 2001; McGroarty, 2001) is van mening dat motivering as 'n situasionele konstruk in tweedetaalverwerwing een van die fokuspunte sal wees van navorsing in die toekoms.

Leerders sal nie vaardighede demonstreer tensy hulle gemotiveer is om dit te doen nie. Motivering affekteer optrede en leer (Pintrich & Schunk, 1996:163). Motivering word ook beïnvloed deur die leerder se houding teenoor die teikentaal, die sprekers en kultuur van die teikentaal, die sosiale en praktiese waarde van die gebruik van die teikentaal en die leerder se houding teenoor sy eie taal en kultuur (Siegel, 2003:185). Norton (2000:10) meld dat die motivering by leerders van 'n tweede of vreemde taal die volgende is:

If learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will require a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capital. Learners expect or hope to have a good return on that investment – a return that will give them access to hitherto unattainable resources.

Gerganov en Krassimira (1993:243-251) het ook gevind dat die aanleer van 'n vreemde taal en grammatika sistematies beïnvloed word deur die leerders se motivering om te leer. Wanneer leerders duidelike doelwitte gestel het en die behoefte om sekere woorde en woordplasinge te leer goed gedefinieer is, is dit ook goed gememoriseer. Volgens Gardner (1985) en Scarcella en Oxford (1992) is motivering een van die hoofbepalende faktore in die sukses met die aanleer van 'n vreemde taal. Motivering bepaal die mate van aktiewe, persoonlike betrokkenheid in die leer van 'n vreemde taal. Dörnyei (2001b:2) stel dit dat:

99 per cent of language learners who really want to learn a foreign language (i.e. who are really motivated) will be able to master a reasonable working knowledge of it as a minimum, regardless of their language aptitude.

Ongemotiveerde leerders bly relatief onbetrokke en sal gevolglik nie hulle volle potensiaal kan ontwikkel in die aanleer van die vreemde taal nie. Navorsing gedoen deur Ely (1986) en

Scarcella en Oxford (1992) toon aan dat motivering direk verband hou met hoe dikwels leerders taalleerstrategieë gebruik, hoe goed hulle vaar in kurrikulumverwante toetse, hoe vaardig hulle raak in die vreemde taal en hoe lank hulle hul vaardigheid kan behou nadat die studie voltooi is. Ellis (1994:11) is van mening dat motivering 'n sentrale plek in vreemdetaalverwerwingsteorieë inneem. Hy stel dit dat leerders wat belangstel in die sosiale en kulturele gewoontes van die teikentaal, 'n groot kans het om suksesvol te wees. Leerders wat 'n sterk gebruiksmotivering het, sal ook waarskynlik sukses behaal. Daarteenoor noem Ellis (1994) dat min belangstelling en lae gebruiksmotivering kan lei tot onvoldoende resultate.

3.4.2 Houdings

De Klerk en Bosch (1994:50), Gardner (1985:8), Webb (1979:45) en Hauptfleisch (1977:4) is van mening dat houdings 'n moeilike begrip is om te definieer, maar dat dit kognitiewe, affektiewe en konatiewe komponente bevat. Die kognitiewe komponente verwys na die individu se strukturering van taal, die affektiewe na die emosies en die konatiewe na die neiging om nader aan die houdingsobjek te beweeg.

Ellis (1985:116) is van mening dat dit moeilik is om 'n duidelike onderskeid te maak tussen motivering en houding. Brown (1981) maak 'n onderskeid tussen motivering en houding deur houding te bestempel as die stel persepsies van die leerder teenoor lede van die teikengroep en teenoor sy eie taalgroep. Gardner en Lambert (1972) het motivering gedefinieer as die teikentaalleerder se *oorkoepelende doelwit* en houding gedefinieer as die *volhouding* van die teikentaalleerder om hierdie doelwit te bereik. Dit is duidelik dat daar in die literatuur geen duidelike onderskeid nog gemaak is nie, en dit word grotendeels veroorsaak as gevolg van die abstraksie van hierdie veranderlikes.

Gardner (1985:41) wys daarop dat houdings 'n meervoudige betekenis kan hê: Dit kan verwys na prestasie in die vak, na die relevansie van die vak vir die leerder, na die invloed wat geslag het op die houdings teenoor die vak, na die houding van die gemeenskap en na die geografiese area. Gardner het *The Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)* in 1985 ontwikkel om hierdie veranderlikes te meet (Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997:345). Die veranderlikes is in die volgende groepe verdeel:

- Integrasie
- Houdings teenoor die leersituasie
- Motivering

- Taalangs
- Ander bydrae

Met integrasie word bedoel die leerder se bereidwilligheid en belangstelling om sosiale interaksie met lede van die teikentaal te hê. Dit behels drie onderafdelings, naamlik die houding teenoor die teikentaalgroep, belangstelling in die teikentaal, en 'n oriëntering ten opsigte van taal-leer. Coetzee-Van Rooy (2000:261) het gevind dat Suid-Sotholeerders met anderstaliges wil kommunikeer sodat hulle beter kan verstaan en dat dit 'n belangrike deel vorm van hulle kulturele identiteit. Dit sluit aan by bevindinge van Norton Peirce (1995:23) dat 'n positiewe kulturele identiteit korreleer met 'n groter bevoegdheid in vreemdetaalverwerwing. Houding teenoor die leersituasie word op twee maniere gemeet, naamlik die houding teenoor die onderwyser en houding teenoor die vak.

Ellis (1994:103) meld ook dat die leerders se houding teenoor die onderwyser en die onderrigmateriaal leerders kan motiveer of demotiveer. Gardner, Tremblay en Masgoret, (1997:546) stel dat motivering na die individu se houdings, begeertes en moeite om die teikentaal te leer verwys en op drie skale gemeet word, naamlik: 1) houding teenoor die leer van die taal, 2) die begeerte om die teikentaal te leer, en 3) motiveringsintensiteit.

Uit die literatuur blyk dit duidelik dat houding en motivering eintlik nie-skeibare variante is. Verskeie studies het probeer vasstel watter faktore 'n merkbare rol speel in die verbetering van leerders se houding en motivering ten opsigte van die teikentaal (Dörnyei, 1998; Oxford, 1989). By hierdie faktore word ingesluit die kulturele oortuigings ten opsigte van die teikentaal, die teikenkultuur en die teikentaalsprekers, die status van die teikentaal binne die gemeenskap en die houding van die gemeenskap, insluitend dié van die ouers, teenoor die teikentaal. Navorsing deur Dörnyei (1998) en Shohamy (2000) het egter ook bevind dat die leeromgewing (handboeke, leermateriaal, onderwysersgedrag en -persoonlikheid asook die skoolfasiliteite) net so belangrik is as die sosiale omgewing ten opsigte van motivering en houding.

Wanneer leerders die rasionaal verstaan agter die leer van 'n vreemde taal, kan dit moontlik hulle houding en motivering teenoor die teikentaal beïnvloed. Nugent (2000:35) gee die volgende rasionaal vir die onderrig van 'n vreemde taal, naamlik dat binne 'n globale gemeenskap 'n vreemde taal nie meer 'n luukse is nie, maar 'n noodsaaklikheid; dit verskaf nuwe perspektiewe aan leerders en verbreed hulle kennis oor die wêreld. Dit bou selfvertroue en bied insig in 'n nuwe sosiokulturele konteks wat wyer strek as 'n mens se eie gemeenskap. Dit verskaf verdraagsaamheid, begrip en respek vir die kulturele identiteite en

waardes van ander; dit dien as versoening. In die besigheidsektor vergroot die aanvraag na mense wat multitalig en multikultureel is daagliks. Daarby vergroot dit die werkseleenthede oor amper al die vlakke, vanaf sekretarisse tot by die topbestuur. Toerisme en reis is baie makliker indien die inheemse tale en tradisies bekend is. Die navorser is van mening dat die studie van vreemde tale insigte ten opsigte van die moedertaal verskaf. Jy kan slegs jou eie taal waardeur indien jy dit met ander kan vergelyk.

Die onderwyser blyk 'n prominente rol te speel in die houding en motivering van leerders ten opsigte van die aanleer van 'n tweede of vreemde taal. Pintrich en Schunk (1996:181) wys daarop dat onderwysers leerders kan motiveer deur die volgende te doen:

- leerders te oortuig dat hulle die vermoë het om die leermateriaal te bemeester;
- leerders te wys waar hierdie leermateriaal waardevol kan wees in hulle lewe;
- leerders leerstrategieë te leer en hulle te wys op beter resultate as gevolg van die strategieë;
- die leermateriaal op 'n verstaanbare manier te ontsluit, met inagneming van individuele leerverskille;
- duidelike doelwitte te verskaf;
- seker te maak dat die terugvoering kredietwaardig is en aansluit by leerprogressie en
- modelle te gebruik wat selfeffektiwiteit bou en motivering bevorder.

Dörnyei (2001b:32) voeg nog 'n paar eienskappe van 'n onderwyser by wat bydra tot motivering by die leerders:

- entoesiasme;
- toewyding aan en verwagtinge van die leerders;
- verhouding met die leerders;
- verhouding met die ouers van die leerders.

In 'n studie deur Spencer (1997:61) het sy bevind dat stereotipering ook 'n belangrike faktor is:

...it is vital that teachers gain an understanding of the influence of stereotypes on language learning.

Stereotipering en taalhoudings is reeds in 3.3.4 bespreek, daarom sal hier nie verdere aandag daaraan geskenk word nie.

3.4.3 Aanleg

Volgens Gardner, Tremblay en Masgoret (1997:345) is taalaanleg 'n algemene term wat verwys na die verbale vermoëns om tweede of vreemde taal te kan gebruik. Carroll (1953) se studie oor aanleg het aangetoon dat daar verskeie dimensies is van taalaanleg wat die suksesvolle aanleer van 'n tweede of vreemde taal bepaal en dat kognitiewe vermoëns die belangrikste rol speel (Sparks & Ganschow, 2001:96). Die MLAT-toets (Carroll & Sapon, 1959) bestaan uit vyf subtoetse wat die vier komponente wat benodig word om die tweede of vreemde taal te leer, ondersteun. Die vyf subtoetse is: gesyferdheid, fonetiese skrif, spellingleidrade, woorde binne sinsverband en pare-assosiasie. Die vier komponente is: fonemiese kode, grammatikale sensitiwiteit, geheuevermoë en induktiewe taalaanleervermoë (sien Tabel 3.2). Hierdie vier komponente is almal verwant aan mekaar (Dörnyei & Skehan, 2003:592).

TABEL 3.2: Carroll se vierkomponente-model van aanleg

Komponent	Aard en funksie
<i>Fonemiese koderingsvermoë</i>	Vermoë om onbekende klanke te kodeer sodat dit binne 'n paar sekondes behou kan word en ook weer herken of herroep kan word.
<i>Grammatikale sensitiwiteit</i>	Die vermoë om grammatikale funksies wat woorde binne sinne vervul te kan identifiseer.
<i>Induktiewe taal-leer vermoë</i>	Die vermoë om sintaktiese en morfologiese patrone te herken van 'n gegewe korpus van taal.
<i>Assosiatiewe geheue</i>	Die vermoë om assosiasie te maak tussen moedertaal en teikentaalwoordeskat.

(Doughty & Long, 2003:592).

Sawyer en Ranta (2001:326) wys egter daarop dat daar verskeie probleme is met Carroll se model, aangesien daar 'n wanverhouding bestaan tussen die vier faktore en die vyf subtoetse. Volgens hierdie navorsers toets die MLAT eintlik intelligensie en is daar genoegsame bewyse dat daar 'n verskil is tussen intelligensie en aanleg (Skehan, 1982; Carroll, 1981; Gardner & Lambert, 1972). 'n Verdere punt van kritiek wat Sawyer en Ranta teenoor Carroll se model uitspreek, is dat aanleg nie 'n karaktertrek is nie, maar die

moontlikheid tot die ontwikkeling van vaardighede en dat kennis van meer tale, nie noodwendig beteken dat die leerder suksesvoller sal wees in verdere taal-aanleer nie.

Sawyer en Ranta (2001:334) wys ook op die probleem met Krashen (1982) se bewering dat aanleg slegs taal-leer kan voorspel binne 'n formele onderrigsituasie. Krashen (1982) het beweer dat aanleg nie relevant was vir taalverwerwing nie, maar wel vir taal-leer. Navorsers soos Gardner (1986) en Reves (1983) het bevind dat aanleg meer voorspelbaar is in informele opsette waar die fokus op kommunikasie val en waar die Monitor-model (vergelyk Hoofstuk 2) nie gebruik word nie. Ten spyte van die skeptisisme van sekere navorsers oor Carroll se model, word daar steeds navorsing gedoen binne sy raamwerk (Dörnyei & Skehan, 2003:594).

Taalaanleg is deur Canale (1983) gedefinieer as die ontwikkeling van grammatiese, sosiolinguistiese, diskoers en strategiese bevoegdheid. Grammatikale bevoegdheid is die graad waarin die taalgebruiker die linguistiese kode bemeester het; sosiolinguistiese bevoegdheid is die vermoë om die grammatikale strukture te kan toepas in verskillende kontekste en diskoers het te make met die kombinasie van idees. Strategiese bevoegdheid is die vermoë om sekere strategieë te kan gebruik om te kompenseer vir sekere uitvalle in die taalgebruiker se kennis van 'n spesifieke taal. Hierdie vermoëns bevestig ook die verwantskap tussen die moedertaal en die vreemde taal (Geva & Ryan, 1993; Laufer & Eliasson, 1993).

Sparks en Ganschow (2001:94-95) wys daarop dat daar twee temas was in die 1990's, wat die navorsing en denke oor individuele verskille in vreemdetalaanleg oorheers het, naamlik a) aanleg wat hoofsaaklik beïnvloed is deur affektiewe veranderlikes, byvoorbeeld dat vreemdetaalonderwysers leerders se leer van 'n vreemde taal kan verbeter deur die onderwysers se onderrigstrategieë of om by die leerders se leerstyle aan te sluit en b) aanleg as 'n kognitiewe konstruk wat grootliks beïnvloed is deur taalveranderlikes, veral vaardigheid in die fonologiese-ortografiese reëlsisteem van taal.

'n Afleiding ten opsigte van die eerste tema is dat vreemdetaallearers sekere persoonlike faktore kan verander, byvoorbeeld leermotivering en angs, deur middel van eksterne strategieë vanaf die leerder of die onderwyser. 'n Verdere afleiding wat gemaak kan word oor die eerste tema is dat vreemdetaalonderwysers die studente se leer kan verbeter deur middel van taal-leerstrategieë of deur hulle onderrig aan te sluit by die leerder se leerstyl. 'n Afleiding ten opsigte van die tweede tema is dat tweede-/vreemdetaallearers aangebore

verskille het ten opsigte van taalvaardighede en dat daar beperkinge is in die hoeveelheid gespesialiseerde onderrig wat aanleg en leer kan verbeter.

Ellis (2001:48) stel dat individuele verskille in die fonologiese sisteem die individuele verskille in taal-leer-aanleg kan verklaar. Ellis stel dit dat taal 'n spesifieke volgorde is van klanke, terwyl woorde 'n opeenvolging is van simbole. Om taal te verstaan beteken om hierdie klanke en simbole op te breek in betekenisvolle dele. Vanuit 'n funksionele perspektief, is die rol van taal om te kan kommunikeer. Dit word moontlik gemaak deur taalpatrone. Die leerder moet hierdie patrone ontdek binne die volgorde wat daarvan 'n taal maak. Daarvolgens, meen Ellis (2001:41), is taalverwerwing hoofsaaklik 'n volgorde-leer probleem. Ellis (2001:48) postuleer dat individuele verskille by leerders voorkom omdat sekere leerders gebore word met 'n beter aanleg vir fonologiese sisteme as ander of dat die leerders nie genoegsame voorkennis van die leermateriaal wat hulle in staat moet wees om te kan herroep of te verwerk, het nie. Volgens Ellis (2001:48) is die vermoë om verbale volgordes te herhaal onmiddellik nadat dit gehoor word, 'n goeie aanduiding van die leerder se vermoë om die woordeskate en sintaktiese strukture in sy moedertaal of 'n tweede of vreemde taal te kan verwerk.

Sasaki (1993) het bevind dat bevoegdheid verwant mag wees aan die leerders se vermoë om voorkennis te gebruik om probleme op te los. Dit is ook bevestig in verdere navorsing van Sasaki (1996) wat 'n verwantskap getoon het tussen verbale intelligensie, beredenering en vreemdetaleraanleg. In 'n poging om aanleg te definieer, het Skehan (1989) onderskei tussen twee verskillende profiele vir aanleg, naamlik dat sekere leerders oor 'n analitiese aanleg beskik, terwyl ander 'n meer geheue-georiënteerde aanleg het. Beide hierdie twee aanlegte lei, hoewel met verskillende paaie, na taal-leersukses.

Baker (1997:5) wys daarop dat daar vier basiese vaardighede betrokke is by taal, naamlik: luister, praat, lees en skryf. Hierdie vier vaardighede word weer verdeel in twee dimensies: ontvanklike (receptive), produktiewe vaardighede, en spraak en geletterdheid. Verder is daar ook tye wanneer 'n persoon nie luister, lees, skryf of praat nie, maar steeds taal gebruik. Dit is wanneer dink en redeneer plaasvind en word gesien as bevoegdheid. Sparks en Ganschow (1991) het bevind dat suksesvolle tweedetaalleerders beduidend vaardiger was in hulle moedertaal as die minder suksesvolle leerders van die tweede taal. Navorsing het ook aangetoon dat daar 'n verband is tussen leesprobleme en swak fonologiese verwysings (sien Sparks, Ganschow & Javorsky, 2000; Geva, Wade-Woolley & Shany, 1997). Woorddekodering en begripleses vind op dieselfde manier plaas in die tweede of vreemde taal as in die moedertaal en is belangrik vir woordherkenning en begripsvorming by die lees

van 'n teks (Koda, 1992, 1996). Dit speel daarom ook 'n rol by die suksesvolle aanleer van 'n tweede of vreemde taal. Hierdie stellings sluit aan by die verwantskap tussen moedertaal en 'n tweede of vreemde taal, soos beskryf in Hoofstuk 3, gedeelte 3.3.1.

3.4.4 Affektiewe faktore

Ellis (1985:100) is van mening dat affektiewe faktore betrekking het op die emosionele response wat tot stand kom deur die pogings om 'n tweede of vreemde taal aan te leer. Oatley en Jenkins (1996:124) sê die volgende:

The term 'feeling' is a synonym for emotion, although with a broader range. In the older psychological literature the term 'affect' was used. It is still used to imply an even wider range of phenomena that have anything to do with emotions, moods, dispositions, and preferences

Bruner (1996) wys daarop dat waardes en affektiewe faktore, soos selfbeeld, in ag geneem moet word binne die onderwys omdat dit die basis vorm van 'n gesonde onderwysstelsel. Damasio (1994:145) maak 'n onderskeid tussen *emosies* (verandering binne die liggaam as reaksie op positiewe of negatiewe impulse) en *gevoelens* (persepsies van hierdie veranderinge). Arnold en Brown (1999:1) beskou affek as aspekte van emosie, gevoel, bui of houding wat gedrag bepaal. Leerders is individue en die interaksie tussen hierdie individue en die leerproses word beïnvloed deur 'n verskeidenheid psigologiese, kognitiewe en ervaringsfaktore wat almal saam aanleiding gee tot affektiewe faktore.

Arnold en Brown (1999:2-3) stel dit dat affektiewe faktore 'n belangrike rol speel in die leer van 'n taal omdat dit kan lei tot effektiewe leer en omdat veral sedert die 18de-eeu emosies verwaarloos of ontken is en daarom gelei het tot onder meer '*emotional illiteracy*' wat tot uiting kom in selfsug, wreedheid en 'n gees van verrotting binne die gemeenskap. Affektiewe faktore word hanteer deur te kyk na die probleme wat deur negatiewe emosies tot stand kom en hoe dit verander kan word in positiewe emosies. Angs, vrees, stres, woede of depressie kan volgens Arnold en Brown (1999:2) selfs die aantreklikste, innoverendste leermateriaal en aanbieding in die wêreld ry. Stevick (1998:166) is van mening dat die onderrig van 'n taal nie net die bereiking van sekere taal-uitkomstes moet wees nie, maar ook om dieper lewenswaardes oor te dra. Arnold en Brown (1999:3) stel dit dat:

As we teach the language, we can also educate learners to live more satisfying lives and to be responsible members of society. To do this, we need to be concerned with both their [the learners] cognitive and affective natures and needs.

Hoewel daar verskeie affektiewe aspekte is, byvoorbeeld angs, inhibisie, ekstro- of introvertisme, selfbeeld en motivering word slegs angs en selfbeeld bespreek in hierdie navorsing. Inhibisie, ekstrovertisme en introvertisme word buite rekening gelaat aangesien dit nie getoets is in die empiriese studie nie. Motivering is apart by gedeelte 3.4.1 bespreek omdat dit soveel verskillende fasette bevat en 'n dominante rol speel in onderrig en leer.

3.4.4.1 Selfbeeld

Selfbeeld het volgens Arnold en Brown (1999:12) te make met die evaluering van die self deur die self. Ons selfbeeld word gevorm vanuit ons innerlike ervarings en ons verhouding en interaksie met die buitewêreld en ontstaan reeds vanaf geboorte. Soos wat ons oortuigings, houdings en herinneringe byvoeg, word nuwe ervarings en idees beïnvloed deur die vorige bestaande persepsie van wie ons is. Selfbeeld kan beskryf word aan die hand van drie progressiewe vlakke, naamlik die globale of algemene selfbeeld, situasionele selfbeeld (wat betrekking het op hoe 'n mens oor jouself dink binne 'n sekere situasie) en taakselfbeeld (wat betrekking het op sekere take binne spesifieke situasies). Arnold en Brown (1999:12) postuleer dat intensiewe navorsing aan die lig gebring het dat kognitiewe aspekte van leer bevorder word in 'n atmosfeer waar die selfbeeld aangemoedig word. Volgens Wattenberg en Clifford (soos aangehaal deur Arnold en Brown, 1999:12) is selfbeeld 'n beter maatstaf om leesvermoë by veral kinders te bepaal as IK, maar leerders ontgroei nooit die behoefte aan 'n gesonde selfbeeld nie. 'n Gesonde selfbeeld verskaf ook genoeg selfvertroue en laat leerders makliker risiko's neem.

Volgens Clément (soos aangehaal deur Gardner *et al.*, 1997) is selfvertroue verwant aan taalangs, behalwe dat dit 'n positiewe gevolg het. Clément het beweer dat selfvertroue binne 'n multikulturele konteks ontwikkel het as 'n funksie van die aantal en kwaliteit van kontak met die teikengroepgemeenskap. Hy het beweer dat selfvertroue ontstaan het as gevolg van selfvertroue in die gebruik van die teikentaal en die afwesigheid van angs wanneer die taal gebruik word. Clément, Dörnyei en Noels (1994: 417-448) het bevind dat selfvertroue twee komponente insluit, naamlik angs as affektiewe aspek en selfevaluering van bevoegdheid (selfbeeld) as die kognitiewe aspek. Hulle het ook bevind dat selfvertroue positief korreleer met vaardigheid in die teikentaal.

3.4.4.2 Angs

Angs ten opsigte van vreemdetaalverwerwing is 'n fenomeen wat navorsers al lank interesseer. Volgens Arnold en Brown (1999:8) is angs waarskynlik die affektiewe faktor wat die leerproses deurlopend verhinder. Oorkoepelend is daar twee tipes ang, naamlik ang wat skade berokken en ang wat 'n leerder kan help (Oxford, 1999:60). Eersgenoemde veroorsaak demotivering, negatiewe houdings en oortuigings ten opsigte van taal. Positiewe ang kan beter prestasie teweegbring.

Taalang korreleer met persoonlike ang, byvoorbeeld selfbeeld, asook met klaskamerpraktyke, byvoorbeeld onderrigmetodes en aktiwiteite (Oxford, 1999:62). Horwitz, Horwitz en Cope (1986) is van mening dat ang ten opsigte van die klaskamer verband hou met kommunikatiewe begripsvermoë, vrees vir negatiewe evaluering en toetsang. Bailey (1983) voeg kompetisie by as 'n faktor wat aanleiding kan gee tot taalang. Dit vind plaas wanneer leerders hulle vergelyk met ander leerders of te hoë, onbereikbare eise aan hulself stel. Scarcella en Oxford (1992) is van mening dat kompetisie wel 'n rol speel, maar dat sommige leerders daarop floreer.

Heron (1989:33) onderskei drie soorte ang wat in 'n klassituasie kan voorkom: *Aanvaardingsang* (of die leerder deur die groep aanvaar gaan word of nie), *oriëntasie-ang* (of die leerder die werk gaan verstaan of nie) en *uitvoeringsang* (of die leerder die take sal kan doen en leer). Selfbewustheid en die leerder se onvermoë om hom uit te druk of om te verstaan wat iemand sê, kan maklik aanleiding gee tot frustrasie en misverstande. Spielmann en Radnofsky (2001:273) het bevind dat ang dikwels eerder 'n frustrasie is, waar leerders nie volgens die verwagte metodes onderrig word nie en te min woordeskat en taalboustene het om mee te kommunikeer. Leerders wat uiters sensitief is oor die indruk wat hulle maak op ander persone, is geneig om so te reageer dat ongunstige assessering verminder word, byvoorbeeld deur nie sommer gesprekvoering te inisieer nie en baie min interaktief deel te neem. Sulke leerders is dikwels passief, onttrek van aktiwiteite en kan moontlik klasse vermy (Ely, 1986; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Leerders wat perfeksonisme nastreef is veral ideale kandidate vir die ontwikkeling van taalang (Horwitz & Gregersen, 2002:563).

Spielmann en Radnofsky (2001:273) onderskei tussen disferiese en euferiese spanning (affektiewe en kognitiewe ang). Hulle bevindinge verskil van die tradisionele leermodel wat geïmpliseer het dat ang net graadverskille kan hê sonder die euferiese/ disferiese en kognitiewe/affektiewe onderskeiding. Hierdie navorsing impliseer dat leerders nie net

gemotiveer word deur moeilikheidsvlakke, spanning en programuitkomste nie, maar ook deur die kwaliteit van die onderrigmateriaal en onderrigaktiwiteite wat hulle vermoë uitdaag en bydra tot positiewe houdings ten opsigte van hulle selfbeeld en tweedetaalontwikkeling. Heron (1989:33) maak melding daarvan dat sommige angs se wortels gevind kan word in teleurstelling en mislukking in die verlede, byvoorbeeld persoonlike seerkry wat ontken en onderdruk is. Hierdie tipe angs kan egter in huidige situasies tot uiting kom met skadelike gevolge vir die leerproses.

Navorsing (Horwitz, Horwitz & Cope, 1996; MacIntyre, 1995; Aida, 1994; Young, 1992, 1991, 1990; Crookall & Oxford, 1991; Horwitz & Young, 1991; MacIntyre & Gardner, 1994, 1991, 1989, 1988; Krashen, 1985; Bailey, 1983) het telkens gewys dat angs die verwerwing en prestasie van 'n tweede of vreemde taal kan beïnvloed. MacIntyre en Gardner (1991:86) wys daarop dat angs by leerders van 'n tweede- en vreemde taal voorkom en die verwerwing, vaslegging en verwerking van die teikentaal kan belemmer. Verskeie navorsers (Johnson, 1995; Adamson, 1993; Krashen, 1985) is van mening dat angs die leerder se vermoë om insette van taal te verwerk inhibeer en die verwerwing kortknip. Volgens Krashen (1985) is daar 'n interaksie tussen angs, taakmoeilikheid en vermoë wat dan die insette, verwerking, herroeping van inligting en uitsette beïnvloed. Dit impliseer dat leerders wat angs beleef, minder leer en ook nie kan demonstreer wat hulle geleer het nie. Dit lei tot mislukking wat weer aanleiding gee tot die vermeerdering van angs.

Angs blyk 'n negatiewe invloed te hê op vreemdetaalverwerwing. Phillips (1992:17) het 'n negatiewe korrelasie gekry tussen angs en mondelinge assessering by vreemdetaalverwerwing. Crookall en Oxford (1991) het ook aangetoon dat hoë vlakke van angs persoonlikheidsprobleme teweeg kan bring, byvoorbeeld 'n lae selfbeeld, traagheid in die neem van risiko's en benadeel uiteindelik vaardigheid.

In hulle navorsing het Van der Walt en Dreyer (1996:131) bevind dat Tswana- en Suid-Sothosprekers baie meer angs beleef het as die anderstaliges ten opsigte van Engels as tweede taal. Hulle is van mening dat 'n rede hiervoor die blootstelling aan 'n kultuurgroep wat van hul eie verskil kan wees wat sekere sosiale veranderinge vereis, terwyl hulle ook moet aanpas in 'n nuwe akademiese omgewing.

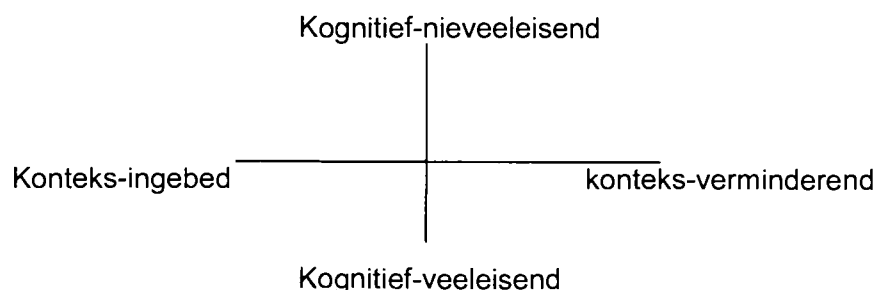
3.4.5 Ouderdom

Navorsers verskil oor die rol wat ouderdom speel by taalverwerwing. Volgens Griffiths (in druk) het onlangse navorsing ook verskillende resultate opgelewer wat die kontroversie

verder versterk. Die twee standpunte wat hoofsaaklik ingeneem word, is dié wat beweer dat hoe jonger 'n leerder is, hoe beter teenoor die standpunt dat ouer leerders beter resultate kry met die aanleer van 'n tweede of vreemde taal.

Lightbown en Spada (2001:60) is van mening dat hoe jonger kinders 'n vreemde taal aanleer, hoe makliker en natuurliker vind dit plaas as by volwassenes en tieners. Ouer kinders besit egter beter kognitiewe vaardighede en leerstrategieë waardeur sekere vaardighede wat vereis word, byvoorbeeld vertaling, sinskonstruksie, grammatika en woordeskatverwerwing, effektiewer verwerf word. Waar studies gedoen is met kinders van verskillende ouderdomme, het ouer kinders oor die algemeen beter presteer. Hierdie menings word ondersteun deur verskeie navorsers (Krashen, Scarcella & Long, 1982; Winitz, 1981; Oyama, 1978; Seliger, Krashen & Ladefoged, 1975; Asher & Garcia, 1969).

Collier (1988:3) is van mening dat Cummins se interafhanklikheidshiptese (vergelyk Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.4.2.8) vir tweedetaalverwerwing, waarvolgens daar onderskeid gemaak word tussen taal vir algemene sosiale interaksie en akademiese taal, duidelik uitwys dat ouderdom tog 'n rol speel. Volgens hierdie model gebruik Cummins die term "konteks-ingebed" om die kommunikasie te beskryf wat gebruik word om betekenis te onderhandel. Hierdie kommunikasie maak gebruik van paralinguistiese en situasionele merkers. Konteksverminderingstaal steun primêr op die linguistiese merkers vir betekenis en is meer ingewikkeld om te verwerf en te verstaan. Die laterale kontinuums van kognitief-nie-veeleisende taalgebruik na kognitief-veeleisende taal kruis die horisontale kontinuums van konteks-ingebedde taal en konteks-verminderende taal. Taalvaardigheid wat benodig word in die skoolkonteks benodig al vier hierdie kwadrante, maar konteksverminderde en kognitief-veeleisende aspekte word veral benodig om suksesvol te funksioneer in die klassituasie (Sien Figuur 3.1).



FIGUUR 3.1: Dimensies van taalbevoegdheid

(Cummins, 1984:139).

Swain (1981:5) beskryf die aspekte van taal wat benodig word op skoolvlak soos volg:

Language which is used to explain, to classify, to generalize, to abstract, to manipulate ideas, to gain knowledge, and to apply that knowledge constitutes essential aspects of the cognitive demands made on students as they progress in school. One of the goals of the educational system is that students be able to make use of decontextualized language, that is to be able to use language alone as a tool for learning in reading and listening; and to use language alone as a tool for conceptualizing, drawing abstract generalizations, expressing complex relationships in speaking and writing.

Bogenoemde aspekte impliseer dat *ouer leerders* dalk meer sukses sal behaal omdat hulle al meer van hierdie vaardighede onder die knie behoort te hê. Ouer leerders het ook beter beheer oor hulle moedertaal, wat weer noodsaaklik is vir die verwerwing van 'n tweede taal (Collier, 1988; Cummins, 1981; Ausubel, 1964). Collier (1988:7) is egter van mening dat hoewel ouer leerders die voordeel het van kognitiewe ontwikkeling in hulle moedertaal wat hulle help om die tweede taal te verwerf, leerders wat slegs in 'n tweede taal onderrig word, op die lange duur dalk die meeste voordeel het, omdat:

They have some first language skills to transfer and they still have time to make up for the years of academic instruction lost while acquiring basic second language skills and beginning to acquire school skills in the second language. Even though adolescents can acquire second language skills at a fast pace, they have less time to make up lost years of academic instruction easily.

Kognitiewe verskille tussen jonger en ouer leerders word gesien as nog 'n veranderlike wat bydra tot ouderdomverwante verskille in taalontwikkeling (Ellis, 1986; Krashen, 1985; Snow & Hoefnagel-Hohle, 1978). Verskeie navorsers stem saam dat ouer leerders 'n tweede of vreemde taal suksesvol kan verwerf (Ioup *et al.*, 1994; Krashen & Terrell, 1983; Schmidt, 1983). Hierdie navorsers stel dit dat ouer leerders 'n groter vermoë het om bewustelik grammatikareëls aan te leer. Griffiths (in druk) kom tot die gevolgtrekking dat ouer leerders graag vertaling wil doen vanaf die moedertaal en na die moedertaal sodat hulle verbande kan trek met die voorkennis waaroor hulle beskik ten opsigte van hulle moedertaal en dat die leerders grammatikareëls wil hê waarvolgens hulle veralgemenings kan maak vanaf een situasie na die volgende. Griffiths (in druk) stel dit dat ouer leerders ook meer leerstrategieë, gebruik byvoorbeeld om na die radio te luister, televisie en flieks te kyk en voortdurend 'n woordeboek te raadpleeg. Verder kan ouer leerders verantwoordelikheid neem vir hulle eie leer, hetsy suksesvol of onsuksesvol. Die oorkoepelende faktor vir sukses by leerders blyk egter motivering te wees. Indien dit gaan oor oorlewing, byvoorbeeld om in staat te wees om

vir 'n gesin te sorg, sal taalverwerwing grotendeels suksesvol wees (Griffiths, in druk). Dit is juis hierdie faktor wat ouer leerders sukses kan laat behaal in die aanleer van 'n tweede of vreemde taal.

Cameron (2001:xiii) is weer van mening dat indien leerders reeds vanaf die ouderdom van vyf of ses jaar 'n vreemde taal kan begin leer, is daar meer as genoeg tyd om verbeeldingrykheid binne die kurrikulums en onderrigmetodes toe te pas. Hoe vroeër leerders ook kan begin met 'n vreemde taal, hoe hoër en meer divers sal die standaard wees van die vreemdetaalvaardigheid. Verskeie ander navorsers het bevind dat jonger leerders aanvanklik kan sukkel met die aanleer van 'n tweede of vreemde taal, maar dat hulle gou hulle agterstand teenoor ouer leerders inhaal (Griffiths, 2003; Cook, 1992; Harley, 1986; Snow & Hoefnagel-Hohle, 1978; Burstall, Jamieson, Cohen & Hargreaves, 1974)

Die *kritieke periode* (vergelyk Hoofstuk 2, gedeelte 2.2.2.2) waarbinne 'n taal maklik verwerf kan word, word as 'n moontlike rede voorgelê waarom sekere mense 'n taal aanleer terwyl ander onsuksesvol is (Brown, 1980; Lenneberg, 1967). Long (1990) noem weer biologiese prosesse in die brein as rede vir taalverwerwing. Ioup *et al.* (1994:74) is van mening dat daar eerder van 'n *sensitiewe periode* gepraat moet word om te verwys na 'n geleidelike proses waarbinne 'n optimale vlak van tweede-/vreemdetaalverwerwing 'n veranderlike word.

Schumann (1975:209) asook Krashen en Terrell (1983:46) is van mening dat *affektiewe* faktore 'n belangrike rol speel by die uiteindelijke tweede-/vreemdetaalverwerwing. Schumann (1976) is verder van mening dat sosiale druk een van die hoofkomponente vorm van hierdie affektiewe faktore. Sosiale afstand verwys na die ooreenkomste en verskille van kulture wat met mekaar in aanraking kom (vergelyk Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.4.2). Brown (1980:137) meen dat hoe groter die sosiale afstand is tussen twee kulture, hoe moeiliker sal dit vir die leerder wees om die tweede of vreemde taal aan te leer. Ellis (1986:109) noem in hierdie verband dat jonger leerders minder kultuurgebonde is as ouer leerders of volwassenes en daarom ook die tweede of vreemde taal vinniger verwerf. Groepsdruk speel egter 'n belangriker rol by jonger leerders as motivering om te leer.

Die *leersituasie* (insluitend die onderrigmetode) word as nog 'n veranderlike beskou wat leerders se aanleer van 'n tweede of vreemde taal kan beïnvloed met betrekking tot hulle ouderdom (Griffiths, in druk). Die leersituasies kan wissel tussen 'n natuurlike opset (soos die wyse waarop leerders hulle moedertaal aangeleer het), tot 'n formele opset. Die metodes is ook uiteenlopend en kan wissel vanaf die tradisionele grammatika-vertaling tot die kommunikatiewe.

Hierdie verskillende benaderings kan ouer of jonger leerders beïnvloed afhangende van hulle voorkennis, leerstyle, metakognitiewe vaardigheid, motivering en persoonlike eise (Griffiths, in druk).

Navorsers soos Cook (1992:85) asook Krashen en Terrell (1983:35-36) is van mening dat onderwysers die metodes wat hulle wil gebruik, deeglik moet oorweeg, met die insluiting van speletjies, sodat leerders die tweede of vreemde taal effektief kan leer. Krashen en Terrell (1983:61) stel verder voor dat die hoeveelheid grammatika wat behandel moet word, sal afhang van die ouderdom van die leerders.

3.4.6 Leerstyle

Keefe en Ferrell (1990:16) definieer styl as:

A complexus of related characteristics in which the whole is greater than its parts. Learning style is a gestalt combining internal and external operations derived from the individual's neurobiology, personality and development, and reflected in learner behaviour.

Reid (1995) is van mening dat die term "leerstyl" verwys na 'n persoon se algemene benadering tot leer en probleemoplossing. Suksesvolle leerders is bewus van hulle voorkeure ten opsigte van leerstyle en kies die leerstyle waarmee hulle gemaklik voel en korrek kan gebruik (Oxford, Ehrman & Lavine, 1991). Navorsing het ook gewys dat kulturele agtergrond van die leerders 'n belangrike rol speel in die voorkeure van leerstyle (Ehrman & Oxford, 1995; Reid, 1995; Rossi-Le, 1995).

Volgens Oxford (1989) is leerstyle die oorkoepelende benaderings tot leer en die leeromgewing. Leerstyle verwys na 'n individu se natuurlike, aangeleerde en selfgekoose manier waarop nuwe informasie en vaardighede geabsorbeer, geprosesseer en geberg word. Hierdie leerstyle bestaan ongeag die onderwysmetodes en kontekste. Leerstyle kan in drie oorkoepelende kategorieë ingedeel word: kognitiewe leerstyle, sensoriese leerstyle en persoonlike leerstyle (Reid, 1995:x). Dit kan skematies soos volg voorgestel word (aangepas uit Reid, 1995:xi, sien Tabel 3.3):

TABEL 3.3: Leerstykategorieë

Kognitiewe leerstyle	Sensoriese leerstyle	Persoonlike leerstyle
<p><i>Veldonafhanklik:</i> leer meer effektief stap vir stap, begin met ontleding van feite en verwerk in idees (sees the trees instead of forest)</p> <p><i>Veldafhanklik:</i> leer meer effektief in konteks, holisties, intuïtief en is sensitief vir menslike verhoudings en interaksie.</p>	<p><i>Perseptuele style:</i></p> <p><i>Ouditief:</i> leerder leer meer effektief deur gebruik te maak van gehoor.</p> <p><i>Visueel:</i> leer meer effektief deur dit wat gesien word</p> <p><i>Taktief:</i> leer meer effektief deur die tassintuig.</p> <p><i>Kinesteties:</i> leer meer effektief deur konkrete liggaamsbeweging.</p> <p>Somtyds word die taktiele en kinestesie gekombineer.</p>	<p><i>Temperament:</i></p> <p><i>Ekstroverties:</i> leer meer effektief deur konkrete ervaring, kontak met buitewêreld, interaksie</p> <p><i>Introverties:</i> leer meer effektief individueel, in onafhanklike situasies wat meer idees en konsepte behels.</p> <p>Sensories/intuïtief.</p> <p>Denke/gevoel.</p> <p>Oordelend/ontvanklik.</p>
<p><i>Analities:</i> leer meer effektief individueel, verkies om eie doelwitte te stel en reageer op sekwensiële, lineêre, stap vir stap aanbieding van leermateriaal.</p> <p><i>Globaal:</i> leer meer effektief deur konkrete ervarings en d.m.v. interaksie met ander persone</p>	<p><i>Omgewingstyle:</i></p> <p>Klank, lig, temperatuur, klaskamerontwerp, kosinname, tyd en beweeglikheid.</p>	<p><i>Sensories:</i> leer meer effektief deur observerende feite en gebeure; verkies fisiese, sigbare insette.</p> <p><i>Perseptiewe leer:</i> leer meer effektief deur betekenisvolle insette en deur verhoudings.</p>
<p><i>Refleksief:</i> leer meer effektief wanneer tyd gegee word om verskillende opsies te oorweeg voor respons.</p> <p><i>Impulsief:</i> leer meer effektief wanneer dadelik kan reageer en risiko's kan neem.</p>	<p><i>Sosiologiese style:</i></p> <p>Groepsverband.</p> <p>Individueel.</p> <p>Onderwyser-outriteit.</p> <p>Spanwerk.</p> <p>Paar.</p>	<p><i>Denkende leerder:</i> leer meer effektief deur onpersoonlike omstandighede en logiese gevolgtrekking.</p> <p><i>Gevoelsleerder:</i> leer meer effektief deur persoonlike omstandighede en sosiale waardes.</p>
		<p><i>Oordelende leerder:</i> leer meer effektief deur refleksie, analise en prosesse wat</p>

		sluit. <i>Ontvanklike leerder:</i> leer meer effektief deur onderhandeling, gevoel en induktiewe prosesse wat sluitingsoplossings uitstel.
		<i>Linkerbreinleerders:</i> leer meer effektief deur die visuele, analise, reflektiewe en selfvertroue. <i>Regterbreinleerders:</i> leer meer effektief deur gehoor, globaliteit, verhouding, impulsiewe en interaktiewe leer.

Uit bogenoemde definisies is dit duidelik dat elke leerder waarskynlik sy/haar eie leerstyl het. Aangesien leerstyle 'n belangrike rol speel in suksesvolle leer, moet die leerstyle van die leerders in ag geneem word in die onderrigsituasie. Onderwysers se eie leerstyl beïnvloed die wyse waarop onderrig plaasvind en wanneer hy/sy nie die verskeidenheid leerstyle van die leerders in aanmerking neem nie, kan dit suksesvolle leer by leerders benadeel (Dreyer & Van der Walt, 1995; Oxford & Cohen, 1992).

Dunn, Dunn en Price (1989:69) wys op ten minste 21 komponente van leerstyle waarvan ten minste 6 tot 14 elemente by leerders voorkom. Die leerstylmodel van Dunn *et al.* (1975) is multidimensioneel en bevat elemente van vyf stimuluskategorieë, naamlik omgewingselemente, emosionele elemente, sosiologiese elemente, fisiese elemente en psigologiese elemente.

Individue reageer verskillend op hulle direkte *omgewing*. Sommige word erg gesteur deur geraas, die hoeveelheid lig en objekte in die omgewing, terwyl ander ongesteur is daardeur. Wat die *emosionele* elemente betref, kan leerders ook verskillend daardeur geraak word. Sommige leerders geniet dramatiese of lewendige onderrig, terwyl ander 'n rustige en kalm manier verkies. Volgens Dunn *et al.* (1975) moet gemotiveerde leerders (dié wat verantwoordelik en met volharding werk) anders onderrig word as ongemotiveerde leerders. Gemotiveerde leerders benodig leiding ten opsigte van uitkomst en kriteria, bronne en die aflewering van die take of aktiwiteite. Hulle benodig pryding en terugvoering ten opsigte van

die eindresultaat. Ongemotiveerde leerders verkies korter opdragte, die bereiking van minder uitkomst per keer en voortdurende leiding, aanmoediging en terugvoering.

Die *sosiologiese* elemente behels die optrede en reaksie van die leerders in die teenwoordigheid van ander. Sommige leerders wil alleen werk en word gesteur wanneer daar ander mense is. Sulke leerders sal 'n afkeer hê in groepwerk en klasgesprekke. Ander leerders werk weer graag in pare of groepe en is gemaklik met gespreksvoering en interaksie (Oxford & Ehrman, 1990).

Fisiese elemente het te doen met die individu se energievlakke en of hy/sy verkies om snags of eerder bedags te werk. Die sensoriese voorkeure van leerders (vergelyk Tabel 3.3) is die fisiese en perseptuele leerkanale waardeur leer die maklikste bewerkstellig word. Visueelgeoriënteerde leerders is lief vir lees en benodig visuele stimulasie (transparante, video's, rekenaars en plakkate). Onderrig sonder hierdie visuele stimulasie kan tot verwarring en angs aanleiding gee (Oxford & Ehrman, 1990). Ouditiewe leerders is gemaklik met besprekings, radio en televisie. Groepbesprekings hou geen bedreiging in vir hierdie leerders nie. Taktiele en kinestetiese leerders hou van driedimensionele onderrigmateriaal wat gemanipuleer kan word. Hulle wil nie stilsit nie en daarom moet hulle onderrig voorsiening maak vir aktiwiteite waar beweging ingesluit word, byvoorbeeld danse, drama en speletjies. Hodges (1982:30-31) en Reid (1987) het aangetoon dat 90% van tradisionele klasonderrig gerig is op die ouditiewe leerder. Die onderwyser praat die hele tyd, vra vrae en bespreek verder die inhoud. Slegs 20%-30% van die leerders kan 75% van dié werk onthou.

Psigologiese elemente sluit in globale en analitiese leerders. Die globale leerstyl behels dat 'n geheelbeeld gesoek word. Hierdie leerders gebruik holistiese strategieë soos voorspelling, raaiskote of die soek van die sentrale idee (Oxford & Cohen, 1992). Globale leerders is effektief in samewerkende en sosiale metodes, maar vind dit moeilik om te analiseer of te ontdek. Analitiese leerders vaar beter waar dit van hulle verwag word om fyn besonderhede te identifiseer, byvoorbeeld kontraste of oorsake. Hierdie leerders verkies formele onderrig (Ellis, 1989). Globale leerders verkies onderrig wat plaasvind deur kommunikasie. Oxford en Cohen (1992) wys ook daarop dat globale leerders dikwels impulsief is, terwyl analitiese leerders meer refleksief is.

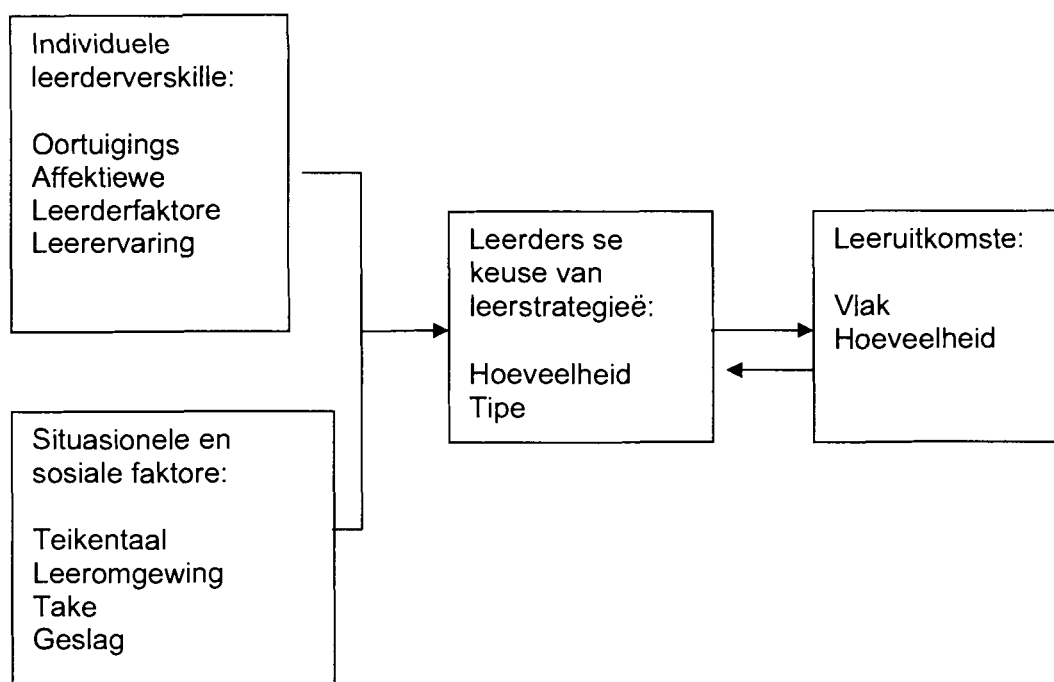
Volgens Dörnyei en Skehan (2003:605) is Kolb (1984) se interpretasie van styl relevant. Kolb (1984) stel dit dat daar 'n ideale leerstyl is wat siklies plaasvind. Die siklus begin by die konkrete ervaring, beweeg na observasie en refleksie van die ervaring, dan word die ervaring gekonseptualiseer op 'n meer abstrakte vlak en as gevolg van die refleksie. Die

leerder gebruik dan die resultate van die konseptualisering om 'n dieper vlak van begrip te bereik . Die konseptualisering word gebruik om die ervaring te transformeer sodat die leerder kan eksperimenteer en handel om die ervaring se aard te wysig. Die hele siklus word dan weer herhaal met 'n volgende konkrete ervaring. Hierdie sikliese proses van Kolb (1984) kan in 'n wye verskeidenheid domeine gebruik word, onder andere by taal-leer (Dörnyei & Skehan, 2003:605).

Leerstyle het 'n merkbare invloed op die leerder se keuse van leerstrategieë en beide die leerstyle en leerstrategieë affekteer die leeruitkomste (Oxford, 1989). Vervolgens sal leerstrategieë bespreek word.

3.4.7 Leerstrategieë

Verskeie pogings is aangewend om leerstrategieë te definieer, maar dit blyk dat dit nie so maklik is nie en dat daar geen duidelike of klinkklare definisie gegee kan word nie. Volgens Ellis (1994:529) is leerstrategieë die meganisme wat gebruik word as skakel tussen 'n verskeidenheid leerderfaktore en leeruitkomste. Ellis stel dit soos volg voor (Sien figuur 3.2):



FIGUUR 3.2: Die verhouding tussen individuele leerderfaktore, situasionele faktore, leerstrategieë en leeruitkomste

'n Belangrike bydrae wat leerders moet maak om 'n tweede of vreemde taal te verwerf lê opgesluit in hulle leerstrategieë – die tegnieke of prosedures wat hulle aanwend om 'n teikentaal aan te leer. *Leerstrategieë* is die tegniesse prosedures wat enige spesifieke bewustelike aksie of gedrag insluit wat die leerder aanwend om sy of haar leer te verbeter (Chamot, 2001:25). Oxford (1990) en Rigney (1978) is van mening dat leerstrategieë 'n kognitiewe hulpmiddel is wat gebruik word om taalverwerwing te bevorder, inligting te stoor, inligting vas te lê, inligting te herroep en nuwe inligting te gebruik. Oxford (1990:8) wys daarop dat taal-leerstrategieë gedrag of aksies is wat leerders gebruik om taal-leer meer suksesvol, selfregulerend en genotvol te maak. Die leerder gebruik met ander woorde strategieë om probleme op so 'n manier op te los as wat dit vir die leerder aanvaarbaar en uitvoerbaar is.

