

BRONNELYS

AASE, L. 2003. Cultural competence – a basis for participation in society. (*In* Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. Learner autonomy in the foreign language classroom. Authentic Language Learning Resources Ltd : Trinity College Dublin. p. 185-197).

ADAMS, M.J. 1990. Beginning to read: thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.

ALEMI, M. 2010. Educational games as a vehicle to teaching vocabulary. *Modern Journal of applied linguistics*, 2(6):425-438.

ALLIE, J. 2009. Benadeling van leerders en opvoeders in laerskole in Eldoradopark: 'n psigolinguistiese neurofilosofiese perspektief. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 43(1):7-24.

ANDERSEN, R. 1990. Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside the classroom. (*In* Van Patten, B. & Lee, J., eds. Second language acquisition – foreign language learning. Clevedon: Multilingual Matters. p. 45-68).

ANDERSEN, R. 1984. Second languages: a cross-linguistic perspective. Rowley, MA: Newbury House.

ANDERSON, J.R. 2000. Learning and memory: an integrated approach. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

ANDERSON, J.R. 1995. Cognitive psychology and its implications, 4th edn. New York: Freeman.

ANDERSON, J.R. 1980. Cognitive psychology and its implications. New York, NY: Freeman.

ANDERSON, J.R. & LEBIERE, C. 1998. The atomic components of thought. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

ANDERSON, R. 1993. The future of reading research. (*In* Sweet, A.P. & Anderson, J.I. eds., Reading research in the year 2000. Hillsdale, NJ: Erlbaum. p. 17-36).

ANDERSON, R.C. 1996. Research foundations to support wide reading. (*In* Greany, V., ed. Promoting reading in developing countries. Newark, DE: International Reading Association. p. 55-77).

BADENHORST, B.P. 2004. Indiensopleiding van swart Afrikaansonderwysers. *Tydskrif vir taalonderrig*, 38(2):287-299.

BAILEY, C.A. 2007. A guide to qualitative field research. Thousand Oaks, California: SAGE.

- BAILEY, K.M. & SAVAGE, L. 1994. New ways in teaching speaking. Alexandria, VA: TESOL.
- BAILEY, N., MADDEN, C. & KRASHEN, S. 1974. Is there a 'natural' sequence in adult second language learning? *Language Learning*, 24:235-243.
- BARROW, R. 1984. Giving teaching back to teachers. A critical introduction to curriculum theory. Ontario: Wheatsheaf Books.
- BAUMANN, J.F. 2009. Vocabulary and reading comprehension. (In Israel, S.E. & Duffy, G.G., eds. Handbook of research on reading comprehension. New York: Routledge. p. 323-346).
- BEAR, D.R. & TEMPLETON, S. 1998. Explorations in developmental spelling: foundations for learning and teaching phonics, spelling, and vocabulary. *The Reading Teacher*, 52(3):222-242.
- BEAR, D.R., INVERNIZZI, M. & TEMPLETON, S. 1996. Words their way: word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- BEISSNER, K.L., JONASSEN, D.H. & GRABOWSKI, B.L. 1994. Using and selecting graphic techniques to acquire structural knowledge. *Performance improvement quarterly*, 7:20-38.
- BERENDS, I.E. & REITSMA, P. 2006. Remediation of fluency: word specific or generalized training. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 19:221-234.
- BERNHARDT, E.B. 1991. Reading development in a second language. Norwood, N.J.:Ablex.
- BIRNBAUM, J.; EMIG, J. & FISHER, D. 2005. Case Studies: placing literacy phenomena within their actual context. (In Flood, J., Lapp, D., Squire, J.R. & Jensen, J.M., eds. Methods of research on teaching the English language arts. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.).
- BLACK, A. & AMMON, P. 1992. A developmental-constructivist approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43(5):323-335.
- BLOOM, B.S. 1986. Automaticity "The hands and feet of genius". *Educational Leadership*, 43:70-77.
- BLOOM, B.S. 1964. Taxonomy of educational objectives: affective domain. New York: David McKay Company, Inc.
- BLOOM, B.S. 1956. Taxonomy of educational objectives: cognitive domain. New York: David McKay Company, Inc.
- BOALER, J. & GREENO, J.G. 2000. Identity, agency, and knowing in mathematics worlds. (In Boaler, J., ed. Multiple perspectives on mathematics teaching and learning. International Perspectives on Mathematics Education Series. Westport, CT: Ablex).

- BOERS, F.; EYCKMANS, J.; KAPPEL, J. & STENGERS, H. 2006. Formulaic sequences and perceived oral proficiency: pitting a lexical approach to test. *Language Teaching Research*, 10(3): 245-261.
- BOSCH, B. 1997. Die leksikon van volwasse aanleerders van Afrikaans: 'n taalaanleerdersgesentreerde beskouing. *Per Linguam*, 13(2):23-37.
- BOWLES, D.A. & BORDEN, D.L. 2008. Creative editing. Boston, MA: Thomson/Wadsworth.
- BREEN, M. 1987. Contemporary paradigms in syllabus design: parts 1 and 2. *Language Teaching*, 20:91-92 and 157-174.
- BREEN, M.P. & CANDLIN, C. 1980. The essentials of communicative curriculum in language teaching. *Applied linguistics*, 1(2):89-112.
- BRINDLEY, G. 1984. Needs analysis and objective setting in the adult migrate education program. Sydney: Adult Migrant Education Service.
- BROOKS, J. & BROOKS, M. 1999. In search of understanding: the case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: ASCD.
- BROWN, H.D. 1994. Teaching by principles. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BROWN, J.D. 2009. Foreign and second language needs analysis. (In Long, M.A. & Doughty, C.J. The handbook of language teaching. Malden, MA: Blackwell Publishing. p. 269-293).
- BROWN, J.D. 1980. Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BRUMFIT, C.J. 1984. Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, J.S. 1961. The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31:21-32.
- BRUNER, J.S. 1960. The process of education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J.S. 1960. Readiness for learning. (In Bruner, J.S. The process of education. Cambridge, MA: Harvard University Press).
- BRYMAN, A. 1988. Quantity and quality in social research. London: Unwin Hyman.
- BURNS, A. 2006. Teaching speaking: a text-based syllabus approach. (In Uso-Juan, E. & Martinez-Flor, A., eds. Current trends in the development and teaching of the four language skills. Berlin: Mouton de Gruyter. p. 235-258).

- BUSSIS, A., CHITTENDEN, E., AMAREL, M. & KLAUSNER, E. 1985. *Inquiry into meaning: an investigation of learning to read*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BYGATE, M. 2009. Teaching and testing speaking. (*In* Long, M.H. & Doughty, C.J., eds. *The handbook of language teaching*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell. p. 412-440).
- BYGATE, M., SKEHAN, P. & SWAIN, M., eds. 2001. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. London: Longman.
- BYRAM, M. 2004. *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London/New York: Routledge.
- BYRD, P. 2001. Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation. (*In* Celce-Murcia, M., ed. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Ontario, Canada: Heinle & Heinle. p. 415-427).
- CAHILL, S. & KAMPER, G.M. 1989. Die stand, plek en rol van Afrikaans as tweedetaal in die breë kurrikulum van sekondêre skole van die Departement van Onderwys en Opleiding. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Opleiding.
- CALDERHEAD, J. 1991. The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7:532-535.
- CALDERHEAD, J. 1987. Developing a framework for the elicitation and analysis of teachers' verbal reports. *Oxford Review of Education*, 13:183-189.
- CALITZ, L.P., DU PLESSIS, S.J.P. & STEYN, I.N. 1982. *Die kurrikulum: 'n handleiding vir dosente en onderwysers*. Pretoria: Butterworth.
- CAMERON, L. 2003. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANALE, M. & SWAIN, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1:1-47.
- CANDLIN, C. 1987. Towards task-based language learning. (*In* Candlin, C. & Murphy, D., eds. *Language learning tasks*. London: Prentice Hall. p. 5-22).
- CANDLIN, C.N. 1984. Syllabus design as a critical process. *ELT Documents* 118: 29-46. London: Pergamon Press & The British Council.
- CANNIVENG, C & MARTINEZ, M. 2003. Materials development and teacher training. (*In* Tomlinson, B. *Developing materials for language teaching*. London: Continuum. p. 479-489).

- CARL, A.E. 2009. Teacher empowerment through curriculum development. Kaapstad: Juta & Company Ltd.
- CARL, A.E. 2005. The voice of the teacher in curriculum development: a voice crying in the wilderness? *South African Journal of Education*, 25(4):223-228.
- CARL, A.E. 2002. Teacher empowerment through curriculum development: theory into practice. Lansdowne: Juta.
- CARL, A.E. 1995. Teacher empowerment through curriculum development. Cape Town: Juta & Co, Ltd.
- CARL, A.E. 1985. Onderwyserbetrokkenheid by kurrikulumontwikkeling by sekondêre skole in die RSA. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Proefskrif - DEd).
- CARL, A.E., VOLSCHENK, A., FRANKEN, T., EHLERS, E., KOTZE, K., LOUW, N. & VAN DER MERWE, C. 1988. Curriculum development in the primary school: A modular approach. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- CARLESS, D. 2002. Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal*, 56(4):389-396.
- CARLSON, R.A., SULLIVAN, M.A. & SCHNEIDER, W. 1989. Practice and working memory effects in building procedural skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15:517-526.
- CARRELL, P.L. & EISTERHOLD, J.C. 1983. Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4).
- CARSTENS, A. & FLETCHER, L. 2009. Evaluating the effectiveness of a cross-disciplinary genre-focused writing intervention. *Journal for Language Teaching*, 43(1):54-65.
- CARSTENS, W.A.M. & VAN DE POEL, K. 2010. Teksredaksie. Stellenbosch: SUN MeDIA.
- CARTER, R. & McCARTHY, M. 1988. Vocabulary and language teaching. London: Longman.
- CAWOOD, J., CARL, A.E., CONRADIE, S.M., HANEKOM, M. & BLANCKENBERG, J.M. 1984. Kurrikulering vir hoogsbegaafde leerlinge. Research report for the Human Sciences Research Council.
- CAWOOD, J., MULLER, F.B. & SWARTZ, J.F.A. 1982. Grondbeginsels van die didaktiek. Goodwood: Nasou.

- CAWOOD, J., STRYDOM, A.H. & VAN LOGGERENBERG, N.T. 1980. Doeltreffende onderwys. Goodwood: Nasou.
- CELCE-MURCIA, M. 2001. Teaching English as a second or foreign language. Ontario, Canada: Heinle & Heinle.
- CELCE-MURCIA, M. 2001. Language teaching approaches: an overview. (*In: Celce-Murcia, M., ed. Teaching English as a Second or Foreign language. Boston, MA.: Heinle & Heinle. p. 3-11*).
- CELCE-MURCIA, M. 1991. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3):459-480.
- CHAMOT, A.U. 2005. Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25:112-130.
- CHI, M.T.H. & OHLSSON, S. 2005. Complex declarative learning. (*In Holyoak, K.J. & Morrison, R.G., eds. The Cambridge handbook of thinking and reasoning. Cambridge: Cambridge University Press. p. 371-399*).
- CHOMSKY, N. 1967. Review of Skinner's verbal behaviour. (*In De Cecco, J.P., ed. The psychology of language, thought, and instruction. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. p. 325-339*).
- CHOMSKY, N. 1965. Aspects of the theory syntax. Cambridge, MA: MIT Press.
- CHOUDHURY, A.S. 2010. Teaching vocabulary in the ESL/EFL classroom: central pedagogical issues. *Modern Language Applied Linguistics*, 2(4):306-316.
- CHRISHOLM, L. 2004. The quality of Primary Education in South Africa. Paper for the Education for All (EFA) Global Monitoring Report 2005. The quality imperative. UNESCO, 13 April 2004.
- CHUANG, H. & ROSENBUSCH, M.H. 2005. Use of digital video technology in an elementary school foreign language methods course. *British Journal of Educational Technology*, 36(5):869-880.
- CLARK, J.L. 1987. Curriculum renewal in school foreign language learning. Oxford: Oxford University Press.
- CLOUD, N., GENESEE, F. & HAMAYAN, E. 2000. Dual language instruction: a handbook for enriched education. Boston: Heinle & Heinle.
- COADY, J. & HUCKIN, T. 1997. Second language vocabulary acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

- COBB, P. 2005. Where is the mind? A coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives. (*In* Fosnot, C.T., ed. *Constructivism: theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College Press. p. 39-57).
- COETZEE, W. & JOHL, R. 2009. Monitoring the standard of a Grade 12 English first additional language reading, comprehension, summary and grammar Paper. *Journal for Language Teaching* 43(2):18-36.
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K, MORRISON, K.R.B. 2007. *Research methods in education*. London/New York: Routledge.
- COMBRINK, J.G.H. 1992. *Hoe om 'n verslag te skryf*. Kaapstad: Tafelberg.
- COMMEYRAS, M. & INYEGA, H.N. 2007. An integrative review of teaching reading in Kenyan primary schools. *Research Quarterly Reading*, 42(2):258-281.
- CONRAD, N.J. 2008. From reading to spelling and spelling to reading: transfer goes both ways. *Journal of Educational Psychology*, 100(4):869-878.
- COOK, G. 2000. *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- COOK, G. & LIDDICOAT, A.J. 2002. The development of comprehension in interlanguage pragmatics: the case of request strategies in English. *Australian Review of Applied Linguistics*, 25:19-39.
- CRESWELL, J.W. 2009. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- CRESWELL, J.W. 2007. *Qualitative enquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- CRESWELL, J.W. 1999. Mixed-method research: introduction and application. (*In*: Cizek, G.J., ed. *Handbook of educational policy*. San Diego, Calif.: Academic Press).
- CRESWELL, J.W. & PLANO-CLARK, V.L. 2007. *Designing and conducting mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- CROFT, W. & CRUISE, A. 2004. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUNNINGHAM, P.M. & CUNNINGHAM, J.W. 2010. *What really matters in writing*. Boston, MA: Pearson.
- DAY, E. & SHAPSON, S. 1996. *Studies in immersion education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- DE ANGELIS, G. 2007. Third or additional language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters.
- DECARRICO, J.S. 2001. Vocabulary learning and teaching. (*In* Celce-Murcia, M., ed. Teaching English as a second or foreign language. Ontario, Canada: Heinle & Heinle. p. 285-299).
- DEKEYSER, R.M. 2009. Cognitive-Psychological processes. (*In* Long, M.H. & Doughty, C.J. The handbook of language teaching. West Sussex, United Kingdom: Blackwell Publishing. p. 119-138).
- DEKEYSER, R.M. 2007. Practice in second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology. New York: Cambridge University Press.
- DEKEYSER, R.M. 2005. What makes second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning* 55(suppl. 1):1-25.
- DEKEYSER, R.M. 2001. Automaticity and automatization. (*In* Robinson, P. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 125-151).
- DEKEYSER, R.M. 1997. Beyond explicit rule learning: automatizing second language morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 19:195-221.
- DEKEYSER, R.M. & JUFFS, A. 2005. Cognitive considerations in L2 learning (*In* Hinkel, E., ed. Handbook of research in second language teaching and learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 437-454).
- DE MUYNCK, B. & VAN DER WALT, H. 2006. The call to know the world. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS **kyk** SUID-AFRIKA
- DEWEY, J. 1916. Democracy and education. New York: Macmillan.
- DE WITT, M.W. 2009. The young child in context. A thematic approach. Perspectives from educational psychology and sociopedagogy. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- DÖRNYEI, Z. 2009. The psychology of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- DÖRNYEI, Z. 2003. Questionnaires in second language research. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- DOUGHTY, C. 2003. Instructed SLA: constraints, compensation, and enhancement. (*In* Doughty, C.J. & Long, M.H., eds. The Handbook of second language acquisition. Oxford: Blackwell. p. 256-310).

- DOUGHTY, C. 2001. Cognitive underpinnings of focus on form. (*In* Robinson, P. Cognition and second language instruction. Cambridge: Cambridge University Press. p. 206-257).
- DOUGHTY, C. 1991. Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study on SL relativization. *Studies in second language acquisition*, 13:431-469.
- DOUGHTY, C. & LONG, M. 2003. The handbook of second language acquisition. Oxford: Blackwell Publishing.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. 1998. Pedagogical choices in focus on form. (*In* Doughty, C. & Williams, J., eds. Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge, UK: Cambridge University Press. p.197-261).
- DRAKE, S.M. 2007. Creating standards-based integrated curriculum. Corwin Press: Thousand Oaks, California.
- DREW, C.J.; HARDMAN, M.L. & HOSP, J.L. 2008. Designing and conducting research in education. Thousands Oaks, California: Sage Publications.
- DRISCOLL, M.P. 2005. Psychology of learning for instruction. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- DUDLEY-EVANS, T. & ST JOHN, M. 1998. Developments in ESP: a multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUFFY, T.M. & CUNNINGHAM, D.J. 1997. Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. (*In* Jonassen, D., ed. Handbook of research in education, communication, and technology. New York: Macmillan).
- DULAY, H. & BURT, M. 1973. Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23:245-258.
- DULAY, H., BURT, M. & KRASHEN, S. 1982. Language two. New York, NY: Oxford University Press.
- DU PLESSIS, P., CONLEY, L. & DU PLESSIS, E. 2007. Teaching and learning in South African schools. Pretoria: Van Schaik.
- DU TOIT, C. 2006. Die identifisering van faktore wat die onderrig en leer van Afrikaans as tweede addisionele taal beïnvloed. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - MEd).
- EDIGER, A. 2001. Teaching children literacy skills in a second language. (*In* Celce-Murcia, M., ed. Teaching English as a second or foreign language. Ontario: Heinle & Heinle. p. 153-169).
- EHRI, L.C. 2005. Learning to read words: theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9:167-188.

- ELLEY, W.B. 1989. Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24:174-186.
- ELLIS, N.C. 2009. Optimizing the input. (In Long, M.H. & Doughty, C.J. The handbook of language teaching. West Sussex, United Kingdom: Blackwell Publishing. p. 139-158).
- ELLIS, N.C. 2008. Usage-based and form-focused language acquisition: the associative learning of constructions, learnt-attention, and the limited L2 endstate. (In Robinson, P. & ELLIS, N.C. Conclusion: Cognitive linguistics, second language acquisition and L2 instruction – issues for research. New York: Routledge. p. 489-545).
- ELLIS, N.C. 2007. The weak interface, consciousness, and form-focused language acquisition: Mind the doors (In Foto, S.S. and Nassaji, H., eds. Form-focused instruction and teacher education. Oxford: Oxford University Press. p. 17-34).
- ELLIS, N.C. 2005. At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in second language acquisition*, 27:305-352.
- ELLIS, N.C. 2003. Constructions, chunking, and connectionism: the emergence of second language structure. (In Doughty, C. & Long, M., eds. The handbook of second language acquisition. Oxford: Blackwell Publishing. p. 63-103).
- ELLIS, N.C. 2002. Frequency effects in language processing: a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in second language acquisition* 24:143-188.
- ELLIS, N.C. & SCHMIDT, R. 1997. Morphology and longer distance dependencies: laboratory research illuminating the A in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 19:145-171.
- ELLIS, R. 2010. Second language acquisition research and language teaching materials. (In Harwood, N., ed. English language teaching materials. Cambridge: Cambridge University Press. p. 33-57).
- ELLIS, R. 2009. Task-based research and language pedagogy. (In Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M. 2009. Task-based language teaching. Amsterdam: John Benjamins Publishing. p. 109-130).
- ELLIS, R. 2008. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. 2002. The place of grammar instruction in the second/foreign curriculum. (In Hinkel, E. & Fotos, S., eds. New perspectives on grammar teaching in second language classrooms. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 17-34).
- ELLIS, R. 2001. Investigating form-focused instruction. *Language Learning* 51 (1):1-46.

- ELLIS, R. 1998. The evaluation of communicative tasks. (*In Tomlinson, B. Materials development for language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. p. 217-238*).
- ELLIS, R. 1997. *SLA research and language teaching. Oxford:Oxford University Press.*
- ELLIS, R. 1994. *The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.*
- ELLIS, R. 1993. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly, 27:91-113.*
- ELLIS, R. 1985. *Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.*
- ELLIS, R. 1984. *Classroom second language development. Oxford: Pergamom.*
- FALTIS, C. & HUDELSON, S. 1994. Learning English as an additional language in K-12 schools. *TESOL Quarterly, 23(3):457-468.*
- FEEZ, S. & JOYCE, H. 1998. *Text-based syllabus design. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.*
- FILLMORE, C.J. 1979. On fluency. (*In Fillmore, C.J., Kempler, D. & Wang, W.S.Y., eds. Individual differences in language ability and language behaviour. New York: Academic Press. p. 85-101*).
- FINOCCHIARO, M. & BRUMFIT, C. 1983. *The functional-notional approach. Oxford: Oxford University Press.*
- FISKE, E. & LADD, H. 2004. *Elusive Equity: education reform in post-apartheid South Africa. Washington, DC: Brookings Institute.*
- FLANAGAN, W. 1995. *Reading and writing in junior classes. Cape Town: Maskew Miller Longman.*
- FLEISCH, B. 2008. *Primary education in crisis. Kaapstad: Juta.*
- FLICK, U. 2009. *Designing qualitative research. London: SAGE.*
- FOLEY, J. 1991. A psycholinguistic framework for task-based approaches to language teaching. *Applied Linguistics, 12:620-75.*
- FOSNOT, C.T. 2005. *Constructivism: theory, perspectives and practice. New York, NY: Teachers College Press.*
- FOTOS, S.S. 2001. Cognitive approaches to grammar instruction. (*In Celce-Murcia, M., ed. Teaching English as a second or foreign language. Ontario, Canada: Heinle & Heinle. p. 267-284*).
- FOTOS, S.S. & NASSAJI, H. 2007. *Form-focused instruction and teacher education. Oxford: Oxford University Press.*

- FROMKIN, V.; RODMAN, R. & HYAMS, N. 2003. An introduction to language. Massachusetts: Thomson Heinle.
- GAGNÉ, R.M. 1983. A reply to critiques of some issue in the psychology of mathematics instruction. *Journal of mathematical education*, 14(3):214-216.
- GAGNÉ, R.M. & GLASER, R. 1987. Foundations in learning research. (In Gagné, R.M., ed. *Instructional technology: Foundations*. Hillsdale, NJ: Erlbaum).
- GARCIA, P. 2004. Pragmatic comprehension of high and low level language learners. TESL-EJ, 8. Retrieved May 13, 2006 from www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej30/a1.html.
- GARVIE, E. 1990. Story as vehicle: teaching English to young children. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- GASS, S.M. 1988. Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9:198-217.
- GASS, S.M. & MACKEY, A. 2007. Input, interaction, and output in second language acquisition. (In Van Patten, B. & Williams, J., eds. *Theories in second language acquisition: an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 175-199).
- GASS, S.M. & SELINKER, L. 2008. Second language acquisition. New York, NJ: Routledge.
- GATBANTON, E. & SEGALOWITZ, N. 2005. Rethinking communicative language teaching: a focus on access to fluency. *Canadian Modern Language Review*, 61(3):325-353.
- GATBANTON, E. & SEGALOWITZ, N. 1988. Creative automatization: principles for promoting fluency within a communicative framework. *TESOL Quarterly*, 22(3):473-492.
- GIBBONS, P. 2006. Bridging discourses in the ESL classroom. London: Continuum.
- GIBBONS, P. 1993. Learning to learn in a second language. Portsmouth, NH: Heinemann.
- GIBBS, G.R. 2009. Analyzing qualitative data. London: SAGE.
- GIBBS, G.R. 2007. Analyzing qualitative data. London: SAGE.
- GIBBS, G.R. 2002. Analyzing qualitative data. London: SAGE.
- GOH, C. 2010. Listening as process: learning activities for self-appraisal and self-regulation. (In Harwood, N., ed. *Teaching materials*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 179-206).
- GOH, C. 2000. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28:55-75.

- GOLDBERG, A. 1999. The emergence of the semantics of argument structure constructions. (*In* MacWhinney, B. The emergence of language. London: Lawrence Erlbaum Associates. p.197-121).
- GOODWIN, J. 2001. Teaching pronunciation. (*In* Celce-Murcia, M., ed. 2001. Teaching English as a second or foreign language. Ontario, Canada: Heinle & Heinle. p. 117-133).
- GOR, K. & VATZ, K. 2009. Less commonly taught languages: issues in learning and teaching. (*In* Long, M.H. & Doughty, C.J., eds. The handbook of language teaching. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell. p. 234-249).
- GRABE, W. 2009. Teaching and testing reading. (*In* Long, M.H. & Doughty, C.J., eds. The handbook of language teaching. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell. p. 441-462).
- GRENNON BROOKS, J. 1990. Teachers and students: constructivists forging new connections. *Educational Leadership*, 47(5):68-71.
- GUBA, E.G. & LINCOLN, Y.S. 1989. Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA: Sage.
- GUNTER, M.A., ESTES, T.H. & SCHWAB, J. 2003. Instruction: a models approach. Boston, MA: Pearson Education.
- HABTE, A. 2001. The development of supplementary materials for English language teaching in a scarce resource environment: an action research study. Cape Town: University of the Western Cape. (Thesis - M.Phil. Ed.).
- HALL, G. 2005. Literature in language education. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- HAHN, C. 2008. Doing qualitative research using your computer: a practical guide. Los Angeles, London: Sage.
- HAMAYAN, E. 1994. Language development of low-literacy students. (*In* Genesee, F., ed. Educating second language children. Cambridge: Cambridge University Press).
- HAMERSMA, E. 1997. Afrikaans as 'n vreemdetaal in Suid-Afrikaanse skole: slaggate en uitdagings. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 31(4):284-291.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. 1995. Ethnography: principles in practice. London: Routledge.
- HARLEY, K. & PARKER, B. 1999. Integrating differences: implications of an Outcomes-Based National Qualifications Framework for the roles and competences of teachers. (*In* Jansen, J. & Christie, P., eds. Changing curriculum: studies on outcomes-based education in South Africa. Juta & Co.: Kewyn, South Africa. p. 145-156).
- HARLEY, K. & WEDEKIND, V. 2003. A time for discipline: disciplinary displacement and methodological truths. *Journal of Education*, 33:25-46.

