

DIE BRUIKBAARHEID VAN LETTERKUNDE
AS BASIESE INHOUD VIR
TWEETAALONDERRIG

Maria Helena Smit, B.A., B.Ed., H.O.D.

Skripsie goedgekeur as gedeeltelike nakoming
van die vereistes vir die graad Magister
Educationis in die Departement Vakdidaktiek in
die Fakulteit Opvoedkunde van die
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike
Hoër Onderwys.

Studieleier: Prof J.L. van der Walt.

Potchefstroom.

1990.

VOORWOORD

My opregte dank aan:

- Prof J.L. van der Walt vir sy leiding en bystand.
- my eggenoot vir die woordverwerking, bystand en intense betrokkenheid
- my kinders en hulle oumas vir hulle opoffering van tyd en aandag.
- my kollegas vir hulle aanmoediging.

TOT EER VAN GOD

INHOUD

1 INLEIDING

Bladsy

1.1	Letterkunde as basiese inhoud	1
1.2	Probleemstelling	1
1.3	Doelstellings van hierdie studie	4
1.4	Navorsingsmetode	5
1.5	Verloop van die navorsing	5

2 TAALVERWERWINGSHIPOTEESES : 'n OORSIG

2.1	Inleiding	7
2.2	Die verwerwing-leerhipotese	8
2.3	Die natuurlike volgorde-hipotese	12
2.4	Die Monitor-hipotese	14
2.4.1	Tyd	15
2.4.2	Aandag gevestig op struktuur	15
2.4.3	Kennis van die taalreëls	15
2.4.4	Monitoregebruikers	16
2.4.4.1	Oormatige Monitoregebruik	16
2.4.4.2	Onvoldoende Monitoregebruik	16
2.4.4.3	Optimale Monitoregebruik	17
2.5	Die Affektiewe filter-hipotese	17

Inhoud (vervolg)

Bladsy

2.5.1	Motivering	17
2.5.2	Selfvertroue	18
2.5.3	Vrees	18
2.6	Die Invoer-hipotese.	19
2.7	Gevolgtrekking	32

3 DIE BRUIKBAARHEID VAN LETTERKUNDE AS BASIESE INHOUD VIR ENGELS TWEETAAL - 'n MENINGSOORSIG

3.1	Inleiding	34
3.2	Wat is letterkunde?	35
3.3	Historiese oorsig	36
3.4	Resente menings oor die bruikbaarheid van letterkunde as basiese inhoud vir Engels Tweedetaal	43
3.4.1	Die verskillende perspektiewe van taal soos onderrig aan die hand van letterkunde	45
3.4.1.1	Linguistiese perspektiewe	45
3.4.1.2	Kontekstuele perspektiewe	47
3.4.1.3	Tematiese perspektiewe	48
3.4.1.4	Literêr-historiese perspektiewe	48
3.4.2	Integrasie van taalvaardigheid en letter- kunde	49
3.5	Die belangrikheid van lees met begrip	51
3.6	Gevolgtrekking	53

4 KRITERIA VIR DIE SELEKSIE EN ORDERING VAN LETTERKUNDE

4.1	Inleiding	55
4.2	Die behoeftes van die leerling as kriteria . .	56
4.2.1	Psigologie van die leerling	56
4.2.2	Belangstelling	58
4.2.3	Relevansie	59
4.2.4	Verstandelike vermoë en aanleg	60
4.3	Doelstelling van die sillabus as kriteria . .	60
4.4	Perspektiewe op letterkunde as kriteria . .	62
4.4.1	Linguistiese perspektiewe as kriterium. .	62
4.4.2	Kontekstuele perspektiewe as kriterium. .	64
4.4.3	Tematiese perspektiewe as kriterium . .	67
4.4.4	Literêr-historiese perspektiewe as kriterium	68
4.5	Ander oorwegings as kriteria	68
4.5.1	Kontemporêre werke	69
4.5.2	Genre-verteenwoordiging as kriterium . .	69
4.5.3	Kunsgehalte as kriterium	70
4.5.4	Lengte as kriterium	71
4.6	Kriteria volgens die taalverwerwingshipotese .	71
4.6.1	Verstaanbaarheid	71
4.6.2	Interessantheid en relevansie	72
4.6.3	Geen grammatikale seleksie moet vooraf gedoen word nie	73
4.6.4	Voldoende invoer	74
4.7	Kriteria-verwante vraagstukke	74

4.7.1	Outentieke teks teenoor vereenvoudigde teks	74
4.7.2	Ekonomiese oorwegings	79
4.8	Gevolgtrekking	79

5 ONDERRIGSTRATEGIEË VIR DIE KLASKAMER

5.1	Inleiding	83
5.2	Komponente van taalonderrig	84
5.3	Die implikasies van Krashen se taalverwerwingshipotese vir taalonderrig	89
5.4	Moontlike strategieë vir die onderrig van Engels met letterkunde as basiese inhoud	102
5.4.1	Letterkunde en die onderrig van die vaardighede (luister, praat, lees en skryf)	102
5.4.1.1	Luistervaardigheid	103
5.4.1.2	Mondelinge vaardigheid	107
5.4.1.3	Leesvaardigheid	109
5.4.1.4	Skryfvaardigheid	115
5.4.2	Taalstrukture en gebruik	118
5.4.3	Enkele moontlike strategieë vir die onderrig van die verskillende genres	119
5.4.3.1	Prosa.	119
5.4.3.2	Digkuns	125
5.4.3.3	Die dramateks	129

Inhoud (vervolg)

Bladsy

5.4.3.4	Geleentheidsletterkunde	133
5.4.4	Tweedetaalonderrig deur middel van 'n tema	134
5.5	Toetsing en evaluering	135
5.6	Gevolgtrekking	136

6 SAMEVATTING EN BEVINDING

6.1	Samevatting	138
6.2	'n Voorbeeld van die implementering van die bruikbaarheid van letterkunde	139
6.3	Voorstelle vir verdere navorsing	143
6.4	Slot	143

ABSTRACT	144
--------------------	-----

BIBLIOGRAFIE	146
------------------------	-----

LYS VAN FIGURE

Bladsy

Fig. 1.	Krashen se verwerwing-leer onderskeid . . .	10
Fig. 2.	Gemiddelde verwerwingsvolgorde van grammatikale morfeme vir Engels Tweedetaal	13
Fig. 3.	Die komponente van taalonderrig	85
Fig. 4.	'n Voorgestelde uitleg vir kurrikulum- ontwikkeling	95
Fig. 5.	Voorstelling van die lesing-tipe- strategie	97
Fig. 6.	Long se multi-rigtingmetode met 'n literêre teks as inhoud	98
Fig. 7.	Dubbelkanaalrespons	99
Fig. 8.	'n Model van die leesproses sonder direkte onderrig.	111
Fig. 9.	Leesstrategieë	114

HOOFSTUK 1

Inleiding

1.1 Letterkunde as basiese inhoud.

Volgens die HAT (1975 : 47) word 'basies' gedefinieer as:

(i) voetstuk, onderste deel waarop iets rus.

(ii) grondslag, uitgangspunt.

In hierdie skripsie word die moontlikheid ondersoek of letterkunde die grondslag, die uitgangspunt kan wees vir die onderrig wat in die tweedetaalklasskamer plaasvind en of alle oefeninge en aktiwiteite hulle uitgangspunt in 'n letterkundige teks kan vind. Hierdie skripsie beskou letterkunde in die wydste sin van die woord en sluit die tradisionele genres asook geleentheidsletterkunde (soos briewe en artikels) in.

1.2 Probleemstelling.

Sedert die laat sewentigerjare het die klem in kurrikulumbepanning verskuif vanaf metode na doelstellings en inhoud en is daar toenemend gepoog om doelstellings en inhoud van die taalkurrikulum te spesifiseer (Stern,1983:502). Volgens die sillabus vir Engels Tweede Taal Hoërgraad, standaard 8-10 van die Transvaalse onderwys-departement (1986:3) is die oorhoofse doelstelling in die onderrig van Engels kommunikatiewe vaardigheid vir persoonlike, sosiale, opvoedkundige, beroeps- en akademiese doeleindes. Hierdie doelstellings dui op 'n kommunikatiewe benadering. 'n Benadering vir taalonderrig word altyd gebaseer op 'n hipotese van hoe 'n taal verwerf word (Van der Walt,1988:33). Onlangse bevindinge in tweedetaalverwerwing ondersteun die kommunikatiewe beweging (Van der Walt,1988:24). Dit is van kardinale belang dat 'n

tweedetaalonderwyser weet hoe 'n tweedetaal verwerf word. Navorsers het 'n aantal hipoteses, wat gebaseer is op eksperimentering en waarneming wat strek oor die afgelope twee dekades, gestel oor hoe 'n tweedetaal verwerf word. Krashen en Terrell (1983 : 25) is 'n voorbeeld van 'n rapport oor die werk wat gedurende hierdie tydperk in die veld van taalverwerwing gedoen is.

Uit die literatuur is dit duidelik dat tweede- en vreemde-taalaanleerders, ongeag watter taalonderrigbenadering met hulle gevolg word, taal aanleer deur blootstelling. Tweede- en vreemdetaalleerlinge behoort baie blootstelling (invoer ("input")) te kry. Die tweedetaalonderwyser word gekonfronteer met die taak om die leerling aan groot hoeveelhede verstaanbare invoer ("comprehensible input") bloot te stel. Aangesien lesure beperk is en blootstelling maksimaal behoort te wees, is lees as een van die vier taalvaardighede 'n oplossing vanweë die omvattende moontlikhede wat dit tot taalinternalisering bied (Van der Merwe, 1988:43).

'n Verdere probleem vir die tweedetaalonderwyser is wat om as inhoud vir tweedetaalonderrig te gebruik. Brumfit (1984:88) is van mening dat taalonderrig nie 'n duidelike inhoud het in dieselfde sin as geskiedenis- of fisika-onderrig nie. Die term 'inhoud' is dikwels dubbelsinnig in besprekings oor taalonderrig omdat dit gelyktydig verwys na die taalitems wat uit die sillabus of kurrikulumontwerp geselekteer word, of na die onderwerpe wat lees, skryf of praat mag insluit. Dit wat as inhoud kan dien kan afgelei word uit die verskeie voorstelle in die verskillende sillabusse wat gevolg kan word: sintaktiese, fonologiese, kulturele, funksionele, leksikale, nosionele, onderwerps-, situasionele, diskoers-, retoriese en stilistiese sillabusse (Brumfit, 1984:92). Al hierdie sillabusse is onderhewig aan kritiek en verskeie ander voorstelle betreffende die inhoud

van taalonderrig word gemaak. In hierdie skripsie word die bruikbaarheid van letterkunde as basiese inhoud vir taalonderrig bespreek.

Verskeie skrywers is ten gunste van 'n outentieke inhoud vir taalonderrig. 'n Literêre teks is 'n outentieke inhoud, regte taal in konteks, waarop direk reageer kan word. Dit bied 'n konteks waarin eksplorاسie en bespreking van inhoud lei na die ondersoek van die taal op natuurlike wyse. Die leser word in 'n aktiewe interaktiewe rol geplaas waar daar met taal gewerk word en sin van die taal gemaak word (Brumfit en Carter, 1986:15). Met letterkunde of 'n literêre teks word bedoel die konstruksies, of kunswerke, in taal wat ontwerp is vir enige van die hele reeks menslike kommunikatiewe behoeftes (Moody, 1971:19). Die keuse van literêre tekste word nie alleen gemaak uit wat tradisioneel as letterkunde beskou word nie, maar sluit ook tekste in wat op daardie spesifieke tydstip nodig is vir die leerling se literêre ontwikkeling (Moody, 1983:34). Ongeag die vorm, moet enigiets wat geskryf is vanuit die skrywer se sin van betrokkenheid by menslike vraagstukke en wat betekenisvol is vir die gemiddelde leser se eie ondervinding van die lewe, moet 'n plek gegee word in die veld van betekenisvolle letterkunde (Moody, 1971:79). Volgens Brumfit en Carter (1986:37) is daar 'n verskeidenheid prosedures en probleemareas in die oorweging van moontlike skakeling tussen taal en letterkunde in die onderrig van 'n tweede taal.

Die sleutel tot sukses in die gebruik van letterkunde lê in die tekste wat geselekteer word en die metodiek wat gevolg word (McKay, 1986: 193).

By die keuse van 'n teks moet die leser en die teks saam oorweeg word. Uit 'n didaktiese oogpunt is die ontginningsmoontlikheid van die teks, dit wil sê die potensiaal om

sekere tegnieke te gebruik, van groot belang en beslis 'n oorweging by die seleksie van 'n teks (Van der Merwe, 1989:48).

Volgens die affektiewe filter-hipotese (Krashen, 1981a:31) sal leerlinge wat 'n lae filter het taal makliker verwerf. Taal word ook makliker verwerf wanneer die leerling in 'n situasie is waar hy min angs ervaar. Hierdie situasie word bereik wanneer die leerling besig is met inhoud wat hom interesseer. Corder (1986:188) sê van die taakgebaseerde sillabus dat leerlinge leer omdat hulle dit geniet om aan 'n taak te werk. Dit kan ook op 'n letterkundeteks van toepassing wees.

Stevick (1980:219) rapporteer uiteenlopende reaksies van onderwysers wat taal deur middel van poësie onderrig het. Hy kom tot die gevolgtrekking dat dieselfde inhoud in die hande van 'n vaardige onderwyser in 'n meerdere of mindere mate goed werk ahangende van die belangstelling van die leerlinge, hulle inhibisies en die wyse waarop die onderwyser die klasgebeure bestuur. Letterkunde as inhoud is effektief wanneer die onderwyser dit gebruik omdat dit die moeite werd is en dit nie net as 'n eksperiment beskou nie. Daar is egter uiteenlopende sienings oor die didaktiese implikasies van die gebruik van letterkunde as basiese inhoud vir tweedetaalonderrig.

1.3 Doelstelling van hierdie studie.

Vier doelstellings word vir hierdie studie geformuleer, naamlik:

1.3.1 om 'n oorsig te gee oor tweedetaalverwerwingshipoteses;

1.3.2 om die verskillende sienings oor die bruikbaarheid

van letterkunde as basiese inhoud vir tweedetaalonderrig te identifiseer;

1.3.3 om kriteria vir seleksie en ordening van geskikte tekste voor te stel, en

1.3.4 om moontlike onderrigstrategieë vir die klaskamer voor te stel.

1.4 Navorsingsmetode.

Aangesien dit die doel van hierdie studie is om sienings uit die literatuur in te win oor die bruikbaarheid van letterkunde as basiese inhoud vir tweedetaalonderrig, en nie om op empiriese wyse te toets of een onderrigmetode meer effektief is as 'n ander nie, is besluit op 'n literatuurstudie as navorsingsmetode.

1.5 Verloop van die navorsing.

In hoofstuk 2 word 'n oorsig van Krashen se taalverwerwingshipoteses gegee. Aangesien die verstaanbare invoer-hipotese relevant is vir hierdie studie sal dit in meer detail bespreek word.

In hoofstuk 3 word 'n oorsig van die verskillende menings van verskeie skrywers oor die bruikbaarheid van letterkunde weergegee. 'n Definisie van "letterkunde" word gegee asook 'n kort historiese oorsig wat die fluktuierende aard van die belangrikheid van letterkunde in die sillabus en die rol van letterkunde in die sillabus toon.

Kriteria vir die seleksie en ordening van letterkunde om te dien as basiese inhoud vir tweedetaalonderrig word in hoofstuk 4 voorgestel.

Hoofstuk 5 ondersoek onderrigstrategieë vir die klaskamer indien letterkunde as basiese inhoud gebruik word. In hierdie hoofstuk word getoon hoe die doelstellings wat deur 'n tweedetaalsillabus gestel word bereik kan word deur die gebruik van letterkunde as basiese inhoud.

'n Kort samevatting en bevinding word in hoofstuk 6 gegee.

HOOFSTUK 2.

Taalverwerwingshipoteses : 'n oorsig.

2.1 Inleiding.

In hierdie studie word Krashen se taalverwerwingshipoteses as uitgangspunt geneem. Krashen se Monitor Model, soos sy verwerwingsteorie ook bekend staan, geniet aansienlike prominensie in navorsing rakende die verwerwing van 'n tweede taal. Aangesien dit moontlik die mees komprehensiewe van die bestaande teorieë is, is die ondersteuning wat dit geniet geregverdig (Ellis, 1985:261). Die advies oor tweedetaalontwikkeling wat meeste navorsers aan die onderwyser bied is dat die rigting wat tweedetaalonderrig inslaan as 'kommunikatief' beskou kan word. Die vernaamste van hierdie navorsers wat gereedelik advies aan taalonderrysers voorsien is Krashen. Volgens hom moet taalonderrig streef na taalverwerwing. Krashen (1981a, 1982) beskryf in detail hoe taal verwerf kan word. Sy teorie is verteenwoordigend van die bevindings van navorsing op die gebied van taalverwerwing wat sedert die laat 1960's gedoen is. Dit oorkoepel en vat meer as twee dekades se navorsing saam (Dulay, Burt en Krashen, 1982:8). Krashen se Monitor Model, veral die onderskeid tussen verwerwing-leer, is aan heelwat kritiek onderhewig van o.a. McLaughlin, Rivers, Stevick, Sharwood-Smith en Gregg (Ellis, 1985:264). Krashen se eie waarskuwing (Krashen en Terrell, 1983:25) moet in aanmerking geneem word wanneer sy hipoteses as uitgangspunt vir 'n studie gebruik word : die hipoteses is steeds slegs hipoteses oor hoe taalverwerwing plaasvind. Verdere navorsing mag hulle verander of die navorser dwing om van die hipoteses te verwerp. Die hipoteses word egter goed

ondersteun deur empiriese data.

Krashen se tweedetaalverwerwingsteorie stel vyf hipoteses voorop, nl. die verwerwing-leerhipotese, die natuurlike volgorde-hipotese, die Monitor-hipotese, die verstaanbare invoer-hipotese en die affektiewe filter-hipotese. Die vierde hipotese, die invoer-hipotese, is tans die enkele belangrikste konsep in taalverwerwingsteorieë. Dit is belangrik aangesien dit poog om die beslissende teoretiese vraag oor hoe taal verwerf word te beantwoord. Dit is ook belangrik omdat dit moontlik die antwoorde op baie alledaagse probleme in tweedetaalonderrig op alle vlakke verskaf (Krashen, 1982:9).

In hierdie hoofstuk gaan Krashen se vyf hipoteses sowel as die kritiek daarop kortliks bespreek word. Die invoer-hipotese sal in meer detail bespreek word aangesien dit relevant is vir hierdie studie. Die volgende aspekte wat verband hou met die invoer-hipotese, sal o.a. bespreek word: oppassertaal ("motherese"), aangepaste invoer ("input"), vereenvoudigde taal, die rol van uitvoer ("output") en inname ("intake").

2.2 Die verwerwing-leerhipotese.

Krashen (1981a, 1982) maak 'n onderskeid tussen verwerwing en leer. Verwerwing is soortgelyk aan die proses wat kinders gebruik om eerste- en tweedetaal te bemeester. Dit vereis betekenisvolle interaksie in die teikentaal (natuurlike kommunikasie) waartydens die taalgebruiker begaan is oor die boodskappe wat hy verstaan en oordra en nie oor die vorm (grammatikale strukture) van die uitinge nie (Krashen, 1981a : 1). Taalverwerwing is 'n onbewustelike proses; taalverwerwers is gewoonlik nie daarvan bewus dat hulle besig is om taal te verwerf nie. Die resultaat van verwerwing, nl. ver-

worwe linguistiese vaardigheid, is ook onbewustelik. Die verwerwer is gewoonlik nie bewus van die taalreëls wat hy verwerf het nie. In plaas daarvan het hy 'n "gevoel" vir korrektheid: wanneer 'n fout gehoor word mag die verwerwer nie presies weet watter taalreël oortree is nie, maar hy "weet" dat 'n fout gemaak is. Verwerwing kan ook beskryf word as implisiete leer, informele leer en natuurlike leer (Krashen en Terrell, 1983:26).

Leer is die bewustelike, formele kennis van 'n taal en verwys na die eksplisiete kennis van taalreëls. Die leerder is bewus van taalreëls en kan oor die taalreëls praat (Krashen en Terrell, 1983:26).

Die invloed van taalonderrig op verwerwing en op leer verskil grootliks. Volgens Krashen bevorder onderrig die bewustelike aanleer van 'n taal. Die doel met leer is die bewustelike aanleer van reëls. Die regstel van foute sal dan die leerder by die korrekte vorm van die reël bring. Krashen argumenteer dat onderrig nie verwerwing teweeg bring nie en dat die regstel van foute in besonder geen doel dien nie. Navorsers het gevind dat ouers slegs geringe regstellings maak in hulle kinders se taalgebruik en dat foute in uitspraak en sekere werkwoorde net soms verbeter word. Meer klem word gelê op die korrektheid van dit wat die kind sê. Taalverwerwing vind plaas sonder dat taalreëls doelbewus "geleer" word (Krashen en Terrell, 1983:27). Krashen en Terrell (1983:27) tref die volgende onderskeid tussen verwerwing en leer:

Verwerwing	Leer
Soortgelyk aan kinder eerstetaalverwerwing.	Formele kennis van taal.
"Optel" van 'n taal.	"Weet" van 'n taal.
Onbewustelik.	Bewustelik.
Implisiete kennis.	Eksplisiete kennis.
Formele onderrig bevorder nie.	Formele onderrig bevorder.

Figuur 1: Krashen se verwerwing-leer onderskeid.

Volgens Krashen is die twee tipes kennis geheel en al afsonderlik en onverwant. Geleerde kennis kan nie verworwe kennis word nie. Daar is geen tussenvoering nie. Krashen noem dit ook die "non-interface"-hipotese (Krashen, 1985:39). Krashen voer o.a. die volgende argumente aan ter ondersteuning van hierdie hipotese : hy neem die voorbeeld van 'n hardwerkende, intelligente, hoogsgemotiveerde leerling wat tog nie daarin slaag om 'geleerde' kennis te benut in spontane kommunikasie nie. Verder is daar baie voorbeelde waar verwerwing plaasvind waar daar geen 'leer' plaasgevind het nie (Krashen en Terrell, 1983:27). 'n Verdere argument ten gunste van die 'non-interface'-hipotese is die onveranderlike volgorde van ontwikkeling. Hierdie argument stel dat leerlinge 'n vaste volgorde in tweedetaalontwikkeling volg wat nie noemenswaardig kan verander nie.

Teenoor die "non-interface"-hipotese is daar die

"interface"-hipotese. Ondersteuners van die "interface"-hipotese maak daarop aanspraak dat 'geleerde' of eksplisiete kennis wel in 'verwerfde' of implisiete kennis kan oorgaan indien daar genoeg oefening is. 'n Swakke weergawe van hierdie argument is dat 'leer' nie soseer in 'verwerwing' verander nie, maar dat dit verwerwing bevorder wanneer die leerling gereed is om die betrokke taalreël te verwerf (Krashen, 1985:39).

Die "non-interface"-posisie bied 'n oortuigende verduideliking vir die rede waarom formele onderrig nie daarin slaag om die natuurlike volgorde van tweedetaalverwerwing te beïnvloed nie. Die "interface"-hipotese gee 'n verduideliking vir die bevindinge wat spoed/sukses betref, maar is minder oortuigend wat die volgorde-bevindinge betref (Ellis, 1985:245).

Gregg (1984:81) spreek hom sterk uit teen Krashen se verwerwing-leer onderskeid. Hy voer aan dat dat hy sekere reëls van die Japanese taal doelbewus geleer het en dit gelyktydig en onmiddellik verwerf het, feitlik sonder enige invoer. Volgens Gregg (1984:81) rus die onus op Krashen om die intuitiewe ooglopende proposisie dat 'leer' "verwerwing" kan word, te bewys, maar Krashen doen dit nie. Krashen het nie bewys dat die voorstelling van reëls, verduidelikings ens. nie verwerwing vergemaklik nie. Volgens Gregg (1984:82) is een van die probleme van die verwerwing-leer-hipotese dat Krashen se definisies van leer en verwerf verwarrend is. "Verwerwing" is 'n proses, "leer" is 'n toestand (om reëls te ken, van hulle bewus te wees en in staat te wees om daarvoor te praat). Die argument wat deur Krashen aangeval word, is die toestand dat leer (nie "leer" nie) kan lei na verwerwing (nie "verwerwing" nie). Krashen is verkeerd wanneer hy beweer dat sommige tweedetaal-teoretici aanneem dat kinders taal verwerf terwyl volwassenes slegs kan leer

(Krashen,1982:10). Krashen verwar leer met "leer".

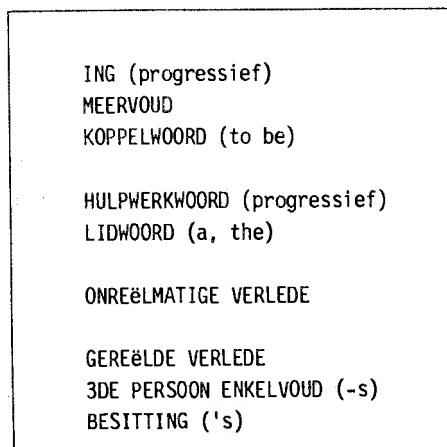
Volgens Gregg (1984:82) slaag Krashen ook nie daarin om dit duidelik te maak wat hy met "bewuste" en "onbewuste" bedoel nie. Beteken "onbewuste" dalk "nie bereikbaar deur die bewuste nie" of eenvoudig "nie bewustelik op 'n gegewe oomblik nie"? Hou "bewustelik" in dat daar 'n onvermoë bestaan om onbewustelik te raak? Indien (sommige) onbewuste kennis na die bewuste gebring kan word en indien bewuste kennis onbewustelik kan word - is daar geen rede waarom Krashen se aanname aanvaar moet word nie aangesien daar 'n afwesigheid van bewyse is.

2.3 Die natuurlike volgorde-hipotese.

Die natuurlike volgorde-hipotese maak daarop aanspraak dat grammatikale strukture verwerf word (nie geleer nie) volgens 'n voorspelbare volgorde (Krashen,1981b:51). Taalverwerwing is 'n geleidelike proses wat 'n paar maande of jare kan duur. Gedurende hierdie tydperk verwerf die leerling die verskillende grammatikale strukture waaruit die taal bestaan. Sommige van hierdie strukture verwerf die leerling feiliek onmiddellik. Die volgorde van onderwerp, gesegde, voorwerp in 'n enkelvoudige sin word vroeg verwerf. Ander strukture soos die eenvoudige tye van die werkwoord word later verwerf en ander slegs na baie natuurlike blootstelling aan die taal. Ondersoeke betreffende verwerwing streef daarna om die volgorde waarvolgens leerlinge taal verwerf te bepaal (Dulay, Burt en Krashen,1982:200).

Die ontdekking van die natuurlike volgorde spruit uit morfemstudies wat reeds in 1973 begin is met Brown (in Krashen en Terrell,1983:28) se demonstrasie dat kinders wat Engels as 'n eerstetaal verwerf 'n gelyksoortige verwerwingsvolgorde vir grammatikale morfeme in verpligte

omstandighede toon. Brown se bevindinge word deur baie ander navorsers bevestig en uitgebrei na tweedetaalverwerwing deur kinders. Die tweedetaalvolgorde van kinders is nie identies aan eerstetaalvolgorde van kinders nie, maar daar is duidelike ooreenkomste tussen tweedetaalverwerwers. Figuur 2 stel die gemiddelde verwerwingsvolgorde voor. Hierdie gemiddelde volgorde is bepaal deur die vergelyking van empiriese navorsing oor grammatikale morfeemverwerwing.



Figuur 2: Gemiddelde verwerwingsvolgorde van grammatikale morfeme vir Engels Tweedetaal.
 (Krashen en Terrell, 1983:29).

Corder (1986:186) reken dat die mens geprogrammeer is (wat taalverwerwing betref) en die onderwyser kan nie met die program inmeng nie. Dit beteken dat die leerling 'n taalstruktuur verwerf wanneer hy daarvoor gereed is en die

onderrig van bepaalde strukture op bepaalde tye sal nie die verwerwingsvolgorde verander nie. Longitudinale navorsing het goeie bewys gelewes ten gunste van die argument van 'n natuurlike ontwikkelingsvolgorde in tweedetaalverwerwing (Ellis,1985:63).

Verskeie geleerdes bly skepties oor die natuurlike volgorde-hipotese. Daar is 'n volgehoue geloof dat dit beperk is tot 'n paar Engelse morfeme, dat 'n studie van morfeemvolgorde nie 'n voldoende benadering is om taalverwerwing te beskryf nie (Wode,1983:111) en dat daar slegs 'n beperkte aantal studies is wat dië hipotese ondersteun. Sharwood-Smith (1986:243) toon aan dat daar twyfel bestaan oor die omvang en belangrikheid van universele patrone. Krashen (1985:20) vind hierdie opmerkings verbasend in die lig van die groot aantal studies wat die hipotese ondersteun. Morfeemstudies is gedoen en heelwat ander terreine in verskeie tale is ondersoek, en natuurlike volgorde is in alle gevalle gevind.

2.4 Die Monitor-hipotese.

Hierdie hipotese stel dat bewustelike leer 'n beperkte funksie het in tweedetaalgebruik. Bewustelike leer kan slegs as monitor gebruik word. Slegs dit wat verwerf is, kan direk gebruik word in kreatiewe uitinge. Dit wat geleer is kan nie gebruik word nie. Stevick (1980:29) is van mening dat 'n persoon wat besig is om te kommunikeer deur middel van dit wat hy geleer het, maar nie verwerf het nie, waarskynlik besig is om die uitinge vanuit sy eerstetaal te inisieer. Die uitinge word dan oorgedra na die teikentaal deur dit te monitor en toe te pas wat geleer is.

Uitinge word deur die verworwe sisteem geïnisieer en bewustelike leer tree eers later in werking. Die Monitor word

gebruik om uitinge te verander eers nadat die verworwe sisteem dit gegenereer het. Die veranderings kan gemaak word voordat die persoon praat of skryf, of dit kan daarna gedoen word. Vlotheid ontstaan deur middel van dit wat "opgetel" is in natuurlike kommunikatiewe situasies. Formele kennis van die tweedetaal, die reëls wat in die klaskamer geleer word, is nie verantwoordelik vir vlotheid nie, maar het slegs 'n kontrolerende funksie om verstellings in die uitvoer van die verworwe sisteem te maak (Krashen en Terrell, 1983:30).

Die gebruik van die Monitor word onderwerp aan sekere beperkinge. Daar is drie voorwaardes waaraan voldoen moet word voordat die Monitor effektief kan wees:

2.4.1 Tyd.

Die taalgebruiker moet genoeg tyd hê om reëls bewustelik te bepaal en te gebruik. Min mense kan dit in normale gespreksvoering doen sonder dat daar met kommunikasie ingemeng word. Die gebruik van die Monitor terwyl daar gepraat word veroorsaak huiwering, of dat daar nie na die gespreksmaat geluister word nie.

2.4.2 Aandag gevestig op struktuur.

Selfs wanneer die taalgebruiker genoeg tyd het mag dit gebeur dat hy nie sy bewustelike grammatikale kennis gebruik nie. Die taalgebruiker is waarskynlik meer begaan oor kommunikasie as oor formele korrektheid. Die Monitor sal slegs gebruik word wanneer die aandag doelbewus op korrektheid van taalstrukture gevestig is.

2.4.3 Kennis van die taalreël.

Selfs die beste leerling slaag nie daarin om alles te leer

wat aan hom gebied word nie. Dit is feitlik onmoontlik dat 'n leerling al die taalreëls sal ken. Die Monitor kan slegs in werking tree indien die leerling die taalreël ken (Krashen, 1981b:53).

Hierdie drie voorwaardes plaas 'n beperking op die gebruik van bewustelike grammatika. Vir effektiewe grammatika-gebruik moet aan al drie voorwaardes voldoen word.

2.4.4 Monitoregebruikers.

Drie tipes Monitoregebruikers word onderskei:

.1m12

- oormatige Monitoregebruiker,
- onvoldoende Monitoregebruiker en
- optimale Monitoregebruiker.

2.4.4.1 Oormatige Monitoregebruik.

Volgens Ritchie (1978:179) sal die oormatige Monitoregebruiker min praat omdat die leerling probeer om al die taalreëls te onthou voordat hy praat. Hierdie leerling het nie vertroue in sy verworwe kennis van die tweedetaal nie. Sy geskrewe taal is tot 'n hoë mate korrek.

2.4.4.2 Onvoldoende Monitoregebruik.

Die onvoldoende Monitoregebruiker maak nie van die Monitor gebruik nie, selfs wanneer die geleentheid daar is. Hierdie Monitoregebruikers is meer begaan oor die boodskap van die kommunikatiewe situasie as oor die korrektheid van taalreëls (Krashen, 1982:19).

2.4.4.3 Optimale Monitorgebruik.

Optimale Monitorgebruikers gebruik die Monitor wanneer dit van pas is en wanneer dit nie inmeng met kommunikasie nie. Wanneer die optimale Monitorgebruiker skryf of 'n toespraak voorberei, wanneer daar tyd is, sal hy die foute wat hy kan regstel korregeer om die korrektheid van sy uitvoer te verhoog. Optimale Monitorgebruikers kan hulle aangeleerde kennis aanvullend tot hulle verworwe vaardigheid gebruik (Krashen, 1982:20).

2.5 Die Affektiewe filter-hipotese.

Die affektiewe filter-hipotese het te make met daardie deel van die verinnerlikte prosesseringstelsel wat op 'n onderbewustelike wyse inkomende taal keur of sif d.m.v. affek of gevoelsinhoud. Navorsing wat gedurende die sewentigerjare gedoen is in die veld van affektiewe veranderlikes, bevestig dat daar 'n verskeidenheid veranderlikes is wat verband hou met sukses in tweedetaalverwerwing. Daar is hoofsaaklik drie kategorieë : motivering, selfvertroue en vrees.

