

HOOFSTUK 6

'n ONDERRIG-LEERPROGRAMRAAMWERK VIR AAT

6.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n beskrywing te gee van die wyse waarop 'n onderrig-leerprogramraamwerk vir AAT ontwikkel is. 'n Uiteensetting word gegee van die organisatoriese aspekte en die onderrigleerbeginsels wat aangewend is om die raamwerk te ontwikkel. Voorbeelde word verskaf om aan te dui hoe die NKABV geïmplementeer kan word en watter prosedures gevolg kan word. Die onderrig-leerprogramraamwerk vir Afrikaans Addisionele Taal wat in hierdie studie saamgestel en voorgestel word, strek vanaf Graad 4 tot en met Graad 9. Twee fases word progressief betrek, naamlik die Intermediêre Fase (Graad 4 tot 6) en die Seniorfase (Graad 7 tot Graad 9). Leerders leer vir die eerste keer Afrikaans Addisionele Taal vanaf Graad 4, maar dit gebeur ook dikwels dat leerders eers vir die eerste keer met Afrikaans as Addisionele Taal in Graad 8 begin.

'n Onderrig-leerprogramraamwerk verskaf 'n koherent-geïntegreerde eenheid vir die verskillende prosedures waaronder onderrigondersteuningsmateriaal, leerstrategieë, tegnieke en aktiwiteite wat gevolg gaan word om die addisionele taal te onderrig en leer te laat plaasvind, waarin beide dit wat verwerf moet word en hoe dit verwerf moet word in berekening gebring word (Taylor, 1985:40). Dit sluit aan by wat Widdowson (1979:25) voorgestel het:

An approach to teaching language which is grammatical because it is communicative and communicative because it is grammatical: an integrated approach which is based on the recognition that acquisition and use are not distinct but complementary and interdependent aspects of the same process.

Die onderrig-leerprogramraamwerk vir AAT wat in hierdie studie voorgestel word, is 'n taakgebaseerde onderrig-leerprogramraamwerk binne die Kommunikatiewe Benadering. Een van die grootste leemtes wat die navorser in die empiriese gedeelte geïdentifiseer het, is die gebrek aan 'n duidelike inleiding waarin die agtergrondkennis geaktiveer word, die konteks toeganklik gemaak word aan die leerders, asook woordeskat, die nodige taalstrukture en uitspraak-onderrig wat as voorbereiding vir die onderrigtake wat moet plaasvind. Daar is verder bevind dat baie min aandag geskenk word aan terugvoer waarin probleme werklik hanteer is om uiteindelik tot leer en begrip by die leerders te lei. 'n Verdere leemte is dat die onderrigondersteuningsmateriaal nie effektief aangewend word nie en dat onderwysers hoofsaaklik gebruik maak van direkte onderrig. Die gebrek aan onderrig- en leerstrategieë is ook uitgelig. Die navorser is van mening dat 'n Taakgebaseerde Benadering die beste opsie bied om effektiewe kommunikasie en addisionele taalverwerwing by leerders te kan bewerkstellig, veral aangesien dit goed aansluit by die Prosesbenadering wat deur die kurrikulum aanbeveel word en omdat dit 'n vertakking is van die

Kommunikatiewe Benadering. Hierdie persepsie word ondersteun deur onder meer Ellis (2009:124) en Willis (2009:230) en Skehan (2009: 83-107).

6.2 VOORGESTELDE ONDERRIG-LEERPROGRAMRAAMWERK VIR AAT

Die samestelling van hierdie onderrig-leerprogramraamwerk vir AAT is 'n integrasie van die oorsig van die teoretiese en konseptuele onderbou wat uit die vorige hoofstukke na vore gekom het: Uit Hoofstuk 2 het dit duidelik geblyk dat 'n teoretiese agtergrond 'n belangrike rol speel in die onderrig van AAT ten opsigte van leerteorieë sowel as taalverwerwingsteorieë, veral met betrekking tot addisionele taalverwerwing. Uit Hoofstuk 3 is die verskillende kurrikulums onder die loep geneem en is die Kommunikatiewe Benadering uiteengesit met die vertakkings daarvan in Taakgebaseerde en Vormgefokusde onderrig. Uit Hoofstuk 5 het die resultaat van die kwalitatiewe empiriese data sekere aspekte rakende AAT uitgelig wat in die raamwerk ingewerk is, byvoorbeeld die implementering van die inligting en voorskrifte soos vervat in die NKABV-dokument, die konteks waarbinne AAT onderrig word met betrekking tot die onderwysers en die leerdersonderrigbenaderings, inhoudseleksie, onderrigprosesse, onderrigondersteuningsmateriaal, onderrigstrategieë, onderrigtegnieke en die onderrigtake (aktiwiteite). Die doelstellings van die voorgestelde onderrig-raamwerk is om onderwysers van AAT behulpsaam te wees ten opsigte van die onderrigproses. Een van die belangrikste eienskappe van die raamwerk is om verstaanbaar en gebruikersvriendelik te wees (McDonough & Shaw, 2003:5). Die onderrig-leerprogramraamwerk word skematies voorgestel in Tabel 6.11.

Vervolgens sal 'n kort oorsig gegee word oor die verskillende afdelings wat in die onderrig-leerprogramraamwerk vervat is. Dit kan dien as agtergrondinligting vir onderwysers wat 'n beter begrip wil bekom rakende die afdelings omdat hulle eie opleiding moontlik nie hierdie aspekte ingesluit het nie.

6.2.1 METODOLOGIESE BEGINSELS (sien Tabel 6.11, MB)

Volgens Long (2009:376) is dit baie nuttig om te onderskei tussen *metodologiese beginsels* en *pedagogiese prosedures* in die onderrig van 'n addisionele taal. Aangesien daar verskeie konsepte in die literatuur voorkom wat óf baie vaag is, óf baie verwarrend is ten opsigte van addisionele taalonderrig, het die navorser besluit om in hierdie raamwerk ook te onderskei tussen metodologiese beginsels en pedagogiese prosedures. Metodologiese beginsels het betrekking op universele kurrikulumontwerp wat gebaseer is op teorieë en navorsingsresultate in addisionele taalonderrig en opvoedkundige psigologie (Long, 2009:376; Zheng & Davison, 2008: 13; Richards, 1985:8-9). Metodologiese beginsels word in hierdie raamwerk in ooreenstemming met Zheng en Davison (2008:14) en Long (2009: 376) gedefinieer as die eksterne teorieë en faktore wat taalonderrig beïnvloed. Metodologie spesifiseer **wat** gedoen moet word. Die onderrig-leerprogramraamwerk wat hier voorgestel word, verdeel die metodologiese beginsels tussen die verskillende relevante teorieë, die konteks (onderwysers en leerders) waarbinne die onderrig plaasvind en die Nasionale Kurrikulum van die Suid-Afrikaanse Onderwysdepartement (NKABV, 2011).

6.2.1.1 DIE TEORETIESE BEGRONDING BINNE DIE RAAMWERK (sien Tabel 6.11, MB1)

Die ontwikkeling van 'n onderrig-leerprogramraamwerk vir AAT sluit aan by onderliggende teorieë oor kognisie van byvoorbeeld Anderson (Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.2.2), VanPatten (Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.3.3) en Pienemann (Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.3.4) en die Behaviorisme, byvoorbeeld Thorndike, (Hoofstuk 2, gedeelte 2.2.1) en Skinner (Hoofstuk 2, gedeelte 2.2.3) asook die interaktiewe sosiokulturele teorie van Vygotsky (Hoofstuk 2 gedeelte 2.4.1). Hierdie teorieë dien as agtergrond waarbinne 'n onderwyser die mikro-kurrikulum vir sy of haar onderrig kan ontwikkel om te kan implementeer. Mikro-kurrikulumontwerp en mikro-implementering van die kurrikulum vind beide in die klaskamer plaas en word deur die onderwyser bepaal (Carl, 2009: 136). In Hoofstuk 3 is meer aandag geskenk aan die Kommunikatiewe Benadering wat die onderliggende benadering is vir onderwys in Suid-Afrika, soos voorgestel in die NKABV (2011). Die navorser het vertakkings van die Kommunikatiewe Benadering, naamlik Taakgebaseerde Onderrig en Vormgefokusde Onderrig, bespreek. Hierdie teoretiese agtergrond vorm ook die basis vir die voorgestelde onderrigleerprogram vir AAT.

In Hoofstuk 5 is bevind dat onderwysers nie altyd teorie en praktyk koppel nie, want die resultate het aangetoon dat die onderwysers nie weet watter onderrigmetodes deel vorm van die Kommunikatiewe Benadering nie en gebruik dikwels metodes wat geassosieer word met Behavioristiese teorieë. Taylor (1985:37) stel dit baie duidelik: "*We need also to consider **why** we do **what** we do and to know how to choose a methodology. To understand these **WHY's** and to understand how to choose a methodology which does not conflict with what we know about how learners learn and which is suited to the purposes for which the learners are learning we need theory*". Hierdie teorie moet relevant wees en onderwysers moet kan insien hoe hierdie teorie hulle kan help in die uitvoering en bereiking van hulle behoeftes (Taylor, 1985:37).

Die navorser het gefokus op kognitiewe leerteorieë wat spesifiek toegepas is op addisioneletaalonderrig, maar sekere aspekte van die Behaviorisme ingesluit omdat dit bruikbaar is, veral by woordeskatonderrig.

6.2.1.2 KONTEKS TEN OPSIGTE VAN ONDERWYSERS EN LEERDERS (sien Tabel 6.11, MB2)

Die Kommunikatiewe Benadering maak veral gebruik van 'n analitiese sillabus waar die leerders se behoeftes en belangstelling in aanmerking geneem word wanneer onderrig beplan moet word. Brown (2009:269) definieer die behoefte-analise of behoefte assessering as:

...the processes involved in gathering information about the needs of a particular client group in industry or education.[...]In educational programs, needs analyses focus on the learning needs of students, and then, once they are identified, needs are translated into learning objectives, which in turn serves as the basis for further development of teaching materials, learning activities, tests, program evaluation strategies etc. Thus needs analysis is the first step in curriculum development.

Onderwysers en leerders kom nie as skoon bladsye na die klaskamer toe nie. Onderwysers bring hulle agtergrond saam, asook hulle persoonlikheid. Leerders bring hulle redes vir die vakkeuse, hulle persoonlikheid, leerstyle en agtergrond saam. Hierdie faktore het 'n bepaalde invloed op die onderrigsituasie en daarom is dit belangrik om hierdie onderskeie behoeftes in aanmerking te neem by die beplanning van die onderrig van AAT. Dit is reeds as gevolg van te veel veranderlikes soos leerderagtergrond en die styl van beide die onderwyser en die leerder dat daar ook nie slegs een spesifieke onderrigtechniek gebruik kan word vir onderrig nie (Kyk ook 6.2.2.5.1). Die kontekstuele faktore (soos vermeld in Brown, 2009:269) van die onderwysers en leerders sal afsonderlik bespreek word:

6.2.1.2.1 KONTEKSTUELE FAKTORE BY ONDERWYSERS

Die kontekstuele faktore wat by die onderwysers 'n rol speel, is:

- Agtergrond van die onderwyser.
- Beskikbare bronne.
- Leerdergetalle.
- Tyd.
- Sosio-kulturele omgewing.

a) Agtergrond

Faktore rakende die onderwysers sluit in of die onderwyser 'n moedertaalspreker van Afrikaans is of nie; watter opleiding die onderwyser ontvang het; vertroudheid met Afrikaanse bronne.

b) Beskikbare bronne

Watter handboeke en ander boeke is beskikbaar, oudiovisuele materiaal soos liedjies, fliëks, getoonsette gedigte, en so meer. Die ontwerp en keuse van OOM en onderrigtechnieke hang grootliks af van die beskikbaarheid van bronne.

c) Leerdergetalle

Die aantal leerders wat binne 'n klas geakkommodeer moet word, speel ook 'n rol in die ontwerp en seleksie van OOM en onderrigtechnieke. Hoe groter die leerdergroepe, hoe moeiliker is dit om 'n seleksie te maak. Leerders van skole op die platteland of afgeleë gebiede wat nie toegang het tot elektrisiteit en selfs biblioteke nie, sal baie meer onderrigondersteuningsmateriaal by die vakonderwyser moet kry.

d) Tyd

Die aantal periodes wat geallokeer word vir AAT beïnvloed die seleksie van OOM en onderrigtechnieke. Te min periodes noop onderwysers om te fokus op die noodsaaklikste inhoud en kan veroorsaak dat leerstyle, inoefeningstyd en spel ingekort moet word. Die onderrigtyd vir AAT in die Intermediêre Fase is vyf uur per week soos voorgestel in die NKABV (2011:10) vir

Graad 4-6 (kyk Tabel 6.1) en vier uur per week in die Seniorfase soos voorgestel in die NKABV (2011:10) vir Graad 7-9 (sien Tabel 6.2).

TABEL 6.1: Onderrigtyd vir AAT (Intermediêre Fase)

EERSTE ADDISIONELE TAAL			
Tydstoekenning per week			
	Graad 4	Graad 5	Graad 6
Luister en praat	1 uur	1 uur	1 uur
Lees en kyk	2 uur 30 minute	2 uur 30 minute	2 uur
Skryf en aanbied	1 uur	1 uur	1 uur 30 minute
Taalstrukture en – konvensies	30 minute	30 minute	30 minute
Totaal	5 ure per week	5 uur per week	5 uur per week

TABEL 6.2: Onderrigtyd vir AAT (Seniorfase)

Grade	Tydstoekenning per week (ure)	Tydstoekenning per tweeweklikse siklus (ure) vir die vaardighede.	
7 tot 9	4	Luister en praat – 2 uur	
		Lees en kyk – 3 uur	Leesbegrip - 1½ uur
			Letterkunde tekste - 1½ uur
		Skryf en aanbied - 2 uur	
		Taalstrukture en –konvensies – 1 uur	

e) Sosio-kulturele omgewing

Die sosiokulturele omgewing beïnvloed die seleksie van geskikte onderrigondersteuningsmateriaal (OOM) en onderrigtegnieke. Sekere handboeke en tekste is nie geskik om in sekere omgewings te gebruik nie, byvoorbeeld tekste wat bevooroordeelend is of stereotipeer. Aangesien leerders dikwels uit verskillende agtergronde kom, moet tekste waarin die Tokkelossie voorkom, verkieslik weggelaat word. Leerders wat nie toegang het tot biblioteke nie, of nie in staat is om tydskrifte of koerante te koop of daarmee in aanraking kom nie, sal baie meer onderrigondersteuning moet kry.

6.2.1.2.2 KONTEKSTUELE FAKTORE BY LEERDERS

Die kontekstuele faktore wat by die leerders 'n rol speel, is:

- Moedertaal.
- Taalvaardigheid.
- Belangstellings.
- Motivering.
- Leerstyle.
- Persoonlikheid.

a) **Moedertaal**

Ten opsigte van moedertaal is dit belangrik om in ag te neem dat die leerders nie moedertaalsprekers van Afrikaans is nie en dikwels ook geen blootstelling kry aan Afrikaans nie. Afrikaans addisionele taal is vir hierdie leerders eerder 'n derde, vierde of vyfde taal wat impliseer dat die aanleer van Afrikaans beïnvloed word deur al die ander tale.

b) **Taalvaardigheid**

Aangesien lees en leesbegrip een van die grootste probleme is wat die onderrig en leer van AAT beïnvloed, soos blyk uit die resultate van hierdie studie, beteken dit dat taalvaardigheid ook nie goed is nie.

c) **Belangstellings**

Die belangstellings van leerders speel 'n rol by hulle betrokkenheid en houding rakende die inhoud van die klasse. Indien leerders belangstel in die inhoud, kan dit hulle motiveer om beter aandag te skenk en deel te neem aan die aktiwiteite wat daarmee gepaard gaan.

d) **Motivering**

Motivering word deur 'n verskeidenheid faktore geraak onder meer die leerders se redes waarom hulle die taal wil aanleer, en in watter mate hulle vertrouwd is met die onderwerpe of temas (met ander woorde die inhoud) wat gebruik word.

e) **Leerstyle**

Die leerstyle van die leerders moet in ag geneem word om te verseker dat die vakinhoud effektief aan hulle oorgedra kan word. Leerstyle is die manier wat leerders gebruik om te leer en probleme op te los. Suksesvolle leerders is bewus van hulle voorkeure ten opsigte van leerstyle en kies leerstyle waarmee hulle gemaklik voel (Oxford, Ehrman & Lavine, 1991). Leerstyle kan skematies soos volg voorgestel word (sien Tabel 6.3 soos aangepas uit Reid, 1995:xi):

TABEL 6.3: Leerstilkategorieë

KOGNITIEWE LEERSTYLE	SENSORIESE LEERSTYLE	PERSOONLIKE LEERSTYLE
<p>Veldonafhanklik: Leer stap-vir-stap, begin met ontleding van feite en verwerk in idees (met ander woorde sien bome in 'n woud).</p> <p>Veldafhanklik: Leer effektief in konteks, holisties, intuïtief en sensitief vir interpersoonlike verhoudings en interaksie.</p>	<p>Perseptuele style: Ouditief – leerders leer effektief deur gebruik te maak van wat hy hoor, of met musiek. Visueel – leer beter deur waarneming. Visuele stimulering is hier noodsaaklik. Taktief – leer beter deur aanraking en driedimensionele onderrigmateriaal. Kinesteties – leer beter deur konkrete liggaamsbeweging. Bogenoemde perseptuele style kan ook gekombineer wees. Onderrigaktiwiteite moet insluit speletjies, beweging, danse, musiek en drama.</p>	<p>Temperament: Ekstroverte – leer beter deur konkrete ervaring, interaksie en kontak met buitewêreld. Introverte – leer beter op eie, in onafhanklike situasies wat meer idees en konsepte behels. Sensories/intuïtief Denke/gevoel Evalueerend/ontvanklik</p>
<p>Analities: Leer effektief individueel, stel eie doelwitte en reageer op sekvensiële, lineêre, stap-vir-stap-aanbieding van leermateriaal. Soek na fyn besonderhede, bv. kontras of oorsake.</p> <p>Globaal: Leer soek na 'n geheelbeeld deur konkrete ervarings en deur middel van interaksie met ander leerders deur onder andere voorspellings en raaiskote.</p>	<p>Omgewingstyle: Klank, lig, temperatuur, klasontwerp, kosiname, tyd en beweeglikheid speel 'n rol.</p>	<p>Sensories: Leer beter deur waarneming van feite en gebeure; verkies fisiese en sigbare insette. Persepsie: Leer beter deur betekenisvolle insette en interpersoonlike verhoudings.</p>
<p>Refleksief: Leer effektief wanneer tyd gegee word om verskillende</p>	<p>Sosiologiese style: Sommige leerders leer beter deur groepwerk, in pare,</p>	<p>Denkende leerders: Leer beter deur onpersoonlike omstandighede en logiese</p>

opsies te oorweeg voor reaksie. Impulsief: Leer effektief wanneer dadelik kan reageer en waag risiko's.	individueel of met onderwyser- outoriteit deur byvoorbeeld klasgesprekke.	gevolgtrekkings. Gevoelsleerders: Leer beter deur persoonlike omstandighede en sosiale waardes.
	Evaluerende leerder: Leer beter deur refleksie, analise en prosesse wat sluit. Ontvanklike leerder: Leer beter deur onderhandeling, gevoel en induktiewe prosesse wat sluitingsoplossings uitstel.	
	Linkerbreinleerders: Leer beter deur visuele, analise, refleksie en selfvertroue. Regterbreinleerders: Leer beter deur gehoor, globaliteit, verhouding, impuls en interaksie.	

g) Persoonlikheid

Die persoonlikhede van leerders beïnvloed die seleksie van metodes en inhoud deur die onderwyser. Skaam en teruggetrokke leerders sal moeilik gemaklik voel met rolspel of dramatisering. Sommige leerders wil weer eerder individueel werk as in groepe. Persoonlikheid en leerstyl hou verband met mekaar (sien Tabel 6.2).

6.2.1.3 DIE NKABV-DOKUMENT (sien Tabel 6.11, MB3)

Een van die baie veranderinge wat in Suid-Afrika na 1994 plaasgevind het, was die ontwikkeling en latere wysiging van 'n Nasionale Kurrikulumverklaring. Die eerste uitkomsgebaseerde kurrikulum wat in 1998 ingestel is, was bekend as Kurrikulum 2005. In 2000 is Kurrikulum 2005 hersien waarna dit eers bekendgestaan het as die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV), waarna dit herbenoem is tot die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV). In 2009 is 'n Taakspan saamgestel om die probleme wat voorgespruit het uit die NKV te ondersoek. Hierdie aanbevelings van die ondersoek het gelei tot 'n verbeterde kurrikulum wat bekend staan as die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (NKABV) vir Graad R-12 (SA, 2011:2).

6.2.1.3.1 VERSKIL TUSSEN DIE NKABV EN DIE NKV

Die Onderwysdepartement het op grond van die aanbevelings wat deur die Taakspan, wat deur die Minister van Onderwys aangestel is om die probleme rakende die NKV te ondersoek, die volgende wysigings aangebring binne die nuutste kurrikulum wat bekend staan as die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (NKABV):

- Die taalkomponentvaardighede word vanaf graad vier tot graad twaalf verdeel in vier afdelings, naamlik luister en praat, lees en kyk, skryf en aanbied, en taalstrukture en konvensies.
- Asseseringstandaarde en leeruitkomste verval.
- Die graadinhoude is baie meer afgebaken en per kwartaal onder bogenoemde taalkomponentvaardighede verdeel. Taakstrukture en konvensies asook literêre tekste word geïntegreer met lees, praat en skryf.
- Die inhoude van elke vak word beter gespesifiseer.
- Handboeke word voorgestel wat ooreenkom met die gespesifiseerde inhoude.
- Die NKABV stel ook hulpmiddels voor per graad om onderwysers te ondersteun.
- Leerderportefeuljes is afgeskaf.
- Groepwerk word nie meer beklemtoon nie.