Die meeste definisies van leerstrategieë sluit deesdae ook motiverings- en affektiewe komponente in. Navorsers (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990 en Cohen, 1987) is van mening dat effektiewe leerders 'n verskeidenheid strategieë gebruik om probleme in taalverwerwing op te los. Terwyl Rubin (1975) haar strategieë in twee groepe (direkte en indirekte strategieë) verdeel het, het O'Malley *et al.* (1985) 26 strategieë geïdentifiseer wat hulle in drie groepe verdeel het, naamlik *metakognitiewe*, *kognitiewe* en *sosiale* strategieë. Oxford se strategie-taksonomie het bestaan uit ses strategiese klasse, naamlik *kognitiewe*, *geheue-*, *metakognitiewe*, *kompensasie*, *affektiewe* en *sosiale* strategieë (Dörnyei & Skehan, 2003:608). Kognitiewe strategieë betrek die identifikasie, herroep, storing of onttrekking van woorde, frases en ander aspekte. Metakognisie sluit in assessering, beplanning en evaluering van taal-leeraktiwiteite en taalgebeure. Affektiewe strategieë reguleer emosies, motivering en houdings. Sosiale strategieë sluit die aksies in wat leerders gekies het om met ander leerders en moedertaalsprekers in aanraking te kom (Sien Tabel 3.4).

TABEL 3.4: LEERSTRATEGIEË

Metakognitiewe strategieë	<p>Luister vir sleutelsterme of frases, fokus op spesifieke aspekte van take.</p> <p>Beplan die organisering van geskrewe of mondelinge diskoers.</p> <p>Hersien die inligting wat onthou moet word.</p> <p>Evalueer begrip of taalgebruik na aktiwiteite.</p>
Kognitiewe strategieë	<p>Herhaal die name of voorwerpe wat onthou moet word.</p>

	<p>Gropeer en klassifiseer woorde, terme of konsepte t.o.v. semantieke of sintaktiese aard.</p> <p>Gebruik die inligting binne die teks om betekenis te raai en voorspellings te maak oor weggelate woorde of nuwe items.</p> <p>Maak opsommings van die inligting.</p> <p>Pas reëls toe om die werk verstaanbaar te maak.</p> <p>Gebruik visuele beelde om te verstaan en te onthou.</p> <p>Dra bekende inligting oor na nuwe werk of aktiwiteit.</p> <p>Verbind sekere idees of reëls met nuwe inligting of idees.</p>
Sosiale/affektiewe strategieë	<p>Werk saam in 'n groep tot probleemoplossing, ruil inligting uit en gee aan mekaar terugvoering.</p> <p>Vra vrae aan maats of onderwyser vir sekerheid van feite, beter begrip of voorbeelde.</p> <p>Innerlike gespreksvoering en denke om angs te verminder en sukses te verbeter.</p>

(Aangepas uit O'Malley & Chamot, 1990:43).

Volgens Griffiths (in druk) het die uitsondering van sosiale strategieë as aparte groep die rol van interaktiewe strategieë uitgelig, veral ten opsigte van die kommunikatiewe benadering wat bykans wêreldwyd gevolg word. Hoewel die debat oor die definisie van strategieë steeds nie opgelos is nie, is Dörnyei en Skehan (2003:610) van mening dat opvoedkundige sielkundiges eerder die term *strategie* vervang met *selfregulering*, terwyl navorsers en taalonderwysers die term *taal-leerstrategieë* verkies.

Leerstrategieë is dikwels verwant aan die keuse van leerstyle (sien Tabel 3.3), byvoorbeeld 'n leerder wat 'n sterk visuele styl verkies, kies leerstrategieë soos die neem van notas en die vorming van 'n raamwerk, terwyl leerders wat op hulle gehoor staatmaak eerder strategieë sal gebruik soos bandopnames van die klas waarna hulle weer kan luister. Analitiese leerders hou weer daarvan om die leermateriaal in kleiner eenhede te verdeel,

terwyl globale leerders strategieë gebruik om die essensie vinnig raak te sien en uit te lig sonder om ag te slaan op besonderhede (Oxford & Nam, 1998:53).

Politzer (1983) en Oxford (1989) meld dat leerstrategieë ook verwant is aan demografiese faktore soos geslag, ouderdom en etniese verskille. Volgens Tyacke (1998:35) word leer ook beïnvloed deur faktore soos agtergrondgeluide. Sommige leerders kan nie hierdie sturings suksesvol uitskakel nie en verloor konsentrasie, ander maak weer staat op afleiding as 'n strategie om prosessering te laat plaasvind. Hierdie verskille kan die leerproses bevorder of ondermyn (Tyacke, 1998:36).

Navorsing oor algemene leerstrategieë het in die 1960's begin (Shmais, 2003:2). Volgens Rubin (1987) was die primêre tema in die navorsing oor taal-leerstrategieë die identifisering van wat goeie taal-leerders doen om die teikentaal te verwerf. Dit blyk dat alle taal-leerders gebruik maak van een of ander vorm van taal-leerstrategieë (Chamot & Kupper, 1989). Hoe meer strategieë gebruik word, hoe meer suksesvol blyk die leerders te wees (Oxford & Ehrman, 1993; O'Malley & Chamot, 1990 & Chamot & Kupper, 1989). Leerstrategieë is belangrik by tweede-/vreemdetaalverwerwing om twee hoofredes. Eerstens verskaf dit inligting oor die kognitiewe, sosiale en affektiewe prosesse wat 'n rol speel in tweede- / vreemdetaal-leer. Tweedens kan dit meewerk om minder suksesvolle leerders te help om beter taal-leerders te word. Aangesien leerstrategieë hoofsaaklik denkprosesse is, kan dit nie sommer geobserveer word in terme van uiterlike gedrag nie. Indien onderwysers kennis dra van leerstrategieë, kan hulle leerders help om beter te presteer deur hulle te leer om toepaslike strategieë te gebruik (Shmais, 2003:3)

Cohen (1994) het by 'n simposium in Seville, Spanje, gestel dat tweede-/vreemdetaalstrategieë sowel die leer van die tweede of vreemde taal insluit as die gebruik daarvan. Die taalgebruikstrategieë sluit in herroepingstrategieë (herroep van vorige kennis om dit nuut toe te pas), inoefeningstrategieë (vervanging van sekere strukture deur ander), bedekkingstrategieë (om die indruk te skep dat hulle beheer het oor die leermateriaal wanneer dit eintlik nie so is nie) en kommunikasiestategieë (om betekenisvolle inligting oor te dra). Taal-leerstrategieë het een hoofdoel voor oë, naamlik om die leerders by te staan met die verbetering van hulle kennis van die teikentaal.

Oxford (1990) onderskei direkte en indirekte strategieë. *Direkte strategieë* betrek die teikentaal onmiddellik, aangesien dit kognitiewe verwerking van die tweede taal impliseer ten opsigte van taalreëls en woordeskat. Drie tipes word hier aangetref:

- Geheuestrategieë – wat gebruik word om nuwe inligting te verwerk en te stoor en om dit te herroep vir kommunikasiedoeleindes.
- Kognitiewe strategieë – word gebruik om nuwe inligting te verbind met reeds verworwe kennis, analisering en klassifisering. Kognitiewe strategieë is verantwoordelik vir diepgaande prosessering, die vorming en hersiening van interne intellektuele modelle asook om boodskappe in die teikentaal te ontvang en te kan weergee.
- Kompensasiestategieë - sluit strategieë in soos raaiskote en nieverbale taal. Hierdie strategieë moet die gaping tussen kennis en die taal oorbrug (byvoorbeeld deur kodewisseling en sinonieme).

Indirekte strategieë word in die volgende tipes verdeel:

- Metakognitiewe strategieë – tegnieke wat gebruik word vir beplanning, organisering, evaluering en om te fokus
- Affektiewe strategieë – word gebruik om gevoelens, houdings en motivering te hanteer, byvoorbeeld om musiek te gebruik sodat angs kan verminder of om gevoelens met iemand anders te bespreek.
- Sosiale strategieë – word gebruik om interaksie te bewerkstellig, deur byvoorbeeld vrae te vra en kulturele begrip te bewerkstellig.

Volgens Griffiths (in druk) is die doel van taal-leerstrategieë om leer te fasiliteer. Hierdie doelwit onderskei taalleerstrategieë van ander strategieë, byvoorbeeld kommunikasiestategieë wat hoofsaaklik kommunikasie wil bevorder. Griffiths (in druk) stel die volgende definisie voor vir taal-leerstrategieë: “*Activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning*”. Leerstrategieë moet aangeleer word. Weinstein en Meyer (1991) beklemtoon dat onderwysers nie net strategieë moet noem nie, maar dat dit verduidelik en inge oefen moet word. Verder stel hulle voor dat vinnige terugvoering gegee moet word oor die suksesvolle gebruik van die strategieë.

3.4.8 Blootstelling aan teikentaal

Messerschmidt (2002:248-249) wys daarop dat 'n tweede of vreemde taal wat in 'n spesifieke geografiese omgewing gepraat word en wat verwant is aan die moedertaal van die spesifieke omgewing, makliker bemeester sal word as 'n vreemde taal wat slegs verlangs verwant is en selde gehoor word. 'n Afrikaanssprekende kind wat byvoorbeeld na 'n Engelse skool in Durban gaan, sal die onderrigtaal makliker bemeester as 'n Suid-

Sothospreker wat 'n skool in Mangaung bywoon, waar die taal van die direkte omgewing Suid-Sotho, die taal van die wyer omgewing Afrikaans en die onderrigtaal Engels is. Dit word bevestig deur Stander (2000:76).

Baie ouers stuur hulle kinders na Engelsmediumskole en glo dat hoe vroeër die kind blootstelling kry aan Engels, hoe beter sal hulle Engels kan praat. Soos vroeër genoem, is daar ook die geloof by ouers dat Engels die sleutel is tot beter werksgeleenthede, lewensomstandighede en so meer (Fandrych 2003:16). Sy wys egter daarop dat daar aanduidings is dat leerders wat nooit geleer het om hulle moedertaal effektief te bemeester nie en nie die geleenthede gehad het om kognitiewe vaardighede te ontwikkel nie, nie in staat sal wees om lewensbelangrike vaardighede oor te dra na die teikentaal toe nie.

Bogenoemde stelling van Fandrych word bevestig deur navorsing van Coetzee-Van Rooy en Verhoef (2000:174) en sluit aan by die teorie van Cummins, soos reeds bespreek in gedeelte 2.3.4.8. Dié stereotipering dat Engels die paspoort is vir 'n beter toekoms, hou sekere gevolge in vir Afrikaans, naamlik dat hoewel Afrikaans, volgens Van Rensburg (1997:82), deur meer as 48% van die totale Suid-Afrikaanse bevolking verstaan en gepraat word, mense steeds wanpersepsies het daaroor, byvoorbeeld dat Engels bo Afrikaans as onderrigtaal gebruik moet word, of dat Afrikaans minderwaardig is teenoor Engels. Die Afrikaansonderwyser sal daarom nog beter insette moet lewer om hierdie persepsies die nek in te slaan. Verder impliseer dit dat indien Engels as onderrigtaal vanaf graad R aangewend word, die leerders waarskynlik nooit goed sal presteer in Afrikaans nie, veral nie as daar boonop geen of min blootstelling buite die klas aan Afrikaans gaan wees nie. Webb (2002:185) wys ook daarop dat 60% van die leerders in Suid-Afrika deur middel van 'n tweede taal leer, wat rede tot kommer kan wees vir sukses in byvoorbeeld Afrikaans. Messerschmidt (2002:249) redeneer dat die persepsies oor die belangrikheid van Engels moontlik toegeskryf kan word aan die suksesse wat met *immersion* in Kanada (Baetens Beardsmore s.d.; Cummins & Swain, 1986) en met twee- en meertalige programme in Europa behaal is (Baetens Beardsmore, 1995, s.d.; Baetens Beardsmore & Swain, 1985). Messerschmidt (2002:249) wys daarop dat die omstandighede van leerders in Mangaung, Bloemfontein, drasties verskil van dié van leerders in genoemde programme omdat leerders in Mangaung geen kontak met moedertaalsprekers van Engels het nie.

Swain (1985) het 'n belangrike bydrae gelewer ten opsigte van linguistiese uitset (kommunikasievaardigheid) deur te meld dat 'n persoon die teikentaal mag verstaan, maar omdat betekenisvolle gebruiksmoontlikhede van die teikentaal nie geoefen word nie, die taal nie vlot gepraat word nie. 'n Mens leer om te skryf deur te skryf, te lees deur te lees en te

praat deur te verstaan wat gesê word sodat betekenisvolle en realistiese terugvoering gegee kan word. Gespreksvoering kry dalk te min aandag binne die klassituasie:

The danger of the classroom is that students may learn to understand a second language (comprehensible input), but not to produce (comprehensible output) (Baker, 1997:101).

Thomas (2003:28) wys daarop dat :

Students need to be made aware that there is much more to language differences than mere dissimilarities in grammar, vocabulary and pronunciation. Learning a foreign language entails using activities of any normal communication, i.e. expressing an intention (sending a message), interpreting an intention (receiving a message), and negotiating the intention of these messages. Moreover, learning a foreign language [...] entails becoming familiar with the [...] culture.

Om leerders bewus te maak van die wye omvang van 'n taal (soos aangetoon in bogenoemde aanhaling), impliseer dat leerders meer blootstelling moet kry aan die teikentaal en is die blootstelling wat in die klaskamer verkry word, nie genoeg om werklik sukses te behaal nie.

Die akkulturasie-model van Schumann (1978), soos bespreek in Hoofstuk 2, paragraaf 2.3.4.2, het reeds aangetoon dat gereelde kontak tussen die leerders van die teikentaal en moedertaalsprekers suksesvolle taalverwerwing tot gevolg kan hê. Messerschmidt (2002:249) stel dat wanneer leerders vir die eerste drie jaar van hulle skoolopleiding deur medium van hulle moedertaal onderrig word, hulle die "gewone" pad van akkulturasie geloop het omdat hulle hul huistaal saam met 'n tweede taal aanleer. Afrikataalleerders wat na Engelse of Afrikaanse skole gaan, word dadelik met 'n ander taal gekonfronteer wat nie verwant is aan die huistaal nie. Dit maak die oorgang baie moeiliker, aangesien daar geen geleidelike oorgang is na die tweede taal as taal van onderrig nie.

Aan die anderkant is daar navorsers wat van mening is dat natuurlike taalverwerwing nie noodwendig sukses behaal nie. Norton (2000) wys daarop dat moedertaalsprekers dikwels ongeduldig is teenoor niemoedertaalsprekers en selfs deur nieverbale kommunikasie die niemoedertaalsprekers kan demotiveer. In Suid-Afrika is die leerders van 'n tweede of vreemde taal nie noodwendig omring deur moedertaalsprekers nie, en is Afrikaanssprekendes dikwels nog ongeduldig wanneer Afrikataalsprekers op 'n gebroke manier Afrikaans praat. Norton (2000:113) het ook bevind dat die omgewing nie noodwendig

stimulerend, ondersteunend en gerig is op betekenisonderhandeling nie, maar eerder onvriendelik en ontoeganklik is.

3.5 Onderrigfaktore: Onderwyser

Sukses in die taalklas word nie slegs bereik deur die bydra van leerder-inset alleen nie, die onderwyser se rol, veral ten opsigte van metodologie, is ook baie belangrik (De Kadt, 1999:222). Onderwysers speel 'n essensiële rol in 'n skool. Kriteria vir die eienskappe van 'n goeie onderwyser wissel binne en tussen lande en kulture. Faktore wat leerderuitkomst kan beïnvloed sluit in die opleiding, kwalifikasie en ervaring van die onderwyser, klaskamerbestuur en dissipline, onderrigmetodes, die persoonlikheid van die onderwyser en sy houding teenoor leerders (Pretorius & Machet, 2004:47).

Taal-onderwysbeleide bepaal hoe die taalbeleide van die land geïmplementeer sal word binne die konteks van die skool en tersiêre inrigtings. Die gebrek aan verteenwoordiging en inset van taalonderwysers ten opsigte van dié beleide wek kommer, veral aangesien dit die onderwysers is wat hierdie beleide moet uitvoer en hulle is dikwels onbewus van die politieke en ideologiese agendas wat ingebed is in hierdie beleide. Onderwysers, veral die taalonderwysers, moet hulself sien as "social actors" wat gedifferensieerde en goed-ingeligte insette deur aktiewe betrokkenheid moet verskaf in hulle onderrig. Dit noodsaak ook onderwysers om die politieke en sosiale implikasies van die diversiteit van al die tale wat onderrig word in aanmerking te neem (Shohamy, 2003:278). Tudor (2001:17) postuleer dat onderwysers nie as vanselfsprekend gesien moet word nie, maar as aktiewe deelnemers in die totstandkoming van klaskamerrealiteite wat handel volgens hulle eie geloofsoortuigings, houdings en persepsies van dit wat relevant is vir onderrig.

Thomas (2003:28) beklemtoon dat die rol van die onderwyser radikaal verander het. Die klem op samewerkende leer en leerdergesentreerde leer het veroorsaak dat onderwysers as fasiliteerders en gidse optree, nie net as taalspesialiste nie.

Fiorito (2000:30) sê die volgende oor die vreemdetaalonderwyser:

Foreign language learning offers teachers a great opportunity to help students become aware of different viewpoints; they learn to see the connections and relationships between foreign language learning and culture learning.

Ook Reagan (2003:135) wys op die verband tussen taal-leer en die leer van kultuur:

It is a pedagogy that seeks to help students construct not only knowledge of the subject matter, but of an understanding of the social, cultural and ideological role of the subject.[...] The ultimate purpose of taking constructivist epistemology seriously in foreign language education, though, is helping teachers to learn to empower students to acquire language more effectively, and to assist students in becoming thoughtful and critical with respect to linguistic and language-related issues in the classroom and in the world.

3.5.1 Benaderings in die onderrig van tale

Weideman, Tesfamariam en Shaalukeni (2003) het aangetoon dat onderwysers nie altyd gretig is om nuwe metodes en strategieë aan te wend nie. Baie onderwysers is opgelei in die tradisionele benadering waarna Brandes en Ginnis (1986:9) verwys as didaktiese metodes. Hierdie onderwysers is dikwels onbekend met die nuwe benaderings en het dikwels min kennis van tweede-/vreemdetaal-onderrigmetodes. Verder is hierdie onderwysers ook nie heeltemal seker hoe uitkomsgebaseerde onderwys toegepas moet word nie. Weideman, Tesfamariam en Shaalukeni (2003:68) wys in hierdie verband op die volgende:

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

Tesfamariam (2000:111) het tradisionele klaskamerspraktyke in Eritrea geïdentifiseer wat gekenmerk word deur die lesingmetode wat gevolg word deur onderwysers, byvoorbeeld om grammatika te verduidelik terwyl leerders notas afskryf van die swartbord, verduideliking van die teikentaal in die moedertaal en leerders wat passief in die klasse sit en net praat wanneer die onderwyser vrae vra. Shaalukeni (2000:85) het dieselfde praktyke gevind in Namibië. Sy verwys na hierdie klaskamerpraktyk as die tipiese 'quiet African classroom'. Shaalukeni (2000:85) toon aan dat onderwysers en ouers in Afrikalande klaskamerpraktyk sien as 'n plek waar stilte en streng dissipline gehandhaaf moet word. Leerders is nie gewoond daaraan om met mekaar te praat nie behalwe om te reageer op onderwysers se vrae.

In die negentigerjare, toe Kurrikulum 2005 ingevoer is, moes onderwysers binne 'n paar dae opgelei word om hierdie nuwe sisteem onder die knie te kry. Dit was heeltemal te min tyd, aangesien dit heelwat verskil van die bekende metodes waarvolgens hulle opgelei is. Daar is

ook probleme ondervind met die nuwe sisteem en dit is eers weer hersien. In 2002 is die Suid-Afrika Nasionale Kurrikulumverklaring van Graad R – 9 (Suid-Afrika, 2002b) ingestel waarin voorsiening gemaak word vir 'n uitkomsgebaseerde onderwysstelsel (UGO) sodat leerders gelyke onderrig kan ontvang en markgereed kan wees.

Vervolgens sal die behaviouristiese en konstruktivistiese onderwysstelsel onder die loep geneem word om die verskille in die benaderings uit te lig. UGO is geskoei op die konstruktivistiese benadering en veroorsaak dat onderwysers wat behaviouristies opgelei is, baie probleme ondervind om UGO korrek te implementeer.

Die tradisionele *behaviouristiese onderwysstelsel* het gedurende die eerste helfte van die twintigste eeu floreer onder invloed van Amerikaanse psigoloë soos EL Thorndike en BF Skinner. Leer is gesien as kennis wat in die 'leë' brein gegiet moes word: omgewingstimuli wat op die individu inwerk en reaksie veroorsaak en dan versterk moet word (Shuell & Moran, 1994:3340). Die tradisionele behaviouristiese onderwysstelsel was sterk ingestel op die onderwyser as bron van alle kennis met die hulp van handboeke. Leerders was passiewe ontvangers van inligting wat deur middel van papegaai-assessering herroep en weergegee moes word. Dit wat geleer is, was nie noodwendig gerig op die praktyk nie en ook nie altyd relevant ten opsigte van die leerders se persoonlike lewe nie. Die direkte metode van onderrig, is hoofsaaklik gebruik waar die onderwyser 'n lesing gee en die leerders net inneem.

In teenstelling met die tradisionele onderwysstelsel, het daar sedert 1960 met onder meer die navorsing van David Ausubel, 'n verandering omtrent leer ingetree. Hierdie nuwe idees het gefokus op betekenisvolle leer in kontras met papegaai-leer. Met betekenisvolle leer word bedoel dat daar gepoog word om werklike diep begrip van komplekse idees relevant tot die leerder tot stand te bring. Volgens Jonassen *et al.* (1999) is betekenisvolle leer:

- Aktief – in interaksie met die omgewing, manipuleer die objekte van die omgewing en observeer die effek daarvan.
- Konstruktief – dit reflekteer die aktiwiteit en observasies en interpreteer dit betekenisvol.
- Intensioneel – dit is doelgerig op die bereiking van 'n bepaalde uitkoms deur kritiese denke afgestem.
- Outentiek – Denke en idees maak staat op kontekste waarbinne dit plaasvind om betekenisvol te wees.

- Koöperatief – Mense werk en leer binne gemeenskappe en in samewerking met ander. Om betekenisvolle leer te laat plaasvind, moet dit in gesprekke met ander plaasvind.

Volgens die *konstruktivistiese benadering* struktureer en fasiliteer die onderwyser leer, die leerder speel 'n aktiewe rol en konstrueer self kennis. Die onderwyser moet daarom 'n dieper begrip van vakinhoud bewerkstellig en die leerder moet kennis kan gebruik en genereer. Die onderwyser moet ook die leer kontekstualiseer en 'n verskeidenheid onderrigmetodes en leermateriaal gebruik, asook handboeke aanvul met outentieke leermateriaal. Die leerders moet hulle eie leerdoelwitte vasstel en die assesseringskriteria verstaan.

In die huidige tendens waar die konstruktivisme 'n pertinente rol speel in leer, is dit wel belangrik dat vreemdetaalonderwysers insig kry in hierdie benadering. Leerders moet betrokke raak en verantwoordelikheid aanvaar vir hulle eie leerproses rakende waardes en probleme waarmee hulle gekonfronteer word in hulle eie lewe en in die gemeenskap, maar hulle moet ook beseft dat leer nie net tot stand kom deur middel van formele, direkte onderrig nie. Die konstruktivisme hou daarom verskillende implikasies in vir die onderwyser "*both in terms of its significance for research and its relevance for pedagogical practice*" (Reagan, 2003:127):

The traditional craft of the teacher can be rescued and strengthened by understanding the connection between the content area of the curriculum and how it will be understood by the student (Reagan, 2003:120).

Williams en Burden (1997:1-2) het die implikasies van die konstruktivistiese epistemologie in die konteks van die vreemdetaal-klas ten opsigte van klaskamerpraktyk soos volg beskryf:

The literature on language teaching provides comprehensive accounts of different language teaching methodologies and is rich with ideas and techniques for teaching a language. However, what has become increasingly clear to us is the fundamental importance to teachers of an understanding of what is involved in the process of learning to inform and underpin our teaching of the language. Teachers' own conceptions of what is meant by learning, and what effects learning will influence everything that they do in the classroom. At the same time, in order to make informed decisions in their day-to-day teaching, teachers need to be consciously aware of what their beliefs about learning and teaching are.

Om die implikasies van die konstruktivistiese benadering op te som, het Williams en Burden (1997:204-208) die volgende voorstelle opgestel wat volgens hulle belangrik is vir vreemdetaalonderwysers om van kennis te dra:

- Daar is 'n verskil tussen leer en opvoeding.
- Leerders moet leer wat betekenisvol is vir hulle.
- Leerders moet op betekenisvolle wyses geleer word.
- Leerders leer beter wanneer hulle in beheer voel ten opsigte van wat hulle leer.
- Leer is verwant aan hoe mense oor hulle self voel.
- Leer vind plaas in 'n sosiale konteks, deur interaksie met ander mense.
- Wat onderwysers in die klas doen, reflekteer hulle eie geloof en houdings.
- Onderwysers het 'n belangrike rol ten opsigte van mediasie in taalklasse.
- Leerdertake verteenwoordig 'n skeidingsvlak tussen onderwyser en leerder.
- Leer word beïnvloed deur die situasie waarin dit plaasvind.

Vygotsky (1962) se sosio-kulturele teorie is 'n konstruktivistiese benadering wat beklemtoon dat die sosiale omgewing 'n fasiliteerder is vir ontwikkeling en leer. Hy was van mening dat die sosiale omgewing 'n kritieke invloed uitoefen op leer en het die produk van die integrasie van sosiale faktore en persoonlike faktore gesien as leer. Hy was verder van mening dat die sosiale omgewing kognisie beïnvloed deur hulpmiddels soos kultuurobjekte, taal en sosiale institusies (skole en kerke). Die kognitiewe verandering wat teweeggebring is, was die gevolg van die gebruik van hierdie kultuurhulpmiddels in interaksie met mekaar (Schunk, 2000:243). Daar is 'n intrinsieke verband tussen kultuur en taal. Die studie van 'n tweede of vreemde taal impliseer ook die insluiting van die tweede-/vreemdekultuur sodat 'n bewustheid by leerders ontwikkel kan word van ander mense se perspektiewe op die wêreld, lewenswyse en gedragpatrone wat hulle wêreld orden asook die bydrae van ander kulture in die leerders se eie omgewing (Flewelling, 1994).

Volgens Coetzee-Van Rooy (2000:124) is die invloedrykste benaderings leerdergesentreerdheid en konstruktivisme. Dit beteken dat onderwysers eerstens probeer om hulle leerders te verstaan sodat effektiewer leeraktiwiteite gefasiliteer kan word. Tweedens impliseer dit dat onderwysers die leerders se voorkennis of ervarings moet aktiveer om meer betekenisvolle leerervarings te konstrueer. Sy is van mening dat dit beteken dat:

Activating experiences of the multidimensional cultural identities of [...] L2 learners (including their prior knowledge represented as L1 learning) to help learners construct more sensible learning experiences in the [...] L2 classroom (Coetzee-Van Rooy, 2000:124).

Om hierdie onderwysstelsel prakties in skole in te voer, is die *uitkomsgebaseerde onderwysbenadering* (UGO) ingevoer. Volgens Schlebusch en Thobedi (2004:35) het UGO 'n era van betekenisvolle leer binne Suid-Afrika ingelei:

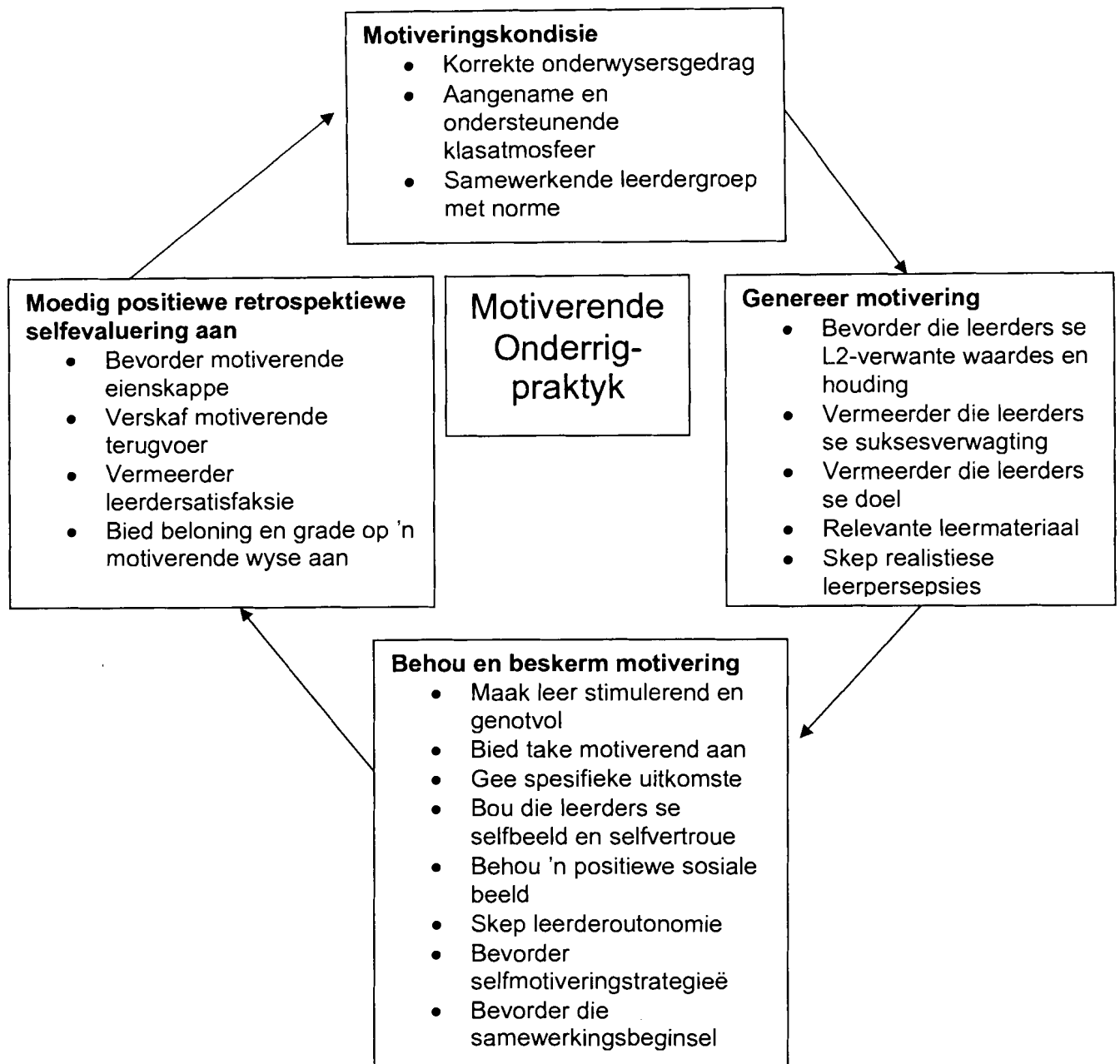
With an OBE approach, teaching and learning activities have the aim of empowering learners to succeed in the real life after leaving school.

Weideman, Tesfamariam en Shaalukeni (2003:68) wys daarop dat:

The current South African experiment with outcomes-based education, for example, is justified most frequently with reference to its replacement of traditional classroom practices with instrumental, facilitative, results-oriented goals.

3.5.2 Die onderwyser en motivering

Dörnyei (2001b:28) wys op die komponente van motivering ten opsigte van die onderrigsituasie wat gebruik kan word om die leerder se doelwitte te verwesenlik (Sien Figuur 3.3).



FIGUUR 3.3: Die komponente van motiverende onderrig

(Dörnyei, 2001b:29).

Volgens Dörnyei (2001b:31) kan motiveringstrategieë nie suksesvol geïmplementeer word voordat daar nie voldoen is aan die volgende voorwaardes nie:

- Korrekte onderwysersgedrag en 'n goeie verhouding met die leerders;
- 'n Aangename en ondersteunende klasatmosfeer;
- 'n Samewerkende leerdergroep met vasgestelde groepsreëls.

Verskeie navorsers het tot die gevolgtrekking gekom dat bykans alles wat 'n onderwyser in die klaskamer doen, 'n invloed op die motivering van leerders het (Dörnyei, 2001b; Chambers, 1999; Dörnyei & Csizér, 1998). Dörnyei noem veral vier sake wat belangrik is in hierdie verband, naamlik die entoesiasme van die onderwyser, toewyding aan en verwagtinge ten opsigte van die leerders se akademiese vordering, goeie verhouding met die leerders en 'n verhouding met die leerders se ouers. Dit impliseer dat 'n onderwyser opreg moet belangstel in sy leerders en nie bloot 'n salaris wil verdien nie. Dit is wyd bekend dat wanneer 'n ouer aanhoudend vir sy kind vertel hoe stout hy is, die kind waarskynlik stout sal reageer. Indien 'n onderwyser sy leerders hanteer asof hulle entoesiastiese leerders is, sal hulle waarskynlik met entoesiasme reageer. Dit impliseer ook dat wanneer onderwysers hoë verwagtinge het vir hulle leerders, die leerders waarskynlik ook daaraan sal kan voldoen.

'n Goeie verhouding met leerders word nie oornag bewerkstellig nie. Dit neem tyd om die leerders se vertroue te wen, te leer om werklik te luister en om beskikbaar te wees vir hulp (Dörnyei, 2001b:36-37). Volgens Dörnyei (2001b:40) is die leer van 'n tweede of vreemde taal een van die vreesaanjaendste vakke as gevolg van die druk om te kommunikeer met 'n beperkte taalkode. Die neem van risiko's is amper nie 'n opsie binne hierdie taalklas nie en daarom meen Dörnyei (2001b), MacIntyre (1999) en Young (1999) dat dit nie vreemd is nie dat taalangs een van die grootste belemmeringsfaktore is in taalverwerwing. Dit bevestig die belangrikheid van 'n ondersteunende en aangename klasatmosfeer. Dörnyei (2001b:41) voeg hierby die gebruik van humor:

The main point about having humour in the classroom is not so much about continuously cracking jokes, but rather having a relaxed attitude about how seriously we take ourselves.

Dörnyei (2001b:42) wys ook op die belangrikheid daarvan dat 'n klaskamer ook 'n fisiese omgewing is en dat klasatmosfeer sterk beïnvloed word deur die dekor. Plakkate, aansteekborde met belangrike inligting, plante, snaakse voorwerpe, 'n verjaarsdagkalender en so meer, help om 'n vriendelike en warm atmosfeer te skep. Dörnyei wys verder daarop dat musiek voor en na afloop van die klas en gedurende die uitvoer van sekere take 'n kalmerende effek op die leerders het.

Volgens Dörnyei (2001b:57) leer 'n mens die beste wanneer jy verwag om sukses te behaal. Victor Frankl het gesê: *“As long as there is a why, we can live with any how and what.”* Om leerders te motiveer om hulle verwagting te verhoog, moet onderwysers geleenthede skep

om die leerders daartoe in staat te stel. Dörnyei (2001b:57) wys onder meer op die volgende wyses waarop onderwysers hul leerders kan ondersteun:

- Verskaf genoegsame voorbereiding;
- Verskaf hulp;
- Laat die leerders mekaar help;
- Gee spesifieke en duidelike kriteria;
- Gee demonstrasies deur byvoorbeeld gebruik te maak van video-opnames;
- Oorweeg en verwyder potensiële hindernisse vir die bereiking van die doelwitte.

Dörnyei (2001b:61-63) is van mening dat die onderwysers die leerders moet betrek by die vasstelling van sekere doelwitte en die keuse van leermateriaal. Die leerders se individuele redes vir die keuse van die tweede of vreemde taal en die groep as geheel kan help om doelwitte te stel wat bereik kan word en aansluit by die leerders se lewensraamwerk en belangstelling. McCombs en Whisler (1997:38) meen dat: *“Educators think students do not care, while the students tell us they do care about learning but are not getting what they need.”* Dit impliseer dat onderwysers op datum moet wees van die leerders se wêreld, hulle tydverdryf en die probleme waarmee hulle te kampe kry. Onderwysers kan vraelyste, breinkaarte en groepbesprekings onder meer gebruik om inligting te bekom oor die wêreld van die leerders waarvoor hy verantwoordelik is (Dörnyei, 2001b:65). Handboeke is waardevol, maar moet nie gesien word as die alfa en omega om leerervarings aan te bied nie. Geen handboek is geskryf vir al die leerders in al die klasse nie en boonop kan handboeke nie jaar na jaar met nuwes vervang word nie. Om outentieke tekste wat daagliks rondom ons verskyn, soos koerante, tydskrifte, nuusgebeure, te gebruik, kan die onderwyser ook op hoogte bly van die leerders se omgewing.

Dörnyei (2001b:74) wys ook daarop dat onderwysers gou-gou in 'n dodelike en voorspelbare roetine kan verval in die aanbieding van leerervarings. Hy stel die volgende voor om dit te verhoed:

- Wissel die taakfokus, byvoorbeeld 'n grammatikataak kan gevolg word deur spraakaktiwiteit.
- Wissel die kommunikasiemedium deur byvoorbeeld gebruik te maak van visuele apparaat, video's, films, gevoel.
- Wissel die organisatoriese formaat van aktiwiteite, byvoorbeeld deur klaswerk op te volg deur groepwerk.
- Wissel die aanbiedingstegnieke, leermateriaal, meerdere en mindere mate van leerderbetrokkenheid, en plasing van meubels binne die klas.

Verder noem Dörnyei (2001b:76-77) dat daar 'n element moet wees van uitdaging, interessantheid, onverwagte, fantasie, humor, nuuskierigheid, kompetisie, tasbare en die persoonlike binne die taak wat die leerders moet verrig.

3.5.3 Houding en waarde

Om skool te gaan, is verpligtend. Om te leer en te ontdek is nie noodwendig bo-aan die prioriteitslys van leerders nie. Schneider, Czikszenmihalyi en Knauth (soos aangehaal in Dörnyei, 2001b:50), het bevind dat : *"schoolwork was considered to be the least rewarding activity among adolescents, and the most common adjectives they used to describe their classroom experience were 'boring', 'unenjoyable' and 'constrained'."* Om leerders te motiveer stel Dörnyei voor dat onderwysers 'n gesprek oor waardes met die leerders moet voer, aangesien waardes voortspruit uit hulle opvoeding en eie vorige ervarings en 'n sterk rol in hulle lewe speel omdat dit hul voorkeure en afkeure bepaal. Leerders word dus deel van die gesprek en keuse van leeruitkomste en word sodoende gemotiveer. Dörnyei (2001b:50) sien waardes as verwant aan die taal-leerproses, die teikentaal self en die voordele en gevolge wat die leer van die teikentaal inhou. Die intrinsieke waarde wat in die taal-leerproses opgesluit is, is belangstelling en genot van die aktiwiteit. Die onderwyser moet dus die leerders lus maak om die taal te leer, hulle moet die taal verkoop.

Die houding teenoor die teikentaal en sy sprekers word bepaal deur integrale motivering waarna Gardner (1985) verwys in sy sosio-opvoedkundige model (Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.4.2) waardeur kruis-kulturele bewusmaking tot stand gebring wil word. Dit impliseer dat onderwysers leerders moet wys op interessante aspekte van die teikenkultuur, besprekings oor stereotiperings en veralgemenings rondom die teikentaalgroep, bekendstelling aan die teikenkultuur se produkte byvoorbeeld musiek, kos, video's en belangrike of bekende persone. Die onderwyser kan die leerders ook in aanraking bring met die teikentaalgroep deur gassprekers of ontmoetings of toere na die omgewing van die teikengroep (Dörnyei, 2001b:55). Die instrumentele waardes van die teikentaal wat houdings kan beïnvloed, is die pragmatiese voordele wat kennis van en kommunikasievaardighede in die teikentaal insluit. In Suid-Afrika het Afrikaans nog betekenis vir niemoedertaalsprekers omdat baie tersiêre opleidingsentrums en baie besigheidsektore nog Afrikaans as medium gebruik.

3.5.4 Klasatmosfeer en affektiewe faktore

Volgens Dörnyei (2001b:86) word 'n leerder se selfbeeld en selfvertroue dikwels geïgnoreer in die klassituasie, terwyl dit eintlik baie belangrike faktore is:

...the notion of confidence is closely related to concepts like self-esteem, self-efficacy and anxiety.... The rationale behind connecting all these issues to classroom motivation is that in order for students to be able to focus on learning with vigour and determination, they need to have a healthy self-respect and need to believe in themselves as learners.

Die tweede of vreemde taal is die enigste skoolvak waarin 'n leerder nie eers 'n eenvoudige sin kan sê sonder die gevaar dat hy 'n fout kan maak nie. Onderwysers moet bewus wees van hierdie aspek omdat hulle 'n belangrike bydra kan lewer om hulle leerders positief te rig. Dörnyei (2001b:89) stel voor dat onderwysers 'n nuwe leerervaring begin deur 'n aktiwiteit waarin al die leerders sukses gaan behaal en dan die aktiwiteite geleidelik moeiliker en meer uitdagend te maak. Hy beveel aan dat toetse en eksamens doelgerig moet wees op die uitkomst wat die leerders moet bereik en dat hulle presies weet wat hulle moet bereik.

Daarby moet *terugvoering* duidelike aanduidings wees van watter aspekte nog aandag nodig het en watter bemeester is en moet dit die selfbeeld bou en nie afbreek nie. Nugent (2000:37) beklemtoon dat terugvoering gereeld en vinnig moet plaasvind. Aanmoediging kan uiters effektief wees om beter prestasie tot gevolg te hê (Dörnyei, 2001b:91). Crandall (1999:234) is van mening dat groepwerk en koöperatiewe aktiwiteite groter selfvertroue en selfbeeld bou wat weer aanleiding kan gee tot 'n vermeerdering in die moeite en bereidwilligheid om risiko's te neem.

Taalangs (soos bespreek in gedeelte 3.4.4.3) kan grotendeels verminder word deur 'n aangename en ondersteunende klasatmosfeer. Volgens Mongiat (1995:56-58) moet daar aan sekere vereistes voldoen word om die regte atmosfeer binne die klas te skep, naamlik:

- 'n Niebedreigende, emosioneel gesonde ondersteunende leeromgewing moet geskep word;
- Geleenthede moet geskep word waarin die leerder homself in betekenisvolle situasies kan uitdruk;
- Die inhoud moet gekontekstualiseer word en konkreet met behulp van hulpmiddels voorgestel word en
- 'n Baie fyn aanpassing moet gemaak word tussen die eise wat aan die leerder gestel word en die leerder se kognitiewe en/of linguistiese vermoë.

Hierdie vereistes moet die leerders help om te presteer, want volgens Larsen-Freeman (1986:115) "*it is very important that students feel successful. Feelings of success and low anxiety facilitate learning*". Onderwysers kan verder taalangs verminder deur nie die

leerders met mekaar te vergelyk nie en nie die punte op die mure uit te stal nie. Kompetisie doen meer skade as goed (Dörnyei, 2001b; Slavin, 1990, Edwards, 1997). Navorsers het ook bevind dat mondelinge aktiwiteite angste verhoog (Saito, Horwitz & Garza, 1999; Kim, 1998). Aangesien taalangs veral plaasvind as gevolg van die vrees vir foute, moet die onderwyser nie elke fout wat gemaak word korrigeer nie (Dörnyei, 2001b:93).

Blootstelling aan ander klasmaats kan vrees veroorsaak en die onderwyser kan dit vererger deur die manier waarop die meubels geskuif is en die metode waarvolgens die onderrig plaasvind. Aoki (1999:150) meld dat meubels wat in 'n sirkel of hoefystervorm geplaas word en ysbreker-oefeninge, veral waar die leerders mekaar nog moet leer ken, hierdie vrees kan verminder.

Aoki (1999:151) is ook van mening dat die onderwyser se paralinguistiese en nieverbale gedrag (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.3.3) kan help om leerders se angste te verminder indien dié gedrag kan ooreenstem met die leerders s'n, byvoorbeeld deur tussen die leerders te beweeg en oogkontak op dieselfde hoogte as die leerders te maak en vriendelik en bemoedigend te glimlag.

Vrees vir mislukking en dat die ander leerders mag dink dat sommige dom is, bly 'n konstante hindernis in die taalklas, veral wanneer onderwysers vrae vra wat slegs deur 'n paar leerders beantwoord kan word. Hierdie vrees kan verminder word wanneer leerders geleentheid kry om verskeie opsies van antwoorde te kan oorweeg of eers in groepe of pare daarvoor te praat voordat dit voor die hele klas geantwoord moet word. Tyd om oor die werktake te dink, geleentheid om die werk te oefen en positiewe terugvoering wat tot groter sukses kan lei, verminder angstigheid en vermeerder deelname van die leerders en die leer wat plaasvind (Crandall, 1999:233).

Arnold (1999:260) noem dat verbeeldingsprente kan help om groter leerderbetrokkenheid en groter taalassimilasie te bewerkstellig. Verbeeldingsprente is die visuele prentjies wat mense in hulle gedagtes 'sien' wanneer hulle iets lees of herroep. In die leer van 'n taal is daar 'n verwantskap tussen beelde en affek. Woorde word gekoppel aan verbeeldingsprente sodat leer makliker plaasvind en dit makliker herroep kan word (Arnold, 1999:263). Verbeeldingsprente kan effektief gebruik word om angste te verminder asook om die selfbeeld en selfvertroue te bevorder, byvoorbeeld dat leerders gevra word om in hulle gedagtes hulself voor te stel asof hulle die taak klaar bemeester het.

Sommige leerders is meer bereid as ander om risiko's te neem in die gebruik van die vreemde taal. Hulle kom minder geïnhibeerd voor en gee nie om om foute te maak wanneer hulle kommunikeer nie. Volgens Tyacke (1998:35) is goeie lesers bereid om risiko's te neem, eerder as die versigtige lesers en die globale leerder eerder as analitiese leerders (vergelyk Hoofstuk 3, par. 3.4.6). Aan die ander kant kan leerders wat stadiger en versigtiger lees en reageer geneig wees om minder foute te maak ten opsigte van die besonderhede binne die inhoud van hulle werk. Saminy en Tabuse (1992:377-398) het gevind dat die neem van risiko's omtrent 9% uitmaak van die veranderlikes in vreemdetaalverwerwing. Hulle het ook bevind dat klasatmosfeer 'n negatiewe of positiewe invloed kan hê op die neem van risiko's – leerders wat ongemaklik en gespanne is, sal minder geneig wees om risiko's te neem. Hierdie menings korreleer met die navorsing van Van der Walt en Dreyer (1996). Hulle het ook bevind dat Suid-Sotho- en Tswanasprekers nie maklik risiko's neem nie, maar sterk leun op formele onderrig met memorisering, sekwensie herhaling en volledige raamwerke. Hierdie neiging word bevestig deur die navorsing van Fandrych (2003) asook Weideman, Tesfamariam en Shaalukeni (2003).

Die manifestasie van angs by die leerders (Von Worde, 2003:8) vertoon fisiese simptome, byvoorbeeld hoofpyne, koue vingers, bewerigheid, sweet en vinnige hartklop. Vermyding is nog 'n simptoom van angs. Sy meld dat onderwysers ook angs beleef en dit kan oordra na die leerders toe. As oplossing, moet gepoog word om 'n kalmerende klaskameratmosfeer te skep, sorg te dra in die keuse van onderrigmateriaal en onderrigmetodes. Daarby moet die onderwyser stadig en duidelik praat sodat die leerders haar/hom beter kan volg.

Angsverminderende metodes kan aangewend word, soos speletjies, toneeltjies en grappies. Von Worde (2003) se navorsing het ook aangetoon dat die leerders mekaar beter moet leer ken sodat hulle gemakliker met mekaar kan omgaan. Verskeie navorsers het aangetoon hoe angs verminder kan word in 'n tweede-/vreemdetaal-klaskamer (Horwitz & Young, 1991; Young, 1991. MacIntyre & Gardner, 1989; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Palacios (1998) het ook bevind dat klasatmosfeer angstoestande kan verlaag. Volgens Trickett en Moos (1995) het onderwyserondersteuning, byvoorbeeld die hoeveelheid hulp en vriendelikheid wat die onderwyser teenoor die leerders openbaar, hoeveel die onderwyser met die leerders kommunikeer en in hulle belangstel en vertrou, 'n belangrike rol gespeel in die verlaging van angs in die klassituasie.

3.5.5 Ouderdom

Dit is moontlik dat die onderrigsituasie (insluitend die onderrigmetode) die leerders verskillend mag affekteer ten opsigte van ouderdom. Ellis (1986:109) stel dit dat groepsdruk veral jonger leerders kan motiveer om die tweede of vreemde taal meer suksesvol aan te leer aangesien jonger leerders graag aanvaar wil word deur hulle maats. Griffiths (in druk) is ook van mening dat onderwysers verskillende onderrigmetodes moet gebruik, aangesien verskillende metodes leerders verskillend laat reageer as gevolg van faktore soos voorkennis, leerstyle, metakognitiewe vermoëns, motivering en persoonlike sake.

Krashen en Terrell (1983:35-36) wys op die "*silent period*" waardeur jonger leerders gaan wanneer hulle in die beginstadium is van die leer van 'n tweede of vreemde taal. Hulle stel voor dat die leerders gedurende hierdie stil periode moontlik aktief leer deur te luister en gedurende die tydperk nie gedwing moet word om taal te produseer nie. Volgens Cook (1992:85) hou adolessente nie van metodes waar van hulle vereis word om mondelinge gesprekke voor 'n gehoor te voer, soos byvoorbeeld rolspel, nie. Onderwysers moet daarom vasstel wat die effektiwste en doeltreffendste metode gaan wees om die leermateriaal aan die leerders oor te dra sonder om die leerders angstig te maak.

Krashen en Terrell (1983:61) is van mening dat ouderdom ook 'n effek het op die leer van grammatika en dat die hoeveelheid grammatika wat behandel moet word, gaan wissel volgens ouderdom. Ouer leerders leer grammatika makliker aan as jong leerders en grammatika is slegs toepaslik vir leerders wat reeds kan lees en skryf in hulle moedertaal. Jonger leerders vind grammatika ook dikwels vervelig en daarom is afwisseling noodsaaklik. Griffiths (in druk) het gevind dat sommige ouer leerders dit moeilik vind om te praat en te skryf in die tweede of vreemde taal en dat die afwesigheid van handboeke en skryfboeke die leerders kan benadeel. Dit blyk ook dat ouer leerders baat vind by verskillende leerstrategieë, byvoorbeeld om video's te kyk en na die radio te luister en dat onderwysers, wanneer daar verskillende ouderdomsgroepe in een klas voorkom, hulle onderrigmetodes moet afwissel en so moet kies dat effektiewe leer kan plaasvind.

3.5.6 Leerstyle en taal-leerstrategieë

Thomas (2003:27) merk op dat onderwysers rekening moet hou met die verskillende leerstyle van die leerders (vergelyk gedeelte 3.4.6). Hierdie siening word ondersteun deur Arnold en Brown (1999:17) en Reid (1999:302). Leerders se leerstyle kan konflik binne 'n klassituasie veroorsaak wanneer dit verskil tussen leerders en tussen leerders en

onderwyser. Konflik kan ook ontstaan as gevolg van verskillende persoonlikhede, byvoorbeeld introverte en ekstroverte of inhoud van die leermateriaal, byvoorbeeld mondelinge werk en grammatika waarvan sekere leerders hou of minder hou (Rivers, 2001:282-284).

In die tweede-/vreemdetaalklas moet onderwysers kennis dra van die feit dat kultuur (met ander woorde die leerder se agtergrond, vorige leer, kulturele tradisies en sosialisering) die leerstyle van leerders kan beïnvloed (Reid, 1995:xiv). Leerstyle veroorsaak probleme by die assessering van leerders se werk, as gevolg van leerders se probleme om die leermateriaal te kan verwerk (byvoorbeeld leesvaardigheid) en om gepas te reageer op assesseringsinstrumente. Leerstyle het hoofsaaklik te make met individuele verskille, maar hierdie leerstyle word nie aangebore of oorgeërf nie, dit word aangeleer deur interaksie en sosialisering met ander. Volgens Reid (1999:302) moet veral tweede-/vreemdetaalonderwysers bewus wees van die verskil tussen tipiese gedrag en stereotipering ten opsigte van sosiokulturele vooroordele.

Vogt *et al.* (1987:279) het gevind dat kulturele leerstyle bestaan wat aangeleer word tussen familie en deur sosialisering voordat leerders formeel skool gaan. Hierdie kulturele leerstyle is nie buigbaar nie, maar kan deur onderrigstrategieë en klaskamerorganisasie wat in ooreenstemming is met die leerstyle van die leerder, leer verbeter. Leerstyl-navorsing het gewys dat daar heelwat individuele verskille tussen leerders se voorkeure is ten opsigte van leerstyle en die keuse van leerstrategieë wat hulle gebruik. 'n Leerder wat byvoorbeeld sterk veldafhanklik, globaal en impulsief leer (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.6), mag ernstige angs beleef in 'n oudio-linguistiese klaskamer (Oxford, 1989). Volgens Reid (1999:302) kan die volgende gesê word oor leerstyle:

- elke persoon, leerder en onderwyser, het 'n leerstyl asook sterk punte en swak punte ten opsigte van leer;
- leerstyle is uiteenlopend;
- leerstyle is almal neutraal, m.a.w. geen leerstyl is beter as die ander nie;
- leerders kan aangemoedig word om 'n verskeidenheid leerstyle te gebruik vir verskillende take en leersituasies;
- leerders se leerstyle kan dikwels gekoppel word aan bepaalde leerstrategieë.