2.5.1 Motivering.

Motivering in tweedetaalverwerwing kan beskou word as die aansporing, die noodsaaklikheid of die begeerte wat die leerling ondervind om 'n tweedetaal aan te leer. Die navorsingsliteratuur toon twee soorte motivering wat taalverwerwing beïnvloed:

- (i) Integrerende motivering.
- (ii) Instrumentele motivering.

2.5.1.1 Integrerende motivering kan gedefinieer word as

die begeerte om vaardigheid in die nuwe taal te bereik om sodoende deel te neem aan die aktiwiteite van die gemeenskap wat die taal praat. Dit toon 'n opregte en persoonlike belangstelling in die mense en kultuur wat deur die ander groep verteenwoordig word.

2.5.1.2 Instrumentele motivering kan gedefinieer word as die begeerte om vaardigheid in die tweedetaal te bereik slegs vir die nuttigheid daarvan, byvoorbeeld om 'n werk te bekom of om 'n eksamen te slaag.

Dit is duidelik dat albei soorte motivering die tempo en kwaliteit van tweedetaalverwerwing positief kan beïnvloed. Hoë motivering bring mee dat die leerling soveel moontlik van die tweedetaal probeer absorbeer. Die leerstof voorsien in 'n behoefte van die leerling en sodoende word die affektiewe filter verlaag (Dulay, Burt en Krashen, 1982:47).

2.5.2 Selfvertroue.

Selfvertroue, selfbeeld en persoonlikheid het 'n invloed op tweedetaalverwerwing. 'n Verwerwer met 'n positiewe selfbeeld is minder geïnhibeer en sal meer waagmoed hê in die tweedetaal. Die leerling met 'n lae selfbeeld mag dalk die invoer verstaan, maar sal nie die taal verwerf nie a.g.v. sy hoë filter (Krashen, 1981a:23).

2.5.3 Vrees.

'n Aantal studies het getoon dat daar 'n verband is tussen 'n lae vlak van vrees en suksesvolle taalverwerwing. 'n Matige graad van angstigtheid mag egter behulpsaam wees by bewustelike leer (Dulay et al., 1982:52).

Begoevende affektiewe faktore hou meer direk verband met

taalverwerwing as met taalaanleer. Volgens hierdie hipotese kan twee taalverwerwers blootgestel word aan dieselfde verstaanbare invoer ("comprehensible input"), maar daar sal 'n verskil in die tempo en kwaliteit van verwerwing tussen die twee wees. Die verwerwer met die lae filter sal vinniger en verder vorder (Krashen, 1981a:56).

Krashen sluit ook empatie (die vermoë om jouself in 'n ander se plek te plaas) en houding teenoor die klaskamer en onderwyser in as faktore wat die affektiewe filter beïnvloed.

Gregg (1984:94) en McLaughlin (1987:55) erken dat 'n ongemotiveerde leerling minder taal sal verwerf as 'n gemotiveerde leerling en 'n senuweeagtige leerling minder as 'n ontspanne een. Volgens Gregg (1984:94) regverdig dit nie 'n teorie wat 'n affektiewe filter postuleer waarvan die groei en funksie nie verduidelik word nie en waar daar geen bewyse vir die bestaan van so 'n filter is nie. Mc Laughlin (1987:55) sien ook nie die nodigheid daarvan in om 'n affektiewe filter te postuleer nie, maar erken dat affektiewe veranderlikes tog 'n belangrike rol in tweedetaalverwerwing speel.

2.6 Die Invoer-hipotese.

Die eerste drie hipoteses dui duidelik aan dat verwerwing belangriker is as leer in tweedetaaluitvoer. 'n Baie belangrike vraag wat ontstaan is : hoe vind verwerwing plaas? In terme van die natuurlike volgorde-hipotese kan gevra word : hoe beweeg die leerling van een vlak na die ander, dit wil sê, van sy huidige vlak van vaardigheid (i) na vlak $i + 1$, die volgende vlak wat die leerling gereed is om te verwerf (Krashen, 1981b:54)?

Die invoer-hipotese, wat in hierdie studie as uiters belang-

rik beskou word, voer aan dat taal verwerf word wanneer die invoer verstaan word. Die invoer is net bokant die huidige vlak van die leerling se vaardigheid.

"Verstaan" beteken dat die verwerwer op betekenis konsentreer en nie op die taalstruktuur van die boodskap nie. Dit wil sê, slegs wanneer taal (wat taalstrukture bevat wat net bokant die huidige vlak van die verwerwer se vaardigheid is) verstaan word vind verwerwing plaas. 'n Paradoks ontstaan nou. Hoe is dit moontlik dat die leerling taal verstaan wat strukture bevat wat hy nog nie verwerf het nie? Meer as die leerling se linguistiese vaardigheid word egter ingespan. Konteks sowel as die leerling se kennis van die werklikheid word gebruik om taal te verstaan. Die gevolgtrekking wat gemaak word is dat taalstrukture verwerf word terwyl die leerling konsentreer op betekenis. Corder (1986:187) sê dat die effektiëste taalaanleer plaasvind wanneer die leerling se aandag gevestig is op ander aspekte van wat besig is om te gebeur, eerder as op die taal self. Hierdie siening verskil van die algemene siening dat taalstrukture eers aan die leerling geleer moet word en daarna word hy oefeninge gegee waarin die strukture gebruik word.

'n Ander belangrike aspek van die invoer-hipotese is dat invoer nie volgens grammatikale strukture georden moet word nie. Invoer moet nie doelbewus streef na $i + 1$ nie. Ordening van dië aard is onnodig en kan selfs nadelig wees. As daar suksesvolle kommunikasie is, as die verwerwer werklik die boodskap (vervat in die invoer) verstaan, en daar is genoeg invoer, sal $i + 1$ vanself voorsien word in net die regte hoeveelhede. Die verwerwer sal verstaanbare invoer (wat taalstrukture bevat wat net bokant sy vaardigheid is) ontvang wanneer hy betrokke is by 'n verskeidenheid situasies wat werklike kommunikasie van hom verg. Hierdie taalstrukture sal konstant voorsien en hersien

word (Krashen,1981b:55).

Krashen baseer hierdie hipotese op navorsing wat in eerste-taalverwerwing gedoen is op "motherese" of oppasser-taal ("caretaker speech"). Navorsing oor hoe moeders met hulle kinders praat in eerstetaal het aanleiding gegee tot soortgelyke navorsing in tweedetaalverwerwing.

Wanneer ouers en ander oppassers met jong kinders praat maak hulle aanpassings sodat die jong kind hulle kan verstaan, en nie om die taal te onderrig nie (Krashen,1985:4).

Oppasser-taal word nie doelbewus gerig op die kind se huidige vlak van linguistiese vaardigheid nie. Die invoer wat die kind van sy oppassers ontvang bevat nie slegs $i + 1$ nie, maar ook $i + 2$, $i + 3$, ensovoorts. Dit staan bekend as die "net". Oppassers voorsien nie 'n "sillabus" wat op grammatika gebaseer is nie (Krashen,1982:23).

'n Ander eienskap van oppasser-taal is dat dit begaan is oor die hier-en-nou. Oppassers praat met kinders oor sake wat hulle in die onmiddellike omgewing kan waarneem.

Oppasser-taal sal vir die leerling van nut wees omdat dit streef na verstaanbaarheid. Omdat dit gebaseer is op die hier-en-nou voorsien dit buite-linguistiese ondersteuning (konteks) wat die leerling help om die invoer wat $i + 1$ bevat te verstaan. Die kind verwerf nie eers grammatika wat hy dan gebruik om te verstaan nie; hy verstaan eers en dit help hom om taal te verwerf (Krashen,1982:23).

Oppasser-taal is van toepassing op die eerstetaal. Die invoer-hipotese is van toepassing op beide die eerste- en tweedetaal. Die tweedetaalverwerwer, kind of volwassene, kan vergelyk word met die kind wat sy eerstetaal verwerf. Daar

is ook 'n natuurlike verwerwingsvolgorde vir die tweedetaal. Daarom word daar ook gepraat van die tweedetaalverwerwer se $i + 1$. Die tweedetaalverwerwer kan ook aangepaste invoer ontvang soortgelyk aan die eerstetaalverwerwer se oppasser-taal (Krashen 1982:24).

Daar is drie soorte aangepaste invoer : uitlander-taalgebruik ("foreigner talk"), onderwyser-taalgebruik ("teacher talk") en intertaal-taalgebruik ("interlanguage").

Soos by oppasser-taal word aanpassings nie vir die doel van taalonderrig gemaak nie, maar om te kommunikeer, om die tweedetaalverwerwer te help om te verstaan wat gesê word. Uitlander- en onderwyser-taalgebruik word ook naastenby gerig op die huidige vlak van vaardigheid van die leerling. Meer gevorderde tweedetaalgebruikers ontvang meer komplekse invoer . Alhoewel hierdie vereenvoudigde kodes nie altyd gerig is op die hier-en-nou nie, maak die sprekers gebruik van die leerling se kennis van die werklikheid. Onderwysers gebruik ook pedagogiese hulpmiddels soos prente (Krashen, 1982:25).

Intertaal-taalgebruik hou verband met die natuurlike verwerwingsvolgorde. Wanneer die leerling met ander tweedetaalverwerwers kommunikeer word hy blootgestel aan intertaal-taalgebruik, omdat hierdie verwerwers ook nog "op pad" is met die tweedetaal. Die probleem wat ontstaan met intertaal-taalgebruik is dat die "net" dalk nie wyd genoeg sal wees nie. Dit mag dalk te eenvoudig wees vir die verwerwer. Nóg-tans kan hierdie vereenvoudigde kodes van groot waarde wees vir die verwerwer (Krashen en Terrell, 1983:35).

Die aard van oppasser-taal (o.a. korter uittinge, eenvoudiger sinne, aanpassings in uitspraak en intonasie) het aanleiding gegee tot die ondersoek van hoe invoer verstaan-

baar gemaak kan word.

Daar is basies twee wyses waarop die onderwyser begrip kan bevorder : linguistiese en nie-linguistiese wyses. Studies het getoon dat daar heelwat linguistiese wyses is waarop sprekers hulle spraak meer verstaanbaar maak aan minder vaardige sprekers.

Hatch (1979:123-143) vat die linguistiese aspekte van vereenvoudigde invoer wat begrip bevorder saam. Hierdie eienskappe is o.a:

1. 'n stadiger tempo en duideliker artikulasie, wat die verwerwers help om woordgrense makliker te identifiseer. Dit ruim meer tyd in vir prosessering,
2. groter gebruik van hoë frekwensie woordeskat, minder groeptaal (soos tienertaal), minder idioome,
3. sintaktiese vereenvoudiging en korter sinne.

Hierdie eienskappe en ander kom min of meer algemeen voor in die verskillende tipes vereenvoudigde kodes soos oppasser-taal , uitlander-taal en onderwyser-taal. Dit steun die verstaanbaarmaking van invoer . Daar is heelwat empiriese bewyse dat hierdie kodes betekenisvol eenvoudiger is as die taal van die moedertaalspreker wat kommunikeer. Daar is bewyse vir 'n sekere mate van korrelasie tussen die linguistiese vlak van die verwerwer en die kompleksiteit van die taal invoer : meer gevorderde verwerwers is geneig om meer komplekse invoer te ontvang.

Dit blyk onnodig te wees vir die onderwyser om doelbewus daarna te streef om sy taal te vereenvoudig. Hierdie aanpassings word waarskynlik outomaties gedoen wanneer die spreker homself verstaanbaar wil maak.

Wanneer daar op begrip en kommunikasie gekonsentreer word, word sintaktiese vereistes vir optimale invoer bereik.

Terwyl die onderwyser vrygestel word van die verantwoordelikheid om die grammatika in sy uitinge te kontroleer, word ander verantwoordelikhede meer belangrik. Dit is uiters belangrik om seker te maak dat die verwerwer verstaan wat hy hoor of lees. Begripkontrole kan wissel van die vraag "Verstaan jy?" tot die monitor daarvan deur middel van leerlinge se verbale en nie-verbale response.

'n Ander hoofsaak van die onderwyser is om nie-linguistiese wyses om begrip aan te moedig te voorsien. Visuele hulpmiddels is volgens Krashen (1982:66) 'n noodsaaklikheid. Die gebruik van voorwerpe en prente kom ooreen met die oppasser se gebruik van die hier-en-nou om eerstetaalverwerwing aan te moedig. Hierdie hulpmiddels help die verwerwer om boodskappe te verstaan wat strukture bevat wat bokant sy vaardigheidsvlak is.

Onderwysers maak ook gebruik van die leerlinge se kennis van die werklikheid deur die bespreking van onderwerpe wat aan die leerlinge bekend is, om begrip aan te moedig. Die lees en besprek van 'n onderwerp wat vir die leerlinge onbekend is sal die boodskap moeiliker maak om te verstaan. Die invoer moet egter nie té bekend wees nie, want dan sal dit nie die leerling interesseer nie en sal hy nie aandag gee nie. Die leerling moet op die boodskap fokus, daarom moet daar 'n boodskap wees, inligting wat die leerlinge graag wil bekom (Krashen, 1982:64).

Scarcella en Higa (1982:175) kom tot die gevolgtrekking dat vereenvoudigde invoer nie altyd verstaanbare invoer is nie. In 'n vergelyking tussen jong kinders en adolessente

tydens 'n tweedetaaltaak wat interaksie met moedertaalsprekers vereis het, het hulle waargeneem dat die taal wat die jonger verwerwers ontvang het eenvoudiger was, maar dat die adolessente groter vaardigheid getoon het in die "beheer van die gesprek". Hulle kon beter aantoon of hulle verstaan wat die moedertaalspreker sê, hulle kon die gesprek beter aan die gang hou en hulle kon die onderwerp van bespreking makliker verander. Hierdie strategieë wat deur die adolessente toegepas is het verseker dat hulle meer verstaanbare invoer ontvang het, alhoewel die invoer wat aan hulle aangebied is meer kompleks was. Dit is noodsaaklik dat die verwerwer ook aan hierdie strategieë bekend gestel word om hom in staat te stel om invoer vir homself verstaanbaar te maak.

Besware teen verstaanbare invoer hou in dat tweedetaalverwerwing kan plaasvind sonder tweerigting-kommunikasie en daarom sonder interaksie-aanpassings. Daar is gevalle bekend waar suksesvolle tweedetaalverwerwing plaasgevind het deur lees of televisie-kyk as enigste invoer. Dit is egter nie seker tot watter mate hierdie kennis beskikbaar is vir spontane kommunikasie nie.

Interaksie-aanpassings lei nie altyd tot verstaanbare invoer nie. Aanpassings in onderwyser-taal kan aanleiding gee tot dubbelsinnige ooreenvoering en verwarrende, oorbodige uitvoerigheid.

Die invoer-hipotese slaag egter nie daarin om die belangrikheid van verstaanbare uitvoer te erken nie. Krashen verwerp die moontlikheid dat produksie enige doel dien in tweedetaalverwerwing. Volgens sommige navorsers is uitvoer om verskeie redes belangrik. Die leerlinge mag gedwing word om alternatiewe maniere te gebruik om 'n boodskap oor te dra wanneer daar 'n breuk in kommunikasie is. Die leer-

linge word gedwing om van semantiese prosessering na sintaktiese prosessering te beweeg wanneer hulle die taal moet gebruik in teenstelling met slegs verstaan (Ellis,1985:158).

Krashen (1982:66) bly egter glo dat begrip 'n noodsaaklike voorwaarde is vir taalverwerwing, maar sê self dat dit nie genoegsaam is nie. Dit is heeltemal moontlik om invoer te verstaan sonder om dit te verwerf. Dit is slegs wanneer invoer inname word dat verwerwing plaasvind. Invoer is die tweedetaaldata wat die leerlinge hoor; inname is daardie gedeelte van die tweedetaal wat geassimileer word en ingevoer word in die intertaalsisteem (Ellis,1985:159). Inname (die leerstof wat ingeneem word) is 'natuurlik'. Dit is taal wat vir kommunikasie gebruik word. 'Vrye kommunikasie' buite die klaskamer faal soms om optimale invoer te word omdat dit nie verstaanbaar is nie. Dit word nie inname nie. Die beste aktiwiteite om inname te bewerkstellig is dié wat natuurlik, interessant en verstaanbaar is. Indien inname die essensiële deel van die taalonderrigprogram uitmaak, is die klaskamer dalk die effektiefste plek vir die volwassene om taal te verwerf omdat die buitewêreld gewoonlik onwillig is om die volwassene met inname te voorsien. Daar is verskeie wyses waarop die klaskamer taalverwerwing kan bevorder. Inname is beskikbaar via betekenisvolle en kommunikatiewe aktiwiteite (Krashen, 1981a:116).

Die redes waarom invoer soms nie inname word nie is dat invoer eenvoudig nie $i + 1$ bevat nie, dit sluit nie strukture in wat net bokant die leerlinge se verwerwingsvlak is nie. In baie gevalle word sintaksis nie vir begrip gebruik nie - dikwels word die boodskap met 'n kombinasie van woor-deskat, of leksikale inligting, plus ekstra-linguistiese inligting verstaan. Ten slotte mag die affektiewe filter hoog wees, met die resultaat dat selfs wanneer die verwerwer

invoer met $i + 1$ verstaan hy dit nie sal gebruik om taal te verwerf nie.

'n Hele aantal studies toon aan dat meer blootstelling aan 'n tweedetaal aanleiding sal gee tot verhoogde vaardigheid, terwyl ander studies min of geen verwantskap tussen blootstelling en vaardigheid toon nie. Krashen (1981a:47) maak aanspraak daarop dat wanneer die uitwerking van blootstelling en formele onderrig vergelyk word, daar 'n betroubare bevinding is dat meer onderrig groter vaardigheid meebring, terwyl meer blootstelling nie noodwendig meer vaardigheid in Engels tweedetaal beteken nie. Bloot 'gehoorde' taal is waarskynlik onvoldoende invoer vir die werking van 'n tweedetaalverwerwingstoestel by enige ouderdom. Krashen (1981b:47) tref 'n onderskeid tussen 'n inname-tipe omgewing en 'n blootstelling-tipe informele omgewing. Slegs die inname-tipe omgewing voorsien ware invoer vir die taalverwerwingstoestel ("language acquisition device"). Die klaskamer kan as inname informele omgewing sowel as formele linguistiese omgewing dien.

Wanneer blootstelling werklik verstaanbare invoer tot gevolg het is daar dus 'n verband met verwerwing. Waar blootstelling nie verstaanbare invoer tot gevolg het nie (bv. 'n immigrant in 'n situasie waarin hy nog steeds sy moedertaal kan gebruik en min tweedetaal gebruik) is daar geen verband met verwerwing nie. Sulke blootstelling word as 'geraas' waargeneem (Krashen, 1985:14).

Met die invoer-hipotese word argumenteer dat tweerigting interaksie met moedertaalsprekers nie noodsaaklik is vir verwerwing nie, maar dit kan van hulp wees. Interaksie kan waardevolle verstaanbare invoer verskaf. Interaksie het volgens Krashen (1985:34) slegs waarde indien dit voorsiening maak vir meer onderhandeling van betekenis en die

verwerwer voorsien van optimale data om mee te werk, d.i. verstaanbare invoer .

Ellis (1984:94) reken dat die leerder se eie bydrae tot 'n gesprek die moedertaalspreker voorsien met inligting oor hoe effektief hy homself verstaanbaar maak. Die moedertaalspreker het terugvoer nodig oor hoe suksesvol sy aanpassings om begrip te bevorder was. Die leerlinge se uitvoer dien ook as invoer vir hulle taalprosesserings-meganisme. Dit is nie invoer op sigself wat belangrik is nie, maar interaksie en die ideale toestand betrek die leerlinge as aktiewe bydraers tot die interaksie. Volgens Ellis (1985:162) is 'n interaksionêre siening meer aanvaarbaar. Die interaksionêre siening beskou verwerwing as 'n resultaat van interaksie tussen die leerlinge se verstandelike vermoëns en die linguistiese omgewing. Die interaksie tussen eksterne en interne faktore manifesteer in die werklike mondelinge interaksie waaraan die leerlinge en hulle gespreksgenote deelneem. Die belangrike data is nie slegs die uitinge wat deur die leerlinge geproduseer word nie, maar die diskoers wat deur die leerlinge en toesighouer gesamentlik daargestel word.

Die invoer-hipotese word aangepas om die vorm van invoer plus interaksie ($i + i$) aan te neem. Allwright (1984:157) sê:

We learn by communicating, especially in language learning, where....it is by using means of communication, in solving communication problems, that we not merely practise communicating but also extend our command of the means of communication, the language itself.

Harmer (1983:34) stel voor dat klaskameraktiwiteite verdeel word in twee kategorieë : dié wat leerlinge invoer gee, en

dië wat hulle aanmoedig om uitvoer te produseer. Hetsy verwerwing of bewustelike leer plaasvind sal daar stadiums wees wanneer taal in die leerling se brein 'ingevoer' word. Indien leerlinge slegs invoer ontvang mag hulle dalk uiteindelik 'n groot aantal losstaande items gestoor hê en nie die vaardigheid besit om hierdie items te herroep wanneer dit nodig is nie. Dit is slegs wanneer leerlinge gevra word om taal te produseer dat hulle gedwing word om die taal wat hulle in hulle breine gestoor het se waarde te bepaal.

Uitvoer kan in twee sub-kategorieë verdeel word naamlik oefening en kommunikatiewe uitvoer. Oefening hou in dat leerlinge nuwe taal in verskillende kontekste moet gebruik. Aktiwiteite word so georganiseer dat dit die gebruik van nuwe taal bevorder. Die doel is om kommunikasie aan te moedig terwyl verseker word dat spesifieke taalitems gebruik word. Kommunikatiewe uitvoer is meer fundamenteel omdat leerlinge in situasies geplaas word waarin hulle toepaslike taal vanuit die totale taalvoorraad moet selekteer. Hierdie soort uitvoer is absoluut noodsaaklik vir die aanmoediging van kommunikatiewe vaardigheid. Indien daar nie uitvoer is nie sal studente dalk die taal leer, maar nie in staat wees om dit te gebruik nie. Die klaskameraktiwiteite kan dus verdeel word in twee omvangryke areas nl: dië wat begaan is oor invoer (waar leerlinge nuwe taal ontvang wat in die brein gestoor word) en dië wat uitvoer bevorder (waar die leerlinge gedwing word om van die taal wat hulle geleer het te gebruik waar nodig).

'n Verdere onderskeid moet gemaak word tussen twee verskillende soorte invoer: "roughly-tuned" invoer en "finely-tuned" invoer. Die eerste soort is taal op 'n vlak net bokant die leerling se vermoë. Die tweede soort is taal wat geselekteer word om presies by die leerling se vlak aan te pas.

Dit is noodsaaklik om "roughly-tuned" invoer te verskaf want dit is die soort invoer wat die leerling help om taal te verwerf. 'n Aansienlike hoeveelheid van hierdie soort invoer moet aan die leerling verskaf word. Hierdie soort invoer kan van verskeie bronne kom. Die onderwyser wat in die klas praat, gee invoer ; enige leesstuk het dieselfde funksie asook die luisteroefening op band.

Dit is noodsaaklik om leerlinge van baie lees- en luister-materiaal te voorsien. Lees van en luister na tekste wat "wyd ingestem" is leer nie slegs die leerlinge om te lees en luister nie. Dit voorsien ook die soort invoer wat noodsaaklik is. Terwyl leerlinge by lees- en luisteronderrig betrokke is, sal hulle onbewustelik die 'nuwe' taal wat in die teks voorkom, verwerf.

Gregg (1984:87) verwerp Krashen se invoer-hipotese op grond van die gebrek aan bewyse. Volgens Gregg verwerp Krashen die belangrikheid van uitvoer omdat dit in konflik is met die verwerwing-leerhipotese wat beweer dat "leer" nie "verwerwing" word nie. Aangesien hierdie bewering nie met bewyse gestaaf word nie, kan dit ook nie as ondersteuning vir die bewering dien nie.

Oppasser-taal word deur Krashen as bewys vir die invoer-hipotese aangevoer. Gregg (1984:89) beweer dat niemand - en beslis nie Krashen nie - bewys het dat oppasser-taal enige betekenisvolle bydrae tot verwerwing van grammatika deur 'n kind gelewer het nie, en niemand het bewys dat die bestaan van oppasser-taal van toepassing is op tweedetaalverwerwing nie.

Die swygperiode ("silent period") is nie teenstrydig met die invoer-hipotese nie, maar dit dien ook nie as bewys daarvoor

nie (Gregg, 1984:90).

As Krashen wil argumenteer dat verwerwing verstaanbare invoer verg kan niemand beswaar maak nie. Maar dit blyk asof hy iets meer spesifiek beweer: dat vir kinders wat hulle moedertaal leer of volwassenes wat 'n tweedetaal leer verwerwing veroorsaak word deur die verstaan van invoer. In die afwesigheid van enige bewyse wat die bewering staaf, en in die afwesigheid van enige teorie wat verduidelik hoe die leerling vorder van verstaan na verwerwing, moet die invoer-hipoteses verwerp word (Gregg, 1984:90).

White (in Van Patten, 1987:160) voer aan dat Krashen fout is om aan te dring op verstaanbare invoer. Volgens haar is dit dikwels onverstaanbare invoer ("incomprehensible input") wat leerlinge daartoe lei om korrekte hipoteses aangaande tweedetaalstrukture te maak terwyl hulle worstel om sin te maak van die uiting. Sy beweer egter, dat Krashen se nadruk op die invoer-hipoteses nuttig is omdat dit die aandag op die rol van invoer vestig. Dit sal nadelig wees om die hipoteses te verwerp as gevolg van sy tekortkominge. Die doel moet 'n baie noukeurige karakterisering van die moontlike interaksie tussen leerling en invoer wees.

Van Patten (1987:160) voer aan dat, indien die noodsaaklike tesis dat verwerwing spruit uit blootstelling aan betekenisvolle kommunikatiewe gesentreerde invoer aanvaar word, drie essensiële verstellings aangebring moet word. Eerstens moet die hipoteses die rol van onverstaanbare invoer as 'n bykomende oorsaak vir die verwerwing van sekere strukture insluit. Tweedens moet die hipoteses bewustelike prosessering van inkomende invoer insluit asook die vordering van beheerde na outomatiese prosessering van betekenis op die vlak van invoer-inname in tweedetaalontwikkeling vasvang. Derdens moet die hipoteses aandui dat leerlinge moet help om

die invoer deur interaksie en onderhandeling te beheer en te filtreer.

Kritiese ondersoek van hierdie hipotese sal voortgaan om kontroversie voort te bring, maar daar is tog konsensus in tweedetaalsirkels oor die volgende: toegang tot verstaanbare invoer is 'n noodsaaklike faktor in suksesvolle taalontwikkeling. Soos Hatch (1983:84) dit stel:

It is clearly the case that one cannot learn a second language without any input.

2.7 Gevolgtrekking.

Die vyf hipoteses kan saamgevat word deur 'n enkele aanspraak: leerlinge verwerf 'n tweedetaal wanneer hulle verstaanbare invoer ontvang, en wanneer hulle filters laag genoeg is om die invoer toe te laat. Verstaanbare invoer wat aangebied word in 'n lae filter-situasie is die enigste kousatiewe veranderlike in tweedetaalverwerwing. Alle ander faktore, soos onderrig, blootstelling, ouderdom en akkulturasie, wat tweedetaalverwerwing aanmoedig of "veroorzaak" tree slegs in werking wanneer dit verstaanbare invoer voorsien. Daar moet bykomend geleentheid vir interaksie gebied word.

Indien hierdie hipoteses aanvaar word het hulle verreikende implikasies vir die onderrig van die tweedetaal. In hoofstuk 3 word 'n meningsoorsig oor die bruikbaarheid van letterkunde as basiese inhoud vir tweedetaalonderrig gegee. Moontlike kriteria vir die seleksie en ordening van letterkundige werke word in hoofstuk 4 aangetoon.

Die implikasies van die verwerwingshipoteses word in hoofstuk 3 en 4 in gedagte gehou. Wanneer die implikasies

van die verwerwingshipoteses aanvaar word ontstaan die volgende vrae: het onderrig enige invloed op verwerwing? Watter invloed het die leeromgewing op verwerwing? Is letterkunde, in die lig van hierdie hipoteses, bruikbaar as basiese inhoud vir tweedetaalonderrig, m.a.w. hoe kan lees die leerling van invoer verskaf? Hierdie implikasies sal in hoofstuk 5 vollediger bespreek word.

HOOFSTUK 3

Die bruikbaarheid van letterkunde as basiese inhoud vir Engels Tweedetaal - 'n Meningsoorsig.

3.1 Inleiding.

Krashen se taalverwerwingshipoteses, soos bespreek in Hoofstuk 2, stel dat 'n taal verwerf word deur blootstelling aan verstaanbare invoer ("comprehensible input"). Die deursnee Afrikaanse hoërskoolleerling se blootstelling aan Engels is dikwels beperk tot die tweedetaalklasskamer en miskien die televisie. Aangesien lesure beperk is en blootstelling maksimaal behoort te wees, kan lees blootstelling aan die tweedetaal bevorder. Lees kan as 'n belangrike bron van verstaanbare invoer dien en mag 'n betekenisvolle bydrae maak tot die ontwikkeling van taalvaardigheid.

Uit ondervinding blyk dit dat meeste Afrikaansmedium hoërskole letterkunde as 'n losstaande komponent beskou en in baie gevalle word dit aangebied slegs omdat die sillabus dit vereis. 'n Redelike radikale verandering in benadering, sillabusontwerp en klaskamertegnieke, soos dië wat deur die implementering van 'n kommunikatiewe benadering teweeg gebring word, veroorsaak aansienlike probleme oor wat as leerstof moet dien. Die meeste skole in Transvaal maak gebruik van handboeke wat vir baie jare gebruik moet word as gevolg van ekonomiese oorwegings. Dit is vir die meeste skole onmoontlik om nuwe handboeke in groot hoeveelhede aan te koop. Op die oomblik is daar ook nie 'n groot verskeidenheid plaaslik gepubliseerde boeke wat kommunikatief-georieëteer is nie.

Wanneer die probleem van wat as inhoud gebruik kan word (sien paragraaf 1.2) en die 'terloopsheid' van letterkunde-onderrig saam in aanmerking geneem word, ontstaan die vraag of letterkunde as basiese inhoud vir Engels tweedetaalonderrig gebruik kan word.

Uit die literatuur is dit duidelik dat daar uiteenlopende menings is oor die belangrikheid van letterkunde in die sillabus, oor die rol wat letterkunde speel en ook die bruikbaarheid van letterkunde. In hierdie hoofstuk sal gepoog word om 'n oorsig van die verskillende menings van verskeie skrywers oor die bruikbaarheid van letterkunde weer te gee. Daar sal 'n definisie van "letterkunde" gegee word asook 'n kort historiese oorsig van die rol van letterkunde in die sillabus om die fluktuierende belangrikheid van letterkunde deur die eeue aan te dui. Die historiese oorsig kan ook die bruikbaarheid van letterkunde aantoon en dit voorsien huidige tendense in die gebruik van letterkunde van 'n agtergrond.

3.2 Wat is letterkunde?

'n Belangrike vraag wat beantwoord moet word is wat as "letterkunde" beskou word. "Letterkunde" het verskeie betekenisse. Vir die doeltreffende gebruik van letterkunde as basiese inhoud vir tweedetaalonderrig moet die konvensionele definisie van letterkunde uitgebrei word. Die konvensionele definisie stem ooreen met die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (1975:506): "Geskrifte wat uitmunt deur skoonheid van vorm en egtheid van gevoel; werke van die beste digters, prosaïste en dramaturge; literatuur."

Letterkunde as basiese inhoud beteken 'n redelike wye spektrum van werke insluitende werke wat nie aanspraak kan maak

op permanente waarde nie. Letterkunde as basiese inhoud beteken nie slegs die klassieke of die "Groot Tradisie" of die "Literêre Erfenis" nie (Allen, 1980:9).

Met letterkunde word verwys na konstruksies, artefakte (kunswerke van die mens) in taal wat vir die hele reeks menslike kommunikatiewe behoeftes privaat of openbaar, mondeling of skriftelik, ontwerp mag wees. Uitgebreide versamelings van verbale artefakte bestaan in alle tale wat 'n betekenisvolle rol speel in die ontwikkeling van identiteit en doelstellings van 'n betrokke taalgemeenskap. Konvensionele akademiese klassifikasie van literêre genres (Digkuns, Drama, Prosa : Tragedie, Komedie, Klug, ens.) is nie ruim genoeg om die groot verskeidenheid mondelinge kunswerke wat deel uitmaak van enige taal in te sluit nie. Dit is belangrik dat 'n gebalanseerde keuse van tekste ingesluit word. Dit moet wissel van werke wat suksesvol en baie betekenisvol is tot die alledaagse of selfs misluktings. 'n Gedig behoort nie noodwendig aan 'n 'hoër orde' as byvoorbeeld, 'n brief nie. Dit bly noodsaaklik dat noemenswaardige werke ook ingesluit moet word, om die leerling die kans te gun om die aspekte van grootsheid in linguistiese vorm te ervaar. Enige leesstof wat op 'n gegewe tydstip vir leerlinge leersaam of nodig is behoort gebruik te word, hetsy dit alledaags is of van groot literêre waarde (Moody, 1983:19).