6.2.1.3.2 ONDERRIGBENADERINGS (sien Tabel 6.11, MB3a)

6.2.1.3.2.1 DIE KOMMUNIKATIEWE BENADERING

Die benadering hou verband met die daarstelling van doelstellings, sillabus en inhoud, asook met die spesifikasie van die rol van die onderwyser, leerders en onderrigondersteuningsmateriaal. 'n Sintetiese sillabus (sien Hoofstuk 3, gedeelte 3.6.2.1) fokus byvoorbeeld op die addisionele taal en onderrig vind plaas deur brokstukkies een vir een aan die leerders bekend te stel en vereis van die leerders om dit te sintetiseer vir kommunikasie. 'n Analitiese sillabus (sien Hoofstuk 3, gedeelte 3.6.2.1) is die omgekeerde hiervan (Long, 2009:373). Analitiese sillabusse verskaf ryker invoer, is meer realisties en gerig op die gebruik van die addisionele taal. Dit gee ruimte vir leerders om hulle kognitiewe vermoë te gebruik om invoer te segmenteer en reëls en patrone te verwerk. Indien die behoeftes en belangstellings van leerders in ag geneem is, kan die tekste wat gebruik word deur die leerders as relevant beskou word en kommunikasie bevorder (Long, 2009:384). Die Kommunikatiewe Benadering is gerig op 'n analitiese sillabus.

Volgens Gor en Vatz (2009:245) het die Kommunikatiewe Benadering die afgelope twee dekades reeds vreemdetaalonderrig dwarsoor die wêreld gedomineer in die plek van grammatika-vertaling en oudio-linguistiese metodes. Die doel van die Kommunikatiewe Benadering is om leerders te laat kommunikeer, hulself uit te druk, boodskappe betekenisvol oor te dra en betrokke te kan raak in sosiale interaksies (Gor & Vatz, 2009:245). Dit stem ooreen met die NKABV se definisie:

“Die Kommunikatiewe Benadering beteken dat die leerders in die taalonderrigproses baie geleentheid moet kry om die taal te oefen en te praat deur te kommunikeer vir sosiale of praktiese doeleindes. Taalonderrig behoort ’n natuurlike, informele proses te wees binne die klaskamer. Leerders lees deur baie te lees en skryf deur baie te skryf” (SA, 2011:8).

Die NKABV-dokument spesifiseer die benadering tot taalonderrig wat in Suid-Afrika gevolg moet word (SA, 2011:7). Drie benaderings word gespesifiseer, naamlik die Kommunikatiewe Benadering, die Teksgebaseerde Benadering en die Prosesgeoriënteerde Benadering. Die teksgebaseerde benadering impliseer die aanwending en die skep van verskillende tekste en kan by elke taalvaardigheidskomponent gebruik word. Die prosesbenadering word aanbeveel by die skryfkomponent van taalonderrig. Die Kommunikatiewe Benadering is volledig bespreek in Hoofstuk 3 (sien gedeelte 3.6.2) en word as oorkoepelende benadering gebruik vir alle taalonderrig. Dit is nodig om daarop te wys dat benaderings *“represent language teaching philosophies that can be interpreted and applied in a variety of different ways in the classroom”* (Zheng & Davison, 2008:14).

Kommunikatiewe taalonderrig hou die volgende implikasies in vir inhoudseleksie soos aangetoon deur McDonough en Shaw (2003:21):

- Kommunikatief impliseer semantiek met ander woorde ’n fokus op betekenisvolheid. Kommunikatiewe betekenis het te doen met nosies en funksies. Nosies word gesien as iets wat verband hou met grammatika, dus sal dit gereelde tydstrukture in Afrikaans insluit en woorde wat daarmee verband hou soos *Ek sal **gereeld** kom kuier* of *ons gaan **dikwels** fliek*. Funksies gaan oor die intensie van uitinge.
- Daar is ’n komplekse verwantskap tussen taalstrukture en taalfunksies. Die rede waarom sekere uitinge gemaak word, gaan saam met die situasie en ’n bepaalde intonasie van stemgebruik. Dit sluit verskillende sinne in, byvoorbeeld versoeke of bevele.
- Vorm en funksies werk saam om beter resultate te kry. Dit help nie om taalstrukture te leer, sonder dat dit bruikbaar is in werklike situasies nie. Werklike taalsituasies vind nie in ’n vakuum plaas nie.
- Gepaste taalgebruik en akkurate taalgebruik moet bevorder word. Leerders se taalgebruik moet nie net taalkundig korrek wees nie, maar ook so gepas as moontlik binne ’n bepaalde konteks.
- Kommunikasie is belangrik in al vier die taalvaardighede (lees, skryf, praat en luister).
- Die konsep van kommunikasie gaan verder as slegs sinsvlak. Taalgebruik kom voor in volledige gesprekke, dialoë en langer tekste waar die verskillende elemente in ’n teks hanteer moet word binne ’n bepaalde diskoers.
- Kommunikatief verwys beide na die aard van taal en taalgedrag.

Die handboeke en ander bronne wat deesdae deur onderwysers gebruik word, is grotendeels kommunikatief gebaseer, met ander woorde sleutel terme soos *kommunikatief, gebruikswaarde, werklikheidsgebaseer, gepas, funksioneel, betekenisvol, konteks, omgewingsgebonde* en *diskoers*

kom hierin voor (McDonough & Shaw, 2003:20). Daar is wel resente debatte vir en teen die Kommunikatiewe Benadering en dit moet nie gesien word as die enigste antwoord vir taalonderrig, soos gesien kan word aan resultate wat steeds nie gewens is nie. Magnan (2007:250) som die kritiek soos volg op:

Following most textbooks used in the United States, CLT encourages personalized activities through which students talk about themselves with their classmates. This practice introduces three problems for language learning: (a) talk about self generally does not elicit the analytical language that collegiate language development departments consider pertinent to their intellectual missions; (b) too much talk about self perpetuates self-referential notions of language and culture, preparing students to present an egocentric view when abroad; (c) talk with U.S. classmates fosters a U.S. frame of reference and discourse, although the words to express them are foreign.

Gor en Vatz (2009:246) is van mening dat die onderrig van 'n addisionele taal eksplisiete en voldoende invoergeleenthede moet skep vir gefokusde oefening wat benodig word om taalstrukture aan te leer, dat aandag geskenk moet word aan mondelinge en geskrewe kommunikatiewe vaardighede en funksionele taalvermoë moet komplementeer met die ontwikkeling van kulturele sensitiwiteit. Dit word ondersteun deur Ellis (2010:33). Onderwysers van Afrikaans Addisionele taal wat nie self moedertaalsprekers daarvan is nie, kom te staan voor dieselfde probleme wat Gor en Vatz (2009:246) vermeld:

[teaching] are plagued by the lack of a trained cadre of instructors, adequate and rich pedagogical materials for different learner levels, institutional support, and national and international infrastructure. In order to achieve the same level of proficiency [...] smaller classes and/or more coursework will be necessary.

- **Taakgebaseerde en vormgefokusde benadering**

Taakgebaseerde en vormgefokusde onderrig is 'n vertakking van die Kommunikatiewe Benadering (sien Hoofstuk 3, gedeelte 3.6.4.1 en 3.6.4.2). 'n Taakgebaseerde Benadering kan moontlik as teenvoeter vir die negatiewe gesindhede en prestasie in die addisionele-taalonderrigkonteks die onderrig van Afrikaans interessant en sinvol maak vir die leerders en die onderwysers (Viviers, 1997:7-13; Van den Branden, 2000:4). Twee hoofredes vir die gebruik van 'n Taakgebaseerde Benadering is eerstens dat leerders slegs sukses sal behaal in die ontwikkeling van beheer oor hulle linguistiese kennis indien hulle ervaring opdoen om die taal te gebruik soos in die werklikheid en tweedens vind werklike intertalige ontwikkeling plaas wanneer verwerwing toevallig plaasvind tydens 'n poging om te kommunikeer (Ellis, 2010:39).

Indien taakgebaseerd te werk gegaan wil word, word die taakgebaseerde prosedure in drie dele gedeel, naamlik *voortake*, *hooftake* en *oordenkingstake* (sien ook Hoofstuk 3). In die NKABV (2011:13) word die inhoud van die taalvaardigheidkomponente soos byvoorbeeld lees ook verdeel in *pre-lees*, *tydens lees* en *post-lees*. Hierdie Taakgebaseerde Benadering sluit baie goed aan by die prosesbenadering wat in die NKABV (2011:20) vermeld word (sien 6.2.1.3.2.3).

Die afgelope dekade word toenemende aandag gevestig op 'n Taakgebaseerde Benadering (vergelyk Hoofstuk 3, gedeelte 3.6.3) as uitgangspunt vir die onderrig van addisionele tale (Révész, 2009: 437; R. Ellis, 2009; Carless, 2002:389; Bygate, Skehan & Swain, 2001; Robinson, 2001, 2007, Skehan & Foster, 2001; Viviers, 1997; Long, 1985). “*Unlike traditional teaching paradigms, task-based approaches seek to create an environment for universal acquisitional processes (i.e. implicit learning and incidental learning) to take place by promoting rich exposure to the target language (i.e. comprehensible input) and plentiful opportunities for meaningful communication (i.e. interaction and output). Moreover, these task-based approaches strive to combine a focus on meaning with a timely focus on linguistic forms – that is, shifts of attention to form consistent with the learner’s internal syllabus*” (Révész, 2009:438). Take is gebaseer op die werklikheid waarin die leerders leef met taalaktiwiteite wat gerig is op die behoeftebepalings van die leerders. Hierdie take word van maklik na meer kompleks saamgestel (Robinson, 2009a:301). Die Taakgebaseerde Benadering fokus op betekenis en toon verband met die alledaagse werklikheid (Skehan, 1998:268). Cook (2000:150) beklemtoon dat taalspel sowel sosiaal as kognitief belangrik geag word en dat die spel met woorde, grense en betekenis by leerders se behoeftes pas.

Vanuit 'n inligtingsverwerkingsperspektief is die kognitiewe moeilikheidsgraad van take by die aanleer van 'n addisionele taal uiters belangrik (Skehan & Foster, 2001: 188). By addisionele-taalleerders is dit belangrik om die taakaktiwiteite so saam te stel dat hulle aandag gevestig en behou word op dit wat die onderwyser wil bereik. Indien daar te veel aandag aan byvoorbeeld die storielyn geskenk moet word, terwyl die aandag eintlik gevestig moet wees op grammatika, gaan die belangrike inligting verlore. VanPatten (1990) het gedemonstreer dat addisionele-taalleerders nie aandag kan skenk aan grammatikale strukture sonder om minder aandag te skenk aan die storielyn nie en dat hierdie leerders eerder aandag skenk aan die storielyn (Skehan & Foster, 2001:189).

Van den Branden (2009:424) stel dit duidelik dat die implementering van die Taakgebaseerde Benadering nie impliseer dat totaal nuwe onderrigondersteuningsmateriaal ontwikkel moet word nie, maar dat onderwysers hulle eie materiaal net kan aanpas: “*Teachers incorporating the task-based philosophy [...] did not abandon their old classroom practices, but created their own personal blend [...].*” Skehan (2009:83) het 'n raamwerk voorgestel vir die implementering van taakgebaseerde onderrig. Hy verdeel taakgebaseerde onderrig in twee kategorieë, naamlik die opeenvolging van take en dan die prosedure wat gebruik word om die geselekteerde take te implementeer (2009:97). Die Kommunikatiewe Benadering probeer om vorm en betekenis te verenig (VanPatten,1996) sodat leerders betekenisvol kan kommunikeer. Take moet daarom opeenvolgens gebaseer word op bepaalde beginsels.

Gradering en opeenvolging van take word die afgelope aantal jare toenemend in navorsing ondersoek (Robinson, 2009a:303). “*Tasks should be sequenced by choosing those with characteristics that lead to each, at an appropriate level of difficulty, as determined by three factors: 1) code complexity, 2) cognitive complexity and 3) communicative stress*”.

Kodekompleksiteit behels die linguistiese moeilikheidsgraad en verskeidenheid woordeskat; **kognitiewe kompleksiteit** is die bekendheid met onderwerp, diskoers en uitvoering van die taak, die organisering en verwerking van die inligting en verskaffing van voldoende inligting om die taak te kan voltooi; en **kommunikatiewe angs** behels tydsdruk om die taak te voltooi, die lengte en tekstipe asook die kontrole daarvan. Take wat meer gevorderde strukture nodig gaan moeiliker wees om uit te voer. Die kognitiewe kompleksiteit impliseer dat die voltooiing van 'n raaisel baie meer kognitiewe verwerking vra as die oorvertel van 'n eenvoudige storie. Dit is hier ook belangrik om in ag te neem of die leerders voldoende agtergrondkennis het rakende die taakonderwerp en of hulle nuwe inligting moet genereer of bestaande inligting moet uitbrei om die taak te kan voltooi. Bekendheid met die tipe taak speel ook 'n rol, want indien die leerders 'n soortgelyke taak vantevore gedoen het, weet hulle wat van hulle verwag word. Indien dit egter 'n nuwe taaktipe is, moet hulle eers uitvind wat van hulle verwag word.

Kommunikatiewe angs beïnvloed die uitvoering van die onderrigtaak. Die **tydperk** wat hulle kry om die taak te voltooi, kan angs veroorsaak. Hoe korter die tyd, hoe meer angs. Hoe meer taalvaardigheidskomponente (luister, lees, praat en skryf) gekombineer moet word in die taak, hoe groter kan die tydsdruk wees. Dit is duidelik dat moeiliker take meer aandag verg as die makliker take. Aangesien voorkeur geplaas word op die vestiging van aandag op die verwerking van inhoud eerder as vorm, sal moeiliker inhoude meer aandag verg. Dit is daarom belangrik dat die onderwyser die inhoude so moet selekteer dat vorm ook aandag kan kry, indien probleme soos onakkurate taalgebruik, slordige taalfoute en gebroke taal voorkom wil word (Skehan & Foster, 2001:196). Skehan en Foster (1997) het bevind dat 'n storielyk waarvan die narratief goed gestruktureerd is en 'n duidelike storielyn het, tot beter taalgebruik by taalleerders gelei het. Die kognitiewe moeilikheidsgraad van die take moet lei tot groter komplekse taalgebruik by die leerders (Skehan & Foster, 2001:198).

Robinson (2009a:304) is van mening dat die opeenvolging en gradering van kognitiewe take vanaf maklik na meer ingewikkeld in terme van die kognitiewe eise intertalige ontwikkeling en addisionele taalverwerwing bevorder aangesien dit leerders kognitief meer uitdaag en hulle aandag en geheuereserwes fokus op bepaalde aspekte van die addisionele taal om inligting korrek te interpreteer en oor te dra. Volgens Robinson (2009a:305) moet take in twee stappe moeiliker gemaak word. Gedurende die eerste stap word die take hoofsaaklik individueel voltooi en is daar nie 'n vasgestelde tydsaspek betrokke nie. Sodra die leerder beheer het oor die inhoud van die taakaktiwiteit word oorgegaan na stap twee waar die take geleidelik kognitief moeiliker gemaak word: *“This promotes analysis and development of the current interlanguage system. Increasing these demands should lead to more **accurate** and **complex** learner production, more **noticing** of task relevant input, and heightened memory for it, and lead to more **uptake** of forms made salient in the input through various focus on form interventions”* (Robinson, 2009a:305).

Ellis (2010:35) meld dat onderrigtake aan die volgende kriteria moet voldoen voordat dit as 'n taak bekend kan staan:

- Dit moet primêr fokus op betekenis.

- Die leerders moet linguistiese en nie-linguistiese bronne kies wat nodig word om die taak te voltooi.
- Die taak moet lei tot realistiese taalgebruiksprosesse.
- Die suksesvolle uitvoering van die taak word bepaal deur die bereiking van gestelde kommunikatiewe doelwitte.

'n Belangrike opmerking van Ellis (2010:35) is dat 'n aktiwiteit waar leerders slegs 'n model moet volg en woorde moet vervang, nie 'n taak is nie. Sulke aktiwiteite staan bekend as **oefeninge**. Dit sou as **taak** kon deurgaan indien die aktiwiteit duidelike en helder betekenis verskaf en leerders probleemoplossend moet dink oor werklike situasies waarin die taal gebruik kan word en waarin daar sekere kommunikasiegapings voorkom, met ander woorde dat leerders met mekaar praat en omdat hulle nie oor voldoende woordeskat beskik nie, ander maniere moet vind om die probleem te oorbrug, deur byvoorbeeld van gebare gebruik te maak of aan leerders woordelyste te verskaf, (sien Figuur 6.1). Ellis (2009:111) definieer 'n taak as 'n werksplan wat die volgende betrek: invoer (inligting wat leerders moet gebruik om te verwerk en te gebruik in kommunikasie) en instruksies wat verband hou met die uitkomst wat die leerders moet bereik. 'n Taak word onderskei van 'n oefening deurdat 'n taak betekenis vooropstel, dat daar na 'n spesifieke doel gewerk moet word en dat dit ooreenkomste toon met die werklikheid. Oefeninge beteken dikwels dat leerders taalstrukture moet neerskryf, sonder werklike kommunikatiewe doelwitte wat bereik moet word (Ellis, 2009:111). Binne die onderrig-leerprogramraamwerk staan hierdie take bekend as *onderrigtake* of *onderrigaktiwiteite* (sien Tabel 6.11, PP5).

Wat kan jy koop?	
Leerder A:	
Jy gaan inkopies doen by Leerder B se winkel. Hier is jou inkopielys. Vind uit watter items op jou lysie kan jy daar koop	
1. lemoene	4. suiker
2. eiers	5. koekies
3. melk	6. konfyt
Leerder B:	
Jy besit 'n winkel. Hier is 'n lys van die items wat in jou winkel beskikbaar is. Maak 'n lysie van die items wat Leerder A wil koop, maar nie beskikbaar is by jou nie.	
1. brood	6. meliemeel
2. appels	7. kerriepoeier
3. sout	8. koekies
4. sardyne	9. melk
5. koekmeel	10. droë bone

FIGUUR 6.1: Lesvoorbeeld van 'n taakaktiwiteit (Voorbeeld vertaal uit Ellis, 2010:36)

In hierdie onderrigtaak is 'n duidelike fokus op betekenis. Geen poging word aangewend om die taal wat die leerders moet gebruik te spesifiseer nie. Leerder A kan byvoorbeeld vrae vra soos: *Het jy enige lemoene?* of selfs net *Lemoene – het jy?* Hierdie onderrigtaak is baie meer gerig op werklike situasies waarin die leerders mag kom. Die leerders moet mekaar verstaan en kommunikasiegapings (*breakdowns in understanding*) leer oplos. Hierdie onderrigtaak is kommunikatief gerig en 'n duidelike voorbeeld van 'n taakaktiwiteit aangesien die leerders self die linguistiese items kan kies uit die lys.

Bogenoemde voorbeeld wys op die volgende voorwaardes wat ter sprake is: Verdeelde inligting (beide die leerders beskik oor verskillende inligting), tweerigting-kommunikasie (beide die leerders moet met mekaar kommunikeer), interaksie (die taak kan nie uitgevoer word indien beide nie kommunikeer nie), probleemoplossing (die leerders moet ooreenkom op 'n oplossing). Die onderrigtegnieke wat hierdie taak bewerkstellig is die uitruiling van inligting deur middel van dialoog-diskoers (Ellis, 2010:43).

Onderrigtake in hierdie onderrig-leerprogramraamwerk sluit 'n verskeidenheid taaktipes (Viviers, 1997:11-12; Willis, 1996:149; Ellis, 2003:213) in (sien Tabel 6.11, PP-d).