Onderwysers moet rekening hou met die verskillende leerstyle van die leerders wanneer leerervarings beplan word.

Onderwysersgedrag in die klaskamer affekteer leerderprestasie noemenswaardig. Oxford (1990) noem dat die eie styl van die onderwyser oorgedra word op die wyse waarmee hulle hul leerervarings beplan en aanbied en dat dit veral 'n rol speel ten opsigte van die leerders, want dit weerspieël die onderwyser se eie leerstyl. Dit kan ook impliseer dat die meeste onderwysers op dieselfde wyse onderrig as wat hulle onderrig is. Die styl waarmee onderwysers hulle leerervarings aanbied, het ook 'n impak op die leerders se keuse van leerstyle (Cornett, 1983; Marshall, 1991).

Nugent (2000:37) wys daarop dat die aanleer van 'n vreemde taal anders is as die aanleer van 'n moedertaal, en dat die onderrig van 'n tweede of vreemde taal spesifieke tegnieke en leerstrategieë vereis, byvoorbeeld mnemotegnieke, totale fisiese respons en parafrasering. Nog 'n aanbeveling wat hy maak, is om die klasse klein te hou sodat interaksie tussen die onderwyser en die leerders bewerkstellig kan word. Arnold en Brown (1999:15) meen dat intrinsieke motivering gestimuleer moet word om leerders te lei tot selfregulerende strategieë. Hulle stel voor dat onderwysers leerders kan help om persoonlike doelwitte vir hulself op te stel en strategieë te kies om dit te bereik.

Leerders moet aangemoedig word om selfbevrediging te kry uit die voltooiing van take, eerder as om leerders ekstrasiek te beloon. Verder moet onderwysers leerders lei om deel te neem en koöperatief saam te werk tot probleemoplossing. Die aktiwiteite moet inhoud-gebaseerde aktiwiteite insluit wat aansluit by die leerders se belangstelling en betekenisvol gemaak word deur dit praktykgerig aan te bied. Killen (1998) wys daarop dat onderrig- en leerstrategieë uitwys op watter maniere onderwysers vaardighede, tegnieke en style toepas. Onderwysers moet volgens Storti (1990:31-32), 'n verskeidenheid onderwysstrategieë toepas om aan leerders die geleentheid te bied om te demonstreeer in watter mate hulle die leerinhoud bemeester het:

The educator should guide the process while learners provide outputs such as dialogues, role-plays and games. Such activities provide learners with opportunities to speak, listen, write and read.

Sakian (1997) noem radioprogramme, byvoorbeeld gespreksvoering en onderhoude, as 'n strategie om leerders bloot te stel aan outentieke kommunikasievaardighede. Ali (1995) is van mening dat die onvermoë van leerders om 'n tweede of vreemde taal binne die klaskamer te oefen, leerders se bevoegdheid in kommunikasie belemmer. Schlebusch en Thobedi (2004) wys daarop dat die meerderheid van leerders van voorheen-benadeelde skole sukkel met tweedetaalkommunikasie omdat hulle nie bevoeg is in die tale nie.

Tweedetaalonderwysers moet wegbeweeg van 'n onderwysergesentreerde benadering na 'n leerdergesentreerde benadering. Dit impliseer 'n verandering in onderrigmetode vanaf die tradisionele metode, byvoorbeeld die vertelmetode, wat leerders se kognisie belemmer het en swak prestasie tot gevolg gehad het. Ander voorbeelde van leerstrategieë wat die onderwyser kan gebruik om die leerders se leer te vergemaklik, is om die leer materiaal in betekenisvolle eenhede te deel, om nuwe materiaal te koppel aan vorige kennis en konsepte, om woordeskat te leer deur woordkaarte te gebruik, om dikwels nuwe werk te hersien, om hulp te vra, om vrae te stel en om koöperatief te werk met ander (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990). Strategieë impliseer nie net effektiewe *leerstrategieë* nie, maar ook *kommunikatiewe strategieë* sodat leerders vaardig kan word in teikentaalkommunikasie. *Kommunikatiewe strategieë* sluit in dialoë, telefoongesprekke, groetvorme, onderwerpgerigte kommunikasievaardigheid, byvoorbeeld hoe om geregte te bestel in 'n restaurant, of om 'n pad te vra.

Die tipe tekste wat gebruik word as onderrigmateriaal, kan ook 'n belangrike rol speel in die motivering vir die aanleer van die vak. Indien die tekste die leerders en hulle kultuur negatief uitbeeld, sal hulle gedemotiveer wees om Afrikaans te neem. Die onderrigmateriaal moet aanpas by hulle belangstellingsveld en hulle positief motiveer. Hiermee stem Mhlambi (1994:48) saam. Hy voeg by dat die onderrigmateriaal op die vlak van die leerders aangebied moet word en relevant moet wees vir die leerders. Nugent (2000:37) noem dat blootstelling aan moedertaalsprekers 'n deel moet vorm van die kurrikulum en verskeie hulpmiddels soos video's, bandopnemers, penvriende en kuierkamers op die internet gebruik moet word, asook koerante en spyskaarte.

McCafferty en Ahmed (2000) is van mening dat taal verweef is met 'n meer inklusiewe of betekenisvolle proses van kommunikasie waar tweedetaalleerders nieverbale kenmerke betrek wat beide linguisties as nielinguisties is. McCafferty en Ahmed vervolg dat spel en drama ook 'n belangrike rol speel in die verhouding tot die Sone vir Proksimale Ontwikkeling en tweedetaalleer. Wanneer 'n leerder 'n rol vertolk, byvoorbeeld deur dramatisering, word hy die karakter wat nie noodwendig hyself is nie en is daar minder selfbewustheid. Dit veroorsaak ook 'n gevoel van identifisering met die nuwe kultuur (Pavlenko & Lantolf, 2000; Toohey, 2000; Norton, 1997; Siegal, 1996; Kramsch, 1995). Vygotsky (1978:108) het gesê:

It is only on the basis of indicatory gestures that playthings themselves gradually acquire their meaning.

3.5.7 Kommunikasie en interaksie binne die klassituasie

Bevoegdheid en sukses in tweede-/vreemdetaalonderrig word gemeet aan die vermoë om in die teikentaal te kan kommunikeer. Kommunikatiewe vaardighede strek baie verder as woordeskat en sintaksis. Leerders moet gemaklik raak in die teikentaal, bekend wees met die kultuur van die teikengroep en bewus wees van die interaksie tussen kultuur en taal (Nugent, 2000:37). Om deel te wees van die hedendaagse globale ekonomie, moet mense ook vaardigheid toon in kommunikasie in meer tale as net Engels (Nugent, 2000:38).

Resente navorsing oor klaskamer-interaksie het op verskeie maniere die begrip vir die invloed daarvan op taal-leer verbreed en selfs getransformeer:

Current understandings are based on the premise that much of our linguistic, social, and cognitive knowledge is intimately tied to our extended participation and active apprenticeship in sociocultural events and activities considered significant to our everyday worlds. Because schools are important sociocultural contexts, their classrooms, and more specifically, their discursively-formed instructional environments created through teacher-student interaction, are consequential in the creation of effectual learning environments and ultimately in the shaping of individual learners' language development (Hall & Walsh, 2002:186).

3.5.7.1 Onderwyser-interaksie binne die klassituasie

Klaskamer-interaksie is een van die primêre wyses waardeur leer kan plaasvind binne 'n klaskamer. In taalklasse speel dit veral 'n belangrike rol aangesien dit beide die medium is waardeur leer plaasvind as wat dit die objek is wat geleer word. Deur hierdie interaksie word leerders gelei tot betekenisverwerking binne die kurrikulum en van hulself as leerders van die vak. Die interaksiepatrone tussen die onderwyser en die leerders lei die leerders ook tot begrip rondom die assessering en bereiking van sukses (Hall & Walsh, 2002:187). Schunk (2000:262) wys daarop dat onderwysers effektief moet kommunikeer sodat die leerders presies weet wat van hulle verwag word. Dit impliseer helder, duidelike kommunikasie. Om seker te maak dat die korrekte boodskap oorgedra is, kan die onderwyser van die leerlinge vra om die boodskap te herhaal.

Yedlin (2004) is van mening dat, onder die invloed van Vygotsky, navorsers ook begin kyk het na onderwyser-gespreksvoering binne die klaskamer. Taalminderheidsleerders, veral, maak grotendeels staat op die onderwyser se insette ten opsigte van tipes verbale interaksie en linguistiek wat die ontwikkeling van mondelinge gesprekke, skryfvaardighede en

akademiese geletterdheid in die teikentaal moet ondersteun (Swain & Lapkin, 2000) Yedlin (2004) voer aan dat die tipe taalinstette en verbale interaksie van 'n onderwyser die tweede-/vreemdetaalgeletterdheid kan bevorder en aan leerders die geleentheid kan bied om deel te neem aan die akademiese diskoers en om dit te kan verstaan (Dickinson & Tabors, 2001; Swain & Lapkin, 2000; Snow, 1995; Ellis, 1994, 1984; Wesche, 1994; Snow & Ferguson, 1977).

Lemmer (2002:42) wys daarop dat die omstandighede waarin die moedertaal verwerf word moet ooreenstem met die tweedetaal-leersituasie, maar dat die meeste klassituasies nie die ideale omgewing is vir taalverwerwing nie. Klaskamer-interaksie word gekenmerk deur onderwysers wat meestal praat, terwyl die leerders bitter min geleentheid kry om die taal te oefen, daarmee te eksperimenteer en foute te maak. Verder is die taaluitsette hoofsaaklik geskrewe. Sosiale interaksie het 'n groot invloed op moedertaalverwerwing en sal daarom net so belangrik wees by tweede-/vreemdetaalverwerwing. Dit beklemtoon die belangrikheid van die skep van geleenthede binne die klaskamer om betekenisvolle interaksie deur middel van werklike gespreksvoering te hou. Die natuurlike "stil periode" waarin instette verwerk word, moet ook in aanmerking geneem word deur die onderwyser in 'n tweede- / vreemdetaalklas aangesien dit 'n normale fenomeen is.

Lemmer (2002:43) is van mening dat onderwysers daarteen moet waak om elke fout wat gemaak word te korrigeer en eerder moet let op die waarheid-waarde van uitinge as op grammatikale korrektheid. Lemmer (2002:44) wys verder daarop dat tweede-/vreemdetaalleerders dieselfde volgorde het van aanleer as moedertaalverwerwers, naamlik: raaiskote met gevolglike foute, 'n intertaal, 'n sistemiese fase waarin die leerder self foute korrigeer en dan uiteindelik die stabiliserende fase waar taalreëls korrek toegepas word.

Yedlin (2004) noem die volgende eienskappe van ondersteunende onderwysersgesprekke:

- Die gebruik van fisiese voorbeelde, grafieke, mimiek en gebare om idees uit te dra en begrip by leerders te fasiliteer;
- Verwysing na vorige ervarings wat dien as voorkennis waarop nuwe kennis gebou word;
- Die bespreking van woordbetekenis en teksstrukture binne 'n betekenisvolle en toegepaste konteks;
- Selfrepetisie en parafrasering om die taal meer verstaanbaar te maak en aandag te fokus op belangrike woordeskat, taalstrukture en taalpatrone;
- Verduideliking en uitbreiding van die leerders se eie mondelinge en geskrewe taal.

Yedlin (2004) is van mening dat die analisering en vergelyking van onderwysersgesprekvoering openbaar het dat leerders belangrike toegevoegde taalondersteuning kry. Geskrewe lesse in groepsverband stel leerders bloot aan gestruktureerde akademiese gesprekke oor tekste, aan geïllustreerde voorbeelde en ervarings asook geleenthede om by mekaar te leer en betekenis te ontsluit.

Wong-Fillmore en Snow (2000) wys ook daarop dat een van die grootste behoeftes van klaskamergesprekke is om betekenis oor te dra aan die leerders. Dickenson en Tabors (2001) noem in hierdie verband:

Children who cannot understand or participate in classroom talk are foreclosed from high achievement in reading and writing.

Hierdie standpunt word ondersteun deur Schunk (2000:260):

Students presented with confusing or vague information may misconstrue or relate it to the wrong context. Teachers need to present clear and concise information and ensure that students have adequate background information to build networks and schemata.

Vroeë navorsing oor onderwyser-leerder-interaksie het aan die lig gebring dat die populêrste interaksiepatroon binne Westerse skole dié was van Inisiasie-Respons-Evaluasie (IRE) (Barnes, 1992; Lemke 1990; Cazden, 1988; Mehan, 1979). Die onderwyser vra vrae waarop die leerders dan die antwoord ken en reageer. Die onderwyser sou dit evalueer met opmerkings soos “goed”, “dis reg”, of “nee, verkeerd”. Volgens hierdie patroon is die onderwyser die vakspecialis en verskaf leergeleenthede, maar slegs aan een leerder per keer. Daar is bevind dat hierdie patroon leerders se leer en vaardigheidontwikkeling beperk, aangesien dit nie leerdergesentreerd is nie, maar onderwysergesentreerd. Die onderwyser het die meeste praatwerk gedoen, gereageer op die individuele leerder se werk, terwyl die leerders nie die geleentheid gekry het om hoë kommunikatiewe vaardighede te oefen of te gebruik nie. Resente navorsing het aangetoon dat hierdie patroon van interaksie steeds voorkom, veral binne klaskamers van sosio-ekonomies agtergeblewe gemeenskappe (Lin, 2000, 1999a, 1999b; Nystrand, 1997).

Wells (1993) en Hall (1998) het gevind dat indien die IRE-patroon verander word na interaksie-respons-opvolgevaluasie (IRF), daar 'n merkbare verskil in leeromgewing bewerkstellig word, wat positief inwerk op leer. Die verandering vind plaas deur die derde

gedeelte (met ander woorde die terugvoering) uit te brei en te vra vir verdere verduideliking, of vir die motivering van die leerder se antwoord, of vir 'n toepassing uit hulle eie ervaring. Hierdeur word geleentheid geskep vir leer. Verskeie ander navorsers het bevestig dat IRF effektiewe leer laat plaasvind (Boxer & Cortés-Conde, 2000; Boyd & Maloof, 2000; Ellis, 1994, 1984).

In die interaksie tussen onderwysers en leerders kan 'n gemotiveerde leeromgewing leerders aanmoedig om deel te neem en kommentaar te lewer op die onderwerpe wat behandel word. Onderwysers wat leerders kans gee om hulle eie mening te lug, ongeag of dit korrek is of nie, skep 'n gemoedelike atmosfeer en wedersydse respek en verskaf geleentheid tot betekenisvolle leer (Hall & Walsh, 2002:194).

Stander (2000:64) beskou taalvaardigheid as 'n belangrike faktor by vreemdetaalverwerwing vir alledaagse kommunikasie en taalgebruik, maar ook vir die taalonderrigproses. Dit bly 'n vraag of die moedertaal saam met die teikentaal gebruik moet word of nie en indien dit wel gebruik word, in watter mate dit gebruik moet word. Verskeie navorsers, byvoorbeeld Krashen en Terrell (1983:9), het beweer dat die natuurlike benadering: "based on the use of the language in communicative situations without recourse to the use of the native language" gevolg moet word. Dit impliseer dat slegs die teikentaal in die taalklas gebruik moet word om mee te kommunikeer. Volgens Levine (2003:343) het navorsers soos Brooks (1990), Ellis (1999), Gass (1997) en Johnson (1995) kodewisseling ook nie as 'n goeie opsie beskou nie. Navorsers (Anton & DiCamilla, 1999; Auerbach, 1993; Atkinson, 1987), het geargumenteer dat die gebruik van die moedertaal liefsoontmoedig moet word.

Daarteenoor het navorsers soos Duff en Polio (1990) en Macaro (2001) bevind dat onderwysers en leerders min moedertaal gebruik in die teikentaalklas en dat wanneer dit gebruik word, dit funksioneel is ten opsigte van beter begrip of om dissipline mee te handhaaf. Macaro (2001:545) meld dat : "*a framework that identifies reference to the L1 can be a valuable tool.*" Ook Levine (2003:356) se navorsing het bevind dat beide die moedertaal as die tweede of vreemde taal belangrike funksies dien. Dit is die taak van die onderwyser om effektiewe pedagogiese beginsels te identifiseer waarin die klasatmosfeer erken en ondersteun word as 'n multitalige omgewing. Sy het ook bevind dat die gebruik van die moedertaal saam met die teikentaal angstigtheid kan verminder.

3.5.7.2 Kodewisseling

Kodewisseling is 'n tipiese kenmerk van 'n multitalige land soos Suid-Afrika. Volgens die NEPI-onderzoek het een derde van die ondervraagde onderwysers laat blyk dat hulle meer as een taal in die klaskamer gebruik. Volgens Nomvete (1994:13) is 'n groot probleem waarmee onderwysers te kampe kry, dat hulle leerders byvoorbeeld Zulu-, Xhosa- en Suid-Sothosprekend is en hoofsaaklik in hierdie tale met mekaar kommunikeer. Engels word slegs in die klaskamer gebruik. Die probleem is dat van hierdie kinders verwag word om Engels te leer omdat dit hulle toekomst is en boonop daarin geassesseer moet word. Hierdie leerders vind dit geweldig moeilik om vraestelle in Engels te beantwoord, al het hulle die werk verstaan. Volgens Murray (2002:440) is die nuwe Onderwysbeleid gelukkig nie teen kodewisseling nie, hoewel daar nog nie klinkklare uitsluitel daaroor gegee is nie.

Hoffmann (1991:110) omskryf kodewisseling soos volg:

The most general description of codeswitching is that it involves the alternate use of two languages or linguistic varieties within the same utterance or during the same conversation. In case of bilinguals speaking to each other switching can consist of changing languages, in that of monolinguals, shifts of style.

Kodewisseling behels dus die alternatiewe gebruik van twee tale of taalvariëteite binne dieselfde uiting, of gedurende dieselfde gesprek. Kodewisseling kan ook voorkom wanneer een spreker in die een taal en die ander spreker in 'n ander taal met mekaar kommunikeer, terwyl beide mekaar goed verstaan. Ellis (1984:87) beweer dat kodewisseling 'n algemene verskynsel is onder die elite in talle ontwikkelende lande. Die plaaslike tale word dikwels vermeng met die dominante internasionale of postkoloniale tale wat in die streek gepraat word. Van der Walt (1997), Hagan (1992) en Phillipson (1992) beaam hierdie stelling.

Die volgende tipes kodewisseling kan onderskei word:

i Intersintaktiese kodewisseling

Dit is die oorskakeling vanaf een taal na 'n ander, met ander woorde 'n volledige sin word in een taal geuiter en daarna word oorgeskakel na 'n ander taal of tale. 'n Wisseling van tale kom in die middel van die bysin voor. Daar is geen vermenging binne die individuele bysinne nie (Romaine, 1989:4-5).

ii Intrasintaktiese kodewisseling

Dit is die wisseling van tale binne 'n frase of sin, byvoorbeeld: Ek het *a careless mistake* gemaak (De Klerk & Bosch, 1994:47). Lawrence (1999) lig drie tipes uit, naamlik: slegs een enkele lekseem, byvoorbeeld: "'n Joke is 'n joke"; meer as een lekseem, byvoorbeeld: "Die partytjie was 'n total flop"; wisseling binne een woord, byvoorbeeld: "Ek het maar net gejoke".

3.5.7.3 Kodevermenging

Kodevermenging kan gedefinieer word as "language mixing" (Hoffmann, 1991:103). Hoffmann wys daarop dat kodevermenging taalverskuiwing beteken binne die leksikale vlak van 'n sin, terwyl kodewisseling verandering is oor frases of sinne heen. McLaughlin (1979) en Appel en Muysken (1987) is van mening dat die verskil tussen kodewisseling en kodevermenging geleë is in die feit dat kodevermenging "intersentential" en kodewisseling "intrasentential" is. Sommige navorsers beweer egter dat daar geen verskil is tussen die kodewisseling en kodevermenging nie en dat dit eintlik slegs kodewisseling is (Romaine, 1989:112-115; Singh, 1985:34; Pfaff, 1979:289). Adendorff (1996:388) het navorsing gedoen oor die funksies van kodewisseling in hoërskole in KwaZulu-Natal en bevind dat wanneer kodewisseling gebruik word as 'n kontekstualiseringsleidraad om tot beter interpretasie te lei, dit tot beter prestasie in enige vak waar dit toegepas word, lei. Vir die doel van hierdie studie, word daar nie onderskeid gemaak tussen kodewisseling en kodevermenging nie. Dit gaan hier oor die effektiwiteit en nodigheid van die gebruik van die moedertaal of Engels binne die Afrikaans-addisionele taalklas, al dan nie.

3.5.7.4 Terugvoering

Terugvoering kan die leerders se betrokkenheid by die leeraktiwiteite beïnvloed, aangesien terugvoering die persepsie van die leerder oor hulle vermoë kan versterk en veranderinge in hulle leergedrag kan meebring (Dörnyei, 2001b:122). Onderwysers moet egter nie net terugvoering gee oor die opoffering wat die leerder gedoen het, of moet maak nie, maar ook oor hulle vlak van bemeestering (Pintrich & Schunk, 1996:113). Die rol van terugvoering beteken min waar leerders self kan bepaal hoe goed hulle die werk bemeester het, byvoorbeeld by wiskundige probleme. Wanneer leerders egter nie self duidelik kan bepaal hoe goed hulle geleer het nie, kan terugvoering deur die onderwyser hulle help en selfeffektiwiteit verbeter (Pintrich & Schunk, 1996:179).

Te veel hulp van die onderwyser kan die leerders egter nadelig beïnvloed deurdat leerders kan voel dat hulle nie op hulle eie kan presteer nie (Dörnyei, 2001b:122; Pintrich & Schunk,

1996:180). Negatiewe terugvoering gaan hoofsaaklik oor die mate van sukses wat die leerder behaal het in sy kommunikasievermoë. Oliver en Mackey (2003:519) is van mening dat terugvoering eerder in die vorm van 'n oplossing vir die probleem moet wees. Verskeie navorsingstudies (Mackey & Philp, 1998; Holliday, Pica, Lewis & Morgenthaler, 1989) het gewys dat min leerders hulle uitset verander het na terugvoering. Motivering speel 'n rol by verandering na terugvoering. Dit hang af wat die leerder se doel is met die aanleer van die teikentaal; dit bepaal of die leerder sy foute sal korrigeer of nie. Verder kan faktore soos die opvoedkundige konteks, byvoorbeeld die skoolprogram, lesinhoud en die fokus van onderwyser-leerderinteraksie ook terugvoering beïnvloed (Oliver & Mackey, 2003:520). Hall en Walsh (2002:196) stel dit dat onderwysers verskillende leerders se menings moet vra rondom antwoorde en nie net by foutiewe antwoorde ander leerders moet vrae nie. Sulke optrede beperk die geleentheid vir leerders om deel te neem en te leer.

Dörnyei (2001b:123) wys op drie funksies van terugvoering. Eerstens is hy van mening dat terugvoering 'n bemoedigende funksie het wanneer dit leerders motiveer. Tweedens kan dit 'n positiewe selfbeeld skep en selfvertroue versterk. Derdens behoort dit 'n konstruktiewe refleksie te wees op areas wat nog aandag nodig het om leer te verbeter. Die laaste funksie staan bekend as positiewe informasie-terugvoering en behels terugvoering ten opsigte van die leerder se sterk punte, prestasies, progressie en houdings. Hierdie terugvoering word individueel behandel en word nie gemeet aan die res van die leerders nie. Hierdie terugvoering wys die leerder hoe suksesvol sy leerstrategieë is.

Wanneer pogings van leerders onopgemerk verbygaan, kan 'n houding van traak-my-nieagtigheid ontstaan (Alison, 1993). Terugvoering moet ook so vinnig as moontlik plaasvind, om werklik effektief te wees (Dörnyei, 2001b:124).

3.5.8 *Praktykgerigheid van tweede-/vreemdetaalonderrig*

McClendon (2000:19) wys daarop dat die besigheidsektor al hoe meer druk plaas op die onderwys om leerders af te lewer wat toegerus is vir die praktyk. Dit geld veral vir vloeiendheid in tale. Sy haal Peter Negrone, Superintendent van Skole in Springfield, Atlanta aan:

Language, communication, and education have become the national defense of the year 2000. Language and understanding other cultures will be more critical than ever in this new world.

In 'n poging om die vreemdetaalsituasie te hanteer, het verskeie skole in Atlanta begin met programme om die onderrig van vreemde tale uit te brei. Leerders kan reeds in die intermediêre fase begin om blootstelling te kry aan 'n vreemde taal. Dié skole beweer dat hulle baie suksesvol is en dat die program ook gewild is onder die leerders. Dit blyk ook dat hierdie leerders oor die algemeen beter presteer in hulle vakke as leerders wat nie by 'n vreemdetaalprogram inskakel nie. Een van die redes vir die sukses, is goed opgeleide vreemdetaalonderwysers (McClendon, 2000:23).

Navorsing hieroor is ook in Suid-Afrika onderneem. Bruckman & Kroes (1999:4) het bevind dat:

There was an overwhelming evidence in many candidates of a lack of basic language skills and this was the main cause of failure... While there was evidence of a lack of application to studies, the lack of skills rather than knowledge was the cause of failure.

Volgens Badenhorst (2004:289) het:

die Afrikaans-onderrig (asook Engels-onderrig) wat persone op skool ontvang het, hulle klaarblyklik nie toegerus om te voldoen aan die kommunikatiewe eise van die bepaalde arbeidsektor nie.

Volgens Badenhorst (2004:289) wys Kroes (1997) daarop dat baie swart skoolverlaters BICS magtig is, maar dat hulle nie CALP onder die knie het nie (vergelyk Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.4.2.10). Badenhorst (2004) stel dat die arbeidsmark akkurate kommunikeerders benodig wat beide BICS en CALP kan beheer. Die vername doelwit van Afrikaans Addisionele Taal-onderrig in die VOO-fase behoort dus te wees om leerders te lewer wat akkuraat in Afrikaans kan kommunikeer sodat hulle effektiewer in die arbeidsmark kan funksioneer. Buys en Van der Walt (1996) toon aan dat taalonderrig in Suid-Afrika drasties verander het met die ommeswaai na die kommunikatiewe benadering toe. Dit het veroorsaak dat formele taalonderrig op die agtergrond geskuif is. Badenhorst (2004:290) skryf dat die hoofmerk van enige tweedetaalklas die ontwikkeling van *vlotheid* sowel as *akkuratheid* in die teikentaal moet wees, wat bereik kan word deur 'n gesonde balans tussen *kommunikatiewe* en *formele* onderrig (Badenhorst, 2004:290). Hy beveel aan dat onderwysers bemagtig moet word om UGO en 'n linguistiese benadering tot kommunikatiewe taalonderrig te kombineer sodat meer akkurate kommunikeerders afgelewer kan word.

3.5.9 Verwagting versus persepsies

Van Lier (1988:179) maak die volgende stelling:

The classroom is not a world unto itself. The participants (teachers and learners) arrive at the event with certain ideas as to what is a 'proper' lesson, and in their actions and interaction they will strive to implement these ideas. In addition the society at large and the institution the classroom is part of have certain expectations and demands which exert influence on the way the classroom turns out.

Hallahan en Kauffman (2000:176) meen dat persepsie 'n belangrike rol speel as fondament vir lees- en spelgedrag, aangesien visueel- en/of ouditief-perseptuele tekorte 'n belangrike deel van leerprobleme uitmaak. Volgens Bester (1996:85) en Lerner (1993:311) is die stimulasie van ouditief- en visueel-perseptuele vaardighede nie net 'n voorvereiste vir effektiewe leer nie, maar kan dit ook waardevol wees in die vroeë identifisering van leerprobleme. Schultz (2001:245) wys ook daarop dat onderwysers se persepsies oor hoe taal aangeleer word, 'n belangrike bepaling is van 'n onderwyser se bereidwilligheid om met nuwe benaderings en metodes te eksperimenteer. Ten opsigte van metode en inhoud kan tweede-/vreemdetaalverwerwing belemmer word wanneer die leerders se verwagtinge verskil van dié van die onderwysers. Dit is veral belangrik wanneer onderwysers leerders van 'n ander kultuur onderrig, omdat hierdie leerders se taal-leerervarings en klaskamerverwagtinge heelwat kan verskil van dié van die onderwyser (Schultz, 2001:256).

Leung en Franson (2001:170) is van mening dat wanneer leerders nie die inhoud van die kurrikulum verstaan nie omdat hulle huidige vaardigheid in die teikentaal dit nie toelaat nie, daar 'n probleem is ten opsigte van hulle verwagting en dié van die onderwyser wat moet bybly by die kurrikulumskedule. Wanneer onderwysers gebruik maak van verskillende metodes, kan hulle hierdie probleem oorbrug, maar Leung en Franson (2001:171) wys ook daarop dat begrip van die inhoud van die leermateriaal, leerders nie outomaties in staat stel om akademiese take effektief in die teikentaal te kan uitvoer nie. Leerders moet beseft dat effektiewe kommunikasie die gebruik van *alle* aspekte van die taalsisteem behels en dat die onderwyser 'n belangrike rol speel in die verwerwing van hierdie aspekte, byvoorbeeld in die vorm van betekenisvolle insette en terugvoering.

Lepota en Weideman (2002:206) meld dat die verwagtings wat leerders koester ten opsigte van die tweede of vreemde taal wat hulle aanleer deur onderwysers in aanmerking geneem moet word, aangesien dit 'n belangrike potensiele motivering of struikelblok in taal-leer kan

wees. Horwitz (1988) wys daarop dat die verwagtinge van beide onderwysers en leerders verbind kan word aan klaskamerangs. Wanneer leerders hulle taalvaardigheid in die teikentaal oorskat, kan dit lei tot taalangs. Onderwysers kan weer glo dat hulle elke taalfout moet regstel en rigting moet gee, met outoriteit moet optree en leerders selfs moet intimideer. Sulke gedrag kan ook lei tot taalangs (Young, 1991).

3.5.10 Opleiding

Nugent (2000:37) stel dit dat opleiding essensieel is vir beide ervare as nuwe onderwysers sodat hulle bevoeg kan wees en ook bewus van huidige navorsing in hulle spesialisingsgebied. Dit geld veral vir tweede-/vreemdetaalonderwysers.

Mhlambi (1994:45) is van mening dat die volgende as redes aangevoer kan word vir swak matriekuitslae in Afrikaans onder jong swartmense:

- Die algemene lae standaard van swartonderwys oor die jare.
- Swak toegeruste onderwysers. Volgens Mhlambi (1994:45) is die onderwysers in baie swart skole in KwaZulu-Natal ongekwalifiseerd en ondergekwalifiseerd.
- Die geleentehede om in aanraking te kom met moedertaalsprekers is beperk.
- Die hoë werkslading van onderwysers wat Afrikaans onderrig aan alle grade in die skool. Wanneer een onderwyser sou siek word, heers daar chaos ten opsigte van Afrikaans.
- 'n Gebrek aan geskikte onderrigmateriaal.

Mhlambi (1994) noem dat hierdie faktore ook almal kan bydra tot 'n negatiewe houding jeens Afrikaans. Hy toon aan dat leerders vanaf graad 5 tot graad 12 aan Afrikaans blootgestel word in die klassituasie waarna hulle dit vir drie jaar as didaktiekvak of hoofvak aan die destydse onderwyskolleges kon neem. Hierdie studente kan kwalik 'n spontane gesprek van drie tot vyf minute in Afrikaans voer. Uit die navorsing van Mhlambi blyk dit duidelik dat die huidige mate van blootstelling aan Afrikaans nie genoeg is nie en dat die onderwysers in sy navorsing oor blote boeke kennis beskik. Hulle konsentreer daarom ook op taalwerk in plaas van op kommunikatiewe vaardighede, wat tot gevolg het dat die klasse vervelig is en uiteindelik lei tot demotivering. Dit sluit aan by Weideman, Tesfamariam en Shaalukeni (2003) se bevinding dat die kommunikatiewe benadering nie gevolg word nie, maar dat daar steeds hoofsaaklik volgens die tradisionele manier onderrig word. Mhlambi (1994:47) wys op die belangrike rol wat 'n gemotiveerde, goed voorbereide onderwyser, wat van 'n

verskeidenheid onderrigmetodes gebruik maak, kan speel om tweedetaalleerders se houding positief te rig. Volgens 'n oudit deur die onderwysdepartement in 2001, is bevind dat 58 000 van die 350 000 onderwysers ondergekwalfiseerd is (Sukhraj, Mkhize & Govender, 2004:1). Hierdie faktore het oor die algemeen 'n negatiewe invloed op die onderwys en leerderprestasie.

Badenhorst (2004:288) toon aan dat groot leemtes in die mondering van swart Afrikaans-onderwysers bestaan. Hy sê onder andere:

Dit is kommerwekkend dat daar ernstige tekortkominge aangetref word by die praktiserende Afrikaans-onderwysers, dit wil sê by ervare onderwysers wat volgens bestaande norme toepaslik gekwalfiseer is om Afrikaans Addisionele Taal in die VOO-fase te onderrig.

Pretorius en Machet (2004:54) het bevind dat onderwysers self ook dikwels min boeke by die huis het, ongeveer een keer per week koerant lees en een keer per maand 'n tydskrif, waarvan die gunsteling *Drum* en *Bona* is. Hulle het ook gevind dat onderwysers nie graag romans vir die lekker lees nie: *"It seems that not many of the teachers really engage in reading books for pleasure"*.

Verskeie navorsers het bevind dat onderwysers net ingestel is op die leerders se uitspraak en leesvermoë, maar geen aandag skenk aan die betekenis van die woorde nie (Macdonald, 1990; Strauss, 1995; Pretorius & Machet, 2004). Die feit dat Afrikataalsprekers meer oraal ingestel is ten opsigte van stories, maak dat boeke nie 'n belangrike rol speel nie. Geletterdheid is sosiokultureel van aard en onderwysers sal daarom beter opgelei moet word oor lees en die assessering daarvan (Pretorius & Machet, 2004:59).

Johnson (1995:52) dui aan dat kulturele verskille 'n faktor kan wees in die tweede-/vreemdetaalklas. Die kommunikasiepatrone, taalgebruik, die nuwe sosiale onderrigkode, gedrag en emosies is alles vreemd en kan 'n impak hê op prestasie. Johnson (1995:52) meen dat:

Second language learners must use social, cognitive, cultural, linguistic, and paralinguistic knowledge of the new language in order to successfully participate in classrooms events.

Om hierdie kennis te verwerf impliseer dit dat die onderwysers die leerders interpersoonlik moet laat deelneem in die klasaktiwiteite. Dit sluit aan by Spada (2004:64) wat meen dat 'n agtergrond in linguistiek baie belangrik is vir tweede-/vreemdetaalonderwysers. Hierdie

agtergrond sluit in kennis van formele, funksionele, pragmatiese en sosiolinguistiese aspekte van die teikentaal. Spada (2004:2) noem dat onderwysers nie net moet weet hoe die teikentaal werk nie, maar ook moet weet watter probleme ontstaan rondom die aanleer van die teikentaal:

I believe that it's important for linguistic training to also include knowledge about how languages are learned. Of course foreign language teachers should not only possess a sophisticated knowledge of language, but also the ability to make this knowledge accessible and comprehensible to the learner.

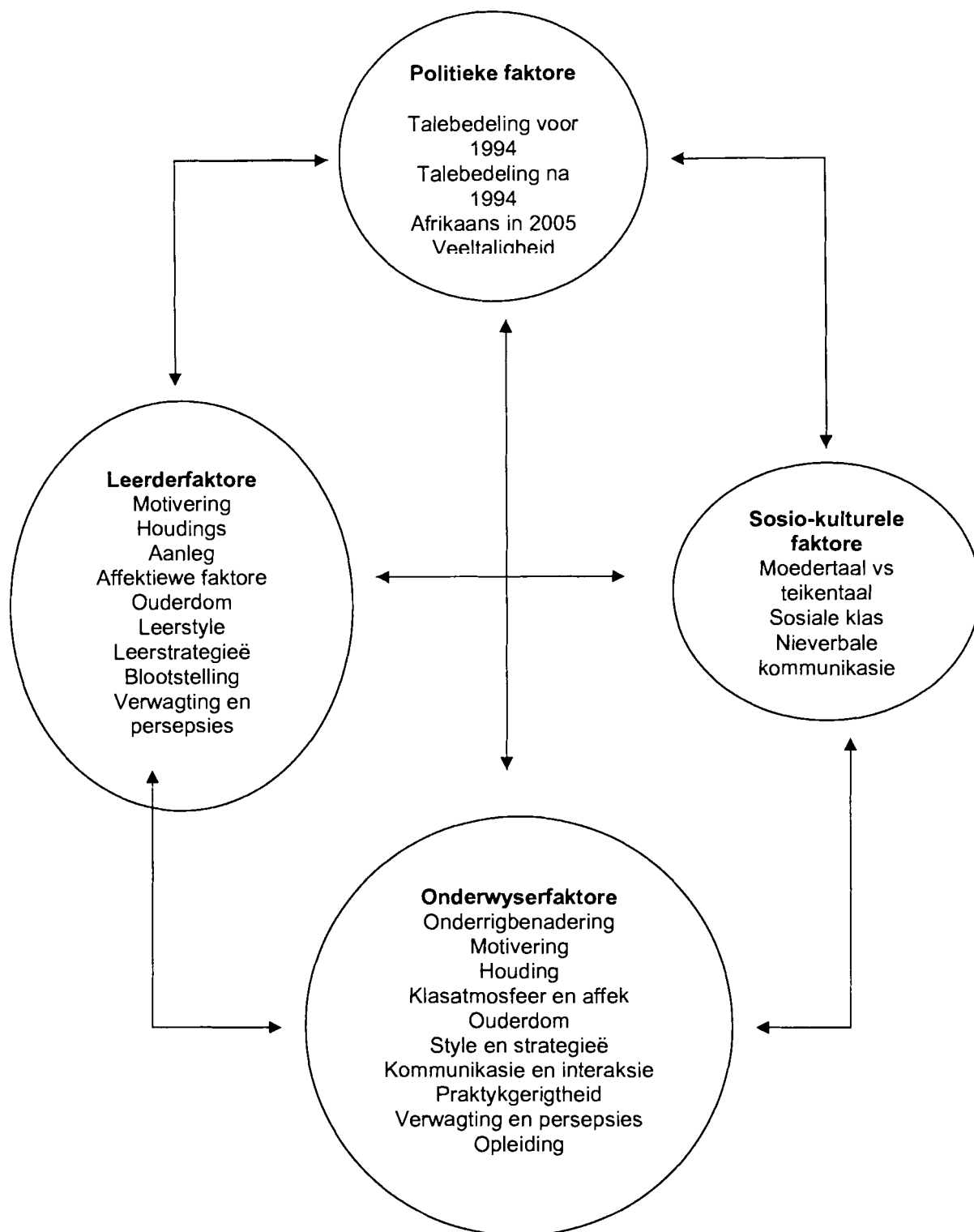
Hierdie mening van Spada impliseer, volgens die navorser, dat onderwysers eintlik moedertaalsprekers van die teikentaal moet wees om werklik goeie onderrig te kan verskaf of dat niemoedertaal-onderwysers hulself absoluut moet ingrawe in die teikentaal om dit ordentlik te kan onderrig. Dit is egter nie seker of dit prakties moontlik sal wees nie, want *“apartheid is nie meer in die government nie, dit is in die mense”* (Titus, 2005:15) en *“Ek dink ons leef steeds in 'n apartheidspadigma. Daar is baie min kruisbestuiwing, want ons leef in 'n groot mate nog in 'n gesegregeerde land”* (Kramer, 2005:15).

3.6 Samevatting en gevolgtrekking

In hierdie hoofstuk is die verskillende faktore wat die onderrig en leer van 'n tweede of vreemde taal kan beïnvloed, geïdentifiseer, beskryf en geanaliseer. Die faktore is in vier hoofgroepe verdeel, naamlik:

- Politieke faktore;
- Sosiokulturele faktore;
- Individuele faktore, en
- Onderrigfaktore en -leer.

Van die bogenoemde faktore, kan die volgende skematiese voorstelling gemaak word om aan te dui hoe die genoemde faktore mekaar wedersyds beïnvloed (Sien Figuur 3.4).



FIGUUR 3.4: Voorstelling van die faktore wat onderrig en leer beïnvloed

Dit blyk dat daar geen vinnige of kits oplossings is vir die linguistiese en onderrigprobleme in die Suid-Afrikaanse konteks nie. Verbetering van verhoudings tussen verskillende

kultuurgroepe en 'n wedersydse respek vir mekaar en vir elkeen se kultuureie moet 'n doelwit wees waarna elke Suid-Afrikaner streef. Dit is ook duidelik dat daar baie veranderlikes ter sprake is, maar die navorser is oortuig daarvan dat daar deur aandagverlening aan bogenoemde faktore en deur die inwerkingstelling van meganismes deur middel waarvan die aangeduide tekortkomings in die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal reggestel sou kon word, 'n mens 'n tree nader is aan 'n effektiewer onderrig- en -leersituasie van Afrikaans as addisionele taal, asook 'n meer versoenende gees tussen verskillende kulture in ons land.

Die gevolgtrekking wat gemaak word, is dat die sosiokulturele perspektief waarin die faktore geplaas is, baie funksioneel is omdat die faktore nie slegs kognitief of sosiaal is nie. Dit is ook baie duidelik dat die onderrig en leer van Afrikaans as tweede of vreemde taal kompleks is aangesien daar geen kits antwoorde en modelle is waarvolgens taalverwerwing plaasvind nie.

In die volgende hoofstuk word die navorsingsmetode beskryf waarin die faktore wat in hierdie hoofstuk uitgelig is, gebruik is om vas te stel of dieselfde faktore by die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal, wat uit hierdie literatuurstudie na vore gekom het, in die praktyk geïdentifiseer kan word.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSMETODE

4.1 Inleiding

In die vorige hoofstukke is 'n grondslag vir die empiriese ondersoek gelê. Hierdie hoofstuk word gewy aan 'n beskrywing van die navorsingsmetode. Die metode wat gebruik word in die studie word onder die volgende opskrifte bespreek:

- Ontwerp
- Proefpersone
- Data-insamelingsprosedure
- Instrumentasie
- Data-analise
- Etiese aspekte

4.2 Empiriese ondersoek

4.2.1 *Ontwerp*

'n Eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp is gebruik in hierdie studie.

4.2.2 *Proefpersone*

Vyf skole in Ikageng ('n township in die Potchefstroom-distrik) wat Afrikaans as addisionele taal in die hoërskool aanbied, is gekies deur 'n toevallige nie-ewekansige steekproef. Die rede hiervoor was die versoek van die Onderwysdepartement en die skoolhoofde om nie die skole te ontwig deur leerders en onderwysers uit hulle klasse te trek nie. Die navorser het die proefpersone binne haar bereik in die steekproef opgeneem wat gedurende die dag beskikbaar was in die klasse wat Afrikaans as vak aangebied het. Volgens Smit (1985:196) is hierdie steekproefneming nie bewysbaar verteenwoordigend nie en daarom gee die navorser ook geensins te kenne dat veralgemening hier van toepassing is nie.

Die ondersoekgroepe is in verskillende stratusse gedeel volgens graadgroepe. Die skole het van mekaar verskil in terme van die aantal leerders in die skole en ligging. Die proefpersone het leerders sowel as onderwysers ingesluit. Die leerders vanaf graad 8 tot graad 11 is

“intact” betrek en trossteekproefneming is gebruik. Twee van die skole het Afrikaans slegs aangebied vanaf graad 8 tot graad 10. By nog twee ander skole word Afrikaans slegs vanaf graad 10 tot 12 aangebied. Slegs een skool het Afrikaans vanaf graad 8 tot 12 aangebied. By die een skool, was die graad 10's glad nie beskikbaar nie, aangesien hulle besig was met 'n koorkompetisie. Die graad 12's is nie gebruik in die ondersoek nie, aangesien hulle besig was om voor te berei vir die eindeksamen en die navorser wou nie hulle program onderbreek nie. Die graad 8 tot 11 leerders is gekies omdat die navorser van mening is dat leerders van hierdie fases al keuses moet maak ten opsigte van vakkeuses en ook 'n redelike opinie behoort te hê van hulle voorkeure en afkeure omtrent leerervarings. 'n Totaal van 504 leerders het aan die ondersoek deelgeneem. Die klasse het in grootte van ongeveer 20 tot 70 leerders gewissel. Die leerders was heterogene-groepe. 'n Totaal van 8 onderwysers het aan die studie deelgeneem. Die onderwysers het uit 5 vroue en 3 mans bestaan. Al die onderwysers onderrig Afrikaans, terwyl almal, behalwe een, Tswanasprekers is. Die een onderwyseres is Xhosasprekend.

4.2.3 Data-insamelingsprosedure

Daar is vooraf skriftelike toestemming gevra en verkry by die Noordwes-Onderwysdepartement. Daarna het die navorser na elke skool toe gegaan om by elke skoolhoof toestemming te vra om die navorsing te doen. Die navorser het 'n bekende persoon in die gemeenskap gebruik as skakelpersoon om kontak te vergemaklik met die skoolhoofde. Hierdie persoon het saamgery na die onderskeie skole toe en het baie gehelp om die pad te verduidelik sodat dit maklik was om weer by die skole uit te kom. Die navorser het onderneem om geen ontwrigting van klasse en skoolprogramme te veroorsaak nie. Al die hoofde was baie positief en wou graag saamwerk. Slegs een skool is weggelaat omdat die onderwysers deur 'n evalueringspaneel van die Onderwysdepartement besoek is.

Die navorser het ook tydens dié besoek aan die skole sommige van die Afrikaansonderwysers ontmoet. Die hele navorsingsprosedure is aan hulle verduidelik sodat hulle geweet het wat om te wagte te wees. 'n Week voor die skolebesoek, het die navorser weer die skoolhoofde geskakel om te bevestig dat alles nog reg is en seker te maak hoe laat elke skool die navorser verwag het. Slegs by een skool het die skoolhoof vergeet om sy Afrikaansonderwysers te herinner dat die navorser die volgende dag sou skool toe kom. Die onderwysers was daarom nie gereed nie. Die navorser het aangebied om later terug te gaan, maar een onderwyser het wel ingestem dat die graad 11-klasse as respondente kon optree en dat dié klasse geobserveer kon word.

4.2.4 Meetinstrumente

Die kwalitatiewe gedeelte is gedoen deur die metodologiese triangulasie deur middel van:

- Vraelyste
- Observasie
- Onderhoude

4.2.4.1 Vraelyste

i. Die leerdervraelys

Vyfhonderd en vyftien vraelyste is aan die ondersoekgroepe uitgedeel deur die navorser self. Aangesien die invul van die vraelyste min of meer een periode van 30 minute geduur het, het die skole almal 'n dubbelperiode toegestaan aan die navorser. Aan die einde van die leerervaring of tydens 'n tweede periode is die vraelyste ingevul deur beide die leerders en die onderwyser. Die leerders se vraelys verskil van dié van die onderwyservraelys. Die navorser het aan die leerders en onderwysers die vraelyste verduidelik nadat die navorser probeer het om 'n gunstige klimaat te skep deur onder andere die leerders in Tswana te groet. Die navorser het self die vraelyste uitgedeel en ingeneem en was ook teenwoordig tydens die hele proses. Dit het nie geblyk dat die teenwoordigheid van die navorser enigsins die leerders affekteer nie; sommige leerders het vrymoedigheid gehad om aan die navorser te vra om onduidelikhede te verduidelik. Die vraelyste is in drie tale gegee, naamlik: Afrikaans, Engels en Tswana, aangesien die gemeenskap hoofsaaklik Tswana as moedertaal gebruik en die onderrigtale in die meeste skole Engels en Tswana is. Die vertaling is deur vakkundiges gedoen. Die navorser het wel agtergekom dat daar ook heelwat Zulu- en Xhosasprekers in dié skole was, maar hulle was Tswana magtig. Die meeste leerders het saamgewerk en die vraelyste korrek ingevul. Daar was wel 'n paar leerders wat nie die vraelyste volledig ingevul het nie, ten spyte daarvan dat die navorser deurentyd die leerders daarop gewys het dat daar 50 vrae is om te beantwoord. Hierdie vraelyste is daarom nie in aanmerking geneem tydens die verwerking van die data nie. Waar 515 vraelyste deur die leerders ingevul is, het die totaal verminder na 504 wat verwerk is.

Die navorser het die respondente verseker dat die vraelyste streng vertroulik hanteer sal word ten einde eerlike antwoorde aan te moedig. Die leerdervraelyste het uit 50 items bestaan in twee afdelings. Hoewel die meetinstrument "Beliefs About Language Learning Inventory" (BALLI) wat ontwikkel is deur Horwitz (1987:127) gebruik is as bron, asook die "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" (FCLAS) van Horwitz, Horwitz en Cope

(1991), is dit deur die navorser aangepas vir die Suid-Afrikaanse konteks en is vrae oor die politiek-kulturele aspekte, wat in die genoemde instrumente ontbreek, ook ingevoeg. Afdeling A het agtergrondinligting bevat, byvoorbeeld geslag, ouderdom, moedertaal, ander tale magtig, en so meer. Afdeling B het spesifiek gegaan oor faktore, byvoorbeeld motivering, houding, angs, politiek-kulturele houding, blootstelling en onderrig- en leerstrategieë. Hierdie kategorieë is verspreid aangebied sodat voorspelling verminder kon word en om verveling teë te werk (sien Bylaag B). Afdeling B se items is volgens 'n 5-punt Likertskaal aangebied: 5 – stem beslis saam; 4 – stem saam; 3 – onseker; 2 – stem nie saam nie en 1 – stem glad nie saam nie. Dit is soos volg gekategoriseer: motivering, houding teenoor Afrikaans, blootstelling aan Afrikaans, verwagting ten opsigte van die vak en die onderwyser, leerstrategieë, onderrigstrategie van onderwyser, angs en die politiek-kulturele houding teenoor Afrikaans. Die vraelyste het ongeveer 30 minute geneem om voltooi te word deur die leerders.

ii Die onderwysersvraelys

Die onderwysersvraelys het ook uit twee afdelings bestaan. Afdeling A het gefokus op agtergrondinligting, byvoorbeeld ouderdom, geslag, opleiding en rede vir die onderrig van Afrikaans. Afdeling B het bestaan uit 38 items wat ook volgens 'n 5-punt Likertskaal aangebied is: 5 – stem volkome saam; 4 – stem saam; 3 – onseker; 2 – stem nie saam nie en 1 – stem glad nie saam nie (sien Bylaag C). Die laaste twee items was keusevrae waar die onderwysers moes aandui van watter komponent van Afrikaans hulle die meeste hou en of hulle graag kontak sou wou maak met Afrikaanssprekende Afrikaansonderwysers. Afdeling B is soos volg gekategoriseer: onderrigstrategieë, houding teenoor die vak, houding teenoor leerders, blootstelling aan Afrikaans, terugvoering aan leerders, kulturele belang van Afrikaans, komponente van Afrikaans.

Cronbach se alfawaarde is bereken om die interne betroubaarheid van die vraelys te bepaal:

TABEL 4.1: Leerders

Skale	Cronbach se alfawaarde
Motivering	0.81
Houding	0.78
Verwagting/persepsies	0.75
Leerstrategieë	0.85
Onderrigmetodes	0.77
Aanleg	0.60
Blootstelling	0.80
Angs	0.78
Polities-kulturele faktore	0.80

TABEL 4.2: Onderwysers

Skale	Cronbach se alfawaarde
Houding teenoor Afrikaans	0.76
Ouer-Leerdersaandeel in onderrigproses	0.70
Onderrigstrategieë	0.77
Blootstelling	0.79
Terugvoering	0.81
Polities-kulturele faktore	0.83

4.2.4.2 Observasie

Die navorser het slegs een dag by elk van die skole spandeer. Die onderwysers en leerders is gedurende 'n leerervaring geobserveer. 'n Kassetspeler is gebruik om die lesse op te neem sodat die navorser dit kon kontroleer met die veldnotas wat tydens die les deur die navorser self gemaak is. Alles moontlik is neergeskryf wat tydens die les in die klas gebeur het (sien Bylaag A). Die navorser het lyste gemaak van sekere aspekte wat geobserveer moes word, byvoorbeeld die faktore wat tydens die literatuurstudie geïdentifiseer is, maar ook notas oor die omgewing is gemaak. Die kassetopnemer is binne in 'n mandjie geplaas sodat die leerders nie eintlik bewus was daarvan dat hulle opgeneem word nie. Dit is gedoen om te verhoed dat hulle geïnhibeerd optree. Die onderwysers is wel ingelig dat hulle opgeneem gaan word en dat dit bloot is om ekstra inligting te bekom wat dalk nie genotuleer is deur die navorser nie. Absolute anonimiteit is gehandhaaf en die navorser het ook onderneem dat indien die onderwysers die inligting wou kontroleer, dit aan hulle beskikbaar gestel sal word.