3.3 Historiese oorsig.

Deur die eeue het daar fluktuierende sienings oor die belangrikheid van letterkunde as deel van die kurrikulum bestaan. Plato het gesê dat letterkunde verteenwoordigend is van die werklikheid en dat dit twee of drie stappe weg van die werklikheid bestaan. Om dié rede kan dit nie 'n bydrae tot kennis lewer nie. Volgens Plato se definisie is kennis, kennis van dit wat waar is, slegs dit wat werklik is. Aristoteles

het letterkunde in 'n gunstige lig beskou. Dit is nie slegs 'n uitlaatklep vir emosies nie, maar rig ook emosies op edele en waardige onderwerpe (Baird,1976:281).

Die ou Israeliete het die kind in die huis onderrig in die volksgeloof deur middel van verhale, die Spreuke, die Psalms en geestelike liedere, die gebede en die leer van versies uit die Tora tot sy sesde jaar. In die inrigtings vir hoër onderwys is o.a. aandag gegee aan die kuns en lettere, veral na die bekendwording met die Griekse kultuur (Coetzee,1943:14).

Van besondere belang by die Griekse opvoeding is die oorwegende literêre grondslag daarvan. Die literêre studies het ingesluit 'n studie van die epiek van Homeros, die Griekse liriek, dramatiek en prosa en verder die welsprekendheid en retoriek. Die literêre grondslag was so sterk dat die filologie mettertyd die grootste mededinger van die filosofie geword het (Coetzee,1943:23).

Gedurende die Grieks-Romeinse bloeitydperk is in die skool van die literator o.a. die vertaling van Homeros se Odusseus, en enkele Latynse werke ingesluit. In die skool van die grammatikus het die vakke van onderwys die Griekse en Latynse literatuur ingesluit. In die skool van die retor is Griekse letterkunde as vak ingesluit (Coetzee,1943:45).

Die inhoud van die onderwys van die vroeë Middeleeuse opvoeding het die klem op die Latynse grammatika laat val en verklaring van die klassieke skrywers. Die retoriek self was die praktiese stylleer; dit moes die leerling oplei tot welsprekendheid, maar ook die kuns van briewe, oorkondes en wetstukke op stel. Die latere Middeleeuse opvoeding lê sterk klem op die sewe vaardighede (perdry, swem, boogskiet, skerm, jag en skaakspel en die maak van versies). Op die

universiteite het die sewe vrye kunste nog gedien as die voorbereidende leerstof (Coetzee,1943:91).

In die Italiaanse opvoedkundige Renaissance vind daar 'n radikale breuk plaas met die ou leerstof : in die plek van die Middeleeuse diwiniteite kom nou die humaniteite. Die geskiedenis van die skone verlede, die vreugde in die nuwe hede en in die wêreld van die natuurlike dinge neem die plek in van die godsdiens en die filosofie. Die klassieke literatuur en kuns van ou Griekeland en Rome vervang die sewe vrye kunste van die Middeleeue (Coetzee,1943:125).

In die Noorde, daarenteen, vind ons 'n vereniging van die klassieke en die Bybelse letterkundes, die Griekse, Romeinse en Hebreëuse. Baie aandag is ook gegee aan die skryf van Latyn en Grieks, dus aan die grammatika, sintaksis en prosodie (Coetzee,1943:125).

Die Hervormers het godsdiensonderwys voorop gestel. Verder het hulle ook die goeie uit die humanistiese inhoud gekies: vir die gevorderde onderwys moet die kind onderwys ontvang in die klassieke tale en lettere en al die vrye kunste en wetenskappe (Coetzee,1943:145).

Die drang na 'n opvoeding wat meer met die eise van die werklikheid sou rekening hou is veral merkbaar omstreeks die begin van die sewentiende eeu. Dit het ontstaan as 'n reaksie teen die ontaarde reformatoriese en humanistiese beweging in die opvoeding, nl. die formele studie van Latyn bekend as Ciceronianisme. Die realistiese beweging was meer as net 'n reaksie; dit het ook 'n eie gedagte gebring. Die nuwe gesigspunte en beskouinge teen die end van die sestienste en die begin van die sewentiende eeu is sterk op die voorgrond gebring deur die opkoms van die nuwe nasionale letterkundes (d.i. in die moedertaal geskrewe werke : in

Engels, Duits, Nederlands, Frans) (Coetzee, 1943:161).

Die Positiwisme en die positiwistiese natuurwetenskaplike opvoeding (ongeveer 1842) ontken in beginsel die wetenskaplikheid van enige studie van die bo-sinlike, van alles wat buite die bereik van die waarneming val: die bo-sinlike is onwaarneembaar. Geen ander wetenskap as net die natuurwetenskappe word erken nie, en geen ander metode as net die natuurwetenskaplike word langer as wetenskaplik aanvaar nie (Coetzee, 1943:214).

Die sillabus vir Engels tot aan die einde van die negentiende eeu het grootliks bestaan uit styl en komposisie en 'n oorsig van Engelse letterkunde met geringe aandag aan sosiale geskiedenis. Die eerste professor in Engels aan die Oxford Universiteit, A.S. Napier, was 'n voortrefflike Engelse filoloog en gevolglik was die sillabus linguisties van aard. Hierdie filologiese neiging is nie altyd gunstig ontvang nie. Teenstand het van Churton Collins gekom wat die siening van Matthew Arnold ondersteun het dat die studie van die beste letterkunde 'n wyse is om die kulturele bewustheid te verbreed. In 1904 is 'n afsonderlike leerstoel vir Engels Letterkunde gestig aan die Oxford Universiteit en dit het aan Walter Raleigh gegaan wie se ambisie dit was om 'n brug tussen 'taal' en 'letterkunde' te bou.

In 1919 is 'n poging by Cambridge aangewend om Letterkunde as die sentrale dissipline van 'n moderne humanistiese opvoeding te vestig. Die hoofinvasie van Cambridge was die skeiding van literêre en filologiese studies (Van der Walt, 1981:319).

Letterkunde begin na die middelpunt van die Engelse sillabus beweeg en dié benadering tot letterkundestudie is nie-linguisties van aard. Hierdie benadering gee uiteindelik

aanleiding tot die kwasi-etiese benadering, of die sosio-historiese benadering. Letterkunde is egter nie deur almal entoesiasties ontvang nie.

Moody (1971:14) haal die volgende aan uit Aims of Education, (Alfred North Whitehead, 1929):

Algebra, from which nothing follows;
Geometry, from which nothing follows;
Science, from which nothing follows;
History, from which nothing follows;
A couple of Languages, never mastered;
and lastly most dreary of all,
Literature, represented by plays of Shakespeare with
philological notes and short analyses of plot and
character to be a substance committed to memory.....

Hierdie aanhaling dui op die minderwaardige status wat letterkunde onder sommige leerlinge geniet het gedurende die 1920's.

Om die fluktuierende siening van letterkunde te illustreer kan na die siening van letterkunde van die Stanford Language Arts Investigation (1937), wat vir 'n tydperk van drie jaar aangestel is deur die General Education Board om die kreatiewe ontwikkeling van vreemde- en tweedetaalkurrikula te ondersoek, gekyk word:

Dit word aangeneem dat letterkunde die spieël van die lewe is en die skat van menslike ondervinding, gedagtes, hoop en ambisie. Die Stanford Language Arts Investigation erken lees as meer as net 'n vorm van geletterdheid, en meer as net 'n linguistiese oefening. Lees is 'n sleutel tot die lewe. Die ondersoek benadruk die belangrikheid van genoeg leesstof en geleentheid vir lees in die vreemdetaal. Dit dien nie slegs as ontvlugting van die werklikheid nie, of slegs as 'n il-

lustrasie van die reëls van grammatika nie, maar dit sal lei tot begrip van die lewe, intellektuele samewerking om die lewe se probleme op te los en die ontplooiing van die lewe se volle potensiaal (Newmark, 1948:367).

Sedert 1945 het die taalonderrigteorieë die aandag gevestig op die tekortkominge van die sogenaamde letterkunde-gebaseerde metodes om die verwerwing van taalvaardighede aan te moedig. Daar is dikwels gewys dat klem op literêre kennis net 'n dekmantel is vir swak vaardigheid in die taal. Gilroy-Scott (1983) haal Arthur King aan wat sê:

the maxi-coat of literature hiding the mini-skirt of language.

Denys Thompson (in Allen, 1980:15) huldig in 1965 die siening dat letterkunde die middelpunt van taalonderrig moet wees, maar hy sien die vak Engels as 'n eenheid. Lees, skryf, praat en luister werk op mekaar in. Hy is van mening dat dit wat gelees word lei tot praat, praat lei tot skryf, wat weer lei tot lees. Hy stel 'n beskrywing van taalontwikkeling voor. Letterkunde behou egter sy sentrale posisie in die sillabus.

Volgens Allen (1980:16) was daar 'n denkrigting in die ses-tigerjare wat die kind sentraal in die opvoeding geplaas het en nie die leerstof nie. Klem is gelê op wat die kind nodig het om 'n sukses van sy lewe en beroep te maak. Letterkunde is nie deur almal as noodsaaklik beskou nie. Sosiale en politieke verandering was deels daarvoor verantwoordelik dat letterkunde aansien verloor het.

Michael Long (1986:42) is van mening dat sommige benade-rings tot taalaanleer, met hulle klem op "discrete point"-onderrig, korrektheid in grammatikale vorm, en herhaling van

'n reeks gegradeerde taalstrukture, beperkte leksikon, ensovoorts, metodologieë verteenwoordig wat ongeskik is vir letterkunde-onderrig.

Onlangse kommunikatiewe benaderings tot taalonderrig (uiteengesit, byvoorbeeld in Widdowson, 1978; Brumfit en Johnson, 1979) het letterkundeonderrig geïgnoreer, grootliks omdat die fokus op mondelinge vaardigheid is.

Nog 'n rede, wat aangegee word deur Long (1986:42), Short en Candlin (1986:91) vir die ongunstige siening van letterkunde is die keuse van literêre tekste en -metodologie in die verlede. Die onderrig van Engelse letterkunde het tot 'n groot mate berus op klassieke tekste in Engelse letterkunde. Die aanname was dat indien die leerlinge aanhoudend blootgestel word aan die beste gebruik van die Engelse taal dit uiteindelik hulle gebruik van die taal sou beïnvloed. Die probleem was dat baie van hierdie hoë kaliber literêre tekste moeilik en ontoeganklik was vir die nie-moedertaalsprekers van Engels. As 'n gevolg het letterkunde uit die klaskamer begin verdwyn en is vervang met surrogaat letterkunde in die vorm van teksboekdialoë en kort storiëtjies. Hierdie tekste wat soos letterkunde lyk is spesifiek geskryf om sekere taalstrukture te verteenwoordig, en het geen literêre effek nie.

Letterkunde-onderrig in die tweedetaal het ook nie 'n spesifieke metodologie gehad nie. Soms is 'n teks met groot entoesiasme aangebied, maar dit is aangebied soos vir moedertaalsprekers. Die gevolg was dat leerlinge so besig was om die betekenisse van onbekende woorde neer te skryf dat hulle nie op die teks kon reageer nie. Die onderrig van letterkunde is 'n onvrugbare handeling as daar nie respons is nie, selfs 'n negatiewe respons kan 'n interessante klaskamersituasie laat ontstaan. Die gevolg was om letterkunde

te verminder of selfs uit te skakel. Die klem val op die praktiese kommunikatiewe vaardighede.

'n Probleem wat hieruit ontstaan is dat leerlinge wat gevorderde akademiese studies van letterkunde wil volg nie die nodige agtergrond het nie en die nodige studievaardighede kortkom (Gillroy-Scott, 1983:1).

Vir Dargan (1984:52) hou dit nog meer verreikende gevolge in. Die weglating van letterkunde kan lei tot 'n mate van ongeletterdheid. Hy gee 'n uitgebreide definisie van geletterdheid. 'n Geletterde persoon is een wat opgevoed is; veral bekwaam om te lees en skryf; een wat 'n uitgebreide kennis en kultuur het of vertoon, of bekwaam is in letterkunde.

'n Kommunikatiewe benadering tot taalonderrig en die huidige fokus op mondelinge vaardigheid trag nou na 'n herwaardering van literêre tekste in die taalklaskamer. In Duitsland, waar literêre tekste tydelik vervang is met inligtinggewende tekste van praktiese toepassing, is literêre tekste besig om 'n welkome terugkeer te toon binne 'n kommunikatief-georiënteerde metodologie (Kramsch, 1985:356). Hierdie benadering word ook deur Brumfit (1986) gesteun.

3.4 Resente menings oor die bruikbaarheid van letterkunde as basiese inhoud vir Engels tweedetaal.

Met "resent" word die afgelope twee dekades, m.a.w. sedert 1970 tot die huidige bedoel.

Soos in die historiese oorsig gesien, was daar altyd 'n fluktuasie van menings oor die bruikbaarheid van letterkunde. Alhoewel daar weggebreek is van letterkunde was daar deurgaans nog persone wat aan die bruikbaarheid van

letterkunde geglo het. Net soos in die verlede is daar tans nog steeds fluktuasie van menings oor hoe letterkunde gebruik moet word.

Burke en Brumfit (1986:173) is van mening dat letterkunde gebruik kan word as 'n outonome vak. Volgens dié skrywers is letterkunde waardevol genoeg sodat die genot wat lees verskaf oorgedra moet word. Die doeltreffendste wyse is om letterkunde as 'n totale afsonderlike vakgebied van die Engelse taal te behandel.

Skrywers soos Dargan (1984) en Moody (1983) beskou letterkunde as deel van Engels as vak, maar skei die vak in twee duidelike komponente, nl. Engelse Taal en Engelse Letterkunde.

Ander skrywers (bv Littlewood (1986) en Long(1986)) sien die vak Engels as 'n eenheid wat nie onderverdeel kan word in taal en letterkunde nie, want taal en letterkunde is onlosmaaklik verstrengel. Dit is ook die mening wat in hierdie skripsie gehuldig word. Letterkunde kan nie bestudeer word sonder dat die taal bestudeer word nie. Taal en hoe taal in letterkunde gebruik word kan op verskillende vlakke bestudeer word. Letterkunde word aangewend om die volgende te onderrig of oor te dra : kultuur, linguistiese aspekte, stilistiese aspekte, taalvaardighede, diskoers, literêre geskiedenis en inhoud van die teks. In al die komponente kan na die manifestasie van taalgebruik gekyk word m.a.w. hoe styl bepaal word deur die taal op verskeie wyses te gebruik. Hierdie aspekte of vlakke word afsonderlik bestudeer aan die hand van 'n enkele teks of verskeie tekste word bestudeer om byvoorbeeld, die verskillende wyses van kultuuroordrag te bestudeer.

Ondersteuning van die verstaanbare invoer-hipotese (soos be-

spreek in paragraaf 2.6) kom na vore in die menings van o.a. Lockett (1972), Kramsch (1985) en Van der Merwe (1988). Die leerling moet die leesstof verstaan. Indien die leerling geïnteresseerd is en die leesstof verstaan vind taalverwerking onbewustelik plaas.

3.4.1 Die verskillende perspektiewe van taal soos onderrig aan die hand van letterkunde.

Daar is verskeie perspektiewe of uitgangspunte waarvolgens 'n letterkundige werk onderrig kan word. Die taalgebruik, tema of literêr-historiese aard van 'n werk kan as uitgangspunt gebruik word. Die verskillende aspekte of uitgangspunte oorvleuel en komplementeer mekaar. Dit is moeilik om 'n duidelike verdeling van perspektiewe te maak. 'n Poging tot 'n verdeling kan wees : linguistiese perspektiewe (taalstrukture, styl en diskoers); konteks (inhoud, kultuur); tema, en literêre geskiedenis. Elkeen van hierdie perspektiewe sal kortliks bespreek word:

3.4.1.1 Linguistiese perspektiewe.

Letterkunde voorsien voorbeelde van taalstrukture in gebruik. Dit kan die basis vorm vir die onderrig en beoefening van die taalvaardighede, veral leesbegrip wat gepaard gaan met 'n wisselende hoeveelheid grammatikale analise en verduideliking. Bykomend kan oefeninge en drillpatrone uitgedink word om die linguistiese strukture vir die leerling se gebruik daar te stel.

Stilistiese analise is 'n linguistiese benadering tot die bestudering van letterkunde. In hierdie aspek word die studie van taal en letterkunde gekombineer (Short en Candlin, 1986:93). Grammatikale strukture kan onderrig word met die oog op die wyse waarop 'n skrywer, op kreatiewe wyse, gram-

matikale reëls gebruik om spesifieke literêr-estetiese resultate te bereik. Grammatika hoef nie soos 'n papegaai geleer te word, of op 'n abstrakte manier onderrig te word nie (Carter, 1982:12).

Letterkunde kan gebruik word om die verskil tussen taalverskeidenheid (variëteite) te leer. Afhangende van die teks en doel mag dit lei tot 'n inleiding tot die formele skryftoon of tot 'n aantal style wat die werk eksploiteer soos dit wissel tussen, bv. gesprekstyl vir dialoë; inliggende styl vir 'n vertelling, en 'n poëtiese styl vir verhoogde effek.

Diskoers maak ook deel uit van die linguistiese aspek van letterkunde. Met diskoers word verstaan : gesprek, geselsery, toespraak, voordrag, redevoering (HAT, 1975:119). Daar is twee soorte diskoers : literêre diskoers en konvensionele diskoers. In konvensionele diskoers kan staatgemaak word op skematiese kennis, 'n verwysingsraamwerk. Volgens Widdowson (1983:30) is daar twee vlakke van kennis van die taal. Die een vlak het te make met die taalsisteem waardeur 'n mens weet wat woorde beteken en die grammatikale reëls ken waarvolgens hierdie woorde op toelaatbare wyse gekombineer mag word. Hiervoor kan die grammatikaboek en woordeboek gebruik word. Maar 'n mens het ook kennis van taal binne sy algemene verwysingsraamwerk. 'n Kind leer byvoorbeeld dat sekere gebeurtenisse herhaaldelik voorkom, en hierdie gebeurtenisse word geassosieer met spesifieke linguistiese uitdrukkings. 'n Mens het 'n ander vlak van 'skematiese' kennis van kontekstuele betekenis. Op die skematiese vlak word gebeurtenisse geken en geantisipeer in die daaglikse proses, sodat alles nie van nuuts af geïnterpreteer hoef te word nie. In letterkunde word die prosedures wat gebruik word om betekenis uit diskoers te haal belig op 'n wyse wat nie in gewone (konvensionele) diskoers voorkom nie.

3.4.1.2 Kontekstuele perspektiewe.

'n Groot probleem van taalonderrig in die klaskamer is die skep van 'n outentieke taalsituasie. 'n Taalklaskamer is geïsoleer van die konteks van gebeure en situasies wat natuurlike taal produseer. In letterkunde skep taal sy eie konteks. Die werklike situasie van die leser word onbelangrik wanneer hy die rol van toeskouer inneem. Hy loer die gebeure wat deur taal geskep is, af. Hierdie gebeure skep 'n konteks vir die taal van die leesstof en maak dit moontlik vir die taal om uit te styg bo die kunsmatige klaskamersituasie (Littlewood, 1986:179).

Die probleem van kultuuroordrag kom hier ter sprake. Die konteks van 'n teks het met die kultuur waaruit die skrywer geskryf het, te make. 'n Leesstuk kan eers ten volle verstaan word wanneer die kulturele aspekte bekend is. Letterkunde is 'n wyse waarop vreemde kulture bekend gestel kan word. Daar is heelwat taalteorieë wat sê dat 'n taal eers werklik verstaan en verwerf kan word wanneer die verwerwer 'n goeie kennis van die kultuur van die moedertaalsprekers van daardie taal het (Stern, 1983:206). Povey (1972:189) reken dat die hele aspek van kulturele begrip geneig is om meer probleme te veroorsaak as die linguistiese aspekte van letterkunde.

Hierdie siening word deur Littlewood (1986:180) ondersteun : dit is nie moontlik om die wêreld wat deur letterkunde geskep word te waardeer indien die alledaagse kulturele agtergrond (die rou materiaal wat letterkunde gebruik) nie bekend geraak het tydens 'n vroeëre leervlak nie. Die kontekstuele aspek van 'n leesstuk sluit aspekte soos episodes, situasies en karakters in. Dit het te make met die inhoud van die leesstof.

3.4.1.3 Tematiese perspektiewe.

Waardering van 'n leesstuk gaan op tematiese vlak dieper as taal of storielyn. Die skrywer se visie of onderliggende tema moet begryp word. Die tematiese perspektief styg uit bo spesifieke plek of tyd. Littlewood (1986:180) voer aan dat hierdie bespreking in die moedertaal kan geskied, of 'n bespreking kan in die tweedetaal gehou word en dan moet leerlinge opstelle in die tweedetaal indien waarin die tema bespreek word. Hier word met die oorgang tussen ontvangende en produserende vaardighede gewerk.

3.4.1.4 Literêr-historiese perspektief.

Hierdie perspektief bring mee dat buite die teks getree word en dit in sy konteks as deel van literêre geskiedenis geplaas word. Verheldering van 'n teks begin wanneer hierdie aspek met die voorafgaande perspektiewe verbind word deur kenmerke op verskillende vlakke met die linguistiese, sosiale of intellektuele ontwikkeling van die vreemde kultuur in verband te bring (Littlewood, 1986:180).

Hierdie verskillende perspektiewe het op hulle beurt implikasies vir die seleksie en ordening van tekste wat moet dien as basiese inhoud vir Engels Tweedetaal.

Wanneer die doelstelling van taalonderrig die bemeestering van die Engelse taal is deur nie-moedertaalsprekers, kan letterkunde gebruik word as 'n nuttige middel vir die onderrig van die tweedetaalvaardighede. Die doel is nie om Engelse letterkunde of kultuur te onderrig aan leerlinge wie se taal nie Engels is nie, maar om hulle taalvaardighede te ontwikkel (Van der Walt, 1981:260).

3.4.2 Integrasie van taalvaardigheid en letterkunde.

Taal kan nie van letterkunde geskei word nie. Letterkunde, wat die mees ekspressiewe manifestasie van taal is, voorsien die mees komplekse voorbeelde van die gebruik van die taal (Van der Walt, 1981 : 260).

Letterkunde is 'n voorbeeld van taal in gebruik, en is 'n konteks vir taalgebruik. Deur die taal van 'n literêre teks as taal te bestudeer kan waardering vir aspekte van die verskillende sisteme van taalorganisasie tot gevolg hê. Carter (1982 : 12) is van mening dat die integrasie van taal- en letterkundeonderrig te lank agter weëgebly het.

Die invoer-hipotese maak nie 'n onderskeid tussen mondelinge en skriftelike invoer ("input") nie. Lees mag ook 'n bron van verstaanbare invoer wees en mag 'n betekenisvolle bydrae lewer tot vaardigheid in 'n tweedetaal. Lees maak ook 'n bydrae tot al vier vaardighede en nie slegs tot die skriftelike vaardigheid nie. Die invoer-hipotese voorspel dat lees beslis sal help met verwerwing as dit verstaanbaar is, fokus op die boodskap en i+1 bevat (die verwerwer se volgende struktuur of stel van strukture) (Krashen en Terrell, 1983:131).

As die hipotese dat leerlinge taal verwerf deur blootstelling, en die situasie wat bestaan in die tweedetaalklasskamer (waar leerlinge in werklikheid besig is om die tweedetaal in 'n moedertaalomgewing te leer) in ag geneem word, word besef dat die grootste deel van die leerling se blootstelling noodgedwonge blootstelling aan die geskrewe taal eerder as die gesproke taal moet wees. Wanneer aanvaar word dat die grootste hoeveelheid blootstelling die beste vaardigheid sal teweegbring, word besef dat die paar uur 'n week wat die leerling blootgestel is aan gesproke taal onvoldoende is.

Die leerling sal in 'n al groter wordende mate op lees moet staatmaak om sy vaardigheid om te praat en te skryf te verhoog.

Lockett (1972:431) reken dat die leerling taal verwerf deur nabootsing. Die leerling gebruik nabootsing van die linguistiese materiaal in die letterkundige werk om die gebruik van linguistiese materiaal te oefen. Die onderwyser kan die leerling aanmoedig om na te boots aangesien die leerling op hierdie stadium van sy verwerwing nie genoeg kennis het om oorspronklik te wees nie. Deur nabootsing aan te moedig ontwikkel die onderwyser 'n gewoonte by die leerling om die volledige linguistiese voordeel uit dit wat hy lees te put. Op die wyse word lees werklik 'n manier om taal te verwerf eerder as die blote opsê van feite.

Om verhale hardop aan kinders voor te lees word lank reeds voorgestaan as 'n natuurlike wyse vir die bevordering van taalontwikkeling en geletterdheid. Wanneer daar vir leerlinge gelees word help dit hulle om taal te verwerf, sin te maak van grammatika en om voorspellings te maak. Wanneer hardop lees lei tot interaksie word leerlinge die geleentheid gebied om hulle strategieë vir taalaanleer toe te pas (Hough, Nurss en Enright, 1986:511).

Letterkunde bied verskeie voordele vir die onderrig van Engels Tweedetaal. Dit is 'n uitstekende bron van invoer en dit kan bruikbaar wees in die ontwikkeling van linguistiese kennis. Die omvang van die genot wat die leerling uit lees put, mag sy motivering om op die teks te reageer verhoog en sodoende word sy leesvaardigheid verhoog. Bestudering van 'n vreemde kultuur kan begrip vir daardie kultuur verhoog en mag die leerling aanmoedig tot verbeeldingryke skryfwerk (McKay, 1986:193).

Quirk (1959:16) huldig 'n gebalanseerde standpunt oor die bruikbaarheid van letterkunde:

".....in the study of language, literature should be there as a handmaiden; just as I believe that literature is best studied when the study of language is to hand as an ancillary. English study and teaching have an existence and value in their own right..... but the point I wish to make is that, even from the most utilitarian viewpoint, the teaching of language needs literature among its prime material....".

3.5 Die belangrikheid van lees met begrip.

Uit die literatuur is dit duidelik dat letterkunde wel bruikbaar is in die tweedetaal as basiese inhoud. Om van waarde te wees moet die boodskap deur die leerling begryp word, m.a.w. soos Krashen sê, die leerling moet met begrip kan lees.

Rivers (1978:206) waarsku dat die tweedetaalonderwyser nie te swaar daarop moet steun dat die tweedetaalverwerwer reeds in sy moedertaal geleer lees het nie. Die tweedetaalonderwyser gee gewoonlik min aandag aan hoe sy leerlinge lees. Dikwels word leesstof vir hulle in die hand gegee met die opdrag om dit te gaan lees. Die onderwyser is nie begaan oor wat hulle daarmee maak nie solank hulle net iets kan sê oor die inhoud. Lees as 'n meganiese aktiwiteit is nie 'n probleem in die tweedetaal nie, maar wel die uitlig van betekenis. Hoe meer die tweedetaalleser vasval met individuele woorde, hoe moeiliker word die opdrag. Vlotlees is "'n psigolinguistiese raaispeletjie". Die speletjie vereis vaardigheid in die seleksie van die minste en mees produktiewe leidrade wat noodsaaklik is om raaiskote te maak wat met die eerste probeerslag korrek is.

Elke leser begin 'n stuk lees met vooropgestelde idees of verwagtinge oor wat die stuk gaan weergee. Hy lees om sy idees te bevestig. Min bykomende inligting word uit 'n leesstuk gehaal. Die tekortkoming in lees hou verband met die kennis wat 'n persoon het, nie slegs van taalvorms nie, maar ook van die konseptuele en inliggende area waaruit die stuk geskryf is. Die eerste vraag wat die onervare leser vra is : "Wat beteken dit nou eintlik?" en gaan dan dadelik na 'n woordeboek om die betekenis van geïsoleerde woorde na te slaan. Die onderwyser moet hierdie tendens verander voordat letterkunde se bruikbaarheid tot sy volle reg kan kom. Die tweedetaalverwerwer moet aangemoedig word om vaagheid te aanvaar, sodat hy ontvanklik kan wees vir die ontplooiing van betekenis namate segment na segment bygelas word en eerste indrukke reggestel word deur latere inligting.

'n Goeie leser is altyd gewillig om te volhard in die soeke na betekenis selfs wanneer hy moeite ondervind. Hy is bewus daarvan dat dekodering nie genoeg is nie. Hy lees meer doelgerig. Hy vra vrae vooruit, antisipeer wat hy dalk mag vind. Die leser wat uiteindelik 'n teks verstaan gaan deur twee fases waarvan lees een is. Die ander fase is nie verstaan nie, maar in 'n sekere sin denke. Begrip is 'n meetinstrument van die leerling se vermoë en gewilligheid om na te dink oor wat hy ookal besig is om te lees (Lunzer en Dolan, 1979:66).

Die vaardigheid om met begrip te lees sonder dat elke individuele woord se betekenis bekend is, moet by leerlinge gekweek word voordat letterkunde se bruikbaarheid as basiese inhoud tot sy volle potensiaal kan ontwikkel.

Alhoewel die onderrig van lees in die tweedetaal buite die grense van hierdie studie val is dit noodsaaklik om kennis

te neem van die mees resente beskouings oor leesonderrig in die tweedetaal.

Alhoewel lees altyd 'n prominente posisie in beide tweedetaalonderwysers en navorsers in tweedetaalonderrig en -leer se belangstellingsveld ingeneem het, het nuwe standpunte oor die aard van die leesproses in die afgelope jare nuwe lewe in teorie en praktyk van tweedetaallees geblaas. Hierdie nuwe perspektiewe word geassosieer met die teoretici en navorsers wat die standpunt verwerp dat lees grootliks 'n dekodeeringsproses is. Hulle sien lees eerder as 'n interaksie tussen beide die "top-down" en "bottom-up"-proses - d.i. prosesse wat agtergrondkennis en skemata gebruik en wat dus gevolglik konsep gegrond is, so wel as prosesse wat primêr op teks of data gegrond is.

Hierdie posisie word voorgestaan in Carrell, Devine, Eskey (1988) wat 'n breedvoerige bespreking gee van die interaktiewe benadering tot lees in die tweedetaal. Alderson en Urquhart (1983) gee in hulle boek Reading in a foreign language verskeie skrywers se sienings weer aangaande lees in 'n vreemdetaal.

3.6 Gevolgtrekking.

In hierdie hoofstuk is gepoog om menings oor die bruikbaarheid van letterkunde as basiese inhoud vir tweedetaalonderrig in te win. Uit die literatuur blyk dit dat letterkunde wel bruikbaar is as basiese inhoud. Die historiese oorsig toon hoe die status van letterkunde fluktureer. Die afname in belangstelling in letterkunde en die gebrek aan status is veroorsaak deur die keuse van leesstof en die onderrigsmetode wat gevolg is. Dit plaas die onus op die tweedetaalonderwyser om geskikte tekste te vind en om te besluit watter strategie in die klaskamer gevolg moet word.

Die onderwyser sal ook moet besluit watter aspekte (linguistiese, kontekstuele, ens.) belangrik is op 'n gegewe oomblik. Wanneer dië aspekte ter sprake kom moet daar deurentyd in gedagte gehou word dat die doelstelling die verstaan van die teks is. Die boodskap is belangrik. Daar moet meer gekonsentreer word op dit wat gesê word as op hoe dit gedoen word. Soos afgelei kon word uit die bespreking van die perspektiewe of uitgangspunte van letterkundeonderrig, is die perspektiewe verstrengel. Daar moet na 'n fyn balans tussen die verskillende perspektiewe gestreef word in die gebruik van letterkunde as basiese inhoud vir tweedetaalonderrig.

Volgens McKay (1986:193) hang die sukses van integrasie tussen taal- en letterkunde-onderrig af van die keuse van die literêre teks. 'n Belangrike vraag wat hieruit voortvloei is watter kriteria toegepas moet word in die seleksie en ordening van literêre tekste wat gebruik gaan word as basiese inhoud. In die volgende hoofstuk gaan gepoog word om kriteria vir seleksie en ordening, soos voorgestel in die literatuur, voor te stel.

HOOFSTUK 4

Kriteria vir die seleksie en ordening van letterkunde

4.1 Inleiding.

The key to success in using literature in the ESL class seems to me to rest in the literary works that are selected (McKay, 1986:193).

Uit die vorige hoofstuk kan gesien word dat letterkunde wel bruikbaar is as basiese inhoud, maar dat daar heelwat aspekte is wat in gedagte gehou moet word voordat letterkunde suksesvol gebruik kan word. Nie alle letterkunde is vir alle leerlinge geskik nie.

Volgens inligting wat uit die vorige twee hoofstukke spruit kan die volgende aspekte die kriteria vir seleksie en ordening bepaal : die behoeftes van die kind (sien die affektiewe filter-hipotese paragraaf 2.5), die verskillende aspekte of vlakke van letterkunde (paragraaf 3.4.1), die doelstellings van die sillabus en die verstaanbare invoer-hipotese (paragraaf 2.6). Daar is ook enkele ander punte wat die daarstelling van kriteria beïnvloed soos die kunsgehalte en lengte van tekste.

Vir baie onderwysers is die vraag oor wat om te onderrig en watter letterkunde van pas is vir 'n sekere ontwikkelingsvlak van kardinale belang en kan dit 'n bron van groot frustrasie word. Lyste waarop die titels van 'goeie' boeke verskyn is nie van veel waarde nie, tensy hulle gebaseer is op 'n bepaalde beleid wat voortvloei uit eksperimentering oor die bruikbaarheid en aanvaarbaarheid van literêre

tekste. Verskeie pogings is aangewend om tekste te rangskik rondom sekere temas. Die probleem wat hier ontstaan is dat die tekste in moeilikheidsgraad verskil wat groot verwarring kan veroorsaak. Die ideaal sou wees dat lyste boeke deel sal uitmaak van die sillabus, maar dan moet die boeke en tekste geskik wees vir leerlinge op daardie bepaalde ontwikkelingsvlak. Die literêre tekste moet volgens heelwat bepalende kriteria geselekteer en georden word sodat die onderwyser dit in die klaskamer as basiese inhoud vir onderrig kan gebruik (Povey,1979:182).