- HARMER, J. 2001. *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- HARWOOD, N. 2010. Issues in material development and design. (*In Richards, J.C., ed. English language teaching materials*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 3-30).
- HAWKINS, D.I. & CONEY, K.A. 1981. Uninformed response error in survey research. *Journal of Market Research*, 18:370-374.
- HEDGE, P. 1993. Key concepts in ELT: learner training. *ELT Journal*, 47(1):92-93.
- HENRY, M. 1996. *Words*. Austin, TX: PRO-ED.
- HILL, D.A. 2003. The visual element in EFL coursebooks. (*In Tomlinson, B. Developing materials for language teaching*. London: Continuum. p.174-182).
- HORWITZ, E.K. 2006. *Becoming a language teacher: a practical guide to second language learning and teaching*. New York: Pearson.
- HOWATT, A.P.R. 2004. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HOWATT, A.P.R. 1988. From structural to communicative. *Annual review of applied linguistics*, 8:14-29.
- HOWATT, A.P.R. 1984. *A history of English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HUCK, C.S. 1987. Literature as the content of reading. *Theory into practice*, 26:374-382.
- HUDELSON, S. 1994. *Teacher resource guide for ESL*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- HULSTIJN, J.H. 2005. Theoretical and empirical issues in the study of second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27:129-140.
- HULSTIYN, J.H. 2003. Intentional and incidental second language vocabulary learning: an appraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. (*In Robinson, P. Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 258-286).
- HULSTIJN, J.H. 2003b. Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software. *Computer Assisted Language Learning*, 16:413-425.
- HULSTIJN, J.H. 1990. A comparison between the information-processing and the analysis/control approaches to language learning. *Applied Linguistics*, 11:30-45.
- HUNT, A. & BEGLAR, D. 2002. Current research and practice in teaching vocabulary. (*In Richards, J.C. & Renandya, W.A., eds. Methodology in language teaching: an anthology of current practices*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 258-265).

- HUYSAMEN, G.K. 1993. Metodologie vir die sosiale en gedragswetenskappe. Halfweghuis, Pretoria: Southern Boekuitgewers.
- HYMES, D. 1972. On communicative competence. (*In* Pride, J. & Holmes, J., eds. Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin. p.269-285).
- ISLAM, C. 2003. Materials for beginners. (*In* Tomlinson, B. Materials development for language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. p. 256-274).
- ISRAEL, S.E. & DUFFY, G.G., eds. Handbook of research on reading comprehension. New York: Routledge.
- JACOBS, J. 2009. Perfek. Pretoria: Lapa Uitgewers.
- JENNINGS, F.G. 1965. This is reading. New York: Teacher's College Columbia University.
- JESSNER, U. & CENOZ, J. 2007. Teaching English as a third language. (*In* Cummins, J. & Davison, C. eds., International handbook of English language teaching. New York: Springer. p. 155-167).
- JOHNSON, D.M. 1993. Classroom-oriented research in second language learning. (*In* Omaggio-Hadley, A., ed. Research in language learning. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company. p.1-23).
- JOHNSON, K. 1996. Language teaching and skill learning. Oxford: Blackwell.
- JOHNSON, M. 2001. The art of non-conversation: a reexamination of the validity of the oral proficiency interview. New Haven: Yale University Press.
- JORDAAN, V. 1989. Kurrikulumontwikkeling vir onderwysersopleiding aan Kaaplandse Onderwyskolleges. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Proefskryf – DEd).
- JORDAN, R.R. 1997. English for academic purposes. Cambridge: Cambridge University Press.
- JORGENSON, D. 1989. Participant observation: a methodology for human studies. Newbury Park, CA: Sage.
- JOUBERT, I., BESTER, M & MEYER, E. 2010. Geletterdheid in die Grondslagfase. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- JUFFS, A. & DEKEYSER, R.M. 2003. Psycholinguistics. (*In* Nadel, L. ed., Encyclopedia of cognitive science. London: Nature Publishing, iii: 1022-1028).
- KELLY, G. 2010. How to teach pronunciation. Edinburgh Gate: England.

- KILLEN, R. 1996. Outcome-based education: rethinking teaching. Paper. University of South Africa, 15 October 1996, Pretoria.
- KIRSCH, C. 2008. Teaching foreign languages in the primary school. London: Continuum International Publishing Group.
- KLEIN, M.F. 1990. Curriculum reform in the elementary school. Columbia: Teachers College, Columbia University.
- KLOPPER, A. 2008. Die effek van 'n multimedia digitale boeskryfprogram (DBS) op die lees-, spel- en wiskundige vaardighede van leerders in die grondslagfase. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus. (Proefskrif – D.Phil.).
- KRAMSCH, C. 1993. Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- KRASHEN, S.D. 1985. The input hypothesis: issues and implications. Harlow: Longman.
- KRASHEN, S.D. 1982. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S.D. & TERRELL, T.D. 1983. Language acquisition in the classroom. Pergamon and Alermany Press.
- KROLL, L. & AMMON, P. 2002. Constructivism and teacher education: a vision, an overview, and seven dimensions. (In Rainer, J., ed. Reframing teacher education. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing).
- KRUGER, E. & POSER, M. 2007. Taakgerigte aktiwiteite om die kommunikasievaardighede van addisioneletaal-leerders in Afrikaans te ontwikkel. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 41(1):1-13.
- KRUGER, R.A. 1980. Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp. Pretoria: HAUM
- LANTOLF, J.P. 2000. Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. 2006. On dynamism of grammar in contextualizing communicative competence. *Review of Applied Linguistics in China*, 2:51-63.
- LARSEN-FREEMAN, D. 2003. Teaching language: from grammar to grammaring. Boston: Thomson/Heinle.
- LARSEN-FREEMAN, D. 2002. Making sense of frequency. *Studies in second language acquisition* 24:275-285.
- LARSON-FREEMAN, D. 2000. Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press.

- LARSEN-FREEMAN, D. & CAMERON, L. 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.H. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- LAUFER, B. 2003. Vocabulary acquisition in a second language: do learners really acquire vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review*, 59:567-588.
- LAUFER, B. 1997. The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know and words you can't guess. (In Coady, J. & Huckin, T. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 20-24).
- LAWTON, D. 1982. The politics of curriculum evaluation (In McCormick, R. & May, J. *Curriculum evaluation in schools*, 1983. London: Croom Helm).
- LAWTON, D. 1973. *Social change, educational theory and curriculum planning*. London: London University Press.
- LAZARATON, A. 2001. Teaching oral skills. (In Celce-Murcia, M., ed. 2001. *Teaching English as a second or foreign language*. Ontario, Canada: Heinle & Heinle. p.103-115).
- LEE, J.F. 2002. The initial impact of reading as input for the acquisition of future tense morphology in Spanish. (In Gass, S., Bardovi-Harlig, K., Magnan, S.S. & Walz, J., eds. *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. p. 119-140).
- LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2005. *Practical research. Planning and design*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- LEGUTKE, M. & THOMAS, H. 1991. *Process and experience in the language classroom*. Harlow: Longman.
- LENNON, P. 2000. The lexical element in spoken second language fluency. (In Riggensbach, H. ed. *Perspectives on fluency*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press. p. 25-42).
- LEOW, R.P. 2007. Input in the 12 classroom: an attentional perspective on receptive practice. (In DeKeyser, R.M. *Practice in Second Language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. New York: Cambridge University Press. p. 21-50).
- LEVELT, W. 1989. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEVY, B.A. 2001. Moving the bottom: Improving reading fluency. (In Wolf, M., ed. *Dyslexia, fluency, and the brain*. Timonium, MD: York Press. p. 357-379).

- LEWIS, M. 1993. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- LICHTMAN, M. 2010. *Qualitative research in education: a user's guide*. Thousand Oaks: Sage.
- LIGHTBOWN, P.M. 1998. The importance of timing in focus on form. (*In* Doughty, C. & Williams, J., eds. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. p. 177-196).
- LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. 2006. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. 2004. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. 1993. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. 1990. Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning. *Studies in second language Acquisition*, 12: 429-448.
- LINCOLN, Y.S. & GUBA, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverley Hills, CA: Sage.
- LITTLE, D., RIDLEY, J. & USHIODA, E. 2003. *Learner autonomy in the foreign language classroom*. Authentic language learning resources Ltd : Trinity College Dublin.
- LITTLEJOHN, A. 1998. The analysis of language teaching materials: inside the Trojan horse. (*In* Tomlinson, B. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. p.190-216).
- LITTLEWOOD, W.T. 1984. *Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, W. 1981. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LOGAN, G.D. 1992. Shapes of reaction-time distributions and shapes of learning curves: a test of the instance theory of automaticity. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 18:883-914.
- LOGAN, G.D. 1988. Toward an instance theory of automatization. *Psychological review*, 92:492-527.
- LONG, M. & CROOKES, G. 1993. Units of analysis in syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26:27-55.

- LONG, M. & CROOKES, G. 1992. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26:27-56.
- LONG, M. & NORRIS, J. 2009. Task-based teaching and assessment. (*In* Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M. 2009. Task-based language teaching. Amsterdam: John Benjamins Publishing. p. 135-142).
- LONG, M. H. 2009. Methodological principles for language teaching. (*In* Long, M.A. & Doughty, C.J. The handbook of language teaching. Malden, MA: Blackwell Publishing. p. 373-394).
- LONG, M.H. 2000. Focus on form in task-based language teaching. (*In* Lambert, R. & Shohamy, E., eds. Language policy and pedagogy: essays in honor of Ronald Walton. Amsterdam: John Benjamins. p. 181-196).
- LONG, M.H. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. (*In* De Bot, K., Ginsberg, R.B. & Kramsch, C., eds. Foreign language research in crosscultural perspective. Amsterdam: John Benjamins. p. 39-52).
- LONG, M.H. 1985. Input and second language acquisition theory. (*In* Gass, S.M. & Madden, C.G., eds. Input in second language acquisition. Cambridge, MA: Newbury House Publishers. p. 377-393).
- LONG, M.H. 1983. Native/non-native conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2):126-141.
- LONG, M.H. 1981. Input, interaction, and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379:259-278.
- LONG, M.H. & DOUGHTY, C.J. 2009. The handbook of language teaching. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- LONG, M.H. & RICHARDS, J.C., eds. 1987. Methodology in TESOL: a book of readings. Rowley, Mass: Newbury House.
- LONG, M.H. & ROBINSON, P. 1998. Focus on form: theory, research, and practice. (*In* Doughty, C. & Williams, J., eds. Focus on form in classroom second language acquisition. New York: Cambridge University Press. p. 15-41).
- LYSTER, R. 2007. Learning and teaching languages through content: a counterbalanced approach. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- LYSTER, R. 1998. Immersion pedagogy and implications for language teaching. (*In* Cenoz, J. & Genesee, F., eds. Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education. Clevedon: Multilingual Matters. p. 64-95).

- LYSTER, R. & REBUFFOT, J. 2002. Acquisition des pronoms d'allocation en classe de français immersif. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 17:51-71.
- MACDONALD, C.A. 1990. Swimming up the waterfall: a study of school-based learning experiences. A final report of the threshold project. Pretoria: HSRC.
- MACKEY, A. & GASS, S.M. 2005. Second language research. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MAGNAN, S.S. 2007. Reconsidering communicative language teaching for National Goals. *The Modern Language Journal*, 91:249-252.
- MAKONI, B. 2008. Book reviews. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(3):293-298.
- MAKONI, S. & MEINHOF, U.H. 2004. Western perspectives in applied linguistics in Africa. *AILA Review*, 17:77-105.
- MAREE, K. 2009. First steps in research. Pretoria: Van Schaik.
- MARKEE, N. 1997. Managing curricular innovation. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARLOWE, B.A. & PAGE, M.L. 2005. Creating and sustaining the constructivist classroom. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MARSHALL, C. & ROSSMAN, G.B. 2006. Designing qualitative research. California: Thousand Oaks.
- MARTLEW, M. 1983. The development of writing: communication and cognition. (*In* Coulmas, F. & Ehlich, K. Writing in focus. Berlin: Mouton).
- MAXWELL, J.A. 2005. Qualitative research design: an interactive approach. London: SAGE.
- MAYAN, M.J. 2001. An introduction to qualitative methods: a training module for students and professionals. Edmonton, Canada: International Institute for Qualitative Methodology.
- MCDONOUGH, J. & SHAW, C. 2003. Materials and methods in ELT. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- MCGRATH, I. 2002. Materials evaluation and design for language teaching. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MCGROARTY, M. 1993. Cooperative learning and language acquisition. (*In* Holt, D., ed. Cooperative learning: A response to linguistic and cultural diversity. Washington DC: Centre for Applied Linguistics).
- MCLAUGHLIN, B. 1990. Restructuring. *Applied Linguistics*, 11:113-128.

- MCLAUGHLIN, B. & HEREDIA, R. 1996. Information processing approaches to research on second language acquisition and use. (*In* Ritchie, R. & Bhatia, T., eds. *A handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press. p. 213-228).
- MERRIAM, S. B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Boss Publishers.
- MERRIAM, S. B. 1988. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. 1984. *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MITCHELL, R. & MYLES, F. 2004. *Second language learning theories*. New York: Oxford University Press.
- MITCHELL, R. & MYLES, F. 1998. *Second language learning theories*. New York: Oxford University Press.
- MOATS, L.C. 1995. *Spelling: Development, disabilities and instruction*. Baltimore, MD: York.
- MOELLER, A.J. & KUNCZINAM, C. 1993. Der Richter und sein Henker: a model for teaching of literature and methodology for teacher educators and teachers. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 26(2):148-161.
- MOORE, J.M. & HART, M. 2007. Access to literacy: scaffolded reading strategies in the South African context. *Journal for language teaching*, 41(1):15-30.
- MOREHEAD, D. & MOREHEAD, A. 1974. A Piagetian view of thought and language during the first two years. (*In* Schiefelbusch, R. & Lloyd, L., eds. *Language perspectives – Acquisition, retardation and intervention*. Baltimore: University Park Press).
- MORGAN D.L. 1997. *Focus groups as qualitative research*. Qualitative research methods series, 16. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MORLEY, J. 2001. *Aural comprehension instruction: principles and practices*. (*In* Celce-Murcia, M. *Teaching English as a second or foreign language*. Ontario, Canada: Heinle & Heinle).
- MORROW, K. 1981. Principles of communicative methodology. (*In* Johnson, K. & Morrow, K., eds. *Communication in the classroom*. Harlow: Longman. p. 59-69).

MOUTON, J. 2008. How to succeed in your master's & doctoral Studies – A South African guide and resource book. Pretoria: Van Schaik.

MULLOCK, B. 2006. The pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. *The Modern Language Journal*, 90(i):48-66.

NAGY, W.E., HERMAN, P.A. & ANDERSEN, R.A. 1985. Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20:233-253.

NATIONAL COMMISSION ON SPECIAL NEEDS IN EDUCATION AND TRAINING AND NATIONAL COMMITTEE FOR EDUCATION SUPPORT SERVICES. 1997. Education for all: from special needs and support to developing quality education for all learners. Department of Education: Pretoria.

NASSAJI, H. 2003. Higher-Level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 87(ii):261-276.

NASSAJI, H. 2002. Scema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: a need for alternative perspectives. *Language learning*, 52:439-481.

NELSON SPIVEY, N. 1997. The constructivist metaphor. San Diego: Academic Press.

NGWENYA, T. 2009. Negotiating a nuanced task-based communicative syllabus of Setswana as an additional language. *Journal for Language Teaching*, 43(1):115-134.

NORRIS, J., BYGATE, M & VAN DEN BRANDEN, K. 2009. Curriculum, syllabus, and task design. (In Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M., eds. Task-based language teaching. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. p.131-134).

NUNAN, D. 2001. Syllabus Design. (In Celce-Murcia, M. Teaching English as a second or foreign language. Ontario: Heinle & Heinle. p. 55-85).

NUNAN, D. 1988. Syllabus design. Oxford: Oxford University Press.

OHTA, A.S. 1995. Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics*, 6:93-122.

OLIVA, P.F. 2005. Developing the curriculum. Pearson Education : Boston, MA.

OLIVA, P.F. 1988. Developing the curriculum. Boston : Scott, Foresman and Company.

OLSHTAIN, E. 2001. Functional tasks for mastering the mechanics of writing and going just beyond. (In Celce-Murcia, M., ed. Teaching English as a second or foreign language. Ontario: Heinle & Heinle. p. 207-217).

O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.J. 1990. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. & KÜPPER, L. 1989. Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied linguistics*, 10(4):418-437.

ORMROD, J.E. 2008. Educational psychology: developing learners. 6th. Upper Saddle, NJ: Pearson. Merrill, Prentice-Hall.

ORNSTEIN, A.C. & HUNKINS, F.P. 2009. Curriculum: foundations, principles, and issues. Boston, MA: Pearson Education.

ORNSTEIN, A.C. & HUNKINS, F.P. 2005. Curriculum: foundations, principles, and issues. Boston, MA: Pearson Education.

ORNSTEIN, A.C. & HUNKINS, F.P. 1998. Curriculum: foundations, principles, and issues. Boston, Allyn & Bacon.

OWENS, R.E. 2001. Language development. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

OXFORD, R. 1990. Language learning strategies: what every teacher should know. New York: Newbury House.

OXFORD, R.L., EHRMAN, M.E. & LAVINE, R.Z. 1991. Style wars: teacher-student style conflicts in the language classroom. (In Magnan, S., ed. Challenges in the 1990's for college foreign language programs. Boston: Heinle & Heinle. p. 1-25).

PALINCSAR, A. 1998. Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49:345-375.

PEARSON CASANAVE, C. 2010. Case studies. (In Paltridge, B. & Phakiti, A. Continuum companion to research methods in applied linguistics. London: Continuum International Publishing Group. p. 66-79).

PECK, S. 2001. Developing children's listening and speaking in ESL. (In Celce-Murcia, M., ed. Teaching English as a second or foreign language. Ontario: Heinle & Heinle. p. 139-149).

PERFETTI, C.A. 1997. The psycholinguistics of spelling and reading. (In Perfetti, C.A., Rieben, L. & Fayol, M., eds. Learning to spell: research, theory, and practice across languages. Mahwah, NJ: Erlbaum. p. 21-38).

PEROLD, H. 2002. The open society foundation for South Africa: the Kgatelopele District Improvement Project in the Limpopo Province transforming education in South Africa. Johannesburg Open Society Foundation for South Africa.

- PERRIG, W.J. 2001. Cognitive psychology of implicit memory. (*In* Smelser, N.J. & Baltes, P.B., eds. *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Oxford: Pergamon, p. 7241-7245).
- PETERSON, P.W. 2001. Skills and strategies for proficient listening. (*In* Celce-Murcia, M., ed. *Teaching English as a second or foreign language*. Ontario: Heinle & Heinle. p. 87-100).
- PICA, T. 1994. Questions from the language classroom: research perspectives. *TESOL Quarterly*, 28:49-79.
- PICA, T. 1987. Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied linguistics* 8(1):3-21.
- PICA, T. & DOUGHTY, C. 1985. Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. (*In* Gass, S.M. & Madden, C., eds. *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. p.115-132).
- PICA, T., YOUNG, R. & DOUGHTY, C. 1987. The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21:737-758.
- PIENEMANN, M. 2003. Language processing capacity. (*In* Doughty, C.J. & Long, M.H., eds. *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing. p.679-714).
- PIENEMANN, M. 1998. *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- PIENEMANN, M. & JOHNSTON, M. 1987. Factors influencing the development of language proficiency. (*In* Nunan, D., ed. *Applying second language acquisition research*. Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Centre, AMEP. p.45-141).
- PINTER, A. 2005. Task repetition with 10-year old children. (*In* Edwards, C. & Willis, J., eds. *Teaching exploring tasks in English language teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. p.113-126).
- POE, G.S., SEEMAN, L., McLAUGHLIN, J. & MEHL, E. 1988. 'Don't know' boxes in factual questions in a mail questionnaire: effects on level and quality of response. *Public Opinion Quarterly*, 52:212-222.
- POLIO, C. & WILLIAMS, J. 2009. Teaching and testing writing. (*In* Long, M.A. & Doughty, C.J. *The handbook of language teaching*. Malden, MA: Blackwell Publishing. p. 486-517).
- POSNER, G.J. 2004. *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill Company.

- POTGIETER, F.J. 2008. Research training: MEd and PhD in Education. An introduction to educational theories, concepts and ideas. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Potchefstroom Kampus.
- PRABHU, N.S. 1987. Second language pedagogy. Oxford: Oxford University Press.
- PRETORIUS, E.J. & MACHET, M.P. 2004. The socio-educational context of literacy accomplishment in disadvantaged schools: lessons for reading in the early primary school years. *Journal of language teaching*, 38(1):45-62.
- PRINSLOO, C.H. 2008/2009. Building a strong foundation: learning to read; reading to learn. *South African Child Gauge, Part two: Meaningful access to basic education*:60-65.
- RADEMEYER, A. 2009. Waansinnig en onmenslik. *Beeld*: 22, 4 Jul.
- RANDALL, M. 2007. Memory, psychology and second language learning. Amsterdam: John Benjamins Publishing company.
- RANTA, L. & LYSTER, R. 2007. A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: the awareness-practice-feedback sequence. (In DeKeyser, R.M., ed. Practice in second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology. New York: Cambridge University Press. p. 141-160).
- RAST, R. 2008. Foreign language input: initial processing. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- RAUPACH, M. 1989. Procedural learning in advanced learners of a foreign language. Duisburg: Universität Duisburg Gesamthochschule.
- REID, J.M. 1995. Learning styles in the ESL/EFL classroom. Boston, MS: Heinle & Heinle Publishers.
- REPPEN, R. 2008. Using corpora in the language classroom. (In Tomlinson, B. Developing materials for second language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. p. 35- 50).
- RéVÉSZ, A. 2009. Task complexity, focus on form, and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(3):437-470.
- RICHARDS, J. 1985. The context of language teaching. London: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J., PLATT, J. & WEBER, H. 1985. Longman dictionary of applied linguistics. London: Longman.
- RICHARDS, J.C. 2008. Addressing the grammar gap in task work. (In Richards, J.C. & Renandya, W.A., eds. Methodology in language teaching: an anthology of current practices. Cambridge: Cambridge University Press. p. 153-166).

- RICHARDS, J.C., PLATT, J. & PLATT, H. 1992. Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. Harlow: Longman.
- RICHARDS, J.C. & RENANDYA, W.A. 2008. Methodology in language teaching: an anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. & RENANDYA, W.A. 2002. Methodology in language teaching: an anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. 2001. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. 1999. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. 1986. Approaches and methods in language teaching: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDSON, V. 1997. Constructivist teacher education. London: The Falmer Press.
- ROBINSON, P. 2009a. Syllabus design. (*In* Long, M.H. & Doughty, C.J., eds. The handbook of language teaching. West Sussex, United Kingdom: Blackwell Publishing. p. 294-310).
- ROBINSON, P. 2009b. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design. (*In* Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M. 2009. Task-based language teaching. Amsterdam: John Benjamins Publishing. p. 193-226).
- ROBINSON, P. 2007. Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks. (*In* Garcia Mayo, M.P., ed. Investigating tasks in formal language learning. Clevedon: Multilingual Matters. p.7-27).
- ROBINSON, P. 2003. Cognition and second language instruction. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROBINSON, P. 2003. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. (*In* Robinson, P. Cognition and second language instruction. Cambridge: Cambridge University Press. p. 287-318).
- ROBINSON, P. 2001. Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22:27-57.
- RODGERS, T.S. 2001. Language teaching methodology. CAL: Digests.
<http://www.cal.org/resources/digest/rodgers.html>. Datum van gebruik: 201/04/04.
- ROWNTREE, D. 1978. Educational technology in curriculum development. London: Harper and Row Publishers.

- RUMELHART, D. 1977. Introduction to human information processing. New York: Wiley.
- RUSCHOFF, B. & RITTER, M. 2001. Technology-enhanced language learning: construction of knowledge and template-based learning in the foreign language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 14(3-4):219-232.
- RUSSO, V. & LOTZ-SISITKA, H. 2006. Development, adaptation and use of learning support materials, Source Book 4. Howick: SADC Regional Environmental Education Programme.
- SA **kyk** SUID-AFRIKA / SA **kyk ook** SOUTH AFRICA
- SALTER, G. 2003. Comparing online and traditional teaching – a different approach. *Campus-wide information systems*, 20(4):137-145.
- SAVIGNON, S.J. 2001. Communicative language teaching for the twenty-first century. (In Celce-Murcia, M., ed. 2001. Teaching English as a second or foreign language. Ontario, Canada: Heinle & Heinle. p. 3-12).
- SAVIGNON, S.J. 1990. Communicative language teaching: definitions and directions. (In AJE, ed. Georgetown University Round Table on Language and linguistics. Washington, DC: Georgetown University Press. p. 207-217).
- SAVIGNON, S.J. 1983. Communicative competence: theory and classroom practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- SAVIGNON, S.J. & BERNS, M.S. 1984. Initiatives in communicative language teaching. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- SCHMIDT, R. 2001. Attention. (In Robinson, P., ed. Cognition and second language acquisition. New York: Cambridge University Press. p.3-32).
- SCHMIDT, R. 1992. Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14:357-385.
- SCHMIDT, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11:129-158.
- SCHWANDT, T. 2003. Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretism, hermeneutics, and social constructivism. (In Denzin, N. & Lincoln, Y., eds. The landscape of qualitative research: theories and issues. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. p. 292-331).
- SCHUNK, D.H. 2000. Learning theories: an educational perspective. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

- SEIDMAN, I. 2006. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- SEGALOWITZ, N. 2003. Automaticity and second language. (*In* Doughty, C.J. & Long, M. H., eds. *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell. p. 382-408).
- SEGALOWITZ, N. 2000. Automaticity and attentional skill in fluent performance. (*In* Riggensbach, H., ed. *Perspectives on fluency*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. p.200-219).
- SEGALOWITZ, N. & HULSTIJN, J.H. 2005. Automaticity in bilingualism and second language learning. (*In* Kroll, J.F. & De Groot, A.M.B., eds. *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press. p. 371-388).
- SEGALOWITZ, N. & SEGALOWITZ, S.J. 1993. Skilled performance, practice, and the differentiation of speed-up from automatization effects: evidence from second language word recognition. *Applied Psycholinguistics*, 14:369-385.
- SEREDA, M. 2009. *My eerste woordeboek*. Pretoria: Lapa-Uitgewers.
- SERVAN-SCHREIBER, E. & ANDERSON, J.R. 1990. Learning artificial grammars with competitive chunking. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory and cognition*, 16(4):592-608.
- SINCLAIR, J. 1991. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- SKEHAN, P. 2009. A framework for the implementation of task-based instruction. (*In* Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M., eds. *Task-based language teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. p. 83-107).
- SKEHAN, P. 2007. Language instruction through tasks. (*In* Cummins, J. & Davison, C., eds. *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, i. p. 289-301).
- SKEHAN, P. 2003. Task-based instruction. *Language Teaching* 36:1-14.
- SKEHAN, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SKEHAN, P. & FOSTER, P. 2001. Cognition and tasks. (*In* Robinson, P. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 183-205).
- SLAVIN, R.E. 2000. *Educational psychology: theory and practice*. 6th ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.
- SLOBIN, D. 1985. Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. (*In* Slobin, D., ed. *The crosslinguistic study of language acquisition, Volume 2*. Hillsdale, NY: Holt, Rinehart & Winston. p.1159-1249).