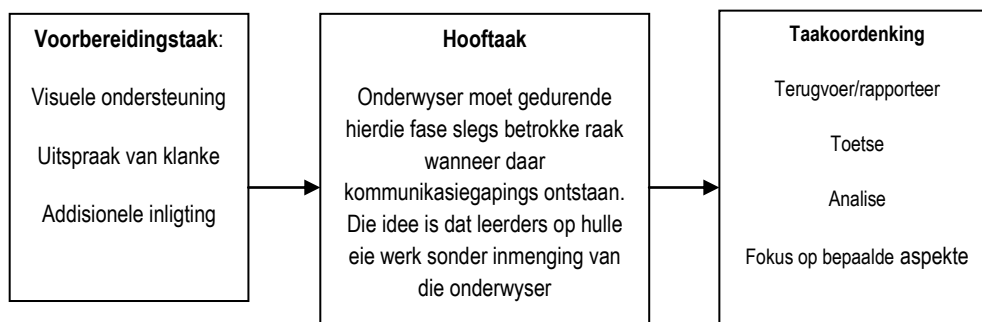
- **Handelingstake** (byvoorbeeld eksperimente, die uitvoer van instruksies, die invul van vorms). Hierdie take ontwikkel en integreer liggaamlik-kinestetiese en naturalistiese intelligensies.
- **Kommunikasiegapings- en inligtingverwerkingstake** (byvoorbeeld die saamstel van lyste, rangskikking, sortering, klassifisering, ordening, prioritisering, vergelyking, beskrywing, beoordeling) ontwikkel en integreer visueel-ruimtelike, logies-wiskundige en linguistiese intelligensie.
- **Probleemoplossingstake** (byvoorbeeld raaisels, beplanning) kan ook gesien word as die ontwikkeling en integrasie van logies-wiskundige intelligensie.
- **Interpretasietake** wat ten doel het om grammatika te onderrig deur taalstrukture te proses deur invoer. Dit word in twee verdeel, naamlik invoer-verrykingstake en gestruktureerde invoertake. Verrykingstake kan mondelinge of geskrewe tekste wees waarna leerders moet luister of moet lees en waar die strukture op een of ander manier uitgelig word (byvoorbeeld vrae wat spesifiek gerig is op die struktuur). Hierdie aktiwiteite moet dikwels gebruik word om leer te bewerkstellig. Gestruktureerde invoertake is begripsgebaseerde grammatika-aktiwiteite waar sekere strukture formeel onderrig word, byvoorbeeld 'n teks waar die leerders moet aandui of die sinne iets beskryf wat **moontlik** of **definitief** is. Die leerders moet met ander woorde woorde soos *moontlik* en *kan* in die sinne onderskei.

Dit is veral belangrik om in gedagte te hou hoe die take geïmplementeer gaan word (Skehan, 2009:99). Daar word drie fases (sien Tabel 6.11, PP5) van implementering onderskei, naamlik **voorbereidingstake** (*pre-tasks*), **hoofstake** en **taakoordenkings** (*post-tasks*). Skehan en Foster (2001:199) toon aan dat die rol van voorbereidingstake en taakoordenkings by taakgebaseerde

onderrig uiters belangrik is. Voorbereidende take behels onder meer die aanbieding van die onderrigmateriaal deur dit vir die leerders uiteen te sit en daarna die taalstrukture wat benodig word te demonstreer. Implisiete leeraktiwiteite sluit in induktiewe tegnieke waar sekere taalstrukture uitgelig word en waar sekere ooreenkomste wat in die onderrigmateriaal voorkom ondersoek word. Vereenvoudigde take, gebaseer op die werklike taak kan gebruik word om leerders bloot te stel aan die tipe taak, of moedertaalsprekers kan gebruik word om die taak te modelleer. Gedurende die voorbereidende taak word probleme aan die leerders verskaf om op te los, byvoorbeeld die verskil tussen *vir* en *sedert*. Skematiese voorstellings of diagramme kan leerders help om sekere inligting oor 'n bepaalde onderwerp te organiseer (Skehan & Foster, 2001:200).

Binne die voorbereidende taak-aktiwiteite word die relevante taal wat benodig gaan word vir die aktiwiteit verskaf. Om die verwerkingsvraag van inligting te verminder deur die leerders se aandag te fokus op die spesifieke taak wat gebruik gaan word en leerders te lei om meer komplekse taal te gebruik wat ook groter akkuraatheid tot gevolg kan hê (Skehan, 2009:99). Leerders moet gedurende die voorbereidende take ook aktief deelneem, byvoorbeeld deur aan te dui watter uitdrukkings hulle wil gebruik of woordeskat hulle benodig. Voorbereidende take moet nie te moeilik of te maklik wees nie. Dit moet leerders altyd uitdaag. Om leerders verder te help, kan visuele hulpmiddels aangewend word.

Taakoordenkingsaktiwiteite kan help om die rigting van die leerders se aandag tydens die taak te verander deur leerders daarop te wys dat vloeiendheid nie die enigste doel van die taak was nie, maar dat herstrukturering en akkuraatheid ook belangrik is. Dit kan plaasvind deur die leerders bloot te stel aan mondelinge optrede of verduideliking van die taak voor die klas. Hierdie mondelinge of skriftelike terugvoer verbeter leerders se taaluitvoer (Willis, 2009:230). Ander taakoordenkingsaktiwiteite is die analisering van 'n taak deur die leerder en om dit te vergelyk met soortgelyke take of toets daaroor te skryf (Skehan, 2009:101). Gedurende hierdie fase kan sekere aspekte, byvoorbeeld sinstrukture of woordeskat weer hersien word om leerders se aandag daarop te vestig. Oordenkingstake gee terugvoer aan die leerders en gee aan hulle die geleentheid om hulle foute te korrigeer. Die hoofipes taakgebaseerde onderrigtake kan skematies soos volg voorgestel word (sien Figuur 6.2):



FIGUUR 6.2: Drie fases van taakimplementering

Ellis (2009:126) wys daarop dat die Taakgebaseerde Benadering (sien Tabel 6.11, MB3a) in samewerking met die sosio-kulturele perspektief tot beter onderrig kan lei. Die Taakgebaseerde Benadering help onderwysers om inhoud te selekteer en te gradeer volgens die behoeftes van die leerders en lei leerders om te beplan voordat 'n taak uitgevoer moet word. Met behulp van die sosiokulturele perspektief kan onderwysers insig kry in hoe leerders take interpreteer en dat die uitkoms daarvan dalk nie was soos die onderwyser dit oorspronklik beplan het nie. Dit leer onderwysers en leerders om aan te pas by hulle eie behoeftes en doelwitte en die ontwikkeling van vaardighede en linguistiese vermoëns (Ellis, 2009:126).

Die Taakgebaseerde Benadering wat betekenis vooropstel kry die afgelope tyd geweldig baie status en leerders plaas groot klem op kommunikatiewe betekenis, maar is nie ingestel op die korrekte strukturele taalgebruik nie (Skehan, 2009:85). Dit is hier waar die navorser van hierdie studie voel dat vormgefokusde onderrig gekombineer moet word met taakgebaseerde onderrig. Volgens Long (2000) asook Doughty en Williams (1998) is vormgefokusde onderrig gepas binne 'n Taakgebaseerde Benadering.

Volgens Doughty (2001:206) is die vormgefokusde onderrig voorgestel om sekere probleme wat in addisionele taalonderrig voorkom te probeer oplos. Die volgende tabel toon die verskillende kognitiewe korrelate van vormgefokusde onderrig aan (sien Tabel 6.4):

TABEL 6.4: Die kognitiewe korrelate van fokus op vorm

1. Mikroprosesse	
Fokus	Selektiewe aandag, verwagtinge, oriëntasie
Fokus op vorm (leerder)	Gelyktydige verwerking van vorms, betekenis en gebruik in werksgeheue
Fokus op vorms	Eksplisiete leer
Raaksien van gaping	Kognitiewe vergelyking, opsporing (detection)
Fokus op vorm, pedagogiese intervensie	
2. Makroprosesse	
Fokus op betekenis	Implisiete (ervarings-) leer
Verwerking vir taalonderrig (inname)	Segmentering, akoesties, leksikaal-semanties, sintaktiese enkodering, abstrahering, monitering, beplanning, inoefening, geheuesoeke
Taalgebruik	Spraakverwerking – begrip en produsering van taal
Taal-leer (intertaalontwikkeling)	Internalisering van invoer, analises, kartering tussen vorms, betekenis en herstrukturering.
3. Bronne	
Intertaalkennis	Kognitiewe representasie in langtermyngeheue
Wêreldkennis	Diskoers en ensiklopediese kennis

(Doughty, 2001:209)

Long en Robinson (1998:23) definieer vormgefokusde onderrig as “...an occasional shift in attention to linguistic code features – by the teacher and/or one or more students – triggered by perceived problems with comprehension or production”. Fokus beteken dus geselekteerde aandag. Dit gaan nie by fokusgevormde onderrig oor die klem op grammatikale onderrig soos by eksplisiete leer nie, maar om leerders se aandag te vestig op taalstrukture deur middel van eksplisiete of implisiete onderrig. Daarom kan dit direkte onderrig (byvoorbeeld taalreëls) of reaksies op leerders se foute (korrektiewe terugvoer) insluit. *Fokusgevormde onderrig* sluit formele taalstrukture in, maar lê steeds klem op betekenis en verskil daarom van onderrig wat slegs op taalstrukture fokus en *betekenis* uitsluit (Doughty, 2001:211). Die fundamentele beginsel van vormgefokusde onderrig is dat die aandag op vorm (taalstrukture) eers aangewend word **nadat** die leerder reeds kennis dra van betekenis en taalgebruik. In die werkgeheue vind die volgende prosesse dus gelyktydig plaas met vormgefokusde onderrig: “focus on form involves learners’ briefly and perhaps simultaneously attending to form, meaning, and use during one cognitive event. This kind of joint processing is claimed to facilitate the cognitive mapping among forms, meaning, and use that is fundamental to language learning” (Doughty, 2001:211). Gestruktureerde invoeraktiwiteite is ’n integrale deel van vormgefokusde onderrig en sluit aan by VanPatten (1996) se teorie oor inligtingverwerking (vergelyk Hoofstuk 2).

Hierdie onderrig kan vormgefokusde take insluit om uiteindelik die doel van die les te kan bereik. Vormgefokusde take kan effektief as *oordenkingstake* aangebied word wanneer die onderwyser agtergekom het met watter aspekte die leerders probleme ondervind het, tydens die hoofaakaktiwiteite.

6.2.1.3.2.2 TEKSGEBASEERDE BENADERING

Die NKABV (2011: 20) meld dat onderwysers ook teksgebaseerd moet onderrig. Die Teksgebaseerde Benadering (sien Tabel 6.11, MB3a-b) fokus op die eindproduk van taal. Dit staan ook bekend as genre-gebaseerde benadering: “Text based teaching usually specifies other components of texts, such as grammar, vocabulary, topics and functions, hence it is a type of mixed syllabus, one which integrates reading, writing and oral communication and which teaches grammar through the mastery of texts rather than in isolation” (Richards, 2008:38).

Die Teksgebaseerde Benadering sien kommunikatiewe vaardigheid as die bemeestering van verskillende tipe tekste. Dit wys duidelik uit die NKABV (SA, 2011:8): “Die teksgebaseerde benadering en die Kommunikatiewe Benadering is afhanklik van die voortdurende gebruik en produksie van tekste. ’n Teksgebaseerde benadering verduidelik hoe tekste werk. Die doel van die teksgebaseerde benadering is om leerders in staat te stel om vaardige, selfversekerde en kritiese lesers, skrywers, waarnemers en ontwerpers van tekste te word. Dit betrek die luister na, lees van, waarneming van en analisering van tekste om te verstaan hoe dit geproduseer is en watter effek dit het. Hiervolgens behoort leerders tekste te kan evalueer. Leerders moet ook in staat gestel word om byvoorbeeld een teks te verander na ’n volgende teks, byvoorbeeld om van ’n koerantberig ’n gedig te skryf.” Teks verwys in hierdie opsig na die gestruktureerde opeenvolging

van taal wat gebruik word binne spesifieke kontekste op spesifieke maniere, byvoorbeeld informele gesprekvoering tussen vriende, 'n gesprek tussen onbekende persone, 'n afspraak wat telefonies gemaak word by die dokter of haarkapper en so meer. Elkeen van hierdie gesprekke kan gesien word as 'n teks wat bestaan uit 'n begin (inleiding), middelstuk en slot. Kommunikatiewe vaardigheid impliseer om in staat te wees om verskillende gesproke en geskrewe tekste te kan gebruik en te interpreteer. Dit is belangrik dat leerders reeds op skoolvlak effektief onderrig word ten opsigte van die verskillende genres omdat dit 'n noodsaaklike vaardigheid is vir verder studie (Carstens & Fletcher, 2009:55). Carstens en Fletcher (2009:63) het bevind dat diskoers suksesvol onderrig kan word deur middel van baie blootstelling aan voorbeelde van toepaslike en outentieke plaaslike tekste. Dit impliseer dat onderwysers ook voorbeelde wat deur die leerders geskryf is, kan gebruik as voorbeelde vir ander leerders. Dit sluit in voorbeelde wat kan dien as modeltekste en swakker voorbeelde wat gebruik kan word om te redigeer (Carstens & Fletcher, 2009:64).

Volgens Feez en Joyce (1998:v) behels teksgebaseerde onderrig die volgende:

- Eksplosiete onderrig rakende die struktuur en grammatikale eienskappe van gesproke en geskrewe tekste.
- Die skakeling van gesproke en geskrewe tekste met kulturele kontekste van gebruik.
- Die onderrig van volledige tekste.
- Die onderrig en ondersteuning aan leerders in die ontwikkeling van taalvaardigheid vir betekenisvolle kommunikasie deur middel van volledige tekste.

Teksgebaseerde onderrig verdeel die onderrigprosedures wat hier ter sprake kom in vyf stappe, soos aangedui deur Feez en Joyce (1998:28-31):

stap 1 – Skep van konteks

- Stel leerders bekend aan die sosiale konteks waarbinne die teks gebruik word en die doel van die teks.
- Ontdek die eienskappe van die algemene kulturele konteks waarbinne hierdie teks gebruik word.
- Ontdek die register van taal en medium waarbinne hierdie teks gebruik word.

Konteksskepping behels:

die aanbieding van die konteks deur onder meer prente, oudiovisuele materiaal, realistiese weergawes, uitstappies, gassprekers.

'n Bespreking van die verhouding en verskille tussen die rolspelers.

Vergelyking van die gegewe teks met soortgelyke of verskillende tekstipes, byvoorbeeld die vergelyking van taalgebruik by 'n werksonderhoud en 'n gesprek oor loopbane tussen vriende.

stap 2 – Demonstreer teks en vergelyk met ander tekste

- Leerders ondersoek die struktuur van die teks en vergelyk dit met ander voorbeelde van dieselfde tekstipe.

stap 3 – Skep nuwe tekste met hulp van onderwyser.

- Leerders gebruik die struktuur van die bepaalde teks om 'n nuwe teks te skep. Eers met behulp van die onderwyser wat deur middel van vrae en 'n klasbespreking die leerders begelei. Die onderwyser skryf die leerders se bydrae op die bord. Skeletraamwerke, legkaarte en inligtinggapingsaktiwiteite kan gebruik word om leerders te lei tot onafhanklike selfwerkzaamheid ten opsigte van die teksstruktuur.

stap 4 – Stel nuwe tekste op eie saam.

- Onafhanklike take sluit in:

Luister- en praattake byvoorbeeld rolspel, dialoogvoering, toesprake.

Leestake wat begrip toets byvoorbeeld die rangskikking van prentjies in korrekte volgorde, die nommer, afmerk van of onderstreping van sleutelwoorde of volgorde op 'n werkkaart, beantwoording van vrae.

stap 5 – Skakel teks met ander tekste.

- Verbind die tekstipe wat bespreek is met verbandhoudende tekste wat byvoorbeeld in 'n ander konteks voorkom.

6.2.1.3.2.3 PROSESGEBASEERDE BENADERING

Die Taakgebaseerde Benadering sluit baie goed aan by die Prosesgebaseerde Benadering (sien Tabel 6.11, MB3a-c). Die NKABV (2011:20) meld in hierdie verband: “*Die prosesbenadering word gebruik wanneer leerders mondelinge en geskrewe tekste produseer*”. Die prosesbenadering gebruik verskillende stadiums in die luister-, praat-, lees- en skryfproses om uiteindelik te kan produseer. Dit is in ooreenstemming met 'n Taakgebaseerde Benadering wat ook in verskillende stadiums plaasvind. Die Prosesgebaseerde Benadering gebruik daarom 'n proses wat uit drie fases bestaan, naamlik: 'n voorbereidingsfase (rofwerkfase), dan die werklike skryffase en uiteindelik die afleweringfase.

6.2.1.3.3 INHOUD VAN DIE TAALVAARDIGHEIDSKOMPONENTE

Een van die probleme wat uitgestaan het ten opsigte van die NKV was die onduidelikheid ten opsigte van die taalvaardigheidskomponente en veral die oorgange tussen die verskillende grade. Die NKABV-dokument is baie meer eksplisiet ten opsigte van die inhoud wat in elke taalkomponent onderrig moet word (sien Tabel 6.5).

TABEL 6.5: Inhoud van taalkomponente

GRAAD 4				
KWARTAAL 1				
WEKE	LUISTER EN PRAAT (MONDELING)	LEES EN KYK	SKRYF EN AANBIED	TAALSTRUKTURE EN -KONVENSIES
1 – 2	<p>Luisterbegrip: luister aandagtig na stories</p> <p>Gebruik 'n teks van 'n handboek of uit die onderwyser se hulpbronnêer</p> <p>(Kies uit kontemporêre, realistiese fiksie / tradisionele stories / persoonlike vertellings / avontuurverhale / werklike lewensverhale)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verduidelik stappe van die luisterproses • Beantwoord eenvoudige vrae • Vertel 'n storie in die regte volgorde • Benoem karakters in die storie korrek • Druk gevoelens oor die storie uit • Gee 'n eenvoudige, persoonlike vertelling • Gebruik eie ervaring • Kies toepaslike onderwerp • Bly by die onderwerp • Vertel 'n gebeurtenis in die korrekte volgorde <p>Oefen luister en praat (kies 'n teks vir daaglikse gebruik)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dra 'n eenvoudige 	<p>Leesbegrip: lees 'n storie</p> <p>Gebruik 'n teks van 'n handboek of uit die onderwyser se hulpbronnêer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pre-lees: voorspel na aanleiding van die titel en prente / illustrasies • Gebruik leesstrategieë soos die maak van voorspellings, gebruik klank- en kontekstuele leidrade • Beantwoord vrae oor die teks • Verduidelik die verhaallyn en identifiseer die hoofkarakters • Vertel 'n storie in korrekte volgorde • Druk gevoelens oor die storie uit <p>Leesbegripsaktiwiteit oor die teks (mondeling of skriftelik)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bespreek nuwe woordeskat uit die teks • Spel tien woorde 	<p>Skryf oor die storie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skryf sinne oor die storie (byvoorbeeld 'n opsomming of 'n eie slot) • Skryf sinne om uitdrukking aan menings of gevoelens oor die storie te gee • Gebruik punktuasie korrek <p>Skryf 'n eenvoudige, persoonlike vertelling met behulp van 'n raam, byvoorbeeld: gister ... / toe ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maak gebruik van 'n raam • Skryf uit eie ervaring • Kies 'n toepaslike onderwerp • Bly by die onderwerp • Vertel gebeurtenis in die korrekte volgorde <p>[delete woordeboek hier]</p>	<p>Werk met woorde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gebruik woordeboeke vir korrekte spelling van woorde • Skep 'n persoonlike woordeboek: <ul style="list-style-type: none"> ○ Skryf die letters van die alfabet boaan bladsye ○ Skryf 5 woorde en hul betekenis neer, of teken die woord, gebruik dit in 'n sin of gee 'n verduideliking van die woord • Alfabetiese rangskikking van woorde • Vokale en konsonante • Sinonieme <p>Werk met sinne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selfstandige naamwoord: soortname (meervoud, geslag, verkleining) • Idiomatiese uitdrukkings <p>Spelling en punktuasie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spel bekende woorde

Vir die doeleinde van hierdie onderrig-leerprogramraamwerk word die vaardigheidskomponente van AAT as afsonderlike entiteite bespreek al word dit in die NKABV gegroepeer as luister en praat, lees en kyk, skryf en aanbied en taalstrukture en -konvensies (sien Tabel 6.11, MB3b). Dit rede hiervoor is die feit dat addisioneletaalonderrig moet begin met woordeskat en uitspraak as boustene. Elke taalvaardigheidskomponent het sy eie kriteria en om werklik insig te kry in elke taalvaardigheidskomponent word dit afsonderlik bespreek.

a) **LUISTER**

Learning to speak a language is very largely a task of learning to hear it – Nida, 1957:53.

Volgens Vandergrift en Goh (2009:395) asook Morley (2001:68) is luister en begrip tot redelik onlangs baie verwaarloos ten opsigte van addisioneletaalonderrig asook die ontwikkeling van tegnieke en onderrigondersteuningsmateriaal in hierdie verband. Volgens Peterson (2001:87) “*no other type of input is as easy to process as spoken language, received through listening*”. Voordat leerders kan lees, moet leerders eers luister, aangesien dit ’n belangrike kanaal is vir betekenisvolle invoer (Krashen, 1985; kyk Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.3.1). Om ’n teks te verstaan word betekenis nie net eenvoudig onttrek van die invoer nie; dit word geskep deur luisteraars se kennis van die taal en die taalsisteem, deur hulle voorkennis en die konteks van die interaksie. Een van die eerste kognitiewe teorieë wat in die luisterkomponent van ’n addisionele taal toegepas is, was Anderson (1995) se teorie (sien Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.2.2). Hierdie teorie verduidelik die interaktiewe prosesse wat in die korttermyngeheue plaasvind en van toepassing is op luisterstrategieë sowel as in probleemoplossing (O’Malley, Chamot & Küpper, 1989; Vandergrift, 1997; Goh, 2000). Volgens Vandergrift en Goh (2009:396) kan die volgende inligting ten opsigte van die werkgeheue gebruik word vir die integrasie van ouditiewe en visuele inligting en die konneksie tussen die werkgeheue en die langtermyngeheue:

- Die fonologiese gaping en die visueel-ruimtelike sketsboek wat verantwoordelik is vir die korttermynverwerking.
- Die sentrale uitvoering wat aandag rig op invoer en die koördinerende van verskeie kognitiewe verwerkings.
- Die episodiese buffer wat die inligting integreer deur bogenoemde verwerkingsprosesse na ’n enkele kognitiewe representasie.