In hierdie hoofstuk gaan gepoog word om kriteria, soos voorstel deur die literatuur, saam te stel waarvolgens letterkunde geselekteer en georden kan word om sodoende bruikbaar te wees in die klaskamer. Daar sal gepoog word om 'n sintese te bereik.

4.2 Die behoeftes van die leerling as kriteria.

4.2.1 Psigologie van die leerling.

Gedurende hulle opleiding ontvang onderwysers inligting aangaande die psigologie van kinders. Kennis van hierdie veld is net so belangrik soos insig in die taal in die onderrig van letterkunde. Kinders verskil van volwassenes in hulle psigologiese samestelling en hulle ontwikkel volgens redelik afgebakende fases. Dit is belangrik om bewus te wees van hierdie fases wanneer letterkunde geselekteer word omdat hierdie fases dinge soos leerlingbelangstelling, entoesiasme en afkeur beïnvloed. Hierdie dinge beïnvloed weer op hulle beurt gewilligheid om saam te werk, geheue, gewilligheid om die nodige poging aan te wend en om die waarde en betekenis in te sien van dit wat hulle lees. Die hoof fases wat hier aangegee word, is net 'n aanduiding en die grense is nie afgebaken nie. Volgens Moody (1971:17) blyk die hoofontwik-

kelingfases van die skoolgaande kind die volgende te wees :

1. Die outistiese fase (tot 8 of 9 jaar).

Gedurende hierdie fase word die kind se verbeelding nog nie tot die werklikheid gerig nie, maar vind hy genot in baie soorte fantasieë.

2. Die romantiese fase (ongeveer 10 tot 12 jaar).

Hierdie fase ontwikkel uit die vorige fase en verteenwoordig 'n stap in die rigting van die werklikheid, maar die kind sien die wêreld in vereenvoudigde kategorieë. In hierdie fase hou kinders van stories oor heldedade, waaghalsige avonture en lafhartige skurke.

3. Die realistiese fase (ongeveer 13 tot 16 jaar).

Teen hierdie tyd het die leerling uit die fantasieërfase beweeg en toon hy 'n ywerige belangstelling in wat werklik gebeur. Hulle wil weet of gebeure werklik is en hoe dinge gedoen word. Die kind volg elke detail op wat die gebeure van die werklikheid verduidelik.

4. Die veralgemenings fase (van 16 jaar en ouer).

In hierdie fase is die kind nie slegs geïnteresseerd in praktiese detail nie, maar is gereed om afleidings te maak, te veralgemeen, om te soek na onderliggende oorsake van dinge, om morele oordeel te vel en om te filosofeer.

Literêre tekste wat geselekteer word moet 'n aantrekkingskrag hê vir die fase van psigologiese ontwikkeling wat 'n betrokke klas bereik het. Nie alle lede van die klas sal in presies dieselfde fase wees nie en die onderwyser sal werke

selekteer wat ten minste aanklank vind by die meerderheid of gemiddelde smaak (Moody, 1971:17).

4.2.2 Belangstelling.

Van der Merwe (1988:87) lê, soos Littlewood (1986:182), klem op die belangstellingsveld van die leerling. Die literêre teks moet by die ouderdom, agtergrond, voorkeur, probleme en belangstelling van die leerling aanpas. Die leerling moet van die eerste oomblik af geboei word. Die teks moet nie slegs die leerling interesseer nie, maar ook die onderwyser, want daar moet gewaak word teen 'n klas wat verveeld raak met 'n teks (Bright en McGregor, 1974:60).

Dit is egter baie moeilik om te bepaal waarin leerlinge op 'n gegewe oomblik belangstel. Die psigologiese ontwikkelingsfase van die skoolgaande kind kan 'n aanduiding gee. Sizemore (1973:53) toon aan dat leerlingbelangstelling van jaar tot jaar verander. Leerlinge in standerd vyf stel in stories oor diere, avontuur en misterie belang. Tot standerd 10 is avontuur, liefde en misterie die hoofbelangstelling. Seuns verkies egter stories oor die wetenskap, sport en buitelewe en moord-misterie bo liefdesverhale. Belangstelling in beroepe begin in standerd 6 en is die sterkste in standerd 10. Die geslag van die leerling beïnvloed ook belangstelling.

Tunnicliffe (1984:42) wys spesifiek na die leerlinge se belangstelling in digkuns op verskillende ouderdomme. Dertien- en veertienjariges geniet dit dikwels om gedigte te bestudeer wat handel oor jonger kinders. Dit versterk hulle gewaarwording van groot word en toetrede tot die grootmenslewe vanwaar 'n mens terug kyk op die kinderjare. Dit gee hulle die geleentheid om met nostalgie terug te kyk na hulle kinderjare sonder om hulle emosie te toon. Die fyn

waarneming en eerlikheid waarmee sommige digters oor jong kinders kan skryf kan 'n belangrike wyse verskaf om rigting te gee aan selfbewustheid en simpatie van die tienerjarige. Leerlinge van hierdie ouderdom is soms geïnhibeer om hulle gevoelens direk bloot te stel en is ook geïnhibeer om direk op 'n gedig te reageer. Gedigte oor diere kan hulle die geleentheid bied om hulle gevoelens openlik uit te druk. Die seleksie moet met groot sorg gedoen word. Die verhouding tussen mens en dier moet duidelik na vore kom in so 'n gedig.

Die veertien- tot sestienjarige word meer bewus van homself en worstel met probleme van identiteit en 'n gevoel van isolasie. Die korrekte keuse van gedigte gee hom die geleentheid om oor dié probleme te lees. Die mees intense persoonlike emosie, liefde, tree ook nou op die voorgrond. Onderwerpe wat handel oor die wêreld en die samelewing en hoe dit inbreuk maak op die mens se lewe wek ook belangstelling. Tunnicliffe, (1984:42) gee by elke voorgestelde onderwerp 'n lys toepaslike gedigte.

4.2.3 Relevansie.

Die leerling moet die toepaslikheid van 'n teks op sy eie situasie raaksien sodat hy by die teks betrek word. 'n Teks kan ook geregverdig word omdat dit verband hou met ander studies (Bright en McGregor, 1974:60).

Evans (1982:66) waarsku dat relevansie nie die enigste kriterium vir seleksie moet wees nie. Die bekende traumas van die adolessent, soos wanaanpassing, jeugmisdaad, identiteitskrisis, seksuele probleme en dwelms mag dalk oorbe-klemtoon word ten koste van ander sake wat net so relevant is. Wat 'relevant' is, is wat geslaagd is op 'n gegewe oom-

blik met 'n gegewe individu of groep. Die gevaar lê daarin dat slegs een onderwyser besluit wat relevant is vir 'n groot groep leerlinge. Relevansie kan, volgens Evans, die koerant se inleidingsartikel, Genesis en die trein se tydtafel insluit. Die beginsel vir relevansie is moderasie en verskeidenheid.

4.2.4 Verstandelike vermoë en aanleg.

Oor die invloed van verstandelike vermoë en aanleg op die keuse van onderrigmateriaal is al heelwat geskryf. Omdat klasindeling nie homogene groepe teweeg bring nie is dit uiters moeilik om literêre werke te kies wat by elke leerling se vermoë en aanleg sal aanpas. Deur van verskillende onderrigmetodes en media gebruik te maak sal elke leerling tog genot kan put uit letterkunde.

4.3 Doelstellings van die sillabus as kriteria.

Volgens die Transvaalse Onderwysdepartement se sillabus vir Engels Tweedetaal (1986:3) vorm doelstellings die oorhoofse hoeksteen van onderrig. Die doelstellings wat in die sillabus aangegee word is, onder andere, die volgende:

"As the overriding aim of this syllabus is communicative competence for personal, social, educational and academic purposes, the aims are to :

1. foster a desire to learn English;
2. encourage pupils to extend their knowledge of, and improve their proficiency in, English as a means of communication in a multi-lingual society;

3. enable pupils to cultivate the habit of attentive listening;

4. enable pupils to speak acceptable English clearly, fluently, confidently and with a sensitive awareness of audience;

5. guide pupils towards reading with increasing comprehension, enjoyment and discrimination;

6. enrich the pupils' vocabulary in order to expand their understanding, enjoyment and use of the language;

7. develop pupils' ability to write English appropriate to their purposes, and to

8. promote pupils' control of English through a knowledge of its structure and usage."

Die seleksie en ordening van letterkundige werke, om as basiese onderrighoude te dien, moet op so 'n wyse plaasvind dat dit elkeen van hierdie vereistes sal akkomodeer. Klem word gelê op die vaardighede (luister, praat, lees en skryf) met die oog op kommunikatiewe vaardigheid. Die leerling moet aangemoedig word om sy vaardigheid in Engels te verhoog sodat hy in Engels kan kommunikeer in 'n veeltalige samelewing. Daar word melding gemaak van beide vlotheid en korrektheid.

Hierdie doelstellings dui op 'n kommunikatiewe benadering tot taalonderrig.

'n Taalkursus wat dit ten doel stel om kommunikatiewe vaar-

dighede te onderrig moet al die prinsipiële faktore wat by kommunikasie betrokke is in ag neem. 'n Aantal buitelinguistiese faktore moet ook ingesluit word. Alles, of soveel as moontlik, wat vereis word om kommunikasie te verseker, moet ingesluit word. Dit betrek 'n hele stel sosio-semantiese kategorieë en 'n wye stel parameters. Hierdie faktore sluit agtergrond, rolle, styl, register, funksie, nosie, gebeure, temas, diskoers vaardighede, grammatika, woordeskat, natuurlike taalgebruik en moderne taal in. Die sisteem vereis van die leerling om taal te produseer wat grammatikaal asook sosiaal aanvaarbaar en samehangend in enige gegewe situasie is (Van der Walt, 1988:8).

4.4 Perspektiewe op letterkunde as kriteria.

Hierdie perspektiewe is in hoofstuk 3, paragraaf 3.4.1, volledig bespreek. Hier word slegs kortliks verwys na die invloed daarvan op die seleksie en ordening van letterkundige werke.

4.4.1 Linguistiese perspektief as kriterium.

Letterkunde gesien as linguistiese strukture voorsien die kriterium vir strukturele bruikbaarheid. Die grammatikale strukture kan die belemmering of poort tot alle ander vlakke wees. Daarom moet nie van die leser verwag word om tekste te lees waarvoor hy nie linguisties gereed is nie (Van der Merwe, 1988:88). Krashen (soos bespreek in paragraaf 2.6) is van mening dat die linguistiese aspek nie van groot belang is nie.

Om sukses te behaal moet die onderwyser die kuns aanleer om letterkunde te selekteer waarvan die taal verband hou met die leerling se vaardigheid.

Daar is 'n hele aantal linguistiese kategorieë, byvoorbeeld fonologie en sintaksis, wat in aanmerking geneem moet word in 'n literêre teks. 'n Literêre teks kan moeilik wees op 'n fonologiese vlak, of die leksikale inventaris kan probleme veroorsaak a.g.v. filologiese verandering, woorde van Latynse oorsprong of groepstaal. Die sintaktiese moeilikheidsgraad kan in baie vorme voorkom byvoorbeeld die lengte van sinne, bysinne en invoegsels. Probleme kan ook veroorsaak word deur taal wat aan 'n spesifieke periode, streek of sosiale klas behoort (Carter, 1986:216).

Wat kan die onderwyser doen om te verseker dat sy keuse linguisties toepaslik is? Daar kan van wetenskaplike metodes gebruik gemaak word wat deur linguiste toegepas word, nl. om woordeskatellings, lyste grammatikale strukture, ens. te maak. In die praktyk is daar egter nie tyd vir sulke toetse nie en in die meeste gevalle kan die taalfaktor nie in isolasie behandel word nie. Die onderwyser moet 'n aktiewe sensitiwiteit ontwikkel vir die taalvaardigheid van 'n groep leerlinge en sy keuse op daardie basis maak (Moody, 1971:16). 'n Betroubare metode om tekste te orden, miskien deur die gebruik van invultoeetse, kan saam met ander metodes om leesbaarheid te bepaal gebruik word.

Die seleksie van tekste vir hulle stilistiese toepaslikheid kan op 'n negatiewe of positiewe wyse beskou word. Met die negatiewe beskouing word style wat onvanpas is vermy en met 'n positiewe beskouing word 'n keuse van toepaslike style gemaak. Wanneer die doelwit funksionele linguistiese vaardigheid is sal argaïese of baie formele variasies van styl vermy word en die keuse sal val op 'n styl wat skakeling met alledaagse taal teweeg bring (Littlewood, 1986:181). Die keuse van styl sal afhang van die doelstellings en doelwitte wat bereik moet word. Daarmee saam moet register in aanmerking geneem word. In die kommunikatiewe benadering word

register as sosio-semantiese kategorie ingesluit en by die keuse van 'n literêre teks sal o.a. aandag hieraan geskenk moet word.

Volgens Widdowson (1983:31) kan die probleem van diskoers as kriterium opgelos word deur tekste te kies wat die leerling se belangstelling prikkel. Tekste moet ook aansluiting vind by die tradisies wat aan die leerling bekend is. Tekste wat tematies vergelykbaar is met iets wat aan die leerlinge bekend is (soos bv. 'n volksverhaal) is ook bruikbaar vir diskoers.

Brumfit (1986:189) rig die waarskuwing dat 'n teks linguisties eenvoudig mag wees, maar ernstige probleme in literêre terme mag veroorsaak. Wanneer die bruikbaarheid van 'n teks bepaal word, moet die onderwyser nie na woordeskat en sinskonstruksies in isolasie kyk nie, maar na die hele reeks konsepte en situasies wat dit voorstel. Die bykomende sinspelings en verwysings moet ook in aanmerking geneem word. Dit is belangrik om aandag te skenk aan die mate waartoe die skrywer homself mettertyd duidelik maak, of tot watter mate hy aanneem dat sy leser in staat sal wees om sy sinspelings te verstaan sonder verdere verduideliking (Moody, 1971:16).

4.4.2 Kontekstuele perspektief as kriterium.

Die kriterium wat deur die kontekstuele perspektief verskaf word, vereis dat die wêreld wat deur die literêre teks geskep word van belang en relevant vir die leerling moet wees. Die leerling moet voldoende kennis van die kulturele agtergrond van die teks hê om dit te waardeer (Littlewood, 1986:181). In paragraaf 3.4.1.2 is verwys na o.a. Stern (1983:206) wat sê dat 'n taal eers werklik verstaan kan word wanneer die taalverwerwer 'n deeglike

kennis van die kultuur van die moedertaalsprekers het. Hierdie stelling kan heelwat probleme veroorsaak in 'n land soos Suid-Afrika waar Engels ook 'n amptelike taal is naas Afrikaans. Watter kulturele agtergrond is ter sprake? Moet die leerling 'n kennis hê van die Britse, Amerikaanse of Australiese kultuur, of is die kulturele agtergrond van die Suid-Afrikaanse Engelssprekende voldoende?

Ngugi wa Thiong'o (1986:224) gee 'n uiteensetting van die kontekstuele probleem in letterkunde aan die hand van tweedetaalonderrig in Kenia. Volgens hom reflekteer letterkunde die lewe van 'n nasie. Letterkunde bevat die mens se siening van homself in die geskiedenis en sy plek in die heelal. In Kenia word leerlinge die geskiedenis van die Engelse letterkunde geleer vanaf Beowulf tot T.S. Eliot. Daar word van hulle verwag om met engelagtige gesigte en -stemme te resiteer uit gedigte oor hoogmoedige, preutse minnaresse - 'n oorblyfsel van die hoflike liefdesspeletjies van die ledige Europese feudale klasse. Hulle word gekonfronteer met verdraaide uitbeeldings van hulself en hulle geskiedenis soos gereflekteer en geïnterpreteer deur Europese imperialistiese letterkunde.

Kachru (1986:140) bied as oplossing van so 'n probleem die seleksie van letterkunde wat deur nie-moedertaalsprekers geskryf is. Hy stel voor dat, bv in Suid-Asië, literêre tekste wat deur Suid-Asiërs geskryf is in Engels gebruik moet word. Sodoende word baie leksikale, kontekstuele en stilistiese probleme uitgeskakel.

In Suid-Afrika is dit nie nodig dat Afrikaanssprekendes in Engels vir die Afrikaanse kind moet skryf nie. Daar is baie Engelssprekendes wat skryf uit 'n Suid-Afrikaanse kulturele agtergrond.

Baird (1976:285) stel voor dat nie slegs tekste gekies moet word wat 'n vleierende beeld van 'n volk weergee nie. Letterkunde kan as 'n familie album beskou word wat ook onvleierende foto's insluit. Wanneer letterkunde en taal onderrig word, word oor die mens self ook onderrig en dit het opvoedkundige waarde.

Leerlinge sal in die algemeen maklik aangetrokke voel tot literêre tekste waarin hulle 'n bekende agtergrond herken, verkieslik met karakters wat vergelyk kan word met hulself of met mense wat hulle ken. Die onderwyser moet die beginsel van "van die bekende na die onbekende" toepas. Wanneer die onderwyser 'n goeie verhouding met sy leerlinge opgebou het kan tekste met 'vreemde' kontekste aan hulle voorgestel word. Letterkunde bied een van die beste wyses om mense wat in een omgewing woon te leer van die lewe en probleme in ander dele van die wêreld (Moody, 1971:18). Een van die doelstellings van die Transvaalse Onderwysdepartement se sillabus vir Engels Tweedetaal (1986:2) maak melding van die veeltalige samelewing. Letterkunde as basiese inhoud kan deur versigtige seleksie op dië gebied van groot opvoedkundige waarde wees.

Bright en McGregor (1974:60) gee die volgende riglyne wat gevolg kan word om die kontekstuele perspektief as kriterium te gebruik :

- die agtergrond moet binne die leerling se verbeeldingsveld val.
- 'n teks sal dalk afgekeur moet word omdat dit ontaktvol is om dit in sekere samelewings te lees nie.

- alhoewel 'n teks kontekstuele probleme mag oplewer kan dit tog geselekteer word omdat die konteks later bruikbaar mag wees.

Moody (1971:19) kom tot die gevolgtrekking dat baie kontekstuele probleme slegs oppervlakkig is: 'n groot aantal menslike probleme is feitlik universeel. Moody (1971:19) haal Alan Warner aan wat sê:

Through the great writers you will inherit more fully the spirit, not of white men, or brown men, or black men, but the spirit that has no colour, the spirit of man.

(Shakespeare in the Tropics, Inaugural Lecture at Mahere University by Alan Warner).

4.4.3 Tematiese perspektief as kriterium.

Littlewood (1986:182) beklemtoon die belangrikheid van kontak tussen die literêre teks en die leerling. Hierdie kontak mag ook plaasvind op die vlak van onderliggende tema. Wanneer daar besin word oor die relevansie van 'n teks vir 'n groep leerlinge is dit belangrik om te weet tot watter mate hulle onder die oppervlak sal delf na die onderliggende tema en betekenis. Indien hulle slegs op die inhoudelike sal konsentreer, moet 'n teks geselekteer word waarmee hulle op daardie vlak kan kontak maak, 'n teks wat duidelik tot hulle spreek. Indien leerlinge 'n teks sal nader op 'n dieper vlak en die onderliggende tema sal wil ontdek, sal die inhoudelike van minder belang word as die visie op die lewe of die menslike natuur wat deur die teks verwoord word. Leerlinge kan groot belang en relevansie vind by 'n teks waarvan die gebeure en karakters met die eerste oogopslag ver verwyderd mag voorkom. Littlewood (1986:182) waarsku dat voordat sulke

tekste geselekteer word, die onderwyser seker moet wees dat sy leerlinge linguisties, intellektueel en motiveringsgewys gereed is om te delf tot op die vlak van die onderliggende tema waar relevansie gevind kan word, en as hulle dit gedoen het moet hulle opgewasse wees teen die idees wat hulle op daardie vlak vind.

Die kriterium wat deur die tema geskep word vereis dat die wêreld wat deur die literêre werk geskep word belangstelling en relevansie vir die leerling moet inhou. Die belangrike faktor is die mate waartoe die leser in staat is om die wêreld as 'n betrokke toeskouer te betree. Daar moet geen kulturele struikelblokke wees nie, en die ondervinding wat in die teks uitgebeeld word moet kontak maak met die leerling se ervaringsveld (Littlewood, 1986:182).

Temas van allerlei aard moet betrek word, selfs dië wat 'n paar jaar gelede as taboe beskou is. Op dië manier kan respons en bespreking in die klas uitgelok word (Van der Merwe, 1988:88).

4.4.4 Literêr-historiese perspektief as kriterium.

Alhoewel hierdie perspektief altyd 'n bron van interessante feite en insigte is, word dit slegs op 'n gevorderde stadium van taalonderrig 'n kriterium vir seleksie. Indien die leerling 'n teks sinvol wil bestudeer op grond van die teks se literêre geskiedenis of binne 'n literêre of intellektuele beweging, het die leerling 'n wye literêre ervaringsveld nodig om nie slegs die individuele teks nie, maar ook die konteks waarin dit verskyn, in te neem (Littlewood, 1986:182).

4.5 Ander oorwegings as kriteria.

4.5.1 Kontemporêre werke.

Wanneer kontemporêre literêre tekste gekies word, word 'n hele aantal van die reeds genoemde kriteria oorvleuel. Gewoonlik is die temas aktueel en die kultuur en styl is die soort waarmee die leser die meeste in aanraking kom. Kontemporêre tekste bevat die tipe taal wat die meeste tot nut sal wees vir die leser (Van der Merwe, 1988:88).

Die keuse van kontemporêre tekste bring mee dat die styl neig na die alledaagse eerder as na die literêre. Omdat die leerling nog besig is om die taal te verwerf is dit belangrik om hom bloot te stel aan die gewone, huidige en alledaagse taalgebruik in plaas van hulle literêre eweknieë (Lockett, 1972:432).

4.5.2 Genre-verteenwoordiging as kriterium.

Die keuse van literêre tekste moet nie slegs beperk word tot kortverhale en gedigte wat in die klaskamer bestudeer kan word nie. Alle soorte letterkunde moet beskikbaar wees. Hoe groter die verskeidenheid, hoe beter.

Marland (1973:142) is van mening dat die roman steeds die dominerende literêre teks is, alhoewel daar 'n afname te bespeur is in die bestudering van 'n roman deur die klas as 'n geheel. Daar word gereken dat 'n roman deur die individu gelees moet word en in die klas word net stukkies en brokkies 'behandel'. Marland (1973:142) streef na die volledige behandeling van 'n roman. Die probleem van eenheid en aaneenlopendheid word grootliks uitgeskakel by die gebruik van kortverhale. Dit is vir die leerling moontlik om die hele verhaal in gedagte te hou terwyl een stukkie dialoog in detail bestudeer word. Dramas bied dieselfde voordele as kortverhale omdat selfs 'n vollengte drama nooit baie lank

is nie. Omdat die drama in dialoog geskryf is, is dit ook geskik om in die klas te lees. Dramas moet 'n storielyn volg en karakterisering moet duidelik wees.

Moderne gedigte beweeg nader aan die leerling se waarderingsveld. Woordeskat en sintaksis is eenvoudiger en die temas is meer direk as in digkuns van die verre verlede. Dit is belangrik om gedigte te kies waarin 'n duidelike en sterk houding, gevoel of insident voorkom. Gedigte wat baie verduideliking verg is nutteloos.

Die televisiedrama en film moet ook ingesluit word, want dit vorm 'n betekenisvolle deel van die volwassene se literêre ondervinding. Alhoewel die radiodrama nie baie populêr is nie, is die gebruik daarvan ideaal vir klaskamer gebruik. Die klem val op woorde en die storielyn vorder vinnig (Marland, 1973:142).

Wanneer 'n literêre teks gekies word om 'n sekere genre te verteenwoordig, moet daar nogtans van ander kriteria vir seleksie en ordening gebruik gemaak word sodat die teks bruikbaar kan wees as basiese inhoud vir onderrig.

4.5.3 Kunsgehalte as kriterium.

Die keuse moet altyd op 'n goeie teks val, alhoewel dit nie noodwendig literatuur van hoogstaande gehalte hoef te wees nie omdat dië soort literatuur dikwels nie toeganklik is vir 'n gemiddelde leser nie. Pattison (1965:290) voel soos volg oor dië aspek:

Good, simple, but perhaps not first rate, material may be an encouragement to establish a reading habit which is essential for self teaching and should be the teacher's constant aim".

Soms sal leerlinge sekere tekste wil lees alhoewel die tekste dalk op die gegewe oomblik nie toeganklik sal wees nie. Indien leerlinge 'n begeerte het om Dickens of Shakespeare te lees sal die begeerte baie probleme oorbrug wat vir ander kriteria betekenisvol mag wees (Brumfit, 1986:190).

4.5.4 Lengte as kriterium.

Die geskikte lengte van 'n teks om bruikbaar te wees is 'n pedagogiese faktor. Die lengte van 'n teks is nie so belangrik nie solank dit 'n teks is wat konseptueel voltooid is. Wanneer die ander voorgestelde kriteria toegepas word by die seleksie en ordening van 'n teks sal die probleme wat dalk deur die lengte van die teks veroorsaak sou word, grootliks uitgeskakel word (Van der Merwe, 1988:91).

4.6 Kriteria volgens die taalverwerwingshipoteses.

Krashen (1982:58) stel sekere vereistes voor waaraan enige onderrighinhoud moet beantwoord wat onbewustelike taalverwerwing ten doel het. Indien onderrighinhoud aan die kriteria beantwoord wat deur Krashen se verwerwingshipoteses voorgestel word, sal verwerwing aangemoedig word om so vinnig moontlik plaas te vind. Indien onderrighinhoud nie aan hierdie vereistes voldoen nie sal baie min verwerwing plaasvind.

4.6.1 Verstaanbaarheid.

Optimale invoer ("input") is verstaanbare invoer (Sien paragraaf 2.6). Dit kom daarop neer dat wanneer die taalverwerwer nie die boodskap verstaan nie, verwerwing nie sal plaasvind nie. Onverstaanbare invoer is soos lawaai en is nutteloos.

Deur verstaanbaarheid as fundamentele en noodsaaklike kriterium te aanvaar, kan verskeie voorspellings gemaak word. Dit verklaar waarom dit feitlik onmoontlik is vir iemand om 'n tweede- of vreemdetaal te verwerf deur slegs na die radio te luister. Televisie faal ook soms as 'n onderrigsmiddeel omdat die invoer nie verstaanbaar is nie.

Die goeie onderwyser is iemand wat invoer verstaanbaar kan maak vir die nie-moedertaalspreker ongeag die spreker se vaardigheid in die teikentaal. Hoe onderwysers invoer verstaanbaar maak is in paragraaf 2.6 bespreek.

Alhoewel begrip noodsaaklik is vir taalverwerwing is dit nie voldoende nie. Dit is heel moontlik om invoer te verstaan en dit tog nie te verwerf nie. Daar is verskeie redes hiervoor: die invoer bevat nie $i + 1$ nie, dit bevat nie strukture wat net bokant die leerling se huidige vaardigheid is nie (soos in paragraaf 2.6 verduidelik is). Tweedens word sintaksis nie gebruik vir begrip nie - die verwerwer verstaan die boodskap deur 'n kombinasie van woordeskat en buite-linguistiese inligting. Laastens mag die affektiewe filter hoog wees (paragraaf 2.5). Die gevolg is dat die verwerwer die invoer verstaan, selfs invoer wat $i + 1$ bevat, maar hy gebruik dit nie om verwerwing te bewerkstellig nie.

4.6.2 Interessantheid en relevansie.

Krashen beaam die belangrikheid van interessantheid en relevansie (soos bespreek in paragraaf 2.6). Optimale invoer fokus die verwerwer se aandag op die boodskap en nie op vorm nie. Wanneer invoer interessant en relevant is sal die verwerwer 'vergeet' dat die boodskap in 'n vreemde taal gekodeer is.

Om inhoud te kies wat interessant en relevant is, is volgens Krashen (1982:67) 'n baie moeilike taak omdat die onderwyser 'n klas vol leerlinge het met uiteenlopende doelwitte, belangstellings en agtergrond wat ook nog van dié van die onderwyser verskil. Hierdie vereiste word ook waarskynlik nie algemeen aanvaar nie aangesien daar so baie inhoud is wat nie aan hierdie vereistes voldoen nie. Voorbeelde van verstaanbare, maar oninteressante en irrelevante inhoud is patroondril, die meeste dialoog oefeninge en grammatikale oefeninge. Leesstukke misluk ook soms omdat hulle min ooreenkomste het met die soort leesstof wat die verwerwer in sy moedertaal uit vrye keuse lees. Daar moet 'n daadwerklike poging aangewend word om uit te vind wat die leerlinge interessant en relevant vind. Hierdie kriteria hou verband met die affektiewe filter-hipotese (sien paragraaf 2.5).

4.6.3 Geen grammatikale seleksie moet vooraf gedoen word nie.

Wanneer inhoud gekies word vir verwerwing behoort daar nie doelbewus gestreef te word om $i + 1$ by die invoer in te sluit nie. Die invoer-hipotese maak aanspraak daarop dat wanneer invoer verstaanbaar is, wanneer betekenis suksesvol bewerkstellig is, $i + 1$ in die meeste gevalle outomaties teenwoordig sal wees. Die gevare wat grammatikale ordening inhoud is in paragraaf 2.6 bespreek. Hierdie siening van Krashen word nie sonder meer deur alle skrywers aanvaar nie (sien paragraaf 4.4.1).

Hierdie eienskap van optimale invoer bring mee dat die linguistiese perspektief as kriterium wat vir die onderwyser 'n groot probleem blyk te wees, nie so ingewikkeld hoef te wees nie. In die bespreking van linguistiese perspektiewe, in paragraaf 4.4.1, is gesuggereer dat die onderwyser op sy gevoel en eie oordeel moet staat maak en soms op wetenskaplike manier moet probeer vasstel wat die

linguistiese vaardigheid van sy leerlinge is. Volgens Krashen is dit heeltemal onnodig. Klem moet val op belangstelling, relevansie en boodskapoordraging.

4.6.4 Voldoende invoer .

Hierdie kenmerk van optimale invoer bevestig die bruikbaarheid van letterkunde as basiese inhoud vir tweede-taalonderrig (sien paragraaf 4.6.3). A.g.v 'n gebrek aan data is dit moeilik om te voorspel hoeveel invoer nodig is om 'n gegewe vlak van vaardigheid te bereik. Dit kan egter met 'n redelike mate van sekerheid gesê word dat die taalonderrig die hoeveelheid invoer wat nodig is tot dusver ver onderskat het. Hier kom die gebruik van letterkunde ter sprake. Wanneer 'n teks met oorleg gekies word om te voldoen aan die kriterium van verstaanbaarheid ens. word verseker dat, solank daar aan die teks gewerk word, op watter wyse ookal, verwerwing kan plaasvind. Daar is ook geen beperking op die lengte of aantal tekste wat gebruik word nie.

4.7 Kriteria-verwante vraagstukke.

Skrywers soos Lockett (1972:432) en Brumfit (1986:15) staan die gebruik van outentieke, kontemporêre tekste in die klaskamer voor, terwyl skrywers soos Elliot (1965:287) van mening is dat outentieke tekste vir die tweedetaalverwerwer ontoeganklik is en vereenvoudig moet word. Daar is ook ekonomiese oorwegings wat die bruikbaarheid van letterkunde beïnvloed.

4.7.1 Outentieke teks teenoor vereenvoudigde teks.

By die toepassing van sommige van die kriteria ontstaan daar sekere belangrike vraagstukke. Klem word gelê op die verstaanbaarheid van die teks. Om verstaanbaar te wees moet

'n teks linguisties, kontekstueel, tematies en literêr-histories toepaslik wees. Daarby kan gevoeg word dat dit die leerling se belangstelling moet prikkel, relevant, van aanvaarbare kunsgehalte, kontemporêr en van die regte lengte moet wees; verskeie genres moet ook verteenwoordig word. Die vraag ontstaan : waar kry die onderwyser sulke bruikbare literêre tekste vandaan?

Lockett (1972:432) staan kontemporêre letterkunde voor omdat dit in die taal geskryf is wat die tweedetaalverwerwer sal nodig hê om met 'n moedertaalspreker te kommunikeer (sien paragraaf 4.5.1). Verder reken Lockett dat enige leesstof wat gekies word die onveranderde werk van 'n moedertaalskrywer moet wees wat vir moedertaallesers skryf. Dit moet nie leesstof wees wat deur 'n taal-professor vir die uitdruklike doel geskryf is dat leerlinge dit moet lees nie. Sulke "spesiaal geskrewe" leesstof is baie minder vermaaklik en maak twyfelagtige modelle uit omdat hulle nie werklike kommunikasie-aktiwiteite is nie. Hulle word nie spontaan uitgevoer binne die vreemde omgewing nie, maar is iets wat saamgestel is vir 'n spesifieke doel en sal waarskynlik gevul wees met die skrywer se opvatting oor wat die leser kan of nie kan hanteer nie. 'n Leerling wat met hierdie soort leesstof opgelei word, word nooit voorberei om outentieke werke te lees nie.

Elliot (1965:287) reken dat vir die grootste gedeelte van die tweedetaalkursus leesstof vereenvoudig moet word, d.w.s. dit moet binne die linguistiese vermoë van leerlinge op verskillende vlakke van verwerwing wees. Dit moes óf spesiaal geskryf word met 'n beperkte omvang, óf 'n volledige teks wees waarvan die taal oorgeskryf is in 'n vereenvoudigde weergawe. Die woordeskat en grammatikale struktuur moet beperk word. Mettertyd moet leerlinge, en slegs dié wat aan die einde van hulle hoërskoolloopbaan is,

blootgestel word aan outentieke tekste. Teen hierdie tyd het hulle die essensiële strukturele items van die taal bemeester en het 'n bruikbare, alhoewel beperkte, woordeskat verwerf.