4.2.4.3 Onderhoude

Tydens pouse of gedurende periodes wat die onderwysers nie besig was nie, is daar met die meeste onderwysers 'n semigestruktureerde onderhoud gevoer. By twee van die vyf skole was die onderwysers nie bereid om onderhoude toe te staan nie. Dit is egter nie seker of dit bloot as gevolg van 'n vol rooster was en of dit uit vreemdheid was nie. Die onderhoude is ook op band geneem en die onderwysers het redelik goed saamgewerk. Die navorser het wel probeer om eers almal op hulle gemak te stel, veral aangesien dit redelik intimiderend kan wees wanneer 'n persoon van 'n ander kultuur die navorsing kom doen. Dit kan wel genoem word dat die navorser die hele dag by die onderwysers gekuier het en sodoende goeie verhoudings kon opbou soos wat die dag verloop het. Die doel van die onderhoude was om te probeer vasstel watter hulpbronne daar by die skool beskikbaar was, watter probleme die onderwysers ondervind ten opsigte van die leerders sowel as die onderrigmateriaal. Daar is ook probeer vasstel in watter mate Uitkomsgebaseerde Onderwys geïmplementeer word in die Afrikaanse klas om leemtes in die verband uit te lig.

4.2.5 Data-Analise

Die kwalitatiewe data (observasies en onderhoude) word as narratiewe gerapporteer. Die kwantitatiewe data is geanaliseer deur middel van deskriptiewe statistieke. Frekwensies en persentasies is bereken en vergelyk met die bevindinge van die onderhoude en observasies wat gemaak is. Die bevindinge is aangedui in tabelvorm volgens die Likertskaal-vrae. Van die items in die vraelyste is saamgegroepeer volgens kategorieë. Die navorser het ook die analise vereenvoudig deur die skale 5 en 4 (stem beslis saam en stem saam) saam te interpreteer asook die skale 1 en 2 (Stem nie saam nie, stem glad nie saam nie).

Met die verwerking van die vraelyste is al die vrae gekodeer, waarna die navorser dit in Excel ingelees het. Daarna is dit rekenaarmatig oorgedra na die Statistica-program. Frekwensies, persentasies, die rekenkundige gemiddeldes en standaardafwykings is bereken.

4.2.6 Etiese aspekte

Toestemming is skriftelik aangevra van die Onderwysdepartement om die navorsing te doen. Goedkeuring is skriftelik gegee (Sien Bylaag F).

Geen leerder of onderwyser se naam moes op die vraelyste geskryf word nie en by die leerders se vraelyste is die skool se naam ook nie ingevul nie. By die onderwysersvraelys moes die skool se naam ingevul word, maar nêrens word enige skool se naam vermeld binne die studie nie. Elke pak leerdervraelyste is apart volgens graad en skool in koeverte geplaas sodat die inligting volgens skool en graad verwerk kon word, maar die skool se naam word nêrens vermeld nie.

Die onderhoude is ook naamloos gevoer en geen name is in die studie gemeld nie. Die term "onderwyser" is ook deurgaans gebruik om nie 'n onderskeid te maak tussen die geslag van die onderwysers nie. Die onderhoude is, waar toegelaat deur die onderwysers, op band geneem vir terugverwysing en transkripsie. Die onderwysers kon enige tyd na die opname luister indien hulle dit sou verlang.

Die navorser het professionaliteit gehandhaaf tydens die observasie en glad nie ingemeng met die leerervarings nie. Die onderwysers het wel gevra dat die navorser bietjie bemoedigend met die leerders moet praat oor Afrikaans, wat dan gedoen is.

4.3 Gevolgtrekking

Met die metodologiese oorsig van hierdie hoofstuk is daar probeer om 'n akkurate beskrywing van die verskillende stappe wat in die navorsingsproses gevolg is, te verskaf om toekomstige herhaling te bewerkstellig. Dit vorm ook 'n basis vir die bespreking in die volgende hoofstuk.

Die volgende hoofstuk gee 'n bespreking van die resultate van hierdie empiriese navorsing, wat hopelik sal bydra tot waardevolle inligting ten opsigte van die leer en onderrig van Afrikaans as addisionele taal. Hierdie navorsing wil nie impliseer dat die bevindinge veralgemeen kan word nie.

HOOFSTUK 5

RESULTATE EN BESPREKING

5.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om die onderstaande navorsingsvrae, wat in hoofstuk 1 geformuleer is, aan te spreek deur die data wat ingesamel is uiteen te sit, te analiseer en te interpreteer.

- Watter faktore kan die onderwysers se onderig van Afrikaans as tweede addisionele taal beïnvloed?
- Watter faktore beïnvloed die leer van Afrikaans deur tweede- en vreemdetalssprekers?
- Watter implikasies hou hierdie faktore in vir die onderrig en leer van Afrikaans as tweede addisionele taal?

5.2 Faktore wat die leerders se leer of keuse van Afrikaans as addisionele taal beïnvloed

5.2.1 *Agtergrondinligting - Afdeling A*

Agtergrondinligting word onder die volgende opskrifte bespreek:

- Ouderdom
- Moedertaal
- Persepsies van bevoegdheid in Afrikaans

5.2.1.1 *Ouderdom*

Tabel 5.1 toon aan dat die leerders se ouderdomme binne graadverband geweldig wissel. In Graad 8 is die jongste leerders twaalf en die oudste leerders twintig. Graad 9-leerders wissel van 13 jaar, wat redelik normaal is, tot 'n ouderdom van 18 jaar, met ander woorde die gemiddelde ouderdom wat 'n leerder in graad 12 behoort te wees. Graad 10-leerders se ouderdomme wissel tussen 14 en 22, terwyl die graad 11-leerders se ouderdomme wissel

tussen 15 en 25, met ander woorde daar is 'n ouderdomsverskil van tot tien jaar tussen leerders in dieselfde graad. Hierdie ouderdomsverskille kan 'n groot invloed hê op die leer- en onderrigproses. Aangesien sommige van die skole Afrikaans eers vanaf graad 10 aanbied, kan dit veroorsaak dat die aanleer daarvan minder suksesvol is omdat die leerders ouer is en nie genoegsame blootstelling kry om die taal werklik te bemeester nie (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.5). Soos in Tabel 5.1 aangetoon word, kan die groot verskil in ouderdom binne dieselfde graad die suksesvolle leer van Afrikaans nog verder beïnvloed. Volgens Collier (1988:7) het adolessente reeds 'n agterstand teenoor jong kinders om nog 'n taal aan te leer. Een onderwyser het ook opgemerk dat:

“Die leerders in graad 12 nie eers tot by twintig kan tel nie. Die probleem is dat hulle eers in graad 10 met Afrikaans begin en nie genoeg tyd het om al die werk te leer wat nodig is vir matriek nie”.

'n Ander onderwyser het opgemerk dat wanneer die leerders reeds in die laerskool met Afrikaans begin het, hulle baie beter vaar en het hulle groter vrymoedigheid om in die klas te kommunikeer. Dit is waargeneem dat die onderwysers bewus is van die feit dat leerders beter presteer in die aanleer van Afrikaans indien hulle op 'n vroeër ouderdom daarin onderrig kan word. Twee van die skole wat Afrikaans eers vanaf graad 10 aanbied se hoofde het by die onderwysdepartement aansoek gedoen om Afrikaans vanaf graad 8 aan te bied as keusevak. Die groot verskil in ouderdom tussen leerders binne dieselfde graad kan 'n rede wees waarom die matriekresultate dikwels nie na wense is nie. Sommige leerders is te jonk vir die eise wat aan hulle binne die bepaalde graad gestel word, terwyl ander weer te oud is (sien Tabel 5.1 waar die minimum ouderdom in graad 8 byvoorbeeld 12 jaar is, en die maksimum ouderdom 20 jaar). Die navorser is ook van mening dat dit nie gewens is om leerders wat tot agt jaar verskil in ouderdom in dieselfde klas te akkommodeer nie.

Tabel 5.1: OUDERDOMME VAN LEERDERS

Graad	Ouderdom in jare			Aantal leerders (N)
	Gemiddeld	Minimum	Maksimum	
8	14.1	12.0	20.0	57
9	15.2	13.0	18.0	63
10	16.9	14.0	22.0	191
11	18.6	15	25	192

5.2.1.2 Moedertaal van leerders

Die navorsers het waargeneem dat onderwysers van die skole wat aan die ondersoek deelgeneem het 'n groot dilemma het rakende taal. Soos gesien kan word uit die resultate, is daar nie net Tswanasprekende leerders in die oorwegend Tswanaskole nie. Slegs 69% leerders van die totale aantal proefpersone het Tswana as moedertaal. 20.6% het Xhosa as moedertaal, 7.9% het ander tale, byvoorbeeld Suid-Sotho as moedertaal, 2.3% van die deelnemende leerders praat Zulu as huistaal en 2.7% van die leerders praat Afrikaans by die huis (sien Tabel 5.2). By hierdie skole staan die onderwysers letterlik voor 'n multitalige klas. Die navorsers is van mening dat die kodewisseling wat tydens die leerervaring gebruik word, en wat dikwels ook Engels insluit, juis die gevolg is van die feit dat die leerders nie net Tswanasprekend is nie.

Tabel 5.2: MOEDERTAAL VAN LEERDERS

Moedertaal	Aantal leerders	Persentasie
Afrikaans	14	2.7
Engels	3	0.5
Tswana	348	69.0
Xhosa	104	20.6
Zulu	12	2.3
Ander	40	7.9
N=504		

5.2.2 Faktore wat onderrig en leer beïnvloed – Afdeling B

Die vrae in Afdeling B het gefokus op veranderlikes wat moontlik 'n invloed kan hê op leerders se aanleer van Afrikaans as addisionele taal. Die veranderlikes wat ter sprake is, is:

- Motivering om Afrikaans te neem as addisionele vak.
- Houding teenoor Afrikaans.
- Verwagting en persepsies wat die leerlinge koester teenoor Afrikaans as addisionele vak, byvoorbeeld hoe moeilik of maklik Afrikaans is.
- Leerstrategieë wat moontlik deur die leerders gebruik word om Afrikaans te leer.
- Onderrigmetode wat die onderwysers gebruik om Afrikaans aan die leerders te leer.
- Aanleg is bepaal deur te probeer vasstel wat die leerders dink ten opsigte van hul aanleg om 'n nuwe taal aan te leer.

- Blootstelling aan Afrikaans is bepaal.
- Die ang wat die leerlinge moontlik kan ervaar in die leer van Afrikaans.
- Polities-kulturele aspekte is ingesluit. Daar is gepoog om vas te stel of die historiese verlede steeds 'n effek het op die neem en leer van Afrikaans.

5.2.2.1 Motivering

In totaal is 88.8 % van die leerders baie positief oor Afrikaans en wil hulle dit graag aanleer (Sien Tabel 5.3). Dit word bevestig deur die observasie. In die onderhoud wat met die onderwysers gevoer is (vergelyk CD2 : Onderhoud) asook opmerkings deur die skoolhoofde, is Afrikaans gesien as belangrik vir werkseleenthede, verdere studie en beter verhoudings. Volgens hierdie onderwysers dra hulle hierdie inligting ook oor na die leerders toe. Twee skole wat Afrikaans op die stadium van die ondersoek slegs vanaf graad 10 aangebied het, het klaar om toestemming aansoek gedoen om Afrikaans vanaf graad 8 aan te bied. Die skoolhoofde meen Afrikaans is steeds belangrik omdat die dorpsgebied van Potchefstroom nog baie Afrikaanssprekend is en omdat dit die gebied sal wees waar baie leerders om werk sal aansoek doen. Dit stem ooreen met navorsers (onder andere McGroarty, 1998; Clément, Dörnyei & Noels, 1994; Pintrich & Schunk, 1996) se mening dat motivering doelgedrewe is (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.1).

Die feit dat die meerderheid leerders aangedui het dat hulle graag Afrikaans wil neem en daarom baie positief is oor Afrikaans stem ooreen met die bevindings van Mhlambi (1994) en Bangeni (2000) soos bespreek in hoofstuk 3. Dit korreleer ook met die leerders se houding teenoor die navorser en die gesprekke wat gehou is tussen die onderwysers, skoolhoofde en die navorser. Die meerderheid onderwysers het genoem dat die gemeenskap positief is teenoor Afrikaans:

“Die gemeenskap wil graag hê die kinders moet Afrikaans leer, want Afrikaans word gebruik by werkplekke. As die leerders Afrikaans kan verstaan en praat, kan hulle makliker werk kry. Potchefstroom praat nog baie Afrikaans.”

Dit sluit aan by navorsing deur Van Staden (1997) oor die belangrike rol wat Afrikaans speel binne die ekonomie van Suid-Afrika. Haar respondente, 117 markleiers uit 'n totaal van 150, het aangetoon dat Afrikaans slegs 'n kortkop agter Engels is ten opsigte van die funksie wat dit beklee in die werkplek. Volgens Badenhorst (2004:289) maak dit sin om te belê in Afrikaans-onderrig in swart skole, maar dat die onderrig veral gerig moet word op taalvaardighede in ooreenstemming met die eise van die arbeidsmark. Die leerders (84.8%)

is van mening dat dit belangrik is om Afrikaans te neem. Slegs 8.2% het nie saamgestem nie (Sien Tabel 5.3).

71.8% van die leerders is positief dat Afrikaans hulle toegang gee tot verdere studie. Die navorser is tydens die onderhoude ingelig dat dit steeds belangrik is dat die leerders in staat moet wees om Afrikaans te kan praat, lees en skryf indien hulle byvoorbeeld aan die Noordwes-Universiteit wil studeer. Een onderwyser het pertinent genoem dat indien die leerders nie Afrikaans behoorlik kan gebruik nie, hulle baie sukkel om die mas op te kom op universiteit:

“Hulle (die leerders) benodig Afrikaans om die boeke te kan lees en die werk te verstaan, anders is dit baie moeilik vir hulle” asook “hulle (die leerders) kom nie reg sonder Afrikaans nie, want alles word nie in Engels gegee nie”.

Die leerders kies graag Afrikaans. Volgens 'n onderwyser word Afrikaans dikwels saam met moeilike vakke soos bedryfseksonomie en wiskunde as keusevak gegroepeer en kies die leerders dan eerder Afrikaans omdat hulle heelwat beter daarin presteer. Die vol klaskamers van tot 70 leerders bevestig ook die mening.

Dit is interessant dat die leerders in 'n groot mate positief is dat hulle Afrikaans in die buiteland sal kan gebruik. Moontlik spruit hierdie gedagte uit die ontwikkelingsgeskiedenis van Afrikaans waar Europese tale 'n rol gespeel het, byvoorbeeld Nederlands, Duits, Frans en selfs Engels.

Die navorser het waargeneem dat die leerders baie stil in die klassituasie is. Hulle praat feitlik net wanneer die onderwyser 'n vraag aan hulle stel en dan ook net 'n paar leerders (vergeelyk die opnames op die CD's). Die navorser is van mening dat hierdie terughouding kan voorkom aangesien sommige leerders swakker is met Afrikaans en nie uitgelag wil word nie. Verder is dit baie duidelik dat die leerders in al die skole daaraan gewoond is om passief te luister en aantekeninge te maak dwarsdeur die les, aangesien daar geen handboeke vir die leerders is nie. Dit kan moontlik ook die gevolg wees van die onderrigmetodes wat die onderwysers volg. Veral die tradisionele metode, wat waargeneem is by al die onderwysers in hierdie studie, se onderwysergesentreerdheid, kan veroorsaak dat leerders nie gehoor mag word nie, maar slegs passief moet luister en inneem (vergeelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.5.10, asook die CD-opnames).

'n Groot getal leerders (79.3%) wil graag oor Afrikaanssprekendes en hulle kultuur leer. Dit dui daarop dat daar 'n baie positiewe gevoel is teenoor Afrikaans en die Afrikaanse kultuur, wat dus die leerders se intrinsieke motivering versterk. Slegs 52.5% leerders is van mening dat dit maklik is om Afrikaans te leer. 35.8% het genoem dat dit moeilik is. Wanneer die leerders dink dat 'n vak maklik is, kan dit moontlik hulle motiveer om so 'n vak te neem (sien Tabel 5.3).

TABEL 5.3: MOTIVERING OM AFRIKAANS TE NEEM

Rede	Ja		Nee		Onseker		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Leerders wil graag Afrikaans neem	448	88.8	43	8.4	13	2.5	504	100
Afrikaans bied werkseleentheid	395	78.3	51	10.0	58	11.5	504	100
Afrikaans gee toegang tot verdere studie	362	71.8	80	15.8	62	12.3	504	100
Leerders kies Afrikaans as keusevak	381	75.5	96	18.9	27	5.3	504	100
Dit is belangrik om Afrikaans te leer	428	84.8	42	8.2	34	6.7	504	100
Kan Afrikaans in buiteland gebruik	300	59.4	133	26.3	71	14.0	504	100
Wil Afrikaners en kultuur leer ken	400	79.3	51	10.0	53	10.5	504	100
Afrikaans is maklik om te leer	265	52.5	181	35.8	58	11.5	504	100

5.2.2.2 Houding

Die resultate in Tabel 5.4 toon dat 88.9% van die leerders van mening is dat 'n mens 'n taal makliker aanleer hoe jonger 'n mens is. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat baie van die leerders Afrikaans reeds in die laerskool as vak geneem het. Die minderheid van die leerders het glad nie Afrikaans in die laerskool gehad nie. Een onderwyseres het opgemerk dat wanneer leerders in die laerskool reeds Afrikaans geleer het, hulle opmerklik beter doen as die leerders wat nie Afrikaans gehad het nie (vergelyk CD2 : Onderhoud).

Die leerders (69.9%) het aangedui dat hulle nie daarmee saamstem dat leerders wat goed presteer in wiskunde, nie goed is in tale nie. Net 20.3% het saamgestem daarmee (sien Tabel 5.4). 'n Moontlike verklaring kan wees dat die Afrikasprekers nie so 'n groot klem op wiskunde gelê het soos wat die geval in die blanke skole was nie, met die gepaardgaande snobisme oor die natuurwetenskappe as die intelligenter wetenskappe nie, asook die feit dat Afrikataalsprekers baie meer tale magtig is as blanke leerders in Suid-Afrika. Verder is die leerders grotendeels van mening dat mense wat meer as een taal kan praat, baie intelligent is. 62.4% voel positief hieroor, terwyl 29.5% van die leerders nie saamgestem het nie (sien

Tabel 5.4). Aangesien die Afrikataalsprekers gemiddeld drie tale magtig is, behoort die leerders 'n goeie selfbeeld te hê rondom die aanleer van nog tale en kan dit moontlik nog 'n rede wees waarom hulle hoofsaaklik positief is om Afrikaans aan te leer.

Die leerders stem saam dat dit aanvaarbaar is om foute te maak in Afrikaans (75.5%). Slegs 16.4 % stem nie saam nie. Die navorser het geobserveer dat die onderwysers nie regtig aandag gee aan foute wat in die klas gemaak word nie. Soms is die leerders gekorrigeer, maar dit het nie konsekwent plaasgevind nie. Daarby is nie een van die onderwysers moedertaalsprekers van Afrikaans nie, en maak self foute. Die positiewe sy hiervan is dat die leerders dus nie angs hoef te ervaar wanneer hulle probeer kommunikeer in Afrikaans nie.

Oor vlotheid in Afrikaans is 63% van die leerders positief dat dit nodig is. Aangesien die onderwysers nie moedertaalsprekers van Afrikaans is nie, en ook foute maak met veral die uitspraak van Afrikaans, is dit verbasend dat soveel van die leerders positief voel oor vlotheid in Afrikaans (vergelyk die CD1 : Skool B, Graad 11 waar die onderwyser *loei* uitspreek as *looi* en die woord se betekenis dan boonop verkeerd verklaar. Dit gebeur ook by Skool E, Graad 11 waar die onderwyser *muf* uitspreek as *maf*. Sien verder Bylaag C).

Aan die ander kant, beteken vlotheid nie dat 'n mens die woorde heeltemal korrek hoef uit te spreek nie, maar dat jy vloeiend kan kommunikeer. Uit die observasie blyk dit egter dat die leerders se idee van vlotheid in Afrikaans moontlik meer gerig is op informele kommunikasie as formele kommunikasie, veral aangesien die leerders baie sukkel met lees en skryf en verder eintlik passief is in die proses van taal-leer. Selfs wanneer die onderwysers aan die leerders geleentheid bied om vrae te beantwoord, is dit met huiwering dat hulle bereid is om te antwoord. Groetvorme en ander alledaagse gesprekke is egter redelik vlot.

Die leerders se houding oor Afrikaans word wel beïnvloed deur die sosiale omgewing waarbinne hulle opgroei. Indien die ouers of die gemeenskap negatief oor Afrikaans sou voel, sou dit heelwaarskynlik ook die leerders se houding bepaal. Hoewel 12.8% van die leerders laat blyk het dat hulle onseker is of hulle ouers van Afrikaans hou aldan nie, het 64.2% aangedui dat hulle ouers van Afrikaans hou. 22.7% het gevoel dat hulle ouers nie van Afrikaans hou nie. Uit hierdie gegewens blyk dit asof selfs die ouers, wat hoofsaaklik tydens die Soweto-onluste opgegroeï het en moontlik negatiewe herinneringe kon oorhou, nie meer negatief staan teenoor Afrikaans nie. Dit is bevestig deur die onderhoud met die onderwysers (vergelyk CD2 : Onderhoud) wat gesê het dat die ouers in Ikageng nie 'n probleem het met Afrikaans nie.

Die gebrek aan kontak met moedertaalsprekers, kan die leerders se houding teenoor Afrikaans en Afrikaanssprekendes negatief beïnvloed (vergeelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.3.4.2). Groter blootstelling aan Afrikaans ten opsigte van die taal, kultuur en sy sprekers, kan lei tot beter verhoudings, veral in gebiede waar daar nog moontlik 'n negatiewe houding kan wees teenoor Afrikaans.

TABEL 5.4: HOUDING

Rede	Ja		Nee		Onseker		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hoe jonger, hoe makliker die aanleer van vreemde taal	449	88.9	26	5.0	29	5.7	504	100
Goed in wiskunde, nie goed in tale	103	20.3	353	69.9	48	9.5	504	100
Foute is aanvaarbaar in Afrikaans	381	75.5	83	16.4	40	7.9	504	100
Om vlot te praat is belangrik	318	63.0	114	22.5	72	14.2	504	100
Ouers hou van Afrikaans	324	64.2	115	22.7	65	12.8	504	100
Meer tale praat is intelligenter	315	62.4	149	29.5	40	7.9	504	100

5.2.2.3 Verwagting en persepsies

Verwagting word beskryf as iets waarvoor die leerders en die onderwysers moet saamstem sodat effektiewe leer kan plaasvind. Die leerders het die verwagting dat Afrikaans maklik is. Dit korreleer met die feit dat hulle, soos deur 'n onderwyser genoem, eerder Afrikaans sal kies as keusevak voordat hulle 'n vak soos bedryfseconomie of wiskunde kies. Dit kan egter leerders demotiveer wanneer hulle later sou uitvind dat Afrikaans nie so maklik is nie en dat dit die rede is waarom hulle nie so goed daarin presteer nie.

Afrikaans is nie in alle gevalle 'n vreemde taal, soos byvoorbeeld Latyn nie. Baie van die ouer geslagte ken Afrikaans goed, veral omdat hulle gedwing was om in Afrikaans te leer. Hierdie geslag is hoofsaaklik die huidige leerders se grootouers. In die Afrika-kultuur word die kinders dikwels deur die grootouers grootgemaak en sodoende kom die kleinkinders met Afrikaans in aanraking. Televisie en die radio is ook beskikbare bronne van Afrikaans en verder is die Potchefstroom-distrik Afrikaansgeoriënteerd wat tot gevolg het dat die leerders wel in die sakegebied met Afrikaans te doen kan kry. Hierdie blootstelling mag egter nie genoeg wees om meer as blote spreektaal te dien nie, met ander woorde Afrikaans word nie aangeleer volgens Cummins (1986) se CALP-vlak nie, maar slegs as BICS. Dit kan die rede wees waarom Afrikaans moeilik is om te verstaan, veral wanneer 'n meer formele register

gebruik word. Dit sluit saam met Badenhorst (2004:289) en Lemmer (1992) aan by die hipotese van Cummins (vergelyk Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.4.8) wat dit stel dat 'n beheersing van beide BICS en CALP nodig is om effektief te kan kommunikeer.

Hoewel net 55% van mening is dat Afrikaans makliker is om te lees en te skryf as om dit te praat, korreleer dit nie met die waarneming en onderhoude wat die navorser gedoen het nie (sien Tabel 5.5). Die onderwysers het tydens die onderhoude (vergelyk CD2 : Onderhoud) ook genoem dat lees en skryf 'n probleem is. Die leerders sukkel baie om te lees en verder skryf hulle dikwels in die vorm van 'n diktee of direk van die swartbord af. Die onderwysers het aangedui dat die leerders nie tydens diktee kan spel nie. Volgens Esterhuizen (2004:198) verwerf leerders veral kennis deur middel van lees. Esterhuizen (2004:198) is ook van mening dat die belangrikheid van leesvaardigheid beklemtoon word met verwysing na leesstrategieë en die onderrig van hierdie strategieë. Sy meld ook dat daar 'n gebrek is aan 'n sistematiese prosedure waarvolgens hierdie strategieë onderrig moet word. Esterhuizen (2004:200) vervolg dat:

“...in plaas van terloopse leesonderrig moet 'n planmatige en progressiewe leesonderrigprogram gevolg word. Die ontwikkeling van die vermoë om teksinligting effektief te kan ontsluit, is immers nie net in belang van die taalklaskamer nie, maar hou vir die res van die skoolkurrikulum voordele in”.

Die navorser het opgemerk dat leerders met relatief maklike woorde sukkel (sien Bylaag D vir die teks):

'n Graad 9-leerder moes die volgende sin lees: “Kom ons vra vir spinnekop...”

Leerder: “Kom ons vra vir spi'kop...kom ons vra vir spinkop...”

Onderwyser: “spinnekop”

Leerder: “spinnekop”

Tydens hierdie les het die onderwyser voor in die klas gesit. Geen woorde, veral dié waarmee die leerders gesukkel het, is op die swartbord geskryf nie. Die onderwyser het slegs die leerders gehelp met uitspraak en verder ander leerders gevra indien een sou sukkel. Die onderwysers het woordeskat verduidelik deur dit in Engels of Tswana te vertaal (sien Bylaag C, Skool D, Graad 10 nommer 14, asook Skool C, Graad 9, nommer 6 asook CD 1: Skool C, Graad 9).

Coetzee-Van Rooy (2000) is van mening dat leerders hul vermoëns dikwels oorskakel en die navorser is van mening dat dit hier ook die geval mag wees dat leerders nie werklik beseft

hoe swak hulle uitspraak, leesvermoë en kommunikasievaardigheid werklik is nie, veral aangesien hulle nie met moedertaalsprekers in aanraking kom nie.

Volgens Tabel 5.5 is 52.9% van die leerders van mening dat Afrikaans makliker is om te praat as om dit met begrip te lees. 55% van die leerders is ook van mening dat Afrikaans maklik is om te lees en te skryf, eerder as om dit te praat. Die navorser het geobserveer dat die leerders baie min geleentheid kry om te praat. Die onderwyser vra hoofsaaklik vrae in die klas oor byvoorbeeld die voorgeskrewe werk, wat dan deur die leerders beantwoord moet word. Hulle kommunikeer nie regtig oor aktuele sake nie en veral nie oor onderwerpe waarmee hulle in die praktyk te doen gaan kry nie (Vergelyk die CD's). Die kommunikasievaardighede waaroor hulle beskik, is elementêr. Dit word bevestig deur Weideman, Shaalukeni en Tasfamariam (2000) wat bevind het dat die leerders bloot elementêre gesprekke kan voer wat nie genoegsaam is vir tersiêre onderrig nie. Indien leerders nie blootstelling kry aan gesprekke wat 'n meer akademiese vaardigheid insluit nie, sal dieselfde resultate hier verwag kan word. Die navorser is van mening dat die meerderheid leerders wat makliker lees as praat, ook nie met begrip lees nie aangesien hulle nie die vrae van die onderwysers oor die inhoud van die tekste tydens die observasiegeleentheid, kon beantwoord nie (vergeelyk CD2 : Skool D, Gr. 10).

Dit is wel waargeneem dat sommige leerders Afrikaans beter magtig is, as ander. Hier speel die sosiale faktore 'n rol, aangesien sommige ouers Afrikaans baie goed kan praat en moontlik hulle kinders kan help. Ander ouers kan glad nie Afrikaans praat nie en sal dus ook nie hulle kinders daarmee kan help nie. Dit sluit aan by sommige onderwysers wat genoem het dat baie ouers ook nie so geleerd is nie en daarom ook nie in staat is om te help met die huiswerk van die leerders nie (vergeelyk CD2 : Onderhoud).

Die navorser het in haar observasie gevind dat die leerders sukkel om te lees. Dit is bevestig deur die onderwysers se hoofklagte in verband met onderrigprobleme waar spelling en lees uitgesonder is (vergeelyk CD2 : Onderhoud). Uit gesprekke met die onderwysers het dit geblyk dat dit nie voldoende is om die leerders te lei om Afrikaans te lees en te skryf nie, hulle moet kan praat ook.

Slegs een graad 11-klas moes karaktertrekke van karakters uit die teks identifiseer en aan die onderwyser weergee (vergeelyk CD1 : Skool A, Graad 11). Die onderwyser het dit dan op die swartbord neergeskryf en die leerders moes dit weer in hulle skrifte skryf. Die onderwyser het nie aan hulle die antwoorde gegee nie, maar gebruik gemaak van leidrade (sien Bylaag C). Hierdie onderwyser het ook benadruk dat die leerders nie verstaan wat

hulle lees nie. Die feit dat daar geen handboeke (leesboeke ingesluit) is vir die leerders nie, het tot gevolg dat hulle nie blootstelling kry aan die lees van Afrikaans nie. Die enigste blootstelling is in die klas en dan is dit gewoonlik die stem van die onderwyser.

Die leerders gaan ook nie biblioteek toe om Afrikaanse boeke uit te neem nie. Slegs by een skool was daar 'n kantoortjie waar die onderwyser boeke gehad het wat deur die leerders uitgeneem mag word. Volgens die onderwyser vind dit egter selde plaas. Tydens die weeklange observasie het die navorser geen mondelinge periodes beleef nie. Dit was hoofsaaklik letterkunde wat tydens die periodes aangebied is. Die leerders het in hierdie periodes ook nie geleentheid gekry om mondelings te kommunikeer, byvoorbeeld deur debatte of groeps gesprekke nie. Weereens was die enigste kommunikasie die beantwoording van die vrae wat die onderwyser gevra het.

Uit bogenoemde data, is dit duidelik dat die basiese vaardighede wat nodig is vir taalverwerwing, naamlik lees, praat en skryf, nie voldoende is om sukses te behaal in die aanleer van spesifiek Afrikaans as addisionele taal nie. Wanneer die faktore, soos bespreek in hoofstuk 3, in ag geneem word, is dit duidelik dat hierdie tekortkominge die leerder se prestasie kan benadeel omdat hy gedemotiveer word, angs kan beleef en sy selfbeeld ondermyn word, wat weer kan lei tot 'n negatiewe houding jeens Afrikaans. Hierdie gevolge kan verder in die gemeenskap versprei en uiteindelik lei tot 'n persepsie dat Afrikaans as vak nie meer aangebied behoort te word nie.

TABEL 5.5: VERWAGTING EN PERSEPSIES

Rede	Ja		Nee		Onseker		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Afrikaans is maklik	265	52.5	181	35.8	58	11.5	504	100
Dis makliker om Afrikaans te praat as om dit met begrip te lees	267	52.9	196	38.8	41	8.1	504	100
Makliker om Afrikaans te lees en te skryf as om dit te praat	278	55.0	178	35.2	48	9.5	504	100

5.2.2.4 Leerstrategieë

Leerstrategieë is die tegnieke wat gebruik word om inligting van die teikentaal te stoor, vas te lê en te herroep (vergeelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.7). Dit skakel met die metodes wat deur die onderwyser gebruik word om inligting oor te dra na die leerders en gaan ook

gepaard met vaardighede byvoorbeeld lees, skryf, praat en luister. 94.5% van die leerders het laat blyk dat woordeskat baie belangrik is in die leer van 'n ander taal (sien Tabel 5.6). Slegs 1.3% van die leerders het nie met hierdie mening saamgestem nie. Die navorser het geen les geobserveer wat woordeskatontsluiting behels het gedurende die weeklange periode van observasie nie. Die enigste verduideliking van woordeskat was tydens die letterkundelesse wanneer die onderwysers sekere woorde of begrippe in Tswana of Engels aan die leerders verduidelik het. Geen nuwe of moeilike woordeskat is vooraf op die bord geskryf of gemeld nie. Omtrent al die onderwysers het gekla dat die leerders nie kan lees nie, of baie sukkel daarmee. By een klas is die leerders gevra om een-een 'n versreël te lees (vergelyk CD 2 : Skool C, Graad 10).

Grammatika as belangrike deel om 'n taal aan te leer het ook 'n hoë persentasie behaal, naamlik 88.2%, terwyl slegs 4.0% nie saamgestem het nie (sien Tabel 5.6). Gedurende die week, is slegs een grammatikales aangebied by twee van die skole. Die res was almal letterkundelesse.

Skool 1: In die grammatikales is daar geen teks gebruik om 'n bepaalde konteks te skep nie.

Die onderwyser het in die klas gekom, die leerders gegroet en dadelik begin om die reëls by meervoude op die bord te skryf. Die leerders moes dit dan weer afskryf, aangesien daar geen handboeke is nie. Sy het veral klem gelê op die verdubbeling van die konsonant, byvoorbeeld *katte* en het terselfdertyd ook die reël aan die leerders geleer oor meervoude by woorde met oop lettergrepe, byvoorbeeld *maan – mane*. Daarna is voorbeelde in die klas aan die leerders gevra, byvoorbeeld: “Wat is die meervoud van *skoel*? Wat is die meervoud van *oor*? Geen huiswerk is gegee nie en geen oefeninge om die reëls vas te lê nie. Terwyl sy besig was om die werk in Afrikaans te verduidelik, het sy ook oorgeskakel na Tswana en Engels vir verduideliking. Geen woordeskat is vooraf verduidelik nie (vergelyk CD1 : Skool B, Gr. 10).

Skool 2: Die onderwyser het lees- en skryftekens aan die leerders verduidelik (vergelyk CD2 : Skool D, Gr. 10). Sy het aan die leerders opdrag gegee om in tydskrifte te gaan soek vir leestekens en dit as deel van 'n portefeulje-opdrag in te handig. Sy het haar eie voorbeelde aan die leerders gedemonstreer en vrae aan die leerders gestel:

Onderwyser: “Waar gebruik ons 'n hoofletter?”

Leerder: “Aan die begin van 'n sin”

Onderwyser: “Waar nog?”

Leerders: “die naam van die Bybel, plekke”

Hierdie onderwyseres het wel woorde se betekenis aan die leerders verskaf by hulle oefening.

Die persentasie, 69.8%, van leerders wat saamgestem het dat vertaling 'n belangrike komponent is om Afrikaans te leer, was 'n verrassing omdat die navorser nêrens gesien het dat die leerders vertaalwerk moes doen nie (sien Tabel 5.6). Die navorser is van mening dat die meerderheid leerders wat saamstem met vertaling as gevolg van die feit is dat die onderwysers redelik dikwels kodewisseling vanaf Afrikaans na die moedertaal of Engels gebruik terwyl hulle klasgee. Die navorser het ook geobserveer dat Engels tussen-in gebruik word, moontlik omrede daar nogal heelwat leerders is wat nie Tswanasprekers is nie, maar sprekers is van een van die ander tale en dat hulle moontlik beter Engels verstaan as Tswana. Dit is bevestig deur die onderhoude wat met die onderwysers gevoer is.

83.8% van die leerders meen dat drilwerk en herhaling belangrik is (sien Tabel 5.6). Die navorser het waargeneem dat dit die algemene manier is waarop die onderwysers klasgee (vergelyk CD's). Aangesien daar nie by een skool van tegnologie gebruik gemaak is soos truprojektors, kassetopnemers, ens. nie en omdat geen leerder 'n handboek gehad het nie, moes die onderwysers heelwat herhaling en drilwerk doen sodat die leerders die leerinhoud kon vaslê. Dit is daarom nie verrassend dat die leerders glo dat dit die manier is om Afrikaans te leer nie.

Die hoë persentasie van leerders (81.8%) wat van mening is dat hulle mense vra om hulle uitspraak te verbeter, is verrassend (sien Tabel 5.6). Die navorser het geobserveer dat die leerders nie graag deelneem aan klasgesprekke nie en verder het die leerders te kenne gegee dat hulle nie maklik voor ander mense praat nie omdat hulle eensyds bang is dat hulle uitgelag word en andersyds dat hulle nie baie blootstelling kry aan Afrikaans of Afrikaanssprekendes nie.

Die meerderheid van leerders (56.2%) is van mening dat die struktuur van Afrikaans anders is as dié van die Afrikatale. Dit word bevestig deur Messerschmidt (2002: 248-249) en Coetzee en Mahapa (1997:370). Hierdie item korreleer met die leerders se mening dat Afrikaans aangeleer moet word binne die konteks van die kultuur van Afrikaans en die Afrikaanssprekendes sodat komponente soos letterkunde beter verstaan kan word. Dit sluit ook aan by die volgende item waar aangedui is dat die leerders saamstem dat verskillende tale verskillende strukture het. Omdat die leerders dikwels 'n Sothotale asook 'n Ngunitaal ken, is dit vir hulle maklik om te verstaan dat tale verskillende strukture het en dat die struktuur van Afrikaans ook van die Afrikatale se strukture verskil.

Die resultate toon aan dat 84.4% van die leerders deur hulle foute leer (sien Tabel 5.6). Dit korreleer met die tradisionele onderrigmetode van die onderwysers waar van die leerder verwag word om die geleerde werk weer te gee.

TABEL 5.6: LEERSTRATEGIEë

Rede	Ja		Nee		Onseker		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Woordeskat is belangrik	477	94.5	7	1.3	20	3.9	504	100
Grammatika is belangrik	445	88.2	21	4.0	38	7.5	504	100
Vertaling is belangrik	352	69.8	115	22.7	37	7.3	504	100
Drilwerk en herhaling	423	83.8	50	9.8	31	6.1	504	100
Laat mense my uitspraak verbeter	413	81.8	51	10.0	40	7.9	504	100
Om Afrikaans te leer, is anders as ander vakke	258	51.0	193	38.2	53	10.5	504	100
Verskillende tale het verskillende strukture	420	56.2	38	7.4	46	9.1	504	100
Ek leer deur my foute as ek Afrikaans praat	426	84.4	35	6.8	43	8.5	504	100

5.2.2.5 Onderrigmetodes in die klassituasie: die leerders se opinie

Die resultate toon aan dat 34.4% van die leerders saamgestem het dat die onderwysers net Afrikaans in die klas praat, terwyl 56.2% aangedui het dat die onderwysers nie net Afrikaans in die klas praat nie (sien Tabel 5.7). Die navorser het waargeneem dat geen onderwyser slegs Afrikaans praat nie. Daar is 'n voortdurende kodewisseling gebruik waar die Afrikaanse leerervaring weer in Tswana of Engels vertaal word om dit te verduidelik. By twee van die skole het die onderwysers redelik goed Afrikaans gepraat. Hulle het ook net wanneer dit regtig nodig was, byvoorbeeld wanneer die leerders verkeerd geantwoord het, of wanneer hulle regtig nie verstaan het nie, oorgeskakel na Tswana of Engels. (vergelyk CD1 : Skool A en CD 2 : Skool D).

Die navorser het waargeneem dat geen onderwyser met 'n leerder raas omdat hy taalfoute maak nie. Die onderwysers was egter inkonsekwent in die uitwysing van foute, aangesien hulle soms 'n leerder sou korrigeer en andersins het die foute verbygeglip, byvoorbeeld:

Leerder: "Die ma hy was siek"

Onderwyser: "Hy – die ma hy?"

Leerder: "Sy"

Onderwyser: "Ja – (die ma) sy was siek"

(CD2 : Skool D, Gr.10).

By een skool het 'n onderwyser aan 'n leerder gesê:

"Nee man, jy moet nie net praat nie. In graad 11 moet jy dink voor jy praat."

Die navorser het geobserveer dat die onderwysers self afwyk van Standaardafrikaans. Dit is natuurlik dat niemoedertaalsprekers van Afrikaans sulke afwykings of "foute" sal maak, maar dit is dan juis hiér waar die probleem lê. Die vak Afrikaans as addisionele taal word deur niemoedertaalsprekers aangebied, wat nie die standaardvariëteit van Afrikaans magtig is nie. Die leerders kry dus wel blootstelling aan Afrikaans, maar nie aan die standaardvariëteit, wat die vorm is wat in die akademiese wêreld vereis word nie. Die navorser het geobserveer dat die onderwysers foute gemaak het in hulle gesprekke met die leerders, veral wat die korrekte uitspraak van woorde betref asook verkeerde woordgebruik en sinskonstruksies. Soos reeds genoem sou die onderwysers eerder, wanneer hulle agterkom dat die leerders dalk nie hulle verduideliking goed verstaan het in Afrikaans nie, oorskakel na Engels of Tswana as om die foute te korrigeer.

34.6% van die leerders het aangetoon dat speletjies en liedjies deel uitmaak van die onderrigmetodes. 50.3% het nie met hierdie stelling saamgestem nie. In geeneen van die klasse wat die navorser geobserveer het, is enige aktiwiteite soos liedjies gesing of speletjies gespeel nie. Geen tegnologiese hulpmiddels is gebruik nie, hoewel van die skole wel daarvoor beskik. Die onderwysers het genoem dat hulle nie weet waar om hierdie taalspeletjies of liedjies in die hande te kry nie. Volgens die navorser is dit duidelik dat hier 'n groot leemte bestaan aangesien leerders nie blootgestel word aan metodes wat leer verder kan bevorder nie.

TABEL 5.7: LEERDERS SE OPINIE OOR ONDERRIGMETODES IN DIE KLASSITUASIE

Rede	Ja		Nee		Onseker		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Onderwyser praat net Afrikaans in die klas	174	34.4	284	56.2	46	9.1	504	100
Leerders mag foute maak in klas	343	68.0	116	22.9	45	8.9	504	100
Onderwyser korrigeer foute	450	89.2	33	6.4	21	4.1	504	100
Ek doen baie aktiwiteite soos liedjies en speletjies in die Afrikaanse klas	175	34.6	254	50.3	75	14.8	504	100

5.2.2.6 Aanleg

471 van die 504 leerders (93.3%) het aangedui dat sommige mense 'n spesiale aanleg het om 'n nuwe taal aan te leer. Slegs 18 leerders (3.5%) was onseker en 15 leerders (2.8%) het nie saamgestem nie. Die navorser is van mening dat die meerderheid leerders sterk voel oor 'n spesiale aanleg vir tale aangesien baie van hierdie leerders meer as een taal magtig is. Aangesien die Ngunitale (byvoorbeeld Zulu en Xhosa) en die Sothotale (byvoorbeeld Tswana, Suid-Sotho en Noord-Sotho) na aan mekaar is, is Afrikataalsprekers dikwels meer as een Afrikataal magtig en dikwels het hulle nog 'n verdere kennis van Afrikaans of Engels.

5.2.2.7 Blootstelling

Soos aangetoon in Tabel 5.8 kry 52.7% van die leerders blootstelling aan Afrikaans deur dit buite die klassituasie met mense te praat, 59.8% lees tydskrifte en koerante en 44.5% sosialiseer in Afrikaans met vriende. Tydens die waarneming is geen Afrikaanse tydskrifte, koerante of ander Afrikaanse bronne by die leerders en onderwysers gesien nie. Die leerders het geen handboeke vir Afrikaans gehad nie en as gevolg van die klassituasie waar die leerders in dieselfde klas bly die hele dag, terwyl die onderwysers wissel na gelang van vak, is daar ook nie sprake van ekstra bronne wat binne die klas beskikbaar is vir die leerders nie.

Aangesien skole nie meer oor 'n mediasentrum beskik nie en omdat die enigste openbare biblioteek in die stad Potchefstroom self is – heeltemal onbereikbaar vir die meeste leerders aangesien dit te ver is om selfs met 'n fiets te bereik – moet leerders self tydskrifte en koerante aanskaf vir gebruik. Dit is te betwyfel of die leerders self Afrikaanse bronne sal aanskaf en verder of Afrikaanse bronne iewers beskikbaar is binne bereik van die leerders.

Ikageng is hoofsaaklik 'n gemeenskap van Afrikataalsprekers wat in die meeste gevalle Tswanasprekers is. Volgens kafee-eienaars in Ikageng, hou hulle nie eintlik Afrikaanse koerante en tydskrifte aan nie. Dit impliseer dat die leerders dit vanaf die Potchefstroomse sakegebied moet kry. Slegs by een skool het die onderwyser Afrikaanse bronne wat die leerders mag uitneem. Sy bêre die boeke in haar kantoor, maar volgens die onderwyser is die leerders nie gretig om die boeke uit te neem nie en gebeur dit baie min. Dit sluit aan by navorsers se bevinding dat Afrikataalsprekers nie eintlik 'n leeskuiluur het nie omdat dit nie oorspronklik deel was van hulle kuiluur nie (Fandrych, 2003:15). Onderwysers het daarom ook die taak om leerders bewus te maak van 'n leeskuiluur, maar dan moet hulle dringend aandag skenk aan die beskikbaarstelling van bronne. Die navorser is ook van mening dat 'n leeskuiluur bevorder kan word wanneer daar 'n funksionele en aangename klasatmosfeer geskep kan word, byvoorbeeld deur plakkate, boekomslae, beskikbaarstelling van koerante en tydskrifte en selfs aktuele fiksie en niefiksie (vergelyk Dörnyei, 2001b, Krashen & Terrell, 1983 soos bespreek in Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.5 en 3.5.2). Dit sou egter beteken dat die leerders na 'n klas wat spesifiek ingerig is vir Afrikaans moet gaan vir onderrig.

Slegs 44.5% het saamgestem dat hulle Afrikaanse vriende het. Aangesien al die skole in die township is, is daar nie eintlik skakeling met die Afrikaanse skole nie en gevolglik is kontak met Afrikaanssprekende kinders beperk. Dié wat wel Afrikaanse vriende het, is Kleurlinge van die aangrensende woonbuurt, Promosa. Van die onderwysers het ook tydens 'n onderhoud (vergelyk CD2 : Onderhoud) aan die navorser opgemerk dat:

“Die leerders praat 'n Tsotsi-Afrikaans. Die leerders skryf dan ook so in hulle werk en dink dat dit reg is om so te praat. Hoe moet ons nou sulke werk nasien?”

Die navorser is van mening dat die leerders met min, indien enige, Afrikaansmoedertaalsprekers in aanraking kom. Die vriende wat hulle het, kom hoofsaaklik uit die Kleurlinggemeenskap, wat beteken dat hulle blootgestel word aan Kleurlingafrikaans wat verskil van Standaardafrikaans wat in geskrewe werk en meer formele situasies, byvoorbeeld die skool, gebruik word. Tsotsi-Afrikaans kom veral voor in townships (vergelyk CD2 : Onderhoud).

TABEL 5.8: BLOOTSTELLING

Rede	Ja		Nee		Onseker		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ek praat graag Afrikaans buite klas	266	52.7	172	34.0	66	13.0	504	100
Ek lees graag Afrikaanse tydskrifte en koerante	302	59.8	141	27.9	61	12.1	504	100
Ek het Afrikaanse vriende	225	44.5	254	50.3	25	4.9	504	100
Ek kan nie buite klas Afrikaans praat nie	223	44.2	229	45.3	52	10.3	504	100

5.2.2.8 Angs

Volgens die resultate ervaar 63.2% van die leerders een of ander vorm van angs wanneer hulle Afrikaans moet praat voor ander (sien Tabel 5.9). Angs is wel 'n faktor wat in ag geneem moet word tydens die onderrigsituasie (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.4.3). Die navorser het waargeneem dat leerders nie gretig is om spontaan deel te neem aan die klasaktiwiteite nie. Slegs wanneer die onderwyser vrae aan pertinente leerders gevra het, het die leerders gereageer. Die navorser is van mening dat dit direk aansluit by die bevindinge van Horwitz, Horwitz en Cope (1986) wat angs verbind met kommunikatiewe begripsvermoë en vrees vir negatiewe evaluering. Die onderwysers het gedurende die onderhoude bevestig dat die leerders nie verstaan wat hulle lees nie, met ander woorde hulle begripsvermoë is laag. Dit korreleer dus met die resultate dat 51.1% bang is om hardop in die klas te praat en dat 45% bang is dat hulle klasmaats vir hulle sal lag. Dit sluit ook aan by die navorsing van Clément, Dörnyei en Noels (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.4.1) wat bevind het dat selfvertroue positief korreleer met vaardigheid in die teikentaal. Hoe meer angs die leerders beleef, hoe minder vaardig sal hulle wees en hoe minder selfvertroue sal hulle hê. Hierdie negatiewe faktore lei tot frustrasie en misverstande wat weer negatiewe houdings en demotivering tot gevolg het (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.4.2, asook 3.5.2).

Tydens die observasie het die onderwysers almal die direkte metode gebruik waarna die leerders vrae moes beantwoord. Geen kommunikasievaardighede is getoets of geoefen tydens die waarneming deur die navorser nie. Dit sluit aan by Shaalukeni (2000) wat melding maak van die sogenaamde "silent class" wat waargeneem word in ander Afrikalande (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.5.1). Die leerders kry nie genoeg blootstelling om in die teikentaal te kommunikeer nie en sodoende wil die leerders moontlik ook nie

vrymoedigheid neem om te probeer nie. Die feit dat hulle ook nie die teikentaal voldoende “sien” deur boeke en ander bronne te lees nie, vererger die situasie.

TABEL 5.9: ANGS

Rede	Ja		Nee		Onseker		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ek voel blootgestel wanneer ek Afrikaans voor mense moet praat	319	63.2	138	27.3	47	9.3	504	100
Ek is bang om hardop te praat in klas	258	51.1	197	38.9	49	9.7	504	100
Ek is bang ander lag vir my as ek Afrikaans praat	227	45.0	228	45.1	49	9.7	504	100

5.2.2.9 Polities-kulturele faktore

67.4% van die leerders is van mening dat dit nodig is om van die Afrikaanse kultuur te leer om die taal te verstaan (sien Tabel 5.10). Dit wil dus voorkom asof die gebeure van 1976 (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.2.1) nie meer 'n rol speel by die hedendaagse jeug nie en dat hulle werklik na Afrikaans kyk as deel van een van die tale van Suid-Afrika wat die meerderheid graag sou wou bestudeer. Dit dien ook as bevestiging dat die onderrig en leer van Afrikaans binne die sosiokulturele raamwerk moet plaasvind. Slegs 29.1% voel dat Afrikaans nie in Afrika hoort nie. Die oorgrote meerderheid (87.2%) voel egter sterk dat Afrikaans een van die tale van Afrika is. 60% van die leerders het aangedui dat hulle nie saamstem daarmee dat hulle nie van Afrikaans hou nie weens die politieke agtergrond (sien Tabel 5.10). Dit is 'n verdere bevestiging dat Afrikaans nie meer vanuit 'n politieke perspektief beskou word nie. Slegs 28.5% van die leerders het Afrikaans nog gekoppel aan politieke oortuigings. Hierdie navorsing is daarom 'n bevestiging van die bevindinge van Mhlambi (1994) wat ook tot die gevolgtrekking gekom het dat politiek nie meer aan Afrikaans 'n stigma gee soos wat vroeër gedink is nie (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.3.4). Die navorsing is van mening dat die nuwe geslag leerders met ander oë na onderrig kyk en die belangrikheid van Afrikaans besef ten opsigte van hulle eie toekoms.

Bogenoemde resultate sluit aan by Ellis (1994:11) wat postuleer dat leerders wat belangstel in die sosiale en kulturele gewoontes van die teikentaal, 'n groot kans het om suksesvol te wees in die verwerwing van die tweede of vreemde taal (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.1)

TABEL 5.10: POLITIES-KULTURELE FAKTORE

Rede	Ja		Nee		Onseker		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Die nodigheid van Afrikaanse kultuur	340	67.4	116	22.9	48	9.5	504	100
Afrikaans is deel van koloniale geskiedenis; hoort nie in Afrika	147	29.1	311	61.6	46	9.1	504	100
Afrikaans is een van die tale van Afrika	440	87.2	50	9.8	14	2.7	504	100
Ek hou nie van Afrikaans a.g.v. politieke agtergrond	144	28.5	303	60.0	57	11.3	504	100

5.3 Faktore wat onderwysers se onderrig beïnvloed

5.3.1 Agtergrondinligting - Afdeling A

Afdeling A bevat algemene inligting oor onderwysers se opleiding en biografiese agtergrond. Dit word onder die volgende opskrifte bespreek:

- Ouderdom
- Kwalifikasie
- Rede vir die onderrig van Afrikaans

Van die onderwysers is 25% mans, terwyl 75% dames is. Die verspreiding in die ouderdom van die onderwysers word in Tabel 5.11 voorgestel.