- SLOBIN, D. 1979. *Psycholinguistics*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- SOKMEN, A. 1997. Current trends in teaching second language vocabulary. (*In* Schmitt, N. & McCarthy, M., eds. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. p.237-257).
- SPADA, N. 2007. Communicative language teaching: current status and future prospects. (*In* Cummins, J. & Davison, D., eds. *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, i. p. 271-288).
- SPADA, N. & FRÖHLICH, M. 1995. The communicative orientation of language teaching observation scheme (COLT). Appendixes 1 & 2. The national centre for English language teaching and research, p.196.
- SPADA, N. & LIGHTBOWN, P.M. 2008. Form-focused instruction: integrated or isolated? *TESOL Quarterly*, 42(2):181-207.
- SMITH, J.W.A. & ELLEY, W.B. 1994. *Learning to read in New Zealand*. New York: Langman Paul.
- SNOW, M.A., MET, M. & GENESEE, F. 1989. A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23(2):201-217.
- STAKE, R.E. 2000. Case studies. (*In* Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. *Handbook of qualitative research*. California: Sage. p.435-454).
- STAKE, R.E. 1995. *The art of case study research*. California: Thousand Oaks.
- STÆHR, L.S. 2009. Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *SSLA*, 31:577-607.
- STERN, H.H. 1993. *Fundamental concepts of language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- STEYN, I.N. 1984. *Kurrikulumteorie: 'n leer- en werkboek*. Potchefstroom: Mediapublikasies.
- STRAUSS, A.L. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STRAUSS, P.R. 1995. *Procedural knowledge of ESL readers in decoding expository text*. Johannesburg: Rand Afrikaans University. (Thesis - DEd).
- STREVEN, P. 1977. *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- STRICKLAND, D. 1998. What's basic in beginning reading? *Educational leadership*, March:6-19.
- SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2011. *Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (NKABV) Graad 4-6*. Finale konsep. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2011. Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (NKABV) Graad 7-9. Finale konsep. Pretoria: Staatsdrukker.

South Africa. Department of Education. 2010. Ministerial committee on the reduction of Learning Areas in the Intermediate Phase of the General Education and Training Band, April. Final report. Pretoria: Staatsdrukker.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2010b. Statement from the Department of Basic Education: strengthening Curriculum implementation from 2010 and beyond.

<http://www.thutong.doe.gov.za> (Circular 3/...)

SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2009. Finale Verslag van die taakspan vir die hersiening van die implementering van die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV), Oktober, 2009. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. Nasionale Onderwysdepartement. 2008. Nasionale Kurrikulumverklaring. (Skole). Beleid. Tale, A. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 2008. Departement van Onderwys: Nasionale Leesstrategie.

SUID-AFRIKA. Nasionale Onderwysdepartement. 2003. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole): onderwysersgids vir die ontwikkeling van leerprogramme. Tale, A. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2002. Beleidsdokument vir Tale: Afrikaans tweede addisionele taal. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (skole). *Staatskoerant*: 23406(443), Mei.

SUID-AFRIKAANSE AKADEMIE VIR WETENSKAP EN KUNS. 2009. Afrikaanse woordelys en spelreëls. Kaapstad: Pharos Uitgewers.

SUKHRAJ, P.R., MKHIZE, T., & GOVENDER, S. 2000. Untrained teachers let loose on your kids: thousands lack proper qualifications and some know no more than pupils. *Sunday Times*: 1, 8 Febr.

SWAIN, M. 2000. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. (In Lantolf, J.P. Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press. p. 97-114).

SWAIN, M. 1996. Integrating language and content in immersion classrooms: research perspectives. *The Canadian Modern Language Review*, 52:529-548.

SWAIN, M. 1995. Three functions of output in second language learning. (In Gass, S. & Madden, C., eds. Input in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House. p. 235-253).

- SWAIN, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. (*In Gass, S. & Madden, C., eds. Input in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House. p. 230-253).*
- TABA, H. 1962. Curriculum development: theory and practice. New York: Harcourt, Brace & World.
- TAGUCHI, N. 2007. Chunk learning and the development of spoken discourse in a Japanese as a foreign language classroom. *Language Teaching Research*, 11(4):433-457.
- TAYLOR, D.S. 1985. The place of methodology in the training of language teachers and the integration of theory and practice. *System*, 13(1):37-41.
- TAYLOR, N. 2001. "Anything but knowledge": the case of the undisciplined curriculum. Paper presented at Curriculum Dialogue Seminar: What counts as worthwhile knowledge for the 21st century South African citizen? GICD, Johannesburg, February.
- TAYLOR, N., MULLER, J. & VINJEVOLD, P. 2003. Getting schools working: research and systemic school reform in South Africa. Cape Town: Pearson Education South Africa.
- THALER, V., EBNER, E.M., WIMMER, H. & LANDERN, K. 2004. Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*, 54:89-113.
- TOMLINSON, B. 2007. Introduction: Some similarities and differences between L1 and L2 acquisition and development. (*In Tomlinson, B., ed. Language acquisition and development: studies of learners of first and other languages. London: Continuum. p. 1-12).*
- TOMLINSON, B. 2003. Developing principled frameworks for materials development. (*In Tomlinson, B. Materials development for language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. p. 107-129).*
- TOMLINSON, B. 2001. Materials development. (*In Carter, R & Nunan, D., eds. The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press, p.66-71).*
- TOWELL, R. & HAWKINS, R. 1994. Approaches to second language acquisition. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- TREBBI, T. 2003. Curriculum development and learner autonomy in the foreign language classroom: constraints and possibilities. (*In Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. Learner autonomy in the foreign language classroom. Authentik Language Learning Resources Ltd : Trinity College Dublin. p. 166-184).*

- UNESCO. 2006. National education quality initiative: the literacy and numeracy challenge. Presentation to the Royal Netherlands Embassy, 28 August, South Africa.
- UNESCO. 2004. The plurality of literacy and its implications for policies and programs: position paper, Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organisation.
- VAN DEN BRANDEN, K. 2009. Training teachers. (*In* Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M., eds. Task-based language teaching. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. p. 401-429).
- VAN DEN BRANDEN, K. 2000. Zeven vragen over taakgericht onderwijs. *Vonk*, 29(3):3-19.
- VAN DEN BRANDEN, K., BYGATE, M. & NORRIS, J.M. 2009. Task-based language teaching. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- VAN DEN BRANDEN, K., BYGATE, M. & NORRIS, J. 2009. Task-based language teaching. (*In* Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M. 2009. Task-based language tTeaching. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. p. 1-19).
- VANDERGRIFT, L. 2004. Learning to listen or listening to learn? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24:3-25.
- VANDERGRIFT, L. 1997. The strategies of second language (French) listeners: a descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(1):387-409.
- VANDERGRIFT, L. & GOH, C. 2009. Teaching and testing listening comprehension. (*In* Long, M.H. & Doughty, C.J., eds. The handbook of language teaching. West Sussex, United Kingdom: Blackwell Publishing. p. 395-411).
- VAN DER WALT, C., EVANS, R. & KILFOIL, W.R. 2009. Learn 2 teach. 4th ed. Pretoria: Van Schaik.
- VAN DER WALT, J.L. & FOWLER, S. 2006. Constructivist teaching-learning theory: a stewardship approach. (*In* De Muynck, B. & Van der Walt, H., eds. The call to know the world. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief. p. 13-50).
- VANPATTEN, B. 2007. Input processing in adult SLA. (*In* VanPatten, B. & Williams, J., eds. Theories in SLA: an Introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum).
- VANPATTEN, B. 2002a. Processing instruction: an update. *Language Learning* 52:755-803.
- VANPATTEN, B. 2002b. Communicative classrooms, processing instruction, and pedagogical norms. (*In* Gass, S., Bardovi-Harlig, K., Magnan, S.S. & Walz, J., eds. Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. p. 105-118).

- VANPATTEN, B. 2002c. Processing instruction, prior awareness and the nature of second language instruction: A (partial) response to Batstone. *Awareness*, 11(4):241.
- VANPATTEN, B. 1996. Input processing and grammar instruction. Norwood, NJ.: Ablex Publishing Corporation.
- VAN PATTEN, B. & CADIerno, T. 1993. Input processing and second language acquisition: a role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77(1).
- VARONIS, E.M. & GASS.S. 1985. Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied linguistics* 6(1):71-90.
- VIVIERS, D. 1997. Taakgerigte taalonderwys. *Karring*, 13:7-13.
- VYGOTSKY, L.S. 1986. Thought and language. The MIT Press: Cambridge MA.
- VYGOTSKY, L.S. 1978. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S. 1967. Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3):6-18.
- WANG, X. 2010. Features of input of second language acquisition. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(3):282-284.
- WALTERS, S.W. 1985. Die ontwikkeling van kurrikulering op internasionale en nasionale vlak. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Verhandeling - MEd).
- WATERS, A. 2009. Advances in materials design. (In Long, M. & Doughty, C.J. The handbook of language teaching. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell. p. 311-326).
- WEAVER, C. 1994. Reading process and practice. Portsmouth, NH: Heinemann.
- WEIDEMAN,A., TESFAMARIAM, H. & SHAALUKENI, L. 2003. Resistance to change in language teaching: some African case studies. *Southern African linguistics and applied language studies*, 21(1&2):67-76.
- WESSELS, M. 2007. Practical guide to facilitating language learning. Kaapstad: Oxford University Press Southern Africa Ltd.
- WEST, R. 1994. Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27:1-19.
- WEST, M. 1930. Seeking-vocabulary in a foreign language. *Modern Language Journal*, 14:509-521.
- WHEELER, D.K. 1976. Curriculum process. London: The Open University Press.

- WHITE, R.V. 1988. *The ELT curriculum. Design, innovation and management.* Oxford: Basil Blackwell.
- WHITELEY, McCABE & BUOY. 2000. 'The qualitative interview'. Unpublished paper, vol. Curtin University of Technology Graduate School of Business.
<http://www.adt.curtin.edu.au/theses/available/adt-WCU>. Date of access: 7 Jul. 2010.
- WIDDOWSON, H.G. 2003. *Defining issues in English language teaching.* Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. 1984. *Learning purpose and language use.* Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. 1979. The acquisition and use of language systems. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1):15-26.
- WIDDOWSON, H.G. 1972. The teaching of language as communication. *ELT Journal*, 27(11):15-19.
- WILKENS, D. 1976. *Notional syllabuses.* Oxford: Oxford University Press.
- WILKENS, D.A. 1972. *Linguistics in language teaching.* London: MIT Press.
- WILLIAMS, A. 2003. How to write and analyse a questionnaire. *Journal of Orthodontics*, 30(3):245-252.
- WILLIAMS, J. 2005. Form-focused instruction. (*In* Hinkel, E. *Handbook of research in second language teaching and learning.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 671-691).
- WILLIS, D. 1990. *The lexical syllabus.* London: Collins.
- WILLIS, J. 2009. The TBL framework: the task cycle. (*In* Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M. *Task-based language teaching.* Amsterdam: John Benjamins Publishing. p. 227-242).
- WILLIS, J. 1996. *A framework for task-based learning.* London: Longman.
- WILSON, M. 2003. Discovering listening improving perceptual processing. *ELT Journal*, 57(4):335-343.
- WRAY, A. 2000. Formulaic sequences in second language teaching: principles and practice. *Applied Linguistics*, 21(4):413-489.
- XU, X. 2010. The effects of glosses on incidental vocabulary acquisition in reading. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(2):117-120.
- YIN, R.K. 2009. *Case study research: designs and methods.* Thousand Oaks, California: Sage.

- YIN, R.K. 2003. Case study research: design and methods. California, US: Sage.
- YOPP, R.H. & YOPP, H.K. 2003. Time spent reading. *The Reading Teacher*, 57(3):284-287.
- YUKO, P. 2007. Constructivism in foreign language learning. *Academic Exchange Quarterly*, Mrt. 22: 1-12. <http://www.thefreelibrary.com/Constructivism>. Datum van gebruik: 22 Jan. 2008.
- ZIMMERMAN, C.B. 1997. Historical trends in second language vocabulary instruction. (In Coady, J. & Huckin, T. Second language vocabulary acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. p. 5-19).
- ZHAN, C. 2010. Acquisition of communicative competence. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1):50-52.
- ZHAN, Y. 2010. Cooperative language learning and foreign language learning and teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1):81-83.
- ZHENG, X. & DAVISON, C. 2008. Changing pedagogy. London: Continuum International Publishing Group.

**Die ontwikkeling van 'n onderrig-
leerprogramraamwerk vir Afrikaans Addisionele Taal**

Bylae

BYLAE

BYLAAG A	2
GEVALLESTUDIE 1 (SKOOL 1)	2
BYLAAG B	6
GEVALLESTUDIE 2 (SKOOL 2)	6
BYLAAG C	12
GEVALLESTUDIE 3 (SKOOL 3)	12
BYLAAG D	15
GEVALLESTUDIE 4 (SKOOL 4)	15
BYLAAG E	18
GEVALLESTUDIE 5 (SKOOL 5)	18
BYLAAG F	21
GEVALLESTUDIE 6 (SKOOL 6)	21
BYLAAG G – KATEGORIEë	24
BYLAAG H – VERGELYKENDE ANALISE	26
BYLAAG I – SEMI-GESTRUKTUREERDE VRAE (ONDERWYSERS)	31
BYLAAG J – SEMI-GESTRUKTUREERDE VRAE (LEERDERS)	32
BYLAAG K – TOESTEMMING VAN ONDERWYSDEPARTEMENT	33
BYLAAG L – TOESTEMMING VIR NAVORSING BY SKOLE (Leerders)	34
BYLAAG M – TOESTEMMING VIR NAVORSING BY SKOLE (Hoof)	35
BYLAAG N – TOESTEMMING VIR NAVORSING BY SKOLE (Onderwysers)	36
BYLAAG O – COLT SE OBSERVASIE-SKEMA, AANGEPAS DEUR SPADA EN FRÖHLICH (1995) en aangepas vir hierdie studie deur Du Toit.	37
BYLAAG P: CD – VOORBEELDE VAN ONDERWYSER- EN LEERDERONDERHOUDE EN OPNAMES VAN TWEE VOORBEELDSKOLE (Skool 2 en 6)	40

BYLAAG A
FASE 1: OOP KODERING

GEVALLESTUDIE 1 (SKOOL 1)

Digte beskrywing

Die twee onderwysers wat AAT onderrig is almal moedertaalsprekers van Afrikaans. Die graad 4-onderwyseres is in haar dertigs en die graad 5,6 en 7-onderwyseres is in haar laat veertigs. Sy het meer as twintig jaar ervaring, terwyl die jonger onderwyser 14 jaar ervaring het. Nie een van die onderwyseresse het formele onderrig ontvang in die onderrig van enige ander addisionele taal behalwe Engels nie. Nie een het self 'n addisionele taal geleer behalwe Engels nie.

Beide onderwysers se klasse is effektief georganiseer en bevat kleurvolle en effektiewe visuele hulpmiddels. Die dekor in beide klasse is baie netjies en kleurvol – vrolike gordyntjies en muurverf. Die banke is in netjiese rye georganiseer.

Die klasse is groot – met tot 45 leerders in een klas. Die leerders is multikultureel met moedertale wat wissel van Duits, Koreaans, Engels, Afrikaans en verskillende Afrikatale soos Tswana, Xhosa, Zulu, Suid-Sotho en Pedi. Daar is ook 'n paar ander Afrikataalsprekers wat van DRK afkomstig is. Die leerders stel 'n uitdaging aan die onderwysers aangesien AAT nie werklik die meeste van die leerders se tweede taal is nie, maar eerder hulle vierde of vyfde taal of selfs 'n totale vreemde taal is.

Beide onderwysers handhaaf goeie dissipline. Die leerders weet presies wat van hulle verwag word en hulle moet op ordelike wyse aan die aktiwiteite deelneem. Baie aandag word geskenk aan ekstra lees oefeninge. Die onderrigaktiwiteite word saamgestel uit 'n wye verskeidenheid bronne (verskillende handboeke wat in elke onderwyser se rak staan, tydskrifte, koerante, ander boeke, woordeboeke en so meer). Die onderwysers gebruik ook liedjies en bewegings om AAT aan die leerders te onderrig. Grammatikareëls word ook aan die leerders verduidelik waar nodig. Leerders kry nie baie geleentheid om werklik te leer om die taal te praat nie aangesien min aandag aan mondelinge kommunikasie geskenk word. Daar word meer gefokus op lees en skryf as op praat.

Oopkodering (Fase 1)

Onderwysers – fokusgroeponderhoud		
1.	Verskillende onderrigmetodes , bv. dril grammatika strukture soos sinne	
2.	Baie visuele hulpmiddels, bv. prente	
3.	Genotvolle onderrig, bv. liedjies sing, stories	
4.	Moedig leerders aan om te praat selfs met foute. Tog noem onderwysers dat mondelinge kommunikasie en woordeskat die minste belangrik is, terwyl letterkunde en skryf die belangrikste komponent is. Grammatika word ook as belangrik beskou.	Hoe kan woordeskat en <i>oral</i> die minste belangrik beskou word as dit die basis is van taal?
5.	Kodewisseling na moedertaal waar moontlik	
6.	Handboeke vir kriteria vir ondersteuningsmateriaal	
7.	Diversiteit in kultuur aantoon en in ag neem	
8.	Baie oefeninge om taalvaardig te word	
9.	Tematiese onderrig	

10.	Maklike stories op leerder se vlak	
11.	Graad 4 slegs fragmente van stories	
12.	Hindernisse: verskillende huistale; Afrikaans nie eerste addisionele taal van leerder, eerder derde, vierde of vreemde taal	
13.	NKV duidelik genoeg	
14.	Kommunikatiewe onderrig impliseer dat leerders baie mondelinge werk moet doen	Min geleentheid vir praat word geskep.
Leerders – fokusgroeponderhoud		
1.	Probleme: woordeskat	
2.	Probleme: grammatika (voorsetsels)	
3.	Probleme: verstaan nie wat gelees word nie	
4.	Probleme: spelling	
5.	Probleme: om voor maats te lees of te praat	
6.	Inhoudsonderwerpe interessant	
7.	Onderwerpe vervelig wanneer begrip ontbreek	
8.	Geniet prente	
9.	Lang stories is vervelig	Verstaan nie al die woorde en moontlik klanke – klink alles dieselfde
10.	Almal het handboeke	
11.	Wil graag praat, maar doen nie baie mondelinge werk nie	
12.	Praat beperk tot hardop lees of taaloefeninge	
13.	Geen taalspeletjies	
14.	Belangstellings: troeteldiere, musiek, fliek, toneel, kos, beroepe, geskiedenis, natuur, diere, geld, motors, see, meisies, seuns, sport, lande	
15.	Wil graag met AAT kan: praat	
16.	Wil graag leer: spelling, uitspraak, punktuasie	

Observasie en veldnotas		
1.	Klasgrootte: 40-50 leerders	
2.	Dekor: Baie netjies, helder kleure, funksionele plakkate wat leerders stimuleer, bv.	
3.	Kommunikasie: Meestal Afrikaans. Slegs konsepte in Engels en sekere woorde. Praat stadig en duidelik.	
4.	Nieverbaal: Onderwyser is toeganklik en vriendelik. Goeie sin vir humor. Artikuleer woorde mooi.	
5.	Metodologie: leerders moet teks hardop lees. Tweede keer help onderwyser met uitspraak van moeilike woorde en klanke	Vaaldam [fa:ldam] i.p.v. [va:ldam]
6.	Die onderwyser gebruik 'n leesboek vir lees – elke leerders het sy eie.	
7.	Al die onderrigmateriaal is in Afrikaans	
8.	Die onderwyser probeer sover moontlik die belangstellings van die leerders in ag neem by die seleksie van onderrigmateriaal en temas.	

9.	Die onderwyser gebruik 'n verskeidenheid handboeke om onderrigmateriaal uit saam te stel.	Afrikaans sonder grense, Kosmos.
10.	Leermateriaal word volgens temas saamgestel en stories is maklik.	Makliker om woordeskat aan te leer omdat leerders dieselfde woorde in verskillende taalkomponente gebruik. Die woorde word in verskillende kontekste gesien en gebruik.
11.	Leerders moet selfstandig werk.	Werk op hulle eie of in groepe
12.	Leerders sukkel om te lees omdat hulle nie die woorde se betekenis ken nie, en sukkel met klanke. Die woordeskat word nie vooraf gegee nie.	
13.	Leerdersreaksie: luister na onderwyser en neem deel indien hulle verstaan. Sommige leerders passief.	
14.	Nieverbale kommunikasie by leerders: gee meestal aandag. Sommige speel of met ander dinge besig.	
15.	In dié les is woordsoorte onderrig.	
16.	Die onderwyser verskaf die reëls en die leerders moet dit eers hardop herhaal en dan mondelings individueel antwoord op vrae van die onderwyser. 'n Liedjie is aan leerders geleer om woordeskat te onderrig.	
17.	Die onderrig geskied hoofsaaklik direk.	Hoewel onderwysers aangedui het dat hulle nie baie direkte onderrig gee nie, is dit die meeste gebruik.
18.	Die leerders doen 'n aktiwiteit vanuit die handboek om die inhoud van die les in te oefen.	

Dokumentanalise		
Graad 4	Kort teks met kort sinnetjies.	
	Prentjies by teks.	
	Tweelettergrepige woorde word gebruik.	
	Aktiwiteite: grammatika manlik en vroulik, woordeskatvaslegging, begripstoets oor inhoud van teks in multikeusevrae, sinskonstruksie, spelreëls.	Klanke word geleer met aktiwiteite waar visuele leidrade bygevoeg is. Onderskeid tussen kort vokale en lang vokale.
	Misindeks: 3.572 Aantal woorde: 143, sinne: 15, 3 of meerlettergrepige woorde: 0	Werkwoorde word ook geleer m.b.v. visuele prentjies. Aktiwiteite waar werkwoorde in verskillende kleure onderstreep moet word.
Graad 5	Misindeks: 5.308 Aantal woorde: 113, sinne: 18, 3 of meerlettergrepige woorde: 7	Gedig met moeilike woorde se ekwivalent in Engels bygevoeg. Keusevrae en kort vrae. Rymwoorde word gevra en grammatika uit dieselfde teks: sinskonstruksie, korrekte spelling, nommers in woorde, maak vraagsinne, voorsetsels,

		trappe van vergelyking, intensiewe, meervoude, persoonlike vnwe.
Graad 6		Bollie-tekst: voornaamwoorde en ontkennde vorm
Graad 7	Troeteldiere Misindeks:	Kort teks met kort sinne. Meerlettergrepe woorde. Keusevrae. Grammatika: teenoorgesteldes, Engelse ekwivalent, tye, sinskonstruksies, meervoude, verkleining, manlik en vroulik, voorsetsels.
<p>Kommentaar: Daar is weinig verskil in die tipe werk tussen graad 5, 6 en 7.</p> <p>Graad 4 doen aktiwiteite gebaseer op situasies om woordeskat aan te leer, byvoorbeeld: Die Huis en dan word die onderskeie vertrekke geleer, naamlik badkamer, kombuis, sitkamer. Die situasies word m.b.v. visuele prentjies geleer.</p> <p>Blokkiesraaisels, waar sekere woorde met verskillende kleurkryt gesoek en omkring moet word.</p> <p>Leerders leer kleure deur prentjies in te kleur volgens bepaalde kleure.</p> <p>Temas: troeteldiere, sprokies soos Die drie varkies, fabels</p>		

BYLAAG B

GEVALLESTUDIE 2 (SKOOL 2)

Digte beskrywing

By hierdie sekondêre skool is vier AAT-onderwysers. Twee van die onderwysers is al baie ervare in die onderrig van AAT en moedertaal. Hulle hou meer as twintig jaar skool en is onderskeidelik 50 en 53 jaar oud is. Die ander twee onderwysers is jonk in die onderwys. Die een is in haar twintigs, terwyl die ander dame in haar veertigs is. Nie een van die vier onderwysers het spesifieke opleiding in die onderrig van addisionele taal of self 'n ander taal behalwe Engels geleer nie.

Al die onderwysers se moedertaal is Afrikaans. Die klasse is netjies, met redelik effektiewe klasversierings in helder kleure. Kleurryke gordyne of netjiese effekleurige gordyne versier die vensters. Die leerlinggetalle is tussen twintig en dertig. Die klasse is oor die algemeen ruim sodat die leerders nie te naby aan mekaar sit nie en daar is beweegruimte. Een onderwysers het die banke in groepies saamgegroepeer – sy laat die leerders ook dikwels groepwerk en groepspeletjies doen. Hierdie onderwyseres onderrig ook die graad 12-leerders en 'n ervare graad 12-onderwyser by beide moedertaal en AAT en merk ook matriekvraestelle. Nie een van die onderwysers het enige ander taal as Engels geleer nie en nie een het formele opleiding in die onderrig van enige ander addisionele taal as Engels nie.

Die onderwysers is almal entoesiasties en geniet dit om Afrikaans te onderrig. Hulle doen baie moeite met onderrigmateriaal, hoewel hulle saamstem dat dit baie tydrowend is en lank neem om geskikte onderrigmateriaal soos tekste in die hande te kry. Almal, behalwe een fokus daarop om die temas genotvol en toepaslik te maak vir die leerders. Hulle fokus op liedjies en speletjies – selfs in matriek. Die een onderwyseres gebruik rekenaargesteurde ("*power point*") aanbiedings sodat sy werklike gebeure aan die leerders kan toon, byvoorbeeld natuurrampe soos tsunami's.