Volgens Vandergrift en Goh (2009:397) is die implikasies vir luister in addisionele taalonderrig gebaseer op die volgende beginsels:

- *Om inligting te kan verwerk, moet aandag gerig word op die invoer en ’n sekere aantal dekoderings en analises van tekens.* Leerders moet met ander woorde woorde kan ontvang en herken binne ’n stroom van klanke en terselfdertyd dit in betekenisvolle brokstukkies pers. Om veral addisioneletaalalleerders hiermee te help, is visuele invoer (gesigsuitdrukings, gebare, prente, foto’s, en so meer) noodsaaklik.

- *Terwyl nuwe inligting verwerk word, word bestaande kennis of skemas onttrek vanuit die langtermyngeheue.* Dit word gedoen deur die geheel-na-dele-proses wat leerders in staat stel om interpretasies van die nuwe inligting te maak wat akkuraat en betekenisvol is. Die geheel-na-dele-proses help leerders om gapings te oorbrug in betekenis en 'n redelike begrip te bewerkstellig sonder om te veel te steun op linguistiese aspekte.
- *Die vermoë om spraak suksesvol te verwerk hang af van hoeveel linguistiese inligting vinnig verwerk kan word.* Terwyl geluister word, word inligting onder geweldige tydsdruk verwerk en daarom kan inligting wat minder aandag verg, makliker verwerk word. By luister kan outomatisering plaasvind op die fonologiese en grammatikale vlakke. Hoe meer gevorderd 'n leerder is, hoe makliker is die prosesse en hoe meer strategieë kan gelyktydig aangewend word. Beginners fokus egter slegs op een strategie op 'n slag, byvoorbeeld slegs woordherkenning en los taalreëls soos manlike of vroulike vorm eers uit.

Om luister te onderrig, moet onderwysers kennis dra van twee prosesse (sien gedeelte 6.2.2.1 asook Tabel 6.11, PP1) wat van toepassing is op luister, lees en taalstrukture, naamlik die dele-na-geheel-proses (leksikale woordsegmentering en woordherkenningsvaardigheid) en die geheel-na-dele-proses (metakognitiewe aandag). Nadat navorsing aangetoon het dat fonetiek een van die hooforsake was waarom leerders nie meer kan lees nie, is dit teruggebring, maar word dit gekombineer met die dele-na-geheel- (*bottom-up*) en die geheel-na-dele- (*top-down*) prosesse (sien 6.2.2.2) om te help met betekeniskepping (Lyster, 2007:53). By vaardige leerders is daar 'n interaksie tussen die geheel-na-dele-proses en die dele-na-geheel-proses. Vaardigheid in begrip is die vermoë om gapings binne die inligtingsproses in te vul en begrip te bewerkstellig (Peterson, 2001:88).

Die dele-na-geheel-proses behels kennis van fonologie (klanke), taalstrukture en woordeskat. Fonologie breek die spraak op in klanke om woorde te onderskei, woordeskat bied toegang tot woordherkenning en taalstrukture bied toegang tot kohesie en koherensie. Wanneer leerders voldoende kennis van leksikale inligting het, kan leerders hulle agtergrondkennis gebruik om die invoer te interpreteer. Met hierdie proses word leerders gehelp om kritiese perseptuele vaardighede te ontwikkel (Vandergrift & Goh, 2009:399).

Addisionele taalleerders (veral beginners) sukkel met *woordsegmentering* (die vermoë om te hoor waar 'n nuwe woord begin of waar 'n woord eindig) en word oorweldig deur ouditiewe impulse sonder om in staat te wees om te kan onderskei tussen die verskillende klanke (Joubert *et al.*, 2010:32). Volgens Peterson (2001:91) klink 'n addisionele taal vir beginnerleerders soos ongedifferensieerde geraas. Hulle is nie in staat om die klanke in betekenisvolle woorde te segmenteer nie. Daarom is dit belangrik dat beginners eers 'n linguistiese struktuur moet bou van belangrike klanke en klankkategorieë. Beginners se strukturele vaardighede van die taal plaas beperkings op die kognitiewe verwerkingsprosesse wat betrokke is by die dele-na-geheel-proses en hulle is nie bekend met die addisionele taal se woordvolgorde, sinskonstruksies of woordeskat

nie. Hierdie onkundige fase is egter van korte duur, want leerders begin onmiddellik om die akoestiese inligting te sif en te organiseer en kan met beperkte taal tot hulle beskikking begrip bewerkstellig mits die onderwyser genoeg geleenthede verskaf waarin op spesifieke onderwerpe gefokus word (Peterson, 2001:91). Woordsegmentering is taalspesifiek en word van kleins af verwerf. Luisteronderrig kan leerders baie help om hierdie probleem te oorbrug en is veral belangrik waar die ritme van die addisionele taal verskil van dié van die moedertaal (Vandergrift & Goh, 2009:399). Woordsegmenteringsvaardighede sluit in klanke, lettergrepe, morfologie en leksikon van die addisionele taal (kyk Figuur 6.8). Hulstijn (2003b:422) bied ses stappe aan:

- Luister na die mondelinge teks sonder om die teks te lees.
- Bepaal hoeveel jy hiervan verstaan.
- Luister weer onbeperk na die mondelinge teks.
- Luister dan terwyl jy die teks lees.
- Vergelyk dit wat jy verstaan met wat jy eintlik moes verstaan het.
- Luister weer totdat jy verstaan sonder die hulp van die geskrewe teks.

Die volgende stappe kan volgens Peterson (2001:92) met beginners gevolg word:

- Globale luisteroefeninge moet kort wees (een tot drie minute).
- Onderwysermonoloë is baie effektief indien dit in eenvoudige taal gekommunikeer word, met ander woorde kort, basiese sinne, duidelike uitspraak, herhaling van idees, beperkte woordeskat en visuele hulpmiddels om woordbetekenisse uit te beeld en oor te dra.
- Nuwe onderrigmateriaal moet geleidelik bekendgestel word en daar moet begin word met bekende onderwerpe en onderrigmateriaal; vra vooraf vrae oor die onderwerp aan leerders om hulle voorkennis te aktiveer.
- Die onderwyser verskaf globale inligting terwyl die leerders 'n aktiwiteit doen terwyl hulle luister, byvoorbeeld die maak van notas.
- Selektiewe luisteroefeninge wat op uitspraak of strukture fokus moet self deur die onderwyser voorberei word. Dit kan nuwe woordeskat, tye, enkelvoud en meervoud en woordorde insluit.
- Gebruik natuurlike taal (met ander woorde werklike voorbeelde van hedendaagse taaluitinge). Leerders moet die taal hoor soos wat dit werklik gepraat word in die alledaagse omgang tussen moedertaalsprekers.
- Die ritme van die addisionele taal kan deur gefokusde aktiwiteite aan die leerders bekendgestel word, byvoorbeeld om die ritme te klap terwyl die leerders dit naboots of om 'n rymple aan die leerders te leer waar gefokus word op die bepaalde ritme van die taal.

Die geheel-na-dele-proses is 'n hoë-orde proses wat die aktivering van agtergrondkennis, begrip van diskoers en leerders se verwagtings en begrip van die konteks, die onderwerp, die aard van die teks en die aard van die omgewing betrek (sien Tabel 6.11, PP1). Om hierdie prosesse te ontwikkel moet leerders so veel as moontlik toegang kry tot die addisionele taal. Hierdie proses

leer leerders om te reflekteer oor die aard van luister en uiteindelik metakognisie te ontwikkel (Vandergrift & Goh, 2009:401). Metakognisie is die begrip van 'n individu oor die verskillende faktore wat leer beïnvloed. Volgens Vandergrift en Goh (2009:401) kan leerders se metakognitiewe vaardighede onder meer ontwikkel word deur dagboeke, vraelyste, besprekings of voorspellings. Metakognitiewe strategieë kan suksesvol aangewend word as deel van die onderrigtake wat die leerders moet uitvoer voor, tydens en nadat hulle geluister het (sien onder meer Figure 6.14, 6.17 en 6.18). Dit word veral bewerkstellig deur te luister na klanke en woorde en die gelyktydige ontwikkeling van woordeskat, grammatika en effektiewe onderrigstrategieë (Kirsch, 2008:103; Lyster, 2007:53).

Volgens Kirsch (2008:104) en Goh (2010:180) is die onderrigwyse waar onderwysers byvoorbeeld 'n gedig of liedjie kies om leerders bekend te stel aan die addisionele taal, en dan werk aan woord-, sin- en teksbegrip en sekere klanke, 'n tipiese gestruktureerde les en word daar nie gefokus op effektiewe luister nie, maar op begrip. Die probleem hiermee is dat daar nie noodwendig leer plaasvind nie. Intensiewe onderrig aan klanke, woorde en sinne word slegs relevant en bruikbaar wanneer dit ten volle geïntegreer word in betekenisvolle taalgebruik. Indien leerders die betekenis van 'n teks (byvoorbeeld 'n storie) verstaan, kan die onderwyser aanbeweeg na onbekende klanke, nuwe woordeskat of spesifieke grammatikale strukture (sien Figuur 6.12). Leerders wil dan die taal praat in 'n betekenisvolle konteks en skenk dan beter aandag aan grammatika en onthou dit ook beter (Kirsch, 2008:105).

Luister vind plaas in drie modi: tweegerig, eengerig en selfgerig. Die tweegerigte modus is 'n proses waar twee of meer persone beurte maak om die spreker en die luisteraar te wees, byvoorbeeld in die rolspel van telefoongesprekke. Die eengerigte modus is waar slegs een persoon luister. Vir invoer moet onderwysers 'n verskeidenheid onderrigmateriaal gebruik, byvoorbeeld die radio, aankondigings, telefoonantwoordmasjiene, televisie, films, konserte, drama-opvoerings, toneelstukke. Die luisteraar kan hier nie aktief deelneem nie, en kan slegs luister. Die selfgerigte modus het te doen met 'n innerlike proses (Morley, 2001:68).

Peck (2001:139) is van mening dat jong leerders meer met taal speel as byvoorbeeld volwassenes en dat leerders daarom makliker betrek kan word deur stories en speletjies. Dit is ook belangrik vir veral swart leerders omdat hulle gemakliker is met 'n meer storie- en spelgerigte onderrig (sien Commeyras & Inyega, 2007, Hoofstuk 5). Luistertake en praattake moet daarom leerdergesentreerd wees met outentieke tekste sodat hulle belangstellingsvelde betrek kan word om hulle te motiveer. Peck (2001:144) en Garvie (1990:161) meld dat "*stories are powerful means of language teaching [and] develop more efficient listening, more fluent speaking and write easily and competently*" (sien Figure 6.14, 6.17, 6.23 en 6.24).

Morley (2001:75) beveel aan dat die ontwikkeling van onderrigondersteuningsmateriaal vir luisteronderrig oorweging moet gee aan affektiewe faktore wat houdings, gevoelens en emosies insluit. Dit het daarom ook betrekking op verbale en nieverbale kommunikasie waarmee die leerders in aanraking moet kom deur die onderrigmateriaal. Interaktiewe tweerigting-kommunikasie

moet boodskappe op drie maniere oordra: Eerstens linguisties (met ander woorde die woorde met hulle betekenis), tweedens paralinguisties (met ander woorde hoe die klanke uitgespreek word) en derdens ekstralinguisties (met ander woorde deur die betekenis oor te dra deur middel van verskeie aspekte van liggaamstaal).

Individuele onderrigtake vir luister kan ondersteun word deur groepstake waar leerders fokus op die aard en eise van 'n luisteraak. Take wat die aanwending van strategieë insluit leer die leerders om hierdie prosesse self te ervaar en toe te pas (Vandergrift & Goh, 2009:402). Leerders moet herhaaldelike en sistematiese oefening kry deur middel van 'n verskeidenheid luisteraak wat metakognisie aktiveer. Die rol van die onderwyser moet ook stelselmatig kleiner word sodat die leerders kan leer om selfregulerend te werk. Lae-orde prosesse (dele-na-geheel) word gestimuleer deur klanke, woorde en frases wat die leerder hoor terwyl hy probeer om die spraak te dekodeer en betekenis daaruit te skep (sien byvoorbeeld Figuur 6.9). Die leerder moet sy voorafkennis van die taal gebruik om betekenis te skep en woorde te identifiseer. Dit staan bekend as *perseptuele prosessering* (Anderson, 1985) wat 'n hoërdeproses is. Daarna word woorde en frases gedekodeer om betekenis te skep en in die korttermyngeheue te berg. Hierdie stap staan bekend as die "parsfase" (*parsing*). Uiteindelik word die inligting in die langtermyngeheue ondersoek vir idees wat verband hou met die nuwe inligting. Indien daar 'n ooreenkoms is, vind begrip plaas. Hierdie laaste fase staan bekend as die produksiefase (*utilization stage*) (Peterson, 2001:88).

Luister vind nie in 'n vakuum plaas nie. Tekste en uitinge behoort binne 'n wyer kommunikatiewe konteks geïnterpreteer te word (Vandergrift & Goh, 2009:397). Om werklik suksesvol te kan luister moet leerders gepaste pragmatiese en psigologiese strategieë kan gebruik. Pragmatiese begrip vereis ook kennis van die spreker se intensie binne 'n bepaalde konteks. Addisionele taalleerders vind veral probleme om beide die kontekstuele en die linguistiese inligting gelyktydig te verwerk en daarom vind sulke leerders dit moeilik om verskillende vraagwyses te interpreteer (Cook & Liddicoat, 2002; Garcia, 2004). Die psigologiese dimensie het onder meer te make met angste wat beleef word wanneer leerders moet luister of begrip moet kan toon van wat gehoor is. Effektiewe luisterstrategieë kan hierdie angste verminder en positiewe resultate lewer ten opsigte van die leerder se selfbeeld en vaardigheid. 'n Geïntegreerde luisteronderrigles kan soos volg lyk soos aangepas uit Vandergrift (2004). (sien Tabel 6.6).

TABEL 6.6: Stappe vir luisteronderrig en verwante metakognitiewe prosesse

Luisteronderrig	Metakognitiewe prosesse
Beplanningsfase: Wanneer leerders bekend is met die onderwerp voorspel hulle inligting en moontlike woordeskat.	Beplanning en fokus aandag.
Leerders luister of hulle oorspronklike gegewens reg was en voeg ekstra inligting by.	Monitor.
Leerders vergelyk hulle geskrewe werk met maats, doen aanpassings en los verdere probleme op terwyl	Moniteer, beplan en selekteer aandag.

hulle bepaal watter belangrike inligting nog kort.	
Leerders gee aandag aan verskille, maak korreksies en skryf addisionele inligting neer.	Moniteer en los probleme op.
Klasbespreking om hoofpunte van teks neer te skryf en reflekteer hoe woordbetekenisse vasgestel is.	Moniteer en evalueer.
Leerders luister vir ekstra inligting in klasgesprek en vergelyk en selekteer die mondelinge inligting met die teks self.	Selektiewe aandag en monitering.
Reflekteer oor die aktiwiteit en maak aantekeninge hoe om volgende keer te werk te gaan.	Evalueer.

Leerders moet geleer word hoe om te luister en nie net te hoor nie, aangesien luister 'n aktiewe handeling is. Leerders moet weet waarvoor hulle moet luister (Vandergrift & Goh, 2009:398; Joubert *et al.*, 2010: 30). Die ontwikkeling van luistervaardighede lei uiteindelik tot suksesvolle begrip en die ontwikkeling van mondelinge vaardigheid. Pre-luistertake moet ook nie slegs beperk word tot voorkennis rakende die onderwerp onder bespreking nie. Mediërende (“scaffolding”) leesprosesse moet aangewend word om leerders te leer hoe om te ontdek en te oefen (sien Figure 6.9, 6.10, 6.17, 6.18 en 6.27).

Luisteronderrig kan in aanvang neem deurdat leerders individuele klanke moet kan identifiseer om akkurate uitspraak te ontwikkel. Indien die leerders nie bekend is met alfabetiese tale nie, moet hulle ook eers leer hoe om te lees, byvoorbeeld van links na regs. Leerders ontwikkel nie fonemiese bewuswording spontaan nie; dit moet aan hulle geleer word, byvoorbeeld deur leerders klanke te laat identifiseer. Veral klanke wat verskil van die leerders se moedertale moet aandag kry, byvoorbeeld klanke soos [x] en [g] en [ç]. Die onderwyser moet met ander woorde ook tekste soek waarin hierdie spesifieke klanke voorkom en sal moontlik eie tekste moet ontwikkel. Die take wat fonemiese bewussyn ontwikkel is **identifisering**, **segmentering** en **klank/simbool-identifisering** (sien byvoorbeeld Figuur 6.9).

Identifiseringtake fokus op **spesifieke** klanke. Liedjies kan as identifikasietake gebruik word, of tekste met onbekende woorde. Die teks word gelees en die onbekende klanke word uitgesonder en dan verskeie kere herhaal (kyk voorbeeld vir graad 4, Figuur 6.12). Die onderwyser se uitspraak moet baie duidelik en volkome akkuraat wees. Elke keer wat die leerders die bepaalde klank hoor, moet hulle dan hande opsteek of reageer.

Segmentering moedig leerders aan om na 'n woord te luister, om dit te isoleer en klanke saam te voeg en om woorde te vind wat met dieselfde klanke begin of eindig, byvoorbeeld leerders moet die woorde of klanke korrek herhaal en uitspreek, leerders moet rymwoorde identifiseer en onderstreep. Deur verskillende prente as hulpmiddels te gebruik, kan leerders die meervoudsvorm /-e/ in Afrikaans aflei deur eers prente te wys van 'n **tand** en dan weer van **tande**, asook **hand** en dan **hande**. Gebruik eers dieselfde groep woorde wat op dieselfde wyse geskryf word. Die leerders ontdek dan hoe die meervoud lyk en hoe dit verskil van die enkelvoud deur die woorde en klanke uit te spreek. Deur die aantal klankgrepe in 'n woord te tel, help dit leerders om woorde te

segmenteer (sien byvoorbeeld Figuur 6.9). *Lettergrepe moet later bygevoeg word wanneer hulle leer om te spel.* Leerders kan ook die ritme (wat korreleer met klankgrepe) van die woorde klap.

Klank/simbool-identifikasie beteken dat leerders klanke moet kan koppel aan die lettersimbole wat die klanke vorm. Flitskaarte kan hier baie effektief gebruik word waar die klanke gewys word en die leerders dit sê. In opvolging hiervan kan die klanke dan in 'n volledige woord gewys word en uiteindelik binne 'n sin geplaas word. Leerders moet hier kan onderskei tussen vokale, diftonge en konsonante. Onderrigtake is om klanke in woorde te identifiseer wat dieselfde klink – ongeag hulle spelling, byvoorbeeld *y*ster en *eier*; *kat* en *land*; *begin en gesing en 'n*. Die aktiwiteite word geleidelik moeiliker indien leerders klanke moet invul in woorde waarin die klanke weggelaat is of legkaarte waar die leerders klanke met mekaar moet verbind om uiteindelik woorde te vorm. Leerders kan ook aktiwiteite doen waar hulle lettergrepe moet verbind om woorde te vorm (sien voorbeeld vir Graad 4, Figuur 6.9).

Voorbereidingtake vir luister staan in die NKABV (2011:27) as Pre-luister bekend. Daar is verskeie maniere waarop voorbereidingtake kan vasstel of leerders die betekenis van woorde en eenvoudige sinne verstaan, byvoorbeeld:

- Verbind die woorde/sinne met die prentjies.
- Mimiek die woorde.
- Voer eenvoudige instruksies uit met behulp van bewegings.
- Teken 'n prentjie deur middel van instruksies of vou 'n boksie.
- Groepeer woordmaats saam, byvoorbeeld *troeteldiere, vrugte, wilde diere*; soek die een wat nie pas nie.
- Woordvervangings om die betekenis van 'n sin te verander, byvoorbeeld: *Ek eet 'n appel* word *Ek eet 'n piesang*.

Voorbereidingtake stel leerders bekend aan die konteks wanneer hulle moet voorspellings en afleidings maak op grond van die titel en illustrasies, agtergrondkennis geaktiveer word, kernwoordeskate uitgelig word, vrae gevra word en leerders notas maak (sien Figure 6.22, 6.23, 6.24 en 6.27).

Hooftake sluit byvoorbeeld in om na 'n storie te luister, beantwoord inhoudsvrae mondelings oor byvoorbeeld die karakters en gebeure, die storie oor te vertel en hoof- en ondersteunende gedagtes te identifiseer (byvoorbeeld Figuur 6.29).

Oordenkingstake kan die volgende insluit (sien byvoorbeeld Figure 6.13, 6.15 en 6.18 Onderrigtaak 4):

- Kies 'n prentjie wat die inhoud van die teks die beste illustreer.
- Skommel die inhoud van teks soos voorgestel in die prentjies, in die korrekte volgorde.
- Voltooi die volgende stellings volgens *waar* of *vals*.
- Beantwoord inhoudsvrae.