5.3.1.1 Ouderdom

Uit Tabel 5.11 kan gesien word dat die meeste onderwysers nie meer jonk is nie. Die onderwysers se opleiding het moontlik plaasgevind tussen 1975 tot 1995. Gedurende hierdie tydperk is onderwysers hoofsaaklik opgelei volgens die behaviouristiese benadering waarin die direkte metode baie prominent was. Dit verklaar waarom die onderwysers wat deelgeneem het aan hierdie navorsing steeds die direkte metode gebruik om leerders te onderrig.

TABEL 5.11: OUDERDOMME VAN TAALONDERWYSERS

Ouderdom in jare	Aantal onderwysers	Persentasie
20-25	1	12.5%
25-30	0	
30-35	1	12.5%
35-40	3	37.5%
40-45	0	
45-50	1	12.5%
50-55	2	25%

5.3.1.2 Kwalifikasie

Uit die resultate blyk dit dat die helfte van die onderwysers wat deelgeneem het aan hierdie navorsing drie jaar opleiding en die ander helfte vier jaar opleiding ontvang het (sien Tabel 5.12). Dit blyk egter uit die observasie dat die opleiding van die onderwysers nie genoegsaam was om hulle voor te berei vir die eise wat tans aan onderwysers gestel word nie. Indien hulle opleiding plaasgevind het toe die behaviouristiese benadering gevolg is, kan dit as verklaring dien vir die onderrigmetodes wat hulle steeds gebruik het tydens die observasie. Die kommunikatiewe benadering het glad nie gefigureer tydens die observasie nie, en dit blyk dat die onderwysers leiding sal moet ontvang om dit, as fondament van die UGO-benadering, te kan onderrig.

TABEL 5.12: KWALIFIKASIE

Aantal jare opleiding	Aantal onderwysers (N)	Persentasie
Matriek		
Matriek + 1 jaar		
Matriek + 2 jaar		
Matriek + 3 jaar	4	50%
Matriek + 4 jaar	4	50%

5.3.1.3 Rede vir die onderrig van Afrikaans

Tabel 5.13 toon aan dat 75% van die onderwysers uit eie keuse Afrikaans wou gee. Dit blyk dus dat daar beslis nie meer 'n negatiewe houding teenoor Afrikaans bestaan nie. Tydens die onderhoude het die onderwysers ook te kenne gegee dat hulle dit geniet om Afrikaans te gee.

TABEL 5.13 REDE VIR DIE ONDERRIG VAN AFRIKAANS

Rede	N	Persentasie
Eie keuse	6	75%
Departementeel bepaal	2	25%
Totaal	8	100%

5.3.2 Faktore wat onderrig en leer beïnvloed – Afdeling B

Die vrae in Afdeling B het gefokus op veranderlikes wat moontlik 'n invloed op die onderrig van Afrikaans as addisionele taal kan hê. Die veranderlikes wat ter sprake is, is:

- Houding teenoor Afrikaans
- Ouer-leerdersaandeel in die onderrigproses
- Onderrigstrategieë van die onderwysers
- Blootstelling aan Afrikaans
- Polities-kulturele aspekte
- Terugvoering
- Letterkunde en die aanleer van Afrikaans
- Die komponente van Afrikaans

5.3.2.1 Houdings teenoor Afrikaans

Die resultate in Tabel 5.14 ten opsigte van houding teenoor Afrikaans dui op 'n baie positiewe gesindheid. Slegs een onderwyser het genoem dat Afrikaans nie belangrik is om te leer nie. 87.5 persent het egter aangedui dat dit belangrik is om Afrikaans te leer.

Al die onderwysers (100%) het aangetoon dat Afrikaansonderwysers nie moedertaalsprekers hoef te wees nie. Die navorser het waargeneem dat leerders wat deur moedertaalonderwysers wat Afrikaans as tweede of vreemde taal aanbied beter resultate lewer as wanneer die onderwyser se moedertaal 'n Afrikataal is. Dit is waargeneem tydens die afgelope drie jaar se beoordeling van die Afrikaans Addisionele Taal-Ekspo. Deur die observasie en uit die onderhoude wat gevoer is, blyk dit dat die onderwysers nie bewus is daarvan dat die verkeerde uitspraak wat gebruik word, die leerders se prestasie negatief kan beïnvloed nie. Die navorser het ook geobserveer dat die meeste onderwysers nie idiomatiese uitdrukkings gebruik het nie en dat die kommunikasie in die klasse merendeels bestaan het uit BICS. Dit het wel geblyk dat die onderwysers (75%) besef dat wanneer leerders vroeër met die aanleer van Afrikaans kan begin, hoe beter is die kans op sukses (vergelyk CD2 : Onderhoud).

Die oorgrote meerderheid van onderwysers (87.5%) het aangedui dat die Nuwe Hersiene Kurrikulumverklaring duidelik is oor die onderrig van 'n tweede of vreemde taal en dat Afrikaans nie moeilik is om te onderrig nie en dat hulle die onderrig van Afrikaans geniet (sien Tabel 5.14). Gedurende die onderhoude het die onderwysers egter genoem dat hulle

eers in Junie-Julie 2005 opleiding gaan kry in die Nuwe Hersiene Kurrikulum. Die Kurrikulum vir Afrikaans as addisionele taal, is ook nog nie beskikbaar aan die onderwysers nie. Volgens een onderwyser steur hulle hul nie veel aan die Nuwe Hersiene Kurrikulum nie of die UGO-benadering nie en gaan hulle voort om te onderrig "soos wat hulle nog al die jare gedoen het." Die navorser het egter geobserveer dat geen onderwyser 'n geskrewe voorbereidingslêer kon of wou toon nie. Die onderwysers het ook nie met enigiets behalwe miskien die afgerolde gedig of prosawerk na die klas gegaan nie. Die onderwysers doen klaarblyklik nie gewoonlik skriftelike lesbeplanning nie en dit gee aanleiding tot ondoeltreffende klaskamerbestuur. Hoewel almal van mening is dat die kommunikatiewe benadering suksesvol is, word dit nêrens geïmplementeer nie. Die onderwysers sal opgelei moet word in die UGO-transformasie en selfs metodieke vir die onderrig van 'n addisionele taal.

Hoewel 87.5% van die onderwysers van mening is dat hulle die onderrig van Afrikaans geniet (sien Tabel 5.14) is die navorser van mening dat die resultate nie strook met die observasie en onderhoude waarin dit geblyk het dat die groot klasse en tekort aan leermateriaal probleme skep nie (vergelyk CD2 : Onderhoud). Van die onderwysers het gebruik gemaak van aantekeninge oor die voorgeskrewe werke vir matriek wat al jare gelede deur die vakadviseur(s) van Afrikaans opgestel is. Die eise wat Kurrikulum 2005 aan die onderwysers stel, waar onderrig leerdergesentreerd moet plaasvind, behoort baie problematies te wees vir onderwysers wat onderwysersgesentreerd skoolhou. Dit blyk dat die opleiding van die onderwysers weereens nie voldoende is vir die eise wat aan die onderwysers gestel word nie. Dit kan ook nie maklik wees indien soveel leerders sukkel om te lees en boonop nie die werk kan verstaan nie.

TABEL 5.14 HOUDINGS TEENOOR AFRIKAANS

Stelling:	Ja		Nee		Onseker		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Dis belangrik om Afrikaans te leer	8	100					8	100
Afrikaans is nie belangrik om te leer nie	1	12.5	7	87.5			8	100
Afrikaansonderwyser hoef nie 'n moedertaalspreker te wees nie	8	100					8	100
Leerders moet so jonk as moontlik begin	6	75	2	25				100
NHK is baie duidelik oor T2-onderrig	7	87.5			1	12.5	8	100
Afrikaanssprekendes moet 'n etniese taal leer	8	100					8	100
Ek geniet die onderrig van Afrikaans	7	87.5	1	12.5			8	100
Afrikaans is moeilik om te onderrig	1	12.5	7	87.5			8	100

5.3.2.2 Ouer-Leerdersaandeel in onderrigproses

Al die onderwysers (100%) is van mening dat prestasie motivering bepaal. Prestasie word gesien as uitslae, met ander woorde die onderwysers plaas die onus op die leerders self vir die motivering om Afrikaans te neem. Uit die literatuur het dit duidelik geblyk dat die leerders se prestasie nie die enigste bepaler is vir motivering nie. 87.5% van die onderwysers is van mening dat selfdissipline tot sukses lei (sien Tabel 5.15). Weereens plaas hulle die onus van die sukses op die leerder. Ten opsigte van swak leesvermoë en die houding van die ouers teenoor Afrikaans het 50% saamgestem dat dit die sukses in die aanleer van Afrikaans kan beïnvloed. Die ander 50% van die onderwysers het nie saamgestem nie. Dit blyk dat hierdie onderwysers dalk nie bewus is van die belangrikheid van lees ten opsigte van die leerproses nie omdat dit moontlik nie tydens hulle opleiding as deel van die kurrikulum aangebied is nie. Gedurende die onderhoude het van die onderwysers gemeld dat die swak leesvermoë van die leerders vir hulle 'n groot probleem is, aangesien die leerders dan ook nie die werk met begrip kan lees en verstaan nie (vergelyk CD2 : Onderhoud). Van die onderwysers het ook opgemerk dat die ouers nie die leerders tuis kan help nie omdat hulle meestal self nie so geleerd is nie. Die onderwysers was egter van mening dat die ouers en die gemeenskap ten gunste is van Afrikaansonderrig.

Volgens Esterhuizen (2004:200) sal 'n deeglike skoling in leesprosedures 'n groot mate die ideaal van ware ontwikkeling, te wete selfstandige verwerwing van begrip, die aanleer van selfstudie, die kweek van entoesiasme vir verskillende vakdissiplines en die aanleer van

wetenskaplike denke kan realiseer. Esterhuizen (2004:204) is van mening dat daar op sekondêre skoolvlak klem gelê moet word op die onderrig van implisiete vaardighede, byvoorbeeld die maak van afleidings, identifisering van hoofgedagtes, die tref van vergelykings en die beoordeling van 'n teks. Hierdie vaardighede betrek hoërordedenkvaardigheid. Die navorser is van mening dat teen die tempo waarop die leerders tans lees, hulle nie in staat is om genoemde vaardighede te kan toepas nie. Hierdie vaardighede kom baie prominent voor in die Nuwe Hersiene Kurrikulumverklaring 2005 vir Afrikaans Eerste en Tweede Addisionele Taal wat beteken dat die leerders nog meer gedemotiveer kan word, omdat hulle tans nie in staat is om aan die vereistes van hierdie uitkomst te voldoen nie.

Al die onderwysers (100%) het glad nie saamgestem dat wanneer leerders in hulle moedertaal probleme ondervind, hulle nie Afrikaans moet neem nie. Die rede hiervoor kan wees dat baie leerders in elk geval nie moedertaalonderrig gekry het nie, en dat hierdie onderwysers dit dus nie as 'n moontlike faktor identifiseer nie. Dit mag dalk ook wees dat die onderwysers nie weet dat die moedertaal die verwerwing van 'n tweede of vreemde taal kan beïnvloed nie, hoewel hierdie hipotese nog baie kontraversieel is (vergelyk Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.2, asook Hoofstuk 3, gedeelte 3.3.1).

TABEL 5.15: OUER-LEERDERSAANDEEL IN ONDERRIGPROSES

Stelling:	Ja		Nee		Onseker		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Prestasie bepaal motivering	8	100					8	100
Selfdisipline lei tot sukses	7	87.5			1	12.5	8	100
Swak lees beïnvloed nie sukses in T2	4	50.0	4	50.0			8	100
Ouers se houding beïnvloed nie sukses	4	50.0	2	25.0	2	25.0	8	100
Leerders met moedertaalprobleme moet nie Afrikaans leer nie			8	100			8	100

5.3.2.3 Onderrigstrategieë

Tabel 5.16 toon aan dat grammatika, drilwerk en herhaling as belangrik in die onderrig en leer van die tweede of vreemde taal geag moet word. Die navorser het egter waargeneem dat grammatika nie effektiewe aandag kry nie en dat wanneer dit wel gedoen is, dan was dit die afskryf van taatreëls deur die leerders. Drilwerk en herhaling was aan die orde van die dag. Dit sluit aan daarby dat 75 persent van die onderwysers van mening is dat die direkte metode die beste is. As 'n mens die ouderdom van die meeste onderwysers in ag neem, dan

is dit duidelik dat hulle hul opleiding ontvang het toe die direkte metode en die behaviouristiese benadering hoogty gevier het enersyds en andersyds dalk onvoldoende opleiding in die onderrig van 'n tweede of vreemde taal. Hoewel hulle beweer dat die kommunikatiewe metode geslaagd is, word dit nêrens toegepas deur die onderwysers wat deur die navorser geobserveer is nie. Soos reeds gemeld in die bespreking van Tabel 5.9 (by die leerders), is die kommunikasiegeleentheid tydens onderrigtyd beperk tot die minimum – slegs antwoorde op vrae deur die onderwysers word gegee en dan reageer slegs 'n paar leerders. Een onderwyseres (vergelyk CD2 : Skool D, Gr.10). het selfs opgemerk:

“Kan jy glo, dat hierdie kind die hele jaar nog nooit 'n woord met my gepraat het nie?”

Dit blyk uit die observasie dat die onderwysers moontlik nie weet (as gevolg van onvoldoende opleiding) wat die kommunikatiewe benadering behels nie, naamlik dat dit moet bydra om taalvaardighede aan te leer en dat dit leerders moet help om dié vaardighede produktief en betekenisvol te kan gebruik (Johnson, 1989:18). Volgens Badenhorst (2004:290) behoort die hoofdoelwit van enige tweede-/vreemdetaal-onderrigprogram te wees die ontwikkeling van vlotheid sowel as akkuraatheid in die teikentaal (vergelyk Hoofstuk 3, gedeeltes 3.3.1, 3.4.7 en 3.4.8) . Dit impliseer egter dat daar 'n gesonde balans moet wees tussen die kommunikatiewe en formele onderrig sodat daar aan die kommunikatiewe eise van die arbeidsmark voldoen kan word. Verder moet die leerders in staat wees om onafhanklik van die onderwyser die aktiwiteite te kan voltooi. Wanneer onderwysers die direkte metode gebruik beteken dit die onderwysers bepaal die diskoers en die leerders is passiewe volgers, met ander woorde die kommunikatiewe metode speel geen rol nie. Leerdergesentreerdheid en taakgeoriëteerdheid is uitvloeisels van die kommunikatiewe metode. Dit vorm ook die grondslag van UGO wat deur die Nuwe Hersiene Kurrikulumverklaring voorgeskryf word. Dit is dus duidelik dat onderwysers, soos Mhlambi (1994) asook Badenhorst (2004:290) tereg opgemerk het, nie voldoende opgelei is om aan die UGO-beginsels te voldoen nie en sal onderwysers dringend aandag moet kry om opgelei te word in hierdie nuwe benadering (vergelyk Hoofstuk 3, gedeeltes 3.5.8 en 3.5.10).

TABEL 5.16: ONDERRIGSTRATEGIEë

	Ja		Nee		Onseker		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Grammatika is belangrik	8	100					8	100
Herhaling en dril oefeninge is nodig	8	100					8	100
Kommunikatiewe benadering is suksesvol	8	100					8	100
Luister- en praatvaardighede moet lees en skryf voorafgaan	7	87.5	1	12.5			8	100
Moedertaal beïnvloed nie T2-aanleer nie	6	80.0	1	12.5	1	12.5	8	100
Speletjies en liedjies is nie belangrik nie	2	25.0	6	75.0			8	100
Direkte metode bly die beste	6	75.0	1	12.5	1	12.5	8	100
Taalonderrig moet lekker wees	8	100					8	100
Maak foute dadelik reg	8	100					8	100
Uitspraak en spelling is nie belangrik nie	2	25.0	6	75.0			8	100
Baie mondeling is onnodig			8	100			8	100
Suiwer Afrikaans is nie nodig	3	37.5	3	37.5	2	25.0	8	100
Nieverbale kommunikasie is belangrik	4	50.0	3	37.5	1	12.5	8	100
Oudiovisuele apparaat onnodig			8	100			8	100
Ek volg handboek slaafs na			8	100			8	100
Ek gebruik nie net 'n handboek nie	3	37.5	5	62.5			8	100
Sukkel met geskikte materiaal	4	50.0	4	50.0			8	100
Verskeidenheid leeraktiwiteite	8	100					8	100

Dit is verstaanbaar dat onderwysers probleme ondervind in klasse wat wissel van 25 tot 70 leerders (vergelyk CD2 : Onderhoud). Groepwerk en paarwerk is moeilik om uit te voer aangesien die beskikbare ruimte binne die klas nie voldoende is nie. Kinders sit drie-drie langs mekaar op bankies wat veronderstel is om twee-twee gedeel te word en verder kom die banke tot teenaan die swartbord. Dit blyk ook asof die gebrek aan handboeke en ander geskikte bronne veroorsaak dat soveel tyd in beslag geneem word met die afskryf van vrae, teorie en aantekeninge afneem dat daar nie tyd is om te spandeer aan werklike kommunikatiewe vaardighede nie.

Die Nuwe Hersiene Kurrikulum en UGO is juis afhanklik van die kommunikatiewe metode, maar dit word nie prakties uitgevoer nie. Van die handboeke wat die onderwysers gebruik,

bestaan uit 'n leerderboek en 'n onderwysershandleiding. Die handboeke wat gebruik word deur die onderwysers wissel van die nuutste beskikbare handboeke vir addisionele taal tot relatief "ou" handboeke. Die mees resente handboeke dek al die nodige aspekte van die Nuwe Kurrikulum asook UGO. Die navorser het egter geobserveer dat die aktiwiteite wat in dié handboeke verskaf word, nie gebruik word nie – so word byvoorbeeld slegs die grammatika uitgehaal sodat die leerders dit kan neerskryf vanaf die swartbord. Die vaardighede, naamlik luister, lees, skryf, praat, dink en redeneer wat in die Nuwe Kurrikulum as uitkomst bereik moet word, en wat die basis vorm van die kommunikatiewe metode, gaan verlore. Verder word die grammatika nie in konteks geplaas nie. Kroes (soos aangehaal deur Badenhorst, 2004:290) verwys na hierdie tipe taalleer as "*grammar for grammar's sake*". Die leerders skryf bloot reëls af, byvoorbeeld die verdubbeling van die konsonant by meervoude. Die voorbeelde wat daarmee saam gegee is, het egter nie altyd betrekking gehad op dié bepaalde reëls nie, byvoorbeeld in plaas daarvan om die reël toe te pas (byvoorbeeld *kat – katte*) het die onderwyser *schoen* genoem (vergelyk CD1 : Skool B, Gr.10). Daar is ook nie 'n oefening gegee om by die huis te doen nie. Leerders skryf bloot die werk neer, en vergeet daarvan. Dit opsig self is 'n passiewe aktiwiteit en verhoed dat leerders inisiatief gebruik om self dinge te beredeneer en te kommunikeer.

Die onderwysers self het tydens die onderhoud aan die navorser genoem dat dit vir hulle 'n probleem is dat die leerders nie handboeke het nie omdat die leerders dan nie huiswerk kan kry wat hulle by die huis moet voltooi nie. 'n Handboek sou die leerders kon help om dit wat hulle geleer het, te kontroleer. Die kommer oor handboeke blyk verder dat die onderwysers dalk nie toegerus is om leerervarings te beplan sonder 'n handboek nie, moontlik as gevolg van 'n leemte in hulle opleiding. Die onderwysers wou nie hulle beplanning of voorbereiding aan die navorser toon tydens die observasie nie en daarom kon geen observasie daarvoor gemaak word nie.

In 'n graad 10-klas waar 'n gedig "Ek het 'n huisie by die see" met die leerders behandel is, het die onderwyseres die leerders die gedig reël vir reël laat herhaal. Die onderwyser het ook van die gedig gepraat as 'n "resitasie" (vergelyk CD2 : Skool C, Gr.10). Uit 'n gesprek met die leerders het die navorser aan die leerders gevra wie al by die see was. Niemand was al ooit by die see nie. Die enigste prentjie wat die leerders kon vorm van *see* is die *dam* van Potchefstroom. Die onderwyser het geen hulpmiddels beskikbaar gestel om betekenis aan die gedig se woorde te gee nie; geen prente van die see is gebruik nie. Die enigste materiaal wat die onderwyser gehad het, was die afgerolde gedigte. Nadat die onderwyser die gedig 'n paar keer voorgelees het en die leerders dit herhaal het, is die vrae aan die

leerders gestel waarop hulle mondelings moes reageer. Daarna moes hulle die antwoorde in hulle boeke skryf. Steeds is die direkte metode gebruik.

75 % van die onderwysers het nie saamgestem dat speletjies en liedjies onbelangrik is in die onderrig van die teikentaal nie (sien Tabel 5.16). Tog het nie een onderwyser gedurende die observasie enige van hierdie aktiwiteite toegepas nie. Sekere navorsers (Cook, 1992; Krashen & Terrell, 1983; Dörnyei, 2001b) is van mening dat hierdie aktiwiteite effektiewe leer van die teikentaal tot gevolg kan hê (vergelyk Hoofstuk 3, gedeeltes 3.4.5 en 3.5.2). Een onderwyser het tydens 'n onderhoud genoem dat hulle probleme ondervind om geskikte materiaal en hulpmiddels in die hande te kry omdat hulle nie daarvan weet of bewus is nie en andersyds omdat hulle nie weet waar om daarvoor te begin soek nie. Die onderwysers wil graag liedjies en speletjies gebruik, maar word gekniehalter deur die onbesikbaarheid van die leermateriaal. Een onderwyser het ook genoem dat dit baie sou help indien woordeboeke beskikbaar gestel kon word aan die leerders. Die meeste leerders kom self uit mindergegoede huisgesinne en kan daarom nie self 'n woordeboek aanskaf nie. Die ouers is ook nie onwillig of gekant teen Afrikaans nie, inteendeel, maar omdat die meeste ouers, volgens die onderwyser, nie so geletterd is nie, kan hulle nie veel hulp verleen aan die leerders nie. Dit impliseer dat die leerders op hulself aangewese is om te presteer in Afrikaans. Die feit dat die onderwysers wissel terwyl die leerders in een klas bly, mag ook die onderrig van veral Afrikaans belemmer. Die skep van 'n klasatmosfeer wat gunstig is vir leer en onderrig, kan nie plaasvind in 'n klaskamer waar die plafonne stukkend, die ruite gebreek en daar graffiti teen die mure gekrabbel is nie. Verlaas in 'n tweede-/of vreemdetaalklas is dit belangrik om woordeskat en ander hulpmiddels in die klas uit te stal sodat 'n atmosfeer geskep kan word wat bevorderlik is vir die leer van die teikentaal (Browne, 1993:65).

Uit die resultate blyk dit dat 100% van die onderwysers meen dat taalonderrig lekker moet wees (sien Tabel 5.16). Ongelukkig was daar bitter min taallesse en was daar in die leerervarings wat geobserveer is min sprake van aktiwiteite wat enige les "lekker" kon maak. Die enigste les wat potensiaal gehad het, was 'n leerervaring waar die leerders tydskrifte en koerante moes gebruik om lees- en skryftekens op te soek en op 'n A 4-papier te plak. Die onderwyser het wel deur eie voorbeelde gedemonstreer wat sy van die leerders verwag, maar het die opdrag as huiswerk gegee. Dit sou byvoorbeeld baie geslaagd as groepwerk binne die klas gedoen kon word, waar die onderwyser die bronne tot die leerders se beskikking kon stel. Soos opgemerk by gedeelte 5.2.2.8, is die leerders nie almal in staat om Afrikaanse bronne te bekom nie. Die onderwyser het aan die navorsers verduidelik waarom

sy eers aan die leerders 'n voorbeeld wys voordat sy vir hulle die opdrag gee om vir huiswerk te doen:

“As jy nie vir hulle wys nie, dan maak hulle (die leerders) net droog”

Uit die resultate blyk dit dat 75% van die onderwysers van mening is dat uitspraak en spelling tog saak maak in die aanleer van Afrikaans as addisionele taal (sien Tabel 5.16). Die ironie is dat nie een van die onderwysers wat deelgeneem het aan die navorsing, vlot is met Afrikaans nie. Een onderwyser het, onderwyl hy besig was om 'n gedig aan graad 11-leerders voor te lees, gepraat van “maf” in plaas van “muf” (vergelyk CD2 : Skool E, Gr.11). Aangesien Afrikaans nie verwant is aan die Afrikatale nie, is dit baie moeilik om die uitspraak maklik aan te leer. 'n Ander onderwyser, wat redelik vaardig is met Afrikaans het wel die leerders se foutiewe uitspraak dadelik gekorrigeer (vergelyk ook CD2 : Skool D, Graad 10):

Leerder: “Die ma het geboorte gegee...”

Onderwyser: “Geboorte?” “Wat is geboorte?” “Jy moet sê ‘geboorte’.” “Sê almal ‘geboorte’.”

Leerders almal: “Geboorte”

Die Afrikatale het klanke wat nie in Afrikaans voorkom nie en dikwels word “u” en “o” uitgespreek as “oe”, byvoorbeeld *ubuntu* en *motho*. Die klanke verskil daarom heelwat van Afrikaans. Om woorde korrek uit te spreek, sou beteken dat die onderwysers goed onderlê word in die fonetiek van Afrikaans. Dit mag wees dat hierdie aspek byvoorbeeld nie deeglik indien enigsins binne die onderwysers se opleiding gefigureer het nie. Die Nuwe Hersiene Kurrikulumverklarings vanaf Graad 1 maak melding dat klankvaardigheid gebruik moet word om 'n teks te verstaan (Suid-Afrika, 2002b:31, 95). Die korrekte uitspraak van klanke word egter nêrens direk gemeld nie, maar dan moet die leerders vanaf graad 10 in staat wees om “mondellinge opdragte vlot en ekspressief aan te bied” (Suid-Afrika, 2003:18). Die feit bly dat indien die onderwysers die woorde foutief uitspreek en spel, dit tot gevolg kan hê dat die leerders self hierdie foute herhaal en verder sal dit hulle begrip van en effektiwiteit in die teikentaal belemmer.

Al die onderwysers (100%) het saamgestem dat mondelinge kommunikasie belangrik is (sien Tabel 5.16). Die navorser het egter waargeneem dat weinig mondelinge gesprekke voorgekom het en dat die leerders nie gretig was om in Afrikaans te praat wanneer hulle vrae moes beantwoord nie. Die navorser het self die afgelope drie jaar Afrikaans Addisionele Taal Ekspo-stukke beoordeel. Dit is opmerklik dat die leerders wat deur moedertaalsprekers

van Afrikaans onderrig word, opmerklik vaardiger was in spelling en sinskonstruksie as die leerders wat deur niemoedertaalsprekende onderwysers onderrig word. Al die onderwysers wat aan die onderhoude deelgeneem het by die verskillende skole, was dit eens dat leerders geweldig probleme ondervind met die spelling van Afrikaans:

“Om diktee te gee, is amper onmoontlik aangesien die leerders nie kan spel nie. “

Verder het al die onderwysers ook genoem dat die leerders nie begryp wat hulle lees nie. Dit veroorsaak dat hulle nie die werk reg doen nie, omdat hulle nie verstaan wat gevra word of wat sekere woorde beteken nie. Hierdie situasie impliseer dat die leerders nie in staat sal wees om aan die eise van die arbeidsmark te voldoen wanneer hulle Graad 12 voltooi het nie en dat dit tot gevolg kan hê dat hulle nie werk kan kry nie, aangesien die arbeidsmark baie klem lê op effektiewe kommunikasievaardighede (Badenhorst, 2004:289).

50% van die onderwysers is van mening dat nieverbale kommunikasie tog 'n rol speel (sien Tabel 5.16). Aangesien die onderwysers almal self moedertaalsprekers is van die Afrikatale, behoort nieverbale kommunikasie egter nie 'n probleem te wees nie. Dit veroorsaak veral konflik wanneer twee verskillende kulture mekaar se nieverbale taal verkeerd interpreteer. In hierdie verband het dit tog voordele indien die Afrikaansonderwyser nie 'n moedertaalspreker is nie.

Die resultate toon dat al die onderwysers van mening is dat oudiovisuele apparaat nodig is. Die navorser het egter waargeneem dat geen oudiovisuele apparaat ooit gebruik is tydens die lesse nie. Sommige skole het nie oudiovisuele apparaat om te gebruik nie. By een skool het die hoof bevestig dat daar beslis oudiovisuele apparaat beskikbaar is, maar dat dit toegesluit word “omdat niemand dit gebruik nie.” Die rede daarvoor kan wees dat die onderwysers nie die risiko wil neem om dit te gebruik nie omdat die klasse so groot is en dit maklik kan wegraak of omdat daar nie leermateriaal is wat saam met die apparaat gebruik kan word nie, byvoorbeeld liedjies en films of video's. Hierdie aspek sal beslis verder ondersoek moet word veral aangesien “visueel- en/of ouditief-perseptuele tekorte 'n belangrike deel van leerprobleme uitmaak.” (Hallahan & Kauffman, 2000:176). Bester (1996:85) noem dat die stimulasie van ouditief- en visueel-perseptuele vaardighede 'n voorvereiste vir effektiewe leer is. Pagliano (1998:385) is van mening dat 80% van alle leer visueel plaasvind. Dit impliseer daarom dat 'n onderwyser beslis gebruik moet maak van ouditief-visuele hulpmiddels om effektiewe leer tot stand te bring.

Hoewel al die onderwysers bevestig het dat hulle nie die handboek slaafs navolg nie, is dit nie so bemoedigend nie, aangesien min ander materiaal gebruik word. 50% van die onderwysers het aangedui dat hulle sukkel om leermateriaal in die hande te kry. Dit was verder duidelik uit die onderhoude en gesprekke met die onderwysers dat hulle nog nie seker was wat UGO alles behels nie. Daarby word die nuutste Nasionale Kurrikulum eers in 2006 ingestel vir graad 10 – 12. Die opleiding van die onderwysers het eers vanaf Junie 2005 begin. Die onderwysers is nie onwillig om te werk en te probeer nie, dit blyk dat die teorie en die praktyk nie bymekaar uitkom nie, aangesien die onderwysers nie opgelei is vir die vereistes waaraan hulle moet voldoen in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal nie en daarom steek hulle vas by die direkte metode waarmee hulle bekend is. Shaalukeni (2000:90) noem dat:

“Without a willingness from within teachers will not change their instructional practices”.

Tydens die onderhoude het dit na vore gekom dat die onderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het, regtig sal probeer en baie gewillig is, maar dat faktore soos leermateriaal en die beskikbaarheid daarvan een van die grootste belemmerings is op die oomblik. Wat wel duidelik uitstaan is dat onderwysers ook moet besef dat daar 'n verskuiwing plaasgevind het van die behaviouristiese grammatika, drilwerk en herhaling waar die onderwyser in beheer is van die leerervaring na 'n kommunikatiewe benadering waar die onderwyser nou slegs as fasiliteerder optree en die leerders self moet leer dink en redeneer. Die onderwysers sal dus hulle houding teenoor die onderrig en leer van die teikentaal moet verander asook hulle oortuigings daaroor. Onderwysers sal ook moet besef dat hierdie verandering in benadering aanvanklik baie moeite en tyd gaan verg, veral omdat 'n verskeidenheid van aktiwiteite aangebied moet word om alle leerders met hulle leerstyle en leerstrategieë te akkommodeer. Die navorser het waargeneem dat al die onderwysers min of meer dieselfde aktiwiteit doen, naamlik om die teks te lees en dan die leerders die vrae mondelings te laat beantwoord, waarna dit skriftelik in hulle werkboeke gedoen word. Hier het geen verskeidenheid voorgekom gedurende die weeklange observasie nie, al het die resultate getoon dat 100% van die onderwysers saamstem dat 'n verskeidenheid leeraktiwiteite saamgestel moet word (sien Tabel 5.16).

80% van die deelnemende onderwysers (sien Tabel 5.16) het saamgestem dat moedertaal nie die aanleer van die teikentaal beïnvloed nie. Slegs 12.5% het aangedui dat moedertaal wel die leer van die teikentaal beïnvloed en nog 12.5% was onseker. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die leerders in elk geval nie altyd moedertaalonderrig

ontvang nie, maar in hulle tweede of derdetaal onderrig word. Die onderwysers het moontlik self ook nie moedertaalonderrig ontvang nie en daarom word daar nie aandag geskenk aan die invloed wat moedertaal kan hê op die verwerwing van die teikentaal nie (vergelyk Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.2 asook Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.8).

Tabel 5.16 toon aan dat 87.5% van die deelnemers van mening is dat luister- en praatvaardigheid lees en skryf moet voorafgaan. Die navorser het waargeneem dat die leerders baie na die onderwyser moet luister, veral weens die afwesigheid van handboeke en ander hulpmiddels. Soos reeds opgemerk word praatvaardigheid tot die beantwoording van die vrae wat die onderwyser stel, beperk. Die navorser het een leesperiode waargeneem en dit was opmerklik hoe swak daar oor die algemeen deur die leerders gelees word. Feitlik al die onderwysers het tydens die onderhoude melding gemaak van die leerders wat swak lees en dat hulle nie werklik 'n oplossing het vir die leesprobleem nie. Hoewel 100% van die onderwysers van mening was dat mondelinge-oefeninge beslis nodig is, is geen mondelinge-oefeninge waargeneem gedurende die weeklange observasie nie en het die leerders, soos reeds vermeld, nie baie gepraat nie.

5.3.2.4 Blootstelling

Al die onderwysers (100%) is van mening dat blootstelling aan Afrikaans buite die klassituasie belangrik is (sien Tabel 5.17). Van die onderwysers het egter tydens 'n onderhoud met die navorser laat blyk dat dit baie moeilik is aangesien Afrikaans nie in hulle direkte gemeenskap gepraat word nie en dat hulle ook nie die geleentheid kry om met ander Afrikaans onderwysers in aanraking te kom nie. Die navorser is van mening dat indien groter blootstelling en interaksie tot stand kan kom, sal dit onderwysers ook help in die bekikbaarheid van Afrikaanse tekste en ander hulpmiddels, onderrigmetodes, verbetering in eie taalgebruik, en 'n beter verhouding. Dit blyk dat blootstelling nie genoeg aandag kry nie, terwyl dit 'n baie belangrike faktor is (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.8).

TABEL 5.17: BLOOTSTELLING

	Ja		Nee		Onseker		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Blootstelling aan Afrikaans buite die klas is belangrik	8	100					8	100
Ek wil graag kontak maak met moedertaalsprekende Afrikaans-onderwysers	8	100					8	100

5.3.2.5 Polities-Kulturele aspekte

Slegs 37.5% van die onderwysers is van mening dat die kultuur van die teikentaal deel van die onderrig moet wees (sien Tabel 5.18). Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat nie een van die onderwysers 'n moedertaalspreker is nie, wat beteken dat indien daar kulturele aspekte ingesluit moet word, sou die onderwysers dit ook eers moes leer. Slegs een van die onderwysers wat waargeneem is deur die navorser het spontaan gebruik gemaak van Afrikaanse idiome. Die prosawerke wat behandel is tydens die observasie het ook geen Afrikaanse kulturele aspekte aangeraak nie. Dit is nie tipiese Afrikaanse volksverhale wat gebruik word as tekste nie. Tog was van die onderwysers (vergeelyk CD2 : Onderhoud) van mening:

“die kinders hou van die stories (prosa). Hulle geniet dit baie wanneer ons dit voorlees en dan ook verduidelik. Slegs wanneer hulle die vrae moet beantwoord, sukkel hulle omdat hulle nie regtig kan lees nie”

TABEL 5.18: EVALUERING VAN POLITIES-KULTURELE ASPEKTE

	Ja		Nee		Onseker		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Kultuur saam met vreemde taal	3	37.5	1	12.5	4	50.0	8	100
Afrikaans is deel van Afrikaans	8	100					8	100

5.3.2.6 Terugvoering

Al die onderwysers (100%) is ten gunste van vinnige terugvoering aan die leerders (sien Tabel 5.19). In die weeklange observasie kon die navorser nie agterkom of dit wel in werklikheid gebeur nie. Die lesse was hoofsaaklik letterkunde en die gedigte en verhale is

gelees en bespreek. Die leerders moes vrae beantwoord het by die huis en dit is dan gedurende die periodes gemerk. Die navorser het wel opgemerk dat wanneer die onderwysers vrae aan die leerders stel, hulle terugvoering gee soos:

“Baie mooi!”

“Goed!”

Wanneer die antwoord verkeerd was, is die volgende terugvoering byvoorbeeld gegee:

“Jy is in graad 11. Dink voor jy antwoord. As jy in graad 11 is, praat jy nie sommer nie, jy moet dink voor jy praat!”

Die navorser is van mening dat onderwysers deeglik opgelei moet word in die gee van funksionele terugvoering sodat effektiewe leer kan plaasvind (vergeelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.5.4 asook 3.5.7.4).

TABEL 5.19: TERUGVOERING

	Ja		Nee		Onseker		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Vinnige terugvoering aan leerders	8	100					8	100

5.3.2.7 Letterkunde en die belang daarvan by Afrikaans

Al die onderwysers (100%) is van mening dat letterkunde belangrik is vir die leer van Afrikaans (sien Tabel 5.20). Geen taal word egter aangeleer deur hoofsaaklik gebruik te maak van letterkunde nie. Kennis van grammatika stel mense in staat om te praat en te lees:

“n Leser se geïnternaliseerde grammatikakennis en die kognitiewe skemas wat deur ervaring ontwikkel is, word tydens die leesproses geaktiveer” (Esterhuizen, 2004:201).

TABEL 5.20: LETTERKUNDE EN DIE AANLEER VAN AFRIKAANS

	Ja		Nee		Onseker		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Letterkunde is belangrik vir die leer van Afrikaans	8	100					8	100

5.3.2.8 Komponente van Afrikaans

Letterkunde is die gewildste komponent by die onderrig van Afrikaans (sien Tabel 5.21). Dit sluit aan by bogenoemde resultate waar al die onderwysers van mening is dat letterkunde 'n belangrike rol speel by die aanleer van Afrikaans as tweede of vreemde taal. Die waarneming wat deur die navorser gedoen is, bevestig ook die resultate. Slegs twee periodes van 'n weeklange observasie het grammatika behandel. Stelwerk en mondeling is glad nie gedurende die week aangeraak nie en net een periode waar leerders moes lees, is waargeneem. Al die ander periodes het om letterkunde gedraai, wat grotendeels op dieselfde manier deur al die onderwysers aangebied is.

TABEL 5.21: KOMPONENTE VAN AFRIKAANS

Komponente van Afrikaans	Grammatika		Letterkunde		Stelwerk		Lees		Mondeling	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	2	25	4	50	2	25	3	37.5	2	25

5.4 Gevolgtrekking

Hierdie hoofstuk het die data wat ingesamel is ondersoek, geanaliseer en geïnterpreteer. Die bespreking was deskriptief asook verduidelikend en spekulatief. Die resultate het getoon dat die faktore wat in die literatuur geïdentifiseer is, ook 'n beduidende rol speel in die leer en onderrig van Afrikaans as tweede of vreemde taal in Suid-Afrika.

Ten opsigte van die leerders het die resultate getoon dat hulle graag wil leer en positief is om Afrikaans te neem, veral met die oog op werksgeleenthede. Wat egter as uiters onrusbarend waargeneem is, is die feit dat hulle nie genoegsaam onderrig word nie en gelei sal moet word na selfregulerende leer. Ook die leerders sal toenemend bewus gemaak moet word van die verantwoordelikheid wat hulself het ten opsigte van die bereiking van die uitkomst wat aan hulle gestel word. Die leerders sal intensief voorberei moet word om werklik kommunikasievaardig te raak in Afrikaans, hoewel dit vir alle tale geld.

Die resultate van die onderwysers het gewys dat die meeste onderwysers wat Afrikaans as tweede of vreemde taal onderrig in swart skole, nog baie leiding nodig het ten opsigte van onderrig in die UGO-sisteem en die verskillende benaderings, byvoorbeeld die kommunikatiewe, leerdergesentreerde en taakgeoriënteerde benaderings en die metodes wat geskik is om te gebruik by hierdie benaderings. Baie van die onderwysers is nie bewus

van die omvang van die veld van die onderrig en leer van 'n tweede of vreemde taal en die faktore wat dit beïnvloed nie. Die probleem lê, volgens die navorser, nie by die vak Afrikaans nie, maar by die opleiding van onderwysers in die algemeen en die verantwoordelikheid wat die onderwysberoep behels. Daarby sal onderwysers deeglik kennis moet neem van die vereistes wat die arbeidsmark stel aan voornemende werkers en die leerders deeglik en sinvol daarvoor voorberei.

In die volgende hoofstuk sal 'n gevolgtrekking gemaak word en aanbevelings vir verdere studie gedoen word.

HOOFSTUK 6

GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

6.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word kerngevolgtrekkings gegee oor die literatuur- en empiriese studie wat gedoen is, en van verbande daartussen. Leemtes in verband met die studie sal daarna aangedui word, waarna aanbevelings vir verdere studie gemaak sal word.

Die doel van hierdie studie was om te bepaal:

- watter faktore onderwysers se onderrig van Afrikaans as tweede addisionele taal kan beïnvloed,
- watter faktore die leer van Afrikaans as tweede addisionele taal beïnvloed, en
- watter implikasies hierdie faktore inhou vir die onderrig en leer van Afrikaans as tweede addisionele taal.

Die gevolgtrekkings waartoe in hierdie studie gekom word, bied waardevolle inligting aan toekomstige kurrikuleerders van Afrikaans as addisionele taal.

6.2 Gevolgtrekking

In hierdie gedeelte word kernagtige gevolgtrekkings gemaak ten opsigte van die literatuurstudie en die empiriese studie wat gedoen is.

6.2.1 *Literatuurstudie*

In Hoofstuk 2 is 'n oorsig oor die relevante teorieë gegee met betrekking tot die aanleer van 'n tweede of vreemde taal in verhouding tot moedertaalverwerwing. Uit die literatuur het geblyk dat daar 'n beduidende verskil is tussen die verwerwing van 'n moedertaal en 'n tweede of vreemde taal (sien tabel 2.1). Ten opsigte van die tweedetaalverwerwingsteorieë het dit geblyk dat daar 'n definitiewe verskuiwing plaasgevind het vanaf die vroeëre onderskeid wat gemaak is tussen die kognitiewe en die sosiale teorieë, na 'n integrasie van hierdie teorieë.

Dit het geblyk dat Vygotsky (1962) se Sosiokulturele teorie geskik is om as basis te dien vir hierdie nuwe paradigma, wat bekend staan as die Neo-Vygotskyaanse benadering, waar die kognitiewe, sosiokulturele en politieke invloede geïntegreer word in die verklaring van tweede-vreemdetaalverwerwing. Hierdie benadering vorm ook die onderbou van die Handves oor Waardes, Onderwys en Demokrasie (Suid-Afrika, 2001) waaruit Kurrikulum 2005 en die latere Hersiene Verklarings voortgespruit het.

Lambert (1974) se Sosiopsigologiesemodel en Gardner (1985) se Sosio-opvoedkundige-model dra by tot die besef dat die aanleer van 'n tweede of vreemde taal gekoppel word aan die identiteit van die leerders sowel as van die teikengroep. Die leerders se houding en motivering vir die aanleer van 'n tweede of vreemde taal word beïnvloed deur hul eie en die gemeenskap se houding oor die teikentaal of -groep. Gardner (1985) se onderskeid tussen formele en informele omgewings waarbinne die teikentaal aangeleer word, is waardevol ten opsigte van die teikentaal-verwerwingsproses.

Schumann (1978) se Akkulturasiemodel lig die belangrikheid van die vervlegtheid van taal en kultuur uit. Die navorser stem saam met Schumann dat kulturele aspekte prominensie moet geniet binne die kurrikulum van 'n tweede of vreemde taal omdat kennis van die kultuur van daardie teikengroep vir die effektiewe aanleer van 'n tweede of vreemde taal essensieel is.

Hoewel daar baie kritiek is op Krashen se Monitormodel, is dit belangrik om kennis te neem van sy *inset-hipotese*, veral ten opsigte van vreemdetaalverwerwing, omdat dit ook aansluit by die *interaktiewe benadering* (vergelyk Hoofstuk 2, gedeelte 2.2.2.3) vir moedertaalverwerwing. Aansluitend by hierdie hipotese is hierdie navorser van mening dat die Afrikaansonderwysers hulle kommunikasiegesprekke met die leerders moet aanpas in dié sin dat gepaste illustrasiemateriaal of verwante begrippe steeds in Afrikaans gebruik moet word sodat die leerders verstaan, eerder as om dadelik kodewisseling toe te pas.

Dit het geblyk dat die interafhanklikheidsteorie van Cummins (1988) relevante inligting verskaf ten opsigte van tweede-/vreemdetaalgebruik en -taalverwerwing rakende die basiese kommunikasievaardigheid en kognitiewe akademiese taalvaardigheid wat 'n bydrae kan lewer tot die effektiewe gebruik van Afrikaans. Die navorser is van mening dat die leerders en die onderwysers wat aan die studie deelgeneem het, grotendeels slegs in staat is tot basiese kommunikasievaardigheid in Afrikaans. Die realiteit is egter dat 'n kognitiewe akademiese taalvaardigheid in Afrikaans benodig word vir die arbeidsmark en dat daar na

die bereiking van hierdie taalvaardigheid gestreef moet word vir voldoening aan die eise van die arbeidsmark (vergelyk Badenhorst, 2004; Pretorius & Machet, 2004). Vir die voortbestaan van Afrikaans as addisionele taal wat deur leerders gekies word juis as 'n toegangsmiddel tot die arbeidsmark, moet Afrikaans as addisionele taal gevolglik meer as basiese taalvaardighede (BICS) insluit.

Verder het Cummins (1988) drie belangrike punte uitgelig ten opsigte van suksesvolle tweetaligheid wat ook relevant is vir die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal: i) 'n onderwyser wat ook die moedertaalsprekers se taal kan praat, ii) die aanpassing van die onderrigtaal vir verstaanbaarheid en iii) leerders wat oor effektiewe moedertaalvaardighede beskik (vergelyk Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.4.8).

In Hoofstuk 3 is 'n oorsig gegee van faktore, wat in die literatuur geïdentifiseer is, wat die onderrig en leer van 'n taal kan beïnvloed. Die kernfaktore wat deur die navorsing uitgewys is, blyk te wees: politieke faktore, sosiokulturele faktore, individuele faktore en onderrigfaktore. Slegs die politieke faktore en sosiale klas sal vervolgens beredeneer word. Die individuele faktore en onderrigfaktore word op geïntegreerde wyse by die interpretasie van die empiriese data (vergelyk 6.2.2) bespreek.

Dit blyk dat die politieke faktore voor 1994 tans amper nie meer 'n rol speel nie by die huidige leerders van Afrikaans as addisionele taal nie. Huidige leerders wat aan die studie deelgeneem het, het geen aggressie teenoor Afrikaans nie en blyk ook nie bewus te wees van negatiewe houdings jeens Afrikaans by hulle ouers of die gemeenskap nie. Die oorgrote meerderheid is positief teenoor Afrikaans en wil dit graag aanleer (vergelyk Hoofstuk 5, gedeelte 5.2.2.1). Die resultate van hierdie studie korreleer met die bevindinge van Bangeni (2000) en Mhlambi (1994).

Die leeromgewing binne die Afrikakonteks in die algemeen, word gekenmerk deur armoede, onvoldoende hulpmiddels en 'n disfunksionele onderwysstelsel. Hierdie onderwysstelsel, is 'n uitvloeisel van die kolonialiseringstyd van Suid-Afrika wat veral op swart onderwys geïmpakteer het en gekenmerk is deur ondergekwalfiseerde onderwysers, onderwysergesentreerde onderwysmetodes en papegaaileer, onvoldoende bevoegdheid in die taal van onderrig en swak skoolbestuur. Hierdie nalatenskap blyk steeds 'n invloed op die huidige skoolsituasie te hê. Die opleiding van die onderwysers is steeds onvoldoende, die onderrigmetodes steeds direk en die klasse oorvol en leerderonvriendelik (vergelyk Horrell, 1964; Du Toit, 1958 in Hoofstuk 3, gedeelte 3.2.4).

Wat die sosiokulturele faktore betref, is daar veral een aspek wat kommerwekkend is: dit blyk naamlik dat die moedertaalvaardigheid van sommige van die leerders wat aan die studie deelgeneem het, nie voldoende ontwikkel het voordat hulle aan Engels as taal van onderrig, blootgestel is nie. Dit sluit aan by Cummins (1988) en Koen *et al.* (2004) se navorsing waar leerders nooit suksesvolle verwerwing van die teikentaal sal kan bereik as hulle nie effektiewe moedertaalvaardigheid het nie. Stander (2000) en Messerschmidt (2002) wys in hierdie verband ook daarop dat tweedetaalverwerwing nadelig beïnvloed kan word indien daar te groot verskille is tussen die moedertaal en die tweede taal, soos byvoorbeeld tussen Tswana en Afrikaans.

Soos Louw *et al.* (1984), Harris en Coltheart (1986), Snow en Nino (1994), Gaine en George (1999), asook Venter (2002) het die navorser bevind dat sosiale klas wel 'n invloed blyk te hê op die verwerwing van Afrikaans as addisionele taal. Die navorser het ook gevind dat die ouers van hierdie leerders meestal onder die laer sosio-ekonomiese groepe ressorteer en daarom ook nie die leerders kan bystaan met die verwerwing van Afrikaans of blootstelling aan Afrikaanse leesstof nie, aangesien dit nie bekostigbaar of maklik bekombaar is nie (vergelyk Hoofstuk 5, gedeelte 5.2.2.7). Die navorser is van mening dat die sosio-ekonomiese toestande waarin die skole en leerders en hulle ouers hulle bevind, nie gou, indien ooit, gaan verander nie. Daarom sal indringend aandag gegee moet word aan die opleiding van onderwysers rakende stimulerende onderrigmetodes en leerdergesentreerde onderwys. Leerders móét blootgestel word aan die kompeterende tegnologiese ontwikkeling wat wêreldwyd plaasvind sodat hulle voorberei kan word vir die toekoms waarin hulle moet werk en bly.

6.2.2 Empiriese studie

Vervolgens sal die individuele en onderrigfaktore wat onderrig en leer beïnvloed, puntsgewys eers vanuit die leerderperspektief aangetoon word, waarna gevolgtrekkings gemaak word. Daarna word die onderwysersperspektief op dieselfde wyse hanteer.

6.2.2.1 Leerders

- Ouderdom
- Motivering en houding
- Verwagting, persepsies en blootstelling
- Affektiewe faktore

- Leerstrategieë en leerstyle
- Onderrigmetodes van die onderwyser

Die resultate van Tabel 5.1 (Hoofstuk 5) het aangetoon dat die waargenome leerders se ouderdomme binne graadverband geweldig wissel. Navorsing (Hoofstuk 3) het ook bewys dat ouderdom 'n belangrike faktor is by die onderrig en leer van 'n tweede of vreemde taal en dat verskillende strategieë gevolg behoort te word by jonger en ouer leerders, sodat die leerinhoud bemeester kan word. Hierdie ouderdomsverskille plaas geweldig druk op die waargenome onderwysers en die leerders en lei tot 'n klaskamersituasie wat nie bevorderlik is vir optimale leer nie.

Die navorser is van mening dat die ouderdom van die leerders 'n kwessie is om mee rekening te hou. Hoewel navorsers verskil oor die rol van ouderdom by taalverwerwing, is die navorser van mening dat groot ouderdomsverskille binne dieselfde klas (vergelyk Hoofstuk 5, Tabel 5.1), nie bevorderlik is vir effektiewe leer nie. Buiten die emosionele verskille tussen jonger en ouer leerders, is die leerstyle van jonger leerders, anders as dié van ouer leerders (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.5 en 3.4.6).

Motivering, wat bepaal word deur die politieke faktore, die sosiokulturele faktore en houdings en persepsies teenoor die onderwyser en die inhoud van die vak is deur Dörnyei (2001a) geïdentifiseer as die individuele faktor wat die grootste invloed op leer het. Die sterk rol wat motivering speel, het ook in die empiriese navorsing van hierdie studie geblyk (vergelyk Hoofstuk 5, Tabel 5.3). Die meerderheid (88.8%) van die waargenome leerders het 'n positiewe houding teenoor Afrikaans en is gemotiveerd om Afrikaans te leer. Die empiriese studie het aangedui dat die leerders se grootste motivering tans om Afrikaans as addisionele taal te neem, werkverskaffing is. Daarom vind die leerders wat aan die studie deelgeneem het dit ook belangrik om Afrikaans te leer (vergelyk Tabel 5.3). Dit is ook bevestig deur die onderhoude met die onderwysers (CD2 : Onderhoud). Volgens Dörnyei (2001b) se motiveringskategorieë (vergelyk Hoofstuk 3, Tabel 3.1) blyk hierdie rede ekstrinsieke, oppervlakkige motivering te wees en lei dit tot papegaaileer. Die Afrikaansonderwysers staan voor 'n uitdaging om die leerders se motivering intrinsiek te maak sodat die leerders uit eie keuse met persoonlike oorgawe en toewyding sal leer omdat Afrikaans nie net ter wille van werksgeleenthede geneem moet word nie, maar ook tot verryking van die leerder self en tot versoening tussen die kulture van Suid-Afrika. Om dit te bewerkstellig, moet goeie onderrig plaasvind aan leerders en moet onderwysers ook goeie opleiding ontvang.