Die leerders kom uit verskillende multikulturele agtergronde wat wissel van moedertale soos Afrikaans, Engels, Tswana, Zulu, Xhosa en so meer.

Oopkodering (Fase 1)

Onderwysers – fokusgroeponderhoud		
1.	Kritiek teen NKV: taalwetenskaplike goed, verskriklike terminologie by veral letterkunde	Hindernisse in AAT-onderrig
2.	Eindeksamen fokus op kommunikatiewe vermoë, maar NKV baie taalwetenskaplik	
3.	Leerderomgewing het heeltemal verander. Baie multikultureel en leerders wat nog nooit met Afrikaans in aanraking gekom het voorheen nie. Hulle moet dit nou as eerste addisionele taal neem, terwyl dit 'n vreemde taal is.	Blootstelling baie min of niks buite skool
4.	Agtergronde en leefwêreld van leerders verskil hemelsbreed van mekaar	
5.	Kopskuif van moedertaalonderrig na addisionele taalonderrig.	"...en weet jy, dis iets wat nogal moeilik is omdat mens gewoon was aan <i>support</i> . Nou

		moet jy skielik 'n omswaai in jou kop maak van huistaal na addisionele taal en daar is geen materiaal wat jou help daarmee nie"
6.	Geen of weinig ondersteuningsmateriaal om hierdie kopskuif moontlik te maak	
7.	Handboeke word volgens NKV opgestel. Implikasie: te moeilik vir meeste leerders, veral dié wat in graad 8 vir die eerste keer met Afrikaans in aanraking kom.	"Daarom glo ek nie daaraan om vragte handboeke aan te koop nie. Koop vir 'n onderwyser 'n naslaanbiblioteek aan sodat hy self daaruit kan kies volgens die belangstellings van sy klas en pas dan die materiaal aan vir sy klas"
8.	Leerdervlakke verskil: leerders wat reeds in laerskool Afrikaans gedoen het en leerders wat nou vir die eerste keer Afrikaans neem.	
9.	Ondersteuningsgebrek oor hoe om bogenoemde probleem te bowe te kom.	
10.	Handboeke kan 'n pes wees. Onderwysers behoort in staat te wees om eie materiaal te ontwikkel. Dit is hoekom hulle opgelei word. Onderwysers moet leer om te kan selekteer wat vir sy/haar klas geskik is.	
11.	Dit is tydrowend om eie materiaal te maak, veral as jy nie net een graad het nie, en selfs dan, moet jy differensieer aangesien nie al die materiaal geskik is vir die volgende klas nie.	"Dit is harde werk om materiaal saam te stel. 'n ou spandeer ure om al daai goed bymekaar te kry wat jy in een les vir een groep moet gebruik"
12.	Addisionele taalonderrig is baie moeiliker as moedertaalonderrig omdat daar nie genoegsame bronne is nie en die leerders nie op dieselfde vlak is nie.	AAT-onderrig is nie 'n kwessie van "one size fits all" nie.
13.	Groepwerk kan slegs in klasperiodes gedoen word, aangesien die kinders nie na skool bymekaar kan kom om sekere opdragte uit te voer nie.	Leerders kom uit verskillende agtergronde. Sommiges bly ver, terwyl ander huiswerk moet gaan doen of sonder ouers grootword. Ouers kan ook nie help met Afrikaans nie – dikwels self ongeletterd
14.	AAT werk veral prakties. Hulle kan nie die taal tegniese strukture hanteer soos moedertaalsprekers nie.	Minder klem op taalstrukture en meer klem op woordeskat en kommunikasie
15.	Addisionele taal moet genotvol wees vir leerders. AAT kan nie afgerig word nie.	
16.	AAT moet op 'n informele basis aangeleer word	Natuurlike proses
17.	Leerders geniet letterkunde die meeste, veral gedigte en kortverhale.	
18.	Leerders sukkel met taalkunde, veral sinskonstruksies	"Hulle sukkel met taalwerk, veral sinskonstruksies...hulle hou nie van taalwerk nie"
19.	NKV is massas werk. Die leerders kan nie bybly nie.	"...jy druk dit in die kind se keel

		af en die kinders word negatief”
20.	AAT moet baie speletjies insluit en aktiwiteite wat geniet word. Dit vat egter tyd.	“Wanneer leerderaktiwiteite speletjies insluit werk die kinders lekker saam en hulle geniet die klasse”
21.	Leerders moet baie eksterne motivering kry. Baie eet nie genoeg by huis nie. Kos kan motiveer. Positiewe ingesteldheid. Onderwyser moet entoesiasies en positief wees.	“En by addisionele taal, beloon die kinders. Ek het nou die dag ’n sak vol <i>Streetwise 2</i> uitgedeel vir hulle goeie werk”
22.	Drilwerk help nie leerders nie. Leerders moet self die taal ontdek. Mondelinge kommunikasie, lees en woordeskat is baie belangrik, terwyl grammatika en letterkunde die minste belangrik is.	
23.	Lesse moet interessant vir die leerders wees.	
24.	Verskillende onderrigmateriaal moet gebruik word, byvoorbeeld prente, video’s, speletjies, bandopnames, tydskrifte, koerante.	“Leermateriaal moet fyn geselekteer word, want dit moet aanpas by die kind se vlak van ontwikkeling en interessant wees sodat dit kan bydra tot die leerder se verwysingsraamwerk”
25.	Tematiese onderrig volgens belangstellingsvan leerders	
26.	Diversiteit van leerders moet in ag geneem word.	
27.	Temas en onderriginhoud moet vir leerders iets daarbuite beteken	“Onderrigmateriaal help die onderwyser om ’n gesonde en stimulerende omgewing te skep”
28.	Onderrig vir AAT moet begin by bekende en werk na onbekende. Die direkte metode en oudiovisuele metode word veral gebruik asook total physical response.	Twee onderwysers gebruik nie die oudiolinguistiese metode nie.
29.	Verskeie handboeke moet gebruik word in onderrigmateriaal. Verskaf standaard.	“ek ondervind dat een handboek nie genoeg inligting bevat nie, daarom integreer ek verskeie handboeke in een les”
30.	Tekste moet waar nodig vereenvoudig word	
31.	Net fragmente van verhale in graad 8 en 9.	“Hulle verloor storielyn en is verveeld omdat hulle nie die woordeskat verstaan nie”
32.	Hele verhaal.	“Verstaan beter as hulle ’n geheelbeeld het”. “Hulle kry die gevoel dat hulle iets vermag het”
33.	Leerders sukkel met woordeskat en spelling. Agtergrondkennis baie min.	
34.	NKV dikwels vaag, onduidelik en dubbelsinnig. Geen aanduiding van ondersteuningsmateriaal.	
35.	Die klasse is steeds groot en maak rolspel byvoorbeeld moeilik.	

Leerders – fokusgroeponderhoud		
1.	Probleme: te min woordeskat of kennis van Afrikaans	
2.	Probleme: hou nie daarvan om woordeboeke te gebruik nie	
3.	Probleme: te lang teks	
4.	Probleme: wanneer onderwyser te vinnig en sag praat	
5.	Probleme: om 'n opstel te skryf is moeilik	
6.	Probleme: grammatika is moeilik	
7.	Probleme: lees is baie moeilik	
8.	Probleme: wanneer ek nie die werk verstaan nie, is dit vervelig	
9.	Hou van stories	
10.	Leerders voel dat tekste hulle woordeskat uitbrei	
11.	Die temas is interessant	
12.	Die handboeke se onderwerpe is interessant	
13.	Elke leerder het 'n handboek	
14.	Gebrek aan woordeskat verhinder praatvermoë	
15.	Min werklike kommunikasiegeleentheid (praat)	“we have group discussions but we cannot speak that well. Yes we would like to be able to speak Afrikaans”
16.	Onderrigmateriaal is interessant.	“the teacher is kind and explain the work clearly”
17.	Ons speel nie speletjies nie	Die onderwysers wat graad 8 en 9 onderrig speel nie speletjies nie. Die ervare onderwyseres (32 jaar ervaring) het baie oulike taalspeletjies wat sy tot met haar matrieks gebruik. Die graad 9-onderwyser gee ook Engels en is baie visueel ingestel in haar onderrig.
18.	Belangstellings: kos, motors, meisies, seuns, beroepe, sport, binnenshuise versiering, natuur, teken, gedigte skryf, musiek, akteurs, toneel	

Observasie en veldnotas		
1.	Klasgrootte: 20-30 leerders	
2.	Die klasse is heterogeen en multikultureel	
3.	Die leerders het verskillende moedertale: Engels, Afrikaans, Tswana, Zulu, Xhosa, Suid-sotho, Pedi, Sjinees.	

4.	Die klasse is baie netjies.	
5.	Banke hoofsaaklik in rye. Een klas was in groepformaat gegroepeer.	
6.	Netjiese effektiewe, funksionele plakkate (meervoude, verkleining) en bronne soos woordeboeke en ander boeke soos storieboeke in boekrakke binne klasse.	
7.	Onderwysers se lêers ook netjies in rakke beskikbaar vir elke jaargroep.	
8.	Helder kleure vrolik die klasse op. Voorwerpe in klas het groot, duidelik sigbare woorde op byvoorbeeld <i>deur</i> , <i>venster</i> , <i>muur</i> .	
9.	Onderwysers is vriendelik, groet wedersyds, gemaklike atmosfeer.	
10.	Woordeskat word hersien voordat les begin.	
11.	Doel van lesse word aangekondig.	
12.	Nuwe woordeskat word vooraf verduidelik asook taalstrukture wat deur die loop van die les gaan voorkom.	
13.	Terwyl teks gelees word, word moeilike woordeskat verduidelik of aan leerders betekenis gegee indien dit vooraf gegee is. Soms lees leerders sekere dele hardop voor.	
14.	Slegs Afrikaans word in die klasse gebruik.	
15.	Swartbord, truprojektor en ander oudiovisuele apparaat word aangewend. Een onderwyseres het haar rekenaar gebruik om outentieke beeldmateriaal aan die leerders te toon (natuurrampe).	
16.	Die leerders geniet die klasse ooglopend en is nie skaam om deel te neem nie.	Onderwysers moedig die leerders baie aan om vrymoedig deel te neem.
17.	Aktiewe deelname word bewerkstellig deur groepskompetisies waarin byvoorbeeld woordeskat of inhoud van teks aan die einde van die periode getoets word. Dit het veroorsaak dat die leerders baie aandag gegee het tydens die les.	
18.	Leerders word ook aangemoedig om aantekeninge af te neem tydens die les. Leerders het 'n skryfboek waarin dit gedoen word. Woordeskat en grammatikale strukture word verduidelik en deur die loop van die les herhaal.	
19.	Al die lesse is teksgebaseer	
20.	Klein klastoetsies oor woordeskat word gereeld gegee. Vrae en antwoorde word deurentyd gegee. Klem word gelê op die uitspraak van woorde en leerders moet dit hardop en individueel herhaal. Vrae is nie net inhoudskennis nie, maar ook probleemoplossend.	
21.	Nieverbale kommunikasie: leerders geniet grotendeels die lesse en neem aktief deel. Hulle vra vrymoedig wanneer hulle nie verstaan nie. Interaksie tussen onderwysers en leerders is gemoedelik.	
22.	Onderwysers werk leerdergesentreerd. Gee leiding waar	

	nodig, maar leerders moet self probeer. Groepwerk word ook aangewend en leerders kan mekaar help.	
--	---	--

Dokumentanalise		
Graad 8		
Graad 9	Tema: Natuurramp – 'n orkaan Misindeks:	Onderwyser gebruik 'n verskeidenheid bronne om modules saam te stel. Elke module bestaan uit 'n leesteks met woordeskat wat aangeleer word, vrae wat beantwoorde word, grammatika, kreatiewe skryfwerk bv. om 'n liedjie of gedig, kort storie te skryf, praat in groepe of individueel oor tema, speletjies.
		Wye verskeidenheid temas, bv. Natuurrampe, koffie, Namibië, kruie, tradisionele Afrika-kunswerke, Ek is bang vir...

BYLAAG C

GEVALLESTUDIE 3 (SKOOL 3)

Digte beskrywing

Die laerskool bestaan uit leerders wat hoofsaaklik uit die nabye township kom. Die oorgrote meerderheid van hulle praat Tswana as moedertaal, maar daar is ook ander moedertaalsprekers. Die klasse is tussen 40 en 50 leerders groot. Twee onderwysers onderrig AAT. Hierdie onderwysers is self moedertaalsprekers van Afrikaans en in hul vyftigs. Beide die onderwysers het oorspronklik Afrikaans as moedertaal onderrig in die hoërskool met meer as twintig jaar ervaring. Nie een van hierdie onderwysers het formele opleiding ontvang in 'n addisionele taal, anders as Engels nie en self ook nie 'n vreemde taal probeer aanleer nie. Hulle het verder ook nie formele opleiding ontvang in laerskoolonderrig nie.

Die klasse is netjies met kleurvolle en funksionele plakkate (byvoorbeeld antonieme en sinonieme, meervoude). Die banke is almal in rye gerangskik.

Die leerders het handboeke, maar mag dit nie huis toe neem nie. Hulle kry ook nie sommer huiswerk nie, omdat die leerders nie die huiswerk doen nie, en omdat die boeke wegraak of vergeet word.

Oopkodering (Fase 1)

Onderwysers – fokusgroeponderhoud		
1.	Die leerders sukkel baie daarmee om die woorde korrek uit te spreek en neer te skryf. Hulle laat dikwels die laaste klanke weg, byvoorbeeld dankie se <i>-ie</i> .	“Hier is baie leerders wat <i>dank</i> skryf i.p.v. <i>dankie</i> ”
2.	Die leerders skryf ook vreeslik verkeerd van die bord of teks af.	Die skryfprobleme kan moontlik wees a.g.v. leesprobleme.
3.	NKV is duidelik “veral omdat mens ervare is en jy weet wat in die hoërskool verwag word, so jy weet waarheen jy op pad is”	Dit is interessant dat die onderwyser self nie in die hoërskool addisionele taal onderrig het nie, maar moedertaal. Ek verstaan dus nie wat sy hier bedoel nie.
4.	Maak onderrigmateriaal self	“Ons moet alles self maak”
5.	Ons gebruik nie die NKV baie nie, ervaring is belangriker.	“Ons kyk nie verskriklik baie na die kurrikulum nie. Ons gaan maar op ervaring”
6.	Tyd is te min	“’n Groot leemte is dat ons te min tyd het om Afrikaans te onderrig. Afrikaans het 3 periodes per week, terwyl Engels as huistaal 7 periodes het”
7.	Leesprobleme	“tekste moet aangepas word, byvoorbeeld <i>groot</i> word vervang met <i>massief</i> omdat dit nader aan die Engelse <i>massive</i>

		is”
8.	Huiswerk word eerder in die klas gedoen.	“Hulle doen nie hulle huiswerk nie, so ek probeer dat hulle hul werk eerder in die klas doen”
9.	Leerders het handboeke, maar dit bly in die klas. Die handboeke is te moeilik vir die leerders.	“Ons gee ook nie handboeke huis toe nie. Ek werk min daaruit omdat hulle nie daardie goed kan lees nie”
10.	Liedjies en speletjies werk nie	“Ek het dit op ’n stadium probeer, maar hulle maak ’n grap daarvan. Dit vat ook baie tyd”. “Eenkeer ’n kwartaal leer ons ’n rympie, maar ons sing nie regtig nie en hulle <i>like</i> eintlik sing”.
11.	Hulle geniet dit om aktiwiteite met beweging te doen	“Ons leer die alfabet deur bewegings, hulle hou daarvan. Dit is vir hulle lekker”.
12.	Die leerders het nie baie selfdisipline nie en dan ontaard die klas gou.	“Maar hulle het ook nie baie selfdisipline nie, so die probleem is dan ontaard die klas in chaos. Jy raak deurmekaar en dan is klasgee ook nie meer lekker nie”.
13.	Indien die klasse kleiner kon wees, kon mens dalk meer uitgerig het.	Groot klasse bly problematies ten opsigte van dissipline en onderrig.
14.	Rolspel en toneelopvoerings is moeilik, omdat die leerders nie oor die hulpmiddels self beskik nie.	Suggestopedia is onder andere nie moontlik vir hierdie onderwysers nie, aangesien die leerders uit te arm omstandighede kom. Tydskrifte en ander leesstof is ook nie toeganklik of beskikbaar nie. Slegs in die klasse waar ie onderwysers dit self bymekaar maak of voorsien.

Leerders – fokusgroeponderhoud		
1.	Probleme: woordeskat	
2.	Probleme: woordbetekenisse en begrip	
3.	Probleme: lees	
4.	Probleme: huiswerk is moeilik. Kan nie alleen doen nie.	
5.	Onderrigmateriaal is interessant, veral stories	
6.	Onderwerpe is interessant	
7.	Ons het handboeke, maar mag dit nie huis toe neem nie	
8.	Prentjies maak die teks makliker en lekker.	
9.	Leerders praat nie baie nie, amper nooit, net om sinne te	

	voltooi of goed te herhaal.	
10.	Geen speletjies word gespeel nie	
11.	Belangstellings: troeteldiere, wilde diere, motors, meisies, seuns, modes, kos, insekte, sport, fliks, cartoons	

Observasie en veldnotas		
1.	Klasgrootte:40-50 leerders	
2.	Verskillende ondersteuningsmiddele soos truprojektors, bandopnemers, swartborde en cd-spelers is beskikbaar.	
3.	Onderwysers gee woordeskat vooraf. Leerders moet dit herhaal en uitspreek. Maak gebruik van voorwerpe of prente om naamwoorde te verduidelik, byvoorbeeld oë, dan moet leerders na oë wys.	Die leerders leer deur die totale liggaam te betrek, bv. hulle sing liedjies, klap hande, voer bewegings uit, kyk na prente en luister ouditief.
4.	Onderwysers gebruik hoofsaaklik die direkte metode waarna die leerders die woorde herhaal en die klanke klank. Die leerders herhaal almal saam en dan word individue gevra.	Beide die onderwysers het opleiding ontvang toe behavioristiese denke aan die orde van die dag was. Werklike kommunikatiewe benaderings word nie gevolg nie.
5.	Mooi duidelike prente word gebruik om woorde te verduidelik.	
6.	Die lesse vind almal in Afrikaans plaas.	
7.	Die leerders geniet die aktiwiteite, byvoorbeeld die bewegings wat in die bepaalde les (My liggaam) ter sprake was.	
8.	Die leerders is aktief by die les betrek.	
9.	Meestal doen die onderwyser die praatwerk, terwyl die leerders luister. Daarna word oefeninge in hulle boeke gedoen.	
10.	Die werk is hoofsaaklik inhoudsgebonde en die vrae is meestal begrip. Min probleemoplossende vrae word gevra.	
11.		
12.		

Dokumentanalise		
	Die onderrigmateriaal word uit 'n wye verskeidenheid bronne saamgestel. Die leerders gebruik hulle handboeke net by die skool.	Die onderrigmateriaal is baie gerig op grammatika. Sluit aan by behavioristiese denke.

BYLAAG D

GEVALLESTUDIE 4 (SKOOL 4)

Digte beskrywing

Die onderwysers by hierdie sekondêre skool was eers onwillig om 'n onderhoud toe te staan, maar het wel ingewillig omdat dit 'n fokusgroep-onderhoud was. Drie onderwysers is verantwoordelik vir die onderrig van AAT. Twee is manlik en onderskeidelik 40 en 43 jaar oud, en die derde onderwyser is vroulik en 50 jaar oud. Almal se moedertaal is Afrikaans. Al die onderwysers beskik oor 'n graad. Nie een onderwyser het opleiding ontvang in 'n addisionele taal nie of 'n addisionele taal, behalwe Engels aangeleer nie.

Die onderwysers gebruik hoofsaaklik die direkte metode vir die onderrig van Afrikaans. Geen prente of enige ander ondersteuningsmidele is in die klasse nie. Die klasse is netjies en skoon, maar vaal. Geen vrolike kleure helder die klasse op nie. Sommige vensters is gebreek. Geen klasatmosfeer word geskep nie, omdat mens nie eers kan sien watter vak in die klas onderrig word nie. Daar is ook nie elektrisiteit in van die klasse nie. Wanneer dit bewolk is, is die klasse redelik donker.

Die banke is in rye geplaas. Elke leerder sit by sy eie bank. Nie al die leerders het 'n handboek nie, terwyl die onderwyser slegs die handboek vir onderrig gebruik aangesien hulle van mening is dat dit eenvormigheid bewerkstellig en die standaard volhou.

Oopkodering (Fase 1)

Onderwysers – fokusgroeponderhoud		
1.	AAT is meer informeel, vir die genot van die leerders en makliker om te onderrig as moedertaal.	Die doel van 'n addisionele taal is nie duidelik nie.
2.	Groepwerk moet meer gedoen word by AAT	
3.	Visuele hulpmiddels is noodsaaklik om begrip by leerders te bewerkstellig.	Ironies ontbreek visuele hulpmiddels totaal in die realiteit.
4.	Leerders moet baie blootstelling kry aan die uitspraak van Afrikaanse klanke	Dit het geensins plaasgevind binne die klassituasie nie.
5.	Metodes van onderrig wat genot bewerkstellig moet meer aangewend word, byvoorbeeld dramatisering, liedjies, rolspel	Geen van hierdie genotvolle onderrig het plaasgevind nie. Die leerders meld dat die onderwyser baie streng is en dat die leerders stil moet wees.
6.	Onderrig-ondersteuningsmateriaal is materiaal wat die handboek kan aanvul	
7.	Onderrigmateriaal moet leerders in staat stel om die werk te bemeester, byvoorbeeld prente, video's, radio.	
8.	Die leerders se vlakke moet vasgestel word deur begripstoetse	
9.	Diversiteit moet ingesluit word in die onderrigmateriaal	"Starting from their own culture that is familiar to them and move towards other

		cultures”
10.	Onderrig moet vanaf die bekende na die onbekende beweeg. Die direkte en oudiolinguistiese metode word veral gebruik (moontlik omdat hulle opleiding daarin was).	Die onderwysers het nie ’n idee gehad wat suggestopedia of total physical response is nie.
11.	Handboeke is uiters belangrik omdat dit eenvormigheid bewerkstellig en volgens die kriteria van die NKV opgestel is.	
12.	’n Verskeidenheid tekste moet in die onderrig gebruik word, bv. koerante, tydskrifte	
13.	Leerders moet genoeg lees om vaardighede soos skryf, spelling en grammatika te bemeester. Woordeskat, grammatika, lees en mondeling is baie belangrik, maar letterkunde die minste belangrik.	Die meeste onderwysers noem dat mondelinge kommunikasie baie belangrik is, maar niemand pas dit toe nie. Moontlik omdat die NKV kommunikatiewe benadering vereis.
14.	Net fragmente is genoegsaam vir lees. Die hele storie is belangrik sodat hulle die totale prentjie kan kry.	
15.	Die grootste probleem in die onderrig van AAT is leerders wat geen agtergrond van Afrikaans het nie en nie Afrikaans wil leer nie.	Hierdie stelling is interessant, aangesien leerders wat Frans of Duits of Tswana vir die eerste keer in graad 8 begin, in elk geval oor geen voorafkennis beskik nie. Die persepsie van die onderwysers is dat die leerders reeds oor bestaande kennis moet beskik.
16.	NKV baie duidelik. Sommige nie saamgestem t.o.v. AAT te vaag.	

Leerders – fokusgroeponderhoud		
1.	Probleme: lees	Min ondersteuning word aan leerders gegee. Daar is nie woordeboeke nie en woordeskat word glad nie vooraf of apart behandel nie.
2.	Probleme: verstaan nie die woorde of betekenis nie	
3.	Probleme: hou nie van toesprake voor klas nie	Die leerders sukkel met uitspraak en woordeskat en kry skaam wanneer hulle voor ’n klas moet praat. Onderwyser baie ongeduldig, dus neem niemand vrymoedigheid om hulp te vra nie.
4.	Temas is interessant	
5.	Temas is moeilik sonder voldoende woordeskat	
6.	Die gebrek aan handboeke maak die werk moeilik – hulle	

	kan nie woorde of reëls opsoek nie.	
7.	Geen woordeboeke nie. Dit maak dit baie moeilik, veral om opstelle of paragrawe te skryf.	
8.	Speel geen speletjies in die klas nie.	
9.	Leer deur die werk te herhaal en te memoriseer	
10.	Die onderwyser doen die meeste praatwerk. Luister meestal net na die onderwyser.	
11.	Baie min visuele hulpmiddels of ander materiaal word gebruik tydens klas.	
12.	Leer min van die verskillende kulture in SA, veral nie Afrikaanssprekendes nie.	
13.	Belangstellings: beroepe, kos, seuns, meisies, troeteldiere, musiek, plekke, insekte	
14.	Leerders wil graag Afrikaans leer praat, maar dis moeilik en hulle praat amper nooit in die klas nie.	

Observasie en veldnotas		
1.	Klasgrootte:40-50 leerders	
2.	Geen plakkate in klasse of enige ondersteunende materiaal. Die mure het geen versiering nie en geen atmosfeer wat bevorderlik is vir leer word geskep nie. Die leë klasse gee geen aanduiding van die vak wat onderrig word nie.	
3.	Die onderwysers gebruik hoofsaaklik die handboek as onderrigmateriaal.	Geen voorafname of woordeskat.
4.	Weinig hulpmiddels soos prente word gebruik.	
5.	Geen truprojektors, cd-spelers of iets word gebruik nie.	
6.	Geen oorspronklike Afrikaanse kunstenaars of akteurs word aan leerders blootgestel nie.	
7.	Leerders kry net in klas met Afrikaans te doen. Buite die skool is weinig blootstelling.	
8.	Die onderwysers behandel 'n teks en dan moet die leerders die vrae daarvoor beantwoord.	
9.	In die klasse is geen teken van ander hulpmiddels soos boeke, tydskrifte of koerante nie.	
10.		
11.		
12.		

Dokumentanalise		
	Afrikaans sonder grense – Mari Lätti en Sonia Gouws	

BYLAAG E

GEVALLESTUDIE 5 (SKOOL 5)

Digte beskrywing

Die klasse bestaan uit tussen 30 en 40 leerders. Die leerders bestaan hoofsaaklik uit heterogene, multikulturele swart en bruin mense. Die leerders se moedertale wissel van Afrikaans, Engels tot Tswana, Zulu, Xhosa, Suid-Sotho en Pedi.