Hier het ons te make met twee teenstrydige sienings. Uit die literatuur, veral Brumfit (1986:15), word dit duidelik dat die outentieke teks voorkeur geniet bo vereenvoudigde of spesiaal geskrewe tekste. Krashen (1981,1982) stel dit as 'n vereiste vir taalverwerwing dat invoer verstaanbaar gemaak moet word. Een van die maniere waarop dit gedoen kan word is deur die gebruik van vereenvoudigde taal (sien paragraaf 2.6).

Vincent (1986:209) reken dat oorspronklike letterkunde nie toeganklik is vir die vreemde- en tweedetaalleerling aan die begin van sy kursus nie, en ook nie vir 'n lang ruk daarna nie. Baie van hierdie outentieke tekste sal selfs vir die moedertaallezer te moeilik wees. Hierdie leerlinge het 'n eenvoudiger teks nodig. Sekere faktore, soos die begeerte om 'n bepaalde skrywer se werke te lees, sal 'n leerling motiveer, maar die resultaat is 'n moeisame woord-vir-woord ontsyfering m.b.v. 'n woordeboek.

Baie onderwysers laat faktore soos tradisie of prestige (om sekere werke jaar na jaar te gebruik omdat dit al tradisie geword het of omdat dit prestigewaarde het) gesonde verstand verdring wat 'n kriterium vir verstaanbare invoer voorstaan. Tradisie en prestige verdring ook die opvoedkundige beginsel dat sillabusse so ontwerp moet word om die geleidelike en sistematiese ontwikkeling van die leerling se vermoë en ondervinding te bevorder.

In baie lande word dieselfde literêre spyskaart gevolg as in Brittanje. Om dit vir die leerlinge makliker te maak word

gegradeerde leesboeke gebruik. In Engels is daar baie voorbeelde van vereenvoudigde weergawes van beroemde letterkundige werke. Baie skrywers vind dit makliker om 'n bestaande teks te vereenvoudig as om self 'n gegradeerde, toepaslike teks te skryf.

Die vereenvoudiging van tekste hou voor- en nadele in. 'n Nadeel is dat vereenvoudiging na vermindering van die teks kan lei. Die oorspronklike teks word verkort, die karakters, situasies en gebeure word verminder, die woordeskat word verminder en die grammatikale strukture beperk. Baie gegradeerde leesboeke is vaal nabootsings van die oorspronklike werke, met onnatuurlike taalgebruik wat al die linguistiese, emosionele en estetiese eienskappe kortkom wat ware letterkunde kenmerk.

Vincent (1986:212) vra die vraag of die vereenvoudigde teks werklik vir die tweedetaalleerling die pad na outentieke letterkunde is. 'n Moontlike oplossing vir hierdie probleem is om nie slegs Engelse letterkunde te kies nie, maar ook letterkunde in Engels. Vertaling van goeie moedertaaltekste kan ook van groot nut wees. Die leerling sal baat daarby vind om 'n verhaal/teks in die tweedetaal te lees wat reeds aan hom in sy moedertaal bekend is. (Hier kan gedink word aan Kringe in die bos van Daleen Matthee) (sien paragraaf 4.4.2).

'n Ander oplossing wat deur Widdowson (1978:89) voorgestel word is die gebruik van eenvoudige verslae of berigte. In terme van Widdowson se 'diskoersanalise', is hy van mening dat 'n eenvoudige berig 'n voorbeeld is van ware diskoers en nie, soos in die geval van vereenvoudigde tekste, 'n alternatiewe tekstualisering van 'n gegewe diskoers is nie. Die eenvoudige artikel moet so geskryf word dat die leerling daarop kan reageer as outentieke teks. Hierdie tekste moet

ook gebaseer wees op die nie-fiktiewe. Dit is makliker om goeie voorbeelde van verduidelikings, beskrywings en berekening in eenvoudige Engels te produseer as lewendige, oorspronklike stories of lewensvatbare vereenvoudigings van bestaande tekste.

Volgens Widdowson (1978:80) is die gebruik van uittreksels uit langer literêre tekste nie 'n oplossing nie. In die normale verloop van sake word diskoers nie gevind in die vorm van losstaande leesstukke nie, maar as volledige retoriese eenhede : opstelle, artikels, briewe, koerantberigte, ens. Hierdie eenhede hou verband met die konteks van die mens se eie sosiale en psigologiese werklikheid. Om 'n leerling met 'n uittreksel te konfronteer, is om die normale taalgebruik te misinterpreteer. Alhoewel uittreksels ware voorbeelde van taal is, kan hulle nie as outentiek beskou word nie omdat hulle nie ooreenstem met die mens se normale kommunikatiewe aktiwiteite nie. Outentiekheid het te make met die verhouding tussen die teks en die leser en ook met toepaslike respons.

Vincent (1986:215) stel die volgende voor : 'n reeks eenvoudige artikels kan progressief en logies lei tot moeiliker tekste wat die kommunikatiewe eienskappe van nie-fiktiewe tekste insluit nl. eksposisie, vertelling, beskrywing, argument. Wanneer eenvoudige berigte gegradeer word moet groter klem geplaas word op woordeskatuitbreiding en moet eienskappe van normale skryfkuns, soos beeldspraak en sinspeling, behoorlik gekontekstualiseer, ingesluit word.

'n Soort eenvoudige artikel blyk die mees toepaslike soort leesstof in die vroeë fases van taalverwerwing te wees. 'n Stelsel van gegradeerde vooruitgang is essensieel, maar die idee van vereenvoudiging en gradering moet baie meer subtiel en gesofistikeerd wees as die leerling se vlotheid en

vertroue in die verstaan van geskrewe Engels bevorder moet word, en as die leerling gelei moet word tot die genot en waardering van Engelse letterkunde.

4.7.2 Ekonomiese oorwegings.

Uit die literatuur is dit duidelik dat die bruikbaarheid van letterkunde as basiese inhoud skerp afneem indien die leerlinge nie belang stel in die leesstof nie. Meeste tweedetaalonderwysers begin hul loopbane met 'n pakkamer vol boeke wat lankal aangekoop is. Baie van die boeke wat aan die onderwyser beskikbaar is, is 'outyds' en meestal verniel. Boeke is baie duur en die bestaande voorraad kan nie sommer oornag vervang word nie. Baie stelle sal ook behoue bly omdat sommige onderwysers jaar na jaar dieselfde boek gebruik omdat hulle vertrou is met die inhoud. Waar fondse ontoereikend is kan die beleid om slegs bestaande stelle aan te vul lei tot die vervelike kringloop waarin onderwysers verslyt raak omdat hulle jaar na jaar dieselfde boeke moet gebruik. Wanneer fondse wel beskikbaar is moet boeke met die grootste oorleg gekies word sodat nie slegs die leerlinge nie, maar ook die onderwyser kan geniet wat gedoen word. 'n Ander oplossing vir die probleem lê in die strategie wat in die klas gevolg word. 'n Boek wat op die oog af oninteressant is kan lewendig gemaak word deur die aanbieding daarvan (Evans, 1982:68).

4.8 Gevolgtrekking.

Uit hierdie hoofstuk is dit duidelik dat die seleksie en ordening van letterkunde om bruikbaar te wees 'n uiters komplekse saak is. Die onderwyser moet oor die kennis van 'n sielkundige, linguïst, bibliotekaris en nog baie ander beskik om self 'n keuse van literêre tekste te maak. Wat nodig is, is 'n lys van boeke, gedigte, toneelstukke, essays, ens. wat

geselekteer en georden is volgens 'n wye reeks kriteria vir elke ouderdomsgroep. Daar bestaan wel sulke lyste, om Moody (1971:98) as slegs een voorbeeld te noem, maar hierdie lyste is nie spesifiek op die Afrikaanse leerling gerig nie. Baie van hierdie lyste is ook net gerig op die kleuter en laerskoolleerling. Die uitgebreide werk van die Instituut vir Navorsing in Kinderlektuur bevat slegs Afrikaanse titels en is gerig op die kind van 4 tot 12 jaar. Die enigste bruikbare lys wat tot dusver gevind kon word is 'n lys uit die Mediagids van die Transvaalse Onderwysmediadiens (Februarie, 1984).

'n Hele aantal kriteria word in hierdie hoofstuk voorgestel, maar dit is bykans 'n onmoontlike taak om 'n literêre teks te kies wat aan al hierdie vereistes sal voldoen. Volgens Krashen se verwerwingshipoteses is dit nie nodig om te veel te bekommer oor $i + 1$ nie. Solank die leerling die invoer verstaan en sy affektiewe filter laag is sal verwerwing van taalstrukture vanself plaasvind.

Om 'n teks verstaanbaar te maak kan heelwat probleme veroorsaak. Die teks moet outentiek wees en verkieslik eenvoudig, maar nie vereenvoudig nie. Die kulturele agtergrond van die leerlinge moet in aanmerking geneem word en om moontlike bykomende probleme op te los moet die teks kontemporêr wees.

Die affektiewe filter kan verlaag word deur leesstof te kies waarin die leerling belang stel en wat vir hom relevant is. Die onderwyser moet dus weet waarin sy leerlinge belang stel. Die probleem is deur Merrill Swain (1985:39) aangepak. Hy het in 'n informele gesprek met 'n aantal hoërskoolleerlinge uitgevind watter onderwerpe vir hulle belangrik is. Dit is nodig dat so 'n studie onder Afrikaanse hoërskoolleerlinge gedoen moet word.

Die sintese wat bereik word is dat literêre werke geselekteer moet word op grond van die volgende:

1. die belangstelling van die leerling
2. die leerling moet hom kan identifiseer en simpatiseer met die karakters en/of gebeure.
3. die storielyn moet lewendig en boeiend wees vanaf die aanvang van die teks (in die geval van 'n verhaal of drama), en
4. die teks moet geredelik beskikbaar wees en nie 'n onnodige ekonomiese las op die skool plaas nie.

Kriteria vir die onderrig van literêre werke is die volgende:

1. die styl moet kontemporêr wees
2. die taal moet modern en natuurlik wees, en
3. die linguistiese aspekte, soos taalstrukture, is ondergeskik aan styl en woordeskat.

Samevattend kan die woorde van Lockett (1972:432) geëggo word:

Finally, for his sake, let the readings be interesting, of literary quality (this they can have while still being colloquial in style) and unafraid to touch on topics that might, just a few years ago, have been considered taboo.

Die bruikbaarheid van letterkunde berus tot 'n groot mate op die seleksie en ordening daarvan, maar die strategie wat in die klaskamer gevolg word is ewe belangrik. In die volgende hoofstuk gaan gepoog word om moontlike strategieë vir die klaskamer voor te stel.

HOOFSTUK 5

Onderrigstrategieë vir die klaskamer.

5.1 Inleiding.

In die vorige hoofstuk is kriteria vir die seleksie en ordening van literêre tekste voorgestel. Die afleiding wat gemaak word is dat die keuse van goeie literêre gehalte moet wees en verkieslik kontemporêr in styl en tema.

Die sukses van die gebruik van letterkunde in die tweedetaalklaskamer lê nie slegs in die keuse van geskikte leesstof nie, maar ook in die aanwending daarvan in die taalles. Die benadering tot taalonderrig bepaal grotendeels watter strategieë in die klaskamer gevolg sal word. Die onderrigbenadering bepaal die karakter van o.a. die volgende komponente: die sillabussamestelling, die onderrigmateriaal, die rol van die onderwyser en toetsing en evaluering.

Die taalverwerwingshipoteses, soos in hoofstuk 2 bespreek, het belangrike implikasies vir die onderrig, en hierdie implikasies moet in aanmerking geneem word wanneer 'n strategie vir die klaskamer beplan word. Met strategie word die werkswyse waarop 'n literêre teks as onderriginhoud van 'n taalles aangewend word, bedoel.

In hierdie hoofstuk word die komponente van taalonderrig kortliks bespreek en moontlike strategieë vir die klaskamer word voorgestel. Hierdie strategieë is gerig op die bruikbaarheid van letterkunde om die vaardighede (luister, praat, lees, skryf en die gebruik van strukture) te onderrig. Die onderrig van die verskillende genres in letterkunde (prosa,

poësie, drama en geleentheidsletterkunde) sal bespreek word.

'n Kernagtige oorsig van taalonderrigbenaderings is nodig om kennis te neem van die invloed van onderrigbenaderings op klaskamerstrategieë. In hierdie hoofstuk word die implikasies van Krashen se verwerwingshipoteses ook in oënskou geneem.

Dit is nie die doel van hierdie studie om 'n onderrigmetode voor te stel nie; slegs om moontlike strategieë soos in die literatuur gevind, voor te stel om as leidraad vir die onderwyser te dien. Een strategie word ook nie as superieur of meer effektief as 'n ander voorgestel nie.

5.2 Komponente van taalonderrig.

'n Aantal komponente van taalonderrig kan onderskei word. Die fokuspunt is die klaskamer, want dit is waar kontak tussen die onderwyser, die leerling en die onderrigmateriaal plaasvind. Die deelnemers in die onderriggebeure tree op verskeie maniere in die klaskamer met mekaar in wisselwerking. Figuur 3 toon die verskillende komponente, soos deur Ellis (1984:193) voorgestel, wat direk of indirek 'n bydrae maak tot dit wat in die klaskamer gebeur.

Beleid word bo-aan geplaas omdat dit in baie opsigte die aard van die ander komponente bepaal. Die nasionale beleid bepaal watter taal, en hoe dit onderrig sal word. Beleid kan ook bepaal watter mate van vaardigheid die leerlinge in die tweedetaal sal bereik. As die tweedetaal groot aansien geniet sal die motivering om die taal te verwerf sterk wees.

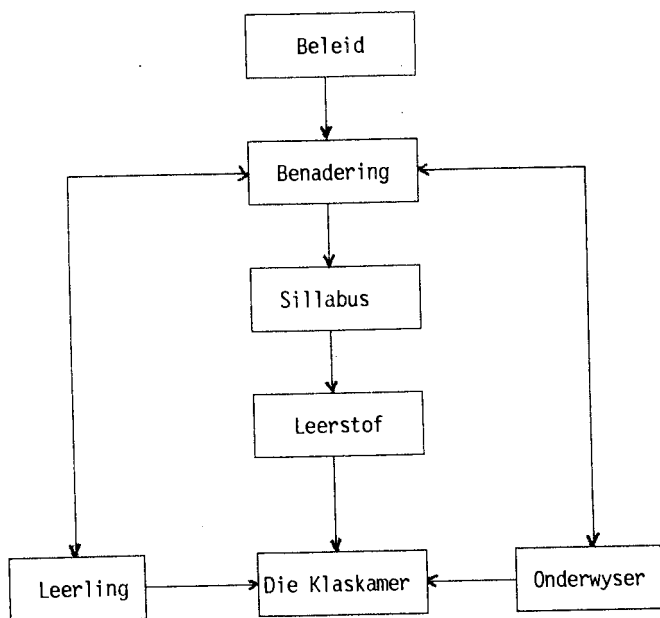


Fig. 3. Die komponente van taalonderrig.
(Ellis, 1984: 193).

Benadering kan gedefinieer word as 'n verbintenis aan gespesifiseerde sieninge - aan 'n ideologie oor taalonderrig. Die benadering bepaal of daar 'n sillabus sal wees of nie en watter soort sillabus daar behoort te wees. Die benadering beïnvloed op direkte of indirekte wyse die wyse waarop klaskamerwisselwerking sal plaasvind as 'n gevolg van die algemene houdings tot die aard van die leer-onderrig-taak wat deur die onderwyser en leerlinge ingeneem word.

Linguistiese teorie het 'n aansienlike bydrae gelewer tot onderwyspraktyk deur verskeie tegnieke voor te stel, maar dit is nie die geval wat teorieë vir taalontwikkeling betref nie. Daar is menige metodes vir taalonderrig, maar relatief min benaderings.

Volgens Ellis (1984:196) identifiseer Roberts twee huidige benaderings :

(i) die kommunikatiewe benadering wat daarop gemik is om die leerling behulpsaam te wees in die ontwikkeling van vaardigheid om in die werklike lewe taal te gebruik. Dit word bewerkstellig deur hom te help om die taal vlot, korrek en toepaslik te praat.

(ii) die humanistiese/psigologiese benadering wat die primêre belangrikheid van die affektiewe faktore in taalaanleer benadruk en stel 'n benadering voor wat die 'hele persoon' in aanmerking neem. Hierdie benadering gaan hand-aan-hand met die 'tradisionele metode'-benadering, wat deur strukture gedomineer word en wat om die onderwyser gesentreer is.

Ander taalteoretici tref soortgelyke onderskeidings. Stern (1983:186) onderskei tussen 'n benadering wat linguisties, analities en formeel is; en een wat eksperimenteel, psigologies en pedagogies is. Ellis (1984:196) onderskei ook tussen twee huidige benaderings wat hy 'formeel kommunikatief' en 'informeel kommunikatief' noem. Hierdie benaderings staan in kontras tot die meer tradisionele 'nie-kommunikatiewe' benadering. Brumfit (1980:105) onderskei tussen benaderings wat 'korrektheid' benadruk en dié wat 'vlotheid' benadruk.

'n Uitgebreide bespreking van die pluspunte en gebreke van elke benadering val buite die grense van hierdie studie,

maar 'n kennisname van die verskillende benaderings is wenslik, aangesien die benadering die keuse van vakinhoud en aanbieding daarvan bepaal (sien paragraaf 1.2).

Daar kan twee benaderings tot sillabusontwerp onderskei word nl. (i) die sintetiese en (ii) die analitiese benadering. Johnson (1982:123) som 'n sintetiese benadering soos volg op: in 'n sintetiese benadering isoleer en orden die onderwyser die vorme van die linguistiese sisteem, bied dit sistematies een na die ander aan en bou dus taalvaardigheid toenemend op.

'n Analitiese benadering is gebaseer op die leerling se analitiese hoedanighede. In analitiese onderrig maak die leerling 'n analise van die data wat aan hom gebied word in die vorm van natuurlike 'stukke'. Die analitiese benadering verskil van die sintetiese benadering daarin dat dit geen pre-seleksie en isolering van items inhou nie (Johnson, 1982:123).

Voorbeelde van die sintetiese benadering tot die ontwerp van 'n sillabus is die tradisionele grammatika/vertaling-, audiolinguale en strukturele metodes. Dië sintetiese benaderings definieer die eenhede van leer in grammatikale terme. Ondersteuners van hierdie metodes gaan van die standpunt uit dat die opbreek van die taal in deeltjies psigolinguistiese waarde het. Taalaanleer word vergemaklik indien die leerling aan een deel van die grammatikale sisteem op 'n slag blootgestel word.

'n Alternatiewe ordeningswyse is om nie 'n grammatikale nie, maar om 'n situasionele sillabus saam te stel. Volgens hierdie uitgangspunt geskied taal altyd in 'n sosiale konteks en behoort dit nie geskei te word van die konteks wanneer dit onderrig word nie. Die situasionele sillabus word dus

gebaseer op 'n voorspelling van die situasies waarin die leerling hom dalk mag bevind. Leereenhede dra nie meer 'n grammatikale stempel nie, maar word eerder herken aan 'n situasionele etiket.

'n Ander uitgangspunt is dat die eerste stap in die ontwerp van 'n sillabus die inagneming van die 'inhoud' van die moontlike uitinge moet wees. Dit sal dan moontlik wees om te bepaal watter vorme van taal die meeste waarde vir die leerling sal hê. Die resultaat is 'n semantiese of nosionele-funksionele sillabus (Brumfit en Johnson, 1979:82-84).

'n Innovasie op die gebied van taalonderrig is die taakgebaseerde modelle. Voorbeelde hiervan is Prabhu (1987) se "Task-based-syllabus" of "Procedural syllabus", wat hy in Suid-Indië geïmplimenteer het en wat bekend staan as die Bangalore Project. Breen (1987:160) stel die "Process Syllabus" voor en Ray Tongue en John Gibbons (1982:60) implementeer 'n "Proces Syllabus" in Hong Kong vir beginners. Die "Natural approach" van Krashen en Terrell (1983) is ook tot 'n mate 'n taakgebaseerde model, maar daar is heelwat verskille tussen laasgenoemde en die taakgebaseerde sillabus van Prabhu. Die modelle van Prabhu, Breen, Tongue en Gibbons is voorbeelde van 'n analitiese benadering tot sillabussamestelling.

'n Sillabus mag op meer as een wyse geïmplementeer word deur die voorbereiding van alternatiewe leerstof wat die sillabus se inhoud weerspieël. Leerstof sluit tekste, boeke, audio-visuele hulpmiddels en ander hulpmiddels in wat deur onderwysers gebruik word.

Die gebeure in die klaskamer bly altyd tot 'n sekere mate onvoorspelbaar, ten spyte van hoe goed georganiseerd die onderwyser is of hoe toegewyd hy aan 'n benadering is : 'n

rede hiervoor is dat alle interaksie, hoe goed dit ookal beplan is, 'n sekere mate van onderhandeling verg wat slegs in situ kan plaasvind. Wat in die klaskamer plaasvind kan nie altyd geheel en al beperk word deur die keuse van beleid, benadering, sillabus en leerstof nie.

Die onderwyser bring meer as net 'n lesplan en leerstof na die klaskamer, hy bring ook die persoonlike opinies van wat die toepaslike gedrag vir onderwyser en leerling in die taalklaskamer is, sy persoonlikheid, sy kommunikatiewe vaardighede, sy vooraf kennis van die leerlinge en sy kennis van die teikentaal en die leerlinge se moedertaal met hom saam. Hy mag ook kennis hê van teoretiese en toegepaste linguistiek. Die rol wat die onderwyser in die klaskamer speel word grotendeels deur sy benadering tot taalonderrig bepaal.

Die leerling bring 'n groot aantal suiwer individuele faktore na die klaskamer - sy persoonlikheid, sy kennis van wat taal is en doen, sy kennis van die werklikheid, sy kennis van die moedertaal, 'n sekere houding en motivering teenoor die aanleer van die teikentaal, 'n aanleg vir leer, 'n kognitiewe styl en miskien 'n idee van wat die beste manier is om 'n tweedetaal aan te leer (Ellis, 1984:194).

Enige benadering (tot taalonderrig of tot die konstruksie van 'n sillabus) moet eers die sleutelvraag, oor hoe taal aangeleer word, beantwoord. Aangesien hierdie studie Krashen se taalverwerwingshipoteses as uitgangspunt gebruik, is dit nodig om na die implikasies van hierdie hipoteses vir taalonderrig te kyk.

5.3 Die implikasies van Krashen se taalverwerwingshipoteses vir taalonderrig.

In paragraaf 2.7 word sekere vrae aangaande die implikasies van Krashen se verwerwingshipoteses gestel o.a. of onderrig enige invloed op verwerwing het en watter invloed die leeromgewing op verwerwing het. In hierdie paragraaf (5.3) word in meer besonderhede na die implikasies van die verwerwingshipoteses op taalonderrig gekyk.

Krashen se verwerwing-leerhipotese (sien paragraaf 2.2) vorm die uitgangspunt vir die sogenaamde informele kommunikatiewe benadering. Informele kommunikatiewe benaderings het taalverwerwing ten doel. Verwerwing is 'n onbewustelike proses. Daar word aanvaar dat die leerling geprogrammeer is om taal te verwerf, en groot klem word gelê op die analitiese vermoë van die leerling in taalverwerwing. Die klaskamer moet gerig wees op verwerwing om sodoende die leerling se analitiese vermoë te laat funksioneer. Volgens Littlewood (1984:91) vereis verwerwing 'n reeks aktiwiteite waartydens leerlinge se aandag gevestig word op die oordra van betekenis en nie op die taal self nie. Sodoende kan linguistiese vermoë deur die leerling se innerlike prosesseringsmeganismes ontwikkel word. Die leerling verwerf die grammatika van 'n taal terwyl hy op betekenis konsentreer. Indien die verwerwing-leerhipotese aanvaar word, beteken dit dat daar geen oordrag is van dit wat die onderwyser die leerling leer na verwerwing nie.

Sommige sillabusse wat die onderwyser gebruik is essensieel liniêr, 'n lys van linguistiese vorms in 'n bepaalde volgorde (sien paragraaf 2.3). Gegronde op al die bewyse vir wyses van spontane linguistiese ontwikkeling is dit duidelik dat 'n liniêre sillabus onvanpas is. Die spontane ontwikkeling van 'n grammatika in die leerling is organies. Alles gebeur gelyk. Enige taalonderrigprogram word gedwing om op liniêre wyse gestalte aan te neem, maar dit is nie die wyse waarop verwerwing plaasvind nie. Dit blyk dus onmoontlik te

wees om 'n sillabus te ontwerp waarby hierdie soort organiese groei sal pas (Corder,1986:187). Die oplossing vir hierdie probleem lê moontlik in 'n analitiese benadering tot die ontwerp van 'n sillabus. So 'n sillabus sal bestaan uit onderwerpe, temas, situasies en take. Daar is geen spesifikasie vir linguistiese inhoud nie. Die sillabus genereer sy eie inhoud. Prabhu (1987) se 'Procedural syllabus' is 'n proses benadering en fokus op die seleksie en ordening van die leerlingtake en handeling wat uitgevoer moet word. Terrell (1983) se 'Natural approach' het 'n reeks verwerwingsaktiwiteite as kern wat 'n ander doel het as bewustelike taalbeoefening. Die aandag van die leerlinge is op die inhoud en die boodskap en nie op grammatika nie. (Van der Walt, 1988:13).

Krashen se verwerwing-leerhipotese impliseer dat taal wat bewustelik geleer word nie verwerf word nie. Vrae wat ontstaan is:

Wat is die invloed, indien enige, van onderrig op verwerwing?

Watter invloed het die leeromgewing op verwerwing?

Wat is die onderwyser se rol en het die onderrig van grammatika 'n plek?

In die navorsingsliteratuur word teenstrydige sienings oor die nut van tweedetaalonderrig gevind. Volgens Corder (1986 : 186) is die meeste tweedetaalonderwysers onder die indruk dat dit wat onderrig word geleer word. Navorsers wat leerlinge (wat taal in die klaskamer verwerf het) waargeneem het, het gevind dat hulle feitlik dieselfde proses deurgaan het as die verwerwers wat die taal buite die klaskamer verwerf het. Die onderwyser het nog altyd geglo dat as hy 'n leerling onderrig, leer die leerling en wanneer die onderrig deeglik is sal die leerling vinniger leer. Dit blyk waar te

wees vir enige leerstof behalwe taalverwerwing (Corder, 1986: 186). Littlewood (1984:60) herformuleer hierdie probleem: dit is duidelik dat wanneer die leerling die toepaslike natuurlike blootstelling ontvang, formele onderrig nie noodsaaklik is vir taalverwerwing nie. Wat oorweeg moet word is in watter mate, en hoe, onderrig verwerwing aanhelp.

'n Natuurlike taalomgewing ontstaan wanneer die fokus van die spreker op die inhoud van die kommunikasie is, eerder as op die taal self. 'n Gesprek tussen twee persone is natuurlike kommunikasie, sowel as natuurlike wisselwerking in 'n winkel, 'n bank of by 'n partytjie. Lees vir inligting of ontspanning, 'n film of televisie-kyk is ook voorbeelde van natuurlike taalgebruik (Burt en Dulay, 1984:80). 'n Ontspanne, natuurlike taalomgewing kan die affektiewe filter verlaag wat taalverwerwing bevorder (sien paragraaf 2.5 en 4.8). Wanneer die leerling op hierdie maniere aan die tweedetaal blootgestel word, is klaskameronderrig minder belangrik. Sommige navorsers, soos Krashen, is van mening dat formele onderrig slegs 'n beslissende faktor is wanneer dit die leerling se enigste of vernaamste bron van taalon-dervinding is. Daar is egter baie teenstrydige menings oor die rol van formele onderrig en toekomstige navorsing sal dalk meer lig daarop kan werp (Littlewood, 1984:61).

Optimale taalaanleeromgewings kan deur onderwysers in die klaskamer geskep word. Die onderwyser moet bereid wees om linguistiese vorm ondergeskik te stel aan vakinhoud vir die grootste gedeelte van die sillabus. Leerstof wat nie spesifiek vir taalonderrig ontwerp is nie, moet aangepas word. Widdowson (1978) is van mening dat ander vakke gebruik kan word vir taalonderrig. Die inhoud sal vir die leerlinge relevant wees. Burt en Dulay (1984:81) is van mening dat wetenskap eksperimente bruikbare taalon-derrigleerstof is. Gewoonlik hou sulke eksperimente die doen van dinge en gee

en ontvang van opdragte in. Die eksperimente hou verband met aktiwiteite wat gegrond is op die hier-en-nou (sien paragraaf 2.6). Die onderwyser hoef nie verplig te voel om enige spesifieke inhoud te onderrig nie, aangesien die doel taalonderrig is. Enige area, veral letterkundige werke, waarin die onderwyser tuis voel en waarin die leerlinge belangstel is 'n goeie keuse.

Die onderwyser kry 'n meer verantwoordelike rol in die klas-kamer, wat die verskaffing van verstaanbare invoer ("comprehensible input") ten doel het (sien verstaanbare invoer-hipotese paragraaf 2.6). Die onderwyser moet besluit oor wat vir sy leerlinge op 'n gegewe oomblik toepaslik is, daarom kan die onderwyser nie slegs deur 'n handboek werk nie (Corder, 1986:189). Die rol van die onderwyser word minder oorheersend, maar geensins minder belangrik nie. Wanneer leerlinge met kommunikatiewe aktiwiteite besig is (om Littlewood (1983:19) se term te gebruik) neem die onderwyser 'n verskeidenheid rolle aan. Tydens die aktiwiteit tree hy as inisieerder op, hy verleen hulp, voorsien psigologiese ondersteuning, monitor leerlinge se sterk- en swakpunte, neem gedurig besluite oor watter taalbehoefte meer aandag moet ontvang, en oefen soms direkte beheer uit oor die taalgebruik. In sommige aktiwiteite sal hy ook as mede-kommunikeerder optree. Die onderwyser kan nie slegs as 'voorprater' optree nie, maar vervul 'n belangrike en verantwoordelike rol.

Die onderskeid tussen verwerwing en leer klassifiseer grammatikaonderrig as 'n leeraktiwiteit. Die vraag ontstaan of die onderrig van grammatika enige waarde het. Geleerde kennis vervul volgens Krashen en Terrell (1983:142) hoofsaaklik 'n monitorfunksie. In paragraaf 2.4 is reeds verwys na die Monitor-hipotese wat voorstel dat die leerling die taalreël moet ken om sy uitvoer ("output") te kan monitor, maar daar

is geen waarborg dat indien die leerling die taalreël ken hy sy uitinge sal regstel nie. Ander faktore, waaronder verskil in Monitoregebruik, speel 'n belangrike rol in die regstelling van foute. Volwassenes kan teoreties gesproke, geleerde kennis meer effektief toepas as kinders. Beginners in taalverwerwing van enige ouderdom het baie min nut vir die Monitor. Oormatige grammatika in die vroeë verwerwings-fases kan nadelig wees, aangesien die verwerwer soveel tyd spandeer aan die prosessering van reëls en vorme dat hy die boodskap wat oorgedra word nie snap nie en sodoende die verwerwingsproses hinder. Leerlinge wat redelik gevorderd is en grootliks verstaan wat vir hulle gesê word mag baat daarby vind om op die leeraspekte van morfologie en sintaksis te konsentreer. Dit sal aan hulle uitinge 'n afgeronde voorkoms gee.

Enige verduideliking van grammatika moet so kort as moontlik wees en in die teikentaal plaasvind. Sodoende verskaf dit addisionele invoer ("input") (sien paragraaf 2.6). Wanneer die grammatikareël in die teikentaal verduidelik word en die leerlinge verstaan dit nie, kan dit 'n aanduiding wees dat die reël te kompleks is en liefs tot later moet ontstaan.

Van Patten (1987:161 - 162) maak die volgende voorstelle om voorsiening te maak vir leerlinginteraksie met invoer in die vroeë stadiums van onderrig en die fokus op akkuraatheid in die gevorderde stadium. Figuur 4 gee die voorgestelde uitleg vir kurrikulumontwikkeling, soos voorgestel deur Van Patten (1987:161).

<u>Vroeë stadium</u>	<u>Intermediêre stadium</u>	<u>Gevorderde stadium</u>
fokus op invoer en interaksie	fokus op invoer/interaksie/begin fokus op uitvoer.	fokus op uitvoer
verwysing na grammatika.	begin met eksplisiete grammatika oefening.	eksplisiete onderrig van aangeduide grammatika items
leerling belangstelling.	fokus op foute verbeter	aansienlike fokus op foute
skryf van joernale.	beweeg van joernaal na opstelskryf.	opstelskryf as proses.
lees.	leesbegrip via inhoudmateriaal.	spesiale taalrigtings.

Figuur 4: 'n Voorgestelde uitleg vir kurrikulumontwikkeling.

Soos afgelei uit die figuur word die vroeë stadium gekenmerk deur sterk nadruk op invoer en interaksie. Grammatika-onderrig is beperk tot grammatika naslaanwerke wat die leerlinge mag gebruik as hulle 'n behoefte daarvoor het. Hierdie stadium mag ooreenkomste toon met die "Natural approach" (Krashen en Terrell,1983), maar met die ontwikkeling van leesvaardighede. Skryfwerk word ingesluit as 'n persoonlike ervaring. Geskrewe taal weerspieël gesproke taal.