Ten opsigte van die houding oor die Afrikanerkultuur, stem die resultate ooreen met dié van Coetzee-Van Rooy (2002) en Norton Peirce (1995) in dié sin dat die waargenome leerders graag met moedertaalsprekers van Afrikaans in aanraking wil kom vir beter kommunikasie en kulturele interaksie (vergelyk Tabel 5.3, Hoofstuk 5).

Om die huidige positiewe ingesteldheid teenoor Afrikaans te behou, waar Afrikaans nog status het met betrekking tot werksverskaffing, sal die onderwysers baie goed geskool moet wees in die bevordering van Afrikaans deur die leerders te wys op die voordele wat Afrikaans tans inhou vir die arbeidsmark, byvoorbeeld die verkryging van werk. Dit impliseer verder dat die onderwysers wat Afrikaans as tweede of vreemde taal aanbied leerders baie vaardig moet kry in die kommunikasie van Afrikaans en self ook vaardig daarmee wees. Indien die klasbestuur en onderrigmetodes van Afrikaansonderwysers kan verbeter, behoort dit makliker vir die leerders te wees om Afrikaans goed te kan bemeester sodat hulle die arbeidsmark kan betree met 'n kennis van hoër-vaardighede in Afrikaans (vergelyk ook Badenhorst, 2004:288).

Die navorser stem saam met Dörnyei, 1998; Oxford, 1989 en Shohamy, 2000 (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.2) dat die leerders se houding teenoor die onderwyser en vakinhoud en leermateriaal belangrik is vir hulle motivering vir die aanleer van Afrikaans. Dit verskil van die mening van die onderwysers, wat betrek is by die studie, wat van mening is dat die leerders gemotiveer word deur hulle eie prestasie in Afrikaans wat impliseer dat die leerders alleen verantwoordelik is om sukses te behaal met die aanleer van Afrikaans. Die navorser is van mening dat onderwysers leiding sal moet kry waarin al die kategorieë van motivering en hoe onderwysers leerders kan motiveer aan hulle oorgedra kan word, soos bespreek in Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.2.

Die tweede individuele faktor wat, volgens die navorser, beklemtoon moet word, is blootstelling aan Afrikaans, aangesien dit uit die resultate blyk dat die waargenome leerders te min blootstelling kry aan goeie Afrikaans (vergelyk Hoofstuk 5, gedeelte 5.2.2.7 en Tabel 5.8). Die navorser stem saam met Swain (1985) en Thomas (2003) dat 'n leerder slegs vaardig kan raak in 'n tweede of vreemde taal deur voldoende blootstelling aan betekenisvolle en realistiese gespreksituasies wat deur skryf en lees ondersteun moet word. Hierdie blootstelling moet verkieslik ook met moedertaalsprekers van Afrikaans plaasvind, sodat dit ook die oordrag van kultuur kan insluit. Die navorser is daarom ook van mening dat Afrikaansonderwysers verkieslik self moedertaalsprekers van Afrikaans moet wees of Afrikaans byna op moedertaalvlak moet beheers, sodat die leerders ook blootstelling kry aan die korrekte uitspraak van Afrikaans en effektiewe taalgebruik.

Die leerders is onder die indruk dat Afrikaans maklik is om te leer. Dit korreleer met die onderwysers se verwagting van die leerderprestasie in Afrikaans, maar dit kan die leerders demotiveer indien hulle nie na verwagting presteer nie (vergelyk enigeen van die CD's waar die leerders nie goed kan kommunikeer in die taal nie, die onderwysers nie die woorde korrek uitspreek nie en die onderwysers tydens die onderhoud gemeld het dat die leerders nie goed doen in eksamens nie). Die feit dat leerders nie genoegsaam blootgestel word aan Afrikaanssprekendes nie, kan lei tot 'n wanpersepsie dat hulle die taal goed kan praat, terwyl dit in werklikheid nie die geval is nie. Selfs as die onderwysers se taalgebruik redelik swak is, aanvaar die leerders dit as die norm, en weet hulle daarom nie dat hulle taalgebruik ondergemiddeld is nie. Die navorser is van mening dat indien die leerders meer blootgestel kan word aan Afrikaans wat deur Afrikaanse moedertaalsprekers gebruik word, sal die leerders hul eie vermoë van Afrikaans meer objektief kan beskou. Blootstelling kan verder ook lei tot beter verhoudings tussen die verskillende kulture en moontlike wanpersepsies wat nog kan bestaan, uit die weg ruim. Afrikaans sal definitief makliker wees om te leer indien die leerders vroeër blootgestel kan word aan Afrikaans, met ander woorde nie eers vanaf graad 10 nie (vergelyk Hoofstuk 5, gedeelte 5.2.2.2, asook 5.2.1.1).

Verder is die affektiewe faktore, byvoorbeeld selfbeeld en angs, ook faktore wat in aanmerking geneem moet word by die onderrig van Afrikaans as addisionele taal. 'n Positiewe selfbeeld lei tot selfvertroue in die vak en daarmee gepaardgaande sukses. Die navorser is van mening dat onderwysers se persoonlikheid, keuse van onderrigmetodes en hantering van die leerders, bydra tot die vorming van die leerders se selfbeeld. Indien die onderwysers aan die leerders genoegsame geleentheid bied om aktief betrokke te wees by die onderrig- en leerproses, en die onderwysers sinvolle en bruikbare terugvoering kan verskaf, behoort leerders meer selfvertroue te kry om die teikentaal te bemeester, wat ook weer tot angsvermindering kan lei.

Die persoonlikheid van die onderwyser en die leerstyle en leerstrategieë wat in die onderrigsituasie gebruik word, kan leerders se affektiewe ingesteldheid verander en kompenseer vir die gebrek aan aanleg vir tale, byvoorbeeld Afrikaans. Die positiewe ingesteldheid van die leerders ten opsigte van 'n vak waarvoor hulle nie eintlik aanleg het nie, en 'n toegeneentheid tot die onderwyser, kan veroorsaak dat hulle kompenseer vir hulle gebrek aan aanleg en tog goed presteer (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.3).

'n Leerdersvriendelike klasatmosfeer waar die leerders se selfbeeld gebou word, laat die leerders makliker risiko's neem. Die navorser is van mening dat só 'n leeromgewing slegs

geskep kan word waar die onderwyser self uiters bekwaam is in sy vak ten opsigte van vakkennis sodat die onderwyser ontspanne kan wees in die onderrigsituasie (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.4.1). Uit die waarneming wat gedoen is, het geblyk dat die klaskamers leerdersonvriendelik is, aangesien daar nie 'n konteks geskep word vir spesifieke vakke nie. Die onderwysers wissel, terwyl die leerders in dieselfde klas bly, met die gevolg dat daar geen plakkate, boeke en ander hulpmiddels is om 'n kreatiewe en motiverende atmosfeer te skep wat nodig is vir effektiewe leer en onderrig nie (vergelyk Bylaag C). Ongunstige onderrigmetodes en tekort aan boustene soos woordeskate en sinskonstruksie, kan lei tot angs en frustrasie en die leerder laat terugtrek (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.4.2, asook Hoofstuk 5, Tabel 5.9). Dit lei weer tot onderprestasie en die verloor van belangstelling in die vak.

Leerstyle en leerstrategieë is nog individuele faktore wat definitief 'n rol speel by suksesvolle en effektiewe tweede-/vreemdetaalverwerwing. Die navorser is van mening dat kennis van die verskillende leerstyle en leerstrategieë kan meewerk om die onderrig van Afrikaans as addisionele taal te verryk en leerders te lei tot selfregulerende leer (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.6 en 3.4.7). Dit blyk uit die navorsing dat die onderwysers nie leerstyle en leerstrategieë in ag neem by hulle onderrigstrategieë nie (vergelyk Hoofstuk 5, Tabel 5.16). Die leerders wat aan hierdie studie deelgeneem het, blyk nie bewus te wees van 'n verskeidenheid leerstrategieë om hulle te help om die werk makliker te leer nie (vergelyk Hoofstuk 5, Tabel 5.6). Tydens die waarnemingsfase het die onderwysers hoofsaaklik die direkte metode gevolg en moes die leerders bloot vrae beantwoord wat deur die onderwyser gevra is, en verder werk afskryf van die bord af sodat hulle dit kon leer (vergelyk Bylaag C).

Die navorser stem saam met De Kadt (1999) dat die onderwyser se rol van kardinale belang is in die onderrigsituasie, veral by die aanleer van 'n tweede of vreemde taal. Soos reeds genoem in Hoofstuk 3, was Harthorne (1992) van mening dat die swak skolastiese prestasies in die vyftigerjare veral te wyte was aan die feit dat onderwysers ondergekwalfiseerd was. Die navorser stem saam met ander navorsers soos Badenhorst (2004), Pretorius en Machet (2004) en Weideman, Tesfamariam en Shaalukeni (2003) dat huidige en toekomstige onderwysers wat Afrikaans as addisionele taal wil onderrig, deegliker opgelei moet word en daar veral gefokus moet word op die onderrig van 'n tweede of vreemde taal binne die UGO-sisteem. Die huidige onderrigmetode waar leerders passief inligting ontvang en die tipiese "silent classes" wat steeds onderwysergesentreerd is, benadeel die optimale leer van spesifiek Afrikaans as addisionele taal en het tot gevolg dat die leerders min, indien enige, kans sal hê om Afrikaans tot op CALP-vlak te bemeester. (Die navorser moes heelwat gedeeltes op die CD's uitsny, aangesien dit tye was waar die

leerders werk van die swartbord moes afskryf en antwoorde neerskryf. Die navorser het waargeneem dat bykans al die klasse nog onderwysergesentreerd aangebied word). Die gevolg is dat die leerders nie in staat sal wees om die arbeidsmark te betree en aan die eise van die arbeidsmark te voldoen nie.

Die waargenome leerders het aangedui (in Tabel 5.7, Hoofstuk 5) dat die onderwysers nie net Afrikaans in die klassituasie gebruik nie. Dit strook met die observasie van hierdie navorser dat voortdurende kodewisseling toegepas word (vergelyk CD 1: Skool B, Gr.10, asook Skool C: Gr.9 en 10). Die onderrigmetodes was vervelig en eentonig (vergelyk Hoofstuk 5, gedeelte 5.2.2.5). Die leerders het merendeels aangedui dat hulle blootgestel voel om Afrikaans te praat voor hulle maats en bang is om Afrikaans te praat. Indien die onderwysers hulle onderrigmetodes sou afwissel en meer geleentheid bied vir die leerders om in groepe met mekaar te kommunikeer, sou die angs moontlik kon verminder. Interaksie met moedertaalsprekers van Afrikaans, sou ook kon bydra tot 'n afname in angs en vermindering van selfbewustheid, terwyl hulle meer selfvertroue kon opbou (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.4.4.3).

Die resultate van hierdie empiriese studie het aangetoon dat leerders positief is teenoor die leer van Afrikaans, maar dat die leerders belemmer word om optimale sukses te behaal as gevolg van die onderrigsituasie (vergelyk Tabel 5.3, asook Tabel 5.7). Daar is te veel klasse waar die onderwysers kodewisseling toepas met te min blootstelling aan Afrikaans. So 'n leeromgewing is volgens die navorser (soos reeds genoem) ook nie bevorderlik vir optimale leer nie. Sodra onderwysers verantwoordelikheid aanvaar vir netjiese klasse, met genoegsame visuele hulpmiddels, byvoorbeeld plakkate, sal die leerders ook opgevoed word om respek te hê vir dit wat aan hulself en aan ander behoort en dit ook oordra na die teikentaal en die teikenkultuur (vergelyk ook Badenhorst, 2004:297-298, wat hiermee saamstem).

6.2.2.2 Onderwysers

- Houdings teenoor Afrikaans
- Ouer- en leerdersaandeel in die onderrigproses
- Onderrigstrategieë
- Terugvoering
- Blootstelling
- Polities-kulturele aspekte

- Komponente van Afrikaans

Die houding van die onderwysers, wat aan die studie deelgeneem het, teenoor Afrikaans is baie bemoedigend (vergelyk Hoofstuk 5, Tabel 5.14). Sommige van die onderwysers is selfs bang dat hulle hul poste kan verloor, as gevolg van die nuwe kurrikulum vir die VOO-fase waar Afrikaans nie meer 'n verpligte vak vir niemoedertaalsprekers is nie.

Die waargenome onderwysers is van mening dat Afrikaans nog in groot dele van die land werk kan verskaf aan die leerders, aangesien Afrikaans steeds 'n belangrike rol speel binne die ekonomie van Suid-Afrika as die taal van die arbeidsmark (vergelyk Hoofstuk 5, gedeelte 5.2.2.1, asook Badenhorst, 2004:288). Die navorser stem saam hiermee, maar wil dit ook stel dat opleiding in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal beslis sal moet verbeter omdat hierdie werkseleenthede nie noodwendig vir altyd sal kan geld as motivering nie, en dat leerders dan gemotiveer sal moet word om Afrikaans as addisionele taal te neem vir die genot daarvan, asook vir beter begrip en versoening tussen die verskillende kulture.

Wat die beskouing oor die ouers en die leerders se eie aandeel in die onderrigproses betref, is die onderwysers van mening dat die leerders self verantwoordelik is vir hulle eie prestasie (vergelyk Hoofstuk 5, gedeelte 5.3.2.2 en Tabel 5.16). Die onderwyses blyk nie bewus te wees van die invloed van moedertaalonderrig by die aanleer van ander tale nie en ook nie van die ouers se ondersteuning in die leer van Afrikaans nie. As die onderwysers nie eers die belangrikheid van moedertaalonderrig besef nie (vergelyk Tabel 5.16), kan die afleiding gemaak word dat ouers dit ook nie besef nie. Daar sal daarom meer aandag geskenk moet word aan 'n bewusmaking van die belangrike rol van moedertaalonderrig.

Die navorser is van mening dat die onderwysers se persepsies en verwagting ten opsigte van hulle eie verantwoordelikheid om die ontwikkeling in die buitewêreld na die leerders toe te bring, sal moet verander (vergelyk Hoofstuk 5, gedeelte 5.3.2.2 en Tabel 5.15). In die opleidingsprogramme van huidige voornemende onderwysers en in opknappingsprogramme van huidige onderwysers sal die belangrikheid van lees meer beklemtoon moet word veral aangesien Afrika nie 'n geskiedenis of tradisie van 'n sterk leeskuiluur het nie. 'n Bewusmaking van die invloed van lees op die leerder se prestasie in al sy vakke, asook toegang tot die res van die wêreld, sal uitgelig moet word binne hierdie programme. Dit is veral belangrik omdat swak opgeleide onderwysers self nie eintlik lees nie en daarom ook nie hulle eie kennis van 'n sosiokulturele samelewing verbreed nie.

Die bevindinge van hierdie studie (vergelyk Hoofstuk 5, gedeelte 5.3.2.3) korreleer met dié van Badenhorst (2004:288) dat, rakende die onderrigstrategieë van onderwysers, daar groot

leemtes in hulle professionele mondering bestaan. Die meerderheid van die waargenome onderwyses is van mening dat hulle nie moedertaalsprekers van Afrikaans hoef te wees om Afrikaans aan leerders as tweede of vreemde taal te onderrig nie (vergelyk Tabel 5.14 in Hoofstuk 5). Die navorser het waargeneem dat onderwysers probleme het met korrekte uitspraak en dat slegs in een geval gebruik gemaak is van idiomatiese taalgebruik. Daarby is die meerderheid van die onderwysers wat aan die studie deelgeneem het, van mening dat Afrikaans maklik is om te onderrig, maar die teendeel word bewys wanneer gekyk word na die uitslae van leerders en die manier waarop leerders Afrikaans praat, soos geobserveer en gerapporteer is deur die navorser (vergelyk CD2 : Onderhoud, asook Badenhorst, 2004:290).

Die onderwysers se kommunikatiewe vaardighede (gesproke Afrikaans) blyk verder ook ontoereikend te wees vir die onderrigsituasie (vergelyk al die CD-opnames ten opsigte van taalgebruik en uitspraak). Die gesproke vaardigheid in Afrikaans is hoofsaaklik op BICS-vlak. Dit kan moontlik die rede wees waarom die onderwysers ook die letterkunde-komponent verkies, eerder as grammatika of selfs skryfvaardigheid. Die onderwysers wat aan die studie deelgeneem het, het hoofsaaklik gebruik gemaak van die direkte metode om letterkunde te ontsluit, deur die prosa of poësie aan die leerders voor te lees en dan aan hulle vrae te gee om te beantwoord (vergelyk die CD-opnames). Die onderrig is verbeeldingloos, aangesien geen onderwyser enige hulpmiddels gebruik het om die inhoud van die werk interessant of lewendig te maak nie. Soos reeds genoem in Hoofstuk 5, is die klaskameromgewing ook nie bevorderlik vir kreatiewe denke nie, aangesien daar geen stimulasie voorkom nie. Onderwysers sal opgelei moet word in verskillende strategieë vir die onderrig van 'n tweede of vreemde taal, veral ten opsigte van Afrikaans (vergelyk ook Badenhorst, 2004:297).

Onderwysers behoort opgelei te word in leerstrategieë wat toepaslik is vir die vak wat hulle onderrig (vergelyk Bylaag C). Onderwysers behoort opregte belangstelling te toon in hulle leerders met betrekking tot die leerders se motivering vir die neem van Afrikaans, hulle belangstellingsveld en hulle leerstyle. Die onderwyser behoort ook 'n wye verskeidenheid leerstrategieë te verskaf om die verskillende leerstyle van die leerders te akkommodeer. Ten opsigte van die handboeke, moet onderwysers opgelei word om te kan vasstel of daar enige leerstrategieë reeds by die tekste ingesluit is en of ander tekste gekies moet word. Verally taalonderwysers is dit noodsaaklik dat hulle eie onderrigmetodes, -style en -strategieë in oënskou geneem word om te kan bepaal of dit aansluit by die leerders s'n.

Tydens die observasiefase het dit geblyk dat onderwysers nie effektiewe terugvoering aan die leerders verskaf nie (vergelyk Hoofstuk 5, gedeelte 5.3.2.6). Terugvoering as deel van

onderrig en leer sal moet aandag kry in die onderwysers se opleiding, hetsy in tersiêre opleiding of in die vorm van opknappingskursusse.

Die onderwysers wat in die studie betrek is, is gretig om met Afrikaanssprekende onderwysers te skakel (vergelyk Tabel 5.17 in Hoofstuk 5). Dit is die mening van hierdie navorser dat daar nog baie gedoen sal moet word om effektiewe en interaktiewe blootstelling tussen moedertaalsprekers en niemoedertaalsprekers te laat realiseer. Die skep van blootstellingsmoontlikhede het boonop groot koste-implikasies, byvoorbeeld die huur van skoolbusse om kinders te vervoer.

Wat die politieke-kulturele faktore betref, blyk dit dat die onderwysers nie meer vyandig staan teenoor Afrikaans nie. Hulle is egter nie positief teenoor die invoeging van die teikentaal se kultuur as deel van die kurrikulum nie (vergelyk Tabel 5.18). Die gevolgtrekking wat hieruit gemaak word, is dat die onderwysers nie moedertaalsprekers van Afrikaans is nie en daarom nie genoegsame kennis dra van die kultuur nie. Indien kultuurstudie deel uitmaak van die kurrikulum van die tersiêre opleiding van voornemende onderwysers, soos dit hoort, kan dit bydra tot beter begrip van die verskillende kulture in Suid-Afrika en meewerk om potensiële konflik tussen die kulture uit te skakel. Suksesvolle tweede-/vreemdetaalverwerwing behels veel meer as slegs inhoud en taalvaardigheid. Die navorser stem saam met Gardner (1985) en Crookall en Oxford (1988) dat tweedetaalverwerwing ook die leer van die kultuur van die tweede of vreemde taal moet insluit.

Letterkunde blyk, volgens die empiriese resultate, die gewildste komponent by Afrikaans (vergelyk Hoofstuk 5, gedeelte 5.3.2.7 en 5.2.3.8). Verskeie redes kan hiervoor aangevoer word, maar dit kan ook wees as gevolg van onvoldoende kennis van die struktuur van Afrikaans. Die feit dat waargeneem is hoe swak die leerders in Afrikaans kommunikeer en dat onderwysers self slegs 'n beperkte woordeskat het in Afrikaans, laat die vraag ontstaan of grammatika nie afgeskeep word nie. Geen taal kan aangeleer word, deur slegs letterkunde te leer nie. Grammatika (onder andere woordeskat, sinskonstruksies, betekenis) bly die boustene van 'n taal waardeur effektiewe kommunikasie bewerkstellig word. Young (1995) het gestel dat grammatika oorbeklemtoon is in die 1980's, terwyl kommunikasievaardighede afgeskeep is. Die navorser is van mening dat daar 'n balans gehandhaaf moet word tussen grammatika en kommunikasievaardighede aangesien dit interafhanklik is van mekaar. Die navorser stem saam met Ellis (2001) dat taal verstaan word wanneer klanke en simbole van die taal in betekenisvolle dele opgebreek word sodat die leerder die taalpatrone kan ontdek binne die volgorde van die teikentaal. Die navorser is ook van mening dat Afrikaansonderwysers in staat moet wees om die patrone van die

leerders se moedertaal met Afrikaans te kan vergelyk. Veral in Suid-Afrika, waar die Afrikatale so verskil van Afrikaans, is dit baie belangrik.

Die navorser is van mening dat die opleiding van onderwysers al die komponente van 'n taal moet insluit, tesame met gepaste onderrigstrategieë vir die verskillende komponente. Dit is opvallend dat die leerders, wat deelgeneem het aan die studie, ook van mening is dat grammatika belangrik is (vergelyk Tabel 5.6 in Hoofstuk 5). Daarom is die navorser van mening dat grammatika 'n baie meer prominente rol moet speel by suksesvolle tweede-/vreemdetaalverwerwing as wat dit tans doen.

Die resultate van hierdie studie stem ooreen met die bevindinge van Badenhorst (2004:297) dat daar 'n leemte ten opsigte van die opleiding van die onderwysers bestaan. Die onderwysers het nie tred gehou met die skielike en radikale verandering in benaderings nie en verder is die uitkomsgebaseerde onderrig (UGO) 'n totaal vreemde paradigma (vergelyk Tabel 5.7 en gedeelte 5.2.2.5 asook 5.3.2.3 in Hoofstuk 5). Die onderwysers het grootgeword met die behaviouristiese benadering waar die onderwyser die bron was van alle kennis en outoritêr opgetree het in die klassituasie. Hierdie benadering het daarop neergekom dat die leerders eintlik geen sê gehad het nie en bloot moes volg. Die nuwe benadering verskil radikaal hiervan en dit is hier waar onderwysers hulp en ondersteuning sal moet kry. Badenhorst (2004:287) wys in hierdie verband tereg daarop dat die veranderings tans vinniger plaasvind as wat leiding gegee kan word, veral as gevolg van 'n tekort aan mannekrag.

Huidige en toekomstige tweede-/vreemdetaalonderwysers sal beslis moet transformeer ten opsigte van die verantwoordelikheid wat hulle het om leer optimaal te laat plaasvind. Die huidige tendens waar onderwysers nie betyds opdaag vir klasse nie en verder ook te veel afwesig is (soos geobserveer), asook hulle onvoldoende voorbereiding, is nie prysenswaardig nie en glad nie bevorderlik vir suksesvolle leer nie. Onderwysers sal dit wat hulle in opleiding ontvang, prakties moet toepas in die klas. Die navorser is van mening dat indien 'n onderwyser die voorbeeld stel ten opsigte van verantwoordelike sin en opregte belangstelling in die leerder toon, die pad na selfregulerende leer baie minder klippe sal bevat en dissipline makliker gehandhaaf sal kan word.

6.3 Aanbevelings vir verdere studie

Suid-Afrika streef na versoening tussen multikulturele en multitalige bevolkingsgroepe. Die leerders van hierdie land, is môre se volwassenes. Om 'n beter toekoms vir almal te bou, is dit dringend noodsaaklik dat daar oplossings gevind moet word om hindernisse ten opsigte van effektiewe onderrig en leer, uit die weg te probeer ruim.

Afrikaans as tweede of vreemde taal speel 'n prominente rol in die arbeidsmark van Suid-Afrika. Die doel van hierdie navorsing was om die faktore wat die onderrig en leer van Afrikaans as tweede of vreemde taal beïnvloed, te identifiseer. Hierdie faktore moet in aanmerking geneem word in die ontwerp van 'n kurrikulum vir Afrikaans as tweede of vreemde taal om die leerders sowel as die onderwysers te kan toerus om sukses te behaal in die onderrig en leer van Afrikaans, asook om die leerders toe te rus vir die kommunikatiewe eise van die arbeidsmark.

Deur middel van die literatuurstudie is aangetoon dat 'n Neo-Vygotskyaanse sosiokulturele raamwerk met vrug aangewend kan word vir die aanbieding van Afrikaans as addisionele taal binne Kurrikulum 2005 (vergelyk Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.5.1).

Verskillende faktore (politieke, sosiokulturele en individuele faktore) wat die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal beïnvloed, is geïdentifiseer, geanaliseer en in die sosiokulturele konteks van Suid-Afrika geplaas. Om die resultate van hierdie navorsing te kan veralgemeen, behoort hierdie studie uitgebrei te word oor die provinsie en behoort 'n groter populasie gebruik te word.

Elkeen van die faktore wat geïdentifiseer is, behoort ook in besonder nagevors te word oor 'n groter area om uiteindelik 'n veralgemening moontlik te maak en diepgaande insig te bied in elkeen van die geïdentifiseerde leemtes.

Uit die resultate van hierdie studie (vergelyk Hoofstuk 5) blyk dit dat die huidige onderrig van Afrikaans as tweede of vreemde taal oor die algemeen ondoeltreffend is. Badenhorst (2004:299) noem dat die arbeidsmark akkurate kommunikeerders vereis en aangesien 'n groot deel van die Suid-Afrikaanse mark nog Afrikaansgeoriënteerd is, moet die onderrig en leer van Afrikaans daarop afgestem wees en daarvoor voorsiening maak. Daar sal indringend besin moet word oor die opleidingsprogramme vir Afrikaans as tweede of vreemde taal aan tersiêre inrigtings en oor indiensopleiding vir huidige onderwysers. Indien Afrikaansonderwysers se opleiding onvoldoende en die onderrig van Afrikaans as tweede of

vreemde taal gebrekkig bly, mag dit verreikende gevolge inhou vir die toekoms van Afrikaans omdat leerders gedemotiveer kan raak indien daar nie aan hulle verwagtings om die arbeidsmark met Afrikaans te kan betree, voldoen word nie. Dit sal tot gevolg hê dat die voornemende leerders van Afrikaans as addisionele taal, drasties sal afneem.

Indien die Afrikaanse arbeidsmark in die toekoms nie meer 'n sterk motiverende rol speel nie, sal die onderrig van Afrikaans uitnemend en uitdagend moet wees om die leerders intrinsiek te motiveer om steeds Afrikaans as vak te neem. Daarom sal onderwysers baie goed opgelei moet word om aan die leerders die nodige stimulering en motivering te kan bied.

6.4 Leemtes in hierdie studie

Alhoewel hierdie studie se geldigheid en betroubaarheid versterk is deur metodologiese triangulasie, kan die resultate nie veralgemeen word nie. 'n Wye studie in die provinsie met 'n groter populasie, sou kon lei tot veralgemening van die bevindinge.

Ten opsigte van die onderwysers moes meer spesifieke inligting bekom word rakende hulle tersiêre opleiding, byvoorbeeld by watter instansie die opleiding gedoen is en tot op watter vlak Afrikaans as vak geneem is. 'n Langer tydperk vir die navorsing, byvoorbeeld een week per skool, sou ook duideliker inligting verskaf het rakende die weeklikse beplanning, veral aangesien die onderwysers nie bereid was om hulle voorbereiding of lêers aan die navorser beskikbaar te stel nie.

Geen vakadviseur is betrek by die navorsing nie. 'n Studie waarin die vakadviseurs insette lewer, kan lei tot die verbetering van begrip en uiteindelijke onderig-leer-situasie. Vakadviseurs kom meer dikwels met die onderwysers in aanraking en is meer op hoogte van die probleme waarmee hulle te kampe kry.

Onderhoude met van die leerders sou dalk ook meer inligting verskaf het, aangesien leerders nie so geïnhibeerd is in informele situasies nie.

6.5 Ten slotte

Die doel van hierdie navorsing was om vanuit 'n sosiokulturele perspektief ondersoek in te stel na die faktore wat die onderrig en leer van Afrikaans as tweede of vreemde taal kan beïnvloed by leerders sowel as by onderwysers. Die resultate het gewys dat onderwysers nie voldoende opgelei is om leerders vanuit die UGO-benadering Afrikaans te laat verwerf nie. Baie van die faktore, soos genoem in 6.2.2.1 en 6.2.2.2, wat bevorderlik is vir leer en onderrig, word nie in aanmerking geneem nie. Ten opsigte van die leerders het die resultate aangedui dat hulle positief teenoor Afrikaans is en graag Afrikaans wil leer, maar dat sekere faktore verhoed dat hulle optimaal vaardig raak in die teikentaal. Sulke faktore is byvoorbeeld armoede, onvoldoende en oneffektiewe leermateriaal, onvoldoende blootstelling en oneffektiewe onderrig. Die faktore, soos geïdentifiseer in 6.2.2.1, sal in aanmerking geneem moet word deur onderwysers en beplanners van kurrikulums vir Afrikaans as addisionele taal sodat Afrikaans optimaal geleer en onderrig kan word.

BYLAAG A

LEERDERVRAELYS

Hierdie vraelys is saamgestel om vas te stel hoe jy as leerder Afrikaans leer. Gee asseblief jou eerlike mening. Daar is nie regte of verkeerde antwoorde nie.

This questionnaire was compiled to determine how you as a learner learn Afrikaans. Please give your honest point of view. There are no correct or wrong answers.

AFDELING / SECTION / KAROLO YA A

Voltooi die volgende vrae deur 'n merkie te maak in die blokkie wat sê wat jy wil sê. Wanneer daar geen blokkie is nie, moet jy 'n antwoord neerskryf:
Complete the following by marking in the block to say what you want to say. In absence of a block, you must write an answer:

Feleletsa karolo e ka go tswana mo lesakaneng le le maleba. Fa go se nang lesakakana o tshwanetse tlatsa ka tswetswee.

1.	Hoe oud is jy? <i>How old are you?</i> O na le dingwaga tse kae?		
2.	Wat is jou geslag? <i>What is your gender?</i> Bong jwa gago ka eng?	Manlik Male Bongtona	Vroulik Female Bongtshadi
3.	Wat is jou moedertaal / moedertale? <i>What is your mother language / languages?</i> Puo ya gago ya leleme la ga mmê ke efe?	Afrikaans Aferikanse Engels English Seesemane Tswana Xhosa Zulu Ander / other	
4.	Watter tale kan jy praat? <i>Which languages do you speak?</i> Ke dipuo dife tse o kganang go di bua?	Afrikaans Engels / English Tswana Xhosa Zulu Ander/other	
5.	Watter tale kan jy lees, skryf en praat? <i>Which languages can you read, write and speak?</i> O kgona go bala, go kwala le go bua dipuo dife?	Afrikaans Engels / English Tswana Xhosa Zulu Ander/other	

6.	Watter taal word hoofsaaklik in die skool gebruik? <i>Which language is mainly used in school?</i> Ke puo efe ee diriswang thata kwa sekolong?	Afrikaans Engels / English Tswana Xhosa Zulu Ander/other	
7.	Watter taal word die meeste in jou gemeenskap gepraat? <i>Which language are mainly spoken in the community you live in?</i> Ke puo efe e e diriswang segolo mo loagong lwa gago?	Afrikaans Engels / English Tswana Xhosa Zulu Ander/other	

8. Merk af in die blokkie om 'n aanduiding te gee van hoe bedrewe jy is in Afrikaans.
Tick off in the correct block to give an idea of how proficient you think you are in Afrikaans.
Supa mo lesakaneng go kaya gore o atlega go le go kana kang mo Aferikanseng.

Baie goed <i>Very good</i> Sentle thata	Goed <i>Good</i> Sentle	Swak <i>Poor</i> Bokoa	Baie swak <i>Very poor</i> Bokoa thata
--	--------------------------------------	-------------------------------------	---

AFDELING / SECTION / KAROLO YA B

Voltooi die volgende deur af te merk waar van toepassing op die gyskaal
Complete the following by marking where applicable.

9. Ek wil graag Afrikaans leer praat
I want to speak Afrikaans
Ke batla go ithuta go bua Aferikanse.

Baie graag <i>Very much</i> Thata thata	Graag <i>Much</i> Thata	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Bietjie <i>A bit</i> Go le gonnye	Nooit <i>Never</i> Le eseng
--	--------------------------------------	---	--	--

10. Die belangrikste deel om 'n ander taal te leer is woordeskat.
The most important part of studying another language is vocabulary.
Karolo e e botlhokwa thata go ithuta puo ke thutapuo.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

11. Ek glo dat sommige mense 'n spesiale aanleg het om 'n nuwe taal te leer.
I believe that some persons have a special aptitude to learn another language.
Ke dumela gore batho ba bangwe ba na le bokgoni jwa go ithuta puo e ntshwa.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

12. Afrikaans gee geleentheid om werk te kry.
With Afrikaans I will be able to get a job.
Ka Aferikanse ke tla kgona go bona tiro.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

13. Afrikaans gee my toegang tot verdere studie.
With Afrikaans I will be able to further my studies.
Ka Aferikanse ke tla kgona go tswelensa dithuto tsa me.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

14. Die belangrikste deel om 'n taal te leer is grammatika.
The most important part of language acquisition is grammar.
Karolo e e bothokwa thata go ithuta puo ke thutapuo.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

15. Hoe jonger 'n kind is, hoe makliker word 'n vreemde taal aangeleer
The younger you are, the easier it is to acquire a foreign language.
Fa ngwana a le monnye go bonolo go ithuta puo ya seeng.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

16. Ek praat graag Afrikaans met mense buite die klas.
I like to speak Afrikaans to people outside the class.

Ke atle ke bue Aferikanse le batho kwa nie ga phaposiborutelo.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

17. Om Afrikaans te leer is ander as ander vakke
To study Afrikaans differs from any other subject.

Go ithuta Aferikanse go farologana le dithuto tse dingwe.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

18. Leerders wat goed is in wiskunde, is nie goed in tale nie
Learners who achieve in mathematics, are not achieving in languages.

Barutwana ba itseng dipalo ga ba itse dipuo.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

19. Ek voel blootgestel wanneer ek Afrikaans met mense moet praat.
I feel timid when I have to speak Afrikaans with other people.

Ke ikutlwa ke na le letshogwana fa ke bua Aferikanse le batho.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

20. Die belangrikste manier om Afrikaans te leer is om vertaling te doen vanaf my moedertaal.

The most important way of learning Afrikaans is translation from my mother language.

Mokgwa wa botlhokwa wa go ithuta Aferikanse ke go fetolela go tswa go puo ya me ya ntlha, leleme la ga mmê.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

21. Dit is aanvaarbaar om foute te maak in Afrikaans.

It is OK to make mistakes in Afrikaans.

Go a letlelesega go dira diphoso mo Aferikanseng.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

22. Die onderwyser praat net Afrikaans in die klas.

The teacher speaks only Afrikaans in class.

Morutabana o bua Aferikanse fela mo phaposiborutelong.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

23. Ek mag foute maak in die Afrikaans klas.

I am allowed to make mistakes in the Afrikaans class.

Nka nna ka dira diphoso mo thutong ya Aferikanse.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

24. Afrikaans is maklik om te leer.

Afrikaans is an easy language to learn.

Aferikanse e bonolo go e ithuta.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

25. Dit is belangrik om vlot te kan praat in Afrikaans.

It is important to be fluent in Afrikaans.

Go bothokwa go bua ka thelelo mo Aferikanseng.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

26. Ek moet baie drilwerk en herhaling doen in Afrikaans.

Drilling and repeating are important to learn Afrikaans.

Ke tshwanetse go boeletsa thata le go katisa mo Aferikanseng.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

27. Die onderwyser maak al my foute reg as ek probeer om Afrikaans te praat.

The teacher corrects all my errors when I try to speak Afrikaans.

Morutabana wa me o baakanya diphoso tsotlhe tsa me fa ke leka go bua

Aferikanse.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

28. Ek het Afrikaans gekies as 'n keusevak.

I chose to study Afrikaans as a subject.

Ke tlhophile Aferikanse jaaka thuto e ithophelwang.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

29. My ouers hou van Afrikaans.

My parents like Afrikaans.

Batsadi ba me ba rata Aferikanse.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

30. Ek wil graag oor Afrikaanssprekendes en hulle kultuur leer.

I want to learn of Afrikaans speaking people and their culture.

Ke batla go itse ka ga babui ba Aferikanse le setso sa bona.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

31. Afrikaans is een van die tale van Afrika.
Afrikaans is one of the languages in Africa.
Aferikanse ke e nngwe ya dipuo tsa Aferika.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

32. Ek hou nie van Afrikaans nie weens sy politieke agtergrond.
I do not like Afrikaans because of the political background.
Ga ke rate Aferikanse ka ntlha ya lemorago la yona la sepolitiki.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

33. Mense wat meer as een taal kan praat is baie intelligent.
People who can speak more than one language are very intelligent.
Batho ba ba kgonang go bua dipuo tse fetang bongwe ba bothlale.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

34. Verskillende tale het verskillende strukture.
Different languages have different structures.
Dipuo tse di forologaneng di na le popego e e farologanang.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

35. Dit is makliker om Afrikaans te praat as om dit te verstaan.
It is easier to speak Afrikaans than to understand it.
Go bonolo go bua Aferikanse go na le go e tlhaloganya.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

36. Dit is makliker om Afrikaans te lees en te skryf as om dit te praat.
It is easier to read and write Afrikaans than to speak it.

Go bonolo go bala le go kwala Aferikanse go na le go e bua.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

37. Dit is nodig om van die Afrikaanse kultuur te leer om die taal te verstaan.
It is important to learn about the culture to understand Afrikaans.

Go a tihokega go ithuta ka ga setsosa Aferikanse gore e tihaloganye puo e.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

38. Dit is belangrik om Afrikaans te leer.
It is important to learn Afrikaans.

Go bothokwa go ithuta Aferikanse.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

39. Ek dink ek sal Afrikaans ook in die buiteland kan gebruik.
I think I will be able to use Afrikaans overseas.

Ke akanya gore ke tla dirisa le Aferikanse kwa dinageng tsa mose.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

40. Afrikaans is deel van ons koloniale verlede en hoort nie in Afrika nie.
Afrikaans is part of our colonial past and does not belong in Africa.

Aferikanse ke karolo ya kgatelelo ya rona ya pele mme ga e a tshwanela go nna teng mo Aferika.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

41. Ek lees graag Afrikaanse tydskrifte en koerante.

I enjoy reading Afrikaans papers and magazines.

Ke atle ke buise dimakasine le dikuranta tsa Aferikanse.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

42. Ek hou baie van Afrikaanse letterkunde.

I like Afrikaans literature.

Ke rata thutaditlhangwa tsa Aferikanse thata.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

43. Ek doen baie Afrikaanse aktiwiteite soos die liedjies en speletjies in die klas.

I do many activities like songs and games in the Afrikaans class.

Ke dira ditiragatso tse dintsi tsa Aferikanse tse di jaaka dipina le metshameko mo phaposiborutelong.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

44. Ek het Afrikaanse vriende.

I do have Afrikaans friends.

Ke na le ditsala tsa maAferikanse.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

45. Ek is bang om hardop in Afrikaans te praat in die klas.

I am afraid to speak loudly in Afrikaans in class.

Ke tshaba go buela kwa godimo ka Aferikanse mo phaposiborutelong.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

46. Ek is bang dat ander leerders vir my sal lag as ek Afrikaans praat.
I am afraid that other learners will laugh at me when I speak Afrikaans.
Ke tshaba gore barutwana ba bangwe ba tla ntshega fa ke bua Aferikanse.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

47. Ek wil nie graag Afrikaans neem nie.
I do not want to take Afrikaans as subject.
Ga ke batle go tsaya Aferikanse.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

48. Ek leer deur my foute as ek Afrikaans praat.
I learn through my mistakes when I speak Afrikaans.
Ke ithuta ka diposo tsa me fa ke bua Aferikanse.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

49. Ek kan nie buite die klas met mense in Afrikaans praat nie.
I cannot speak Afrikaans with people outside of class.
Ga ke kgone go bua le batho ka Aferikanse kwa ntle ga phaposibarutelo.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

50. Ek vra mense om my uitspraak te verbeter.
I ask people to correct my pronunciation.
Ke kopa batho gore ba tokafatse tumiso ya me.

Beslis <i>Strongly agree</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie saam <i>Disagree</i> Gane	Glad nie <i>Strongly disagree</i> Gane thata
--	--	---	---	---

Baie dankie / Thank you / Ke a leboga thata!

BYLAAG B

ONDERWYSERSVRAELYS

Afdeling A/ Section A / Karolo ya A

Voltooi die volgende afdeling deur 'n merkie in die toepaslike blokkie te maak. Waar daar nie blokkies is nie, moet u asseblief invul:

Complete the following section by marking the . Where there are no blocks, complete:

Feleletsa karolo e ka go tshwaya mo lesakeng le le maleba. Fa go se nang lesakanana o tshwanyetse thlatsa ka tsweetswee:

SKOOL:

SCHOOL:

SEKOLO:.....

GESLAG / GENDER / BONG:

manlik:

male:

bongtona

vroulik:

female

bongtshadi

OUDERDOM / AGE / DINGWAGA:

KWALIFIKASIES / QUALIFICATIONS / DITHUTO:

MATRIEK

MATRIC

MATIRIKI

MATRIEK + 1 JAAR

MATRIC + 1 YEAR

MATIRIKI + 1 NGWAGA

MATRIEK + 2 JAAR

MATRIC + 2 YEARS

MATIRIKI + 2 DINGWAGA

MATRIEK + 3 JAAR

MATRIC + 3 YEARS

MATIRIKI + 3 DINGWAGA

ANDER:

OTHER:

E ENNGWE:.....

HOEKOM ONDERRIG U AFRIKAANS?
 WHY DO YOU TEACH AFRIKAANS?
 GORENG O RUTA AFERIKANSE?

Eie keuse
 Own choice
 Ke itlhophetse

Deur hoof gedwing
 The headmaster forced me
 Ke pateleditswe ke mogokgo

Ander:-
 Other:
 E nngwe:.....

AFDELING B / SECTION B / KAROLO YA B:

Voltooi die volgende vrae deur in die toepaslike blokkie te merk.
 Complete the following questions by marking in the correct block.
 Feleletsa dipotso tse di latelang ka go tshwaya mo.

1. Grammatika is belangrik om kommunikatiewe vaardighede te ontwikkel.
Grammar is important to develop communicative skills.
Thutapuo e botlhokwa go nonofisa bokgoni jwa tlhaeletsano.

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
---	-------------------------------------	--	--	--

2. Herhaling en dril oefeninge is nodig om 'n vreemde taal te leer.
Repetition and drilling exercises are necessary to learn a foreign language.
Dipapoeletso di botlhokwa go ithuta puo ya seeng.

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
---	-------------------------------------	--	--	--

3. 'n Leerder se motivering hang af van die prestasie wat hy/sy behaal.
A learner is motivated by his/her achievement.
Matlhagatlhaga a morutwana a tswa mo go boneng dimpho.

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
---	-------------------------------------	--	--	--

4. 'n Afrikaans onderwyser hoef nie 'n moedertaalspreker te wees nie.
An Afrikaans teacher do not have to be a mother tongue speaker.
Morutabana wa Aferikanse ga a tlhoke go nna mmui wa leleme la ga mmêla Aferikanse.

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
--	------------------------------	-------------------------------------	---	--

5. Die kommunikatiewe benadering is baie suksesvol in die aanleer van 'n taal
The communicative approach is very successful in language acquisition.
Tiriso ya tlhaeletsano e supile katlego mo go ithuteng puo.

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
--	------------------------------	-------------------------------------	---	--

6. Die student moet blootgestel word aan Afrikaans buite die klas om werklik sukses te behaal.
The learner must use Afrikaans outside the class to achieve the language.
Morutwana o tshwanetse go rotletswa mo Aferikanseng kwa nie ga phaposiborutelo gore a bone katlego.

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
--	------------------------------	-------------------------------------	---	--

7. Letterkunde is baie belangrik in die aanleer van Afrikaans.
Literature is very important in the learning of Afrikaans.
Thutaditlhanga go bothlokwa go e ithuta mo Aferikanseng

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
--	------------------------------	-------------------------------------	---	--

8. 'n Vreemde taal kan nie aangeleer word sonder die kultuur nie.
A foreign language cannot be learner without culture.
Puo ya seeng e kas de rutege kwa ntle ga setso.

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
--	------------------------------	-------------------------------------	---	--

9. Selfdiscipline is belangrik om 'n vreemde taal te leer.
Selfdiscipline is important in learning a foreign language.
Go itisa go botlhokwa go e ithuta.

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
--	------------------------------	-------------------------------------	---	--

10. Afrikaans is nie 'n belangrike taal om te leer nie
Afrikaans is not an important language to learn.
Aferikanse ga se puo ya botlhokwa go e ithuta.

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
--	------------------------------	-------------------------------------	---	--

11. Die onderrig van luister- en praatvaardighede moet lees en skryf voorafgaan.
The teaching of listening and speaking skills must precede reading and writing.
Go ruta bokgoni jwa go bala le go kwala go tshwanetse ga tla pele ga ba go reetsa le go bua.

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
---	-------------------------------------	--	--	--

12. Moedertaalvaardigheid beïnvloed nie die aanleer van 'n tweede taal nie.
Motherlanguage skills do not influence the acquisition of a second language.
Bokgoni jwa leleme la ga mmê ga bo tlotlheletse go ithuta puo.

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
---	-------------------------------------	--	--	--

13. Om 'n tweede taal aan te leer moet 'n mens so jonk as moontlik begin.
To learn a second language you must start as young as possible.
Go ithuta puo ya tlaletso, o tshwanetse go nna mmotlana.

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
---	-------------------------------------	--	--	--

14. Speletjies en liedjies is nie baie belangrik in die onderrig van Afrikaans nie.
Games and songs are not very important in the teaching of Afrikaans.
Metshamekwane le dipinanyana ga di botlhokwa mo go ruteng Aferikanse.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always</i> <i>agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
---	--	---	--	--

15. Die direkte metode bly die beste om taal te onderrig.
The direct method is the best method to teach language.
Mokgwa wa tebane en na e ntse e le ona oo siameng thata mo go ruteng puo.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always</i> <i>agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
---	--	---	--	--

16. Leerders wat nie goed lees nie, kan steeds suksesvol 'n tweede taal aanleer.
Learners who can't read well, can be successful in learning a second language.
Barutwana ba ba sa buiseng sentle, ba kan na kgona go ithuta puo ya bobedi ka kathlego.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always</i> <i>agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
---	--	---	--	--

17. Die ouers se houding teenoor Afrikaans beïnvloed nie leerders se sukses in Afrikaans nie.
Parents' attitude towards Afrikaans do not influence the learners' success in Afrikaans.
Boitshwano jwa batsadi kgatlhaneng le Aferikanse ga go thlotheletse katlego ya barutwana mo Aferikanseng.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always</i> <i>agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
---	--	---	--	--

18. Leerders wat probleme ondervind in hulle moedertaal moet nie Afrikaans leer nie.
Learners with problems in their mother language should not learn Afrikaans.
Barutwana ba ba itemogelang mathata mo puong ya leleme la ga mmê ga ba tshwanela go ithuta Aferikanse.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
--	--	---	---	---

19. die Hersiene Kurrikulum is baie duidelik oor wat verwag word met die onderrig van 'n tweede taal.
The Revised Curriculum is very clear about teaching a second language.
Kharikhulamo e e Boeleditsweng e tihalosa sentle gore go lebeletswe eng mo dithutong tsa puo ya bobedi.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
--	--	---	---	---

20. Taalonderrig moet lekker wees.
Language teaching must be enjoyed.
Go ruta puo go tshwanetse go nna monate.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
--	--	---	---	---

21. Leerders se foute moet dadelik reggemaak word.
The errors of learners must be corrected.
Diphoso tsa barutwana di tshwanetse go baakangwa ka yona nako e di dirwang ka yona.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
--	--	---	---	---

22. Uitspraak en spelling is nie belangrik in tweedetaalonderrig nie.
Pronunciation and spelling are not important in teaching a second language.
Tumiso le mokwalo ga di botlhokwa mo thutong ya puo ya bobedi.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
--	--	---	---	---

23. Leerders hoef nie baie te kan praat in taalonderrig nie.
Learners do not have to talk much in language teaching.
Ga go tlhokege gore barutwana ba bue thata mo thutong ya puo.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
--	--	---	---	---

24. Onderwysers hoef nie suiwer Afrikaans te gebruik in die Afrikaansklas nie.
Teachers do not have to speak Afrikaans like a native speaker in the Afrikaans class.
Ga go tlhokege gore barutwana ba bue thata mo thutong yapuo.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
--	--	---	---	---

25. Nieverbale kommunikasie is belangrik om te onderrig in 'n tweede taal.
Non-verbal communication is important in the teaching of a second language.
Tlhaletsano e e seng ya molomo e botlhokwa mo go ruteng puo ya bobedi.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
--	--	---	---	---

26. Oudiovisuele apparaat hoef nie gebruik te word om suksesvol te wees in tweedetaalonderrig nie.
Audio-visual apparatus do not have to be used to be successful in second language teaching.
Ga go tlhokege gore didiriswa tsa Kutlo-pônô di diriswe mo go atlegeng ga go ruta puo ya bobedi.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
--	--	---	---	---

27. Leerders se motivering om sukses te behaal in die tweedetaal hang uitsluitlik van hulleself af.

To be motivated to achieve is the effort of the learners themselves.

Matlhagatlhaga a barutwana mo go atlegeng mo puong ya bobedi go tswa go tlhelele mo go bona.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
--	--	---	---	---

28. Ek volg die handboek slaafs na.

I follow the textbook only.

Ke latela fela buka e ne e baletweng.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
--	--	---	---	---

29. Ek gebruik nie net die handboek nie.

I do not use a textbook.

Ga ke dirise fela buka e ne e baletsweng.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
--	--	---	---	---

30. Ek sukkel om geskikte materiaal in die hande te kry vir my lesse.

I find it difficult to get usable material for my lessons.

Ke nna le bothata jwa go bona didiriswa tse dingwe gore ke di dirise mo dithutong tsa me.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
--	--	---	---	---

31. Ek gebruik 'n verskeidenheid leeraktiwiteite, bv. rolspel, stories, werklike materiaal.

I use a variety of learning activities, e.g. role play, stories, real material.

Ke dirisa ditiragatso tse di farologaneng tsa go ithuta, jaaka, ketsiso, ditlhamane, didiriswa tse di dirisegang.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
--	--	---	---	---

32. Ek gebruik verskillende metodes in my lesaanbieding, bv. konsepverduideliking, woordeskatverwerwing, koöperatiewe metode, ens.
I use different methods to teach, e.g. explaining of concepts, vocabulary, co-operative method, etc.

Ke dirisa mekgwa e e farologaneng mo go rutng dithuto tsa me, jaaka tlhaloso ya mafoko, tiriso ya tlotlofoko, mekgwa e e kgomagantsweng, jalo, jalo.

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
---	-------------------------------------	--	--	--

33. Ek gee vinnig terugvoering aan leerders oor opdragte en toetse.

I give quick feedback to the learners on work and tests.

Ke neela barutwana dikarabo tsa tirogae le titeko ka bonakoi.

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
---	-------------------------------------	--	--	--

34. Dit is belangrik dat die etniese groepe in Suid-Afrika Afrikaans leer.

It is important for ethnical groups in South Africa to learn Afrikaans.

Go bothlokwa gore dithlopha tse dingwe tsa batho mo Aferika Borwa di ithute Aferikanse.

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
---	-------------------------------------	--	--	--

35. Dit is belangrik dat Afrikaanssprekendes 'n etniese taal leer.

It is important that Afrikaans speakers learn a ethnical language.

Go bothlokwa gore babui ba Aferikanse ba ithute puo e nngwe.

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
---	-------------------------------------	--	--	--

36. Ek geniet dit om Afrikaans te onderrig.

I enjoy to teach Afrikaans.

Ke itumelela go ruta Aferikanse.