Die banke is in rye geplaas. Elke leerder sit by sy eie bank. Nie al die leerders het 'n handboek nie, terwyl die onderwyser slegs die handboek vir onderrig gebruik aangesien hulle van mening is dat dit eenvormigheid bewerkstellig en die standaard volhou. Die klasse is netjies met min of geen plakkate en visuele ondersteuning nie.

Al die onderwysers se moedertaal is Afrikaans. Die jongste onderwyseres het pas afgestudeer en is wit. Die ander onderwyseresse het ten minste vyftien jaar ervaring en is spesifiek opgelei vir laerskoolonderwys. Nie een van die onderwyseresse is formeel opgelei in die onderrig van addisionele taal nie en nie een het 'n ander taal behalwe Engels as addisionele taal geleer nie. Die onderwysers se ouderdomme wissel van 59, 48,35 tot 22. Die meeste onderwysers het 'n graad en 'n onderwysdiploma. Slegs een onderwyser het net 'n diploma.

Oopkodering (Fase 1)

Onderwysers – fokusgroeponderhoud		
1.	Die grootste probleem in AAT is lees en woordherkenning	
2.	Die kurrikulum se standaard is te hoog vir die leerders se vlakke. Die leerders se standaard is baie laag.	
3.	93% van die leerders het nog nooit met Afrikaans te doen gekry nie. Hulle begin eers in graad 4 met Afrikaans.	Die probleem is moontlik dat die leerders se eie moedertale asook die TVO nie op 'n standaard is wat dit veronderstel is om te wees nie. Daarom sukkel leerders met Afrikaans. Eintlik behoort hierdie leerders almal op dieselfde standaard te wees aangesien niemand nog Afrikaans gedoen het nie.
4.	Aantal periodes per week is te min om AAT voldoende te onderrig	
5.	Gebruik ekstra onderrigmateriaal wat aangekoop word en spesiaal deur buitepersone ontwikkel word. Hierdie materiaal sluit liedjies en ander tegnieke in wat op kasette is.	Onderwysers gebruik egter nie die kasette nie want die bandopnemers breek en die leerders luister nie regtig nie.
6.	Die groot klasse skep 'n probleem om behoorlik te kan onderrig	Groepwerk raak wanordelik omdat klasse te groot is.

7.	Saamgestelde woorde soos kameelperd en weerligstraal is baie moeilik vir die leerders.	
8.	Wanneer leerders nie verstaan nie, verduidelik die onderwysers maar in Engels.	“Ek maak gebruik van omskakeling vanaf Afrikaans na Engels. Klanke sowel as sinne word gebruik.”
9.	Leerders sukkel baie met die Afrikaanse klanke, veral die swart leerders.	“Hulle sukkel verskriklik met klanke soos <i>i</i> en <i>u</i> . Hulle spreek die woorde ook verkeerd uit”.
10.	Die <i>kappie</i> en die <i>deelteken</i> is ook heeltemal vreemd vir die leerders.	
11.	Die werk moet regtig interessant wees vir die leerders sodat hulle kan aandag gee.	
12.	Ja, speletjies en sulke goed geniet hulle baie.	
13.	Drilwerk werk nie, want op die ou einde kan hulle nie self dink om sinne te maak nie. Die direkte en oudiolinguistiese metodes word meestal gebruik.	
14.	Die leerders geniet stories, maar hulle kan nie stories skryf nie.	“Ja hulle geniet stories, maar om dit te skryf is die probleem”.
15.	Die verskil tussen die onderrig van ’n moedertaal en ’n addisionele taal is dat mens baie stadig en duidelik moet praat in die addisionele taal. ’n Mens moet ook dikwels herhaal.	
16.	Verskillende metodes help leerders met verskillende behoeftes.	
17.	Visuele ondersteuning is baie belangrik, asook speletjies.	
18.	Ek gebruik ook tydskrifte, koerante en prente om onderrigmateriaal te maak. Dit hang af van die groep leerders met wie ek werk.	
19.	Leerders moet bewus gemaak word van verskillende kulture, veral die verskille in Suid-Afrika.	
20.	Handboeke verskaf goeie materiaal, veral as daar baie prentjies by is.	
21.	In die begin is gedeeltes van verhale voldoende omdat hulle geen woordeskat ken nie en die klanke vreemd is. Maar dis belangrik dat leerders baie lees en daarom moet hulle later die hele boeke lees.	“Dit help leerders om hulle leesvermoë te verbeter en help hulle met skryfvaardigheid”.
22.	Een van die grootste struikelblokke wat ons het is dat Afrikaans die meeste leerders se derde taal is.	
23.	Groot klasse Leerders wat nie kan lees of skryf nie en dan baie stadig werk	
24.	Die NKV is nie duidelik ten opsigte van AAT nie en is nie eenvormig nie.	
25.	Grammatika, lees en woordeskat is die belangrikste taalkomponente. Letterkunde is nie so belangrik nie. Oral is ook belangrik.	Min geleentheid is waargeneem vir mondelinge kommunikasie. Die enigste mondelinge kommunikasie wat plaasgevind het, was wanneer die leerders vrae moes

		beantwoord.
--	--	-------------

Leerders – fokusgroeponderhoud		
1.	Probleme: lees	
2.	Probleme: hardop lees voor klas	
3.	Probleme: woordeskat	
4.	Probleme: ken geen Afrikaans nie	
5.	Die inhoud is interessant wanneer ek dit verstaan.	
6.	Afrikaans is baie moeilik.	
7.	Die tekste en stories is baie interessant	
8.	Die leerders het almal handboeke	<p>"I like the content of the textbooks".</p> <p>"The themes of the textbook are interesting".</p> <p>"Some themes are boring".</p>
9.	Min werklike geleentheid om te praat	<p>"We only read aloud".</p> <p>"Sometimes we talk in groups".</p>
10.	Geen speletjies in klasse	
11.	Belangstellings: meisies, seuns, motors, sport, troeteldiere, beroepe.	
12.		
13.		
14.		

Observasie en veldnotas		
1.	Klasgrootte: 30-40 leerders	
2.	Klaskamers is netjies en banke in rye geplaas. Geen plakkate of vrolike gordyntjies.	
3.	Leerders is heterogeen en multikultureel. Grootste gros leerders is Tswanasprekendes.	
4.	Leerders kry tekste waarna die onderwyser eers woordeskat verduidelik.	
5.	Moeilike woorde se betekenis in Engels.	
6.	Nieverbale kommunikasie: onderwysers is streng, maar vriendelik en toeganklik	
7.	Les bestaan uit 'n begripstoets. Leerders lees teks saam met onderwyser, dan lees die leerders gevra om sekere dele te lees en uiteindelik lees individuele leerders.	
8.	Handboek: Afrikaans sonder grense – Lätti en Gouws.	
9.	Ander onderrigmateriaal: Future Entrepreneurs.	
10.	Afrikaans word meestal in klasse gebruik	
11.	Leerders wat die woordeskat verstaan, geniet die lesse meer as leerders wat niks of min verstaan nie.	
12.	Passiewe leerders is moontlik die leerders wat nie verstaan nie	

BYLAAG F

GEVALLESTUDIE 6 (SKOOL 6)

Digte beskrywing

By hierdie hoërskool is twee AAT onderwysers. Die 42-jarige onderwyseres het glad nie Afrikaans as vak gehad nie, maar kan Afrikaans praat en het 17 jaar onderwyservaring. Die 35-jarige onderwyser praat Afrikaans en het sewe jaar onderwyservaring. Die onderwysers se uitspraak van Afrikaans is nie goed nie en hulle sukkel om sinne goed te konstrueer. Beide die onderwysers het onderwysdiplomas en kollege-opleiding ontvang.

Die klasse is redelik groot, met tussen 40 tot 50 leerders in een klas. Daar is geen plakkate of enige ander versiering in die klasse nie en die mure is almal roomkleurig. Die leerders bly die hele dag in een klas, terwyl die onderwysers die verskillende vakke aan hulle kom onderrig. Die leerders het nie handboeke nie. Die onderwysers verskaf tekste aan die leerders waarmee hulle dan werk. Slegs die onderwysers het elkeen 'n handboek. Die lesse is meestal handboekgeoriënteerd.

Oopkodering (Fase 1)

Onderwysers – fokusgroeponderhoud		
1.	Die grootste probleem rakende AAT is dat die leerders geen Afrikaans ken nie	
2.	Ondersteuningsmateriaal vir AAT is ook nie beskikbaar nie.	"We don't have enough teaching aids for the learners".
3.	Genoeg handboeke vir die leerders is ook 'n probleem	
4.	Visuele hulpmiddels moet beskikbaar gestel word om onderrig te vergemaklik. Hulpmiddels soos koerante en tydskrifte.	
5.	Ons het nie storieboeke nie en die biblioteek het net Engelse boeke.	
6.	Die handboeke (Afrikaans sonder grense) het nie Tswanawoorde in om leerders te help nie.	
7.	Die leerders sukkel om te verstaan wat in die teks staan.	"They lack comprehension"
8.	Die temas moet relevant wees vir die leerders, anders gee hulle nie aandag nie.	
9.	Om Afrikaans te praat is 'n groot probleem vir die leerders. Hulle kan goed doen in begripstoetse, maar hulle kan nie praat nie.	"They give the right answers in comprehensions, but when it comes to oral, they can't speak".
10.	Werkswinkels vir Graad 8 en 9 kan baie help.	"If the education department could start with workshops from grade 8, then we can improve our teaching skills"
11.	Daar is geen verskil in die onderrigmetodes vir moedertaal en addisionele taal nie	"No difference"
12.	Uitspraak verskil baie.	
13.	Kulturele diversiteit moet aandag kry	"it can help learners to participate effectively in the teaching and learning situation"

14.	Handboeke is baie belangrik, want dit moedig selfstandige leer aan by leerders. Dit bied interessante en relevante inligting	"Afrikaans sonder grense has very interesting and relevant information"
15.	Die hele storieboek moet gelees word omdat lees leerders se uitspraak en begrip verbeter.	

Leerders – fokusgroeponderhoud		
1.	Probleme: lees	
2.	Probleme: hardop lees voor klas	
3.	Probleme: woordeskat	
4.	Probleme: ken geen Afrikaans nie	
	Probleme: spelling	
	Probleme: die klanke klink almal dieselfde	
	Probleme: kan nie die onderwyser hoor nie	Dit kan wees dat die klanke almal dieselfde klink vir die leerders
8.	Die tekste is interessant, maar as ek nie verstaan nie, is dit vervelig	
9.	Almal het nie handboeke nie	
10.	Prente en woordbetekenisse help om die werk te verstaan	
11.	Te lang tekste is moeilik om te verstaan	
12.	Leer nie om te praat nie	
13.	Doen net grammatika, lees en skryf	
14.	Geen speletjies word in die klas gespeel nie.	
15.	Die onderwyser praat die meeste, terwyl ons moet luister.	
16.	Belangstellings: meisies, seuns, kos, diere, troeteldiere, beroepe, sport, musiek, dans, die toekoms	

Observasie en veldnotas		
1.	Klasgrootte: 40-50 leerders	
2.	Klaskamers is netjies en banke in rye geplaas. Geen plakkate of vrolike gordyntjies.	
3.	Leerders is heterogeen en multikultureel. Grootste gros leerders is Tswanasprekendes.	
4.	Onderwysers wissel terwyl leerders in dieselfde klas bly.	
5.	Geen onderrighulpmiddels soos truprojektors, rekenaars of audiovisuele apparaat word gebruik nie	
6.	Baie Engels word gebruik deur onderwyser.	Te veel Engelse verduideliking. Dit stem nie ooreen met onderwyser wat Tswanawoorde in handboeke wil byvoeg om woordbetekenisse te verskaf nie. Die leerders se moedertaal is in elk geval nie net Tswana nie en daarom sal Tswanawoorde nie veel help

		indien die leerders een van die ander Afrikatale as moedertaal het nie.
7.	Onderwysers se Afrikaans is nie goed nie, veral die uitspraak van woorde en sinskonstruksies.	
8.	Onderwysers is oor die algemeen vriendelik.	
9.	Lesse word beplan volgens handboek.	Leerders het nie self handboeke nie en ontvang fotostate waarvandaan hulle moet werk.
10.	Leerders doen nie groepwerk nie.	Dalk te groot klasse.
11.	Onderwyser onderrig direk. Praat baie. Lees die teks voor en vra dan individuele leerders om sekere gedeeltes of sinne te lees. Leerders passief, beantwoord vrae mondelings en dan skriftelik. Leerders lees gedeeltes sonder om werklik te verstaan wat gelees word. Hulle sukkel geweldig met die uitspraak.	Onderwysergesentreerd. Geen aansluiting by die leerders se verwysingsraamwerk word gemaak nie. Geen woordeskat word vooraf aan leerders bekendgestel nie. Die leerders het duidelik nie hulp gekry ten opsigte van die verskillende klanke in Afrikaans nie. Die klanke verskil baie tussen Afrikaans en Afrikatale. In beide Afrikaans en Afrikatale kom daar klanke voor wat onbekend is vir moedertaalsprekers.
12.	Onderwysers begin nie met woordeskat nie en werk nie tematies nie.	Volg die handboek slaafs na. Geen ekstra hulpmiddels om die werk toeganklik te maak, word gebruik nie. Geen woordeboeke is beskikbaar nie.
13.	Grammatikale strukture wat in tekste voorkom word nie behandel nie.	
14.	Leerders se leesvermoë is baie swak en hulle uitspraak.	
15.	Die tema was troues in verskillende kulture.	Diversiteit
16.		

Dokumentanalise

	Die enigste onderrigmateriaal wat die onderwysers gebruik het gedurende die observasie, was die handboek Afrikaans sonder grense – Mari Lätti en Sonia Gouws.	
--	---	--

BYLAAG G – KATEGORIEË

FASE 2 – AKSIALE KODERING

Gefokusde kodering (aksiale kodering) beteken die vermindering van die data wat tydens die eerste fase (oop kodering) uitgehaal is deur die identifisering en kombinering van hierdie data na groter kategorieë wat die onderskeie kodes saambind, byvoorbeeld die negatiewe punte van AAT by die onderwysers en die leerders kan saamgekategoriseer word onder negatiewe aspekte. Bailey (2007:129) noem in hierdie verband: *“Your goal in focused coding involves moving from a fairly literal code (zipper) into a more conceptual one (closure items). Focused coding also involves hunting for specific targets”*. Eers wanneer al die individuele gevalle gekodeer en weer gekodeer is, word kruiskodering tussen die verskillende gevalle gedoen om verskille en ooreenkomste uit te lig (Bailey, 2007:155). Kruiskodering (*cross-case comparison*) word gedoen om die geldigheid van die resultate te versterk (Lichtman, 2011:113-114). Hierdie kruiskodering vereis gefokusde aandag en word gedoen deur eers twee gevalle te vergelyk, waarna die volgende geval weer gekodeer word en dan vergelyk word met die eerste twee. Hierdie proses word herhaal totdat al die gevalle voltooi is (Bailey, 2007:155).

Kodering kan verbeter word deur rou materiaal van die veldnotas en transkripsies op te gradeer na 'n vlak waar insig tot stand kom ten opsigte van die situasie. Hierdie vlak betrek ook aansluiting by vorige navorsing op hierdie gebied of onderwerp, asook teoretiese konsepte en dit dan vergelyk met jou bevindinge.

Tydens hierdie fase is die 22 temas wat in die eerste fase gekodeer is, gekategoriseer in 7 voorlopige kategorieë. Dit kan soos volg voorgestel word:

	Kategorieë	Subkategorieë	Aantekeninge
1.	Onderrigmetodes	Strategieë	Direkte metode algemeen
2.	Onderrighulpmiddels	Bronne Oudiovisueel	
3.	Interaktiewe kommunikasie in klas	Kodewisseling Kommunikasie met foute Nieverbaal Kultuur	
4.	Aktiwiteite	Vaardigheidskomponente CAPS Temas Leerdersbehoefte	
5.	Negatiewe aspekte	Moedertaal CAPS (NKV) Blootstelling	
6.	Onderrig- ondersteuningsmateriaal	Inhoud Belangstelling Doel Persepsies van onderwysers	
7.	Probleme in taalkomponente	Spelling Woordeskat Grammatika Uitspraak	Bitter min woordeskat word vooraf gegee. Slegs twee onderwysers het hoegenaamd gefokus op woordeskat en

		Praat Lees	bykans niemand het aandag geskenk aan uitspraak nie. Slegs een onderwyser het grammatika is gedoen tydens observasie. Die leerders moes die grammatika afskryf en indril.
			By leesoefeninge is daar geen aandag gegee aan hoe leerders moet lees nie. Ook hier is uitspraak grootliks geignoreer. Die woordeskat by leestekste is hoofsaaklik gedoen deur die woorde na Engels te vertaal.

BYLAAG H – VERGELYKENDE ANALISE

	Kategorieë	Subkategorieë	Geval 1	Geval 2	Geval 3	Geval 4	Geval 5	Geval 6
1.	Onderrigmetodes	Strategieë	Hoofsaaklik direkte onderrig en oudiolinguisties	Meer interaksie en selfwerkzaamheid word van leerders verwag. Die onderrig is ook meer kommunikatiefgerig.	Direkte onderrig	Direkte onderrig. Oudiolinguisties	Direkte onderrig en oudiolinguisties	Direkte onderrig
2.	Onderrighulpmiddels	Bronne	Verskillende handboeke en ander bronne met geskikte onderrigmateriaal, woordeboeke. Al die leerders het 'n handboek. Onderwysers ontwikkel eie materiaal.	Verskillende handboeke en ander bronne met geskikte onderrigmateriaal, woordeboeke in klas beskikbaar. Al die leerders het 'n handboek. Onderwysers ontwikkel eie onderrigmateriaal.	Leerders het 'n handboek om in klas te gebruik, maar mag dit nie huis toe neem nie. Onderwysers gebruik verskillende bronne vir onderrigmateriaal wat hulle self ontwikkel	Nie elke leerder beskik oor 'n handboek nie. Onderwysers gebruik slegs Afrikaans sonder grense en materiaal wat deur buite-instansie ontwikkel is. Geen woordeboeke nie.	Slegs Afrikaans sonder grense. Onderwyser ontwikkel nie eie materiaal nie. Geen woordeboeke.	Leerders het nie handboeke nie. Onderwysers gebruik slegs Afrikaans sonder grense en ontwikkel geen onderrigmateriaal self nie. Geen woordeboeke beskikbaar.
		Oudiovisueel	Leerders luister soms na liedjies.	Oudiovisuele hulpmiddels word gebruik, bv. video's, liedjies, powerpoint met videomateriaal.	Soms word liedjies gespeel	Geen	Geen	Geen
3.	Interaktiewe kommunikasie in klas	Kodewisseling	Slegs sekere konsepte en huiswerkopdragte	Slegs Afrikaans. Soms word woordbetekenisse in Engels verduidelik.	Sekere woorde word in Engels verduidelik.	Baie verduideliking in Engels.	Baie verduideliking in Engels	Baie verduideliking in Engels
		Kommunikasie	Leerders word	Leerders word	Leerders	Leerders praat	Beantwoord	Beantwoord vrae

		met foute	aangemoedig om te praat.	aangemoedig om te praat deur speletjies en kompetisies.	herhaal die werk en voer bewegings ook uit. Min werklike kommunikasie, meestal word vrae beantwoord.	nie self nie; beantwoord vrae en herhaal sekere taalstrukture en woorde.	vrae en herhaal werk. Bykans geen mondelinge werk word gedoen nie. Geen geleentheid om te praat nie.	en herhaal werk. Bykans geen mondelinge werk word gedoen nie.
		Nieverbaal	Leerders lyk redelik entoesiasies, onderwysers is vriendelik en vol energie. Leerders wat nie verstaan nie en veral sukkel met lees is meer passief.	Onderwysers is entoesiasies oor vak en skep toeganklike atmosfeer. Leerders werk geredelik saam.	Die leerders werk redelik saam, maar wil nie individuele vrae beantwoord nie. Een onderwyser het baie energie, maar die ander is redelik passief.	Die onderwysers is streng en bied min geleentheid vir leerders om te praat.	Leerders is redelik bang vir die kwaai onderwyser. Onderwyser is baie ongeduldig en leerders nie gemaklik. Hou nie baie van Afrikaans nie.	Sommige leerders neem deel, terwyl ander redelik verveeld en passief sit. Die onderwyser is nie kwaai nie, maar les is redelik vervelig.
		Kultuur						Die tema het geleentheid gebied vir kulturele interaksie, maar is ongelukkig nie so aangebied nie.
4.	Aktiwiteite	CAPS						
		Vaardigheidskomponente						
		Temas	Wye verskeidenheid, oor die algemeen aangepas by	Wye verskeidenheid wat integreer met	Wye verskeidenheid,	Interessante temas wat by	Geen temas is gebruik,	Geen tema oor 'n bepaalde

			leerderbelangstelling	ander vakke en belangstellings van leerders betrek	funksioneel bv., my liggaamsdele, stories	belangstellings van leerders pas	behalwe dié in handboek, maar geen addisionele temas	lesreeks. Slegs handboekgedrewe
		Leerdersbehoefte s	Aangepas	Aangepas	Aangepas	Aangepas	Nie noodwendig	Nie noodwendig
5.	Negatiewe aspekte	Moedertaal	Multikulturele agtergronde.	Multikulturele agtergronde.	Multikulturele agtergronde.	Multikulturele agtergronde.	Multikulturele agtergronde.	Multikulturele agtergronde
		NKV	Te vaag, gee nie werklike leiding oor wat van onderwysers verwag word nie. Uitkomste swak en assessering vaag.	Vaag- onderwysers weet nie presies wat van hulle verwag word nie. Min ondersteuning.	Te vaag en daarom word dit eintlik geïgnoreer	Bied geen ondersteuning en werklike riglyne nie.	Geen ondersteuning en riglyne oor presies wat gedoen moet word nie.	Te vaag met geen ondersteuning. Weet nie wat om te doen nie.
		Blootstelling	Bitter min leerders het blootstelling aan Afrikaans gekry.	Baie min leerders het blootstelling aan Afrikaans gekry.	Bitter min blootstelling aan Afrikaans.	Meer leerders het blootstelling aan Afrikaans, maar steeds baie swak.	Min blootstelling aan Afrikaans	Bykans geen blootstelling aan Afrikaans.
6.	Onderrig- ondersteuningsmateriaal	Inhoud	Hoofsaaklik teksgebaseer. Doen wel formele grammatika met drilwerk. Bykans geen mondeling word gedoen nie. Geen formele woordeskatonderrig nie. Addisionele OOM word gebruik	Baie min mondelinge werk. Tematies en teksgebaseer. Geen formele woordeskatonderrig nie. Addisionele OOM word gebruik.	Soms is dit teksgebaseer, maar meer gestruktureerd. Geen formele woordeskatonderrig nie. Baie drilwerk en baie oefeninge waar taalstrukture gebruik moet word, maar nie kommunikatief	Onderrig hoofsaaklik beperk tot aangekoopte lesse wat wel al die komponente bevat, maar mondelinge aktiwiteite word grotendeels uitgelaat en beperk tot een mondeling	Slegs handboekgedrewe. Mondelinge word grotendeels vermy en geen addisionele ondersteuningsmateriaal word gebruik nie.	Slegs handboekgedrewe. Mondelinge word grotendeels vermy en geen addisionele ondersteuningsmateriaal word gebruik nie.

					aangewend word nie. Addisionele OOM word gebruik.	toespraak per kwartaal. Geen ander OOM word gebruik nie.		
		Belangstelling	Neem belangstelling van leerders in ag. Sommige temas wel vervelig vir leerders	Neem belangstelling van leerders in ag. Integreer met ander vakke.	Neem belangstellings in ag.	Interessante temas wat by belangstellings inpas.	Leerders vind temas nie altyd boeiend nie.	Sommige temas is boeiend, ander vervelig.
		Doel						
		Persepsies van onderwysers	Sommige besef harde werk in add. taalonderrig. Ander sien dit as net bietjie makliker as moedertaal.	Die meeste besef AAT is harde werk en op 'n ander vlak as huistaalonderrig.	Sien AAT as dieselfde as huistaalonderrig , net makliker.	Sien gebrek van blootstelling aan Afrikaans as negatief.	Ongeduldig met die feit dat leerders geen blootstelling het aan Afrikaans nie. Is van mening dat leerders beter sou vaar as hulle agtergrondkenn is van Afr. Het	Onderwysers sien gebrek van blootstelling aan Afrikaans negatief.
7.	Probleme in onderrigkomponente	Spelling	Onderrig informeel	Gee geredelik aandag aan spelling	Onderrig informeel	Baie min aandag aan spelling	Baie min aandag aan spelling	Baie min aandag aan spelling.
		Woordeskat	Onderrig informeel. Begin nie met woordeskatontsluiting nie.	Gee woordeskat vooraf. Verduidelik dit weer gedurende les.	Onderrig soos dit voorkom in teks. Geen vooraf onderrig.	Onderrig soos dit voorkom in teks. Geen vooraf onderrig. Vervang woorde soos reusagtig	Amper geen aandag aan woordeskat. Gee ekwivalente in Engels.	Amper geen aandag. Vertaal bloot woorde in Engels.

						met massief.		
		Grammatika	Onderrig formeel. Leerders skryf reëls af in werkboeke en moet dit herhaal.	Onderrig formeel soos dit voorkom in temas.	Baie min formele taalonderrig	Geen	Geen	Geen
		Uitspraak	Fokus slegs daarop indien dit in teks voorkom en leerders bv. lees	Gee aandag aan uitspraak, maar vergelyk nie met uitspraak in moedertale.	Slegs indien dit in teks voorkom.	Sekere klanke word aan leerders formeel geleer.	Geen formele onderrig	Geen formele onderrig. Onderwysers sukkel self met uitspraak van klanke.
		Praat	Min mondelinge geleentheid. Leerders haat dit om voor klas te praat.	Geleentheid vir mondelinge toesprake of terugvoer van groepwerk. Moeilik vir leerders.	Geen mondelinge gesprekvoering	Geen	Geen	Geen
		Lees	Leerders moet dikwels voor klas of individueel lees. Sukkel baie met lees.	Lees individueel en as klas saam. Sommige leerders sukkel baie.	Leerders kan nie lees nie.	Leerders sukkel geweldig met lees.	Leerders sukkel baie met lees en onderwyser baie ongeduldig	Leerders probeer lees, maar onsuksesvol.