- Bespreek sekere situasies.
- Gee 'n opsomming van die teks.
- Dramatiseer die gebeure.
- Indien liedjies of gedigte gebruik is, skommel die versreëls in die korrekte volgorde.
- Indien 'n bekende storie gelees is met doelgerigte foute in, identifiseer die foute en korrigeer dit.
- Stem saam of verskil met stellings (duime op = saamstem; duime af = verskil).
- Begripstoetse.
- Leerders sit rug aan rug. Die een het 'n prentjie. Die ander leerder moet die prentjie teken op grond van die aanwysings en beskrywing van die leerder met die prentjie. Dit prentjie word uiteindelik vergelyk met die tekening om te kyk hoe suksesvol die kommunikasie was. Dieselfde kan gedoen word met 'n labirint. Beide leerders het 'n prentjie van 'n labirint. Die een leerder gee instruksies hoe om daar uit te kom, die ander leerder teken die ontsnappingsroete.
- Verwerk inligting van een tipe teks na 'n ander.
- Maak gevolgtrekkings, evalueer, gee eie mening en wees krities.

b) LEES

Reading is a two-way process, between what someone writes, and what someone understands, and the sometimes awful difference between the two. It involves what happens because of this understanding -

Frank G. Jennings, 1965:88.

Lees is die soeke na betekenis wat aktiewe betrokkenheid van die leser vereis (Van der Walt *et al.*, 2009:149). Volgens Nassaji (2003:261), Hudelson (1994:130) en Ediger (2001:154) is lees nie 'n "single-factor" proses nie. Lees is 'n komplekse kombinasie en integrasie van 'n verskeidenheid kognitiewe, linguistiese en nielinguistiese vaardighede, wat wissel van laevlak verwerkingsvaardighede waar tekste en woorde gedekodeer moet word tot waar hoëvlak verwerkingsvaardighede gebruik word om sintaksis, semantiek en diskoers te ontrafel en hoë-orde kennis van teksrepresentasie en die integrasie van idees, met die leser se kennis te koppel. Leerders leer die beste wanneer die leerinhoud persoonlike betekenis het vir die leerders (Huck, 1987:375).

Volgens Joubert *et al.* (2010:84) is die begin van die 1800's gekenmerk deur die klank- of fonetiese metode van leesonderrig met as uitgangpunt die verhouding tussen klank-simbool. Teen die middel van die 1800's is hierdie benadering vervang met die kyk-en-sê-metode waar leerders ritse woorde moes memoriseer sonder om die woord te ontleed volgens klank en betekenis. Gedurende die twintigste eeu het navorsing bewys dat die brein eerder met patrone as reëls werk en dat leerders eerder prosesse moet leer en bewus moet raak van taalpatrone asook dat leesgereedheid saamhang met die ontwikkelings stadium van die kind. Volgens Joubert *et al.* (2010:85) het Piaget en Vygotsky gedurende die tydperk 1960 tot 1980 leesbenaderings verder beïnvloed en is die klem

geplaas op die dekodering van woorde en die bemeestering van woordeskat. Klankbenaderings as 'n kritiese leesstrategie word sedert die 1990's weer as belangrik beskou en op die huidige oomblik word 'n gebalanseerde benadering, waar begrip, fonetiek en skryfaktiwiteite geïntegreer word, beklemtoon.

In tradisionele leesmodelle is geglo dat leerders lees deur woorde te dekodeer, hulle betekenis te kombineer met frases, dan sinne en uiteindelik die betekenis van die hele teks konstrueer. Hierdie modelle was gebaseer op die lae-vlak verwerkingsvaardighede (dele-na-geheel-proses) met min betrekking van die hoër-vlak verwerkingsvaardighede. Psigolinguistiese modelle beklemtoon, in teenstelling met die tradisionele modelle, die hoër-orde kontekstuele en agtergrondkennisbronne en is gerugsteun deur navorsing op moedertaal (Nassaji, 2003:262). Huidige modelle (Bernhardt, 1991; Nassaji, 2002) is egter interaktief waar leesbegrip by addisionele taal gesien word as 'n proses wat die kombinasie en integrasie van verskeie kennisbronne insluitend lae-vlak en hoër-vlak kennisbronne behels. Rumelhart (1977) het voorgestel dat die inligtingsverwerkingsstelsel in lees bestaan uit verskillende vlakke van verwerking wat parallel, maar onafhanklik van mekaar funksioneer. Terwyl die datagedrewe verwerkingsvlak besig is met visuele analise, is die sintaktiese en semantiese verwerkingsstelsel besig om hipoteses saam te stel oor die interpretasie van die visuele inligting wat deur die visuele analise verskaf word. Die uitvoer van elkeen van hierdie prosesse word dan oorgedra na 'n sentrale organiseerder wat aanvaar of verwerp kan word in die lig van die totale inligting wat deur al die bronne verskaf is. Begrip is die resultaat van die kombinerings- en integrasie van hierdie verskillende kennisbronne (Nassaji, 2003:263).

McLaughlin (1990) en Segalowitz (2000) het onder meer opgemerk dat lees in 'n addisionele taal 'n komplekse kognitiewe verwerkingsvaardigheid is wat die ontwikkeling van voldoende kennis oor die reëls van lae-vlak prosessering en 'n progressiewe verfyning en outomatisering van woordvlak dekodeeringsprosesse, sowel as die ontwikkeling van komplekse verwerkingsvaardighede vir leesbegrip insluit (Nassaji, 2003:263).

Hoe meer leerders lees, hoe meer voordele hou dit in vir leerders se woordeskatontwikkeling en vloeiende woordherkenning (Yopp & Yopp, 2003: 284; Anderson, 1996; Nagy, Herman & Anderson, 1985, Adams, 1990). Volgens Conrad (2008:869) kan vloeiende lees slegs plaasvind indien woorde herken word. Herkenning steun op vorige geheue-representasies van letterpatrone wat dikwels binne 'n bepaalde taal voorkom (byvoorbeeld ortografiese representasies). Geheue-representasies van die volgorde waarin hierdie letters akkuraat en volledig gebruik word, verskaf inligting oor die grafeme (letters), foneme (klanke) en hulle kartering en word ontwikkel deur die oefening van die woorde. Herhaaldelike herkodeering van die woorde deur lettervolgorde is belangrik en daarom moet leerders baie lees (Conrad, 2008: 869; Berends & Reitsma, 2006; Levy, 2001; Thaler, Ebner, Wimmer & Landern, 2004; Yopp & Yopp, 2003:284). Ehri (2005) en Perfetti (1997) is verder van mening dat lees en spelling kognitiewe representasies deel en dat hierdie vaardighede mekaar ondersteun. Spelling vereis nie slegs 'n herkenning van die woord soos by lees nie, maar vereis eerder die produksie van letterpatrone (Conrad, 2008:870).

By leesonderrig speel die onderwyser 'n baie belangrike rol aangesien dit die onderwyser se addisionele kennis van onderrigmetodes is wat leerders kan help om beter te lees (Van der Walt *et al.*, 2009:151) sodat die leerders uiteindelik vaardige lesers kan word, “*an active, information-processing individual who uses the minimum number of clues to extract the author’s message from the page*” (Long & Richards, 1987:233).

Twee perspektiewe ten opsigte van lees (sien Tabel 6.7) beïnvloed leesonderrig. Die eerste siening word gehuldig deur die **behavioriste** en die ander siening is dié van die **psigolinguïste**. Die onderstaande tabel, gebaseer op Flanagan (1995:12) se uiteensetting, toon aan dat hierdie perspektiewe redelik uiteenlopend is:

TABEL 6.7: Twee perspektiewe ten opsigte van lees

Behavioristiese perspektief	Psigolinguïstiese perspektief
1. Lees is 'n proses van die dele na die geheel (bottom-up). Leerders lees eers afsonderlike letters en letterkenmerke, dan diftonge en ander lettereenhede wat klanke voorstel, dan enkel woorde en uiteindelik frases en sinne. Die teks word laaste betrek.	Lees is 'n proses wat van die geheel na die verskillende dele gaan (top-down). Die leerder moet begrip hê van geskrewe taal en hoe taal werk.
2. Lees is 'n samevoeging van losstaande vaardighede	Lees is globaal. Al die vaardighede (lees, skryf, praat en luister) word gelyktydig geïmplementeer om sin te maak uit die teks.
3. Lees is teksgedrewe.	Lees is begripsgedrewe. Die leser gebruik voorkennis om betekenis te maak. Leerders voorspel en bevraagteken die teks.
4. 'n Leser moet eers die meganiese en tegniese vaardighede bemeester voordat hulle met begrip kan lees.	Betekenis is die belangrikste. Daarsonder kan lees met begrip nie plaasvind nie.
5. Hardoplees is noodsaaklik vir beginners.	Stillees is noodsaaklik vir nadenke en begripvorming.

(Flanagan, 1995:12)

Navorsers verskil oor wat as die suksesvolste leesmetode beskou kan word. Leesmetodes kan onder twee hoofprosesse gegroepeer word, naamlik die dele-na-geheel-proses (*bottom-up*) en die geheel-na-dele-proses (*top-down*). Hierdie twee prosesse is reeds by 6.2.2.2 beskryf en is gebaseer op kognitiewe verwerkingsprosesse wat poog om begrip te verbeter. Die twee prosesse verteenwoordig onderskeidelik die behavioristiese en die psigolinguïstiese denkskole. Die dele-na-geheel-proses staan ook bekend as die *vaardigheidsverwerwingsteorie* en beklemtoon die ontwikkeling van subvaardighede wat gerig is op die geleidelike verwerwing van komplekse

leesvaardighede. Dele-na-geheel-verwerking vind plaas op die vlak van die *linguistiese* skema, waar die leser se kennis van spelling, woordeskat, grammatika en sintaksis gekombineer word om betekenis te vorm.

Die geheel-na-dele-proses, ook bekend as die *singewingsteorie*, sien lees as 'n betekenisvolle geheel waar gefokus word op betekenis en sin (Joubert *et al.*, 2010:90). Wilson (2003:335) meld dat handboeke en onderwysers dikwels te veel op hierdie proses fokus deur leerders aan te moedig om woordbetekenisse te raai vanuit die konteks. Hy is van mening dat die dele-na-geheel-prosesse meer aandag moet kry.

Leesbenaderings wat die *vaardigheidsverwerwingsteorie* aanhang kan geklassifiseer word onder die sintetiese en analitiese leesbenaderings (Kyk 6.2.2.2). Die sintetiese benadering beklemtoon die alfabet en die klankmetode (fonetiese benadering), terwyl die analitiese benadering fokus op die kyk-en-sê-metode (woordbenadering). 'n Eklektiese metode kombineer die sintetiese en analitiese benaderings en 'n toenemende aantal navorsers is van mening dat dit lei tot leerderbetrokkenheid en ryk betekenis, maar tog leerders toelaat om hulle eie gevolgtrekkings te maak oor taal en dit kan toepas op hulle eie lees- en skryfvaardigheid (Hamayan, 1994; Faltis & Hudelson, 1994; Weaver, 1994; Strickland, 1998).

Leesonderrig moet gefokus wees om leerders vaardig te maak in:

- Vluglees (*skimming*) - vinnig lees vir globale begrip.
- Soeklees (*scanning*) – lees vinnig vir spesifieke besonderhede.
- Lees vir betekenisvolle begrip.
- Kritiese lees – lees vir standpunte, houdings en waardes.
(sien byvoorbeeld Figuur 6.18)

Ediger (2001:163) stel die volgende hulpmiddels vir die onderrig van addisionele taalleerders voor, wat terselfdertyd hulle aandag vestig op visuele geletterdheidsaspekte:

- Benoem die voorwerpe in die klaskamer in vrolike, helder kleure.
- Fokus die leerders se aandag op tekste in hulle omgewing.
- Plaas die klasaktiwiteite op skrif teen 'n aansteekbord waar die leerders dit kan sien, byvoorbeeld klasbywoning, verjaarsdae, hulp met netheid van klas. Maak gebruik van grafieke en ander interessante statistieke.
- Behou 'n spesiale plekkie vir aankondigings of boodskappe.
- Probeer om 'n hoekie in die klas te reserveer vir lees, luister of skryf.

Addisionele taalleerders beskik oor baie minder linguistiese kennis wanneer hulle begin lees. Hulle kennis van woordeskat is ook beperk asook kennis van sintaksis en verder het hulle geen intuïtiewe kennis van taalstrukture nie. Daarom behoort leesonderrig in 'n addisionele taal geskoei te wees op 'n interessante verskeidenheid toeganklike en toepaslike onderrigmateriaal. Die tekste wat gebruik word vir lees, moet ook aangewend word vir die ander taalkomponente om begrip en

metalinguistiese vaardighede te verskerp (Grabe, 2009:452). Volgens Grabe (2009:453) moet onderrig gebou word op 'n geïntegreerde kurrikulumraamwerk met die volgende doelstellings:

- Bevorder woordherkenningsvaardighede.
- Bou 'n groot woordeskat herkenning.
- Oefen begripsvaardighede in 'n kombinasie van taalstrukture en die oordra van konsepte.
- Oefen leesvaardigheid met insluiting van vloeiende lees, uitgebreide lees.
- Dit word gedoen aan die hand van verskillende aktiwiteite.

Onderrigmateriaal vir lees moet sorgvuldig geselekteer word. Van der Walt *et al.* (2009:157) stel voor dat:

- outentieke tekste gekies word.
- tekste gebruik word wat betekenisvol en beskikbaar is in die gemeenskap.
- die belangstelling van die leerders in ag neem.
- tekste moet fokus op die leesproses en nie ander vaardighede nie. Lees word geleer deur te lees. Dit beteken nie dat vaardighede nie geïntegreerd aangebied mag word nie.
- 'n wye verskeidenheid tekste gebruik word, byvoorbeeld advertensies, berigte, verhale, ooredende, beredenerende en funksionele tekste, grafieke, roosters en so meer.
- volledige tekste en nie fragmente van tekste nie gebruik word omdat dit leerders in staat stel om die konteks te verstaan (Die navorser het egter waargeneem dat indien die tekste te lank is, nie hulle belangstelling prikkel nie en te veel onbekende woordeskat bevat, leerders belangstelling verloor).

Volgens Van der Walt *et al.* (2009:154) behoort 'n leesles nie slegs op linguistiese elemente (verskaf en verduidelik woordeskat, lees hardop voor, laat leerders self stil lees, gaan die vrae deur, leerders gee mondelinge antwoorde, merk antwoorde) te fokus nie. Om 'n teks hardop voor te lees, bied geen geleentheid aan leerders om vaardigheid te ontwikkel ten opsigte van lees en betekenis nie. 'n Les wat slegs op die linguistiese elemente fokus, bied geen geleentheid om die leerders se voorkennis te aktiveer nie. Vrae wat op hierdie manier behandel word, toets slegs inhoud en kan geraai word. Dit leer niks rakende begrip nie. Leerders moet strategieë leer wat hulle kan toepas op ander tekste.

Van der Walt *et al.* (2009:153) beveel ook aan dat leerders bewus gemaak moet word van *merkersstrategieë* wat aangewend word binne tekste om bepaalde effekte mee te bereik, byvoorbeeld:

- Voorbeelde wat genoem word deur merkers soos *byvoorbeeld, soos, om te illustreer*.
- iets te benadruk deur merkers soos *belangrik, let op, kursiewe woorde, vetgedrukte woorde*.
- 'n idee wat verduidelik of beklemtoon word deur merkers soos *met ander woorde*.
- Verandering in denke deur merkers soos *maar, tog, alhoewel, in teenstelling, teenoor*.

- Samevatting wat aangetoon word deur merkers soos *derhalwe, ten slotte, die gevolg is, om op te som*.

Vlugleesstrategieë sluit in om die titel te analiseer en daaroor te praat, die onderwyser lees die eerste paragraaf van die teks en dan elke volgende paragraaf se eerste sin en dan weer die hele laaste paragraaf hardop aan die leerders voor terwyl hulle volg. Die leerders moet dan die inhoud van wat hulle gehoor het mondelings opsom, terwyl die hoofpunte op die bord neergeskryf word sodat die leerders op die ou end 'n raamwerk het van die inhoud van die teks (Van der Walt *et al.*, 2009:161). Elke soort teks vereis ander tipes strategieë. Onderwysers moet telkens riglyne en leiding gee aan leerders oor hoe om dit te lees aangesien nie alle leerders blootstelling gekry het aan alle tipes tekste nie. Ander strategieë wat baie nuttig is, is die onderstreping van hoofgedagtes, vrae wat leerders moet opstel tydens die lees van die teks en dan onder mekaar uitruil, die voltooiing van kaarte, diagramme of tabelle terwyl hulle lees en die skryf van aantekeninge. Opsommings het wel 'n plek, maar om byvoorbeeld 'n stamboom of breinkaarte te teken of sekere karakters visueel voor te stel, kan help om die inligting beter te onthou.

Van der Walt *et al.* (2009:155-156) sluit aan by die NKABV (2011) rakende die stappe wat gevolg moet word by lees volgens die prosesbenadering (sien MB3a-c):

Vooraflees (Pre-lees)

Vooraflees stel die leerders bekend aan die konteks en aktiveer agtergrondkennis.

- In hierdie fase behoort die onderwyser en leerders nie die hele teks te lees nie. Die titel van die teks is die eerste aanduiding van die onderwerp. Deur die titel te bespreek en verwagtings te stel, word leerders se voorkennis en woordeskat geaktiveer.
- Kies 'n teks waarby leerders aanklank vind en hulle motiveer. Maak gebruik van visuele hulpmiddels soos prente, liedjies of vrae. Hierdie vrae moet egter nie gerig wees op feitlike inhoud nie, maar om die onderwerp en inhoud te ontrafel.
- Wys op kulturele of semantiese inhoud.
- Wys leerders hoe om retories te organiseer.
- Skep verwagtinge deur afwagting te oefen.
- Vluglees en soeklees titels, opskrifte, onderskrifte, visuele elemente en grafiese inligting.
- Vluglees en soeklees die voorblad, inhoudsopgawe, voetnotas en aanhangsels.
- Maak voorspellings deur die inligting wat verkry is.
- Hanteer sleutelwoordeskat.

Die eerste stap in die onderrig van begrip is om die leerders se belangstelling te prikkel en hulle te motiveer. Leerders moet bestaande kennis van die onderwerp herroep omdat "*whatever we hear or read is judged in terms of our existing filing system in our mind*" (Van der Walt *et al.*, 2009:124). Wat die leerders weet, bepaal die mate van begrip ten opsigte van die onderwerp, met ander woorde hoe meer die leerder weet van die onderwerp, hoe beter is sy of haar begrip. Linguistiese

kennis ten opsigte van die teikentaal help ook met begripvorming. Vooraflees is noodsaaklik om leerders se bestaande kennis uit te brei of te herroep sodat beter begrip kan plaasvind.

Die sosiokulturele omgewing van die leerder beïnvloed die wyse waarop die teks geïnterpreteer word. Lees en luister behels daarom sosiolinguistiese vaardigheid. Indien die teks verskil van die leerder se waardes in sy of haar gemeenskap, sal die teks anders geïnterpreteer word as 'n leerder waarvan die waardes ooreenstem (Van der Walt *et al.*, 2009:125). Leerders moet bewus gemaak word van die feit dat kultuur 'n sisteem van konvensies, oortuigings, waardes en gedrag is, wat oor 'n tydverloop verander. Sensitiwiteit vir die diversiteit tussen kulture moet aan die leerders oorgedra word tesame met die bewusmaking dat kulture nie minderwaardig of meerderwaardig tot mekaar is nie, maar slegs verskillend is. Hoe meer leerders lees oor 'n bepaalde onderwerp, hoe meer verbreed hulle woordeskat en idees ten opsigte van die onderwerp en hoe groter die begripvorming.

a) Gefokusde leesfase

- Leerders lees die tekste stil deur en maak gebruik van strategieë soos oorsiglees om 'n globale idee te kry van die inhoud. Onbekende woorde moet eers geïgnoreer word, of geraai word na aanleiding van die konteks. Woordeboeke kan ook gebruik word vir onbekende woordeskat.
- Leerders skryf eie opmerkings en vrae neer terwyl hulle lees, asook hoofgedagtes.
- Leerders deel hulle opmerkings en vrae met mekaar in groepwerk.
- Oorblywende begripsprobleme word uitgeklaar deur die skrywer se taal en die woordeskat te analiseer.
- Maak aantekeninge en som die gebeure op.

b) Na-leesfase

Leerders moet na aanleiding van die vorige fases 'n nuwe teks lees en interpreteer deur gebruik te maak van dieselfde strategieë. Die doel van hierdie fase is om begripsbetekenis en kritiese bewusmaking te bewerkstellig deur skryf- en praataktiwiteite verder as die sinsvlak saam te stel, verskillende perspektiewe te analiseer en te sintetiseer en verskillende inligtingsbronne te raadpleeg. Dit kan plaasvind deur leerders te wys op kohesiemerkers en deur oorsaak en gevolg aan leerders te leer, byvoorbeeld deur leerders te wys dat byvoeglike naamwoorde soos **maar** en **in teenstelling** as merkers optree om 'n volgende argument bekend te stel.

Leerders moet blootstelling kry aan take waar gefokus word op kohesie soos byvoorbeeld om eiename te vervang met voornaamwoorde, of take waar die leerders uit 'n groep woorde die korrekte woord moet kies om in die spasie te skryf, byvoorbeeld voorsetsels. Nog onderrigtake is die skommeling van paragrawe wat die leerders in die regte volgorde moet skryf. Gevorderde leerders kan byvoorbeeld volledige sinne binne 'n paragraaf invoeg sodat die paragraaf sin kan maak (Van der Walt *et al.*, 2009:170).

c) PRAAT

If you just communicate you can get by. But if you skilfully communicate, you can work miracles –
Jim Rohn.