In die intermediêre stadium van die kurrikulum word voortge-

gaan met die "Natural approach" aktiwiteite. Invoer en interaksie bly sentraal, maar 'n fokus op vorm via 'n mate van eksplisiete grammatika-onderrig en 'n sterk fokus op foute verbetering kom na vore. Skryfwerk word meer formeel. Aandag word aan o.a. paragrafering, inleiding en slot geskenk. Outentieke tekste word gelees (sien paragraaf 4.7.1).

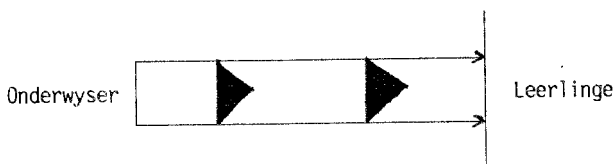
In die gevorderde stadium word die "Natural approach" aktiwiteite gestaak en die leerling se spesifieke taalbehoefte tree op die voorgrond (bv. Frans vir handel; Spaans vir regsangeleenthede; en letterkundekursusse).

Daar moet in die rigting beweeg word van 'n globale perspektief op taalonderrig. Kurrikulumbeplanners moet in ag neem hoe leerders beweeg van punt A na B in taalverwerwing en die kurrikulum rondom hierdie waarneming opbou. Van Patten (1987:162) bepleit 'n beter hipotese as dié een wat tans bestaan oor leerlinginteraksie met invoer, nie 'n verwerping van invoer nie.

'n Ander argument ten gunste van die onderrig van grammatika word deur Rivers (1978:202) aangevoer. 'n Adolessent bereik 'n stadium waarin hy alles wil verstaan en graag van die grammatika van 'n taal wil verneem. Indien sulke verduidelikings van hom weerhou word sal hy baie onseker voel en sal sulke verduidelikings gaan naspeur in ou boeke, of die onderwyser oorval met vrae. Dit alles het kommunikasie tot gevolg en kan geen skade berokken nie. Die onderrig van grammatika moet egter nie die klaskamerprosedure oorheers nie. Kommunikatiewe aktiwiteite moet voorkeur geniet en daar moet ruim geleentheid vir interaksie geskep word.

Die lesing-tipe metode het die onderrig van letterkunde gedomineer vir 'n geruime tyd. Tydens die lesing is daar

uiters min interaksie tussen die onderwyser en die leerlinge. Die onderwyser se rol is beperk en die leerlinge se rol onderontwikkel. 'n Diagrammatiese voorstelling van die lesing sien soos volg daaruit :

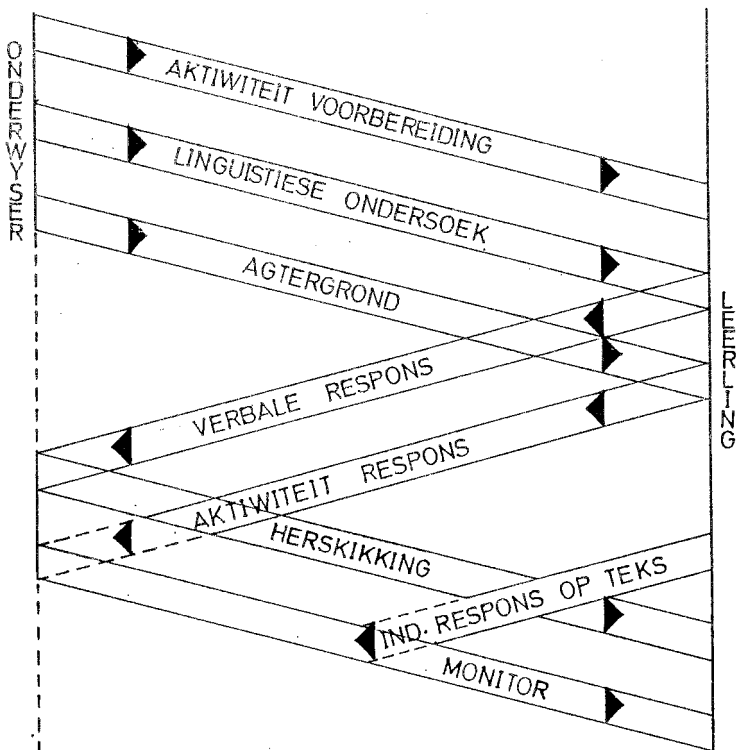


Figuur 5. Voorstelling van die lesing-tipe-strategie.
(Long, 1986:54)

Long (1986:54) stel die multi-rigting metode voor as plaasvervanger vir die lesing. Die multi-rigting metode ondersteun die $i + i -$ (invoer + interaksie) hipotese (sien paragraaf 2.6). Daar is drie invoerkanale vanaf die onderwyser na die leerlinge aan die bokant van die diagram. Hulle is :

- 1) aktiwiteitsvoorbereiding
- 2) linguistiese ondersoek en
- 3) agtergrond.

Die derde kanaal (agtergrond) het te make met bykomende inligting wat nuttig of essensieel is om die teks te verstaan. Ironies is die lesingmetode hier effektief. Dit moet kort en relevant wees en die leerling moet dit verstaan.

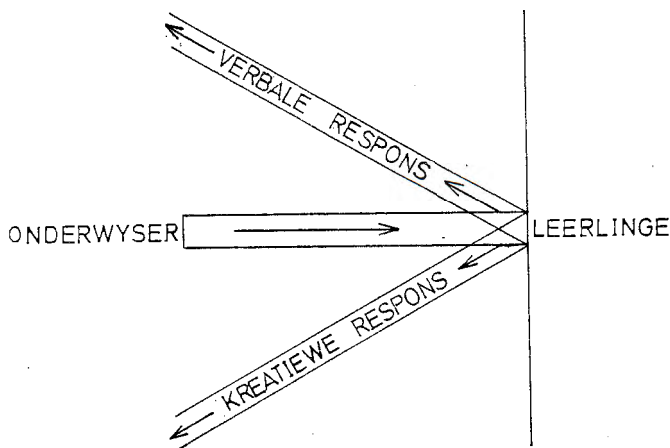


Figuur 6. Long se multi-rioting metode met 'n literêre teks as inhoud.
(Long, 1986:55).

Die tweede kanaal het te make met 'linguistiese ondersoek'. Hierdie is 'n komplekse area, maar volgens Long (1986:55) impliseer dit onderrig en nie 'n lesing nie. Die teks staan altyd tussen die onderwyser en die leerlinge sodat die proses ondersoekend en analities sal wees op die vlak van die

woord, sin en diskoers. Die proses sal vrae insluit beide van die onderwyser en leerlinge en sal die leerlinge lei tot 'n beter begrip van hoe 'n boodskap in letterkunde oorgedra word. Die agtergrondkanaal en linguistiese ondersoekkanaal is beide onderwyser gesentreerd.

Die derde kanaal, die aktiwiteitsvoorbereidingskanaal, is leerling-gesentreerd. Die onderwyser, wat bepaal het wat gedoen moet word, laat die aktiwiteit nou in die leerlinge se hande. Hulle werk gewoonlik in groepe. Die onderwyser tree as monitor op. Die gebeurte is miskien 'n vorm van meer effektiewe leer as dié waar die onderwyser in volle beheer is. Alhoewel dit as 'n enkele kanaal aangedui is kan dit beter geïllustreer word as 'n dubbele kanaal. Die verbale respons word deur die teks bepaal. Dit sluit o.a. hardop lees of dramatisering in. Wanneer die leerlinge gevra word om gebeurte te antisipeer of om 'n voorspelling te waag, val dit in die kreatiewe responskanaal.



Figuur 7. Dubbelkanaalrespons.
(Long, 1986:56)

Daar is verskeie moontlikhede van toepassing van 'n teks en Long stel voor dat 'n teks 'gehersirkuleer' kan word na verloop van 'n paar weke.

Aanbieding impliseer respons. Daar is drie leerlingresponskanale. Hulle oorspronklik en integreer met die onderwysersinvoerkanale. Die eerste kanaal is die 'verbale respons' waar die leerling 'n antwoord gee op 'n direkte teksverwante vraag van die onderwyser, of as 'n alternatief, vra die leerling so 'n vraag. Die tweede kanaal is die 'aktiwiteitsrespons'. Hierdie kanaal dui op die leerling se betrokkenheid by die taak wat verbaal, kreatief of albei mag wees. Hierdie kanaal is met 'n stippellyn gemerk. Dit beteken dat die onderwyser nie noodwendig sal hoor wat gesê word of sien wat gedoen word nie. Die derde kanaal is heeltemal eenkant en individueel en is die individuele-respons van 'n leerling op die teks. Dit is in hierdie area waar die leerlinge, as 'n resultaat van die stimuli wat hulle ontvang het, begin om hulle eie waardebepalings te maak van die teks. Miskien sal dit nooit die onderwyser bereik nie. Van die drie 'leerlingkanale' sal beslis die onderwyser bereik en dit gee weer aanleiding tot verdere kanale van links na regs wat 'monitor/nasending' inhoud. Dit inisieer 'n besprekingsproses waartydens linguistiese vaardigheid ontwikkel word totdat 'n stadium bereik word waar die bespreking nie geïnhibeer word deur artikulasie en uitdrukkingsprobleme nie (Long, 1986:58).

Letterkunde is outentieke teks en beide verbale- en aktiwiteitsrespons is ware taalaktiwiteite. Huidige metodologie - vir 'kommunikatiewe' taalonderrig - is ten gunste van groepaktiwiteite en leerling-leerling interaksie. Voorspelling, die skep van 'n scenario, debattering van onderwerpe oor of rondom die teks ontwikkel natuurlikerwys

uit 'n literêre teks. Linguistiese ondersoek is net so prakties uitvoerbaar met 'n literêre teks as enige ander teks; 'n literêre teks is egter interessanter. Hieruit kan afgelei word dat 'n kursus met letterkunde as inhoud wat aktiwiteite inkorporeer van groot waarde is vir die onderrig van taal (Long, 1986:56 - 59).

In die onderrig van taal d.m.v. 'n literêre teks moet gesoek word na aktiwiteite wat die leerling gaan betrek op die vlak waar hy moet sin maak van die diskoers deur interaksie. Hierdie soort interaksie impliseer nie die interaksie tussen die leerling en sy gespreksgenote nie, maar interaksie tussen die eienskappe van diskoers self. Strukture en woordeskat wat aan die leerling bekend is, sal deur hom gebruik word in die proses om sin te maak van die diskoers. Die strukture en woordeskat word meer as net strukture en woorde. Hulle word 'n hulpbron om betekenis mee te skep. Dit gebeur nie net in letterkunde nie, maar in 'n literêre teks weet die leser nie wat gaan gebeur nie, daarom moet die leser aanhoudend soek na betekenis. Die leser kyk voortdurend vorentoe en sal al die linguistiese hulpmiddels (soos grammatika, woordeskat ens.) tot sy beskikking ekstensief moet gebruik om te kan antisipeer wat volgende gaan gebeur (Widdowson, 1983:32).

Die gebruik van letterkunde as basiese inhoud beantwoord aan die vereiste van interaksie as hulpverlenende element in die verwerwing van taal, nie slegs omdat dit geleentheid skep vir leerling-leerling-, leerling-onderwyserinteraksie nie, maar ook omdat daar geleentheid is vir die interaksie van linguistiese hulpbronne wat tot die leerling se beskikking is.

Die tweedetaalonderwyser kan daarin slaag om 'n optimale omgewing vir taalverwerwing te skep indien hy die implika-

sies van die taalverwerwingshipoteses vir taalonderrig in aanmerking neem.

5.4 Moontlike strategieë vir die onderrig van Engels met letterkunde as basiese inhoud.

5.4.1 Letterkunde en die onderrig van die vaardighede (luister, praat, lees en skryf).

Die taalvaardighede is geïntegreerd en moet nie as losstaande komponente beskou en onderrig word nie. Die leerling moet weet hoe om saam te stel wanneer hy skryf, om te begryp wanneer hy lees, om die leestegniek aan te leer deur te skryf en om die skryftegniek aan te leer deur te lees (Widdowson, 1978:144). Die TOD-sillabus vir Engels Tweedetaal (1986:3) stel dit duidelik dat die sillabus in verskeie afdelings aangebied word slegs vir gerieflikheidsontalwe en duidelikheid. Dit word beklemtoon dat in die praktyk die werk, waar moontlik, geïntegreer moet word. Onderwysers word aangemoedig om aktiwiteite te ontwerp wat 'n wisselwerking van luister, praat, lees en skryf bewerkstellig. Sodoende word uiteenlopende doelstellings gelyktydig bereik. Taalvaardigheid kan nie slegs as vaardigheid in luister, praat, lees en skryf beskou word nie. Hierdie siening het sedert die 1960's al duideliker geword. 'n Integreerende benadering is wenslik en noodsaaklik.

Die verdeling van 'n taalkursus in die vier vaardighede bly egter 'n handige raamwerk wanneer klaskameraktiwiteite bespreek word (Van Aswegen, 1988:191). Daarom word die gebruik van letterkunde as basiese onderriginhoud in terme van die vier vaardighede bespreek, terwyl dit in gedagte gehou word dat die vaardighede 'n geïntegreerde geheel vorm.

5.4.1.1 Luistervaardigheid.

Die doelstelling vir luistervaardigheid volgens die TOD-sillabus (1986:4) beklemtoon die vermoë om die moedertaalspreker te verstaan. Leerlinge se gewaarwording van konteks en doel moet verskerp word sodat hulle met meer komplekse situasies kan tred hou. Die doel met luisteraktiwiteite is om met begrip te luister. Om dit te bereik is daar 'n aantal minimumvereistes wat nagekom moet word. Die leerling moet in staat wees om te onderskei tussen woorde wat naastenby dieselfde klink in vloeiende gesproke Engels; hy moet instruksies, bevels en versoekes volg en kan uitvoer; die wyse waarop die stem gebruik word (klem, intonasie) om nuanses in betekenis weer te gee, herken; herken hoe mense wat hardop lees 'n idee bekend stel of ontwikkel, 'n standpunt beklemtoon, illustreer en verduidelik, van denkg rigting verander, tot 'n gevolgtrekking kom en antisipeer. Die leerling moet hoofgedagtes, argumente en feite onderskei in lesings, praatjies, nuusberigte en onderhoude om sodoende notas te kan maak daarvan. Argumente in 'n gesprek moet gevolg kan word sodat hy daaraan kan deelneem.

Die verskillende sosiale situasies en verhoudings wat deur die keuse van woorde, idioom en register voorgestel word moet herken word. Die leerling moet ook karakter kan interpreteer en kommentaar lewer op dramatisering.

Die luistervaardigheid is een van die belangrikste en mees fundamentele vaardighede. Tog is dit die vaardigheid wat seker die meeste afgeskeep word in die klaskamer.

Krashen se verstaanbare invoer-hipotese (sien paragraaf 2.6) plaas groot klem op die luistervaardigheid. Wanneer die hoofdoel van 'n tweedetaalkursus die verwerwing van die taal is, is dit noodsaaklik dat die leerling spraak in die

teikentaal so gou as moontlik sal verstaan (Krashen en Terrell,1983:75).

Daar kan onderskei word tussen ekstensiewe en intensiewe luistervaardigheid. Die doel met ekstensiewe luisteroefeninge is om die leerling soveel moontlik geleentheid te gee om sy luistervaardigheid te oefen en te ontwikkel. In hierdie soort aktiwiteite val die klem op betekenis of boodskap. Hierdie aktiwiteite hoef nie in detail getoets te word nie. Die leerling sal die betekenis van die teks volg, omdat hy geïnteresseerd is in die inligting of omdat hy dit geniet. Letterkunde kan hier as basiese inhoud dien. Opnames van stories en ander tekste wat uit boeke en tydskrifte gehaal word kan gebruik word. Die leerlinge moet nie net aan die onderwyser se voorlesings blootgestel word nie. Opnames van ander persone se voorlesings kan gemaak word sodat die leerlinge blootgestel kan word aan 'n verskeidenheid van uitsprake en aksente. Radiodramas, televisiedramas en dramatiserings van tekste kan vir hierdie doel gebruik word (Howatt en Dakin,1974:94).

Die teks wat vir die luisteraktiwiteit gebruik word, kan uit 'n voorgeskrewe boek gehaal word. Dit is nie nodig om na 'n ander geskikte teks te soek nie, omdat dit belangrik is dat die luisteraktiwiteit 'n natuurlike deel moet uitmaak van die onderrig en nie as 'n afsonderlike of spesiale aktiwiteit gesien word deur die onderwyser en leerlinge nie. Die leerlinge ervaar luister as 'n natuurlike aktiwiteit soos dit in die lewe buite die klaskamer ervaar word. Sekere kriteria vir die keuse van die luisterstuk moet in aanmerking geneem word. Dit moet interessant wees, (sien paragraaf 4.6.2), 'n effektiewe toepassing van natuurlike gesprek wees (dit geld veral wanneer 'n drama gebruik word), die stuk moet herhaling bevat om sodoende herhaalde geleenthede vir begrip en onthou te skep. Stories, rympies en liedjies kan

vir jong kinders gebruik word, terwyl televisie-advertensies, gedigte en liedere vir ouer leerlinge geskik is. Feëverhale en legendes is veral bruikbaar omdat hulle 'n spesiale vorm van herhaling in 'n 'sikliese' patroon gebruik. Vir ouer leerlinge moet die herhalingstegniek meer subtiel wees.

Visuele hulpmiddels soos illustrasies kan voorsien word om begrip te bewerkstellig. Die luisterstuk moet homself daar-toe leen om geïllustreer te word deur o.a. foto's en sketse.

Luisterstukke word in boeke, tydskrifte, koerante gevind, van die radio en televisie geneem of spesiaal deur die onderwyser geskryf. Nog 'n bron is die leerlinge self. Hulle kan stukke skryf wat hulle as interessant vir hulle maats beskou. Hierdie stukke word gekorrigeer en opgeneem deur die onderwyser. Op so 'n wyse word 'n klasbiblioteek opgebou (Howatt en Dakin, 1974:94 - 98).

Knowles-Williams (1976:44) beklemtoon die gebruik van gedigte. Digkuns veral is beskore om gehoor te word, om hardop gelees te word en om opgesê te word. Die voorlesing van die onderwyser is 'n kombinasie van wat hy lees en hoe hy voel oor dit wat hy lees. Die onderwyser moet baie goed voorberei anders sal hy vashaak en die ritme en klem foutief aanwend. So word probleme veroorsaak wat nie inherent aan die gedig is nie. Die genot wat die aanhoor van 'n gedig wat sensitief en met genot voorgelees word meebring, is intens. Leerlinge moet aan 'n verskeidenheid gedigte blootgestel word: verhalende, dramatiese en liriese gedigte, beide ernstig en humoristies, modern en tradisioneel, Suid-Afrikaans sowel as Brits, Amerikaans, Kanadees of Australies. Enige gedig wat geskik is vir die ouderdom en in die smaak van die klas val kan gebruik word.

Die doel met intensiewe luisteraktiwiteite is om die leerlinge te onderrig in die tegniek van luister met begrip en om die leerlinge te laat luister na spesifieke kenmerke van die taal soos woordeskat, grammatika en uitspraak. Dit is belangrik dat hierdie soort aktiwiteite geïntegreerd moet wees by die res van die leerlinge se werk, anders mag hulle sinloos voorkom. Om leerlinge vertrouwd te maak met klank of kenmerke soos frasiering, aksent, ritme en intonasie word die mondelinge voorlees van lewendige dialoë wat uit literêre stukke geneem is, voorgestel. Sulke dialoë moet gelees, amper opgevoer word in so 'n natuurlike gesprekswyse as moontlik om hulle lewendiger, interessanter en meer betekenisvol vir die leerlinge te maak (Herschenhorn, 1979:65).

Daar is 'n verskeidenheid oefeninge wat gebruik word om vir uitspraak, grammatika en woordeskat te luister (Sien bv. Howatt en Dakin, 1974:98 - 105, Vallette 1977; en Carroll en Hall, 1985).

Oller (1979:45) beskou die afneem van diktee as 'n goeie toets vir luistervaardigheid. Hy stel voor dat agtergrondgeraas of "white noise" gelyktydig gemaak word om die diktee "natuurliker" te maak.

Letterkunde voorsien 'n ryke bron van tekste wat as luisterstukke deur die onderwyser gebruik kan word om die doelstellings van die luistervaardigheid te bereik. Opnames van gesprekke of blootstelling aan werklike gesprekke dien as aanvulling tot die literêre teks om die leerling se luistervaardigheid verder te ontwikkel.

Krashen (1981b:62) is van mening dat die taallaboratorium se vernaamste funksie die verskaffing van verstaanbare invoer vir luisteraktiwiteite is. Bandopnames van stories met prente om begrip te bewerkstellig, klas-tipe lesings

ondersteun deur notas, radioprogramme en advertensies is volgens Krashen bruikbaar.

5.4.1.2 Mondelinge vaardigheid.

Die doel met mondelinge aktiwiteite is om die leerlinge effektief te leer kommunikeer. Die integrasie van mondelinge en luisteraktiwiteite is belangrik. Mondelinge aktiwiteite moet oefeninge insluit wat uit luisteraktiwiteite spruit. Die minimum doelstellings vir mondelinge werk is dat die leerlinge in staat moet wees om Engels te praat op 'n toepaslike vlak van vlotheid, om woorde op 'n aanvaarbare wyse te artikuleer en uit te spreek. Hulle moet 'n teks hardop kan lees met die toepaslike gebruik van frasering en klem om nuanses van betekenis oor te dra. Die leerlinge moet toepaslike Engels gebruik met inagneming van die omstandighede en situasies, veral wat betref geskikte organisasie en keuse van woorde, idioom, register en intonasie. Die leerlinge moet die taal kan gebruik in basiese sosiale interaksie met mense met wie hulle op verskeie wyses omgaan (seniors, portuurgroep, juniors, volwassenes) (TOD-sillabus, 1986:5).

In paragraaf 2.6 is daar verwys na die rol wat mondelinge aktiwiteite in taalverwerwing speel. Die invoer-hipotese stel dat die beste manier om spraak te onderrig is om op luister en lees te konsentreer. Vloeiende spraak sal vanself te voorskyn kom. Die belangrikheid van interaksie is ook in paragraaf 2.6 bespreek. In paragraaf 5.3 is verwys na Long (1986) se model wat aantoon hoe letterkunde aangewend word om interaksie te bewerkstellig.

Letterkunde kan aangewend word in gekontroleerde mondelinge aktiwiteite. Die leerlinge beantwoord vrae wat aan hulle gestel word, bespreek sekere aspekte van die literêre teks

(karakters, milieu) of spreek hulle opinies oor die teks uit. Die gebruik van literêre tekste kan verryk word deur die gebruik van 'n inligtingsgaping ("information gap") om te verseker dat leerlinge werklik na mekaar luister en toepaslik kan reageer (Van Aswegen, 1988 : 194). Literêre tekste voorsien die leerlinge (individueel asook in groepe), van inhoud vir mondelinge aktiwiteite.

Literêre tekste kan ook dien as modelle vir die korrekte gebruik van o.a. grammatikale strukture, woorde in konteks, keuse van woorde en organisasie van inhoud. 'n Outentieke, kontemporêre teks kan die leerlinge van baie voorbeelde voorsien van die "kommunikatiewe" gebruik van taal. Die modelle word bestudeer. Vir dialoog-oefeninge kan na dialoë in 'n drama of roman gekyk word. Dit is voorbeelde van outentieke dialoë.

Lockett (1972:431) gee aandag aan die moontlike probleme wat verhoogde blootstelling aan letterkunde op mondelinge gebied kan veroorsaak. Uitspraak mag beïnvloed word. Lockett stel voor dat die onderwyser die leerlinge moet onderrig in die gebruik van 'n uitspraakwoordeboek en om die uitspraak af te lei van die ortografiese sisteem. Die ideaal is om leerlinge so ver te bring om elke woord wat hulle lees te 'hoor'. Uitspraak en artikulasie kan verbeter word wanneer die leerlinge na 'n voorlesing van 'n literêre teks luister terwyl hulle die teks volg.

Digkuns en prosastukke kan gebruik word vir voordrag. Die leerlinge konsentreer op uitspraak, pousering, frasering en intonasie. Rolspel en dramatisering van tekste bied geleentheid vir mondelinge aktiwiteite.

Met rolspel kan 'n verskeidenheid ervarings na die klas gebring word. Die reeks funksies, strukture en die areas van

woordeskat wat voorgestel kan word gaan ver buite die grense van ander paar- en groepwerk, soos gesprek, kommunikasie-speletjies, en humanistiese oefeninge. Deur rolspel kan leerlinge opgelei word in spraakvaardighede in enige situasie. Rolspel plaas leerlinge in situasies waarin daar van hulle verwag word om al die taalvorms te oefen wat nodig is om sosiale verhoudings te laat vlot, maar wat dikwels afgeskeep word deur onderrigstillabusse. Rolspel is pret. In Role play (Gillian Porter Ladousse, 1987) word heelwat voorstelle vir rolspel gemaak.

Die taal wat in 'n verskeidenheid gekontroleerde aktiwiteite (soos drillwerk en dialoë gebaseer op letterkunde tekste) geoefen word, moet uiteindelik op 'n natuurlike wyse deur die leerlinge geproduseer word. Die onderwyser moet die leerlinge van sulke geleenthede voorsien. Hierdie aktiwiteite kan die vorm aanneem van dialoë, onderhoude, groep- en klasbesprekings en speletjies en rolspel. Baie van hierdie aktiwiteite word in kleiner groepe gedoen aangesien 'n beperkte aantal leerlinge op individuele basis geleentheid sal kry om te praat gedurende 'n lesperiode (Krashen en Terrell, 1983:124).

Letterkunde is veral bruikbaar in gekontroleerde mondelinge aktiwiteite, en voorsien die leerlinge van modelle en inhoud vir vrye mondelinge aktiwiteite.

5.4.1.3 Leesvaardigheid.

Lees as 'n vaardigheid is baie belangrik. Slegs wanneer die leerlinge die begeerte het om te lees (lees vir genot en inligting) en die vermoë het (leesvaardigheid) sal hulle kan tred hou in die klaskamer. Indien hulle nie die twee eenskappe besit nie sal hulle nie in hulle volwasse lewens al die geleenthede vir werksbevordering kan benut nie. Die

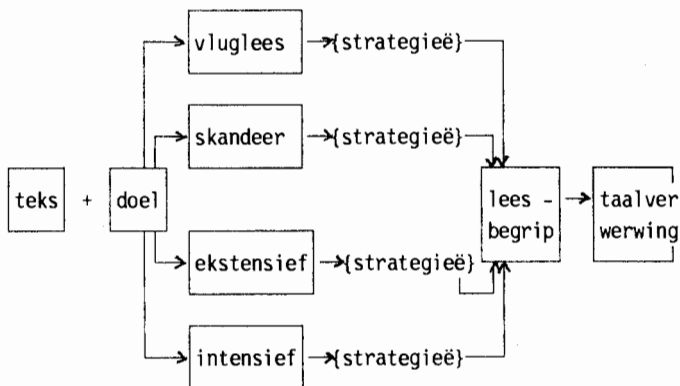
doelstelling van lees is om dit wat geskryf of gedruk is te verstaan en te interpreteer. Die minimum doelstelling van lees is dat die leerlinge in staat sal wees om 'n verskeidenheid tekste te verstaan en te geniet. Leerlinge moet in staat wees om hulle individuele belangstellings uit te brei deur die lees van 'n verskeidenheid boeke en leesstof van hulle eie keuse. Die funksie van die uitleg en tipografie van alle soorte leesstof moet verstaan word. Die TOD-sillabus (1986:7 - 11) gee 'n breedvoerige uitleg van wat alles aan die leerling onderrig moet word om sy leesvaardigheid tot volle potensiaal te laat ontwikkel. Die leerling moet ook kan hardop lees voor 'n gehoor om inligting weer te gee of om te vermaak.

Al hierdie vaardighede en tegnieke is nodig om met begrip te kan lees (sien paragraaf 3.5 waar verwys is na Rivers, 1978:206, wat sê dat die tweedetaalonderwyser dit nie as vanselfsprekend moet aanneem dat 'n leerling wat reeds in sy moedertaal leer lees het 'n vaardige leser in die tweedetaal sal wees nie).

Krashen en Terrell (1983:131) is van mening dat daar leerlinge is wat 'natuurlike' lesers is en dit is nie nodig om aan hulle leesvaardighede te onderrig nie. Daar is ander lesers wat baie inmenging van die onderwyser nodig het. Wanneer na die natuurlike leser gekyk word, is 'n toepaslike teks en 'n doelwit ('n rede om te lees) al wat nodig is om hom te leer lees.

M.a.w.

Teks + Doel = Lees met begrip = Taalverwerwing.



Figuur 8. 'n Model van die leesproses sonder direkte onderrig. (Krashen en Terrell, 1983:135).

In hoofstuk 4 is die kriteria vir die seleksie van 'n geskikte teks uiteengesit. Kortliks kom dit daarop neer dat die teks 'n toepaslike vlak van kompleksiteit moet hê en die leerlinge moet dit interessant vind. Buiten 'n interessante teks moet die leerlinge ook 'n doel hê om te lees : daar moet 'n rede wees om te lees - inligting of 'n boodskap in die teks waarna die leerlinge op soek is. Verskillende doelwitte benodig verskillende leesvaardighede. Daar word nie altyd vir volle begrip gelees nie. Gewoonlik word daar vir hoofgedagtes gelees, veral die hoofgedagtes wat herlei kan word na persoonlike ervaring, gevoel of opinies.

Daar is ten minste vier tipes leesvaardighede : Skandering is om 'n oorsig van 'n leesstuk te kry op soek na spesifieke inligting. Vluglees maak gebruik van dieselfde benadering; daar word nie na spesifieke inligting gesoek nie, maar wel na die hoofgedagte of die algemene strekking van die leesstuk. Wanneer vir genot gelees word, word vir hoofidees

gelees sonder om te veel aandag aan detail te gee. Hierdie soort lees staan bekend as ekstensiewe lees. Dit is die spoedlees vir hoofidees van 'n uitgebreide teks. Intensiewe lees is lees vir volledige begrip van 'n teks in sy geheel.

Die hoofdoel van intensiewe lees is om die vermoë om boodskappe te dekodeer deur staat te maak op sintaktiese en leksikale leidrade te bevorder. Die leerling se aandag word deurgaans op linguistiese eienskappe gevestig wat hom in staat stel om die boodskap te dekodeer. Aandag word ook gevestig op die ontwikkeling van strategieë van antisipasie en die aflei van betekenis uit die konteks of die gebruik van woordeboeke. By intensiewe lees word aansienlik tyd afgestaan aan 'n kort teks (Van der Walt, 1981:250).

'n Intensiewe leeskursus behoort 'n verskeidenheid oefeninge soos begripsoefeninge, die studie van retoriese gebruike vir paragraafkonstruksie, woordstudie, woordeboek oefeninge, lees en opsoek, aflei van betekenis uit konteks, die studie van advertensies, register en styl, die vergelyking van leesstukke, probleemoplossing en die oefening en ontwikkeling van kritiese beoordeling in te sluit (Van der Walt, 1981:251).

Ekstensiewe lees is die maklikste wyse waarop die leerling blootgestel word aan 'n voortgesette, uitgebreide hoeveelheid invoer. Die leeswerk word tuis gedoen. Geskikte materiaal is kort stories, dramas en romans. 'n Boek wat voorgeskryf word vir ekstensiewe lees kan in 'n lesing bespreek word: die onderwyser kan spesifieke linguistiese of kontekstuele probleme met die klas as geheel bespreek, asook temas en tekstuele strukture. Tegniese of historiese inligting kan voorsien word. Terugvoer kan voorsien word in die vorm van 'n geskrewe of mondelinge verslag of 'n toets (sien paragraaf 5.4.3.1). Die fokus moet op die hoofidees

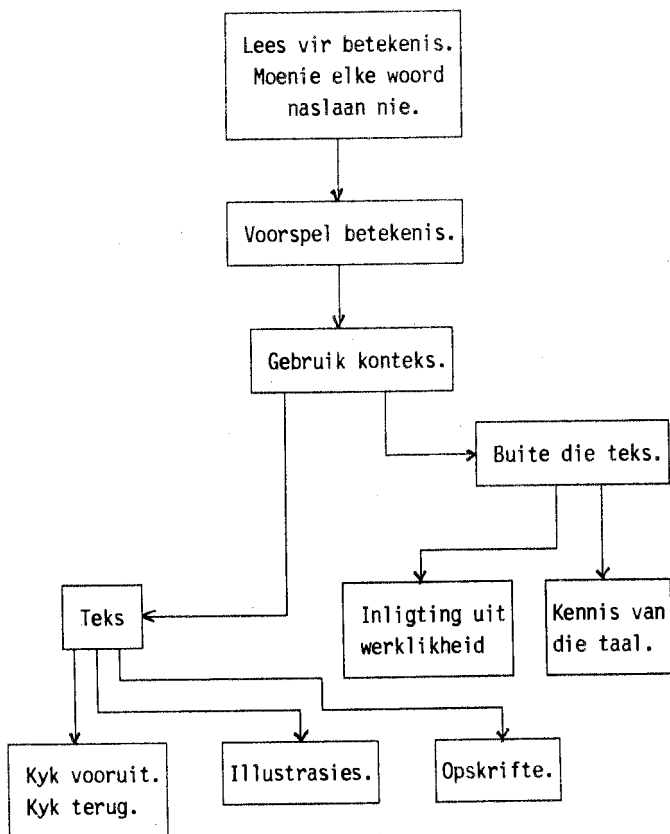
wees. Die leerlinge moet die leeswerk geniet. Vir baie leerlinge is lees die vaardigheid wat hulle lank na hulle studie voltooi is, steeds sal gebruik. Bright en Mc Gregor (1974:64) sê: "The teacher's first duty is to ensure that vast quantities of reading are done... Quantity is king".