BYLAAG I – SEMI-GESTRUKTUREERDE VRAE (ONDERWYSERS)

Onderhoudskedule:

Verwelkom die onderwysers en bedank almal vir hulle bereidwilligheid om tyd en kennis op te offer vir die navorsing.

Vrae word interaktief beantwoord en bespreek binne die fokusgroep.

1. Hoe oud is u?
2. Wat is u moedertaal?
3. Hoe lank onderrig u al Afrikaans Addisionele Taal?
4. Het u spesifieke opleiding ontvang vir die onderrig van 'n addisionele taal?
5. Waar het u u opleiding ontvang?
6. Wat is u kwalifikasie?
7. Hoe selekteer u die onderrigmateriaal?
8. Watter onderrigmetodes gebruik u om te onderrig?
9. In watter mate maak u gebruik van die Kurrikulum ten opsigte van die onderrig van AAT?
10. Is die Kurrikulum duidelik rakende die inhoud wat aangebied moet word?
11. Is die Kurrikulum duidelik rakende die onderrig van AAT?
12. Is die Kurrikulum duidelik rakende die onderrigbenadering(s) wat gevolg moet word?
13. Is die Kurrikulum duidelik rakende die metodes of maniere waarop onderrig moet word?
14. Wat is vir u die grootste tekortkoming van die Kurrikulum?
15. Watter probleme ondervind u ten opsigte van die klassituasie, byvoorbeeld die leerders?
16. Maak u gebruik van liedjies, speletjies, stories, gedigte as onderrigmateriaal?
17. Laat u leerders byvoorbeeld as ander karakters in die klas optree?
18. Laat u leerders liggaamsbewegings doen om byvoorbeeld klanke of woorde uit te beeld?
19. Maak u gebruik van visuele prente of ander hulpmiddels?
20. Hoe stel u woordeskat aan die leerders bekend?
21. Hoe onderrig u leesvaardigheid?
22. Maak u gebruik van 'n handboek?
23. Watter?
24. Het elke leerder 'n handboek?
25. Dink u dat die aantal onderrigtyd genoeg is?
26. Wat dink u is die rede waarom leerders Afrikaans neem?
27. Wat is die grootste struikelblok wat die leerders ondervind in die aanleer van AAT?

BYLAAG J – SEMI-GESTRUKTUREERDE VRAE (LEERDERS)

Onderhoudskedule:

Verwelkom die leerders en bedank almal vir hulle bereidwilligheid om deel te neem aan die navorsing.

Vrae word interaktief beantwoord en bespreek binne die fokusgroep.

1. Hoe oud is julle?
2. Wat is julle moedertaal?
3. Hoekom het julle Afrikaans geneem as vak?
4. Het julle elkeen 'n handboek?
5. Geniet julle die temas (*topics*) wat julle in Afrikaans doen?
6. Hou julle van die manier waarop die onderwyser onderrig?
7. Wat moet julle gewoonlik in die klas doen (Hoe verloop die les?)
8. Kry julle baie tyd om met mekaar te praat in die klas?
9. Lees julle baie in die klas?
10. Moet julle die werk afskryf en memoriseer?
11. Hoe leer julle nuwe woordeskat?
12. Gebruik julle woordeboeke?
13. Wat wil julle met Afrikaans doen?
14. Watter onderwerpe sou julle graag wou leer in Afrikaans?
15. Wat is julle belangstellings?
16. Wat is julle gunsteling fliek of TV-program?
17. Hou julle van taalkunde (*grammar*)?
18. Leer julle oor die Afrikaanse kultuur?
19. Moet julle soms opvoer (*act*) in die klas?
20. Praat die onderwyser baie in die klas?
21. Speel julle ooit taalspeletjies?
22. Luister julle na liedjies?
23. Werk julle baie in groepe?
24. Waarvan hou julle nie in die Afrikaanse klas nie?
25. Geniet julle die onderrigmateriaal?

BYLAAG K – TOESTEMMING VAN ONDERWYSDEPARTEMENT

17/03 2010 14:37 FAX 0182946094

APO POTCHEFSTROOM

→ FAX EMAIL

001



education

Lefapha la Thuto
Onderwys Departement
Department of Education
NORTH WEST PROVINCE

Private Bag X 919
Potchefstroom
2520
Tel: 018-297 4201
Fax: 018-294 6094
E-mail: Syssele@nwpg.gov.za
Dpretorius@nwpg.gov.za

DR KENNETH KAUNDA DISTRICT

POTCHEFSTROOM AREA OFFICE

OFFICE OF THE AREA OFFICE MANAGER

TO: MS C. DU TOIT
NORTH WEST UNIVERSITY

FROM: MS S.S. YSSEL
AREA MANAGER
POTCHEFSTROOM

DATE: 17 MARCH 2010

SUBJECT: **PERMISSION TO VISIT SCHOOLS IN THE POTCHEFSTROOM AREA
FOR RESEARCH PURPOSES**

The above matter refers.

Permission is herewith granted to you to visit the schools identified in Potchefstroom Area under the following provisions:

- the activities you undertake at school should not tamper with the normal process of learning and teaching;
- you inform the principal of your identified school of your impending visit and activity;
- you provide my office with a report in respect of your visit;
- you obtain prior permission from this office before availing your findings for public or media consumption.

Wishing you well in your endeavour.

MS S.S. YSSEL
AREA MANAGER
POTCHEFSTROOM

A01041 ip

"A vibrant, top achieving region offering accessible quality education"
"Business unusual. All Hands on Deck to speed up Change"

BYLAAG L – TOESTEMMING VIR NAVORSING BY SKOLE (Leerders)



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 299-1111/2222

Web: <http://www.nwu.ac.za>

Faculty of Education

Tel: (018) 299 4725

EEmail Christine.Dutoit@nwu.ac.za

9 April 2010

Dear Learner

PERMISSION TO TAKE PART IN PHD STUDY

I am doing a research project to benefit learners and teachers with the teaching and learning of Afrikaans as Additional Language. Would you please take part in group interviews at school regarding your attitude towards the teaching support materials and methods used in the teaching of Afrikaans. I would also wish to conduct an observation of the classes with regard to the interaction between you and the teachers. I have received permission by the Department of Education in the Kenneth Kaunda District.

All the interviews will be done in confidentiality. No names of the learners, the teachers or the school will be mentioned. You are welcome to contact me with any enquiries regarding the research.

Yours sincerely

Christine du Toit
Researcher

Please sign underneath and send back to the Afrikaans teacher.

I _____(learner) give my permission to take part in interviews regarding Afrikaans Additional Language with Mrs. C du Toit.

Signed

Date

CHRISTINE.DUTOIT

BYLAAG M – TOESTEMMING VIR NAVORSING BY SKOLE (Hoof)



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Faculty of Education
Tel: (018) 299 4725

E-Mail Christine.Dutoit@nwu.ac.za

9 April 2010

Dear Principal

PERMISSION TO TAKE PART IN PHD STUDY

I am doing a research project to benefit learners and teachers with the teaching and learning of Afrikaans as Additional Language. Would you please allow the teachers and learners of Afrikaans Additional Language to take part in group interviews at school regarding his/her attitude towards the teaching support materials and methods used in the teaching of Afrikaans. I would also wish to conduct an observation of the classes with regard to the interaction between the learners and their teacher. This observation need to be done in one class of each grade. I have received permission by the Department of Education in the Kenneth Kaunda District.

All the interviews will be done in confidentiality. No names of the learners, the teachers or the school will be mentioned. You are welcome to contact me with any enquiries regarding the research.

Yours sincerely

Christine du Toit
Researcher

Please sign underneath and send back to the Afrikaans teacher.

I _____, Principal of _____ give permission to partake in the research regarding Afrikaans Additional Language with Mrs. C du Toit.

Signed

Date

CHRISTINE.DUTOIT

BYLAAG N – TOESTEMMING VIR NAVORSING BY SKOLE (Onderwysers)



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Faculty of Education
Tel: (018) 299 4725

E-Mail Christine.Dutoit@nwu.ac.za

9 April 2010

Dear Teacher

PERMISSION TO TAKE PART IN PHD STUDY

I am doing a research project to benefit learners and teachers with the teaching and learning of Afrikaans as Additional Language. Would you please take part in group interviews at school regarding your attitude towards the teaching support materials and methods used in the teaching of Afrikaans. I would also wish to conduct an observation of the classes with regard to the interaction between you and the learners. The observations needs to be done in one AAL class of each grade. I have received permission by the Department of Education in the Kenneth Kaunda District.

All the interviews will be done in confidentiality. No names of the learners, the teachers or the school will be mentioned. You are welcome to contact me with any enquiries regarding the research.

Yours sincerely

Christine du Toit
Researcher

Please sign underneath.

I _____, teacher of AAL am willing to take part in interviews regarding Afrikaans Additional Language with Mrs. C du Toit and let her do observation in my class.

Signed

Date

CHRISTINE.DUTOIT

**BYLAAG O – COLT SE OBSERVASIE-SKEMA, AANGEPAS DEUR SPADA EN FRÖHLICH (1995)
en aangepas vir hierdie studie deur Du Toit.**

Gevallestudie 2 (Skool 2) – Graad 9 AAT

Class size	Kleiner klasse – tussen 20 en 30 leerders. Heterogene en multikulturele klasse. Leerders praat tot sewe verskillende moedertale : Engels, Tswana, Zulu, Xhosa, Suid-Sotho, Pedi, Sjinees.
Looks	Baie netjies. Banke in rye, een klas se banke was in groepformaat gegroepeer. Baie mooi en effektiewe plakkate teen mure. Netjiese gordyne met sigbare bronne soos woordeboeke en ander storieboeke van Afrikaans in boekrakke in klasse. Onderwysers se lêers in rak duidelik sigbaar vir elke jaargroep.
Visual attraction	Helderkleurige plakkate. Objekte is gemerk met Afrikaanse name, bv. venster, deur, muur. Plakkate oor klanke, meervoude, verkleiningsvorme, ens. kom voor.

Teacher language and interaction with learners	Onderwysers skep 'n gemoedlike atmosfeer en almal groet eers die leerders en vra hoe dit gaan. Al die onderwysers is moedertaalsprekers van Afrikaans
Non-verbal signals	Vriendelik, gemoedelik dog ferm. Toeganklik vir leerders.
Aims and content of lesson	Doel van lesse word aangekondig, soms aan begin en soms eers na 'n interessante inleiding. Woordeskat oor inhoud van les word hersien voordat les begin.
Methodology	Woordeskat word vooraf verduidelik asook sekere taalstrukture. Onderwysers lees teks terwyl hulle sekere woordeskat verduidelik of aan leerders vra wat sekere woorde wat reeds in die inleiding verklaar is, nou weer beteken. Leerders mag ook sekere dele hardop lees. Slegs Afrikaans word gebruik in klasse.
Support material used	Swartbord, truprojektor en ander oudio-visuele hulpmiddels word gebruik. Rekenaar en powerpoint word aangewend om konsepte en woorde aan leerders te verduidelik, bv. een onderwyser het aan die

	leerders gewys hoe aardbewings en ander natuurrampeverwoesting saai deur prente d.m.v. powerpoint aan leerders te toon.
The language of the materials	Afrikaans
Reality as reflected by the materials	Baie goed gereflekteer
Appeal to the learner's affect	Leerders geniet die klasse omdat hulle sekere konsepte en woordeskat kan sien d.m.v. visuele beelde.
Scope for choice/disagreement	Die inhoud word na die leerders toe gebring sodat hulle begrip kan vorm. Visuele beelde versterk die prentjie wat hulle beter laat verstaan en onthou. Omdat onderwysers moeite doen met voorbereiding, is leerders geneig om beter aandag te gee.
Quality of learner's interaction	Leerders neem aktief deel. Hulle moet byvoorbeeld kompetisiespel kan doen na afloop van 'n les waarin hulle woordeskat en begrip van die teks getoets word. Dit is in groepe gedoen. Die leerders het dit baie geniet en was ywerig om elkeen se groep te laat wen. Dit het tot gevolg gehad dat die leerders baie aandag tydens lesse gee.
What teacher does	Van die begin af word leerders betrek. Leerders moet tydens die les aandag gee om in staat te wees om verdere aktiwiteite te kan doen
What learners do (response)	Leerders word aangemoedig om notas te neem tydens lesse. Probleemoplossende vrae word tussendeur gevra aan leerders rakende die inhoud van die lesse. Woordeskat en grammatikale strukture word vooraf verduidelik en deurentyd herhaal soos dit in die teks voorkom. Al die lesse is teksgebaseer. Klein klastoetsies oor onder meer woordeskat word ook dikwels gegee. Leerders het 'n boek waarin woordeskat ingeskryf word en hulle moet self die betekenis in woordeboeke opsoek. Vrae en antwoorde word ook deurentyd verskaf. Leerders moet sekere aspekte van die les as groep of individueel hardop herhaal. Uitspraak kry ook aandag.
Non-verbal signals	Leerders is positief en aktief betrokke by lesse. Hulle neem die vrymoedigheid om vrae te vra en aan te dui wanneer hulle nie verstaan nie. Die onderwyser ken die leerders goed, want sy weet watter leerders ekstra aandag nodig het.
Task Analysis	
Activities	Die leerders moet vooruit lees en woordeskat neerskryf en opsoek wat hulle nie verstaan het nie. Die gedeelte is dan in die volgende les deurgegaan. Teen die einde

	<p>van die verhaal is die klas in groepe verdeel en het hulle gekompeteer rakende inhoud en die verhaalelemente. Woordeskat en taalstrukture is ook betrek. Hulle moes byvoorbeeld die betekenis van sekere woorde kon gee, antonieme of sinonieme</p>
Teacher role + learner role	<p>Die onderwyser werk leerdergesentreerd, m.a.w. lei die leerders, maar die leerders moet self doen. Leerders moet aktief betrokke wees, anders laat hulle hul groepslede in die steek</p>
Setting	<p>Leerders werk in groepe om mekaar te ondersteun. Die groep kan mekaar help om die vrae te beantwoord. Die vrae is egter nie net inhoudelik nie, maar is probleemoplossend gerig.</p>

**BYLAAG P: CD – VOORBEELDE VAN ONDERWYSER- EN LEERDERONDERHOUDE EN
OPNAMES VAN TWEE VOORBEELDSKOLE (Skool 2 en 6)**

Bylaag P

Voorbeelde van onderwyser- en leerderonderhoude en observasies

Inhoudsopgawe

Onderwysersonderhoude
Leerderonderhoude
Observasies

1
26
30

Voorbeeld van onderwysersonderhoude

Skool 2

1

Skool 6

17

Skool 2

	Inhoud	Notas
1	Onderhoudvoerder: Met my geluk doen ek dit nog. Maar dit gaan eintlik maar oor ek wil net nou uitvind met hierdie goed, is daar iets in die kurrikulum wat, wat nie vir julle ooreenkom met dit wat mens moet doen nie, of dat hulle baie onduidelik is met die kurrikulum en nie vir jou regtig hulp gee nie?	
2	Respondent 1: Dit is nou net by die addisionele taal ne?	
3	Onderhoudvoerder: Ja asseblief Loura.	
4	Respondent 1: By my moet ek sê, dat wat nie werk by eerste addisionele taal nie, is al die onsettende taalwetenskaplike goedjies wat geskryf staan en ook by die letterkunde, die verskriklike terminologie. Vir 'n addisionele taal kind gaan dit oor die inhoud.	
5	Respondent 2: Ek voel, addisionele taal, wil jy hom op die ou end uitstuur in die straat en werksomgewing en hy moet die taal kan gebruik, so wat my betref, hierdie formele taal is heeltemal oordoen. Dink ek.	
6	Respondent 1: Ja nee, dit is so.	
7	Onderhoudvoerder: Ek stem nogal saam. Dit voel vir my daar is half, in die een kant sê hulle vir jou jy moet kommunikatiewe benadering volg, maar dan sê hulle ook vir jou dit moet teksgebaseerd wees en dan moet jy al hierdie goed doen in die taal. So iewerste voel dit vir my iemand het die kat aan die stert beet.	
8	Respondent 1: Dit is wat die probleem is. By die letterkunde, veral taal verskriklike, dieselde tipe terminologie as wat jy by die huistaal het. Dit is onmoontlik.	
9	Onderhoudvoerder: Dit is wat Elbie ook vir my gesê het, want ek sê vir haar huistaal en eerste addisionele taal is so, en dan whoops hier iewers onder, hier doer onder lê tweede addisionele taal, maar daar is 'n groot gaping, en die twee is te naby aan mekaar. Veral as mens neem, wat ek vir haar ook gesê het, mens begin in graad 8, baie van die kinders, die eerste keer met Afrikaans. Nou is dit vir hulle 'n vreemde taal, nou verwag hulle dat daardie kinders dieselfde standaard kry in vyf jaar wat 'n ander kind 18 jaar	

	vat om te bereik. Ek verstaan dit nie.	
10	Respondent 1: Dit is waar. Die ironie is, dit is wat die kurrikulum sê, maar die matriek eindeksamen vraestel sê dit nie. Die matriek eindeksamen vraestel is nog steeds kommunikatief.	
11	Respondent 2: Wat ek nou nogal ondervind, as ek onthou toe ek 1987, 1988 matriek addisionele taal gehad het, het ek 'n lelieblanke klas voor my gehad. Wit kinders, wat tog nog in aanraking was met Afrikaans. Hulle pa's en ma's was Afrikaans gewees. So hulle het baie daarmee in aanraking gekom, en die kurrikulum het verander van toe. Nou het jy jou umm, leerderomgewing het heeltemal verander. Maar die inhoud het niks verander.	
12	Respondent 1: Maar weet jy wat was interessant. Toe ek destyds tweedetaal vraestelle gemodereer het, toe is dit nou net met daardie oorgang, toe is daar 'n dame wat by Grenville Hoërskool skoolhou. Toe sê sy vir my, ma hoekom maak ek dit so maklik, hoekom tree ek die tree terug. Toe sê ek vir haar, want sy moet onthou sy sit, Girls High se dogters verskil 'n wêreld van Bospoort se plaasskool, en daarom moet ons daarom iewers in die middel by mekaar uitkom. En dit is presies wat jy nou sê. Maar ons moet net oppas hierdie kinders het nog steeds 'n redelike sterk Afrikaans agtergrond. Want soos die hoofdogter, sy bly by haar ouma, nou haar ouma is 'n kleurling wat Afrikaans praat. So hulle kom in aanraking, op ander maniere. Hulle is nie op dieselfde vlak nie.	
13	Respondent 2: Van skool wissel dit so, want vat nou die groepie wat ek by Wonderfontein gehad het, is 'n radikaal swakker as hierdie kinders. Hulle leefwêreld is nog baie meer Afrikaans as hierdie kinders. Dit verskil, hulle is 50 km uitmekaar uit.	
14	Onderhoudvoerder: En die politieke agtergrond kan ons ook nie weg gooi nie, want as dit 'n radikale klomp is, dan is hulle in elk geval negatief, al maak jy wat.	
15	Respondent 1: Ja nee dit is die waarheid.	
16	Onderhoudvoerder: Daar is ook nie eintlik iets van die 'support materials' nie. Julle moet alles self verskaf en kry? Behalwe nou die voorgeskrewe werk.	
17	Respondent 2:	

	<p>En weet jy wys, dit is iets wat vir my nogal moeilik is, want veral 'n ou was gewoon, waar ek ook vroeër was, ek het support gehad. So nou moet skielik van huistaal daai omswaai in jou kop maak om nou onder te gaan. Jy weet nie mooi hoe nie, en die materiaal is nie daar om vir jou te sê, om jou te help, watse tipe goed moet ek vir die kind gee om hierdie tipe werk te doen nie</p>	
18	<p>Respondent 1: Watse tipe materiaal praat jy van?</p>	
19	<p>Onderhoudvoerder: Dit is nou jou onderrigmateriaal wat jy gebruik. Of jou tekste wat jy gaan gebruik.</p>	
20	<p>Respondent 2: Handboeke? Ja maar kyk nou, jy kan ook nie. Nou vind 'n ou partykeer dat daai handboeke wat jy gebruik is, ek sal nou nie sê, ja die standaard is te hoog vir die kinders. Ek moet afkom. Ek moet nog sak voor ek by daardie standaard van die ou kan kom. Nou moet jy nog sak. Nou moet jy amper begin dink soos 'n laerskool onderwyser, en umm jy weet dit is nou waar die kreatiewe ding inkom en so, maar ek voel net 'n ou moet bietjie meer ondersteuning hê. Om net vir jou 'n beter aanduiding te gee, 'n kinders wat op so vlak is gebruik hierdie en hierdie tipe goed. Dit is wat ek voel is 'n tekort.</p>	
21	<p>Respondent 1: Ja maar onthou jy gaan dit nooit kan sien as 'n tekort nie, want die departement ontwikkel derduisende handboeke. Hulle kry mense wat dit doen, maar nou ek het grootgeword waar ons, ons eie materiaal moes ontwikkel. En daarom, die studente wat by my klas kry ontwikkel hulle eie goed, want 'n handboek kan 'n pes word. Dit is wat ek en sy oor gesels het. Eintlik is onderwys die ontwikkel van jou eie materiaal. Dit is nie die departement of wie ook al se Job om dit te doen nie. Jy moet jou eie ondersteuningsmateriaal ontwikkel. Daarom moet jy 'n seleksie maak. Daarom glo ek nie daaraan om vragte handboeke aan te koop nie. Ek sê koop vir 'n onderwyser 'n naslaanbiblioteek aan. Vat dit na sy klas toe, hy selekteer vanuit daai perspektief, kies hy, hy maak 'n seleksie en dan pas hy dit by sy klas aan. Dit is wat ek vir Christine sê, mense moet leer om op hulle voete te dink. As ek nou sit met daardie huistaal klas en ek sien my maat nie Viva nie, nie piekfyn nie, nie halleluja, Amen werk vir my klas nie, dan moet ek gaan sit. Want dit is waarvoor ek</p>	

	gekwalfiseerd is. Ek het die bronneverwysings in my kop om dit te kan doen. Dit is harde werk, maar vir 32 jaar is dit hoe ek werk.	
22	Respondent 2: Maar wat ek net nog steeds sê, dit sal 'n ou 'n bietjie kan help as jy net 'n bietjie van daai goed ook kry. Dit is soos jy sê, dit is harde werk, 'n ou spandeer ure om al daai goed bymekaar te kry wat jy in een les vir een groep moet gebruik. En as jy net so bietjie, jy hoef nie alles te kry nie, maar net 'n bietjie wat jy kan gebruik.	
23	Respondent 1: Jy sien dit is hoekom ek vir daai studente die goed so laat ontwikkel het. Want snaaks genoeg, hulle dink soos ons. Hulle dink saam met ons en hulle gaan kyk na 'n ding wat nie lekker kan werk nie. Hulle werk nog op die grondvlak, op die maklike vlak. So mens moet dan maar dit wat vir jou gegee word net verder ontgin. Dit is nie altyd maklik nie.	
24	Onderhoudvoerder: Maar ek dink tog tyd is 'n baie belangrike aspek wat julle nie altyd het. Want in die literatuur sê hulle, mense wat ondersteuningsmateriaal ontwikkel, moet, dis eintlik 'n professie op sy eie. Want jy moet soveel goed gaan kyk. Jy moet gaan kyk op watter vlak is die kind, op watter vlak is hierdie teks. Om dit bymekaar te bring. Want hulle het ook gevind, dat baie keer is die tekste of te moeilik, of te maklik, en jy weet nie altyd nie. Maar ek kan ook verstaan dat mens nie dit kan ook nie resepte daar sit nie. Kinders verskil.	
25	Respondent 1: Dit is die gefoeter, want nou kom hulle hier in Potchefstroom, nou sê hulle gebruik piekfyn handboeke. Nou weet julle, dan maak ek piekfyn handboeke oop, dan beseft ek ag weet jy wat, almal maak 'n grappie, want by Gimnasium werk hulle vir onderskeidings, by my werk ek om 'n kind te laat slaag. En dan kan ek die onderskeiding kry. So dit is maar 'n kwessie van in hierdie beroep is ongelukkig nie 'n 5min Job nie. Jy moet tye vir jouself opsy sit daarmee. Maar as 'n mens, as dit in 'n mens se speen eers is, dan is die nie so moeilik nie, dit kom vanself. Maar as mens 'n handboekgedrewe mens is, dan sukkel jy. Maar die kern vir my is, wat 'n mens in gedagte moet onthou, mens moet dit nie as 'n meulsteen sien nie. Eintlik is dit 'n fantastiese uitdaging. Ek hou daarvan, dit is die verskil. Ek het myself geforseer al om daarvan te hou, so ek sien dit nie regtig as moeite nie. Daai	

	<p>kinders maak my nou, ek moet 'n plan sien, en ek hou van planne. So dit is maar 'n persoonlikheid situasie, en dit het ek al vir hulle in die vakvergadering gesê jy kry mense wat ongelukkig of gelukkig of ek weet nie wat jy dit noem nie, hulle self bereid verklaar om te sê dat ek gaan volgens hierdie reseppie werk. Daar is niks daarmee verkeerd nie, maar dit maak dit vir jouself partykeer moeilik, omdat jy dan nie buitekant daardie boksie beweeg nie.</p>	
26	<p>Respondent 2: Ek dink 'n ander ding is, ek sien nou byvoorbeeld by die voorgeskrewe werk dat, ek praat nou spesifieke van my _____ vraestel. Wat ek nou net al hoe meer agterkom, is nou okay ons het laas vir die vakadviseer gevra, hy het toe nou vir ons gesê dat jy nie alles hoef te doen nie, maar jy moet van elke genre darem iets hê. Maar nou wat ek sien by die kinders. Nou doen jy, ons het nou ons kortverhaal soos jy vanmore gesien het. Nou werk hulle vir my hofsaak uit, dan moet hulle die dialoog doen oor die hofsaak, die hele proses. Maar wat nou gebeur met ons kinders en dit is 'n skoolsituasie. Hierdie kinders van my kan ek nie voor sê julle moet bymekaar kom en dit by die huis gaan doen in groepe nie. Ek moet preodes gebruik om dit te doen. Met ander woorde nou sit ek omtrent 'n week en 'n half na twee weke op een kortverhaal. Ek het 8 wat ek moet doen. Partykeer dink ek hulle hou nie tred daarmee nie, nou goed mens moet riglyne hê, maar op die manier waarop ons dit moet doen om by daardie kinders se vlak uit te kom, jy kan nie net die boek lees en die vergelykings en goed uithaal en jy is klaar met die les nie, jy weet jy het al die ander goed om dit doen. Dit vat soveel langer, wat sal maak dat jy nie deur jou sillabus kom nie.</p>	
27	<p>Respondent 1: Jy sien jy werk volgens die letter van die wet. Die ding kom maar, as jy jare se ervaring het, dan begin jy vir jouself leer. Dit is hoekom ek graag wil hê 'n mens moet van Graad 8 af jou groep vat tot by matriek. Want dan weet jy waarmee jy besig is. Dan besef jy, goed dit is my letterkunde, ek kan in Graad 10 'n filmstudie doen, ek het nie tyd in graad 11 om een te doen nie. So of ek besluit ek doen die, een of twee genres per jaar, dan het ek dit gehanteer, want ek gaan hierdie kinders deurvat soontoe, so ek is bewus van die feit, ek het die filmstudie in Graad 10 gedoen, in Graad 11 kan ons</p>	