Die vermoë om te praat is vanselfsprekend by moedertaalsprekers, maar “*speaking in a second or foreign language has often being viewed as the most demanding of the four [communication] skills*” (Bailey & Savage, 1994:vii). Dit is moontlik om te leer sonder om te praat, maar nie om te praat sonder begrip nie. Om leerders te forseer om te praat voordat hulle daarvoor gereed is, benadeel die leerders en kan aanleiding gee tot taalangs wat weer swak akademiese prestasie tot gevolg het (Peterson, 2001:88).

Praat behels baie meer as net die aanleer van woordeskat en taalstrukture. Outentieke spraak behels onder meer om woorde te assimileer en woordreduksie, byvoorbeeld om *sellulêre foon* te reduceer na *sel* toe. Hierdie taalverskynsels bemoeilik spraak by addisioneletaallearers. Dieselfde geld vir formuletaal soos idiome en omgangstaal. Daarby het elke taal sy eie ritme en intonasie en bowendien vind spraak altyd plaas in interaksie waar taalhandelinge afhang van die wisselwerking en bedoelings tussen die sprekers. Om hierdie rede is praatvaardigheid “*an activity requiring the integration of many subsystems...all these factors combine to make speaking a second or foreign language a formidable task for language learners*” (Bailey & Savage, 1994:vi-vii).

Spraak, soos enige geskrewe taal, moet kognitief verwerk word. Die meeste modelle vir spraakverwerking stem saam dat daar vier hoof fases benodig word vir verwerking om te kan plaasvind, naamlik **konseptualisering** (wat die langtermyngeheue-storing, diskoersinterlokusie en verwagtinge, pragmatiese doel en spesifieke spraakhandelinge insluit), **formulering** (taalreëls, woordeskat en sinsvolgorde), **artikulasie** en **monitering** (Bygate, 2009:418). By 'n addisionele taal word outomatisering teenoor gekontroleerde verwerking geplaas. Gekontroleerde verwerking word geassosieer met konseptuele verwerking. Outomatisering word spesifiek geassosieer met artikulasie en formulering. Om die addisionele taal effektief te leer praat, is uiters moeilik en problematies. Dit is reeds by praatvaardigheid waar die onderskeid tussen verklarende kennis (*declarative*) en handelingskennis (*procedural*) ter sprake kom (vergelyk Hoofstuk 2 gedeelte 2.3.2.2). Verklarende kennis word oor die algemeen gedefinieer as feitekennis waar onderskei word tussen semantiese geheue (konsepte) en episodiese geheue (gebeurlikhede). Beide verklarende kennis en die handelingskennis is belangrik by praat en verklarende kennis moet ondersteun word deur handelingskennis aangesien leerders oor feitekennis moet beskik en moet weet hoe om dit te gebruik om te kan kommunikeer (Bygate, 2009:421).

Om praat effektief te onderrig, is dit nodig om leerders betrokke te maak in werklike pragmatiese dimensies van interpersoonlike gesprekke. Onderrigtake wat in die meerderheid gevalle gebruik word fokus slegs op die manipulering en produksie van alternatiewe pragmatiese formuleringe, met ander woorde drilwerk en patroonmatige uitinge wat nie noodwendig in werklike situasies aangewend kan word nie (Bygate, 2009:423). Feitekennis van die addisionele taal kan op twee

maniere ontwikkel word, naamlik deur **perseptuele invoertake** en tweedens deur die **versigtig geselekteerde uitvoerverwerkingtake**. Perseptuele invoertake kan toevallige leer laat plaasvind soos bevind deur onder meer VanPatten (1996). Uitvoerverwerkingtake soos probleemoplossing, bespreking, debattering en persoonlike take soos om rigting te verduidelik of stories oor te vertel asook kommentaar op spotprente en strokiesverhale kan ook feitekennis beïnvloed (Skehan & Foster, 2001; Bygate, 1988; Pinter, 2005).

Met die klemverskuiwing na 'n Kommunikatiewe Benadering (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Savignon, 2001) het die onderrig van die kommunikatiewe vaardigheid as 'n gekontekstualiseerde sosiokulturele aktiwiteit die fokuspunt van taalonderrig geword (Lazaraton, 2001:103). Kommunikatiewe vaardigheid is nie slegs die fokus op taalstrukture en -konvensies nie, maar vloeiendheid moet ook aandag kry. **Vloeiendheid** het twee betekenis volgens Hedge (1993:275). Eerstens is dit "*the ability to link units of speech together with facility and without strain or inappropriate slowness or undue hesitation*", met ander woorde dit het te make met die onderrigondersteuningsmateriaal en assessering en tweedens behels dit volgens Hedge "*natural language use*" waar die onderrigtake fokus op betekenis en onderhandeling met behulp van praatstrategieë en waar korreksies tot die minimum beperk word. Onderrigtake moet daarom globaal beplan word (met ander woorde multivaardighede soos praat, luister en uitspraak moet byvoorbeeld geïntegreer word in een onderrigtaak) en kan die vorm aanneem van 'n onderwerp- of temagebaseerde benadering (Burns, 2006), 'n projekbenadering (Legutke & Thomas, 1991) of 'n Taakgebaseerde Benadering (Prabhu, 1987, Robinson, 2007; Skehan, 1998; Willis, 1996).

Om te kan praat impliseer om verstaan te kan word en te kan verstaan, selfvertroue te hê om te kommunikeer en om spraak te kan monitor binne die spraakomgewing (Goodwin, 2001:117). **Uitspraak** is die aspek van taal wat addisioneeltaalleerders die meeste kenmerk as niemoedertaalsprekers (Goodwin, 2001:117). Niemoedertaalsprekers wie se uitspraak erg verskil van moedertaaluitspraak word moeilik verstaan.

Tradisioneel is die klanksisteem-onderrig volgens opeenvolgende uitspraakblokke: klanke – lettergrepe – frases en uitdrukkings – uitgebreide diskoers. Volgens Goodwin (2001:118) ervaar addisioneeltaalleerders dit anders aangesien hulle nie fokus op die onderskeie klanke of frases nie. Die dele-na-geheel-proses moet daarom verander word na 'n geheel-na-dele-proses soos die klanksisteem natuurlik in spraakhandelinge voorkom. In natuurlike diskoers pouseer ons om ons spraak in hanteerbare segmente te verdeel. Hierdie segmente staan bekend as gedagtegroepering. Leerders van 'n addisionele taal is geneig om te veel te pouseer en sodoende die vloei van die kommunikasie te verbreek. Binne elke gedagtegroep behoort daar ten minste een prominente element, 'n lettergreep, te wees wat beklemtoon moet word. Onderwysers behoort aan leerders te verduidelik hoe die beklemtoning van lettergrepe van die teikentaal verskil van ander tale. Daarmee saam kan gelet word op intonasieverskille, gereduseerde klanke, konsonante en vokale (Goodwin, 2001:120-123).

Gepaste onderrigondersteuningsmateriaal waarin konteks en kultuur 'n rol speel, is uiters relevant vir sukses in die onderrig van praatvaardigheid. Volgens Van der Walt *et al.* (2009:235-238) kan take onder meer 'n dialoog ('n telefoongesprek, 'n gesprek in die restaurant of in die kafee of 'n kaartjiekantoor by die fliëks wees), die hardoplees van sinne waarin verwarrende woorde voorkom, byvoorbeeld: *Na 'n romantiese aand by die restaurant waar ons roman geëet het, het ek in die bed geklim om my roman klaar te lees.* Ander take waarin gefokus word op kommunikasie, sluit in inligtingsgaping. Twee leerders kry verskillende inligting, maar om 'n taak te voltooi, moet hulle die inligting by mekaar kry deur vrae te vra. Hierdie take sluit in 'n raaisel-leesonderrigtaak, of die opeenvolging van prente, of 'n taak waar die leerders verskille tussen prente wat dieselfde lyk, moet uitwys. 'n Ander onderrigtaak wat groot byval by leerders vind, is om die klas in groepe te verdeel en aan elke groep sekere voorwerpe te gee wat hulle moet gebruik om op byvoorbeeld 'n verlate eiland te kan oorleef. Elke groep moet konsensus bereik oor die vyf of tien voorwerpe wat hulle mag kies uit die totale aantal voorwerpe en verduidelik hoekom juis dié voorwerpe gekies is. Rolspel bied ook geleenthede aan leerders om interaktief te kommunikeer binne bepaalde situasies.

Onderrigtegnieke wat aangewend kan word in die onderrig van spraakvaardigheid sluit in besprekings, toesprake, rolspel, gesprekvoering en dialoë. Elke deelnemer moet 'n spesifieke taak hê om uit te voer, byvoorbeeld om tyd te hou, aantekeninge te maak of terugvoer te gee. Dit is onvoldoende om aan leerders te sê "Vorm groepe en bespreek die onderwerp". Leerders moet duidelikheid hê oor **wat** hulle moet bespreek, **hoekom** dit belangrik is en **wat** bereik moet word met die onderrigtaak (Lazaraton, 2001:106). Addisionele taalleerders is gewoonlik bang vir toesprake, terwyl die luisteraars verveeld kan raak. Die onderwyser moet vooraf 'n duidelike raamwerk verskaf waarvolgens die leerders die onderrigtaak kan uitvoer. Dit is 'n goeie idee om veral by addisionele taalleerders voor te stel dat leerders in pare werk en mekaar se toesprake evalueer. Sodoende dwing dit die leerders om aandag te gee en kan dit lei tot klasbesprekings of fokus op sekere probleme wat ondervind word wanneer die taal gebruik moet word. Video- of bandopnames kan baie effektief aangewend word omdat dit teruggespeel kan word en leerders kan sien en hoor hoe hulle werklik optree. Dit verskaf ook beter begrip vir nieverbale kommunikasie byvoorbeeld intonasie en tempo. Die onderwerpe moet geselekteer word om te pas by die leerders. Beginners kan oor onderwerpe praat waarin hulle belangstel, byvoorbeeld hulle troeteldiere, motors, vriende, gunsteling kossoorte, hoe om by die skool te kom, plekke wat hulle graag wil besoek. Gevorderde leerders kan praat oor die beroep wat hulle wil volg, sekere siektes, natuurrampe en ander onderwerpe wat redelik onbekend is sodat hulle daarvoor moet navorsing doen (Lazaraton, 2001:107).

Rolspel (sien Figuur 6.11) bied geleentheid aan leerders om sosiokulturele verskille in byvoorbeeld taalhandelinge te oefen, byvoorbeeld om oor goed te kla of dit te komplimenteer. Dialoë kan baie effektief hier aangewend word. Leerders kan ook aangemoedig word om moedertaalsprekers te betrek en die gesprek dan op te neem sodat dit gedeel kan word met die ander leerders. Indien die klasse baie groot is, kan die onderwyser die leerders laat kyk na fliëks of TV-programuittreksels of

laat luister na radioprogramme. Hierdie onderrigondersteuningsmateriaal word dan aangewend as voor-take vir verslae of klasbesprekings (Lazaraton, 2001:110).

Kelly (2000:15) meld dat uitspraak geleer moet word aan addisionele taalleerders. Elke taal het sy eie fonetiek (die studie van spraakklanke) en fonologie (die studie van die klanksisteem). Afrikaans het klanke wat nie in van die Afrikatale voorkom nie, terwyl Zulu en Xhosa byvoorbeeld klapklanke het wat nie in Afrikaans gebruik word nie. Afrikaans beskik oor heelwat klanke wat nie in die Afrikatale voorkom nie, byvoorbeeld *aai*, *eu*, *ou*, *eeu* en *oei*. Uitspraak gaan oor die klanke wat gehoor word asook die uitspraak van hierdie klanke. Uitspraak moet baie geoefen word indien sukses bereik wil word met praatvaardigheid, leesvaardigheid en selfs met skryfvaardigheid. Slordige en verkeerde uitspraak en intonasie kan frustrerend wees vir beide die spreker en die hoorder en tot misverstande lei. Die onderrig van uitspraak moet onmiddellik plaasvind as reaksie tot foute wat in die klassituasie gemaak word. Dieselfde geld vir grammatikale en leksikale foute wat voorkom (Kelly, 2010:13).

Uitspraak as voorbereidingstaak kan aangewend word voordat 'n teks gelees word, ongeag wat die uiteindelige doel van die leerervaring is (sien byvoorbeeld Figuur 6.9). Onderrigtake wat fokus op uitspraak moet kreatief en spelenderwys vir die leerders aangebied word, byvoorbeeld waar die leerders sekere klanke moet omkring (sien Figuur 6.3 en Figuur 6.4), of as luisteroefening waar die leerders moet aandui hoeveel keer hulle 'n bepaalde klank hoor en dit dan moet omkring, byvoorbeeld:

Hoeveel keer hoor jy die klank ei/y?

Omkring elkeen wat jy hoor.

muis verdwyn klein lyding Vrydag huis tyd my syne

FIGUUR 6.3: Voorbeeld van 'n Voorbereidingstaak

Onderrigtake wat op uitspraak fokus, sluit die volgende in:

**Luister en omkring die klank [aa]
in die volgende woorde wanneer
jy dit hoor:**

gaap, slaap, staan, kat, vaak, bad,
tak, bak, aap, pa, ouma

FIGUUR 6.4: Onderrigtaak wat op uitspraak fokus

Om praatvaardigheid te onderrig is dit nodig dat die onderwyser die behoeftes en die kennisvlakke ten opsigte van die addisionele taal in ag moet neem (Lazaraton, 2001:104-105). Onderrigtake vir praatvaardigheid word dikwels gestruktureer rondom die funksionele gebruik van taal. Dit kan

basiese groetvorme, telefoongesprekke, interaksie tussen skoolmaats of onderwyser en leerders, interaksie by die winkels, dokter en familieledede insluit. Op 'n meer gevorderde vlak kan hierdie onderrigtake meer gerig wees op die sakewêreld, die voer van onderhoude, die lewer van toesprake en aanbiedings en ander sosiale interaksies (Lazaraton, 2001:105). Onderrigtake vir beginners sal meer gerig wees op formele en informele spraakhandelinge (soos groetvorme, hoe om verskonings te maak, komplimente te gee, aandag te trek, saam te stem of te verskil en inligting te bekom) wat in outentieke situasies aangetref word (vergelyk ook die NKABV, 2011:35). Dit is die onderwyser se eie verantwoordelikheid om geskikte tekste hiervoor te bekom, aangesien handboeke nie altyd voldoen aan die kriteria vir praatvaardigheid of aansluit by die behoeftes van die spesifieke groep leerders nie (Lazaraton, 2001:105).

Die onderrig van praatvaardigheid begin gewoonlik by basiese praatvaardigheid (*basic interpersonal communication skills*, oftewel BICS), met ander woorde alledaagse gesprekvoering. Die ideaal is dat basiese praatvaardigheid moet vorder tot kognitiewe akademiese praatvaardigheid (*cognitive academic language proficiency*, oftewel CALP). In die ontwikkeling van praatvaardigheid moet die onderwyser onderrigtake vir vloeiendheid en akkuraatheid insluit wat beteken dat foute van leerders wel aangetoon moet word sodat die leerders die foute kan korrigeer en identifiseer en kan beseft dat alles nie toelaatbaar is nie. Moedertaalsprekers van Afrikaans het dikwels probleme met die uitspraak en skryf van die kort en lang vokale van Afrikaans en moet daarom spesifieke onderrigtake doen om hierdie probleme op te los. Leerders benodig egter meer as basiese praatvaardigheid om sukses te behaal in die leer van 'n addisionele taal. Kognitiewe akademiese vaardighede ontwikkel by moedertaalsprekers in vyf tot sewe jaar, met ander woorde dwarsdeur die leerders se laerskooljare. Kognitiewe akademiese vaardigheid kan egter geleidelik saam met basiese kommunikatiewe vaardighede geleer word deur voorbereide toesprake en projekte by die onderrigtake in te sluit (Van der Walt *et al.*, 2009:247).

Vorbereide toesprake kan verdeel word in debatvoering en openbare toesprake. Hierdie onderrigtake leer leerders om standpunte te vorm deur middel van navorsing en hierdie standpunte te verdedig. Openbare toesprake sluit dikwels grappies en humor in en is werklikheidsake. Debatvoering kan handel oor temas en karakters van die voorgeskrewe letterkunde en die verskillende groepe kan dan verskillende standpunte handhaaf (Van der Walt *et al.*, 2009:251).

Projekte word deur Brumfit (1984) gesien as betekenisvol omdat dit fokus op die proses van outentieke taalgebruik. Projekte is ideaal vir integrasie met ander vakke omdat leerders daarby kan baat. Projekte word in groepe voltooi, maar verskeie groepe kan aan dieselfde onderwerp werk. Leerders moet self die nodige navorsing doen om inligting in te samel soos prente en diagramme. Verskeie bronne moet betrek word, byvoorbeeld die internet, die biblioteek, koerante, tydskrifte en so meer. Projekte oor voorgeskrewe letterkunde kan ook effektief aangewend word. Groepslede vergader een keer per week om inligting uit te ruil en verslag te lewer oor die vordering van die projek. Na 'n spesifieke tyd, moet die groepe hulle projekwerk voorlê vir evaluering (Van der Walt

et al., 2009:252). Die navorser is van mening dat projekte eerder in die Seniorfase aangepak moet word, aangesien leerders al oor 'n redelike mate van taalbeheersing moet beskik.

'n Voorbeeld van 'n projek wat leerders oor 'n tydperk van ongeveer een kwartaal aanpak word in Figure 6.5 en 6.6 aangedui. Die leerders voer verskillende onderrigtake uit en stel dan uiteindelik 'n koerant saam uit al die inligting. Al die leerders kan meewerk, aangesien dit nie net gaan om skryfwerk nie, maar ook spotprente en strokiesprente insluit wat leerders wat byvoorbeeld goed is met teken, insluit. Een van die voorgeskrewe kortverhale is gebruik om die inhoud van die koerant te bepaal. Die leerders moet vooraf die verskillende tekste van 'n koerant bestudeer, byvoorbeeld 'n berig, 'n artikel, 'n advertensie, 'n grappie, 'n spotprent, onderhoudvoering, briewe en so meer. Die koerant word saamgestel uit die leerders se eie tekste wat ontwikkel het uit die kortverhaal, Baby, van Dido. Die voorbeeld is van bladsy 1 en 2 van die koerant.

'n kreatiewe manier om voorgeskrewe verhale te onderrig:

Die teks moet eers gelees word. Afhangende van die vlak van die leerders kan die onderwyser besluit of dit met haar samewerking moet gebeur of as selfstudie. Daarna kan die volgende projek aangepak word (gebaseer op Leeruitkoms 3: Skryf en aanbied: identifiseer en verduidelik tekssoorte soos verbeeldings-, feitlike, transaksionele en multimediatekste; verander inligting van een formaat na 'n ander soos 'n grafiek na 'n paragraaf p.35); eksperimenteer met formaat en styl vir kreatiewe doeleindes p.37).

Die leerders moet 'n koerant saamstel wat gegrond is op die verhaal. Hiervoor moet die leerders weet wat die funksie van 'n koerant is en watter tipe inhoud dit bevat. (Die idee is dat dit 'n klasprojek is en dat elke leerder 'n bydrae kan lewer. Dié wat kan teken, kan 'n spotprent maak of die kaart teken of selfs 'n strokiesprent maak van die inhoud). Dan moet hulle die volgende take doen:

Voorblad (Bladsy 1):

- Dink 'n titel uit vir julle koerant.
- Wat is die naam van die plek waar hierdie koerant uitgegee word?
- Wat kos die koerant? Gee die prys in rand, dollar, euro en pond.
- Skryf die hoofberig van die ontvoeringsdrama en sluit 'n kaart in van die ontvoeringsroete.

Bladsy 2

Vermaak (bv. 'n vertoning van die kulkunstenaar en Bybie se sang)

Advertensie (waarvan hou 'n tienermeisie, ens.)

Noodnommers

Bladsy 3

'n Artikel oor dwelms, slawehandel van jong kinders (meisies en seuns), ens.

Statistieke

Onderhoude met Baby en die ander karakters oor hulle waarnemings en ervarings

Bladsy 4

Briewe (Byvoorbeeld van Baby aan Attie in die tronk of Baby se ouers, of van die ek-karakter aan Baby nadat sy verenig is met haar ouers in Pretoria, ens.)

Bladsy 5

Blokkiesraaisel (inligting oor die verhaalelemente en begrip)

Bladsy 6

Leidrade tot inhegtenisneming

Klein advertensies

Resep vir ontvoering

FIGUUR 6.5 Skema vir die samestelling van 'n koerant as projek

Bladsy 1

DIE VROETELVADER

Weekblad van Nqamakwe

16 MAART 2011

R3.50, £31.50, \$24,96, Eu27,60

Swaar straf wag op kinderontvoerder!

Gistermiddag is die ontvoerder van Claudine Grootboom in hegtenis geneem op die pragtige stil plattelandse dorpie Nqamakwe in die Oos-Kaap danksy die open-wakker eggenote van die sersant De Witt wat die inhegtenisname gedoen het en mevrou Tinkie wat agtergekom het dat iets nie pluis was met die arme meisie nie.

Vir hierdie aanvalle moes sy kastig pille kry, maar eintlik was dit dwelms wat hy haar gevoer het sodat sy nie die waarheid kon vertel nie. Die ontvoerder se geluk het gedraai nadat sy motor gebreek het net duskant Nqamakwe. Barnard en sy slagoffer was oppad na Oos-Londen

Bladsy 2

VERMAAK VERMAAK VERMAAK

Vermaak (bv. 'n vertoning van die kulkunstenaar en Bybie se sang)

Advertensie (waarvan hou 'n tienermeisie) Noodnommers

CLAUDINE SE TWEE JAAR VAN HEL Mirna Els het gesels met Claudine oor haar nagmerrie-ervaring in die hande van 'n gewetenlose ontvoerder.