Die leser maak gebruik van leesstrategieë. Die leser wat vlot lees bestudeer nie elke woord op 'n liniêre wyse nie, maar maak gebruik van verskeie linguistiese leidrade (grafies, sintakties en semanties) en maak gebruik van sy kennis van die werklikheid om 'n hipotese oor die inhoud van die leesstuk te bereik. Die leser toets dan hierdie hipotese op 'n verskeidenheid maniere (her-lees en vooruit-lees).

Dit is soms nodig om by die leesproses in te meng, veral by leerlinge wat nie daarin geslaag het om leesstrategieë in die tweedetaal te ontwikkel nie en dié wat ook nie in die moedertaal genoegsame leesvaardighede ontwikkel het nie.

Figuur 9 toon sommige van die leesstrategieë, wat deur Krashen en Terrell (1983) voorgestel word, aan wat 'n leser doelbewus geleer kan word om lees met begrip te bevorder.

Hardop lees word deur sommige kenners nie altyd as gewens beskou nie. Been (1979:93) is van mening dat hardop lees die leser aanmoedig om elke woord te lees en dit belemmer die strategie om betekenis te voorspel. Om te kan voorspel (antisipeer) verg vinnige leespoed en hardop lees geskied stadig. Die geheelbeeld van die leesstuk mag verlore gaan omdat die aandag op detail gevestig word. Hardop lees deur die onderwyser het die voordeel dat uitspraak onderrig kan word, soos reeds genoem in 5.3.1.1. (Sien paragraaf 3.5 vir die interaktiewe benadering tot leesonderrig en die gebruik van skemata).



Figuur 9. Leesstrategieë.
(Krashen en Terrell, 1983:139).

Letterkunde en leesvaardigheid is onlosmaaklik geïntegreer.

Die leerlinge moet oor toepaslike leesvaardighede en strategieë beskik om enige soort teks te ontsluit. Letterkunde kan gebruik word om hierdie vaardighede en strategieë te onderrig. Enige literêre teks wat toepaslik is (sien hoofstuk 4) kan gebruik word vir die bereiking van die doelstellings van leesonderrig. Die TOD-sillabus (1986:8) stel dit ten doel dat die leerling 'n groot verskeidenheid tekste moet kan lees : advertensies, reëls en regulasies, kennisgewings en artikels, gedigte, tydskrifte, koerante, plakate, programme, aanwysings en instruksies. Literêre tekste word aangevul deur nie-literêre leesstof. Vir die direkte onderrig van leesvaardighede kan van literêre tekste gebruik gemaak word, en die kennis wat die leerling opdoen kan toegepas word wanneer hy nie-literêre tekste lees.

5.4.1.4 Skryfvaardigheid.

Die doel met skryf is om in verskeie skriftelike vorme te kommunikeer. Skriftelike aktiwiteite moet saamval met die behoeftes en vermoë van die betrokke leerlinge. Die minimum doelstellings met skriftelike werk is dat die leerling in staat moet wees om naslaanbronne te gebruik om woorde en frases wat toepaslik is vir spesifieke kontekste en doelwitte te vind. Hy moet homself gemaklik kan uitdruk in dagboeke, informele briewe, dialoë, beskrywende en verhalende opstelle. Hy moet homself uitdruk op 'n formeelgeordende wyse in 'n volgehoue beredenerende geskrif soos vereis deur 'n gegewe konteks, spesifieke doeleindes en gehoor. Aandag moet geskenk word aan keuse van woorde en idioom, sinskonstruksie, interpretasie van die onderwerp, basiese metodes om die argument te ontwikkel, afsluiting, tegnieke van opsomming en samevatting (T.O.D.-sillabus, 1986:12).

Die leerling moet die konvensies wat toepaslik is by infor-

mele briewe, telegramme, kennisgewings, formele briewe, aansoekbriewe, notules en verslae kan toepas. Hy moet sy skriftelike werk kan beplan, formuleer, hersien en afrond. Aandag moet ook aan punktuasie geskenk word (TOD-sillabus, 1986:12 - 13).

Die meeste leerlinge het 'n begeerte om te skryf, want, selfs al is hulle nie baie vaardig nie, ervaar hulle nogtans die gevoel dat hulle besig is om iets te bereik en is gelyktydig besig om te leer. Skryfwerk gee en ontvang vorm, al is dit gebrekkig. Om leerlinge van skryfwerk te weerhou omdat hulle mondelinge vaardighede ontoereikend is, depriveer hulle van 'n genotvolle en verrykende ervaring (Kellerman,1981:111).

Skryfvaardigheid is seker die moeilikste taalvaardigheid om te verwerf. Alhoewel 'n leerling dit nie moeilik vind om praatjies of toesprake te struktureer nie, ondervind so 'n leerling dikwels probleme met die strukturering van sy skriftelike werk. Die probleem ontstaan omdat die omstandighede en sosiale doelwitte van geskrewe kommunikasie verskil van gesproke kommunikasie. Vir die taalverwerwer is die verskil tussen hierdie twee soorte kommunikasie van kardinale belang.

Daar kan nie geredeneer word dat skryf 'n vorm van skriftelike spraak is nie. Skryf is 'n gespesialiseerde en beperkte sosiale aktiwiteit en om te leer skryf is om 'n soort sosiale handeling aan te leer (Davies en Widdowson,1974:178).

Navorsing dui aan dat sekere aspekte van skryfvaardighede onderrig kan word, maar daar is beperkings. Die mees algemene en vanselfsprekende kenmerke van vorm en organisasie kan onderrig word. Indien tweedetaalverwerwing en die ontwikke-

ling van die skryfvermoë op dieselfde wyse plaasvind, word die skryfvermoë nie aangeleer nie, maar verwerf deur ekstensiewe lees (sien paragraaf 5.4.1.3) waar die leser se aandag op die boodskap gevestig is. Daar word gehipotetiseer dat spraak die resultaat is van verstaanbare invoer, dat die vermoë om te skryf 'n resultaat is van lees. Wanneer daar genoeg gelees word sal die nodige grammatikale strukture en diskoersreëls vir skryf outomaties en in genoegsame hoeveelhede aan die skrywer gebied word. Die leerlinge verwerf skryfvaardigheid op dieselfde wyse as wat mondelinge vaardigheid verwerf word : deur die verstaan van boodskappe wat in die geskrewe taal geënkodeer is; deur die lees vir betekenis. Die uitwerking van lees op skryfwerk is 'n langtermynproses. Die onderwyser wat daarin slaag om 'n leerling 'n entoesiastiese leser te maak sal nie die vrug op sy arbeid sien nie. Die daaropvolgende jaar se onderwyser sal die resultate sien. Dit is die onderwyser se verantwoordelikheid om toegang tot lees te voorsien. Die affektiewe filter (sien paragraaf 2.5) moet laag gehou word. Dit hou in dat die leerlinge daarop gewys moet word dat skryf interessant, moontlik en die moeite werd is. Pogings in hierdie rigting sal help verseker dat die taal wat die leerling lees verwerf sal word en beskikbaar sal wees vir sy gebruik in skryfwerk (Krashen, 1984:23, 30).

Letterkunde voorsien die leerling van invoer om skryfvaardigheid te ontwikkel. Dit voorsien ook modelle vir die leerlinge se skryfwerk (Grugeon & Grugeon, 1979:57). Die leerlinge moet toegelaat word om die letterkundige model na te boots. Enigiets wat die leerlinge sê of skryf moet gebaseer word op die linguistiese materiaal teenwoordig in die leesstof. Hulle moet die linguistiese materiaal aanwend op dieselfde manier. So ontwikkel die leerlinge die gewoonte om die volle linguistiese voordeel te put uit alles wat hulle lees. Wanneer die leerlinge weergee wat geskryf is sal

hulle nie die model onveranderd kan naboots nie. Sekere veranderinge sal noodwendig gemaak word. Die leerlinge moet aangemoedig word om na die model terug te keer wat hulle van die middele sal voorsien om hulleself uit te druk en om hul eie woorde slegs wanneer dit uiters noodsaaklik is, te gebruik.

Lockett (1972) is van mening dat om 'n opsomming te skryf van wat gelees is die beste skryfaktiwiteit moontlik is. Die leerlinge moet in die skryf van die opsomming aangemoedig word om op onbeperkte wyse gebruik te maak van die woorde en grammatikale konstruksies wat die skrywer self gebruik het. Die leerlinge moet 'n ware opsomming skryf. Dit sal bewys dat hulle die woordeskat en grammatikale konstruksies verwerf het en dat hulle weet hoe om dit te gebruik en dat hulle verstaan wat hulle gelees het (Lockett, 1972:432).

In hulle boek Literature in the language classroom (1987) gee Follie en Slater talle voorbeelde van die aanwending van letterkunde in die taalklaskamer.

5.4.2 Taalstrukture en gebruik.

Die TOD-sillabus is gemoeid met die ontwikkeling van die leerling se kommunikatiewe vaardigheid. Al die afdelings van die sillabus hou die bestudering van taal in. Die bestudering van taalstrukture moet slegs vir so lank as wat nodig is die fokuspunt wees. Volgens Krashen en Terrell (1983:71) moet die doelbewuste gebruik van grammatikale strukture beperk word tot situasies waar dit nie met kommunikasie sal inmeng nie. Daar moet nie van die leerlinge verwag word om met die fynere punte van grammatika gemoeid te wees wanneer hulle besig is met vrye gesprek nie. Die gebruik van die Monitor word gebruik tydens skriftelike aktiwiteite en voorbereide toespraak.

Volgens Van Patten (1987:161) (sien paragraaf 5.3) moet op intermediêre vlak begin word met eksplisiete grammatika-oefeninge. Leerlinge kan gevra word om 'n verslag te skryf oor 'n insident (soos 'n vergadering) wat in 'n literêre teks voorkom. Sodoende kan die lydende en bedrywende vorm geoefen word. Deur te rapporteer wat karakters aan mekaar gesê het, word die indirekte rede ingeoefen.

Die rol wat letterkunde in die onderrig en verwerwing van taalstrukture speel en die onderrig van taalstrukture is reeds breedvoerig in hoofstuk 2 en 3 en paragraaf 5.3 bespreek.

5.4.3 Enkele moontlike strategieë vir die onderrig van die verskillende genres.

Wanneer letterkunde as basiese inhoud vir tweedetaalonderrig gebruik word beteken dit dat alle doelstellings met tweedetaalonderrig bereik moet word deur die gebruik daarvan. Die invoer-hipotese van Krashen suggereer nie dat (in die geval van skriftelike invoer) dit voldoende is om bloot die verstaanbare teks aan die leerlinge te lees, of hulle dit te laat lees en nadat dit 'n aantal kere herhaal is, taalverwerwing sal plaasvind nie. Die gebruik van letterkunde as basiese inhoud verg baie goeie beplanning van elke les deur die onderwyser. Die onderwyser moet elke aktiwiteit beplan en hy moet weet wat hy wil doen en wil bereik met elke aktiwiteit.

Die gebruik van letterkunde as basiese inhoud voorkom dat tweedetaalonderrig in onnatuurlike kompartemente verdeel word en voorkom fragmentering van leesstukke wat begrip nadelig beïnvloed.

5.4.3.1 Prosa.

Met prosa word o.a. 'storieboeke', kortverhale, fiksie en nie-fiksie verstaan.

'n Volledige prosateks word as basis vir onderrig gekies. Die formaat daarvan word bepaal deur die aantal tekste wat die onderwyser wil/moet gebruik deur die loop van die jaar. Aan die hand van 'n prosateks word 'n integrerende strategie voorgestel. Alle aspekte van die taalonderrig hou verband met hierdie basis : elke woord, struktuur, oefening en bespreking. Die boek word die fokus van verwysing en stel die leerlinge in staat om deur die verbeeldingryke herkonstruksie van aspekte van die werklike lewe, baie nader aan die werklikheid te kom as wanneer hulle slegs 'n ensiklopedie sou lees.

Die basis-storie gee die onderwyser die geleentheid om al die individuele leesstukke en aktiwiteite aaneen te skakel en te kontekstualiseer. Die verskeidenheid oefeninge wat gebruik word om woorde en strukture in te oefen kan ook gekontekstualiseer word. Die herhaling en hersiening van items word uitgevoer binne die raamwerk van die verhaal. Die mikrokosmos maak elke item en struktuur meer betekenisvol. Wanneer daar in die enkele periode spesiale aandag aan 'n taalstruktuur gegee word vir Monitorontwikkeling, sal 'n sin soos "It was John who stole the bananas" nie melding maak van 'n sekere man of seun met die naam van John wie se identiteit irrelevant is nie; in teendeel sal dit verwys na 'n baie bepaalde John, die John van die storie. Die alledaagse sinnetjie ontvang onmiddellik spesiale betekenis. Grammatika-onderrig word baie meer as meganiese manipulasie van onbekende items.

Die leerlinge het aan die einde van die prosedure beide die

oorspronklike teks waardeur hy gelei is en 'n oorsig van elke hoofstuk wat in der waarheid 'n vereenvoudigde weergawe van die teks is, wat handig is vir vinnige verwysings en hersiening. Hierdie 'miniteks' is met sy hulp voltooi.

Hierdie strategie bied 'n geleentheid om klaskamerwerk te kontekstualiseer en gee aan die sillabus 'n onderliggende samehang (Sharwood Smith, 1972:276).

Kramsch (1985:357) maak 'n uitgebreide metodologiese voorstel hoe om die kort prosateks te onderrig. Dit word gebaseer op 'n interaksie-metodologie. Om 'n verhaal te verstaan moet die voornemens van die karakters wat op mekaar inwerk verstaan word. Een karakter se voornemens en doelwitte werk in op dië van 'n ander karakter. In hierdie multi-dimensionele raamwerk word 'n model vir die konstruksie van diskoers gebruik nl. uitdrukking, interpretasie en die uitklaring van betekenis.

Die aktiwiteite wat resorteer onder uitdrukking en interpretasie van betekenis is die volgende : 'n Gemeenskaplike agtergrondkennis word opgebou, definieering van die onderwerp, genre, periode en die veronderstelde leser vind plaas. Daarna volg die versameling van noodsaaklike woorde-skat. Daar word nie van die leerlinge verwag om elke woord te verstaan nie. Nadat die teks gelees is, word die leerlinge 'n paar minute gegee om die eerste paragraaf weer te lees en dan 'n lys op te stel van die woorde wat hulle reken noodsaaklik is om die verhaal oor te vertel. Woorde wat hulle nie verstaan nie word geïgnoreer. Die onderwyser kan noodsaaklike woorde byvoeg (Kramsch, 1985:359).

Daarna word die feite versamel. Alle invoer vanaf die leerlinge word op die skryfbord neergeskryf. Konseptuele assosiasies word in groepe bespreek. Dit gee die leerlinge

die geleentheid om te sê wat hulle dink en voel, en hulle kry die geleentheid om van ander leerlinge se assosiasies kennis te neem. Onderwerpsontwikkeling word voorspel. Vrae soos "wat verwag ons, na die lees van hierdie elemente, van die storie?" word beantwoord. Daarna bou die leerlinge hulle eie skemas met die hulp van die onderwyser wat hulle lei om sleutelwoorde wat 'n sekere betekenis het, parallelle en kontraste in betekenis, illustrasies van 'n gegewe motief en reëlmatighede in inhoud, klank of vorm te vind (Kramsch, 1985:359).

Die uitklaring ("negotiation") van betekenis hou in dat die werklikheid van die diskoers ontdek word. Die skrywer en karakters se intensies en oortuigings word bespreek. Die data word georden en die leerlinge kry geleentheid om die motiewe volgens prioriteit te rangskik. Alternatiewe vir wat in die storie gebeur word ontdek en die gevolge word bespreek. Die leerlinge kry ook geleentheid om rolle te vertolk en te interpreteer. Vergelykings word met ander stories getref en moontlike ander genres vir die onderwerp word bespreek. Variasies op die tema word gemaak. Die verhaal word verder gevoer of op 'n ander plek begin. Dialoë word herskryf, of briewe wat een karakter dalk aan 'n ander kon stuur word geskryf, 'n ander titel word voorgestel (Kramsch, 1985:361).

Diskoers tussen 'n literêre teks en die lesers daarvan en tussen die lesers van dieselfde teks dien as skakel tussen kommunikatiewe taalonderrig en die onderrig van letterkunde.

Leerlinge put groot genot daaruit wanneer die onderwyser vir hulle voorlees. Die leerlinge moet die keuse gelaat word om in die kring te bly en na die onderwyser te luister of terug te gaan na hulle stoele of selfs na 'n ander lokaal om self verder te lees. Nie alle lees van prosatekste moet hardop

deur die onderwyser gedoen word nie (Allen,1980:113).

Evans (1982:73) waarsku teen die gebruik om leerlinge beurtelings hardop te laat lees in die klas. Vir die meeste leerlinge is dit 'n senutergende gebeurtenis en gaan meeste van die genot van lees verlore omdat hulle angsbevange hulle beurt afwag.

Daar moet tyd ingeruim word vir individuele stillees van prosa in die klas. Die mediasentrum kan gebruik word vir die seleksie van boeke of die onderwyser kan 'n klasbiblioteek opbou. Die onderwyser moet aandag skenk aan die keuse wat elke leerling maak om te verseker dat elkeen 'n boek kies wat toepaslik is. Op informele wyse kan die onderwyser die leerling vra hoekom hy die boek gekies het of wat tot dusver gebeur het. Leerlinge moet ook rekord hou van die boeke wat hulle gelees het en 'n kort opsomming maak. Hierdie strategie kom ooreen met die toepassing van ekstensiewe lees.(Sien paragraaf 5.4.1.3). Hierdie rekords kan weer gebruik word vir mondelinge aktiwiteite. Wanneer 'n groepie leerlinge dieselfde boek gekies het kan hulle groepbesprekings hou of elkeen kan 'n aspek van die boek bespreek (Evans,1982:71).

Lunzer en Dolan (1979:81) stel ook ander groepsaktiwiteite voor:

Groepvoorspelling :

Gedeeltes van 'n kort teks word een vir een aan 'n groep van 8 - 12 lesers gegee. Die taak is om te reageer op vrae wat die groepleier (die onderwyser of een van die groep) aan hulle stel. Die vrae is daarop gerig om die betekenisvolle dele van die teks uit te lig en om te antisipeer wat in latere gedeeltes mag gebeur. Stillees word gedoen, maar nie

skryfwerk nie. Lesers word aangemoedig om hulle response te regverdig en ander lede van die groep word aangemoedig om sulke response te bevraagteken.

Groepopeenvolging :

Die leesstuk word gefotokopieër en in dele geknip wat op karton geplak word vir duursaamheid. Die leerlinge werk in pare en word aangemoedig om die skrywer se oorspronklike opeenvolging uit te werk. Die paar moet verduidelik hoekom hulle die dele op 'n spesifieke manier orden en moet met mekaar in ooreenstemming wees. Daarna kan twee, drie of vier groepe hulle ordening met mekaar bespreek.

Groepweglating :

Gedurende hierdie aktiwiteit lees die deelnemers 'n teks waarvan elke n-de woord weggelaat is. Weglating moet eers na die honderdste woord begin. Groepe van twee, drie of vier leerlinge berei hulle antwoorde voor met die klem op oortuigende argumente binne die groep voordat 'n finale keuse gemaak word. Die groepleier of voorsitter roep die groepe byeen om 'n finale weergawe saam te stel. Lees, praat en skryf vorm dan 'n integrerende geheel en uiteenlopende doelstellings word gelyktydig bereik.

Samevattend kan die volgende voordele van die lees van prosatekste genoem word :

- Letterkunde en taal is onlosmaaklik.
- Lees van letterkunde lei tot interessante besprekings.
- Dit gee geleentheid vir die leerlinge om te sien hoe diskoers opereer.
- Dit verskaf plesier.

- Dit bring afwisseling in die klas.
- Woordeskat word uitgebrei.
- Dit is goeie blootstelling ook vanweë die kulturele waarde daarvan.
- By die lees van letterkunde kry die leerder die kans om in stilte op die invoer van die teikentaal te reageer of dit te verwerk sonder om hardop te moet antwoord (Van der Merwe, 1989:43).

5.4.3.2 Digkuns.

Digkuns word vir die leerling moeilik wanneer dit aangebied word as iets spesiaal en as 'n potensiële marteling. Baie leerlinge beskou digters as 'n eksentrieke spesie wat net so buitengewoon is as die gedigte wat die onderwysers op hulle afdwing. Leerlinge geniet en onthou digkuns wat hulle buite die klaskamer hoor en lees. Dit is digkuns in die klaskamer wat werklik dodelik kan wees. Soms word daar so indringend na elke belangrike deel van 'n gedig gekyk en elke denkbare voorbeeld van alliterasie so gedissekteer dat die slagoffer daarna deeglik dood is (Evans, 1982:107).

Digkuns is daar vir genot. Robert Frost het gesê :

"Poetry begins in Delight and ends in Wisdom."
(Bright en McGregor, 1974:223).

Tensy 'n gedig geniet en verstaan gaan word moet dit liefste nie onderrig word nie.

Die beste manier om 'n gedig aan leerlinge bekend te stel is om dit hardop voor te lees. Daar is ook skitterende opnames van akteurs wat gedigte voorlees beskikbaar. Die leerlinge hoef nie die gedig voor hulle te hê wanneer die gedig vir

die eerste keer gehoor word nie. Die oor selekteer dit wat onmiddellik ingeneem kan word; die res word verontagsaam. Wanneer daar met lees begin word, sien die leerling die gedig as 'n geheel voor hom en niks kan verontagsaam word sonder 'n poging van dissosiasie wat die oog nie so suksesvol as die oor kan verrig nie. Op dië wyse begin die verhouding met die gedig met bekommernis en onsekerheid oor die onbekende.

Wanneer die gedig vir die tweede keer voorgelees word, het die leerlinge 'n kopie daarvan voor hulle. Na die voorlesing wag die onderwyser vir die leerlinge om probleemareas voor te stel. Alhoewel die onderwyser vooraf mag antisipeer dat daar 'n aantal woorde is wat die leerlinge nie sal verstaan nie, weerhou hy hom daarvan om 'n lys woorde met definisies van elkeen neer te skryf. Die rede hiervoor is dat daar gevaar kan skuil in die idee dat een woord een betekenis het. Dit is belangrik dat die leerlinge gelei moet word tot 'n waardering van hoe die taal van die digter verband hou met die taal van die klaskamer en die taal in die straat.

If you are at the seaside, and you take an old, dull, brown penny and rub it hard for a minute or two with handfuls of wet sand (dry sand is no good) the penny will come out a bright gold colour, looking as clean and new as the day it was minted. Now poetry has the same effect on words as wet sand on pennies. In what seems almost a miraculous way, it brightens up words that looked dull and ordinary. Thus poetry is perpetually 'creating language'.

C. Day Lewis: (Bright en McGregor, 1974:223)

Die onderwyser moet hom laat lei deur die vrae van die leerlinge. Waarskynlik sal hulle begin deur vrae te vra oor die

betekenis van woorde en sinne. Spoedig sal daar by die digter se betekenis en diepliggende betekenis uitgekom word. 'n Woordeboek kan deur die leerlinge gebruik word en die definisies kan deur hulle voorgelees word. Leerlinge kan mekaar se vrae beantwoord. Dit kan gebeur dat 'n leerling so betrokke raak by wat hy wil sê oor die gedig dat hy heeltemal sal vergeet van sy selfbewustheid om Engels te praat! Leerlinge sal ook oor hulle eie ervarings van soortgelyke gebeure begin vertel. Wanneer 'n leerling nie die woorde kan vind om homself uit te druk nie kan die onderwyser of ander leerlinge hulp verleen. (Dit is een van die tegnieke wat toegepas word om kommunikasie te bevorder.) Tydens die bespreking word leerlingfoute in grammatika en uitspraak geïgnoreer. Die besprekingsfase word opgevolg deur parafrasering. Meer vrae spruit hieruit. Die leerling ontdek meer aspekte wat vir hom onduidelik is.

Die leerlinge word in groepe verdeel wanneer die opsomming geskryf word. Die skugter leerlinge kan saamgegroepeer word sodat daar nie een leerling is wat die aktiwiteit sal domineer nie. Die opsommings word aan ander groepe voorgelê. Dit ontlok weer bespreking en interpretasie.

Later, wanneer die gedig se gevoel bespreek word, kry die leerling geleentheid om oor sy eie gevoel te praat en om te ervaar dat ander leerlinge, net soos hy, dalk baie onseker voel oor sake.

Die onderwyser monitor die gebeure en enige aspek van die gedig ('n gebeurtenis, 'n ondervinding, 'n standpunt of emosie) wat in besonder die leerlinge se aandag geniet het, kan dien as 'n onderwerp vir 'n brief, dialoog, opstel of wat ook al toepaslik sal wees (Stevick, 1980:220).

Ramsaran (1983:36) gee 'n aantal voorbeelde van hoe

linguistiese konsepte onderrig kan word aan die hand van 'n gedig. Volgens Ramsaran is digkuns, gedefinieer in linguistiese terme, 'n afwyking van die norme van taal. Die afwykings waaraan sy aandag gee, aan die hand van 'n geskikte gedig, is: fonologies, leksikaal, sintakties, semanties, grafologies en stilisties. Ramsaran kom tot die gevolgtrekking dat dit vir die leerling moontlik sal wees om deur die toepassing van sy eie ontwikkelende linguistiese kennis letterkunde te interpreteer en te waardeer.

McConochie (1985:127) stel die volgende sewe-stap benadering voor vir die gebruik van digkuns as inhoud. Met die nodige wysigings en aanpassings kan dit as afwisselende strategie gebruik word. Hierdie benadering is veral van toepassing op 'n verhalende gedig.

1. Kies 'n gedig wat die leerlinge sal lei tot dieper self-begrip.
2. Stel die gedig in die klas bekend voordat die leerlinge dit tuis gaan lees.
3. Lees die gedig hardop voor.
4. Wanneer die gedig bespreek word, moet met die storielyn begin word.
5. Help die leerlinge om so ver as moontlik die onderliggende kulturele aansprake te verstaan.
6. Stel die formele aspekte van die gedig laaste voor. Behandel hulle eenvoudig as wyses waarop die digter binne linguistiese konvensies werk en hulle ook uitbrei.

7. Voorsien wyses waarop die oorhoofse betekenis van die gedig weer inmekaar gesit kan word.

Die keuse van 'n gedig is baie belangrik. (Sien hoofstuk 4). Indien die gedig te 'moeilik' is of oninteressant is vir die grootste gedeelte van die klas sal die strategie van informele bespreking nie geslaagd wees nie en sal die onderwyser hom moet verlaat op die lesing-tipe strategie wat spoedig tot verveling by die leerlinge sal lei.

Elke onderwyser moet deur eksperimentering probeer bepaal watter strategieë effektief is vir 'n bepaalde klas. Dit is belangrik dat die hoofdoel van taalonderrig nl. taalverwerwing en kommunikatiewe vaardigheid in gedagte gehou moet word.

5.4.3.3 Die dramateks.

Drama impliseer die opvoer van 'n toneelstuk. 'n Toneelstuk word oorspronklik geskryf met opvoering as hoofdoel. Die gesproke woord is hier van groot belang. Gesproke taal ontwikkel deur sosiale interaksie en is een van die belangrikste media vir dramatiese uitdrukking. Drama voorsien die leerling van die geleentheid om 'n verskeidenheid taalregisters in 'n verskeidenheid situasies en vir 'n verskeidenheid doeleindes te gebruik. Dit verskaf ook 'n realistiese konteks vir debattering, afleiding, beplanning, oorreding: dus vir die soorte taal wat baie selde in die klaskamer gevind word. 'n Dramateks moet nie 'n lessenaargebonde-teks bly nie. Die ideale toestand van sake sou wees dat elke toneelstuk wat bestudeer word wel deur die leerlinge opgevoer word. Die geskrewe woord kan oorsprong en stimulus verleen aan improvisasie, en improvisasie kan die geskrewe woord toelig. Die dramatisering van 'n kort toneelstuk ('n eenakter) is sekerlik haalbaar en wanneer die

voordele van veral improvisasie in aanmerking geneem word, is dit wenslik dat 'n onderwyser so 'n taak met sy leerlinge sal aanpak. Improvisasie kan:

1. dit wat maklik vergeet word onvergeetlik maak,
2. nuwe lig werp op die bekende en afgesaagde,
3. 'n pad oopmaak deur die onbekende en duistere,
4. kommunikasie in sy volste en ware sin demonstreer deur die gebruik van gebare en intonasie, mimiek en beweging,
5. lewe blaas in tentatiewe of ongesproke idees,
6. 'n stimulus vir skryf voorsien,
7. aktiewe en diskriminerende waarneming en luister aanmoedig,
8. die minder akademiese leerling potensieële ruimte vir sukses toelaat, en
9. 'n sensitiewer gewaarwording van menslike verhoudings in letterkunde, en hopelik in die lewe, aanmoedig.

(Evans, 1982:174).

'n Tipiese respons van 'n leerling op Shakespeare sal wees: "Ek veronderstel ons moet sy werke doen - maar dit is so vervelig!". Die onderwyser moet dit erken: Shakespeare is vervelig - sy dialoog is driehonderd jaar oud en in versvorm geskryf. Die onderwyser moet die leerlinge behulpzaam wees in die ontdekking van die krag en die skoonheid

wat in 'n Shakespeare-drama opgesluit lê. Hy moet voorgestel word as 'n man wat wil vermaak deur sy boeiende intriges, deur die skepping van karakters wat uit die reëls te voorskyn kom en wat hulle ewebeeld vandag nog het.

Wanneer die Shakespeare-drama aan die leerlinge voorgestel word, moet hulle uit die spanning, wat bloot deur die naam van Shakespeare se naam veroorsaak word, verras word. 'n Moontlike strategie sou wees om oor homself, sy lewe, professie, tydgenote en tydperk te praat. Hy moet liewer nie as die grootste dramaturg ooit voorgestel word nie, en nog minder moet sy belangrikheid in die sillabus beklemtoon word. Leerlinge kan inligting verskaf; kleurskyfies of filmstrokies kan vertoon word om hom bekend te stel. Die klas kan in kleiner groepies verdeel word om navorsing te doen oor Shakespeare se lewe, tydgenote en dies meer. Klem moet daarop gelê word dat hy 'n gewone man was wat ook onder armoede, koninklike grille, sensuur en mislukking gebuk gegaan het.

'n Model van Shakespeare se teater kan vertoon word vir die duur van die onderrig. Vertellings van die aard van sy gehore en hoe hulle opgetree het tydens opvoerings is dikwels baie interessant.

Die tema in die betrokke Shakespeare-drama kan voorgestel word deur die bekendstelling van ander literêre tekste met soortgelyke temas. Meer toeganklike tekste van Shakespeare se tydgenote kan eers voorgelees word. Knelpunte in die drama (soos byvoorbeeld Romeo en Juliet se posisie) kan deur die leerlinge bespreek word binne die konteks van die 20 ste eeu. "Hoe sou julle reageer indien" Daarna word die probleem teruggevoer na Shakespeare se tyd.

Hulp van buite kan gebruik word. Die leerlinge kan na 'n

filmvertoning of opvoering gaan kyk. 'n Akteur kan genader word om as 'n spesifieke karakter met die leerlinge te kom gesels oor die toneelstuk. Die entoesiastiese onderwyser-akteur kan hierdie tegniek ook aanwend.

Dit is egter nie net die afskop wat moeilik is nie, maar ook die moeisame deurlees van begin tot einde. Daar is geen ander uitweg vir diegene wat 'n eksamen moet aflê oor die toneelstuk nie. Gedurende die lees van die toneelstuk moet die onderwyser van 'n verskeidenheid strategieë gebruik maak. Soms kan die leerlinge (op vrywillige basis) om die beurt hardop lees, soms stillees en soms kan opnames gebruik word. Wanneer die stuk vir die eerste keer gelees word moet leidende vrae oor die intrige handel eerder as nuanses van betekenis. Aan die einde van elke toneel kan die leerlinge voorspel wat volgende gaan gebeur. Hulle moet hulleself in die skrywer se plek probeer plaas. Slegs wanneer die leerlinge weet wie is wie en wat in die stuk gebeur kan oorgegaan word na die struktuur, karakterisering, temas en parafrasering.

Aangesien die inisiële lees vir begrip so spoedig en pynloos moontlik moet geskied moet skryfwerk tot 'n absolute minimum beperk word. Na die eerste deurlees moet skryf, lees en bespreking geïntegreer wees. Dit is onnodig dat elke leerling elke bedryf moet opsom. Die klas kan in groepe verdeel word en aan elke groep kan 'n toneel of bedryf toegeskryf word. Daarna kan elke groep se poging in die klas bespreek word en gedupliseer word. 'n Interessanter benadering sou wees dat elke groep na die gebeure kyk uit die oogpunt van 'n ander karakter. Die karakters wat nie hoofkarakters is nie, maar meestal waarnemers is, kan gebruik word. Hierdie sieninge kan aangebied word in die vorm van 'n hoofstuk uit 'n biografie, 'n koerantberig, 'n onderhoud of 'n ondervraging. Opnames hiervan kan op band gemaak word om later as

hersiening te dien. Die koerant-benadering is veral bruikbaar omdat Shakespeare se intriges hulle daartoe leen. Gebeure kan gerapporteer word, kommentaar word gelewer, persoonlikhede geanaliseer, beskuldigings word gemaak, implikasies word deur die hoofberig en in die briewekolom, vroueblad, skinderkolom en onder doodsberigte bespreek. Die onderwyser kan optree as die redakteur en kan moontlike opdragte voorstel aan die leerlinge, die sub-redakteurs. Hierdie benadering skep geleentheid om daardie vaardighede wat nodig is vir suksesvolle opstel-skrif, kennis van die toneelstuk, die vermoë om feite te rangskik en die vermoë om oorredend, samehangend en vir 'n sperdatum te skryf, deeglik in te oefen. Formele beredenerende opstelle en die beantwoording van tekstuele vrae moet ook ingesluit word (Evans, 1982:201).