	<p>vinnig die drama hanteer of ons doen nie die Graad 11 voorgeskrewe drama nie, maar ons doen die Graad 12 een. So ek begin selekteer en ek kan nie met tweedetaal kinders die vertegnies middele werklik so hanteer soos by ander nie. Die kern van enige vraestel wat opgestel word vir tweedetaal is inhoudelik.</p> <p>En nou spandeer 'n mens soveel tyd aan hierdie harde terme en dit word nooit gevra nie. Daarom moet mens 'n studie maak van matriekvraestelle. Sodra jy dit gedoen het dan sien jy, luister ek hoef nie daai tipe slep heelyd te hanteer nie.</p>	
28	<p>Respondent 2: En die ongeluk is as mens te veel konsentreer daarop verloor die kind heeltemal belangstelling, want jy voel ek gaan nooit daarby uitkom nie.</p>	
29	<p>Respondent 1: Hy verstaan dit in elk geval nie. En dit is hoekom 'n mens moet na mekaar luister. 'n Mens moet hoor, dit is werklik so, addisionele taal is daar vir genot. Ek het haar nou na my klas toe laat kom met groepwerk in matriek, en julle kan haar vra daai kinders maak jou mal so neem hulle deel, want hulle, dit is lekker. Maar ons skryf more 'n toets, en ons doen konflik en ons doen karaktereienskappe, maar ons maak dit nie dat 'n kind teen die muur wil uitklim nie. Maar dit sê ek weer, dit kom na gelang van 'n mens se aard en jou bereidwilligheid om te beproef.</p>	
30	<p>Onderhoudvoerder: En ek dink die verskil, wat 'n mens moet beseef daar is 'n verskil in moedertaal en addisionele taal.</p>	
31	<p>Respondent 1: Jou doelwit is nie dieselfde nie. En mens kan vreeslik maklik, omdat kinders in huis staan, half by die skole waar jou kinders, jou dogters is of jou dogter was, is half afgerigte situasie. Hier kan ons nie 'n afgerigte situasie hê nie, hier hou ons skool, dit is die verskil. Ek meen die Juffrou in Volksskool gee vir die kinders 400 vrae oor Manaka, sy sien nooit die boek na nie, sy deel die memorandum uit en die kinders kry onderskeidings. Hier by my kan ek dit nie doen nie.</p>	
32	<p>Onderhoudvoerder: Nee, niemand gaan leer nie.</p>	
33	<p>Respondent 1: Ek moet elke freeken vraag met jou bespreek, en jou dit laat merk.</p> <p>Nou ja, jy sien.</p>	

34	Onderhoudvoerder: Nee dit is net totaal anders.	
35	Respondent 1: So die atmosfeer en klimaat in jou klas, moet een van leer op 'n informele basis wees. Jy hoef nie die tipe lap in die hand juffrou te wees om die dinge te laat hardloop nie. Nee, ons kan hier aan 'n ding koppel, en daar aan 'n ding en dit informeel. En die kind leer.	
36	Onderhoudvoerder: Nou wat geniet die kinders die meeste as julle met hulle werk? Letterkunde, of hou hulle van grammatika, hou hul van taalkunde?	
37	Respondent 2: By my geniet hulle nogal poësie, nie kortverhale regtig nie. Nou dink ek die kortverhale maar nou dink ek tot op hede was die keuse nie reg nie. So ek gaan bietjie kyk daarna, en hulle geniet kreatiewe skryfwerk baie.	
38	Onderhoudvoerder: Dis interessant, ne?	
39	Respondent 2: Daar het nou 'n kind na my toe gekom met so bundeltjie, dis nou Engels, maar daar gedigte wat sy bygeskryf het.	
40	Respondent 3: Ja, my kinders, hul hou van letterkunde, geniet nogal ons kortverhale, maar die taalwerk is vir hulle swaar, daarom hou hulle nie daarvan nie. Hulle sukkel met taalwerk, veral sinskonstruksie. Dit voel vir hulle asof hulle nooit daardie goed reg kry nie, en dan, dit vind ek is vir my kinder moeilik. Hulle hou nie van die taalwerk nie. Letterkunde, poësie umm, ja.	
41	Respondent 1: Afhangende van die poësie, want die matriekgedigte vrek hulle oor. Hulle ken hulle uit hulle kop uit. Soos daai Skipskop sing hulle en dit is vir hulle wonderlik. Dit gaan absoluut oor die keuse.	
42	Onderhoudvoerder: En die voorgeskrewe werk vir matrikulante, hou hulle daarvan?	
43	Respondent 1: By my hou hulle nie van die kortverhale, maar hulle hou van kortverhale, hulle hou nie van witmens kortverhale nie. Soos Niemandslaan, tensy ek dit werklik interessant vir hulle aanbied met die oorlog en goed. Iets wat ek gesien het waarvoor hul	

	doodgaan is Geskiedenis en niemand wil dit vir hulle gee nie. Die oomblik wanneer hulle verstaan hoe die ding werk dan hou hulle baie daarvan.	
44	Respondent 2: Dit is ook hoekom ek dit geniet om daardie Poppie boek te doen. Want weet jy dit is 'n wêreld wat hierdie swart kinders nie ken nie, want hulle kom nie uit Apartheid nie, hulle is daarna, hulle weet nie eers wat dit was nie. En as jy eers vir hulle begin vertel hoe was dit, jy weet daardie kinders is verstom. Dit geniet hulle nogal. Soos jy sê, dit is geskiedenis, hulle geniet dit.	
45	Respondent 1: Kyk as jy nou byvoorbeeld in Graad 10 klem lê op die roman of wat ook al en in Graad 11 doen jy die Drama skitterend. Jy trek hom uitmekaar, dit beteken vir hulle iets. En jy doen in Matriek die kortverhaal, dan het jy mos die verskillende genres hanteer. Waarom wil jy dan fokus op als. Ek het al in my lewe gedink daaraan, Weet jy wat ek sal dit in Graad 10 doen en dit bêre, dit in Graad 11 en dit bêre en in Matriek as enige iemand my iets vra dan het ek dit so. Want die probleem kom daarby in ons kyk ons vas teen die massas werk, maar ons kan planne maak. Ek weet mos nou wat word van my verwag, ek flippen weet mos nou aan die einde van matriek moet ek net poësie, ek kan kies. Nou moet ek mos met my verstand dinge begin uitwerk ter wille van myself.	
46	Onderhoudvoerder: Ek het ondervind, my probleem is dat ek dink die sillabus is te vol gepak. En as jy alles wil doen, raak jy mal, ek meen jy maak die ding oop en jy besef jy gaan nie klaar kry nie.	
47	Respondent 3: Dit is die een ding en die ander jy druk dit in die kind se keel af en die kinders word negatief.	
48	Respondent 1: Ek sou soos daar by jou by die Drama van Poppie die boek gaan bytrek, en ek sal vir die kind 'n hoofstuk daaruit doen.	
49	Onderhoudvoerder: Want daar is mos 'n skoolweergawe?	
50	Respondent 1: Verstaan my mooi, want waaroor gaan dit uiteindelik, gaan dit oor die boek wat gedoen moet word, of gaan dit oor die genre wat gehanteer moet word? So as ek die genre kan dek, en ek kan dit motiveer is daar niemand op hierdie aarde wat vir jou enige iets negatief kan sê nie. Jy kan die	

	kortverhale gebruik as die begripstoets. En dit is waar ek vir jou probeer sê gebruik jou kortverhale se begripoefeninge met begripvrae, dan het jy dit gedoen, maar jy fokus op 'n spesifieke section.	
51	Respondent 1: Maar nou ja, ek het nog nooit hier skoolgehou nie, ek wil graag nog hier skoolhou, want om vir Matrieks klas te gee is nie skoolhou nie.	
52	Onderhoudvoerder: Ek weet net mens moet met Graad 8's en 9's speel.	
53	Respondent 1: Dit is so. Ek sien nou weer met hierdie student in my klas, die manier wat sy vir hulle die opstel leer skryf het. Hulle werk so lekker daaraan saam en hulle geniet dit. En sy het nie eintlik 19 opstelle om te merk nie. Want gaan dit dat ek baie goed moet byskryf, of gaan dit daaroor dat die kind dit kan skryf? Mens moet by die doel uitkom.	
54	Onderhoudvoerder: En eintlik funksioneel, want hy moet dit kan gebruik as hy klaar is met matriek.	
55	Respondent 1: Maar dit is wanneer 'n mens te handboekgebonde is. Dan staar jy jou blind teen dit so handboek. Ek kom nie daarby uit nie, want die hoof het die periodes so lank. Nou verstaan jy dan, dan begin ek naderhand manies raak, rem my self af inplaas daarvan om dit te geniet. Want eintlik is dit so lekker. Ek sal heeldag skoolhou, want dit is vir my baie lekker.	
56	Onderhoudvoerder: Hoeveel periodes het julle vir byvoorbeeld die 8's en 9's per week?	
57	Respondent 3: Ses, ja ons het 'n siklus. Dit is baie min.	
58	Onderhoudvoerder: Dit is nog steeds te min. Ek wil net gou, gou hoor, moet julle ook so nuwe lees ding doen met die kinders wat van die Departement af kom? Met 'n leesperiode, want al die Laerskole is in rep en roer daaroor. Hulle het leërs ontvang en hulle moet daar, die periodes word korter gemaak sodat daar 'n leesperiode en 'n geletterheid/gesyferheidsperiode ingeruim sal word?	
59	Respondent 1: Nee, het nog niks gehoor nie. Jy sien as dit nie by die NKV ingedeel is nie, sal hulle nie dit by die	

	Hoërskole inwerk nie.	
60	Onderhoudvoerder: Ok, goed. Ek sien hulle het nou orals leërs aflewer by die Laerskole.	
61	Respondent 2: Dalk goeie nuus vir ons.	
62	Respondent 1: Jy moet dalk vir ons daarvan kry?	
63	Onderhoudvoerder: Ek probeer Loura, ek probeer. Ek het nou by ML Fick gevra. Ons was baie verbaas, Ria het vir my daarvan gesê, want iemand het vir haar daarvan gesê, en toe begin ek vra, want ons weet nie mooi wat aangaan nie, maar dit klink vir ons of hulle nou so gaan, elke skool moet 'n leesperiode hê, waar hulle dan net lees. Lyk my eenkeer 'n week. Ten minste begin hulle iewers, maar dit moet net reg aangebied word weer, anders help dit ook nie, dit moet nie 'n huiswerk periode word of iets van die aard nie.	
64	Respondent 1: En die ander ding is, wat 'n mens ook van vergewis is, huistaal kinder is kinders met 'n ander fokus, 'n eerste addisionele taal kind het weer 'n ander ingestelheid en uit die aard van hierdie kind se omstandighede het hul nie tyd vir huiswerk. Hier is kinder, ek het al vir kinders hier skoolgehou wat vanmiddag van die skool af huis toe gaan om wasgoed te was, dit te stryk en huis skoon te maak. En dan moet daardie kinders iewers nog huiswerk doen en dan het hul nie krag nie. Ons het nie so 'n druk sillabus dat ons nie werk in die klas kan doen nie. Mens kan dit nogal doen.	
65	Respondent 2: Wat ek daarvan hou is dat as die kind dan 'n probleem het, kan ek hom dadelik help, dan word dit nie 'n groter probleem nie.	
66	Onderhoudvoerder: Ek moet julle sê, ek word ook nogal geïrriteerd met my eie kind wat nou moedertaal goed doen, en dan kom sy by die huis, dan moet sy nou hierdie verskriklike internet soektog doen. Op die ou end kom dit op my af, want sy het sport tot wie weet watter tyd, wanneer moet ons nou daai goed doen. Dan moet ek boeke gaan uitneem en soek en dit en dan is ek somer kwaad. Want ek voel as jy regtig sulke goed wil doen, bring jy as onderwyser die bronne na die kind toe, dat hulle dit in die klas gebruik, want dit is wat hulle moet leer doen. Hulle moet nie daar gaan sit, en nou word dit op die	

	ouers gedump. En self tegniese goed, ek was baie kwaad as ek 'n windsak of 'n ding moet maak terwyl ek gun niks houtwerk...ek kan dit nie doen nie, ek het nie eers die apparaat nie.	
67	Respondent 3: Watse nut het die dit op die ou end vir die kind.	
68	Respondent 1: Jy sien dit waar die wit kind steeds die voordeel het. Die swart kind het nie ouers nie, hy het nie die ondersteuningstelsel nie	
69	Onderhoudvoerder: Daar is nie eers 'n biblioteek naby nie.	
70	Respondent 3: En die ouers was self nie eers op skool gewees nie, jy weet party se ouers kan nie eers lees nie.	
71	Respondent 1: Maar ek moet regtig sê, ons het nou die geriewe vir hulle geskep hier by ons, maar dit moet begelei moet word. Maar oor die algemeen, as jy die kind positief aan jou kant het, belowe ek vir julle, niks is vir hulle te groot dan nie. Dit gaan maar oor 'n ingesteldheid. Weet julle wat, in Klerksdorp is daar 'n Laerskool, LaHof Laerskool. Wat in die land die beste is, hulle fokus op geen negatiewe nie. Niks. Positiewe dade word beloon. Hoe positiewer jy is, hoe meer kry jy. En die kinders het net hierdie positiwiteit om hulle, en dit is wat ek op 'n stadium besluit het. Ek het nie eers 'n flippen intervensie boek nie. Want ek fokus nie op negatiwiteit nie. Jy fokus op die positiewe, en die oomblik wat jy dit reggekry het, dan draai die kinders. Ek het nou vandag, nou lag sy, ma weet jy wat, ek het nou die vasvra wat ek gedoen het, ons skryf more toets, maar in die vasvra, die punte wat jou span gemaak het, plus ek more by die toets. Want dit is 'n bonus punt wat ek vir jou gee, want weet jy wat nou wat gebeur in die klas as ons die vasvra doen, almal neem deel, want daar is iets wat ons daaruit kry. En of ons dit nou wil weet of wat ook al. Ons almal lyk so, ons almal wil toegif hê by iets wat ons doen. Jy wil 'n insentive hê, of 'n ietsie persent. Gee dit vir hom, wat val van jou af. Ek het nog nie een mens in my departement se punte met 'n optelmasjientjie opgetel om te kyk met wat is jy uit nie. Stel nie daarin belang nie, want ek is nie in jou klas om te besef hoe jy dit doen nie. Maar as dit vir jou werk, wie is ek nou om... En by addisionele taal, beloon die kinders. Ek het nou die dag 'n sak vol KFC Streetwise 2 uitgedeel. oordat ek gevoel het, weet jy kom ons besluit	

	hoekom ons dit so doen, want hierdie kinders werk nie, nou moet ek iewers plan sien, nou werk hulle. Vir so stupid ding	
72	Onderhoudvoerder: Ek onthou ook dit werk nogal met kleintjies. Toe ek op 'n stadium Tswana moes gee. Toe ek 'n boksie wat hulle moes maak, maar die aanwysings was in Afrikaans...	
73	Onderhoudvoerder: Hoe sal u keuse van metode verskil van wanneer u moedertaal Afrikaans onderrig teenoor wanneer u addisionele taal Afrikaans onderrig?	
74	Respondent 1: Huistaal – Heeltemal ander vlak hulle het agtergrond basis, kennis. Addisioneel – geen grondvlak so ons moet 'n basis stig en nuwe konsepte	
75	Respondent 2: Gebruik meer groepwerk by EAT.	
76	Respondent 3: Huistaal sal ek meer fokus op formele taal en in addisionele taal is informeel.	
77	Respondent 4: Ek sal meer op my gemak wees en oopkop by addisionele taal.	
78	Onderhoudvoerder: Het u enige opmerkings oor die metode of enige ander metode wat u al gebruik het om addisionele taal te onderrig?	
79	Respondent 1: Audio-lingual- waar hulle leerders die taal indril werk nie lekker by hierdie 2de taal nie. Die leerders moet die taal ontdek.	
80	Onderhoudvoerder: Definieer in u eie woorde die funksie van ondersteuningsmateriaal.	
81	Respondent 1: Dit is 'n baie belangrike aspek. Leerder materiaal moet so fyn geselekteer word want dit moet aanpas by hulle vlak van ontwikkeling.	
82	Respondent 2: Maak les vir die kinders interessant en dra by tot leerders se verwysingsraamwerk.	
83	Respondent 3:	

	Maak dit vir leerders interessant deur om van verskillende materiaal gebruik te maak.	
84	Respondent 4: Ondersteuningsmateriaal help die onderwyser om 'n gesonde en stimulerende omgewing te skep.	
85	Onderhoudvoerder: Watter tipe ondersteuningsmateriaal gebruik u?	
86	Respondent 1: Prente, projector, speletjies, video, tapes.	
87	Respondent 2: Handboeke, DVD, prente, plakkaat, koerante en tydskrifte.	
88	Respondent 3: DVD – musiek	
89	Respondent 4: Speletjies, PowerPoint voorleggings, verskillende plakkaarte.	
90	Onderhoudvoerder: Watter kriteria gebruik u wanneer u ondersteuningsmateriaal selekteer?	
91	Respondent 1: Leerders se ontwikkelingsvlak, Prestasie standard, Agtergrond kennis en fondasie en Ondervinding	
92	Respondent 2: Moet interessant wees, spreek tot die kinders, relevant tot lesinhoud, maklik bekombaar wees.	
93	Respondent 3: Dit moet binne die tema en kennis van die leerders inpas.	
94	Respondent 4: Ek kyk na my klas en ontwikkel dan my eie materiaal of soek na materiaal wat by die klas inpas.	
95	Onderhoudvoerder: Waar het u die kriteria wat u gebruik gekry?	
96	Respondent 1: Kurrikulum, Universiteit, vakbeleid, kennis van ondervinding.	
97	Respondent 4: Internet, boekwinkels of ontwikkel dit self.	
98	Onderhoudvoerder: Dink u ondersteuningsmateriaal moet die diversiteit van kulture van leerders in ag neem en verduidelik.	

99	Respondent 1: Ja, daar moet 'n diverse verskil wees, leerders moet kennis maak met 'n verskeidenheid culture sodat daar nie net een is nie. Moet 'n boek hê vir verryking.	
100	Respondent 2: Ja, want my groepe (kinders) moet blootgestel word aan realiteit van samelewing.	
101	Respondent 3: Ja, begin met wat hulle weet en werk vandaar na die nuwe werk.	
102	Respondent 4: Ja, elke kind het die reg tot diversiteit van meer as een kultuur.	
103	Onderhoudvoerder: Hoe belangrik is 'n handboek vir onderrig en verduidelik u antwoord.	
104	Respondent 1: Baie, ek ondervind dat n handboek nie genoeg inligting bevat nie, so ek integreer verskeie handboeke en maak een boek.	
105	Respondent 2: Dit gee 'n aanduiding van die standaard wat gehandhaaf moet word. Dit vereenvoudig die lesbeplanning	
106	Respondent 3: Dit gee standaard en leiding	
107	Respondent 4: Handboeke word slegs as verwysings gebruik in my klas	
108	Onderhoudvoerder: Watter tipe handboeke gebruik u as ondersteuningsmateriaal en waarom?	
109	Respondent 1: Gewoonlik begripstoetse wat aanpas by hulle ondervinding en agtergrond. Materiaal waarvan ek weet, hulle agtergrondkennis het lekker onderwerpe.	
110	Respondent 2: Tekste met onderwerpe waarvan leerders hou, bv. Musiek, verhoudings. Respondent 3: Koerantberigte, tydskrifartikels en advertensies	

111	Respondent 4: Ek gebruik enige teks wat pas by my klas.	
112	Onderhoudvoerder: Dink u leerders moet die hele storie lees, of slegs fragmente en waarom?	
113	Respondent 1: Fragment, hulle verloor gou die storielyn en konsepte en hul vind dit vervelig	
114	Respondent 2: Ja, hulle moet die hele storieboek lees. Verstaan beter as hulle 'n geheelbeeld het.	
115	Respondent 3: Verkieslik die hele boek, die gevoel dat hul iets vermag het dra by tot beter kreatiewe skryfwerk.	
116	Respondent 4: Hulle moet die hele boek lees, dit is hulle verantwoordelikheid.	
117	Onderhoudvoerder: Wat is die grootste struikelblokke om 'n addisionele taal effektief in jou klas aan te bied?	
118	Respondent 1: Groot klasse, hulle verstaan nie altyd wat 'n mens sê nie, al maak jy dit hoe lekker. Lees en verstaan, agtergrondkennis en spelling	
119	Respondent 2: Moet self ondersteunende materiaal soek. Dit neem baie tyd in beslag. Het ook nie die nodige elektroniese toerusting nie.	
120	Respondent 3: Geen voorkennis oor die taal nie	
121	Onderhoudvoerder: Is die Kurrikulum duidelik ten op sigte van die inhoud en ondersteuningsmateriaal van addisionele taal en verduidelik.	
122	Respondent 1: Nie altyd nie, partykeer is dit onduidelik of dubbelsinnig. Bv. Kommunikasie.	
123	Respondent 2: Nee, dit inhoud word vaag aangedui. Wil duidelike voorbeelde hê van wat gedoen moet word. Geen aanduiding van ondersteuningsmateriaal word verskaf nie.	
124	Respondent 4:	

	As gevolg van my ondervinding ondervind ek geen probleem hiermee nie.	
--	---	--

Skool 6

	Content	Notas
1	Onderhoudvoerder: Ek wil net vandag vra, umm ek sal dit in ook Engels vra dalk. Umm wat is die grootste probleme wat julle kry in die onderrig van Afrikaans. What is the biggest problem that arises in the teaching of Afrikaans at this school?	
2	Respondent 1: Well the biggest problem, it is because in the _____ the learner that is coming from primary they haven't done Afrikaans before.	
3	Onderhoudvoerder: So they start from scratch?	
4	Respondent 1: Yes, they start from scratch.	
5	Onderhoudvoerder: En umm as mens nou dink, there are children that started a third, a foreign language in grade 8. For example French, but do you find that the curriculum, that the levels are to high so the children can't reach the levels that they have to, that they are suppose to be able to achieve at the end of the year, because of this background, they don't have the English background. Do you find that is a problem?	
6	Respondent 1: I cannot understand it, because me, I was not at the workshop, don't know anything. So me, I don't know the curriculum enough.	
7	Onderhoudvoerder: Ok, Thepiso?	
8	Respondent 2: It is a problem. I will go to the workshops, so. But the problem is that we don't have enough teaching aids for the learners.	
9	Onderhoudvoerder: Now what would you like some of the aids, do you have an example for me, what you would like, what you need?	
10	Respondent 2: Maybe if we get enough textbooks. Visual material more evaluable so we can communicate via audio	
11	Respondent 1: And like newspapers, magazines. And anything so that they could read.	
12	Onderhoudvoerder: So that is like stories.	
13	Respondent 2:	

	Yes, we don't have storybooks.	
14	Onderhoudvoerder: You don't have a library anymore?	
15	Respondent 1: We do have a library, but no Afrikaans, only English.	
16	Onderhoudvoerder: Ok, _____?	
17	Respondent 2: Umm, I forgot.	
18	Respondent 1: Library, we were talking about the library.	
19	Onderhoudvoerder: And of the textbook, and grammar books?	
20	Respondent 2: And other audio-visual material. We are always using grammar books for teaching literature, comprehension test. So we can read the story and we can also underline the story.	
21	Onderhoudvoerder: Ok and they like that?	
22	Respondent 2: You can't be critical to the story.	
23	Respondent 1: The only thing that I am going to say is that the textbooks that we are using, Sonder greense don't have Tswana in die begin. _____ Comprehension, lack comprehension.	
24	Onderhoudvoerder: Ok, critical thinking. So they can't really start to think critical, because there is not enough material.	
25	Respondent 2: A lack of information.	
26	Onderhoudvoerder: I see. That is very important. This helps me a lot, because this is what I need to know to be able to do the framework that teachers can use. Because I think that the levels are also very difficult. I don't know the children, so it is very important that you must help me if for example if I choose, I think that happened to the matrix as well. If you choose a book, it must be on a level that the learners understand. If it is not, if it is too high they won't understand it, because they are still battling with vocabulary, they are battling with the meaning of the word, so they, I think, if I must say something, I think that is a problem. How can you understand	

	something, if you can't understand what you are reading?	
27	Respondent 2: Relevance, it must be relevant to them.	
28	Onderhoudvoerder: That's right, to the learners, and what there experiences are. Ok. What book do you use?	
29	Respondent 1 & 2: Sonder grense, Afrikaans sonder grense.	
30	Onderhoudvoerder: Do the children like the themes in the book, or not?	
31	Respondent 2: They do.	
32	Onderhoudvoerder: So this is actually the only support material that you can use for the children?	
33	Respondent 2: Trying to be creative and find resources outside the school.	
34	Respondent 1: I have two Huisgenote. Have one child, he or she likes to read. So they do, but it is too difficult for them to read.	
35	Onderhoudvoerder: Yes, grade 8 and 9 is difficult.	
36	Respondent 2: But _____	
37	Onderhoudvoerder: Yes I know, I am not criticising. I am just trying to find out how we get you the needed help and support. That is very important to us. I think Afrikaans will only survive because it is the minority language. And if the children like the subject and they like the themes and they can understand the language then perhaps will be able to take that. I am not saying that they must take it as a first language, but as an additional language to help them...well just as I am also really trying Afrikaans people a language, an African language. To work better together I think.	
38	Respondent 2: If you give them a comprehension, they give you the right answers, but when it comes to oral, there comes the problem. You want to translate them to their mother tough. They don't understand it.	
39	Respondent 1: Hulle se in as 'in', die as "daai"	
40	Onderhoudvoerder:	

	So English is actually interfering?	
41	Respondent 2: A lot.	
42	Onderhoudvoerder: And you know the pronunciation is important.	
43	Respondent 1: It's very important.	
44	Onderhoudvoerder: Because I mean even Afrikaans speaking children doesn't like English pronounce English and everybody laughs, it was so terrible. I _____ in the class when I started Zulu, now I came from Natal, so I could pronounce the words, but some students couldn't. It is very bad, because you don't want to laugh, but you can't help it. And it is the same with us when we pronounce Tswana, it is also sometimes a bit funny and sometimes people can't understand what you are saying because your pronounce the word wrong. Is there anything else that you want to mention about umm...yes I think children, you can't just ask them to go and do work outside the class, because they don't have the material or anything?	
45	Respondent 2: _____ give them copies.	
46	Onderhoudvoerder: And they passed it in their books. And they have to do the work in the class, ok at home.	
47	Respondent 1: _____	
48	Onderhoudvoerder: I suppose the material is a big problem. Ok, that is good. I am very glad because I was very afraid when I started this research, I thought if everybody is going to tell me they have no problems I'm in trouble, because then I can't do the research. So that is good. Ok, so I've got all my questions I think handled already there is just When you did your, when you were studying, you didn't specifically study how to teach a additional language?	
49	Respondent 2: No, u, we were doing all the other subjects. Mathematics, English, Gardening, History almost 18 subjects that anyone....	
50	Onderhoudvoerder: And if it was Language, it was as if it was Home language?	