Voor my sit 'n Hoe het jy weerlose kind gevoel?

met skaam bruin Ek het

oë. Sy is nou vreeslik

vyftien jaar oud, alleen en

maar haar bang

jongmeisiedrome gevoel. Ek

is vernietig deur wou my ma

'n gewetenlose gehad het,

dwelmsmous wat maar *Daddy*

haar misbruik het my elke

het. keer net

Hoe oud was jy pille gevoer.

toe jy ontvoer is? Het jy altyd

Ek was dertien so

jaar oud. aangetrek?

Hoe het dit Nee (sy lag

gebeur dat jy skamerig).

ontvoer is? Ek het nie

Ek kan nie goed grimering of

<p>Attie Brand, alias Andrew Barnard is in hegtenis geneem ten spyte van sy gladde mond waarmee hy almal probeer flous het deur te beweer dat hy 'n kulkunstenaar is en dat Baby (Claudine) sy dogter is wat epileptiese aanvalle kry.</p>	<p>vanaf Johannesburg waar Claudine ontvoer is. Barnard is in hegtenis geneem vir ontvoering van en die besit en verskaffing van dwelms aan minderjariges.</p> <p>onthou nie. Ek was op pad huis toe na skool, toe iemand my van agter gegryp het en my neus met 'n lap toegehou het. Daarna kon ek niks onthou nie. Toe ek wakker geword het, was ek by <i>Daddy</i>.</p> <p>sulke mini's gedra nie, maar <i>Daddy</i> het my dit laat doen. Hoekom het hy jou Sugar genoem? Hy't gesê hy is my <i>sugardaddy</i> omdat hy vir my sorg.</p>
--	---

FIGUUR 6.6 'n Voorbeeld van 'n projek

Die onderrig van uitspraak kan in vyf stappe onderrig word, naamlik beskrywing en analise, luisterdiskriminasie, gekontroleerde onderrigtake, begeleide onderrigtake en kommunikatiewe onderrigtake. Die eerste stap kan aangewend word wanneer so 'n voorbeeld gedurende die les voorkom. Die onderwyser kan dan kaarte van die konsonante, vokale of spraakorgane wys of selfs die taalreëls uitlig, byvoorbeeld die uitspraak van die [t] en [d] wat dieselfde klink aan die einde van 'n woord in Afrikaans. Luistertake sluit diskriminasie-take in, byvoorbeeld waar leerders moet aandui of die intonasie styg of daal. Gekontroleerde onderrigtake sluit in onder meer spreekkore, gedigte en rympies waar gefokus word op vorm. Gedigte en rympies het sterk patrone van beklemtoonde en onbeklemtoonde lettergrepe wat kan help om Afrikaans se ritme te verduidelik en word gewoonlik geniet deur jonger en ouer leerders (Goodwin, 2001:126). Begeleide onderrigtake fokus nie net op vorm nie, maar ook op betekenis, taalstrukture, uitspraak en die doel van die kommunikasie (sien Figure 6.8, 6.9 en 6.20). 'n Voorbeeld is waar prente aan leerders gewys word met verskillende getalle voorwerpe, byvoorbeeld drie koppies, vier wurms, vyf leeus, en so meer. Na 'n minuut word die prente weggeneem en die leerders moet probeer om te onthou hoeveel voorwerpe daar was tesame met die meervoudsuitgang -s. Die kommunikatiewe onderrigtake moet 'n balans wees tussen betekenis en vorm. Voorbeelde sluit rolspel, debatte, onderhoude en toneelopvoerings in. Elke leerder moet weet waarvoor om op te let, byvoorbeeld die gebruik van voegwoorde as skakel tussen twee sinne. Terugvoer moet gegee word op die bepaalde aspek (Goodwin, 2001:125).

d) SKRYF

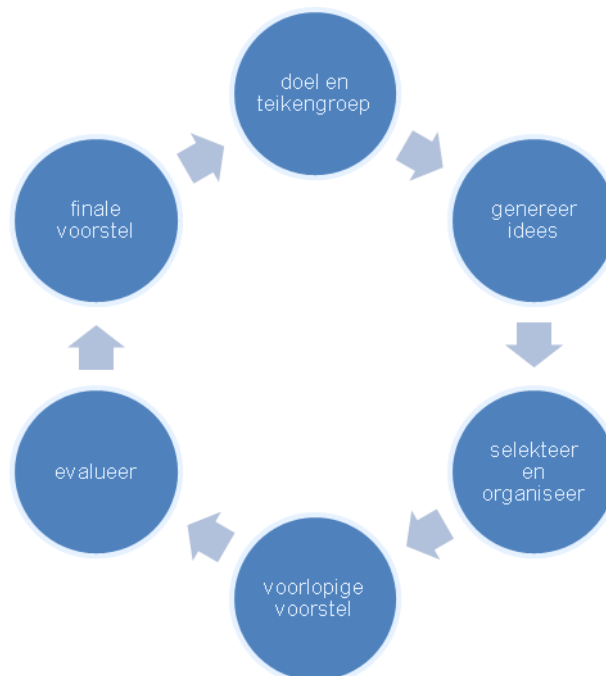
Practice, practice, practice writing. Writing is a craft that requires both talent and acquired skills. You learn by doing, by making mistakes and then seeing where you went wrong – Jeffrey, A Carver.

Binne die kommunikatiewe onderrigbenadering is skryfvaardigheid baie prominent aangesien dit deur middel van skryf is dat 'n persoon kan kommunikeer (Olshtain, 2001:207). Olshtain (2001:207) fokus op die geleidelike ontwikkeling van die skryfmeganismes, naamlik

woordherkenning, woorddiskriminasie, spelreëls, punktuasie sowel as volledige tekste. Afrikaans is hoofsaaklik 'n fonetiese taal, met ander woorde die spelling stem gereedlik ooreen met die uitspraak. Dit het tot gevolg dat die addisionele taalonderwyser fonetiek (spraakklankleer) kan kombineer met grafeme (skrif) asook uitspraak en spelling (Olshtain, 2001:208).

Leerders se moedertaal beïnvloed die skryf in 'n addisionele taal. Leerders wat hulle moedertaal gebruik om in 'n addisionele taal te skryf, kan goed skryf mits hulle nie direk vertaal nie. Leerders wat direk vertaal moet gehelp word met beplanningstrategieë en bewus gemaak word van die verskil in sintaksis tussen die moedertaal en die addisionele taal. Om te kan skryf behoort leerders bewus te wees van die register wat hulle moet gebruik en daarom weet dat skryfstyl afhang van die teikengroep vir wie hulle moet skryf.

Om te kan skryf, word die prosesbenadering gevolg. Van der Walt *et al.* (2009:261) se skryfproses stem ooreen met die voorstel van die NKABV-dokument (SA, 2011: 10) (sien Figuur 6.7).



FIGUUR: 6.7 Skryfproses (Van der Walt *et al.*, 2009:261)

Sleutelemente van die prosesbenadering vir skryf behels die teikengroep, struktuur, die oordra van inligting, korrektheid en reaksie. Om te skryf, moet jy weet vir wie jy skryf en wat die doel van die skryfwerk is sodat jy die regte register en styl kan gebruik. Dit gee ook leiding ten opsigte van die struktuur van die teks sodat die inligting logies en duidelik georganiseer kan word. Die respons van die lesers noop die skrywer om die inligting so aan te bied dat dit die belangstelling en aandag van die leser prikkel en behou op 'n kreatiewe wyse (Van der Walt *et al.*, 2009: 256). Martlew (1983:271) meld dat "*the complex skills and processes and their integration, which have to be developed in writing, may have important implications for cognitive development*" (sien Figure 6.21, 6.26 en 6.30).

Om te kan skryf benodig die leerders leiding, strategieë, voldoende woordeskat en inligting, veral ten opsigte van taalstrukture soos woordorde. Gedurende die beplanningsfase moet die onderwyser onderrigtake saamstel sodat die leerders toegang kan kry tot relevante inligting en woordeskat. Hierdie onderrigtake kan byvoorbeeld speletjies, stories of lees behels. Onderrigtegnieke wat leerders kan gebruik is om te breinstorm oor 'n bepaalde onderwerp en breinkaarte of spinnepkopgroeperings van inligting te maak. Leerders kan ook tekeninge maak van byvoorbeeld die omgewing of padkaarte, of prente teken van die karakters. Hierdie eerste fase van skryfwerk hoef nie struktuurlik te wees nie, maar eerder 'n vloei en neerskryf van inligting. Die inligting moet koherent georden word sodat dit toeganklik vir die leser word. Onderrigtake wat hier voordelig kan wees, is byvoorbeeld om feite te rangskik volgens volgorde van belangrikheid, hoofsinne te identifiseer, opsommings te maak van baie inligting en om 'n teks te verskaf waarin die kohesiemerkers uitgelaat is en die leerders dan uit 'n lys van kohesiemerkers die korrekte kohesiemerkers moet kies om in die teks te pas (Van der Walt *et al.*, 2009:264).

Skryfvaardighede word verdeel in twee hoofgroepe, naamlik *funksionele skryfwerk* en *kreatiewe skryfwerk*. Kreatiewe skryfwerk stel die meeste eise aan die leerders omdat dit gewoonlik langer skryfwerk is en omdat leerders hulle verbeelding moet kan gebruik. Dit is belangrik dat onderwysers onderwerpe selekteer waarvoor die leerders genoeg woordeskat en kennis het en dat dit nie bots met die sosio-kulturele beginsels en waardes van die leerders nie. Opstelle moet ook stap vir stap onderrig word, byvoorbeeld deur eers paragrawe te verskaf waar die leerders sekere woorde moet invul, of waar die leerders slegs een paragraaf moet skryf en so meer.

Funksionele skryfwerk is skryfwerk waarmee die leerders dikwels buite die klaskamer te doen kry, byvoorbeeld verskillende briewe, die invul van vorms, werksaansoeke, die skryf van 'n Curriculum Vitae, verslae, die opstel van lysies, die gee van instruksies en so meer. Die onderwyser moet die strukture en konvensies van elke skryfstuk sorgvuldig met die leerders behandel sodat duidelikheid verkry kan word hieroor (Van der Walt *et al.*, 2009:276).

Om te kan skryf, moet leerders bykans al die vaardighede kombineer en 'n wye verskeidenheid onderrigtake uitvoer soos om idees te organiseer, dink oor taalstrukture en -konvensies, spelling en woordeskat, seker maak dat kohesie bereik word en die teikengroep in gedagte hou. Die doel van skryfwerk is nie om woordeskat, taalstrukture en spelling te onthou en te oefen nie. Skryfvaardigheid word veral aangewend om eie gedagtes uit te druk en transaksionele skryfwerk te verrig, byvoorbeeld briewe, uitnodigings, vorms invul en so meer (Kirsch, 2008:127). Gestruktureerde skryfwerk soos transaksies, fokus op vorm en help leerders om hulle taalvaardigheid te beheer en hulle voor te berei vir die kommunikatiewe skryfwerk soos die skryf van stories, gedigte of verslae. Onderrigtake vir gestruktureerde skryfwerk sluit in invul-take, vervanging en speltoetse en om woorde of sinne te pas by prentjies. Moeilike woorde kan met behulp van oorskryftake geleer word, byvoorbeeld die liggaamsdele van 'n sprinkaan wat oorgeskryf moet word vanuit 'n biologiehandboek.

Om grammatikaal-korrekte sinne te skryf en koherensie te bewerkstellig, kan leerders onderrigtake doen waar sinne voltooi moet word of verander moet word of sekere woorde vervang moet word. Polio en Williams (2009:488) is van mening dat skryfvaardigheid effektief geleer kan word deur leerders te laat fokus op vorm. Beplanning waar die leerders fokus op taalstrukture en spelling, verbeter op die ou end skryfwerk. Dit kan ook in die vorm van 'n dialoog gedoen word waar 'n sekere gesprek plaasvind, byvoorbeeld waar jy brood en melk wil koop in Spar of vleis wil koop by 'n slaghuis. Onderrigtake oor taalstrukture moet steeds kreatief wees en nie lyk soos saamgeflanste sinne wat geen verband toon nie.

Selfs beginnerleerders kan stories skryf. In die begin kan die onderwyser dien as die skrywer wat die storie wat deur die leerders gedikteer word moet neerskryf. Hierdie stories kan baie kort wees. Hoe meer gevorderd die leerders, hoe meer kan hulle op hul eie skryf met behulp van woordeskatlyste en woordeboeke. Gevorderde leerders kan eenvoudige kinderstories skryf deur gebruik te maak van hulle moedertaalkennis oor letterkunde. Kenmerke van kinderboeke kan verskaf word, byvoorbeeld herhalende sinsnedes, baie vrae wat gevra word (hoekom?) en 'n gelukkige einde. Die waarde van eie stories bevorder belangstelling en eiewaarde, asook sake soos sosiale omstandighede tesame met doelgerigte taalgebruik.

e) WOORDESKAT EN SPELLING

Without grammar very little can be conveyed. Without vocabulary, nothing can be conveyed – Wilkins (1972:111)

Woordeskat word baie afgeskeep in die onderrig van veral addisionele taal en word beskou as iets wat die leerder se eie verantwoordelikheid is. Hoewel die meeste woordeskat in die moedertaal sowel as addisionele tale waarskynlik toevallig aangeleer word deur middel van lees en luister (Hunt & Beglar, 2002:256; Richards & Renandya, 2002:256), het onderwysers ook die verantwoordelikheid om veral op drie breë aspekte leerders te onderrig in woordeskat, naamlik toevallige leer, implisiete leer (direkte onderrig met onderrigtake wat leerders betrek) en leerstrategieë (om leerders te leer om onafhanklik hulle woordeskat uit te brei). Navorsing het bevind dat: “*Students receiving the vocabulary instruction outperformed matched-paired students who received conventional language arts instruction only*” (Baumann, 2009:330). Die uitsluiting van werklike woordeskatonderrig wat uit die resultate geblyk het, is volgens die navorser 'n aspek wat beslis sal moet aandag geniet ten opsigte van addisionele taalonderrig.

Die aanleer van woordeskat is nie net die leer van woordbetekenisse nie. Woordeskat sluit die leer van spelling en klanke in (Bear *et al.* 1996; Henry, 1996; Moats, 1995). Die onderrig van woordeskat vereis voldoende inligting aan leerders om hulle in staat te stel om essensiële aspekte van die woorde te onttrek, te leer en te kan toepas (Bussis *et al.*, 1985:66; Anderson, 1993). Bear en Templeton (1998:224) is van mening dat woordeskatonderrig betekenisvol en bruikbaar word indien dit gebaseer is op die leerders se vlakke van ontwikkeling en wanneer: “*We need to understand the kinds of information about words that the spelling system represents, and we need*

to understand the developmental course that children follow as they learn the spelling system". Toepaslike woorde en woordpatrone moet aangewend word in interessante en deelnemende onderrigtake.

Volgens Ehri (1993) word spelling in drie lae van inligting verteenwoordig, naamlik die *alfabetiese laag*, *patroonlaag* en die *betekenislaag*. In die alfabetiese laag word klanke en letters gepas volgens 'n links-na-regsbeginsel, met ander woorde *k* [k]-*a* [a] -*t* [t]. Die patroonlaag verskaf inligting rakende die meer komplekse groepering van letters, byvoorbeeld letters wat nie uitgespreek word nie en diftonge. In teenstelling met die alfabetiese laag is die patroonlaag meer gevorderd omdat leerders moet verstaan dat spelling nie altyd streng volgens die links-na-regsbeginsel werk nie. Leerders moet eers enkellettergrepige woorde verstaan, voordat hulle meerlettergrepige woorde en die spelling en uitspraak daarvan kan verstaan (byvoorbeeld **kat** x **katte**). Om te verstaan waarom die *-t* in **katte** verdubbel, moet hulle eers die voorafgaande *a*-vokaal se uitspraak verstaan. Die betekenislaag reflekteer die volgehoue spelling van betekenisdraende dele van 'n woord ten spyte van klankverandering, byvoorbeeld *definisie* x *definieer* (Bear & Templeton, 1998:224).

Elley (1989:174) het in haar navorsing gevind dat woorde wat die meeste in die tekste voorkom, die beste aangeleer word, tesame met illustrasies en die konteks wat help met die betekenis van die woorde. Elley (1989:184) se navorsing het verder duidelik aangetoon dat "*...for new learning to occur, the text must contain some vocabulary beyond the pupils' current understanding. Moreover, the unfamiliar words should be supported by a helpful verbal or pictorial context, and there should be more than one exposure to each word*". Om stories hardop voor te lees is 'n merkwaardige bron vir nuwe woordeskat en indien onderwysers moeilike woordeskat aan die leerders sou verduidelik, kan dit tot nog beter resultate in woordeskatuitbreiding lei (Elley, 1989:186). Woordgefokusde take word deur Laufer (2003) aanbeveel waar leerders fokus op woorde en dit onthou. Addisionele taalleerders ondervind probleme om woordbetekenisse akkuraat te raai. Dit sluit aan by Cameron (2003: 81) wat stel dat: "*Vocabulary development is not just learning more words, but is also importantly about expanding and deepening word knowledge. Children need to meet words again and again, in new contexts that help increase what they know about words. Teaching needs to include the recycling of words*". Ten opsigte van AAT is 'n tematiese werkswyse van tweeweek-siklusse bevorderlik vir die uitbreiding en herhaling van woordeskat, sonder om verveling te bewerkstellig (vergelyk die voorbeelde oor Goggas en Grillerige Gediertes, Graad 6).

Spelling gaan hand-aan-hand met lees en skryf en behoort daarom geïntegreerd aangebied te word (Elley, 1989:174; Bear & Templeton, 1998:224). Bear en Templeton (1998:224) stel ses stappe voor waardeur leerders leer spel. Eerstens voorfonemiese spelling ('n gekrabbel wat nie noodwendig sin maak nie en wat nie noodwendig ooreenstem met klanke nie). Dan volg semi-fonemiese spelling of vroeë letternaamspelling waar kinders slegs die eerste letter van 'n woord skryf. Hierdie letter kan moontlik ook die klank van die woord uitbeeld wat nie noodwendig korreleer met die letter nie. Die derde stap is die letternaam-spelling waar spellingbeginsels

toegepas word en die gebruik van klank en artikulasie in spelling toegepas word. Elke letter verteenwoordig 'n klank en begin gewoonlik by konsonante waarna dit uitbrei na die vokale en diftonge. Gedurende hierdie fase sal leerders **bed** eers skryf as **bd** (baie soos SMS-taal) en dan as **bed**. Gedurende hierdie stap is dit belangrik om leerders te leer rakende die verskillende vokaalfamilies. In hierdie stap bou leerders 'n woordeskat op wat enkellettergrepige woorde insluit met enkelvokale en begin hulle konsonante langs mekaar gebruik waar dit vroeër weggelaat is, byvoorbeeld **ho(n)d**. Gedurende die volgende stap (binne-woord-patroon-spelling) begin leerders die woorde meer abstrak analiseer en is hulle in staat om meer letters binne een klank te verstaan, byvoorbeeld die lang klanke (**gaan**, **voor**, **seer**, **vuur**) asook komplekse klanke soos diftonge (*ai* [aj], *aai* [a:j], *oi* [ɔj], *ooi* [ɔ:j], *eu* [ø:j], *eeu* [e:w], *oei* [ui], *y/ei* [əi], *ou* [œu], *ui*) en die res van die vokale (*ie* [i:i:], *eu* [ø:] en *oe* [u]).

Michael Lewis (1993) het 'n leksikale benadering bekendgestel vir die onderrig van woordeskat. Hierdie benadering draai rondom twee belangrike punte. Eerstens het hy die woord *leksis* gebruik om die tradisionele betekenis te verbreed na beide individuele woorde en leksikale segmentering, met ander woorde woordgroepe wat dikwels saam gebruik word, byvoorbeeld *vir ewig gelukkig* en *gelukkige byeenkoms*. Hierdie woordgroepe kan ook formuletaal insluit byvoorbeeld *so terloops* of *as ek jy was...* Tweedens het Lewis beweer dat moedertaalsprekers oor 'n groot voorraad leksikale vaardigheid beskik waaruit hulle vloeiende, akkurate en betekenisvolle taalgebruik kan produseer.

Die implikasie van Lewis se benadering vir addisionele taal is om leerders te help om woorde en woordsegmente te stoor sodat dit weer herroep kan word in kommunikasie. Onderwysers moet daarom leerders se leksikale vaardigheid help ontwikkel. Dit word volgens Richards en Renandya (2002:256) gedoen deur ander onderrigtake soos lees en luister, eksplisiete leer en leerstrategieë wat leerders help om onafhanklik hulle woordeskat uit te brei. Die is ook belangrik dat “*for absolute beginners and intermediate learners a properly structured vocabulary programme which can possibly strike a nice balance between explicit teaching and activities providing opportunities for incidental learning would be appropriate*” (Choudhury, 2010:331). Choudhury (2010:311) wys daarop dat beginners se beperkte kennis van woordeskat nie noodwendig woordeskat kan opbou deur intensiewe lees nie. Hy is van mening dat die vertaling van die addisionele taal na die moedertaal kan help met die opbou van woordeskat.