Die kreatiewe en inoverende aanwending van die Shakespeare-drama, of enige ander toneelstuk, kan 'n genotvolle en ware kommunikatiewe aktiwiteit wees. Feitlik elke, indien nie alle, doelstellings met tweedetaalonderrig kan deur die onderrig van 'n toneelstuk bereik word.

5.4.3.4 Geleentheidsletterkunde.

'n Groot hoeveelheid waardevolle letterkunde val tussen die standaardgenres van digkuns, prosa en drama. Baie besige skrywers en drukkers met dringende idees en boodskappe om te kommunikeer het al gebruik gemaak van die mees direkte vorm van kommunikasie. Hier word nie gedink aan die tegniese en teoretiese publikasies op verskeie terreine nie, maar eerder die uitgebreide hoeveelheid "geleentheidsletterkunde" (d.i. wat geskryf is vir 'n spesiale geleentheid) wat deur Jan Alleman geproduseer is.

Die belangrikheid van dié soort letterkunde word al meer

erken. Die vorm is nie van belang nie; enigiets wat voortspuit uit die skrywer se sin vir betrokkenheid in 'groot menslike vraagstukke' en wat betekenisvol is vir die gemiddelde leser se eie ervaring van die lewe moet 'n plek gegun word in die veld van betekenisvolle letterkunde.

Verskeie soorte tydskrifjoernalistiek, versamelingsartikels, essays, onderhoude en biografieë moet erken word as letterkunde. Die insluiting van hierdie soort letterkunde by tweedetaalonderrig bring afwisseling en herinner die onderwyser en leerlinge daarvan dat letterkunde betekenisvol verbind is aan die probleme en ervarings van gewone mense (Moody, 1971:79).

5.4.4 Tweedetaalonderrig deur middel van 'n tema.

Tematiese onderrig is 'n populêre en gerieflike benadering. Wanneer daar op 'n tema besluit word moet die volgende kriteria vir seleksie in aanmerking geneem word :

1. Sal die tema 'n gepaste middel vir die bereiking van die doelwitte en doelstellings voorsien?
2. Sal dit soveel moontlik leerlinge stimuleer en interesseer? Is die onderwyser geïnteresseerd?
3. Is die tema te wyd om sodoende betekenisloos te word, of is dit te beperk?
4. Kan die onderwyser en leerlinge 'n verskeidenheid hulpbronne versamel sonder dat dit 'n finansiële las sal word?
5. Het die tema enige betekenis vir die leerlinge in die spesifieke omgewing : Die see, Dae in 'n stad?

Temas soos "Die Dood" is onvanpas alhoewel die bespreking daarvan in 'n ander konteks nie onderdruk hoef te word nie. "Oorlog" sal die meisies dalk met weersin vul, terwyl "Konflik" die leerlinge 'n geleentheid sal bied om vraagstukke te selekteer wat van persoonlike belang is. "Liefde" is 'n ooglopende tema vir ouer leerlinge, maar dan moet dit in die wydste sin beskou word. "Advertensies" en "Die Pers" is ook populêre temas. Deur fyn beplanning van die onderwyser kan werk wat werklik die moeite werd is gedoen word. Die leerlinge moet toegelaat word om self temas voor te stel (Evans, 1982:190).

Die doel met tematiese werk is om o.a. aan te toon hoe dieselfde tema deur verskillende genres geëksploiteer word en om die onderliggende verband tussen verskeie kunsvorme te illustreer. 'n Tema kan aan die hand van prosa, digkuns, drama, geleentheidsletterkunde, beeldendekuns, musiek, rolprente en alledaagse gebeure onderrig word. Die leerlinge kry geleentheid om te ervaar hoe 'n feit fiksie ondersteun en hoe letterkunde die feit verryk.

Volgens Marland (1973:144) skuil daar gevaar in om oormatig op fragmente van 'n werk eerder as op 'n werk in geheel te gekonsentreer. Letterkunde mag ook verbuig word om by 'n tema aan te pas. Indien daar teen hierdie slaggate gewaak word, is tematiese onderrig so ongeveer twee maal 'n jaar van groot waarde.

5.5 Toetsing en evaluering.

Wanneer leesaktiwiteite getoets word kan 'n literêre teks gelees word en dan spesifieke begripstoetsvrae gevra word. Daar kan kort uittreksels uit die teks gegee word en die

leerlinge moet kommentaar lewer oor hulle belangrikheid in die verhaal as 'n geheel. Die weglatingstoets ("cloze") en diktee kan ook gebruik word. Die aangepaste weglatingstoets voorsien die leerlinge van 'n keuse van moontlike antwoorde. Die stuk word uit 'n literêre teks gekies wat die leerlinge bestudeer het (Boyle, 1986:201).

Lockett (1972:431) stel voor dat leerlinge toegelaat moet word om in die presiese woorde van die skrywer te antwoord wanneer feitelike vrae beantwoord word, want deur die nabootsing leer die kind die korrekte gebruik van die taal. Wanneer die toets gerig is op die inhoud van 'n literêre teks behoort korrektheid van taal geensins in aanmerking geneem te word nie. Die leerling word geëvalueer volgens die kennis wat hy het oor die teks, en of hy 'n opinie kan vorm oor dit wat hy gelees het.

Skrywers soos Knowles-Williams (1976:45) en Krashen en Terrell (1983:137) is van mening dat nie alle leeswerk getoets moet word nie. Leeswerk word dikwels net vir genot gedoen en dan behoort daar geen vrae oor sulke werk gevra te word nie. Die nodigheid van die eksaminering van letterkunde word in sommige bronne bevraagteken. Die teësin wat sommige leerlinge vir letterkunde het, word toegeskryf aan die feit dat letterkunde getoets moet word.

Volgens Rea (1983:31) is kommunikatiewe toetsing problematies en is daar nog baie navorsing in die verband nodig. Die navorsing moet sistematies en samehangend wees en dit moet vir die onderwyser in die klaskamer van hulp wees.

5.6 Gevolgtrekking.

Geen enkele geïsoleerde komponent van taalonderrig kan sukses in die tweedetaalklaskamer bewerkstellig nie, maar die

wisselwerking van baie komponente en aspekte van onderrig is ter sprake. Uit hierdie hoofstuk kan afgelei word dat die groei van taalverwerwing toenemend plaasvind deur die interaksie tussen skryf, praat, lees en ervaring, en die effektiëste onderrig beïnvloed die aard en kwaliteit van hierdie groei doelbewus (Evans,1982:190).

Interaksie tussen leerling en teks en tussen leerling-onderwyser en leerling-leerling beïnvloed die verwerwing van 'n taal positief. Die strategieë wat in die klaskamer gevolg word moet voorsiening maak vir die verskillende soorte interaksies. Letterkunde as basiese inhoud vir tweedetaalonderrig bied aan die onderwyser feitlik onbeperkte moontlikhede om interaksie te bewerkstellig.

Ander belangrike aspekte van onderrig is die rol van die onderwyser wat moet verander van kenner na gespreksgenoot, die keuse van 'n literêre teks om die leerlinge te interesseer en motiveer, 'n ontspanne klaskameratmosfeer en 'n wisseling in strategieë wat kommunikasie bevorder.

Vir alle leerlinge is letterkunde 'n ideale middel wat taalgebruik illustreer. Sukses in die gebruik van letterkunde berus grootliks op die keuse van tekste wat nie te moeilik is op linguistiese en konseptuele vlak nie. Dit is essensieel dat letterkunde nie efferent benader moet word nie, maar op 'n wyse wat persoonlike en estetiese interaksie tussen leser en teks bewerkstellig (McKay,1986:198).

HOOFSTUK 6

6.1 Samevatting.

In hoofstuk 2 is 'n oorsig van Krashen se taalverwerwingshipoteses gegee met die klem op die invoer-hipotese.

Krashen maak verskeie kontensieuse stellings. Van die kritiek teen Krashen se hipoteses is genoem. Die felste kritiek word teen sy verwerwing-leerhipotese uitgespreek. Hierdie hipotese, tesame met die natuurlike volgorde-hipotese, het verreikende implikasies vir tweedetaalonderrig aangesien hierdie twee hipoteses suggereer dat die meeste taalonderwysers in afgelope jare besig was om hulle tyd te verspil, deurdat hulle op grammatika-onderrig gekonsentreer het. Die liniêre onderrig van grammatikastrukture en grammatika-onderrig as fokuspunt van taalonderrig bevorder nie taalverwerwing nie.

Volgens die verstaanbare invoer-hipotese verwerf 'n leerling taal deur blootstelling aan verstaanbare invoer. Die voorwaarde is dat invoer inname moet word. Sommige skrywers dring aan op interaksie tussen leerlinge om uitvoer te verseker. Invoer, inname en interaksie lei tot taalverwerwing. Die hoeveelheid invoer waaraan 'n leerling blootgestel moet word moet nie onderskat word nie. Letterkunde, tesame met mondelinge invoer, is 'n baie belangrike bron van invoer.

Die bruikbaarheid van letterkunde as basiese inhoud vir tweedetaalonderrig is in hoofstuk 3 bespreek. Uit die historiese oorsig blyk dit duidelik dat die belangrikheid van letterkunde in die Engelse sillabus gefluktueer het. Dit het gewissel van letterkunde wat die sentrale plek in die

sillabus inneem tot 'n totale weglating daarvan uit die sillabus. Dat letterkunde bruikbaar is blyk duidelik uit die literatuur. Aspekte soos linguistiek, kultuuroordrag, tema en genre kan d.m.v. letterkunde onderrig word. Dit is die siening van hierdie skripsie dat letterkunde as basiese inhoud gebruik kan word. Alle aspekte van taalonderrig, vaardighede, taal oefeninge en aktiwiteite vind hulle uitgangspunt in die literêre teks. Nie alle literêre tekste is te alle tye geskik nie. Daar is bepaalde kriteria wat toegepas moet word by die seleksie en ordening van letterkunde.

In hoofstuk 4 word moontlike kriteria vir die seleksie en ordening van letterkunde voorgestel. Wanneer Krashen se taalverwerwingshipoteses (en veral die verstaanbare invoerhipotese) as uitgangspunt vir taalonderrig geneem word is die kriteria wat vir seleksie toegepas word kortliks die volgende: verstaanbaarheid, interessantheid, relevansie, kontemporêrheid en moderne taal. Daarby is die beskikbaarheid van tekste en ekonomiese oorwegings ook belangrik.

Naas suksesvolle seleksie en ordening is die werkswyse (of strategie) in die klaskamer ewe belangrik. In hoofstuk 5 word moontlike onderrigstrategieë vir tweedetaalonderrig met letterkunde as uitgangspunt voorgestel. Uit die literatuur is dit duidelik dat alle doelstellings wat deur die sillabus gestel word deur die gebruik van letterkunde bereik kan word. Die taalvaardighede (luister, praat, lees, skryf en die gebruik van taalstrukture) kan suksesvol d.m.v. letterkunde onderrig word.

6.2 'n Voorbeeld van die implementering van die bruikbaarheid van letterkunde.

'n Sillabus vir standaard 9 Engels Tweedetaal kan soos volg

daar uitsien. Die literêre teks wat as basiese inhoud gebruik word is George Orwell se "Animal Farm", negentiende druk, 1983, Longman uitgawe. Die boek word as 'n geheel gebruik, maar vir die doel van hierdie siklus word gekonsentreer op bladsye 50 - 54. In hierdie gedeelte gee Napoleon die opdrag dat sogenaamde verraaiers om die lewe gebring moet word. Die ander diere, veral Boxer en Clover, voel effens onrustig oor die toedrag van sake en kan vaagweg onthou dat ou Major die plaas anders voorgestel het. Napoleon het 'n diktator geword en dwing sy gesag af met die hulp van die honde. Demokrasie bestaan nie meer nie. Die voorbeeld wat hier gegee word, is verwerk uit Lennox-Short, 1980 The Art of English 4, Juta and Co, Ltd. Cape Town.

Les 1.

Die onderwyser lees die stuk hardop. Hy gee aandag aan uitspraak, intonasie en vertolking.

Leerlinge word toegelaat om kommentaar te lewer en om navraag te doen oor die betekenis van woorde. Mede-leerlinge word toegelaat om vrae te beantwoord. Enigiets in die gelese gedeelte wat die leerling se aandag getrek het word bespreek (bv. bonfire, executions, expulsion).

Les 2.

Vrae word gestel om begrip en interpretasie te toets.

Vrae word in groepe bespreek en mondeling en/of skriftelik beantwoord. Interaksie tussen leerling en onderwyser en leerlinge-leerlinge word aangemoedig (bv. To what did the four pigs confess?).

Les 3.

'n Opsomming (prêcis) word geskryf van 'n gedeelte van die geleesde stuk.

Elke leerling skryf sy eie prêcis. Die pogings word in groepe bespreek. Die leerlinge kry dan geleentheid om hulle pogings te herskryf voordat dit vir evaluering ingedien word (bl. 53,54).

Les 4.

'n Formele debat oor 'n kontroversiële onderwerp wat uit die teks voortspruit word gereël.

Na aanleiding van die geleesde stuk kan die leerlinge dalk die mag van die staat of die regverdigheid van doodstraf bespreek. In plaas van 'n debat kan leerlinge die verskillende rolle vertolk en 'n skynhof hou (bv. lojaliteit aan 'n leier al weet jy hy is verkeerd - bl.54; 'n skynhof oor die sogenaamde verraad deur die varke gepleeg).

Les 5.

Notule van die debat/vergadering/hofsaak word gehou.

Aangesien die skryf van notule 'n bepaalde taalstruktuur verg (passief) kan 'n enkele periode aan formele grammatika afgestaan word.

Les 6.

'n Skyn-verkiesing word gehou.

Nadat Napoleon se diktatorskap, en demokrasie daarenteen

bespreek is, kan die leerlinge 'n skyn-verkiesing hou as klasprojek. Dit sal meer van pas wees indien daar ter selfde tyd 'n verkiesing in die land of stadsraad of leerlingraad plaasvind. Kandidate word genomineer en organiseerders aangestel. Plakkate, stembriewe en stembusse word gemaak. Die skyn-verkiesing moet so realisties as moontlik wees. Die inhoud van die boek kan as basis dien vir verkiesingstoesprake en plakkate.

Les 7.

Addisionele leesstof van dieselfde skrywer of aanvullende leesstof met 'n soortgelyke tema word met leerlinge bespreek.

Leerlinge word aangemoedig om so ekstensief as moontlik, ook die verskillende genres, te lees. 'n Groepbespreking word gehou indien groepe leerlinge dieselfde addisionele leesstof gelees het. Voorlesings uit addisionele leesstof kan as luisteraktiwiteit gebruik word (bv. Nineteen eighty-four en A tale of two cities).

Les 8.

Leerlinge kan in die mediasentrum gaan navorsing doen oor verskeie politieke ideologieë soos bv. kommunisme, sosialisme en kapitalisme of hulle kan die lewens van verskeie diktators (soos Stalin) naslaan of 'n studie maak oor hoe regerings (veral Suid-Afrika) opstand teen die regering hanteer. Hierdie navorsing dien as voorbereiding vir 'n voorbereide toespraak.

'n Les duur nie noodwendig net een periode nie, maar duur voort totdat dit sinvol ten einde loop. Enige moontlike aktiwiteite wat deur die leerlinge voorgestel word of wat spontaan ontwikkel, word toegelaat. Die hele boek word op

soortgelyke wyse behandel. Elke siklus behels ander aktiwiteite. Die letterkundige werk rig en lei die hele onderrig.

6.3 Voorstelle vir verdere navorsing.

1. Krashen (1982) stel voor dat verdere navorsing oor taalverwerwing gedoen moet word. Hierdie navorsing sal sy hipoteses bevestig of tot gevolg hê dat 'n hipotese verander of selfs verwerp moet word.
2. Navorsing kan gedoen word om te bepaal waarin die Afrikaanse hoërskoolleerling belang stel en wat vir hom relevant is.
3. Beskikbare kontemporêre Suid-Afrikaanse leesstof moet volgens die kriteria van o.a. verstaanbaarheid, interessantheid en relevansie geselekteer en georden word. Dië lyste moet vrylik aan onderwysers beskikbaar gestel word.
4. Geselekteerde literêre tekste kan van handleidings voorsien word om aan die onderwyser idees te gee oor oefeninge en aktiwiteite wat aan die hand van die teks gedoen kan word.

6.4 Slot.

Die hoop word uitgespreek dat hierdie navorsing sal bydra tot die effektiewe onderrig van Engels Tweedetaal en dat dit die vak lewendig en interessant sal hou vir die leerling. Effektiewe taalverwerwing, die bevordering van letterkunde en 'n liefde vir lees word nagestreef.

ABSTRACT.

The suitability of literature as basic subject-matter for English Second Language

The overriding aim for English Second Language, as formulated by the TED-syllabus for English Second Language Higher Grade, standard 8-10, is communicative competence for personal, social, educational, vocational and academic purposes. This aim points to a communicative approach. Any language teaching approach is based on a hypothesis of how a language is acquired. Researchers have put forward various hypotheses as to how language is acquired, one of whom is Krashen (1981, 1982). How language is acquired is a crucial question. In this study Krashen's five acquisition hypotheses are discussed with special reference to the comprehensible input hypothesis. A second language learner acquires language through exposure to the second language and should therefore, be exposed to a considerable amount of comprehensible input. Reading (and therefore literature) can provide the learner with a rich source of comprehensible input.

Another crucial question concerns the content of ESL as it does not have a specific content in the same sense as History or Physics. Numerous suggestions as to what can be used as content for ESL have been made, as can be seen from the various syllabuses that can be utilized e.g. cultural, functional, lexical, notional, topic, situational, discourse and stylistic syllabuses. All these syllabuses have been criticised and many solutions have been offered. This study discusses various views on the suitability of literature as basic teaching content for ESL, as well as providing the

learner with comprehensible input to facilitate language acquisition.

The implications of Krashen's acquisition hypotheses on the teaching of ESL are discussed. The successful implementation of literature as basic teaching content depends, to a greater extent, on the selection of a literary work and the strategy used in the classroom. Various criteria for the selection of a literary work and various teaching strategies are discussed in this study.

Literature can successfully be implemented to reach all the aims of ESL teaching.

Bibliografie

- ALDERSON, J.C. & URQUHART, A.H. 1984. Reading in a foreign language. Burnt Mill: Longman Group Ltd. 301p.
- ALLEN, D. 1980. English teaching since 1965. How much growth? Guildford: Biddles Ltd. 134p.
- ALLWRIGHT, R.L. 1984. The importance of interaction in classroom language learning. Applied Linguistics. 5(2): 156-169.
- BAIRD, A. 1976. The study and teaching of literature. English language teaching journal. 30(4): 281-286.
- BEEN, S. 1979. Reading in the foreign language teaching program. (In Mackay, R., Barkman, B. & Jordan, R., eds. Reading in a second language. Hypotheses, organization and practice. Rowley: Newbury House Inc. p.91-102).
- BOYLE, J.P. 1986. Testing language with students of literature in ESL situations. (In Brumfit, C.J. & Carter, R.A. eds. Literature and Language teaching. Oxford: Oxford University Press. p.199-207).
- BREEN, M.P. 1987. Contemporary paradigms in syllabus design. Language teaching. 20(3): 157-172.
- BRIGHT, J.A. & MC GREGOR, G.P. 1974. Teaching English as a second language. London: Longman. 283p.
- BRUMFIT, C.J. 1980. Problems and principles in English teaching. Oxford: Pergamon Press. 148p.

BRUMFIT, C.J.,ed. 1983. Teaching literature overseas. Language based approaches. ELT documents 115. Oxford: Pergamon Press. 139p.

BRUMFIT, C.J. 1984. Communicative methodology in language teaching. The roles of fluency and accuracy. Cambridge: Cambridge University Press. 146p.

BRUMFIT, C.J. 1986. Reading skills and the study of literature in a foreign language. (In Brumfit, C.J & Carter, R.A.,eds. Literature and Language teaching. Oxford: Oxford University Press. p.184-190).

BRUMFIT, C.J. & CARTER, R.A. 1986. Introduction. (In Brumfit, C.J & Carter, R.A.,eds. Literature and Language teaching. Oxford: Oxford University Press. p.2-21 & 37-41).

BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K., eds. 1979. The communicative approach to language teaching. Oxford: Oxford University Press. 243p.

BURKE, S.J. & BRUMFIT, C.J. 1986. Is literature language? Or is language literature? (In Brumfit, C.J. & Carter, R.A.,eds. Literature and Language teaching. Oxford: Oxford University Press. p.171-176).

BURT, M. & DULAY, H. 1983. Optimal language learning environments. (In Alatis, J.E., Stern, H.H. & Strevens, P.,eds. Applied Linguistics and the preparation of second language teachers: towards a rationale. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics. Washington D.C: Georgetown University Press. 402p).

CARRELL, P., DEVINE, J. & ESKEY, D. 1988. Interactive approaches to second language reading. Cambridge: Cambridge University Press. 274p.

CARROLL, B.J. & HALL, P.J. 1985. Make your own language tests: a practical guide to writing language performance tests. Oxford: Pergamon Press. 172p.

CARTER, R., ed. 1982. Language and literature. An introductory reader in stylistics. London: George Allen & Unwin Publishers Ltd. 245p.

CARTER, R. 1986. Linguistic Models, Language, and Literariness: Study strategies in the teaching of literature to foreign students. (In Brumfit, C.J. & Carter, R.A., eds. Literature and Language teaching. Oxford: Oxford University Press. p.110-132).

COETZEE, J.C. 1943. Opvoedkundige teorie en praktyk deur die eeue. Johannesburg: Voortrekkerpers Bpk. 240p.

COLLIE, J. & SLATER, S. 1987. Literature in the language classroom. A resource book of ideas and activities. Cambridge: Cambridge University Press. 261p.

CORDER, S.P. 1986. Talking shop: Pit Corder on language teaching and Applied Linguistics. ELT Journal, 40(3): 185-190.

DARGAN, J. 1984. Redefining language and literature studies. Liberal Education, 70(1): 51-57.

DAVIES, A. & WIDDOWSON, H.G. 1974. Reading and writing. (In Allen, J.P.B. & Corder, S.P., eds. Techniques in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press. p.155-201).

DULAY, H., BURT, M. & KRASHEN, S.D. 1982. Language two. New York: Oxford University Press Inc. 269p.

ELLIOT, A.V.P. 1965. The Reading Lesson. (In Allen, H.B., ed. Teaching English as a second language. New York: McGraw-Hill. p.282-288).

ELLIS, R. 1984. Classroom second language development. Oxford: Pergamon Press. 217p.

ELLIS, R. 1985. Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press. 306p.

EVANS, T. 1982. Teaching English. London: Croom Helm Ltd. 210p.

GILLROY-SCOTT, N. 1983. Introduction. (In Brumfit, C.J., ed. Teaching literature overseas. Language-based approaches. ELT Documents 115. Oxford: Pergamon Press. p.1-5).

GREGG, K.R. 1984. Krashen's monitor and Occam's razor. Applied Linguistics, 5(2): 79-100.

GRUGEON, E. & GRUGEON, D. 1979. English in the later primary years. (In. Cashdan, A., ed. Language, reading and learning. Oxford: Basil Blackwell. p.47-61).

HARMER, J. 1983. The practice of English language teaching. London: Longman. 245p.

HAT

kyk

SCHOONEES, P.C., red.

HATCH, E.M. 1983. Simplified input and second language acquisition. (In Andersen, R.W., ed. Pidginization and

Creolization as language acquisition. Rowley: Newbury House. p.46-86).

HERSCHENHORN, S. 1979. Teaching listening comprehension using live language. (In Celce-Murcia, M. & McIntosh, L., eds. Teaching English as a second or foreign language. Rowley: Newbury House Publishers. p.65-72).

HOUGH, R.A., NURSS, J.R. & ENRIGHT, D.S. 1986. Story reading with limited English speaking children in the regular classroom. The reading teacher, 39(6): 510-514.

HOWATT, A. & DAKIN, J. 1974. Language laboratory materials. (In Allen, J.P.B. & Corder, S.P., eds. Techniques in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press. p.93-120).

JOHNSON, K. 1982. Communicative syllabus design and methodology. Oxford: Pergamon Press. 222p.

KACHRU, B.B. 1986. Non-native literatures in English as a resource for language teaching. (In Brumfit, C.J. & Carter, R.A., eds. Literature and Language teaching. Oxford: Oxford University Press. p.140-149).

KELLERMAN, M. 1981. The forgotten third skill. Reading a foreign language. Oxford: Pergamon Press. 125p.

KNOWLES-WILLIAMS, G. 1976. Early preparation (literacy, reading habits, etc.) for the study of literature. Crux, 10(1): 43-51 & 57.

KRAMSCH, C. 1985. Literary texts in the classroom: a discourse. Modern Language Journal, 69(4): 356-366.

- KRASHEN, S.D. 1981a. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press. 137p.
- KRASHEN, S.D. 1981b. The fundamental pedagogical principles in SLT. Studia Linguistica, 35(1-2): 50-70.
- KRASHEN, S.D. 1982. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press. 202p.
- KRASHEN, S.D. 1984. Writing. Research, theory and applications. Oxford: Pergamon Institute of English. 45p.
- KRASHEN, S.D. 1985. The Input Hypothesis. Issues and implications. London: Longman. 104p.
- KRASHEN, S.D. & TERRELL, T.D. 1983. The Natural approach. Language acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon Press. 183p.
- LADOUSSE, G.P. 1987. Role play. Oxford: Oxford University Press. 177p.
- LENNOX-SHORT, A. 1980. The Art of English 4. A certificate course for high schools. Cape Town: Juta & Co. Ltd. 285p.
- LITTLEWOOD, W.T. 1983. Communicative language teaching. An introduction. Cambridge: Cambridge University Press. 100p.
- LITTLEWOOD, W.T. 1984. Foreign and second language learning. Language acquisition research and its implications for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press. 103p.
- LITTLEWOOD, W.T. 1986. Literature in the School Foreign-Language Course. (In Brumfit, C.J. & Carter, R.A., eds. Literature and Language teaching. Oxford: Oxford University Press. p.177-183).

LOCKETT, L. 1972. The role of reading at the intermediate level. Modern Language Journal, 57(7): 429-433.

LONG, M.N. 1986. A feeling for language: the multiple values of teaching literature. (In Brumfit, C.J. & Carter, R.A., eds. Literature and Language teaching. Oxford: Oxford University Press. p.42-59.

LUNZER, E. & DOLAN, T. 1979. Reading for learning in the secondary school. (In Cashdan, A., ed. Language reading and learning. Oxford: Basil Blackwell. p.62-85).

MARLAND, M. 1973. Literature for fourteen- and fifteen-year-olds. (In Bagnall, N., ed. New movements in the study and teaching of English. London: Temple Smith. p.139-146).

MCCONOCHIE, J. 1985. "Musing on the lamp-flame": teaching a narrative poem in a college level ESOL class. TESOL Quarterly, 19(1): 125-136.

MCKAY, S. 1986. Literature in the ESL classroom. (In Brumfit, C.J. & Carter, R.A., eds. Literature and Language teaching. Oxford: Oxford University Press. p.191-198).

MCLAUGHLIN, B. 1987. Theories of second language learning. London: Edward Arnold. 239p.

MOODY, H.L.B. 1971. The teaching of literature. London: Longman. 112p.

MOODY, H.L.B. 1983. Approaches to the study of literature: a practitioner's view. (In Brumfit, C.J. ed. Teaching literature overseas. Language-based approaches. ELT Documents 115. Oxford: Pergamon Press. p.17-35).

NEWMARK, M., ed. 1948. Twentieth century modern language teaching. Sources and readings. New York: The Philosophical Library. 689p.

NGUGI WA THIONG'O. 1986. Literature in schools. (In Brumfit, C.J. & Carter, R.A., eds. Literature and Language teaching. Oxford: Oxford University Press. p.223-232).

OLLER, J.W. 1979. Language tests at school : a pragmatic approach. London: Longman group Ltd. 492p.

ORWELL, G. 1943. Animal Farm. Burnt Mill: Longman Group Ltd. 102p.

POVEY, J.F. 1972. Literature in TESL programs: the language and the culture. (In Allen, H.B. & Campbell, R.N., eds. Teaching English as a second language. A book of readings. New York: McGraw-Hill. p.185-191).

POVEY, J.F. 1979. The teaching of literature in advanced ESL classes. (In Celce-Murcia, M. & McIntosh, L., eds. Teaching English as a Second or Foreign Language. Rowley: Newbury House Publishers, Inc. p.162-184).

PRABHU, N.S. 1987. Second language pedagogy : a perspective. Oxford: Oxford University Press. 151p.

QUIRK, R. 1959. English language and the structural approach. (In Quirk, R. & Smith A.H., eds. The teaching of English. London: Secker and Warburg. p.13-46).

RAMSARAN, S. 1983. Poetry in the language classroom. ELT Journal, 37(1): 36-43.

REA, P.M. 1983. Language testing and the communicative teaching curriculum. (In Lee, Y.P., Fok, A., Lord, R. & Low, G., eds. New directions in language testing. Papers presented at the International Symposium on Language Testing 1982 : Hong Kong. Oxford: Pergamon Press. p.15-31).

RITCHIE, W.C., ed. 1978. Second language acquisition research. Issues and implications. New York: Academic Press. 213p.

RIVERS, W.M. 1978. Language learning and language teaching - any relationship? (In Ritchie, W.C., ed. Second language acquisition research. Issues and implications. New York: Academic Press. p.201-212).

SCARCELLA, R.C. & HIGA, C.A. 1982. Input and age differences in second language acquisition. (In Krashen, S.D., Scarcella, R.C. & Long, M.H., eds. Child-adult differences in second language acquisition. Series on issues in second language research. Rowley: Newbury House Pub. Inc. p.175-194).

SCHOONEES, P.C., SWANEPOEL, C.J., DU TOIT, S.J. & BOOYSEN, C.M., eds. 1975. HAT. Johannesburg: Voortrekkerpers. 1067p.

SHARWOOD-SMITH, M. 1972. Some thoughts on the place of literature in a practical English syllabus. English Language Teaching, 26(3): 274-283

SHARWOOD-SMITH, M. 1986. Comprehension versus Acquisition: Two ways of processing Input. Applied Linguistics, 7(3): 239-253.

SHORT, M.H. & CANDLIN, C.N. 1986. Teaching study skills for English literature. (In Brumfit, C.J. & Carter, R.A., eds. Literature and Language teaching. Oxford: Oxford University Press. p.89-109).

SIZEMORE, R.A. 1973. Reading interests in Junior High School. (In Meade, R.A. & Small, R.C., eds. Literature for adolescents. Selection and use. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co. p.50-58).

STERN, H.H. 1983. Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press. 582p.

STEVICK, E.W. 1980. A way and ways. Rowley: Newbury House Pub. Inc. 304p.

SWAIN, M. 1985. Large-scale communicative language Testing: a case study. (In Lee, Y.P., Fok, A., Lord, R. & Low, G., eds. New directions in language testing. Papers presented at the International Symposium on language testing, 1982. Hong Kong. Oxford: Pergamon Press. p.35-46).

TED

kyk

TRANSVAAL. Education Department.

TONGUE, R. & GIBBONS, J. 1982. Structural syllabuses and the young beginner. Applied Linguistics, 3(1): 60-68.

TRANSVAAL. Education Department. 724. 1986. Syllabus for English second language for std 8 - 10 Higher grade. Pretoria. 64p.

TRANSVAAL. Education Media Service. 1984. A list of sources from the Media Guide compiled to commemorate Orwell's classic novel of the future, Nineteen eighty-four. Pretoria. 18p.

TUNNICLIFFE, S. 1984. Poetry experience. Teaching and writing poetry in secondary schools. London: Methuen. 285p.

VALETTE, R.M. 1977. Modern language testing. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc. 260p.

VAN ASWEGEN, R.G. 1988. The implementation of a communicative approach to the teaching of English as a second language in Afrikaans medium schools. Potchefstroom. 234p. (Dissertation (MA) - PU for CHE.)

VAN DER MERWE, T. 1988. Lees: 'n verwaarloosde vaardigheid by vreemdetaalonderrig? II. Tydskrif vir taalonderrig, 22(2): 43-51.

VAN DER MERWE, T. 1989. Lees: 'n verwaarloosde vaardigheid by vreemdetaalonderrig? III. Tydskrif vir taalonderrig, 23(1): 41-50.

VAN DER WALT, J.L. 1981. The practical English course: a proposed syllabus for an Afrikaans University. Potchefstroom. 504p. (Thesis (D. Ed.) - PU for CHE.)

VAN DER WALT, J.L. 1988. Communicative language teaching. 'n Monografie. Johannesburg: SAVTO. 26p.

VAN PATTEN, B. 1987. On babies and bathwater: input in foreign language learning. Modern Language Journal, 71(2): 156-164.

VINCENT, M. 1986. Simple Text and Reading Text. Part 1: Some general issues. (In Brumfit, C.J. & Carter, R.A., eds. Literature and Language teaching. Oxford: Oxford University Press. p.208-215).

WIDDOWSON, H.G. 1975. Stylistics and the teaching of literature. London: Longman. 128p.

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

Oxford University Press. 164p.

WIDDOWSON, H.G. 1983. Talking shop: H.G. Widdowson on literature and ELT. ELT Journal, 37(1): 30-34.

WODE, H., ed. 1983. Developmental sequence: an alternative approach to morpheme order. (In Papers on Language Acquisition, Language Learning and Language Teaching. Heidelberg : Julius Groos Verlag. p.111-119).