51	Respondent 1: ...English, not Afrikaans.	
52	Onderhoudvoerder: But I found that, that is the problem. All of us, I did Afrikaans, but I studied it as mother tongue, and not as additional language. And I never did additional language didactical. And I didn't have English, but I had Tswana and IsiZulu but it was very difficult to teach an additional language it is different from teaching a mother tongue. The learners for example are a problem because they are not mother tongue, they don't have the vocabulary, and they don't have the background. _____ and then they could start with the rest. So that is, I have seen that is a big problem Thank you very much with your cooperation.	
53	Respondent 2: Appreciate it.	
54	Onderhoudvoerder: If I will be able to do the framework thing, I can see whether I can bring it to you, and if we can help.	
55	Respondent 2: We have an urgent problem.	
56	Onderhoudvoerder: Yes especially with the material.	
57	Respondent 1: Workshop, the workshop that they usually do, they only take the grade 10's. We get nothing, it _____ two to three years.	
58	Onderhoudvoerder: And actually it should start in grade 8 because that is where the problem is. It is the same with grade 1, if that is not correct; the children battle the whole way to grade 12.	
59	Respondent 1: If they could start with the workshop in grade 8, then we can improve them. They can check what material we need _____	
60	Onderhoudvoerder: Yes, that is a very good point.	
61	Respondent 1: So they concentrate on grade 10, 11 and 12.	
62	Onderhoudvoerder: Then unfortunately it is not appropriate anymore. Because then it is done.	
63	Respondent 1: Umm, now even, the monitoring, they only come for grade 10, 11 and 12. _____	

64	<p>Onderhoudvoerder: You know, what one teacher said yesterday, if you know what they ask in the papers, the exam papers at the end of Matrix, then it is much easier for you to know where you must start in Grade 8 and then continue from there on to prepare children for matrix.</p> <p>And I agree with that. If you don't know, if they leave out grade 8, if they only concentrate on the last face, it is no good. Because it is grade 8 and 9 where the core must be laid and then you can carry on.</p> <p>It is no use to come and give workshops to Matrix and grade 11, it is useless I think. Because then the children, which should have been corrected in grade 8 is already gone and that is a problem. That was at one of the schools that they teach Afrikaans as a second language, and I think that is a good remark as well. It makes sense.</p> <p>I don't know why they don't talk to the teachers. To ask them what they think is the best. It is always up there somewhere that they think all these things and then you must just do it, but you are the ones that have to cope. It is not them there. It is very easy to think a lot of things and to think this will be great, but if you don't do it practically, sometimes it doesn't work. So, but thank you very much...</p>	
65	<p>Onderhoudvoerder: How would your choice of teaching methods differ when teaching mother tongue and when teaching additional language or would your choice not differ?</p>	
66	<p>Respondent 1: The choice doesn't differ so much because I prefer to teach both language.</p>	
67	<p>Respondent 2: Pronunciation of word differ from my mother tongue. Too much repetition on the matter.</p>	
68	<p>Onderhoudvoerder: Any comments regarding the above methods or any other method you use for the teaching of Afrikaans Additional Language.</p>	
69	<p>Respondent 1: Community language learning because learners make comments in their mother tongue or English</p>	
70	<p>Respondent 2: Lack of teacher's learner support material like textbooks for learners and other audio visual materials.</p>	
71	<p>Onderhoudvoerder:</p>	

	Define in your own words the function of learning support materials?	
72	Respondent 1: The learning support materials helps learners to think and do word for themselves.	
73	Respondent 2: It enhance the learners to be able to do their work in their own without teacher's being in a teachers centred approach.	
74	Onderhoudvoerder: What kind of learning support materials do you use? (e.g. authentic materials, language games pictures, etc.)	
75	Respondent 1: I make use of newspaper and textbook as learning support material	
76	Respondent 2: Only textbook (grammar)	
77	Onderhoudvoerder: What criteria do you use in selecting learning support materials?	
78	Respondent 1: Identify, solve problems and make decisions using critical an creative thinking.	
79	Respondent 2: By reading articles I the newspapers and magazines	
80	Onderhoudvoerder: Where did you find the mentioned criteria?	
81	Respondent 1: In the textbooks and newspapers	
82	Respondent 2: In the textbook and other Afrikaans newspapers.	
83	Onderhoudvoerder: Do you think learning support materials must include the diversity in culture of the learners? Explain.	
84	Respondent 1: Yes, for the understanding of the language.	
85	Respondent 2: Exactly, in a sense of making learners to participate effectively in the teaching and learning situation.	
86	Onderhoudvoerder: How important are textbooks for teaching? Explain.	
87	Respondent 1: Textbooks are important for teaching because...	
88	Respondent 2: They encourage learners to study on their own in advance. It also encourage self-study	

89	Onderhoudvoerder: What type of texts do you use as learning support materials? Why?	
90	Respondent 1: Afrikaans sonder grense – It is too much of grammar and reading.	
91	Respondent 2: Afrikaans sonder granse, because it has very interesting and relevant information for both the teacher and learners.	
92	Onderhoudvoerder: Do you think learners must read a whole storybook or only fragments? Why?	
93	Respondent 1: It think they must read storybook to improve their reading skills and understanding.	
94	Respondent 2: I prefer to read the hole storybook because it improves the reading skills. Also pronunciation of words and punctuations. Also it can be a storytelling orally.	
95	Onderhoudvoerder: What are the main obstacles to learning AAT effectively in your classes?	
96	Respondent 1: My main obstacles it is because most learners don't prefer Afrikaans because at primary they have not done it.	
97	Respondent 2: The teacher must sometimes translate some terminology in their mother tongue	
98	Onderhoudvoerder: Is the Curriculum clear on the content and learning support materials of AAT? Explain.	
99	Respondent 1: Yes, because most of the AAT textbooks are translating word from Afrikaans to English.	
100	Respondent 2: Yes, because it enhance the vocabulary of the learner concerning the language.	
101	Onderhoudvoerder: Are there any teaching strategies not listed above that you would recommend for improving the learning of AAT? If yes, please motivate your answer.	
102	Respondent 1: No	
103	Respondent 2: Not at all.	

Voorbeelde van leerderonderhoude

Skool 2

26

Skool 6

29

Skool 2

	Inhoud	Notas
1	Onderhoudvoerder: What do you dislike in the Afrikaans classes? (E.g. I do not understand the words that I read)	
2	Respondent 1: Nothing	
3	Respondent 2: Don't understand or speak Afrikaans	
4	Respondent 3: Don't understand all the words	
5	Respondent 4: Dislike to use a dictionary	
6	Respondent 5: Dislike the teacher when she teach too long	
7	Respondent 6: Reading Afrikaans is difficult	
8	Respondent 7: Do not understand when the teacher reads fast and can't hear properly	
9	Respondent 8: To write an essay in Afrikaans is difficult	
10	Respondent 9: Grammar is difficult	
11	Onderhoudvoerder: Do you find the teaching material (e.g. the texts, stories, homework) interesting or boring? Why?	
12	Respondent 1: interesting because the teacher is kind and explain the work clearly	
13	Respondent 2: I enjoy stories	
14	Respondent 3: I like reading the stories	
15	Respondent 4: Boring because the teacher talks too much and give usa lot of homework	
16	Respondent 5: interesting because we improve our vocabulary	
17	Respondent 6: I do not understand the words therefore boring	
18	Onderhoudvoerder: Do you have a textbook?	
19	Respondent 1: yes	
20	Respondent 2: Do you like the content of the textbooks, e.g. the themes?	
21	Respondent 3:	

	Yes	
22	Onderhoudvoerder: Do you do a lot of oral in the Afrikaans classes? Give me an example.	
23	Respondent 1: yes, asking questions to each other in front of class	
24	Respondent 2: yes, group discussions	
25	Respondent 3: Yes, but we do not really understand	
26	Respondent 4: no because we cannot speak that well	
27	Respondent 5: no we write mostly	
28	Onderhoudvoerder: What topics or themes would you like to do in the Afrikaans classes?	
29	Respondent 1: groupwork	
30	Respondent 2: Acting	
31	Respondent 3: to read	
32	Respondent 4: listen to Afrikaans music	
33	Respondent 5: drugs, occupations, pets, sport, cars, pop stars	
34	Respondent 6: stories	
35	Respondent 7: poems	
36	Respondent 8: the topics in the textbook are great	
36	Respondent 9: things that we need to know	
37	Onderhoudvoerder: What games do you play in the Afrikaans class?	
38	Respondent 1: None	
39	Respondent 2: What interests you in life? (E.g. insects, boys, girls, pets, food, occupations)	
40	Respondent 3: food, cars girls	
41	Respondent 4: Religion	
42	Respondent 5: occupations	
43	Respondent 6:	

	Soccer	
44	Respondent 7: interior design	
45	Respondent 8: nature, books, drawing	
46	Onderhoudvoerder: What is your favourite movie, TV programme and magazine?	
47	Respondent 1: 7de Laan	
48	Respondent 2: Harry Potter	
49	Respondent 3: Huisgenoot	
50	Respondent 4: Move	
51	Respondent 5: Drum	
52	Respondent 6: Generations	
53	Respondent 7: High School Musical	
54	Respondent 8: Fast and furious	
55	Respondent 9: Twilight	

Skool 6

	Inhoud	Notas
1	Onderhoudvoerder: What do you dislike in the Afrikaans classes? (E.g. I do not understand the words that I read)	
2	Respondent 1: Don't understand all of the words	
3	Respondent 2: Struggle with the spelling	
4	Respondent 3: Can't read Afrikaans	
5	Respondent 4: Don't always hear what the teacher says	
6	Respondent 5: don;t like reading stories	
7	Onderhoudvoerder: Do you find the teaching material (e.g. the texts, stories, homework) interesting or boring? Why?	
8	Respondent 1: stories which the teacher reads and performs well	
9	Respondent 2: the stories is interesting	
10	Respondent 3: boring because I do not understand the work	
11	Onderhoudvoerder: Do you have a textbook?	
12	Respondent 1: Yes, but the books stay at school	
13	Respondent 2: No, there are not enough for every child	
14	Onderhoudvoerder: Do you like the content of the textbooks, e.g. the themes?	
15	Respondent 1: yes, some of the pictures are not interesting	
16	Respondent 2: no, because it takes too much time to read	
17	Respondent 3: yes the pictures and word explanation	
18	Onderhoudvoerder: Do you do a lot of oral in the Afrikaans classes? Give me an example	
19	Respondent 1: no	
20	Respondent 2: reading stories and answering questions	
21	Respondent 3: no, only grammar	
22	Respondent 4:	

	singing songs like Kimberley se trein	
23	Respondent 5: no, writing we do a lot, e.g. letters and we read	
24	Onderhoudvoerder: What topics or themes would you like to do in the Afrikaans classes?	
25	Respondent 1: stories	
26	Respondent 2: sport like netball, soccer and singing	
27	Respondent 3: themes that makes me laugh	
28	Respondent 4: Orphans, helping people	
29	Respondent 5: poetry, songs, drawing	
30	Onderhoudvoerder: What games do you play in the Afrikaans class?	
31	Respondent 1: none	
32	Respondent 2: What interests you in life? (E.g. insects, boys, girls, pets, food, occupations)	
33	Respondent 3: girls, food, pets	
34	Respondent 4: Boys, sport	
35	Respondent 5: Occupations, future	
36	Respondent 6: Music, dancing	
37	Onderhoudvoerder: What is your favourite movie, TV programme and magazine?	
38	Respondent 1: Huisgenoot, you	
39	Respondent 2: Generations	
40	Respondent 3: Harry Potter	
41	Respondent 4: Drum	
42	Respondent 5: Bona	
43	Respondent 6: High School Musical	
44	Respondent 7: Fast and furious	

Voorbeelde van observaties

Skool 2 Observasie
Skool 6 Observasie

31
34

Skool 2 Observasie

Class size	Kleiner klasse – tussen 20 en 30 leerders. Heterogene en multikulturele klasse. Leerders praat tot sewe verskillende moedertale : Engels, Tswana, Zulu, Xhosa, Suid-Sotho, Pedi, Sjinees.
Looks	Baie netjies. Banke in rye, een klas se banke was in groepformaat gegroepeer. Baie mooi en effektiewe plakkate teen mure. Netjiese gordyne met sigbare bronne soos woordeboeke en ander storieboeke van Afrikaans in boekrakke in klasse. Onderwysers se leers in rak duidelik sigbaar vir elke jaargroep.
Visual attraction	Helderkleurige plakkate. Objekte is gemerk met Afrikaanse name, bv. venster, deur, muur. Plakkate oor klanke, meervoude, verkleiningsvorme, ens. kom voor.

Teacher language and interaction with learners	Onderwysers skep 'n gemoedelike atmosfeer en almal groet eers die leerders en vra hoe dit gaan. Al die onderwysers is moedertaalsprekers van Afrikaans
Non-verbal signals	Vriendelik, gemoedelik dog ferm. Toeganklik vir leerders.
Aims and content of lesson	Doel van lesse word aangekondig, soms aan begin en soms eers na 'n interessante inleiding. Woordeskat oor inhoud van les word hersien voordat les begin.
Methodology	Woordeskat word vooraf verduidelik asook sekere taalstrukture. Onderwysers lees teks terwyl hulle sekere woordeskat verduidelik of aan leerders vra wat sekere woorde wat reeds in die inleiding verklaar is, nou weer beteken. Leerders ma gook sekere dele hardop lees. Slegs Afrikaans word gebruik in klasse.
Support material used	Swartbord, truprojektor en ander oudio-visuele hulpmiddels word gebruik. Rekenaar en powerpoint word aangewend om konsepte en woorde aan leerders te verduidelik, bv. een onderwyser het aan die leerders gewys hoe aardbewings en ander natuurrampeverwoesting saai deur prente d.m.v. powerpoint aan leerders te toon.

The language of the materials	Afrikaans
Reality as reflected by the materials	Baie goed gereflekteer
Appeal to the learner's affect	Leerders geniet die klasse omdat hulle sekere konsepte en woordeskat kan sien d.m.v. visuele beelde.
Scope for choice/disagreement	Die inhoud word na die leerders toe gebring sodat hulle begrip kan vorm. Visuele beelde versterk die prentjie wat hulle beter laat verstaan en onthou. Omdat onderwysers moeite doen met voorbereiding, is leerders geneig om beter aandag te gee.
Quality of learner's interaction	Leerders neem aktief deel. Hulle moet byvoorbeeld kompetisiespel kan doen na afloop van 'n les waarin hulle woordeskat en begrip van die teks getoets word. Dit is in groepe gedoen. Die leerders het dit baie geniet en was ywerig om elkeen se groep te laat wen. Dit het tot gevolg gehaddat die leerders baie aandag tydens lesse gee.
What teacher does	Van die instep af word leerders betrek. Leerders moet tydens die les aandag gee om in staat te wees om verdere aktiwiteite te kan doen.
What learners do (response)	Leerders word aangemoedig om notas te neem tydens lesse. Probleemoplossende vrae word tussendeur gevra aan leerders rakende die inhoud van die lesse. Woordeskat en grammatikale structure word vooraf verduidelik en deurentyd herhaal soos dit in die teks voorkom. Al die lesse is teksgebaseer. Klein klastoetsies oor onder meer woordeskat word ook dikwels gegee. Leerders het 'n boek waarin woordeskat ingeskryf word en hulle moet self die betekenis in woordeboeke opsoek. Vrae en antwoorde word ook deurentyd verskaf. Leerders moet sekere aspekte van die les as groep of individueel hardop herhaal. Uitspraak kry ook aandag.
Non-verbal signals	Leerders is positief en aktief betrokke by lesse. Hulle neem die vrymoedigheid om vrae te vra en aan te dui wanneer hulle nie verstaan nie. Die onderwyser ken die leerders goed, want sy weet watter leerders ekstra aandag nodig het.
Task analysis Goal	Om die verhaalelemente van 'n verhaal te begryp
Input	Die verhaal

Activity(ies)	Die leerders moes vooruit lees en woordeskat neerskryf en opsoek wat hulle nie verstaan het nie. Die gedeelte is dan in die volgende les deurgegaan. Teen die einde van die verhaal is diue klas in groepe verdeel en het hulle gekompeteer rakende inhoud en die verhaalelemente. Woordeskat en taalstrukture is ook betrek. Hulle moes byvoorbeeld die betekenis van sekere woorde kon gee, antonieme of sinonieme.
Teacher role + learner role	Die onderwyser werk leerdergesentreerd, m.a.w. lei die leerders, maar die leerders moet self doen. Leerders moet aktief betrokke wees, anders laat hulle hul groepslede in die steek.
Setting	Leerders werk in groepe om mekaar te ondersteun. Die groep kan mekaar help om die vrae te beantwoord. Die vrae is egter nie net inhoudelik nie, maar is probleemoplossend gerig.

Skool 6 Observasie

'n Vraelys is 'n geskrewe lys van vrae en die respondente lees en beantwoord hierdie vrae skriftelik (Kumar, 2005:126). Vraelyste word ontwerp om inligting in te samel wat aangewend kan word as data om te analiseer (Denscombe, 2007:153). Wheather en Cook (2000:9) postuleer dat oop-end-vrae kommentaar vrae van die respondente sonder om hulle te beperk tot sekere antwoorde.

Die tipe vrae wat in 'n opnamevraelys voorkom, word algemeen geklassifiseer word in 'n antal kategorieë (Brown, 2001:30-33). Patton (1987) het ses tipes vrae gelys wat gebruik kan word, naamlik: gedrag/ervaring, opinie/waarde, gevoel, kennis, sintuiglik en agtergrond.

1. Gedrag

Watter onderrigmateriaal moet leerders gebruik?

2. Opinie/waarde

Hoe hou jy van die handbook wat jy moet gebruik?

Hoe hou jy van die onderrigmateriaal wat gebruik word?

3. Gevoelsvrae

Is daar enige van die onderrigmetodes waarvan jy nie hou nie?

4. Kennis

Watter handboeke gebruik julle?

Watter onderrigmetodes gebruik jy?

5. Sintuie

Hoe dikwels maak jy van visuele material gebruik?

Gebruik jy liedjies, musiek of opnames soos video's?

6. Agtergrond

Hoe oud is jy?

Watter ander tale kan jy praat?

Rossett (1982) het vyf tipes vrae geïdentifiseer: problem, prioriteite, vermoëns, houding en oplossings.

1. Problem

Watter problem het julle om Afrikaans aan te leer?

Wat is die grootste probleem rakende die onderrig van Afrikaans as addisionele taal?

2. Prioriteite

Hierdie vrae is daarop gerig om antwoorde te vind rakende die orde van belangrikheid van temas, funksies, vaardighede, aktiwiteite, en grammatika.

3. Vermoëns

Die leesindekse kan hier aangewend word om te bepaal of die onderrigmateriaal wat gebruik word op die leesvlakke van die leerders is.

4. Houdingsvrae

Hierdie vrae word gebruik om vas te stel wat die houding, gevoelens en wense is van die proefpersone rakende die onderrigmateriaal, onderrigmetodes en onderrigstrategieë.

5. Oplossingsvrae

Hierdie vrae is gerig op antwoorde vir enige probleem wat ondervind word rakende die onderrigmateriaal, onderrigmetodes en onderrigstrategieë.

OBSERVATION

A Classroom

A1 Task objective

This observation is designed to become aware of the learning environment. Anything that contributes or lacks to making the learning environment better. This include seating arrangements, acoustics, teacher's behavior, learners's behavior etc. (Wajnryb, 1992:58).

A2 Procedure

The researcher seats herself in a place with a clear view of the classroom, yet where her presence will be as unobtrusive as possible.

Concentrate on the affective environment, the ambience in the classroom and influential diverse internal and external factors (teacher's voice, temperature, acoustics, visual attraction)

Record all these information and write additional notes where applicable.

The classroom

Class size	Ongeveer veertig tot vyftig leerders. In hierdie spesifieke klas 41 leerders.
Looks	Geen visuele material teen mure nie, mure kaal, klasse skoon, maar met gebreekte en bekrapte banke. Onderwysers wissel, leerders bly in dieselfde klas.
Visual attraction	Geen truprojektors, rekenaars, of oudio-visuele aparatuur word gebruik nie. Geen prente of ander visuele hulpmiddels om as onderrigondersteuningsmateriaal te gebruik.

The teacher

Teacher language and interaction with learners	Non-verbal signals	Aims and content of lesson	Methodology	Support material used
<p>Gebruik Afrikaans, maar verduidelik baie in Engels. Daar is slegs twee onderwysers vir Afrikaans addisionele taal en hulle is moedertaalsprekers van Tswana. Die een onderwyseres het ook nie spesifiek Afrikaans as vak gehad nie. Sy kan wel redelik goed Afrikaans praat. Die ander onderwyser praat ook redelik goed Afrikaans, maar hulle beide se uitspraak is nie goed nie en sekere taalstrukture soos woordvolgorde is verkeerd.</p>	<p>Baie min, indien enige waargeneem</p>	<p>Lesse is gebaseer op temas in handboek en die aktiwiteite wat gedoen word is handboekgebaseer. Hierdie les het gehandel oor leesbegrip en die teks was oor verskillende kulture se troutradisies.</p>	<p>Handboekgedrewe. Vra vrae aan leerders en leerders benatwoord die vrae. Geen noemenswaardige kommunikatiewe aktiwiteite vind plaas nie. Leerders werk ook nie in groepe saam nie. Direkte metode word grotendeels gevolg. Onderwysergedrewe.</p>	<p>Slegs handboek. Onderwyser is die enigste persoon wat 'n handboek het. Die leerders gebruik fotostate van die inhoud van die handboek rakende die aktiwiteite wat gedoen moet word.</p> <p>Hy skryf op swartbord.</p>

Materials and resources

Criteria	Observation of materials
----------	--------------------------

The language of the materials	Afrikaans. Afrikaans sonder grense – Mari Lätti en Sonia Gouws (Maskew, Miller & Longman, 2002)
Reality as reflected by the materials	Gebaseer op die nuwe kurrikulum en daarom 'n goeie weerspieëling van realiteit
Appeal to the learner's affect	'n Wye verskeidenheid onderwerpe word aangeraak, maar leerders sukkel met woordeskat en lees. Die onderwyser sluit nie aan by leerders se voorkennis nie.
Scope for choice/disagreement	Die onderrigmetode skiet ver tekort. Leerders moet eers die basiese woordeskat en grammatika wat in die teks of onderrigmateriaal gebruik word, verstaan en kan bemeester. Geen aandag word gegee aan woordeskat en grammatikale structure wat in die teks voorkom nie. Geen addisionele aktiwiteite word aangewend om leerders toegang te gee tot die inhoud nie. Daar is nie duidelike assessering van die leerders se begrip rakende die leerinhoud nie. Aangesien die onderwyser self sukkel met uitspraak van Afrikaans, word geen aandag geskenk aan die korrekte uitspraak van sekere klanke nie.
Quality of learner's interaction	Meestal baie passief – beantwoord gegewe vrae deur hande op te steek.

Learners

What teacher does	What learners do (response)	Non-verbal signals
Onderwyser lees teks deur en vra dan vrae aan leerders rakende die inhoud. Laat leerders paragrawe individueel hardop voorlees.	Leerders beantwoord vrae. Leerders probeer die paragrawe hardop lees.	Sommige leerders lyk verveeld – moontlik omdat hulle nie al die woorde en grammatikale strukture verstaan nie. Leerders lees baie swak. Uitspraak is swak.

Task analysis

Task components		Observations
Goal	= intended outcome(s)	Om meer te leer oor verskillende tradisies t.o.v. huwelike in verskillende kulture van SA.
Input	= data that forms the point of departure of the task	Onderwyser verskaf 'n kopie van teks aan elke leerder. Hy lees die teks deur en vra dan individue om te lees.
Activity(ies)	= what the learners are asked to do with the input	Individue moet voorlees en vrae word dan rakende die teks aan leerders gevra.
Teacher role + learner role	= the parts played in carrying out the task	Onderwysergesentreerd. Direkte onderrigmetode. Leerders kry nie kans om werklik kommunikatief te wees nie.
Setting	= the social arrangements in which the task is carried out	Leerders werk individueel. As huiswerk moet die vrae skriftelik gedoen word. Geen woordeboeke word gebruik nie.

		<p>Daar is geen hulpmiddels in die klas nie. Geen prente, of enige ander stimulerende hulpmiddels nie. Die onderwyser het slegs 'n handoek. Geen lêer of enigiets anders is in sig nie.</p>
--	--	---