Stem volkome saam Agree totally Dumela thata	Stem saam Agree Dumela	Onseker Uncertain Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie Don't always agree Ganela	Stem glad nie saam nie Agree not at all Ganela gotlhelele
---	-------------------------------------	--	--	--

37. Afrikaans is deel van Afrika net soos die ander etniese tale, bv. Tswana.
Afrikaans is part of Africa just like the other ethnical languages, e.g. Setswana.
Aferikanse ke karolo ya Aferika fela jaaka dipuo tse dingwe, jaaka Setswana.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always</i> <i>agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
---	--	---	--	--

38. Afrikaans is 'n baie moeilike vak om te onderrig.
Afrikaans is a very difficult subject to teach.
Aferikanse thuto e thata tota go e ruta.

Stem volkome saam <i>Agree totally</i> Dumela thata	Stem saam <i>Agree</i> Dumela	Onseker <i>Uncertain</i> Ketsaetsego	Stem nie altyd saam nie <i>Don't always</i> <i>agree</i> Ganela	Stem glad nie saam nie <i>Agree not at all</i> Ganela gotlhelele
---	--	---	--	--

39. Van watter komponent van Afrikaans hou u die meeste?
Which component of Afrikaans do you like the most?
O rata karolo efe ya Aferikanse thata?

Grammatika <i>Grammar</i> Thutapuo	Letterkunde <i>Literature</i> Thutaditlhangwa	Stelwerk <i>Creative Writing</i> Tekathlaloganyo	Lees <i>Reading</i> Go bala	Mondeling <i>Oral</i> Go bua
---	--	---	--	---

40. Sou u graag wil kontak maak met Afrikaansonderwysers wat ook Afrikaanssprekend is?
Would you like to be in contact with native teachers of Afrikaans?
A o batla go kopana le borutabana ba banngwe ba Aferikanse ba le bona e leng babui ba Aferikanse.

Ja Yes Ee	Nee No Nyaa
------------------------	--------------------------

Baie dankie vir u tyd!
 Thank you for your time!
 Ke a leboga fa nako ya yo!

BYLAAG C

OBSERVASITABELLE – SKOOL A

OBSERVASIESKEDULE		OBSERVASIE
GRAAD 11		
1	Lestema	Verhaal: Elke hond kry sy dag
2	Doel	Leesbegrip
3	Onderwysstrategie	Stillees teks eers
4	Metode	Vra vrae n.a.v. teks
5	Taalgebruik van onderwyser	Redelik goed, enigste onderwyser wat ook na idiome verwys. Uitspraak nie baie goed
6	Taalgebruik van leerders	Sommige praat redelik, ander baie gebrekkig – verkeerder sinskonstruksies
7	Aktiwiteite	Leerders lees teks vooraf op eie en beantwoord dan vrae van die onderwyser
8	Opdragte	Leerders moet kernidees onder sekere opskrifte mondelings weergee
9	Onderwyserpersoonlikheid	Noem leerders op hulle naam; ken leerders goed. Hulpvaardig.
10	Papegaiwerk; leerders passief	Nie alle leerders kry die geleentheid om te praat nie; dikwels antwoord die leerders net sonder dat die vraag en antwoord verband hou met mekaar.
11	Doel van opdragte	Om begrip te toets en afleidings uit teks te maak
12	Differensiasie ten opsigte van leerders	Geen
13	Onderrigmateriaal	Afgerolde verhaal, skryfbord
14	Interaksiepatrone tussen leerders en onderwyser	Leerders antwoord vrae mondelings. Geen debat of groepbesprekings word gedoen nie. Onderwyser verskaf leidrade om die leerders te help om by die antwoorde uit te kom. Die onderwyser gee nie die antwoorde nie, maar wag dat die leerders die regte antwoord gee.
15	Leerderplasing	Leerders sit waar hulle wil, meestal twee-twee per bank, maar ook drie-drie langs mekaar.
16	Klasatmosfeer	Geen leermateriaal op mure nie. Die mure is kaal en daar is geen klasversierings, byvoorbeeld 'n tafeldoek op die lessenaar nie. Die onderwysers wissel, terwyl die leerders die hele dag in dieselfde klas sit.
17	Dissipline en samewerking	Die leerders blyk baie gehoorsaam te wees. Hulle luister stil na die onderwyser en praat slegs wanneer hulle gevra word om te antwoord. Geen leerder het verskil van die onderwyser nie. Die leerders moes egter die teks eintlik as huiswerk deurlees. Slegs drie leerders het dit gedoen. Daarom het die onderwyser toe kans gegee dat die res dit stillees vooraf.

18	Wat doen leerders terwyl onderwyser op bord skryf?	Sit doodstil en volg die onderwyser. Gedurende die les het die leerders die werk van die bord afgeskryf.
19	Hoe verduidelik onderwyser konsepte?	Leidrade word gegee en die verduidelikings was hoofsaaklik in Afrikaans. Baie min Tswana is in hierdie klas gebruik.
20	Effektiewe kommunikasie?	Dit lyk asof die leerders die onderwyser se verduidelikings verstaan, maar dit was ook duidelik dat die leerders nie die betekenis van al die woorde in die teks ken nie, aangesien hulle nie juis die vrae baie goed beantwoord het nie. Dit antwoorde was dikwels verkeerd en het geen verband met die vraag gehad nie.
21	Reaksie van leerders	Die leerders probeer om die vrae van die onderwyser te beantwoord, maar nie elke leerder het 'n kans gekry nie. Dit was duidelik dat sekere leerders wat die taal dalk beter verstaan ook meer geantwoord het.
22	Onderwyserinteraksie	Gee goeie terugvoering in Afrikaans. Gee nie die antwoorde wanneer die leerders nie kan nie, maar probeer eers leidrade gee. Uitspraak: motors uitgespreek as <i>moddors</i>
23	Motivering van leerders	
24	Raamwerk van leer	Skryf die hoofmomente van die teks op die bord en laat leerders dan die res invul deur vrae wat deur die onderwyser gevra word. Hy help dus die leerders om die teks te ontleed en op te som.
25	Integrasie met ander leerareas	N.v.t.
26	Vaardighede (uitkomst)	Luister, praat, skryf, lees
27	Huiswerk	Geen

OBSERVASIE-TABELLE – SKOOL B

GRAAD 11		
1	Lestema	Ek het 'n huisie by die see – Fagan
2	Doel	Voorgeskrewe gedig behandel
3	Onderwysstrategie	Merk huiswerk
4	Metode	Direk, vrae en antwoord
5	Taalgebruik van onderwyser	Redelik goed, gebruik bykans geen Tswana. Uitspraak van Afrikaanse woorde is gebrekkig, bv. <i>looi</i> i.p.v. <i>loei</i> . Die betekenis van <i>loei</i> was ook verkeerd verduidelik met <i>lui</i>
6	Taalgebruik van leerders	Redelik, hier en daar sinskonstruksiefoute ; uitspraak gebrekkig
7	Aktiwiteite	Leerders gee antwoorde mondelings
8	Opdragte	Leerders moes vrae tuis doen
9	Onderwyserpersoonlikheid	Vriendelik, geduldig, behulpsaam
10	Papegaaiwerk; leerders passief	Leerders is redelik passief – beantwoord vrae
11	Doel van opdragte	Kontroleer antwoorde
12	Differensiasie ten opsigte van leerders	Geen
13	Onderrigmateriaal	Afgerolde gedig, leerders het geen handboeke nie.
14	Interaksiepatrone tussen leerders en onderwyser	Onderwyser sit by lessenaar terwyl die leerders die vrae antwoord
15	Leerderplasing	Leerders sit gemeng waar hulle wil, twee-twee of drie-drie langs mekaar. Baie beknop.
16	Klasatmosfeer	Die onderwyser groet die leerders vriendelik en sosialiseer 'n bietjie. Mure en klas sonder enige versiering. Geen boeke of ander hulpmiddels. Geen elektriese apparaat, hoewel daar krag is. Leerders bly in dieselfde klas, terwyl die onderwysers wissel. Die boeke van die leerders was netjies oorgetrek.
17	Dissipline en samewerking	Redelike dissipline. Sommige leerders praat onderlangs, terwyl ander voor hulle uitstaar. Die res reageer op die onderwyser se vrae.
18	Wat doen leerders terwyl onderwyser op bord skryf?	N.v.t.
19	Hoe verduidelik onderwyser konsepte?	Geen verduideliking het plaasgevind nie. Wanneer leerder se antwoord verkeerd was, is die volgende leerder gevra.
20	Effektiewe kommunikasie?	Die enigste kommunikasie was die beantwoording van die vrae.
21	Reaksie van leerders	Nie almal is altyd betrokke by die werk nie. Die leerders wat wel geantwoord het, het redelik goed gekommunikeer.

22	Onderwyserinteraksie	Die onderwyser het erkenning gegee wanneer die vraag korrek beantwoord is, deur opmerkings soos: "Goed", "Ja, dis reg!", "Nee dis nie die regte antwoord nie!" Na afloop van die periode het die onderwyser die boeke ingeneem vir kontrole.
23	Motivering van leerders	Geen
24	Raamwerk van leer	Geen
25	Integrasie met ander leerareas	Geen
26	Vaardighede (uitkomst)	Luister, skryf, praat
27	Huiswerk	Geen, die leerders voltooi egter 'n oefening waarmee hulle besig was oor grammatika (teenoorgesteldes en die korrekte vorm van die woord) totdat die periode verby is.

GRAAD 10		
1	Lestema	Meervoude
2	Doel	Om meervoude te vorm
3	Onderwysstrategie	Onderwyser skryf reëls op bord en leerders skryf dit af. Toepassing word mondelings gevra, maar die toepassing hou nie altyd verband met die reël nie, bv. Die reël oor die verdubbeling van die konsonant soos <i>kat</i> – <i>katte</i> . Die onderwyser vra dan meervoude van <i>sioen!</i>
4	Metode	Direkte metode: vraag en antwoord
5	Taalgebruik van onderwyser	Goeie Afrikaans – uitspraak nie korrek Verduidelik die reëls in Tswana en praat dikwels Tswana met die leerders.
6	Taalgebruik van leerders	Hulle herhaal die reëls in 'n praatkoor. Woorde word nie goed uitgespreek nie- die klem is op die verkeerde plek, bv. <i>soenê</i> .
7	Aktiwiteite	Die leerders skryf die werk van die bord af oor in hulle skrifte, Beantwoord vrae mondelings, byvoorbeeld toepassings, Hele klas tel vanaf 1-20 in Afrikaans.
8	Opdragte	Geen
9	Onderwyserpersoonlikheid	Vriendelik, behulpzaam, geduldig. Maak baie grappies met die leerders.
10	Papegaaierwerk; leerders passief	Ja
11	Doel van opdragte	Om reëls te leer vir die skryf van meervoude.
12	Differensiasie ten opsigte van leerders	Geen
13	Onderrigmateriaal	Bord, Afrikaans sonder grense (onderwyser). Die leerders het geen handboek nie. Geen teks word gebruik waarin die werk voorkom nie. Begin dadelik met die werk – geen konteks word vooraf geskep nie.
14	Interaksiepatrone tussen leerders en onderwyser	Die onderwyser verduidelik eers in Afrikaans en herhaal dan alles weer in Tswana. Sy sosialiseer ook met die leerders in Tswana.

15	Leerderplasing	Sit in rye soos hulle wil – ook twee-twee en drie-drie langs mekaar. Die klas is baie vol en beknop.
16	Klasatmosfeer	Gemoedelike atmosfeer tussen onderwysers en leerders. Geen versierings of hulpmiddels is in klas nie. Die leerders bly in een klas terwyl die onderwysers wissel.
17	Dissipline en samewerking	Redelik goed, as gevolg van die onderwyser se persoonlikheid. Sy gee almal 'n kans en weet waarmee elke leerder besig is. Sy beweeg ook rond tussen die leerders.
18	Wat doen leerders terwyl onderwyser op bord skryf?	Hulle skryf die reëls in hulle boeke.
19	Hoe verduidelik onderwyser konsepte?	Die konsepte word in Afrikaans verduidelik, maar dan direk weer vertaal in Tswana. Die verskillende reëls by meervoude word deurmekaar gegee. Sê bv. die meervoudsvorm is gewoonlik 'n –e, maar vra dan direk daarna die mv. van oog. Wanneer die leerders dan logies antwoord ooge, is dit verkeerd. Die konsepte word dus verkeerd oorgedra.
20	Effektiewe kommunikasie?	Onseker
21	Reaksie van leerders	Hulle wil graag antwoorde gee – veral omdat die onderwyser hulle ook aanmoedig om te probeer.
22	Onderwyserinteraksie	Daar is goeie interaksie tussen die onderwyser en die klas. Die onderwyser laat die leerders baie lag deur haar sêgoed.
23	Motivering van leerders	Die onderwyser moedig die leerders aan om te probeer. Haar spontaniëteit en vriendelike geaardheid werk goed ter motivering.
24	Raamwerk van leer	Geen
25	Integrasie met ander leerareas	Geen
26	Vaardighede (uitkomst)	Praat, skryf
27	Huiswerk	Geen

OBSERVASIE TABELLE – SKOOL C

OBSERVASIESKEDULE		OBSERVASIE
GRAAD 9		
1	Lestema	Lees
2	Doel	Om leesvaardigheid te ontwikkel
3	Onderwysstrategie	Die onderwyser het aan elke leerder 'n storie uitgedeel. Die hele klas lees dan eers die storie saam hardop. Die onderwyseres luister en spreek dan die moeilike woorde uit en gee die betekenis daarvan.
4	Metode	Direk
5	Taalgebruik van onderwyser	Redelik goed. Uitspraak gebrekkig.
6	Taalgebruik van leerders	Die meeste leerders sukkel baie met lees. Hulle kan nie al die woorde uitspreek nie, bv. spinnekop. Verder lees hulle woord vir woord.
7	Aktiwiteite	Nadat almal saam gelees het, vra die onderwyseres van die leerders om alleen te lees. Die res moet volg.
8	Opdragte	Geen
9	Onderwyserpersoonlikheid	Vriendelik en geduldig.
10	Papegaaiwerk; leerders passief	Die leerders herhaal moeilike woorde se uitspraak nadat die onderwyser dit uitgespreek het.
11	Doel van opdragte	Om lees te verbeter.
12	Differensiasie ten opsigte van leerders	Geen
13	Onderrigmateriaal	Afgerolde storie
14	Interaksiepatrone tussen leerders en onderwyser	Die onderwyser reageer op die lees deur terugvoering, bv. "Goed", "Dis mooi!"
15	Leerderplasing	Leerders sit waar hulle wil. Die klasse is redelik beknop en die leerders sit meestal twee-twee of drie-drie.
16	Klasatmosfeer	Ontspanne. Die klasse het geen muurversierings nie en geen elektroniese hulpmiddels word gebruik nie. In hierdie klas is die plafon redelik stukkend en sommige van die ruite is uit.
17	Dissipline en samewerking	Goed. Die leerders reageer en praat slegs wanneer deur die onderwyser versoek.
18	Wat doen leerders terwyl onderwyser op bord skryf?	N.v.t.
19	Hoe verduidelik onderwyser konsepte?	Sy herhaal die moeilike woorde en verduidelik die betekenis dan in Tswana en Engels.
20	Effektiewe kommunikasie?	Ja, behalwe dat die uitspraak nie altyd korrek is nie.
21	Reaksie van leerders	Die leerders wil nie graag lees nie. Hulle steek nie hul hande op om te lees nie. Die onderwyseres moet dan spesifieke leerders vra.

22	Onderwyserinteraksie	Die onderwyser reageer op die lees deur terugvoering, bv. "Goed", "Dis mooi!"
23	Motivering van leerders	Slegs deur die terugvoering wat reeds genoem is.
24	Raamwerk van leer	Geen
25	Integrasie met ander leerareas	Geen
26	Vaardighede (uitkomste)	Lees, praat
27	Huiswerk	Geen

OBSERVASIESKEDULE		OBSERVASIE
GRAAD 10		
1	Lestema	Ek het 'n huisie by die see – Fagan
2	Doel	Voorgeskrewe gedig vir matriek
3	Onderwysstrategie	Die onderwyser verduidelik breedvoerig aan die leerders wat 'n gedig is en wys daarop dat hulle dit nie meer hoef te memoriseer nie.
4	Metode	Onderwyser doen die verduideliking in Tswana. Vra deurentyd vrae, bv. "Wat is 'n rots?" Sy verduidelik dan dat dit 'n groot klip is en dat see dieselfde beteken as oseaan.
5	Taalgebruik van onderwyser	Redelik, behalwe vir die uitspraak van sommige woorde, soos Fagan as [faxan].
6	Taalgebruik van leerders	Hulle praat nie eintlik nie. Net sommige waag dit om vrae te beantwoord en praat dan baie sag.
7	Aktiwiteite	Die onderwyseres lees die gedig en verduidelik die betekenis daarvan. Dan lees sy reël vir reël waarop die leerders dit almal saam herhaal. Daarna is vrae gevra oor die inhoud daarvan.
8	Opdragte	Leerders moet die vrae beantwoord in hulle skrifte.
9	Onderwyserpersoonlikheid	Vriendelik, geduldig.
10	Papegaaiwerk; leerders passief	Leerders herhaal die gedig, reëls vir reël.
11	Doel van opdragte	Om die inhoud van die gedig te verstaan.
12	Differensiasie ten opsigte van leerders	Geen
13	Onderrigmateriaal	Afgerolde gedig met vrae. Geen handboeke nie. Die onderwyser het ook slegs die gedig by haar. Geen ander hulpmiddels word gebruik nie.
14	Interaksiepatrone tussen leerders en onderwyser	Leerders voer opdragte uit (herhaal reëls en beantwoord vrae mondelings).
15	Leerderplasing	Leerders sit waar hulle wil. Die leerders sit ook twee-twee of drie-drie by 'n bank.
16	Klasatmosfeer	Geen versierings in klas. Die plafon is stukkend asook sommige vensters. Graffiti is op die mure geskryf.
17	Dissipline en samewerking	Die leerders is baie stil in die klas en vra nie vrae uit hulle eie nie.

18	Wat doen leerders terwyl onderwyser op bord skryf?	N.v.t.
19	Hoe verduidelik onderwyser konsepte?	Verduidelik moeilike woorde in Afrikaans en herhaal dit dan in Tswana en Engels.
20	Effektiewe kommunikasie?	Ja
21	Reaksie van leerders	Baie stil – reageer net wanneer onderwyser hulle direk aanspreek.
22	Onderwyserinteraksie	Gee terugvoering soos: “Ja, dis reg geantwoord.”
23	Motivering van leerders	Vra die leerders om te probeer.
24	Raamwerk van leer	Geen
25	Integrasie met ander leerareas	Geen
26	Vaardighede (uitkomste)	Lees, praat, skryf
27	Huiswerk	Doen vrae oor gedig skriftelik.

OBSERVERING – SKOOL D

OBSERVASIESKEDULE		OBSERVASIE
GRAAD 10		
1	Lestema	Moeder – voorgeskrewe prosa
2	Doel	Om die verhaal met begrip te lees
3	Onderwysstrategie	Gee eers 'n paar tongknopers, Lees die teks vir die leerders waarna die hele klas dan die teks lees saam met die onderwyser. Verwys terug na vorige periode en die werk wat gedoen is, in aansluiting by nuwe werk.
4	Metode	Direk; onderwysergesentreerd
5	Taalgebruik van onderwyser	Baie goeie Afrikaans. Praat net Tswana wanneer leerders nie luister nie, m.a.w. vir dissipline.
6	Taalgebruik van leerders	Sommige praat bietjie, maar baie kan nie die woorde reg uitspreek nie en ook nie die woorde verstaan nie.
7	Aktiwiteite	Die onderwyser het die leerders gevra om van die woorde se betekenis in woordeboeke op te soek. Die probleem is egter dat slegs drie 'n woordeboek besit! Die leerders moes na die lees van die teks die vrae mondelings beantwoord.
8	Opdragte	Beantwoord die vrae daarna skriftelik
9	Onderwyserpersoonlikheid	Vriendelik en geduldig, maar tog streng.
10	Papegaaierwerk; leerders passief	Leerders redelik passief
11	Doel van opdragte	Om verhaal se inhoud te verstaan
12	Differensiasie ten opsigte van leerders	Geen
13	Onderrigmateriaal	Afgerolde verhaal met vrae
14	Interaksiepatrone tussen leerders en onderwyser	Die onderwyseres skep goeie klasatmosfeer deur leerders te groet. Terugvoering is ook "Ja, dis reg!", "Mooi so!", "Nee, dis nie die regte antwoord nie!" Onderwyser het ook dikwels die uitspraak van woorde gekorrigeer, bv. "geboorte, wat is geboorte?" "Dit is geboorte" Leerder: "Die ma hy is siek" Ow: "Die ma HY?" Leerder: "Sy is siek" Ow: "Ja, dis reg!"
15	Leerderplasing	Leerders sit baie op mekaar weens te min spasie. Baie groot klasse en leerders sit drie-drie in een bank.
16	Klasatmosfeer	Redelik ontspanne. Geen klasversiering of ander hulpmiddels word gebruik nie. Onderwyser ken leerders goed en groet hulle vriendelik. Wanneer leerders nie goed presteer nie, skryf die onderwyser briewe aan die ouers om haar te kom sien.

17	Dissipline en samewerking	Omdat hierdie klasse baie groot is, is die dissipline moeiliker en raas en gesels sommige, terwyl die ander werk.
18	Wat doen leerders terwyl onderwyser op bord skryf?	N.v.t.
19	Hoe verduidelik onderwyser konsepte?	Sy verduidelik deur vrae te vra in Afrikaans. Wanneer hulle regtig nie verstaan nie, sal sy in Tswana herhaal.
20	Effektiewe kommunikasie?	Ja
21	Reaksie van leerders	Baie stil en moet direk gevra word vir antwoorde. Hulle is nie gretig om die vrae te beantwoord nie, veral nie mondelings nie.
22	Onderwyserinteraksie	Terugvoering is ook "Ja, dis reg!", "Mooi so!", "Nee, dis nie die regte antwoord nie!"
23	Motivering van leerders	Motiveer nie die leerders baie goed nie, omdat die klasse te groot is. Sy gee demonstrasies van wat sy in die opdragte verwag. Verduidelik woorde en werk aan leerders en tref vergelykings.
24	Raamwerk van leer	Geen
25	Integrasie met ander leerareas	Geen
26	Vaardighede (uitkomst)	Lees, praat, skryf
27	Huiswerk	Leerders moet voorbeelde in tydskrifte soek van interpunksie. Onderwyser wys 'n voorbeeld aan leerders en laat hulle mondelings sekere lees- en skryftekens opnoem.

OBSERVASIE – SKOOL E

OBSERVASIESKEDULE		OBSERVASIE
GRAAD 11		
1	Lestema	Die voël – Belcher
2	Doel	Voorgeskrewe gedig vir Gr.12
3	Onderwysstrategie	Die onderwyser laat leerders in gemengde groepe (seuns en dogters) sit. Maak seker dat al die leerders op die bord kan sien. Elke leerder kry 'n versreël om te lees. Wanneer die gedig voltooi is, begin die volgende leerder weer voor. Die onderwyser verduidelik dan elke strofe aan die leerders in Afrikaans en in Tswana en soms in Engels. Daarna lees hy die gedig in sy geheel aan die klas voor.
4	Metode	Direk, hoewel meer leerderbetrokkenheid voorkom.
5	Taalgebruik van onderwyser	Redelik, maar uitspraak is nie goed nie, bv. "maf" i.p.v. "muf". Die onderwyser maak ook spelfoute: beskryewing, i.p.v. beskrywing en hy praat van <i>paragrawe</i> i.p.v. <i>strofes</i> . Soms sê die onderwyser "strofee"
6	Taalgebruik van leerders	Hulle sinkonstruksies is nie goed nie, en hulle lees baie swak.
7	Aktiwiteite	Leerders kry elkeen 'n beurt om 'n versreël te lees en moet dan mondelings die vrae beantwoord wat deur die onderwyser gevra word.
8	Opdragte	Mondelinge vrae wat skriftelik voltooi moet word.
9	Onderwyserpersoonlikheid	Baie entoesiasies, vriendelik en hulpvaardig.
10	Papegaaierk; leerders passief	In 'n groot mate
11	Doel van opdragte	Om gedig te verstaan
12	Differensiasie ten opsigte van leerders	Geen
13	Onderrigmateriaal	Skryfbord.
14	Interaksiepatrone tussen leerders en onderwyser	Die leerders wil graag, maar sukkel baie om hulself uit te druk in Afrikaans.
15	Leerderplasing	Dis die eerste skool waar die leerders werklik in groepe sit in die ou mediasentrum.
16	Klasatmosfeer	Daar is leesboeke op die rakke. Geen versiering spesifiek vir Afrikaans kom voor nie. Die onderwyser is baie entoesiasies en wil graag die leerders help, maar sukkel self met uitspraak en spelling. Die leerders probeer wel om te antwoord. Die onderwyser ken elke leerder op sy naam.

17	Dissipline en samewerking	Baie goed. Al die leerders luister aandagtig en probeer om die onderwyser te volg. Hulle steek nogal hulle hande op om te antwoord, al is dit verkeerd.
18	Wat doen leerders terwyl onderwyser op bord skryf?	Hulle luister en kyk na die onderwyser.
19	Hoe verduidelik onderwyser konsepte?	Hy probeer die beelde in die gedig vir die leerders duideliker maak deur na vergelykings te wys en dan die werk in Tswana en Engels te vertaal.
20	Effektiewe kommunikasie?	Ja
21	Reaksie van leerders	Hulle geniet die onderwyser en probeer regtig om saam te werk.
22	Onderwyserinteraksie	Die onderwyser luister rustig na die leerders se antwoorde en wanneer dit nie korrek is nie, gee hy 'n ander leerder kans om te probeer. Erkenning word gegee aan elkeen se poging, hetsy goed of verkeerd.
23	Motivering van leerders	Die onderwyser se entoesiasme maak dat die leerders duidelik positief is omdat hulle almal probeer om te antwoord. Daar is baie goeie dissipline.
24	Raamwerk van leer	Nee
25	Integrasie met ander leerareas	Nee
26	Vaardighede (uitkomst)	Lees, praat, skryf
27	Huiswerk	Voltooi die vrae van die gedig skriftelik.

Die Diere Gaan Vrou Koop

(’N TIV-LEGENDE)



Al die diere saam, groot en klein, besluit om te gaan vrou koop – bô in die lug. Maar hoe moet hulle daar bo kom?

‘Kom ons vra vir Spinnekop om vir ons ’n draad te spin tot bo in die lug,’ sê Hasie, wat altyd die slimste planne het.

Toe spin Spinnekop die draad en hulle klim op: een vir een. Almal gaan om vrou te koop daar bo in die lug.

Ná die kopery, terwyl Hasie nog nuuskierig daar rondstaan om alles te sien, word hy honger. Hy steel toe graan by sy skoonmoeder. Dit is *iswa*, waarvan lekker sous gemaak word. Dit is ’n skaars kossoort en dis baie lekker. Almal is altyd gretig om daarvan in die hande te kry.

Hasie eet hom vol en steel nog om saam aarde toe te neem. Om sy spoor te bedek, neem hy van die graan en gooi dit oor Spinnekop se klere uit. Na ’n rukkie sien Hasie se skoonmoeder dat haar graan weg is en sy wonder wat daarvan kon geword het.

‘Kyk hierso, hier is fout. Iets het gebeur. My *iswa* is weg.

1



Ek het 'n huisie by die see - K. A. Fagan

1. Inhoud

In die eerste strofe van die gedig vertel die spreker hoe hy in sy huisie by die see sit en luister na 'n storm wat buite woed. Hy hoor die golwe teen die rots slaan waarop sy huis gebou is en hy hoor die wind waai. Die winde word vergelyk met die gekreun en gekla van siele wat selfs na die dood nog rond dwaal.

In die tweede strofe vertel die spreker hoe veilig hy in sy huisie voel, waar daar 'n vuurtjie en 'n kers brand.

In die laaste strofe is die spreker so oortuig daarvan dat sy huisie op 'n vaste fondament (rots) gebou is, dat hy die elemente uitdaag.

2. Woordverklaring

dwalend (reël 7) - sonder doel rondbeweeg
klagend (reël 7) - ontevredenheid uitspreek
smag (reël 8) - yurig verlang
loei (reël 10) - geluid van wind wat waai

3. Vrae

1. Waar staan die spreker se huisie?
2. Watter tyd van die dag is dit?
3. Waarop is sy huisie gebou?
4. Watter geluide hoor die spreker alles?
5. Waarmee word die wind vergelyk? Antw. Dit klink soos ...
6. Waarna "soek en smag" die "siele"?
7. Noem drie dinge wat die wind doen wat eintlik menslike optredes is.
8. Waaraan ruk die winde?
9. "hierbinne is dit veilig, warm en dig." (reël 12)
 - a. Waar is "hierbinne"?
 - b. Waarom is die spreker so seker dat hy veilig is?
 - c. Waar kom die warmte vandaan?
 - d. Wat bewys dat sy huisie dig is?
10.
 - a. Wat daag die spreker alles uit?
 - b. Waartoe word dit (antw. a) uitgedaag?
 - c. Waarom is die spreker so oortuig dat dit (antw. a) onsuksesvol sou wees al word die uitdaging aanvaar?
11. Soek woorde uit die gedig wat dieselfde beteken:
 - a. woninkie
 - b. oseaan
 - c. waai
 - d. aanmekaar
 - e. ruite
 - f. ruk

BYLAAG E

ONDERHOUDSVRAE:

1. Van watter aktiwiteite hou die leerders die meeste? Groepwerk, mondeling, stelwerk, begripstoetse, grammatika, lees, woordeskat, letterkunde.
2. Watter probleme ondervind u t.o.v. die leerders?
3. Dink u die gemeenskap beïnvloed die houding teenoor Afrikaans?
4. Watter probleme ondervind u t.o.v. die onderrig van Afrikaans?
5. Gebruik u leermateriaal soos liedjies, video's, tv-advertensies ens?
6. Is Afrikaans verpligtend by hierdie skool?
7. Hoekom gee u Afrikaans?
8. Watter blootstelling het die leerders buite die klas met Afrikaans?
9. Watter blootstelling het u aan Afrikaans buite die skool?
10. Gebruik u 'n sillabus? Watter een?
11. Watter probleme skep UGO met Afrikaans-onderrig?
12. Laat u die leerders in groepe werk?



NORTH WEST PROVINCE

DEPARTMENT OF EDUCATION
Lefapha La Thuto
Departement van Onderwys

POTCHEFSTROOM
AREA PROJECT OFFICE

Private Bag X 919, POTCHEFSTROOM, 2520 TELEPHONE 018-2974201 FAX 018-2974201

TO: MRS DU TOIT

FROM: S.S. YSSEL
APO MANAGER
POTCHEFSTROOM

DATE: 7 MARCH 2005

SUBJECT: PERMISSION FOR EMPIRICAL RESEARCH IN SCHOOL

Permission is hereby granted to carry out empirical research in the Potchefstroom Area.

Kindly take note of the following:

- Participation of schools and individuals are voluntary.
- Permission from principals are a prerequisite for you to continue at a school.
- As your study includes learners it is essential to communicate with parents of learners. Parents should be informed about their childrens' participation.
- Your research should not interfere with the day to day operations or the teaching and learning at the school.

I trust that you will find this in order.

Yours sincerely

MS S.S. YSSEL

SS109/dp



BRONNELYS

- ADAMSON, H.D. 1993. Academic competence: Theory and classroom practice: Preparing ESL students for content courses. New York : Longman.
- ADENDORFF, R.D. 1996. The functions of code switching among high school teachers and students in KwaZulu and implications for teacher education. (*In* Bailey, K.M. & Nunan, D., eds. *Voices from the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press. p.388-406.)
- AIDA, Y. 1994. Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese. *The modern language journal*, 78(2):155-167.
- ALEXANDER, N. 1995. Multilingualism for empowerment. (*In* Heugh, K., Siegruhn, A. & Pluddemann, P., eds. *Multilingual education for South Africa*. Isando : Heinemann Publishers. p. 37-41.)
- ALI, S. 1995. Teaching literature in a Malaysian ESL context: reflections and recommendations. *English in education*, 29(1):53-65.
- ALISON, J. 1993. Not bothered? Motivating reluctant language learners in key stage 4. London : CILT.
- ANTON, M. & DICAMILLA, F.J. 1999. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The modern language journal*, 83(3):233-247.
- AOKI, N. 1999. Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy. (*In* Arnold, J., ed. *Affect in language learning*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press. p.142-154.)
- APPEL, R. & MUYSKEN, P. 1987. Language contact and bilingualism. London : Edward Arnold.
- APPEL, R. & MUYSKEN, P. 1990 Language contact and bilingualism. London : Edward Arnold.
- ARNOLD, J. 1999. Affect in language learning. Cambridge : Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. & BROWN, H.D. 1999. A map of the terrain. (*In* Arnold, J., ed. *Affect in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press. p.1-24.)
- ASHER, J. & GARCIA, G. 1969. The optimal age to learn a foreign language. *The modern language journal*, 53(5):334-341.
- ATKINSON, D. 1987. The mother tongue in the classroom: a neglected resource. *English language teaching journal*, 8:2-5.
- ATKINSON, D. 1999. ESL and culture. *TESOL quarterly*, 33:625-654.

- ATKINSON, D. 2002. Toward a Sociocognitive approach to Second Language Acquisition. *The modern language journal* , 86(4):525-545.
- ATKINSON, D. & RAMANATHAN, V. 1995. Cultures of writing: an ethnographic comparison of L1 and L2 university writing/language programs. *TESOL quarterly*, 29(3):539-568.
- AUERBACH, E.R. 1993. Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL quarterly*, 27:9-32.
- AUSUBEL, D.D. 1964. Adults versus children in second-language learning: Psychological considerations. *The modern language journal*, 48(7):420-424.
- BADENHORST, B.P. 2004. Indiensopleiding van swart Afrikaans-onderwysers. *Tydskrif vir taalonderrig*, 38(2):287-299.
- BAETENS BEARDSMORE, H. 1995. European models of bilingual education: practice, theory and development. (In Garcia, O. & Baker, E., eds. Policy and practice in bilingual education. a reader extending the foundations. Clevedon : Multilingual Matters. p.139-151.)
- BAETENS BEARDSMORE, H. 1999. (s.d.). Bilingual learning: Institutional frameworks – whole school policies (In Multilingual Education, bronnebundel by die werkwinkel van die Phapamang Taalprojek, Universiteit van Antwerpen, 30 Maart 1999, p. 1-21.)
- BAETENS BEARDSMORE, H. & SWAIN, M. 1985. Designing bilingual education: Aspects of immersion and 'european school' models. *Journal of multilingual and multicultural development*, 6(1):1-15.
- BAILEY, K.M. 1983. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. (In Selinger, H.D. & Long, M.H., eds. Classroom oriented research in second language acquisition. Rowley, MA : Newbury House.)
- BAKER, C. 1997. Foundations of bilingual education and bilingualism. 2nd ed. Clevedon : Multilingual Matters.
- BANGENI, N.J. 2000. ESL students' motivation towards classroom learning-specific motivational components. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.A.)
- BARNES, D. 1992. From communication to curriculum. Portsmouth, NH : Boynton/Cook.
- BASSON, A. 2003. Veg vir die gebruik van Afrika-tale in onderrig. *Volksblad*:13, Mrt.23.
- BEHR, A.L. 1963. Onderwys aan nie-blankes. (In Coetzee, J. Chr., red. Onderwys in Suid-Afrika. 2de druk. Pretoria : Van Schaik. p.403-483.)

- BEHR, A.L. 1978. *New perspectives in South African education*. Durban : Butterworths.
- BEHR, A.L. 1988. *Education in South Africa: origins, issues and trends, 1652-1988*. Pretoria/Cape Town : Academica.
- BELMECHRI, F & HUMMEL, K. 1998. Language learning orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec City. *Language learning*, 48(2):219, Jun.
- BESTER, H. 1996. Help my kind makeer iets: die pyn en hoop rondom leerprobleme. Kaapstad : Human & Rousseau.
- BESTER, G. & CANN, P.A. 1996. Factors affecting Setswana-speaking children's acquisition of English as a second language. *Journal for language teaching*, 30(2):111-122.
- BLOCK, D. 1996. Not so fast: some thoughts on theory culling, relativism, accepted findings and soul of SLA. *Applied linguistics*, 17:63-83.
- BLOOMFIELD, L. 1933. *Language*. New York : Holt.
- BONTHUYS, J. 2001. Asmal skop vas oor taal: onderrig in moedertaal verpligtend vir 1ste 4 jaar. *Die Beeld*:1, Mei.25.
- BOYD, M. & MALOOF, V.M. 2000. How teachers can build upon student-proposed intertextual links to facilitate student talk in the ESL classroom. (*In Hall, J.K. & Verplaetse, L.S., eds. Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum. p.163-182.)
- BOXER, D., & CORTÉS-CONDE, F. 2000. Identity and ideology: culture and pragmatics in content-based ESL. (*In Hall, J.K. & Verplaetse, L.S., eds. Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum. p. 203-220.)
- BRANDES, D. & GINNIS, P. 1986. *A guide to student-centred learning*. London : Simon and Schuster Education.
- BROOKS, F.B. 1990. Foreign language learning: a social interaction perspective. (*In Van Patten, B. & Lee, J.F., eds. Second language acquisition/foreign language learning*. Clevedon : Multilingual Matters. p. 153-169.)
- BROWN, H.D. 1980. *Principles of language and teaching*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- BROWN, H. 1981. Affective factors in second language learning. (*In Alatis, J., Altman, H. & Alatis, P., eds. The second language classroom: directions for the 1980's*. New York : Oxford University Press.)
- BROWN, H.D. 1987. *Language learning and teaching*. 2nd ed. Englewood : Prentice-Hall.

- BROWN, H.D. 1994. Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- BROWN, J.D. 1986. Evaluation of self and others: self-enhancement biases in social judgements. *Social cognition*, 4 : 353-376.
- BROWN, R.W. 1973. A first language: The early stages. London : Allen & Unwin.
- BRUCKMAN, K. & KROES, H. 1999. Evaluation of current communication-kommunikasie syllabusses. (Ongepubliseerde verslag.)
- BRUMFIT, C. 1984. Communicative methodology in language teaching. Cambridge : Cambridge University Press.
- BRUNER, J. 1983. Child's talk. New York : Norton.
- BRUNER, J. 1985. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. (In Wertsch, J. Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge : Cambridge University Press. p.21-34.)
- BRUNER, J. 1996. The culture of education. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- BURSTALL, C., JAMIESON, M., COHEN, S. & HARGREAVES, M. 1974. Primary French in the balance. Windsor : NFER.
- BUTTJES, D. & BYRAM, M. 1990. Mediating languages and cultures. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- BUYS, A. & VAN DER WALT, J.L. 1996. Formal instruction in a Communicative Approach to Second Language Teaching. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 30(2):83-90.
- BUYS, B.R. 1963. Onderwys in Natal. (In Coetzee, J. Chr., red. Onderwys in Suid-Afrika. 2de druk, Pretoria : Van Schaik Beperk. p.221-276.)
- BUYS, F. 2004. Afrikaanssprekendes se bydrae tot die vestiging van veeltaligheid in die werkplek. (In Van Rensburg, F.I.J., red. Afrikaans lewende taal van miljoene. Pretoria : Van Schaik Uitgewers. p. 35-41.)
- CAHILL, S. & KAMPER, G.M. 1989. Die stand, plek en rol van Afrikaans as tweedetaal in die breë kurrikulum van sekondêre skole van die Departement van Onderwys en Opleiding. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- CAMERON, L. 2001. Teaching languages to young learners. Cambridge : Cambridge University Press.
- CANAGARAJAH, A.S. 1999. Resisting linguistic imperialism in English teaching. Oxford : Oxford University Press.
- CANALE, M. 1983. From communicative competence to language pedagogy. (In Richards, J.C. & Schmidt, R.W., eds. Language and communication. London : Longman. p.2-27.)

- CAPRA, F. 1996. *The web of life: a new scientific understanding of living systems*. New York : Doubleday.
- CARROLL, J.B. 1953. *The study of language*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- CARROLL, J.B. 1981. *Twenty-five years of research in foreign language aptitude*. Rowley, MA : Newbury House. p.83-118.
- CARROLL, J.B. & SAPON, S.M. 1959. *Modern languages aptitude test*. New York : Psychological Corporation.
- CARSTENS, W.A.M. 2004. Afrikaans – tien jaar later (1994-2004). (Referaat gelewer tydens simposium van SA Akademie vir Wetenskap en Kuns op Potchefstroom, 25 Junie 2004.) [Web:] <http://www.litnet.co.za/taaldebat/wcarstens.asp> [Datum van gebruik: 8 Feb. 2005].
- CARTER, E. 1988. The relationship of field dependent/independent cognitive style to Spanish language achievement and proficiency. *The modern language journal*, 72(1):21-30.
- CAZDEN, C. 1988. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- CELE, N. 2004. 'Equity of access' and 'equity of outcomes' challenged by language policy, politics and practice in South African higher education: the myth of language equality in education. *South African journal of higher education*, 18(1):38-56.
- CHAIKLIN, S. & LAVE, J., eds. 1993. *Understanding practice: perspectives in activity and context*. Cambridge : Cambridge University Press.
- CHAMBERS, G.N. 1999. *Motivating language learners*. Clevedon : Multilingual Matters.
- CHAMOT, A.U. 1987. The learning strategies of ESL students. (In Wenden, A. & Rubin, J., eds. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall).
- CHAMOT, A. 2001. The role of learning strategies in second language acquisition. (In Breen, M., ed. *Learner contributions to language learning*. Harlow : Longman. p.25-43.)
- CHAMOT, A.U. & KUPPER, L. 1989. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign language annals*, 22:13-24.
- CHOMSKY, N. 1957. *Syntactic structures*. The Hague : Moutton.
- CHOMSKY, N. 1959. Review of verbal behaviour, by BF Skinner. *Language*, 35:26-58.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge, Mass : MIT Press.
- CHOMSKY, N. 1975. *Reflections and language*. New York : Pantheon.

- CHURCHLAND, P.S. & SEJNOWSKI, T.J. 1992. The computational brain. Cambridge, MA : MIT Press.
- CLÉMENT, R. 1980. Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. (*In* Giles, H., Robinson, W.P. & Smith, P.M., eds. *Language: social psychological perspectives*. Oxford : Pergamon. p.147-154.)
- CLÉMENT, R., DÖRNYEI, Z. & NOELS, K.A. 1994. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44(3):417-448.
- CLÉMENT, R. & GARDNER, R.C. 2001. Second language mastery. (*In* Robinson, WP & Giles, H., eds. *The new handbook of language and social psychology*. New York : John Wiley. p.489-504.)
- CLÉMENT, R. & NOELS, K.A. 1992. Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: the effects of status on individuals and groups. *Journal of language and social psychology*, 11(4):202-232.
- CLIFTON, C. 2000. Motherese. [Web:] <http://www.umass.edu/writprog/willing/lynch.htm>. [Datum van gebruik: 21 Februarie 2005].
- COETZEE, J.C. 1958. Onderwys in Transvaal. (*In* Coetzee, J.C. *Onderwys in Suid-Afrika 1652-1956*. Pretoria : JL van Schaik. p. 261-331.)
- COETZEE, A. & MAHAPA, M. 1997. Noord-Sotho Afrikaans-onderwysstudente se intertaal – 'n gevallestudie. *Tydskrif vir taalonderrig*, 31(4):370-384, Des.
- COETZEE-VAN ROOY, A.S. 2000. Cultural identity profiles of Afrikaans and Southern Sotho learners of English: resource or hazard. *World Englishes*, 21(1):63-81.
- COETZEE-VAN ROOY, A.S. & VERHOEF, M.M. 2000. Perceptions of English proficiency: views from Southern Sotho speakers. *South African journal of linguistics, Supplement*, 38: 163-186.
- COHEN, A.D. 1987. The use of verbal and imagery mnemonics in Second language vocabulary learning. *Studies in second language acquisition*, 9(1):43-62.
- COHEN, A.D. 1994. Second language learning and use strategies: clarifying the issues. (Paper delivered at the Symposium on Strategies of Language Learning in Use, Seville, Spain, Des. 13-16.) (Unpublished.)
- COLE, M. & WERTSCH, J.V. 2001. Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky. [Web:] <http://www.massey.ac.nz/~Alock/virtual/colevyg.htm>. [Date of access: 6 Feb. 2001].
- COLLIER, V.P. 1988. The effect of age on acquisition of a second language for school. *New Gocus*, 2:1-12, winter. [Web:]

<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/classics/focus/ozaaage.htm>. [Date of access: 8 Dec. 2004. Eric].

CONRADIE, J. 2004. Afrikaans as Suid-Afrikaanse lingua franca. (In Van Rensburg, F.I.J., *red.* Afrikaans lewende taal van miljoene. Pretoria : Van Schaik Uitgewers. p. 147-155.)

COOK, V. 1992. Second language learning and teaching. London : Edward Arnold.

CORNETT, C.E. 1983. What you should know about teaching and learning styles. Bloomington, IN : Phi Delta Kappa Education Foundation.

CORTAZZI, M. & JIN, L. 1999. Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom. (In Hinkel, E., *ed.* Culture in second language teaching and learning. Cambridge : Cambridge University Press. p. 196 – 219.)

CRANDALL, J. 1999. Cooperative language learning and affective factors. (In Arnold, J., *ed.* Affect in language learning. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press. p. 226-245.)

CROOKALL, D. & OXFORD, R. 1991. Dealing with anxiety: some practical activities for language learners and teacher trainees. (In Horwitz, E.K. & Young, D.J., *eds.* Language anxiety: from theory and research to classroom implications. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall. p.141-150.)

CRUICKSHANK, D. 1985. Profile of an effective teacher. *Educational horizon*, 64(2): 80-86, Winter.

CUMMINS, J. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Sacramento, CA : California Department of Education:3-49. (*Schooling and language minority students.*)

CUMMINS, J. 1984. Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy. Clevedon : Multilingual Matters.

CUMMINS, J. 1986. Empowering minority students. a framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1): 18-36, Feb.

CUMMINS, J. 1988. Second language acquisition within bilingual education programs. (In Beebe, L., *ed.* Issues in second language acquisition: multiple perspectives. New York : Newbury House. p.145-166.)

CUMMINS, J. 1992. Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. (In Richard-Amato, P.A. & Snow, M.A., *eds.* The multicultural classroom. New York : Longman.)

CUMMINS, J. 1995. Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society. Ontario : California Association for Bilingual Education.

CUMMINS, J. 2002. Language and the human spirit. *TESOL matters*, 13(1), Dec.

CUMMINS, J. & SWAIN, M. 1986. Bilingualism in education. London : Longman.

- DAMASIO, A. 1994. *Descartes' error: emotion, reason and the human brain*. New York : Avon.
- DANIELS, H.A. 1994. Nine ideas about language. (In Clark, V., Eschholz, P.A. & Rosa, A.F., eds. *Language*. New York : St Martin's Press. p. 17-34.)
- DE KADT, E. 1999. Learning and teaching foreign languages in tertiary institutions in South Africa. *Journal for language teaching*, 33(3):197-235, Sept.
- DEKEYSER, R. 2000. The robustness of critical period affects in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 22(4):493-533.
- DE KLERK, V. & BOSCH, B. 1994. Language attitudes in the Eastern Cape: a trilingual survey. *South African journal of linguistics*, 12(2):50-59.
- DE VILLIERS, H.E. 1992. Teacher attitudes towards black English. Johannesburg : Rand Afrikaans University. (M. Ed. Thesis)
- DE VILLIERS, S.U. 1991. Die verband tussen blootstelling aan en houding teenoor Engels by Afrikaanssprekende leerlinge. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.)
- DICKINSON, D. & TABORS, P. 2001. *Beginning literacy with language*. Baltimore : Paul E. Brookes.
- DODD, C.H. 1998. *Dynamics of intercultural communication*. Madison, W : McGraw-Hill.
- DONITSA-SCHMIDT, S., INBAR, O. & SHOHAMY, E. 2004. The effects of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel. *The modern language journal*, 88(2):217-228.
- DÖRNYEI, Z. 1998. Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3):117-135.
- DÖRNYEI, Z. 2001a. New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21:43-59.
- DÖRNYEI, Z. 2001b. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. & CSIZÉR, K. 1998. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language teaching research*, 2(3):203-229.
- DÖRNYEI, Z. & SKEHAN, P. 2003. individual differences in L2 learning. (In Doughty, C.J. & Long, M.H., eds. *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA : Blackwell Publishing Ltd. p. 589-630.)
- DOUGHTY, C. & LONG, M.H., eds. 2003. *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA : Blackwell.
- DREYER, C. & VAN DER WALT, J.L. 1995. Learning and teaching styles: empowering diverse learners in tertiary classrooms. *Koers*, 61(4):469-482.

- DUFF, P.A. 1995. An ethnography of communication in immersion classrooms in Hungary. *TESOL quarterly*, 29(3):505-537.
- DUFF, P.A. & POLIO, C.G. 1990. How much foreign language is there in the foreign language classroom? *The modern language journal*, 74(2):154-166.
- DUMINY, P.A., MACCARTY, A.H., & GASA, E.D. 1980. The introduction of Afrikaans and English to Zulu pupils in the Primary School. *Journal of racial affairs*, 31(3):93-104.
- DUNN, R., DUNN, K. & PRICE, G.E. 1975. The learning style inventory. Lawrence, KS : Price Systems.
- DUNN, R., DUNN, K. & PRICE, G.E. 1989. Learning styles inventory (LSI): an inventory for the identification of how individuals in grades 3 through 12 prefer to learn. Lawrence KS : Price Systems.
- DU TOIT, P.S. 1958. Onderwys in Kaapland. (*In* Coetzee, J.C. *Onderwys in Suid-Afrika 1652-1956*. Pretoria : JL van Schaik. p. 3-120.)
- DYERS, C. 2003. Intervention and language attitudes: the effects of one development programme on the language attitudes of primary school educators. *Journal for language teaching*, 37(1):60-73, Jun.
- DYSON, A. H. 1989. Multiple worlds of child writers: friends learning to write. New York : Teachers College Press.
- EDWARDS, C.H. 1997. Classroom discipline and management. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- EGAN-ROBERTSON, A & BLOOME, D. 1998. Students as researchers of culture and language in their own communities. Cresskill, NJ : Hampton Press.
- EHRMAN, M.E. 1996. Understanding second language learning difficulties: looking beneath the surface. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- EHRMAN, M.E. & OXFORD, R. 1995. Cognition plus: correlates of language learning success. *The modern language journal*, 79(1):67-89.
- ELLIS, N.C. 1998. Emergentism, connectivism and language learning. *Language learning*, 48(4):631-664.
- ELLIS, N.C. 2001. Memory for language. (*In* Robinson, P. *Cognition and second language instruction*. Cambridge : Cambridge University Press. p.33-68.)
- ELLIS, R. 1985. Understanding second language acquisition. Oxford : Oxford University Press.
- ELLIS, R. 1989. Are classroom and naturalistic acquisition the same? *a study of second language acquisition*, 11(3):305-328.
- ELLIS, R. 1994. The study of second language acquisition. Oxford : Oxford University Press.

- ELLIS, R. 1999. Learning a second language through interaction. Amsterdam : John Benjamins Publishing Co.
- ELLIS, R. & ROBERTS, C. 1987. Two approaches for investigating second language acquisition. (*In Ellis, R., ed. Second language acquisition in context* London : Prentice-Hall. p. 3-29).
- ELMAN, J.L., BATES, E.A., JOHNSON, M.H., KARMILOFF-SMITH, A. & PLUNKETT, K. 1997. Rethinking innateness: a connectionist perspective on development. Cambridge, MA : MIT Press.
- ELY, C.M. 1986. Language learning motivation: a descriptive causal analysis. *The modern language journal*, 70(1):28-35.
- ESTERHUIZEN, I. 2004. Lees-om-te-leer: 'n Studievaardigheid. *Tydskrif vir taalonderrig*, 38(2):198-215.
- FANDRYCH, I. 2003. Socio-pragmatic and cultural aspects of teaching English for academic purposes in Lesotho. *Southern African linguistics and applied language studies*, 21(1&2):15-27..
- FAIRCLOUGH, N. 1992. Discourse and social change. Cambridge : Polity.
- FASOLD, R. 1984. The sociolinguistics of society. Oxford : Basil Blackwell.
- FERNALD, A. 1989. Intonation and communicative intent in mothers' speech to infants: is the melody the message? *Child development*, 60(6):1497-1510.
- FIORITO, C. 2000. Foreign language and culture: some background and some ideas on teaching. *NASS Bulletin*, 84(612):30-34, Jan.
- FIRTH, A. & WAGNER, J. 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The modern language journal*, 81(3):285-300.
- FISHER, K.W., WANG, L., KENNEDY, B. & CHANG, C.-L. 1998. Culture and biology in emotional development. (*In Sharma, D. & Fischer, K.W., eds. New directions for child development across cultures*. San Francisco : Jossey-Bass. p. 21-43.)
- FISHMAN, J. 1991. Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Clevedone, Avon : Multilingual Matters.
- FLEWELLING, J. 1994. The teaching of culture: guidelines from the National Core French Study of Canada. *Foreign language annals*, 27(2):133-142.
- GAINE, C. & GEORGE, R. 1999. Gender, 'race' and class in schooling: a new introduction. London : Falmer Press.
- GALLUP, G. 1975. The seventh annual Gallup Poll of public attitudes toward public schools. *Phi Delta Kappan*, 57(4):227-241, Dec.

- GARDNER, R.C. 1985. Social psychology and second language learning. London : Edward Arnold.
- GARDNER, R. 1986. Social psychology and second language learning. London : Arnold.
- GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. 1959. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian journal of psychology*, 13(4):266-272.
- GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. 1972. Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, MA : Newbury House.
- GARDNER, R.C. & MACINTYRE, P.D. 1992. A Student's contribution to second language learning: Part I, cognitive factors. *Language teaching*, 25(4):211-220.
- GARDNER, R.C. & MACINTYRE, P.D. 1993a. A student's contribution to second language learning: Part II, affective variables. *Language teaching*, 26:1-11.
- GARDNER, R.C. & MACINTYRE, P.D. 1993b. On the measurement of affective variables in second language learning. *Language learning*, 43(2):157-194.
- GARDNER, R.C., TREMBLAY, P.F. & MASGORET, A. 1997. Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The modern language journal*, 81(3): 344-362.
- GASS, S.M. 1997. Input, interaction and the second language learner. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- GEE, J.P. 1990. Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. London : Falmer Press.
- GEE, J.P. 1992. The social mind. London : Bergin & Garvey.
- GERGANOV, E. & KRASSIMIRA, R. 1993. Effect of some motivational factors on foreign language acquisition. (*In* Kettleman, B. & Wieden, W. Current issues in European Second language acquisition. Tübingen : Narr.)
- GEVA, E. & RYAN, E.B. 1993. Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second languages. *Language learning*, 43(1):5-42.
- GEVA, E., WADE-WOOLLEY, L. & SHANY, M. 1997. Development of reading efficiency in first and second language. *Scientific studies of reading*, 1(2):119-144.
- GIACONA, R. & HEDGES, L. 1982. Identifying features of effective open education. *Review of educational research*, 52:579-602.
- GILES, H. & BYRNE, J.L. 1982. An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of multilingual and multicultural development*, 3(1):17-40.
- GOODLUCK, H. 1991. Language acquisition. Oxford : Blackwell.
- GOODWIN, C. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of pragmatics*, 32(10):1489-1522.
- GRAVES, D. 1983. Writing: teachers and children at work. Exeter, NH : Heinemann.

- GREEN, J.M. & OXFORD, R.L. 1995. A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL quarterly*, 29(2):261-297.
- GRIFFITHS, C. 2003. Language learning strategy use and proficiency. [web:] <http://80-wwwlib.umi.com.exproxy.auckland.ac.nz/dissertations/gateway>. [Date of access: 21May 2005].
- GROSJEAN, F. 1994. Individual bilingualism. (*In Asher, R.E., ed. The Encyclopedia of language and linguistics. Edinburg : Pergamom Press. p. 1656-1660.*)
- HAGAN, S. 1992. Language policy and strategy issues in the new Europe. *Language learning journal*, 5:31-34.
- HALL, J.K. 1995. (Re)creating our worlds with words: a sosiohistorical perspective of face-to-face interaction. *Applied linguistics*, 16(2):206-232.
- HALL, J.K. 1998. Differential teacher attention to student utterances: the construction of different opportunities for learning in the IRF. *Linguistics and education*, 9:287-311.
- HALL, J.K. & WALSH, M. 2002. Teacher-student interaction and language learning. *Annual review of applied linguistics*, 22:186-203.
- HALLAHAN, D.P. & KAUFFMAN, J.M. 2000. Exceptional learners: introduction to special education. 8th ed. Boston : Allyn & Bacon.
- HALLIDAY, M.A.K. 1975. Learning how to mean: explorations in the development of language. London : Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. 1978. Meaning and the construction of reality in early childhood. (*In Herbert, L. P. & Saltzman, E., eds. Modes of perceiving and processing of information. Hillsdale : Erlbaum. p. 67-96.*)
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. 1989. Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford : Oxford University Press.
- HAMERSMA, E. 1997. Afrikaans as 'n vreemde taal in Suid-Afrikaanse skole: slaggate en uitdagings. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 31(4):284-291, Des.
- HARLEY, B. 1986. Age in second language acquisition. Clevedon, Avon : Multilingual Matters.
- HARRIS, M. & COLTHEART, M. 1986. Language processing in children and adults. London : Routledge.
- HARTSHORNE, K.B. 1987. Language Policy in African Education in South Africa 1910-1985, with particular reference to the issue of medium of instruction. (*In Young, D., ed. Language Planning and Medium in Education. Cape Town : The Language Education Unit, University of Cape Town and SAALA. p.82-101.*)

- HARTSHORNE, K. 1992. Crisis and challenge: black education 1910-1990. Cape Town : Oxford University Press.
- HAUPTFLEISCH, T. 1977. Language loyalty in South Africa. Vol.3: Motivations to language use: opinions and attitudes of white adults in urban areas. Language Survey, First Report. Pretoria : HSRC Publishers.
- HENNING, E. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria : Van Schaik.
- HERON, J. 1989. The facilitator's handbook. London : Kogan Page.
- HEYLIGHEN, F. 1993. Epistemology, introduction. [Web:] <http://pespmc1.vub.ac.be/EPISTEM.html>. [Date of access: 5 Sep. 2004].
- HEYLIGHEN, F. 1997. Epistemological constructivism. [Web:] <http://pespmc1.vub.ac.be/CONSTRUC.html>. [Date of access: 5 Sep. 2004].
- HODGES, H. 1982. Alternatives through learning styles. (*In* Keefe, J.W., ed. Student learning styles and brain behaviour: Programs, instrumentation, research. Reston, VA : National Association of Secondary School Principals. p.28-32.)
- HOFFMANN, C. 1991. An introduction to bilingualism. London and New York : Longman.
- HOLLIDAY, L., PICA, T., LEWIS, N., & MORGENTHALER, L. 1989. Comprehensible output as in outcome of the linguistic demands on the learner. *Studies in second language acquisition*, 11:63-90.
- HORRELL, M. 1963. African education: some origins, and development until 1953. Johannesburg : South African Institute of Race Relations.
- HORRELL, M. 1964. A decade of bantu education. Johannesburg : South African Institute of Race Relations.
- HORWITZ, E.K. 1986. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL quarterly*, 20(3):559-562.
- HORWITZ, E.K. 1988. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The modern language journal*, 72(3):283-294.
- HORWITZ, E.K. & GREGERSEN, T. 2002. Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The modern language journal*, 86(4):562-570.
- HORWITZ, E.K., HORWITZ, M.B. & COPE, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The modern language journal*, 70(2):125-132.
- HORWITZ, E.K. & YOUNG, D., eds. 1991. Language anxiety: from theory and research to classroom implications. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

- HUMES-BARTLO, M. 1989. Variation in children's ability to learn second languages. (*In* Hyltenstam, K. & Obler, L., eds. *Bilingualism across the life span*. Cambridge : Cambridge University Press. p. 41-54.)
- HUNTER, M. 1994. *Enhancing teaching*. Upper Saddle River, N.J. : Pearson Education.
- HYMES, D. 1967. Models of interaction of language and social setting. *Journal of social issues*, 23(2):8-28.
- HYMES, D. 1974. *Foundations in sociolinguistics*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- INGRAM, D. 1989. *First language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- IOUP, G., BOUSTAGUI, E., EL TIGI, M. & MOSELLE, M. 1994. Reexamining the critical period hypothesis: a case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in second language acquisition*, 16(1):73-98.
- JACOBS, B. & SCHUMANN, J. 1992. Language acquisition and the neurosciences: towards a more integrative perspective. *Applied linguistics*, 13:282-301.
- JAMIESON, J. 1992. The cognitive styles of reflection/impulsivity and field independence/dependence and ESL success. *The modern language journal*, 76(4):491-501.
- JOHNSON, K.E. 1995. *Understanding communication in second language classrooms*. New York : Cambridge University Press.
- JONASSEN, D.H., PECK, K.L. & WILSON, B.G. 1999. *Learning with technology: a constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- JORDAN, G. 2004. *Theory construction in second language acquisition*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- KAPLAN, E. & KAPLAN, G. 1971. The prelinguistic child. (*In* Eliot, J., ed. *Human development and cognitive process*. New York : Holt, Rinehart & Winston. p.38-381.)
- KEEFE, J.W. & FERRELL, B.G. 1990. Developing a defensible learning style paradigm. *Educational leadership*, 48(2):57-61.
- KIM, S.Y. 1998. *Affective experiences of Korean college students in different instructional contexts: anxiety and motivation in reading and conversation course*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Austin.
- KILLEN, R. 1998. *Effective teaching strategies*. Katoomba : Social Science Press.
- KLIMA, E. & BELLUGI, U. 1966. Syntactic regularities in the speech of children (*In* Lyons & Wales. p.183-208).
- KLOPPER, A.H. 1981. Die stand van Afrikaans onder die Suid-Sotho in die RSA: 'n sosiolinguistiese ondersoek. Ongepubliseerde MA-verhandeling, UOVS.

- KODA, K. 1992. The effects of lower-level processing skills on foreign language reading performance: Implications for instruction. *The modern language journal*, 76(4):502-512.
- KODA, K. 1996. L2 word recognition research: a critical review. *The modern language journal*, 80(4):450-460.
- KOEN, M.P., KOTZÉ, C.J., KOTZÉ, G.S. & ESTERHUYSE, K.G.F. 2004. Die waarde van 'n perseptuele stimuleringsprogram vir die Sesotho-sprekende Graad 1-leerder. *Tydskrif vir taalonderrig*, 38(2):262-285.
- KOLB, D.A. 1984. Learning Style Inventory. Revised edition. Boston, MA : McBer.
- KOTZÉ, E. 1999. Toegevoegde teenoor verminderde tweetaligheid. [Web:] <http://www.afrikaans.com/av6110.html> [Datum van gebruik: 3 Feb. 2005].
- KOTZÉ, E.F. 1987. A black perspective on Afrikaans. (In Young, D., ed. Language, Planning and Medium in Education. Cape Town : The Language Education Unit, University of Cape Town and SAALA, 169-183.)
- KRAMSCH, C. 1993. Context and culture in language teaching. Oxford : Oxford University Press.
- KRAMER, D. 2005. Struggle vir oop ore. *Beeld*:15, Mrt.31.
- KRASHEN, S. 1981. Second language acquisition and second language learning. Oxford : Pergamon.
- KRASHEN, S.D. 1982. Principles and practice in second language acquisition. Oxford : Pergamon.
- KRASHEN, S.D. 1985. Applications of psycholinguistic research to the classroom. (In James, C., ed. Practical applications of research in foreign language teaching. Lincolnwood : National Textbook Co. p.51-66.)
- KRASHEN, S.D., SCARCELLA, R.C. & LONG, M.A., eds. 1982. Child-adult differences in second language acquisition. Rowley, MA : Newbury House.
- KRASHEN, S.D. & TERRELL, T.D. 1983. The natural approach: language acquisition in the classroom. Oxford : Pergamon.
- KRUGER, E. 2001. Die insluiting van 'n (multi)-kulturele komponent in die kurrikulum vir Afrikaans as addisionele taal. *Literator*, 22(3):75-91, Nov.
- KUMALO, M. 2002. Perskonferensie op 31 Mei 2002. *Pansalb News*:3, Apr-Jun.
- LAMBERT, W.E. 1974. Culture and language as factors in learning and education. (In Aboud, F.F. & Meade, R.D., eds. Cultural factors in learning and education. Bellingham : Western Washington State University. p.99-122.)
- LAMENDELLA, J. 1977. General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and non-primary language acquisition. *Language learning*, 27(1):155-196.

- LAMENDELLA, J. 1979. The neurofunctional basis of pattern practice. *TESOL quarterly*, 13:5-19.
- LANGTAG. 1986. Towards a national language plan for South Africa. final report of the Language Plan Task Group (LANGTAG). Pretoria : Department of Arts, Culture, Sciences and Technology.
- LANTOLF, J.P. 1996. SLA theory building: "letting all the flowers bloom". *Language learning*, 46(4):713-749.
- LANTOLF, J.P. 2000. Sociocultural theory and second language learning. Oxford : Oxford University Press.
- LANTOLF, J.P. 2000. Second language learning as a mediated process. *Language teaching*, 33(2):79-96.
- LARSEN-FREEMAN, D. 1986. Techniques and principles in language teaching. Oxford : Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. 2001. Individual cognitive / affective learner distributions and differential success in second language acquisition. (In Breen, M.P. Learner distributions to language learning. Harlow : Pearson Education Limited.)
- LARSON, D.N. & SMALLEY, W.A. 1972. Becoming bilingual: a guide to leanguage learning. New Canaan, CT : Practical Anthropology.
- LAUFER, B. & ELIASSON, S. 1993. What causes avoidance in L2 learning: L1-L2 difference; L1-L2 simmlarity or L2 complexity? *Studies in second language acquisition*, 15: 35-48.
- LAVE, J & WENGER, E. 1993. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge : Cambridge University Press.
- LAWRENCE, D. 1999. Kodewisseling: Engels in Afrikaans – 'n instrument tot effektiewe kommunikasie. *Tydskrif vir taalonderrig*, 33(3):265-274, Sept.
- LEAP, W.L. & MESTHRIE, R. 2000. Sociolinguistics and education. (In Mesthrie, R., Swann, J., Deumert, A. & Leap, W.L. Introducing sociolinguistics. Edinburgh : Edinburgh University Press. p.354-383.)
- LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2001. Practical research: planning and design. 8th ed. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- LEMKE, J.L. 1990. Talking science: language, learning and values. Norwood, NJ : Ablex Publishing Company.
- LEMMER, E.M. 2002. Fostering language development in multicultural schools in South Africa. *Educare*, 31(1-2):38-61.
- LENNEBERG, E.H. 1967. Biological foundations of language. New York : Wiley.

- LENNEBERG, E.H. 1994. Developmental Milestones in Motor and Language Development. (In Clark, V., Eschholz, P.A. & Rosa, A.F. Language. New York : St Martin's Press. p.113-114.)
- LEPOTA, B. & WEIDEMAN, A. 2002. Our ways of learning language. *Tydskrif vir taalonderrig*, 36(3&4):206-219.
- LERNER, R.M. & HULTSCH, D. 1983. Human development. New York : McCraw-Hill.
- LERNER, J.W. 1993. Learning disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies. Boston : Houghton Mifflin.
- LEUNG, C. & FRANSON, C. 2001. Mainstreaming: ESL as a diffused curriculum concern. (In Mohan, B., Leung, C., & Davison, C., eds. English as a second language in the mainstream. Harlow, Essex : Pearson Education Limited.)
- LEVINE, G.S. 2003. Student and instructor beliefs and attitudes about targetlanguage use, first language use, and anxiety: report of a questionnaire study. *The modern language journal*, 87(3):343-358.
- LEWIS, E.G. 1980. Bilingualism and bilingual education. a comparative study. Albuquerque : University of New Mexico Press.
- LEWIS, J. 2004. Die ononderhandelbare waardes van moedertaalonderrig. (In Van Rensburg, F.I.J., red. Afrikaans lewende taal van miljoene. Pretoria : Van Schaik Uitgewers. p. 183-190.)
- LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. 2001. How languages are learned. Oxford : Oxford University Press.
- LIN, A. 1999a. Doing-English-Lessons in the reproduction or transformation of social worlds? *TESOL quarterly*, 33(3):393-412.
- LIN, A. 1999b. Resistance and creativity in English reading lessons in Hong Kong. *Language, culture and curriculum*, 12(13):285-296.
- LIN, A. 2000. Lively children trapped in an island of disadvantage: verbal play of Cantonese working-class schoolboys in Hong Kong. *International journal of the sociology of language*, 143:63-83.
- LITTLEWOOD, W. 1984. Foreign and second language learning: language acquisition research and its applications for the classroom. Cambridge : Cambridge University Press.
- LONG, M.H. 1980. Inside the "black box": methodological issues in classroom research on language learning. *Language learning*, 1:1-42.
- LONG, M.H. 1983. Does second language instruction make a difference? *TESOL quarterly*, 17(3):359-382.

- LONG, M.H. 1990. The least a second language acquisition needs to explain. *TESOL quarterly*, 24(4):649-666.
- LOUW, D.A., GERDES, L.C. & MEYER, W.F. 1984. Menslike ontwikkeling. HAUM : Pretoria.
- LOWIS, P. 1995. South Africa: free at last. Cape Town/Johannesburg : Leo Books.
- LUCKETT, K. 1995. National additive bilingualism: towards a language plan for South African education. (In Heugh, K., Siegruhn, A. & Pluddeman, P., eds. Multilingual Education for South Africa. Johannesburg : Heinemann. p.73-78.)
- MACARO, E. 2001. Analyzing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: theories and decision making. *The modern language journal*, 85(4):531-548.
- MACDONALD, C. 1993. Using the target language. Cheltenham, UK : Mary Glasgow Publications.
- MACDONALD, C.A. 1990. Crossing the threshold into standard three. Pretoria : HSRC.
- MACINTYRE, P.D. 1995. How does anxiety affect second language learning: a reply to Sparks and Ganschow. *The modern language journal*, 79(1):90-99.
- MACINTYRE, P.D. & GARDNER, R.C. 1988. The measurement of anxiety and applications to second language learning: an annotated bibliography (Research Bulletin No. 672. Ontario : The University of Western Ontario. (ERIC Document Reproduction Service No. FL 017 649)
- MACINTYRE, P.D. & GARDNER, R.C. 1989. Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning*, 39:251-275.
- MACINTYRE, P.D. & GARDNER, R.C. 1991. Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language learning*, 41(1):85-117.
- MACINTYRE, P.D. & GARDNER, R.C. 1994. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44(2):283-305.
- MACKEY, A. & PHILP, J. 1998. Conversational interaction and second language development: Recasts. *The modern language journal*, 82:338-356.
- MACWHINNEY, B., ed. 1999. The emergence of language. Hillside, NJ. : Erlbaum.
- MAGADLA, L. 1996. Constructivism: a practitioners perspective. *Spith African journal for higher education*, 10(1):83-88.
- MAGURA, B.J. 1984. Style and meaning in African English: a sociolinguistic analysis in South African and Zimbabwean English. Illinois : University of Illinois. (Ph.D Thesis).

- MAKONI, S. 1998. African languages as European scripts: the shaping of communal memory. (*In Nuttall, S. & Cotzee, C., eds. Negotiating the past: the making of memory in South Africa. Cape Town : Oxford University Press. p.242-249.*)
- MAKONI, S. 2002. From misinvention to disinvention of language: multilingualism and the South African constitution. (*In Makoni, S., Smitherman, G., Ball, A. & Spears, A., eds. Black linguistics: social and political problems of languages in Africa and the Americas. London : Routledge. p.132-153.*)
- MALHERBE, E.G. 1977. Education in South Africa:1923-75. Cape Town : Juta & Co., Ltd.
- MALINOWSKI, B. 1923. The problem of meaning in primitive languages. (*In Ogden, C.A. & Richards, I.A., eds. The meaning of meaning: a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism. New York : Harcourt, Brace & World. p. 296-336.*)
- MARSHALL, C. 1991. Teachers' learning styles: how they affect student learning. *The Clearing House*, 64(4):225-226.
- MARTINEZ, M.E. 2001. The process of knowing: A biocognitive epistemology. *The journal of mind and behaviour*, 22:407-426.
- MAWASHA, A.L. 1982. Language in black education: the politics of language in a multi-lingual situation. (Inaugral address delivered at the acceptance of the chair and headship of the language bureau, Faculty of Education, University of the North on Wednesday August 4, 1982. Pietersburg.
- McCAFFERTY, S.G. 2002. Gesture and creating zones of proximal development for second language learning. *The modern language journal*, 86(2):192-203.
- McCAFFERTY, S. & AHMED, M. 2000. The appropriation of gestures of the abstract by L2 learners. (*In Lantolf, J.P., ed. Sociocultural theory and second language learning. Oxford : Oxford University Press.*)
- McCLENDON, L. 2000. Middle school foreign language programs: excellence for all students in 2000 and beyond. *NASSP Bulletin*, 84(612):19-24, Jan.
- McCOMBS, B.L. & WHISLER, J.S. 1997. The learner-centered classroom and school: strategies for increasing student motivation and achievement. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- McGROARTY, M. 1998. Constructive and constructivist challenges for applied linguistics. *Language learning*, 48:591-622.
- McGROARTY, M. 2001. Situating second language motivation. (*In Dörnyei, Z. & Schmidt, R., eds. Motivation and second language acquisition. Honolulu : University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center. p. 69-90.*)

- McLAUGHLIN, B. 1979. *Second language acquisition in childhood*. London : Lawrence Erlbaum Associates.
- McLAUGHLIN, B. 1981. Differences and similarities between first- and second-language learning. (*In* Winitz, J., ed. *Native language and foreign language acquisition*. New York : New York Academy of Sciences. p.23-32.)
- McLAUGHLIN, B. 1984. *Second-language acquisition in childhood*. Volume 1, Preschool children. Second edition. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- McLAUGHLIN, B. 1985. *Second language acquisition in childhood: Volume 2, School-age children*. 2nd ed. London : Lawrence-Erlbaum Associates.
- McNALLY, D.W. 1974. *Piaget, education and teaching*. Sussex : New Educational Press LTD.
- MEADOWS, S. 1993. *The child as thinker*. London: Routledge.
- MEHAN, H. 1979. *Learning lessons*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- MERCER, N. 1995. *The guided construction of knowledge*. Clevedon : Multilingual Matters.
- MERCER, N. 2000. *Words and minds*. London : Routledge.
- MESSERSCHMIDT, J.J.E. 2002. "Die pad is lank en swaar." *Taalreise in Mangaung*. *Tydskrif vir taalonderrig*, 36(3-4):246-257.
- MESTHRIE, R., ed. *Language in South Africa*. Cambridge : Cambridge University Press.
- MHLAMBI, A.M. 1994. 'n Ondersoek na die houding van die swart jeug in KwaZulu-Natal teenoor Afrikaans. Pietermaritzburg : Universiteit van Natal (Verhandeling – M.A.)
- MITCHELL, R & MYLES, F. 2004. *Second language learning theories*. London : Arnold.
- MONGIAT, M.D. 1991. Moedertaalverwerwing en implikasies daarvan vir kommunikatiewe taalonderrig. Johannesburg : RAU. (Verhandeling - M.A.)
- MORDUANT, O.G. 1991. Attitudes of Swazi teacher trainees towards the first official language. *Journal of multilingual and multicultural development*, 12(3):205-219.
- MOSKOWITZ, B.A. 1994. The acquisition of language. (*In* Clark, V., Eschholz, P.A. & Rosa, A.F. *Language*. New York : St Martin's Press. p.185-112).
- MURRAY, S. 2002. Language issues in South African education: an overview. (*In* Mesthrie, R., ed. *Language in South Africa*. Cambridge : Cambridge University Press. p. 439-440.)
- MWELASE, Z.M.P. 1995. *Learning disabilities. Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*. 4th ed. Austin : Pro-ed.

- NEPI (National Education Policy Investigation). 1992. Language. Report of the Language Research Group. A project of the National Education Co-ordinating Committee. Kaapstad : Oxford University Press.
- NEUNER, G. 1994. The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning. Strasbourg, France : Council of Europe.
- NOMVETE, S. 1994. From oppression to opportunity: multilingual policy or schools. *ELTIC reporter*, 18(1-2):11-17.
- NORTON, B. 2000. Identity and language learning. Harlow : Pearson Education Limited.
- NORTON PEIRCE, B. 1995. Social identity, investment, and language learning. *TESOL quarterly*, 29(1):9-31.
- NORTON PEIRCE, B. 1989. Toward a pedagogy of possibility in the teaching of English internationally: people's English in South Africa. *TESOL quarterly*, 23(3):401-420.
- NUGENT, A. 2000. Foreign language instruction in a global community. *NASSP Bulletin*, 84(612):35-40, Jan.
- NYSTRAND, M. 1997. Dialogue instruction: when recitation becomes conversation. (In Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C., eds. *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language learning and teaching in the English classroom*. New York : Teachers College Press. p.1-29.)
- OATLEY, K. & JENKINS, J. 1996. Understanding emotions. Cambridge, MA : Blackwell.
- OCHS, E. 1986. Culture and language acquisition: acquiring communicative competence in a Western Samoan village. New York : Cambridge University Press.
- OCHS, E. 1988. Culture and language development: language acquisition and language socialisation in a Samoan village. Cambridge : Cambridge University Press.
- OLIVER, R. & MACKEY, A. 2003. Interactional context and feedback in child ESL classrooms. *The modern language journal*, 87(4):519-533.
- OLIVIER, A. 2004. Bietjie-bietjie meer, die winter is verby. *Beeld*:11, Jun.1.
- OLSHTAIN, E., SHOHAMY, E., KEMP, J., & CHATOW, R. 1990. Factors predicting success in EFL among culturally different learners. *Language learning*, 40(1):23-44.
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. 1990. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge : Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U., STEWNER-MANZANARES, G., RUSSO, R. & KUPPER, L. 1985. Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL quarterly*, 19:557-584.

- OSTERLOH, K. 1994. Intercultural differences and communicative approaches to foreign-language teaching in the Third World. 6th ed. (In Valdes, J.M. Culture bound. Cambridge : Cambridge University Press. p. 77-84.)
- OXFORD, R.L. 1989. Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2):235-247.
- OXFORD, R.L. 1990a. Styles, strategies, and aptitude: connections for language learning. (In: Parry, T.S. & Stansfield, C.W., eds. Language aptitude reconsidered. New Jersey : Prentice-Hall Regents.)
- OXFORD, R.L. 1990b. Language learning strategies: what every teacher should know. New York : Newbury House.
- OXFORD, R.L. 1993. Instructional implications of gender differences in second/foreign language learning styles and strategies. *Applied language learning*, 4(1-2):65-94.
- OXFORD, R.L. 1999. Anxiety and the language learner: new insights. (In Arnold, J., ed. Affect in language learning. Cambridge : Cambridge University Press. p. 58-67.)
- OXFORD, R.L. & BURRY-STOCK, J.A. 1995. Assessing the use of language learning strategies worldwide with ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1):1-23.
- OXFORD, R.L. & EHRMAN, M. 1990. Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The modern language journal*, 74(3):311-327.
- OXFORD, R. & EHRMAN, M. 1993. Second language research on individual differences. *Annual review of applied linguistics*, 13:188-205.
- OXFORD, R.L., EHRMAN, M.E. & LAVINE, R.Z. 1991. Style wars: Teacher-student style conflicts in the language classroom. (In Magnan, S., ed. Challenges in the 1990s for College Foreign Language Programs. Boston : Heinle & Heinle. p. 1-25.)
- OXFORD, R.L. & COHEN, A.D. 1992. Language learning strategies: crucial issues of concept and classification. *Applied language learning*, 3(1-2):132-149, Jun.
- OXFORD, R.L. & NAM, C. 1998. Portrait of a future teacher: case study of learning styles, strategies and language disabilities. *System*, 26(1):51-63.
- OXFORD, R.L., NYIKOS, M. & CROOKALL, D. 1987. Learning strategies of university foreign language students: a large-scale factor-analytic study. (Unpublished manuscript.)
- OXFORD, R.L., PARK-OH, Y., ITO, S. & SUMRALL, M. 1993. Japanese by satellite: effects of motivation, language learning styles and strategies, gender, course level, and previous language learning experience on Japanese language achievement. *Foreign language annals*, 26(3):359-371.

- OYAMA, S. 1978. The sensitive period and comprehension of speech. *Working papers on bilingualism*, 16:1-110.
- PALACIOS, L.M. 1998. Foreign language anxiety and classroom environment: a study of Spanish university students. Austin : The University of Texas. (Dissertation.)
- PAPAGNO, C., VALENTINE, T., & BADDELEY, A. 1991. Phonological short-term memory and foreign language vocabulary learning. *Journal of memory and language*, 30(3):331-347.
- PAVLENKO, A. & LANTOLF, J.P. 2000. Sociocultural theory and second language learning. Oxford : Oxford University Press.
- PEIRCE, B.N. 1995. Social identity, investment, and language learning. *TESOL quarterly*, 29(1):9-31.
- PENNYCOOK, A. 1994. The cultural politics of English as an international language. London : Longman.
- PFAFF, C. 1979. Constraints on language mixing; intrasentential codeswitching and borrowing in Spanish/English. *Language*, 55:291-318.
- PHILLIPS, E.M. 1992. The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The modern language journal*, 76:14-25.
- PHILLIPSON, R. 1992. Linguistic imperialism. Oxford : Oxford University Press.
- PIAGET, J. 1952. The origins of intelligence in children. New York : Internationally University Press.
- PIAGET, J. 1969. The psychology of the child. New York : Basic Books.
- PIENAAR, L. 2004. Die Soweto-onluste van 16 Junie 1976 en die gevolge daarvan vir Afrikaans. (In Van Rensburg, F.J.J., red. Afrikaans lewende taal van miljoene. Pretoria : Van Schaik Uitgewers. p. 133-141.)
- PINTRICH, P.R. & SCHUNK, D.H. 1996. Motivation in education: theory, research and applications. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- POLIO, C.G. & DUFF, P.A. 1994. Teachers' language use in university foreign language classrooms: a qualitative analysis of English and MA target language alternation. *The modern language journal*, 78(3):313-326.
- POLITZER, R.L. 1983. An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. *Studies in second language acquisition*, 6(1):54-65.
- POOLE, D. 1992. Language socialization in the second language classroom. *Language learning*, 42(4):593-616.
- POTTER, A.M. 1995. The position of English in the new South Africa: an attempt at a pragmatic approach. *Journal for language teaching*, 29(3):194-203.

- PRETORIUS, E.J. & MACHET, M.P. 2004. The socio-educational context of literacy accomplishment in disadvantaged schools: Lessons for reading in the early primary school years 1. *Journal for language teaching*, 38(1):45-62.
- RADEMEYER, A. 2004. Kenners aanvaar nie regering se woorde oor moedertaal. *Beeld*:11, Jun.8.
- RADEMEYER, A. 2004a. Engels is die enigste taal van onderrig in townships. *Beeld*:13, Mrt.16.
- RADEMEYER, A. 2004b. Afrikaans op laaste bene in sommige skole. *Beeld*:13, Mrt.16.
- RADEMEYER, A. 2005. 3j.te min om 2de taal te leer – RGN. *Beeld*:7, Okt.5.
- RAMPTON, B. 1995. Politics and change in research in applied linguistics. *Applied linguistics*, 16(2):233-256.
- REAGAN, T. 2003. Critical constructivism and language teaching: New wine in new bottles. *Journal for language teaching*, 37(1):120-141, Jun.
- REID, J.M. 1987. The learning style preferences of ESL students. *TESOL quarterly*, 21(1):87-111.
- REID, J. 1995a. Perceptual Learning Style Preference Survey. (*In Reid, J., ed. Learning styles in the ESL/EFL classroom. Boston : Heinle & Heinle. p. 202-204.*)
- REID, J.M. 1995b. Learning styles in the ESL/EFL classroom. Boston, MS : Heinle & Heinle Publishers.
- REID, J. 1999. Affect in the classroom: problems, politics and pragmatics. (*In Arnold, J. Affect in language learning. Cambridge : Cambridge University Press. p.297-306.*).
- REVES, T. 1983. What makes a good language learner? Hebrew University. (PhD dissertation)
- REX, L. & McEACHEN, D. 1999. "If anything is odd, inappropriate, confusing, or boring, it's probably important" the emergence of inclusive academic literacy through English classroom discourse practices. *Research in the teaching of English*, 34:65-127.
- RIDGE, E. 2002. Language and democracy. (*In Brock-Utne, B. Language, democracy and education in Africa. London : Upp sala*). [Web:] <http://www.kas.org.za/Publications/SeminarReports/Democratictransformationofeducation/ridge.pdf>. [Date of access: 3 Oct. 2005].
- RIGNEY, J. 1978. Learning strategies: a theoretical perspective. (*In O'Neil, H., ed. Learning strategies. New York : Academic Press. p.165-205*).

- RIVERS, W.P. 2001. Autonomy at all costs: an ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. *The modern language journal*, 85(2):279-290.
- ROGOFF, B. 1990. Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context. New York : Oxford University Press.
- ROGOFF, B. 1995. Observing sociocultural activity on the planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship (*In Wertsch, J.V., Del Rio, P. & Alvarez, A., eds. Sociocultural studies of mind. Cambridge : Cambridge University Press. p.139-164.*)
- ROGOFF, B. & LAVE, J., eds. 1984. Everyday cognition: its development in social context. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- ROMAINE, S. 1989. Bilingualism. Oxford : Basil Blackwell.
- ROOS, R. 1990. Language attitudes in the second language situation. *Per linguam*, 6(2):25-30.
- ROUP, J. 2004. "Lost of words" [Web:]
<http://www.litnet.co.za/seminarroom/jroup.asp>. [Date of access: 15 Oct. 2004].
- ROSENHINE, B. 1995. Advances in research on instruction. *The journal of educational research*, 88(5):262-268.
- ROSSI-LE, L. 1995. Learning styles and strategies in adult immigrant ESL students. (*In Reid, J., ed. Learning styles in the ESL/EFL classroom. Boston : Heinle & Heinle. p. 202-204.*)
- RUBIN, J. 1975. What the 'good learner' can teach us. *TESOL quarterly*, 9(1):41.
- RUBIN, J. 1987. Learner strategies: theoretical assumptions, research, history and typology. (*In Wenden, A. & Rubin, J., eds. Learner strategies in language learning. UK : Prentice Hall. p.15-19.*)
- RYAN, E.B. & GILES, H. 1982. Attitudes towards language variation: social and applied contexts. London : Edward Arnold.
- SAITO, Y., HORWITZ, E.K. & GARZA, T.J. 1999. Foreign language reading anxiety. *The modern language journal*, 83(2):202-218.
- SAKIAN, S.M. 1997. The radio in the classroom. *English teaching forum*, 35(2):54.
- SAMINY, K.K. & TABUSE, M. 1992. Affective variables and a less commonly taught language: a study in beginning Japanese classes. *Language learning*, 42(3):377-398.
- SASAKI, M. 1993. Relationships among second language proficiency, foreign language aptitude and intelligence. *Language learning*, 43(3):313-344.
- SASAKI, M. 1996. Second language proficiency, foreign language aptitude and intelligence. New York : Peter Lang.

- SAVIGNON, S.J. & SYSOYEV, P.V. 2002. Sociocultural strategies for a dialogue of cultures. *The modern language journal*, 86(4):508-524.
- SAWYER, M. & RANTA, L. 2001. Aptitude, individual differences, and instructional design. (In Robinson, P. *Cognition and second language instruction*. Cambridge : Cambridge University Press. p.319-353.)
- SCARCELLA, R.C. & OXFORD, R.L. 1992. The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom. Boston : Heinle & Heinle.
- SCHIEFFELIN, B.B. & OCHS, E. 1986. Language socialization. *Annual reviews of anthropology*, 15:163-191.
- SCHLEBUSCH, G. & THOBEDI, M. 2004. Outcomes-Based Education in the English second language classroom in South Africa. *The qualitative report*, 9(1):35-48, March. [Web:] (<http://www.nova.edu/sss/QR/QR9-1/schlebusch.pdf>) [Datum van gebruik: 12 Mei 2005].
- SCHMIDT, R. 1983. Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in second language acquisition*, 14:423-441.
- SCHULTZ, R.A. 2001. Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The modern language journal*, 85(2):244-258.
- SCHUMACHER, E.F. 1997. This I believe, and other essays. Foxhole, UK : Green Books.
- SCHUMANN, J. 1975. Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language learning*, 25:209-235.
- SCHUMANN, J. 1976. Social distance as a factor in second language acquisition. *Language learning*, 26:135-143.
- SCHUMANN, J. 1978. The acculturation model for second-language acquisition. (In Gringas, R.C., ed. *Second language acquisition and foreign language teaching*. Washington, DC : Center for Applied Linguistics.)
- SCHUMANN, J. 1990. The role of the amygdala as a mediator of affect and cognition in second language acquisition. Georgetown : Georgetown University Press.
- SCHUNK, D.H. 2000. *Learning theories: an educational perspective*. 3rd ed. New Jersey : Prentice-Hall.
- SCHUTTE, P. 2001. Potensiële nieverbale spanning in die kommunikasie tussen Eurosentriese en Afrosentriese kulture – 'n perspektief op tweedetaalonderrig. *Tydskrif vir taalonderrig*, 35(1):12-23.

- SELIGER, H. 1988. Psycholinguistic issues in second language acquisition. (*In* Beebe, L.M., ed. *Issues in second language acquisition*. Boston & Massachusetts : Heinle & Heinle Publishers. p. 17-37.)
- SELIGER, H., KRASHEN, S. & LADEFOGED, P. 1975. Maturational constraints in the acquisition of second languages. *Language sciences*, 38:20-22.
- SENEKAL, J. 1993. Taal en loopbaangerigte onderwys. *Tydskrif vir taalonderrig*, 27(2):89-96, Jun.
- SHAALUKENI, L. 2000. Learner-centredness and group work in second language teaching: a shattered dream. The case of five primary schools in the Ondangwa West region, Namibia. Bellville : University of the Western Cape. (Unpublished Master's mini-thesis.)
- SHMAIS, W.A. 2003. Language learning strategies use in Palestine. *Teaching English as a second or foreign language Journal*, 7(2). [web:] <http://www-writing.Berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/a3.html>. [Date of access: 8 Dec. 2004].
- SHOHAMY, E. 2000. The relationship between language testing and second language acquisition revisited. *System*, 28(4):541-553, Dec.
- SHOHAMY, E. 2003. Implications of language education policies for language studies in schools and universities. *The modern language journal*, 87(2):278-286.
- SHUELL, T.J. & MORAN, K.A. 1994. Learning theories: historical overview and trends. (*In* Husen, T. & Postlethwaite, T.N., eds. *International Encyclopedia of education*. 2nd ed. New York : Pergamon. Volume 4. p.3340-3345.)
- SIEGAL, M. 1996. The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western woman. *Applied linguistics*, 17(3):356-382.
- SIEGEL, J. 2003. Social context. (*In* Doughty, C.J. & Long, M.H., eds. *The handbook of second language acquisition*. Oxford : Blackwell Publishing Ltd. p. 178-223.)
- SINGH, R. 1985. Grammatical constraints on code-switching: evidence from Hindi-English. *Canadian journal of linguistics*, 30:33-45.
- SKEHAN, P. 1989. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- SKINNER, B.F. 1957. *Verbal behaviour*. New York : Appleton-Century-Croft.
- SKUTNABB-KANGAS, T. 1979. *Language in the process of cultural assimilation and structural incorporation of linguistic minorities*. Wheaton, MD : National Clearinghouse for Bilingual Education.
- SLAVIN, R. 1995. Cooperative learning and intergroup relations. (*In* Banks, J., ed. *Handbook of research on teaching*. 3rd ed. New York : Macmillan. p.376-391.)

- SLAVIN, R.E. 1990. Cooperative learning: theory, research and practice. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- SLOBIN, D. 1970. Universals of grammatical development. (In Flores D'Arcais, G & Levelt, W., eds. *Advances in psycholinguistics*. Amsterdam : North-Holland. p.174-186.)
- SMAGORINSKY, P. 2001. *Annual review of applied linguistics*, 21:233-245.
- SNOW, C.E. 1977. The development of communication between mothers and babies. *Journal of child language*, 4:1-22.
- SNOW, C.E. 1995. Issues in the study of input: finetuning, universality, individual and developmental differences and necessary causes. (In Fletcher, P & MacWhinney, B., eds. *The handbook of child language*. Oxford, UK : Blackwell. p.180-193.)
- SNOW, C.E. & FERGUSON, C.A. 1977. Talking to children: language input and acquisition. Cambridge : Cambridge University Press.
- SNOW, C. & HOEFNAGEL-HOHLER, M. 1978. The critical period for language acquisition: evidence from language learning. *Child development*, 49:1119-1128.
- SNOW, C.E. & NINO, A. 1994. The contracts of literacy: what children learn from learning to read books. (In Teale, W.H. & Sulzby, E., eds. *Emergent literacy: writing and reading*. New Jersey : Ablex Publishing Corporation. p.116-138.)
- SOROKIN, P.A. 1962. Society, culture, and personality. (Their structure and dynamics). New York : Cooper Square Publishers, Inc.
- SPADA, N. 2004. Interview at Reviste Virtual de Estudos da Linguagem. [Web:] http://planeta.terra.com.br/educacao/revel/edicoes/num_2/interview_12.htm [Date of access: 17 Nov. 2004].
- SPARKS, R. & GANSCHOW, L. 2001. Aptitude for learning a foreign language. *Annual review of applied linguistics*, 21:90-111.
- SPARKS, R. & GANSCHOW, L. 1991. Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *The modern language journal*, 75(1):3-16.
- SPARKS, R., GANSCHOW, L. & JAVORSKY, J. 2000. Déjà vu all over again: A response to Saito, Horwitz and Garza. *The modern language journal*, 84:251-255.
- SPENCER, B. 1997. Stereotypes and language proficiency: an empirical study. *Journal of language teaching*, 31(1):50-62.
- SPIELMANN, G. & RADNOFSKY, M.L. 2001. Learning language under tension: new directions from a qualitative study. *The modern language journal*, 85(2):259-278.
- SPOLSKY, B. 2000. Language motivation revisited. *Applied linguistics*, 21(2):157-169.

- SQUIRES, D., HUITT, W. & SEGARS, J. 1983. *Effective classrooms and schools: a research-based perspective*. Washington, DC : Association for Supervision and Curriculum Development.
- STANDER, M. 2000. Sintaktiese vaardighede van tweedetaalsprekers van Afrikaans. *Tydskrif vir taalonderrig*, 34(1):63-77, Maart.
- STEVIK, E.W. 1998. *Working with teaching methods: what's at stake?* Boston : Heinle & Heinle.
- STEYN, J. 1995. Historical sketch of Afrikaans. (In Webb, V., ed. *Language in South Africa*. Pretoria : The LiCCA Research and Development Programme. p.97-106.)
- STOLL, L., FINK, D., & EARL, L. 2003. *It's about learning*. London & New York : Routledge Falmer.
- STORTI, C.D. 1990. Teaching grammar to children communicatively. *English teaching forum*, 28(2):31-32.
- STRAUSS, P.R. 1995. Procedural knowledge of ESL readers in decoding expository text. Johannesburg : RAU. (Thesis – PhD.)
- SUID-AFRIKA, 1996. Constitution of the Republic of South Africa as adopted by the Constitutional Assembly on 8 May 1996 and as amended on 11 October 1996. (B34B-96.)
- SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2002a. Oorsigbeleid vir Afrikaans. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (skole). *Staatskoerant*: 23406(443), Mei.
- SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2002b. Beleidsdokument vir Tale: Afrikaans Tweede Addisionele Taal. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R9 (skole). *Staatskoerant*: 23406(443), Mei.
- SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2003. Nasionale Kurrikulumverklaring, Graad 10-12 (Algemeen), Tale: Afrikaans Eerste Addisionele Taal. Pretoria : Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA. 1997. National Policy Document Department of Education, Pretoria, October.
- SUKHRAJ, P., MKHIZE, T. & GOVENDER, S. 2004. Untrained teachers let loose on our kids: thousands lack proper qualifications and some know no more than the pupils. *Sunday Times*:1, Feb.8.
- SULLIVAN, J.H. 2004. Identifying the best foreign language teachers: teacher standards and professional portfolios. *The modern language journal*, 88(3):390-402.
- SWAIN, M. 1981. Time and timing in bilingual education. *Language learning*, 31:1-15.

- SWAIN, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. (*In Gass, S & Madden, C., eds. Input in second language acquisition. Rowley, MA : Newbury House. p.230-253.*)
- SWAIN, M. & LAPKIN, S. 2000. Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language teaching research*, 4:251-274.
- TESFAMARIAM, H. 2000. The alignment of the grade 8 English syllabus in Eritrea with its implementation in the classroom. Bellville : University of the Western Cape. (Thesis – M.A.)
- THOMAS, H. 2003. Bringing foreign language learning into the 21st Century. *Journal for language teaching*, 37(1):26-34, Jun.
- THORNDIKE, E.L. 1932. Reward and punishment in animal learning. *Comparative psychology monograph*, 8(9).
- TITUS, A. 2005. Struggle vir oop ore. *Beeld*:15, Mrt.31.
- TOLLEFSON, J.W., ed. 1995. Power and inequality in language education. Cambridge : Cambridge University Press.
- TOMASELLO, M. 2003. Constructing a language. London : Harvard University Press.
- TOMASELLO, M & CAMAIONI, L. 1997. A comparison of the gestural communication of apes and human infants. *Human development*, 68:1067-1081.
- TOOHEY, K. 2000. Learning English at school: identity, social relations and classroom practice. Bristol, PA : Multilingual Matters.
- TRICKETT, E., & MOOS, R. 1995. Classroom environment scale manual: development, applications, research. 3rd ed. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- TUDOR, I. 2001. The dynamics of the language classroom. Cambridge : Cambridge University Press.
- TYACKE, M. 1998. Learning style diversity and the reading class. (*In Reid, J., ed. Learning styles in the ESL/EFL classroom. Boston, Massachusetts : Heinle & Heinle Publishers.*)
- VAN DER WALT, C. 1997. English as a language of learning in South Africa: who's English? Whose culture? *Language awareness*, 6:183-197.
- VAN DER WALT, C. 2004. The challenge of multilingualism: in response to the language policy for higher education. *South African journal of higher education*, 18(1):140-152.
- VAN DER WALT, I. & DREYER, C. 1996. A comparison of the personality "profiles" of Afrikaans, Setswana and Sesotho-speaking students. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir linguistiek*, 33:125-138.

- VAN LIER, L. 1988. *The classroom and the language learner*. London : Longman.
- VAN RENSBURG, C. 1997. *Afrikaans in Afrika*. Pretoria : Van Schaik Uitgewers.
- VAN RENSBURG, F.I.J., *red.* 2004. *Afrikaans lewende taal van miljoene*. Pretoria : Van Schaik Uitgewers.
- VAN SCHOOR, M.C.E. 1963. *Onderwys in die Oranje-Vrystaat*. (*In* Coetzee, J. Chr., *red.* *Onderwys in Suid-Afrika*. Pretoria : Van Schaik Uitgewers. p. 135-216.)
- VAN STADEN, E. 1997. Suid-Afrika moet kies: byvoegende tweetaligheid...of bokveld. *Tydskrif vir taalonderrig*, 31(4):292-305, Des.
- VAN WYK, E.B. 1976. Die begrip "tweedetaalversteuring". (*In* De Klerk & Ponelis., *reds.* p. 141-147.)
- VAN ZYL, R. 2002. 'n Ondersoek na taalhouding en persepsies van graad 12-leerders in drie Afrikaanse hoërskole in Johannesburg. Johannesburg : RAU. (Proefskrif - D.Litt. et Phil.).
- VENTER, M.C. 2002. Die taal- en leesbevoegdheid van graad drie leerlinge in taaldiverse skole. Johannesburg : RAU. (Proefskrif - D. Litt. Onderwyslinguistiek.)
- VOGT, L.A., JORDAN, C. & THARP, R.G. 1987. Explaining school failure, producing school success: two cases. *Anthropology and education quarterly*, 18:212-219.
- VON GLASERFELD, E. 1997. Ernest von Glaserfeld's answers – June – July. [Web:] <http://www.oikos.org/vonanswer.htm> [Date of access: 21Feb. 2001].
- VON WORDE, R. 2003. Students' perspectives on foreign language anxiety. [Web:] <http://www.vccaedu.org/inquiry-spring2003/i-81-worde.html> [Date of access: 8 Dec. 2004].
- VYGOTSKY, I. 1962. *Thought and language*. Translation of original Russian version of 1934. Cambridge, MS : MIT Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1978) *Mind in society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- VORSTER, J. & PROCTOR, L. 1976. Black attitudes to white languages in South Africa: a pilot study. *Journal of psychology*, 92:103-108.
- WAJNRYB, R. 1992. *Classroom observation tasks*. Cambridge : Cambridge University Press.
- WALQUI, A. 2000. Contextual factors in second language acquisition. [Web:] Available: <http://www.cal.org/ericcll/digest/005contextual.html>. [Date of access: 7 Dec. 2004].
- WASER, K. 2001. Editor's note: Literature both written and beyond words. [Web:] <http://ag.arizona.edu/OALS/ALN/aln50/ednote50.html> [Date of access: 8 Feb. 2005].
- WATSON, J.B. 1924. *Behaviorism*. New York : W W Norton.

- WATSON-GECEO, K.A. 1990. The social transfer of cognitive skills in Kware-ae. *Quarterly newsletter of the laboratory of comparative human cognition*, 12(53):86-90.
- WATSON-GECEO, K.A. 1992. Thick explanation in the ethnographic study of child socialization: a longitudinal study of the problem of schooling for Kwara-ae (Solomon Islands) children. (In Corsaro, W.A. & Miller, P.J., eds. *Interpretive approaches to children's socialization. Special issue of New Directions for child development*, 58:51-66.)
- WATSON-GECEO, K.A. 2001. Fantasy and reality: the dialectic work of work and play in Kwara'ae children's lives. *Ethos*, 29:138-158.
- WATSON-GECEO, K.A. 2004. Mind, language, and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. *The modern language journal*, 88(3):331-350.
- WATSON-GECEO, K.A. & NIELSEN, S. 2003. Language socialization in SLA. (In Doughty, C.J. & Long, M.H., eds. *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA : Blackwell Publishing Ltd. p. 155-177.)
- WEBB, V.N. 1979. Die rol van taalhoudings in taalonderrig met spesifieke verwysing na Afrikaans. *Nuusbrief van SAVTO*, 13(4):41-54, Des.
- WEBB, V.N. 1994. Revalorizing the autochthonous languages of Africa. (In Putz, M., ed. *Language contact language conflict*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. p.182-201.)
- WEBB, V. 2002. Language in South Africa: the role of language in national transformation, reconstruction and development. *Impact: Studies in language and society*. Vol. 14. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- WEBB, V. 2003. Language education policy in an emerging African democracy. *The modern language journal*, 87(2):288-290.
- WEBB, V.N. & KEMBO-SURE. 2000. *African voices*. Southern Africa : Oxford University Press.
- WEIDEMAN, A., TEFAMARIAM, H. & SHAALUKENI, L. 2003. Resistance to change in language teaching: some African case studies. *Southern African linguistics and applied language studies*, 21(1&2):67-76.
- WEINREICH, U. 1979. *Languages in contact*. *Linguistic circle of New York*, 1. Den Haag : Mouton.
- WEINSTEIN, C.E. & MEYER, D.K. 1991. Cognitive learning strategies and college teaching. *New directions for teaching and learning*, 45. San Francisco : Jossey-Bass.

- WELLS, G. 1993. Reevaluating the IRF sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and education*, 5:1-17.
- WELLS, G. 1999. Dialogic inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education. Cambridge : Cambridge University Press.
- WERTSCH, J.V. 1985. Vygotsky and the social formation of mind. New York : Cambridge University Press.
- WERTSCH, J.V. 1995. The need for action in sociocultural research. (*In Wertsch, J.V., Del Rio, P. & Alvarez, A., eds. Sociocultural studies of mind. Cambridge : Cambridge University Press. p.56-74.*)
- WERTSCH, J.V. 1998. Mind as action. Oxford : Oxford University Press.
- WESCHE, M. 2004. Teaching languages and cultures in a post-9/11 World. *The modern language journal*, 88(2):278-285.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. 1997. Psychology for language teachers: a social constructivist approach. Cambridge : Cambridge University Press.
- WINITZ, H. 1981. Input considerations in the comprehension of first and second language. *Annals of the New York academy sciences*, 379:296-308. (ncela Abstract).
- WINITZ, H. 1981. The comprehension approach to foreign language instruction. Rowley, MA : Newbury House.
- WONG-FILLMORE, L. & SNOW, C. 2000. What teachers need to know about language. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- WOOD, N.F. & CATANZARO, M. 1988. Nursing research: theory and practice. St Louis : Mosby. 590 p.
- YEDLIN, J. 2004. Teacher talk: enabling ELLs to 'grab on' and climb high. [Web:] <http://www.mec.edu/mascd/docs/yedlin.htm>. [Date of access: 21 Feb. 2005].
- YOUNG, D. 1995. The role and status of the first language in education in a multilingual society. (*In Heugh, K., Siegruhn, A. & Pluddeman, P. 1995. Multilingual education for South Africa. Johannesburg : Heinemann. p. 63-69.*)
- YOUNG, D.J. 1992. Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign language annals*, 25:157-172.
- YOUNG, D.J. 1990. An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign language annals*, 23:539-553.
- YOUNG, D.J. 1991. Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? *The modern language journal*, 75(4):426-439.
- ZIETSMAN, P.H. 1992. Die taal is gans die volk. Pretoria : Universiteit van Pretoria.