Volgens Sokmen (1997:225) is dit nie moontlik dat leerders al die woordeskat wat hulle benodig in die klas kan leer nie. Die onderwyser moet interessante onderrigmateriaal aan die leerders bekendstel sodat hulle op hulle eie woordeskat kan bekom soos speletjies byvoorbeeld *pictionary*, blokkiesraaisels en bingo. Een van die moeilikste aspekte in die leer van 'n addisionele taal, is om woordeskat te leer en te onthou (Alemi, 2010:425). Dit is uiters belangrik dat leerders 'n doeltreffende woordeskat moet opbou omdat geen leerproses van die addisionele taal kan plaasvind voordat genoegsame woordeskat nie opgebou is nie (vergeelyk Pienemann se teorie Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.3.4).

Die leerders doen onderrigtake waar hulle woorde of taalbrokkies in spasies binne sinne of binne 'n teks soos byvoorbeeld 'n storie moet invul (sien Figuur 6.15). Dit kan ook uitgevoer word deur die leerders in pare te laat werk. Een leerder kry dan 'n lys vrae wat hy aan die ander persoon moet stel, byvoorbeeld: ouderdom, geslag, geboorteplek, huistaal, naam en van, familiesamestelling. Die inligting moet ingesamel word om die opdrag te voltooi. Na 'n toegekende tyd moet die leerders omruil. By hierdie tipe aktiwiteit moet beide die leerders saamwerk en kommunikeer (sien Figuur 6.24). Hier kan gebaretaal ook gebruik word, indien die woordeskat te min is. Die idee is egter dat hulle moet probeer kommunikeer in 'n situasie wat op die werklikheid geskoei is. Voorbereidende take sou in hierdie geval beteken om die essensiële woordeskat en vraagwoorde aan die leerders te verskaf, deur middel van 'n dialoog of video-uittreksels, waarna hulle dan die onderrigtaak moet doen.

Afrikaans is hoofsaaklik 'n fonetiese taal, met ander woorde jy skryf soos wat jy die woorde uitspreek. Sekere woorde is egter nie so maklik nie, byvoorbeeld die verskil tussen *-d* en *-t* aan die einde van woorde (*goed, land, bed, tand, perd* teenoor *kat, vat, rot, stert*) en die *-f*- en *-v*-woorde (*vyf, fiets, vreet, val, vlug*). Ander probleme ontstaan ook rakende homofone, byvoorbeeld *grote* en *grootte, eis* en *ys*. Hierdie probleme kan voorkom word deur byvoorbeeld 'n *skryfmuur* te maak waar hierdie woorde in helder kleure opgeplak word sodat die leerders dit kan sien. Hulle moet ook weet dat hulle nie hierdie woorde verkeerd mag skryf nie. Hierdie skryfmuur kan deurlopend aangevul word.

Speletjies om woordeskat en uitspraak te bevorder is byvoorbeeld Donkie. Die leerders kry almal vyf tot tien kaartjies waarop prente van die woordeskat voorkom. Hierdie prente oorvleuel by die leerders. Elke keer as 'n kaartjie neergesit word wat 'n ander ook het, moet die ander kyk wie kan eerste die naam van die prentjie uitroep. As die naam verkeerd is, moet hy/sy 'n rondte uitsit. Hoe moeiliker die graad, hoe moeiliker die woorde. Prente kan ook vervang word met woorde wat dan uitgespreek en herken moet word. Hierdie speletjie kan ook as oordenkingstaak gebruik word om woordeskat te oefen.

f) TAALSTRUKTURE EN -KONVENSIES

My spelling is wobbly. It's good spelling but it wobbles, and the letters get in the wrong places - AA
Milne

Sedert die sewentigerjare het die Kommunikatiewe Benadering ten opsigte van taalonderrig wegbeweeg van grammatika-georiënteerde onderrig na inhoudsgebaseerde, betekenisvolle, gekontekstualiseerde en diskoersgebaseerde onderrig. Dit het die afgelope tyd egter duidelik geword dat taalstrukture en -konvensies nie weggelaat kan word nie en dat daar eerder gestreef moet word na 'n kombinasie van taalstrukture en betekenisvolle onderrig. Taalstrukture ondersteun die sosiolinguistiese, diskoers en strategiese vaardighede waarvan Swain (1980) melding gemaak het (Celce-Murcia, 1991:466).

Volgens Celce-Murcia (1991:475) “for the general purpose of the language learner, the beginning level course can develop a base by dealing first with grammar-meaning correspondences and then with grammar-function correspondences and then followed by discourse-level grammar.” Sy is verder van mening dat die inhoud en aktiwiteite ’n integrasie moet wees van vorm, betekenis en inhoud en dat letterkundige tekste effektief aangewend kan word as inhoud en dat dit sodoende baie verder aangewend kan word as blote literêre waardering (Celce-Murcia, 1991:475). Sy vervolg dat die inhoud en onderrigtake van so ’n geïntegreerde manier gebruik moet maak van die dele-na-geheel-proses- (*bottom-up*) en geheel-na-dele-proses- (*top-down*) taalvaardighede. Die geheel-na-dele-proses verteenwoordig begrip van inhoud en aktiwiteite, veral hoe dit georganiseer moet word en op mekaar volg en die dele-na-geheel-proses behels die akkurate gebruik van woorde en strukture. Taalstrukture en -konvensies moet aangeleer word tesame met woordeskat en fonetiek om veral gesproke diskoers tot sy volle reg te ontwikkel om uiteindelik goeie kommunikasie tot gevolg te hê (Celce-Murcia, 1991:477).

Volgens die NKA VB-dokument vir graad 7-9 (2011:10) moet taalstrukture en -konvensies teksgebaseer, kommunikatief en geïntegreer aangebied word. Die kritiek teen die NKV was in hierdie verband dat die verduidelikings te vaag was (SA, 2009:26;45). Die NKA VB-dokument het die inhoud van elke vak duideliker uiteengesit en gespesifiseer. Die NKABV-dokument (SA, 2011:10) stel dat taalstrukture en -konvensies:

- slegs as ’n hulpmiddel gebruik moet word, eerder as ’n stel reëls van wat gedoen of nie gedoen moet word nie.
- aangewend moet word om tekste te konstrueer binne ’n bepaalde bruikbare konteks.
- nie aangewend moet word om geïsoleerde sinne te analiseer nie, dit moet gebruik word om aan te toon hoe sinne saamgevoeg kan word om ’n storie, opstel of brief te skep, om verslag te lewer, voorstelle te maak, kos of drank aan te bied of te bedank, instruksies te gee en sake te vergelyk of te kontrasteer.
- die vorm en funksies van taal moet uitlig deur onderrigtake.

Uit die navorsers se empiriese data blyk duidelik dat baie van die onderwysers steeds probleme het om die Kommunikatiewe Benadering te implementeer. Die meeste van die onderwysers gebruik tekste, maar gebruik dit om vrae te vra wat die leerders dan moet beantwoord. Taalstrukture word geïsoleer onderrig met oefeninge wat die leerders dan moet doen. Die leerders kry min geleentheid om werklik te leer praat, ten spyte daarvan dat dit die grootste gemeenskaplike behoefte was van die leerders.

Wanneer taalstrukture en -konvensies volgens die Kommunikatiewe Benadering onderrig wil word, is daar ’n paar voorvereistes: Eerstens moet die onderrigtake *binne ’n bepaalde konteks* van ’n bepaalde tema geplaas word om betekenisvolle leer te laat plaasvind. Tweedens moet die *konteks deur ’n bepaalde teks* aan die leerders oorgedra word wat verband hou met die realistiese omgewing van die leerders. Realistiese en outentieke tekste (byvoorbeeld berigte, artikels, letters,

vorms, briewe, spotprente) toon aan leerders hoe taalfunksies alledaags aangewend word (Van der Walt *et al.*, 2009:88).

Om taalstrukture en -konvensies te leer, moet onderwysers nie net self kennis dra van die taalreëls nie, maar ook kennis dra van die leerstrategieë om dit aan die leerders oor te dra. Een van die miskonsepsies ten opsigte van taalreëls is dat kennis van 'n taalreël outomaties lei tot die gebruik en aanwending daarvan. Savignon (1983:37) meld dat “*grammatical competence is not linked to any single theory of grammar, nor does it assume the ability to make explicit the rules of usage. A person demonstrates grammatical competence by using a rule, not by stating a rule*”. Leerders sal dus net 'n reël internaliseer indien hulle baie geleentheid gekry het om die reëls in onderrigtake toe te pas en mondelings in kommunikatiewe situasies te gebruik. Van der Walt *et al.* (2009:92) is van mening dat eksplisiete onderrig om die verskil tussen Afrikaans en die gebruik van naamwoordklasse in byvoorbeeld Tswana en Zulu aan die leerders aan te toon, onderrig kan help. By Tswana word naamwoorde gekoppel aan klasse, byvoorbeeld **man** is *mo+nna* = **monna**. In Afrikaans word naamwoorde voorafgegaan deur 'n lidwoord wat los van die naamwoorde geskryf word, byvoorbeeld '**n** of **die man**.

Vokale, konsonante en diftonge is 'n belangrike aspek van die Afrikaanse taal. Rympies of liedjies wat fokus op hierdie aspekte, is 'n ideale beginpunt, want hulle leer die uitspraak van die klanke spelenderwys (sien Figure 6.10 en 6.22). Onderrigtake wat hierop gebaseer is, is geskik vir Graad 4 en Graad 8 waar leerders vir die eerste keer met Afrikaans in aanraking kom.

Strategieë wat veral by taalstrukture en -konvensies belangrik is, is:

- Metakognisie.
- Die monitering van strategieë.
- Deduksie, induksie¹ en ander oordragstrategieë.
- Sosiale strategieë.

Ander leerstrategieë om geheue te bevorder, kan ook baie suksesvol aangewend word in AAT. Die eerste onderrigtegniek is die koppeltegniek (*link model*). In hierdie onderrigtegniek word bekende inligting gekoppel aan nuwe inligting, byvoorbeeld taalstrukture, woordorde, woordeskat en so meer. Woorde word byvoorbeeld alfabeties gerangskik en dan met mekaar geassosieer. Hoe meer lagwekkend die assosiasies is, hoe beter word dit onthou. Vokale in Afrikaans word gewoonlik onthou deur 'n storie of rympte daarmee te vorm, byvoorbeeld **Arme ek is op universiteit** of **die toe deur**. Sleutelwoord-assosiasies is 'n uiters handige onderrigtegniek om vreemdetaalwoordeskat te leer. 'n Bekende woord uit die addisionele taal word gekies en gekoppel aan 'n woord in Engels of enige ander moedertaal wat min of meer dieselfde klink en dan word 'n visuele prentjie gevorm,

¹ Deduktiewe onderrig begin met 'n veralgemening, 'n reël of definisie van 'n konsep tesame met voorbeelde en feite oor die reël of definisie. Leerders leer dan vanaf die veralgemening na die spesifieke.

Induktiewe onderrig verskaf eers spesifieke inligting en feite en werk geleidelik deur middel van ondersoek en beredenering na 'n definisie of reël. Induktiewe onderrig bevorder kognitiewe denke.

byvoorbeeld *tou* (rope) en *toe* (Engels). Nou word 'n visuele prentjie gevorm waar 'n tou aan 'n seuntjie se toon vasgemaak is om mee vis te vang (Gunter *et al.*, 2003: 267).

'n Tweede onderrigtegniek is die geheue-deur-bewegingtegniek waar onderrigondersteuningsmateriaal byvoorbeeld gedigte of rympies in groepe geleer kan word deur die woorde te koppel aan simboliese beweging. Deur die handeling uit te voer saam met die sleutelwoorde, onthou die leerders die woorde. Dit kan ook in groepe gedoen word waar elke groep dan hulle eie bewegings moet uitwerk saam met die sleutelwoorde (Gunter *et al.*, 2003:288).

Deur 'n vormgefokusde benadering te volg, kan leerders bewusgemaak word van taalstrukturele aspekte wat benodig word. Induktiewe onderrig moedig leerders aan om te fokus op sekere vorms tydens die invoerproses, terwyl deduktiewe onderrig leerders bewus kan maak van 'n eksplisiete grammatikareël. Richards (2008:158) meld die volgende invoerfases wat gevolg kan word:

- Vereenvoudiging van invoermateriaal – die inhoud waaraan leerders blootgestel word kan spesifieke taalstrukture bevat.
- Frekwensie van blootstelling – die gefokusde struktuur kan herhaaldelik voorkom binne die bepaalde teks.
- Eksplisiete onderrig – leerders se aandag word op 'n spesifieke struktuur gevestig met inligting rakende die gebruik daarvan in verskillende kommunikasiesituasies.
- Implisiete onderrig – leerders raak bewus van die bepaalde struktuur en lei 'n reël af.
- Gefokusde aandag – take hou leerders bewus van die spesifieke struktuur sonder om te verwag dat hulle die struktuur hoef toe te pas.

Hierdie invoerfases is daarop gerig om inname van inligting te bewerkstellig. Nog prosesse wat ter sprake blyk te wees by grammatika, is: die herkenning van verskille tussen die vorms wat leerders gebruik en die teikenvorms wat bereik moet word; die ontdekking van reëls; akkommodasie en herstrukturering van inligting (Richards, 2008:159).

Taalonderrig in AAT kan byvoorbeeld onderrig word deur gebruik te maak van die legkaarttegniek (*jigsaw-puzzle*) soos vervat in Gunter *et al.* (2003: 259). Elke groep hanteer 'n aspek van 'n onderwerp, byvoorbeeld indien klankverskynsels die onderwerp van die les is, kry elke groep een klankverskynsel. Elke groeplid kry 'n voorbeeld van die bepaalde klankverskynsel en die hele groep moet dan 'n definisie formuleer vir hierdie klankverskynsel na aanleiding van die voorbeelde. Elke groepslid se inligting is noodsaaklik om die legkaart te voltooi daarom moet almal saamwerk. Elke groep bestaan uit min of meer vier groepslede. Sodra die groepe klaar is, moet hulle dit weer aan die res van die klas oordra. Die groepe kan ook met mekaar kompeteer. Voorbeelde kan aan die einde gegee word, waar die groepe die korrekte verskynsel moet raai. Die groep met die meeste korrekte antwoorde, wen. Dit is belangrik dat die onderwyser die groepe saamstel om te voorkom dat leerders maats kies.

Verskeie ander onderrigtegnieke soos groeponderhoude en die graffiti-tegniek kan aangewend word om kommunikasie in werklike situasies te bevorder en leerders te leer om saam te werk. Letterkunde, taalstrukture en -konvensies, woordeskat, begripslees kan almal volgens hierdie onderrigtegnieke aangebied word en samewerking en begrip tussen leerders bevorder.

Die groeponderhoud-tegniek (Gunter *et al.*, 2003:268) kan aangewend word om leerders bekend te stel aan mekaar. Dit kan ook gebruik word om begrip te toets of om 'n literêre teks te bespreek. Leerders verdeel in groepies en nommer hulself. Elke groeplid moet dan deur die res van die groep ondervra word na aanleiding van hulle agtergrond. Elkeen kry ongeveer 60 sekondes. Die vrae moet antwoorde bied rakende die persoon sodat die res hom/haar beter kan leer ken. Die persoon wat moet reageer kan kies om te antwoord of die vraag laat oorsaak. Elke lid moet 'n beurt kry. Indien tekste so behandel word, kies elke lid een of ander karakter in die teks waarvoor hulle dan vrae moet vra om elke karakter se eienskappe te identifiseer.

Volgens die graffiti-tegniek (Gunter *et al.*, 2003:269) moet die leerders geskrewe antwoorde gee oor vrae wat deur die onderwyser gestel word. Die leerders word weer in groepe verdeel. Die onderwyser verskaf een vraag aan elke groep wat handel oor spesifieke inhoud, byvoorbeeld 'n gedeelte van die voorgeskrewe werk. Een groep sal byvoorbeeld sekere karakters beskryf, die ander groep die gebeure van die verhaal en 'n ander groep weer die konflik. Elke groep skryf met 'n ander kleur pen op 'n groot vel papier. Die leerders kry ongeveer vyf minute vir 'n vraag waarna hulle die vrae met die volgende groep ruil. Elke groep kry geleentheid om al die vrae te beantwoord. Op die ou end vergelyk die onderwyser die verskillende groepe se antwoorde met mekaar.

'n Onderrigtegniek om karakterisering te leer in letterkunde is deur gebruik te maak van die name-en-gesigte-tegniek. Die leerders kry elkeen 'n prentjie met 'n interessante gesig. Die leerders moet bepaalde karaktereienskappe aan die gesig koppel wat ooreenstem met 'n karakter in die teks en die prentjie kry dan ook die karakter se naam. Elke leerder deel sy karakter met die ander in die klas en die klas besluit saam watter gesig en karaktereienskappe die beste by die bepaalde karakter pas (Gunter *et al.*, 2003:292).

Vorbereidingsstake met betrekking tot taalstrukture het ten doel om die leerder te ondersteun en beter begrip en akkuraatheid te bewerkstellig. Een voorbeeld is om woordeskat met betrekking tot die hoofsaak te leer. Indien die hoofsaak 'n dialoog is tussen 'n woonsteleienaar en 'n leerder om plek te bespreek vir 'n vakansie, kan die leerders eers kyk na advertensies vir verblyf om bepaalde woordeskat te ontdek, of na 'n soortgelyke situasie op video kyk en sleutelwoorde neerskryf. Laasgenoemde verminder ook die kognitiewe kompleksiteit van die taak.

Die seleksie van die inhoud van die taalvaardigheidskomponente behels nie net dit wat die NKABV voorskryf nie. Aspekte wat ook in berekening gebring moet word, is onderrigprosesse, onderrigondersteuningsmateriaal, onderrigtegnieke en onderrigtake, met ander woorde die onderrigprosedure. Hierdie aspekte moet verband hou met die onderliggende teoretiese beginsels

en die benaderings wat gevolg moet word. Die navorser se keuse van Pienemann (sien gedeelte 2.3.3.4) se teorie (*process ability theory*) vergemaklik die taak ten opsigte van die opeenvolging van taalaspekte wat aangeleer word. VanPatten (sien gedeelte 2.3.3.3) se teorie oor die prosesse betrokke by die invoer van inligting (*processing instruction*) speel 'n belangrike rol ten opsigte van die keuse van die invoer van inligting aan leerders. By 'n addisionele taal is die invoerproses, met ander woorde die blootstelling en bekendstelling aan nuwe onderrigondersteuningsmateriaal, van kardinale belang. Soos aangetoon in Hoofstuk 2 moet hierdie onderrigondersteuningsmateriaal effektief aangewend word om leerders te stimuleer. Deur middel van onderrig tegnieke en onderrigtake moet hierdie nuwe onderrigondersteuningsmateriaal geïnternaliseer word om tot werklike effektiewe uitvoer (kommunikatiewe vaardigheid hetsy praat, skryf, lees of luister) te lei. Elke aspek sal bespreek word. Vervolgens sal die pedagogiese prosedures verduidelik word.

6.2.2 PEDAGOGIESE PROSEDURES

Pedagogiese prosedures word in hierdie onderrig-leerprogramraamwerk gesien as: “*the potentially infinite range of options for instantiating the principles at the classroom level*” (Long, 2009:376). Terwyl *metodologiese beginsels* bepaal **wat** gedoen moet word, is *pedagogiese prosedures* gerig op **hoe** dit gedoen kan word. Variasie in die *hoe* is dikwels noodsaaklik aangesien leerders verskil ten opsigte van ouderdom, houding, kognitiewe styl, vermoë en vaardigheid.

Pedagogiese prosedures fokus meer op die beginsels wat aangewend word binne die klaskamer. Volgens Richards en Rodgers (2001:20) is **prosedure** 'n meer beskrywende term om te wys op die praktiese uitvoering van die teoretiese benaderings. Anthony (1963) het hierdie prosedures *metodes* genoem en daarop gewys dat binne een benadering verskillende metodes gebruik kan word. **Pedagogiese prosedure** word vir die onderrig-leerprogramraamwerk in hierdie studie gebruik om te verwys na die verskillende kognitiewe prosesse wat plaasvind in die onderrigsituasie. Die pedagogiese prosedures waarvolgens 'n onderwyser sy/haar lesse gaan onderrig en deur die navorser saamgestel is, kan soos volg voorgestel word (sien Tabel 6.8).

TABEL 6.8: Samevatting van die pedagogiese prosedures by onderrig

METODOLOGIE SE BEGINSELS	PEDAGOGIESE PROSEDURES				
KOMMUNIKATIEWE BENADERING	PEDAGOGIESE PROSESSE	OOM	STRATEGIE	TEGNIK	AKTIWITEITE
(Taakgebaseer en Vormgefokus) Teksgebaseerde Benadering Prosesgebaseerde Benadering	Dele-na-geheel Geheel-na-dele	Primêre bronne Meganiese hulpmiddels Ondersteuning	Direkte en indirekte strategieë	Inligtingsgaping Probleemoplossing Besluitneming	Legkaart Raaisels Woordgapings- aktiwiteite Taalspeletjies

6.2.2.1 PEDAGOGIESE PROSESSE (sien Tabel 6.11, PP)

6.2.2.1.1 DELE-NA-GEHEEL-PROSES (*Bottom up*)

Die dele-na-geheel-proses (sien Tabel 6.11, PP1-a) staan ook bekend as die vaardigheidsverwerwingsteorie en word gebruik binne analitiese en sintetiese sillabusse (sien Hoofstuk 3, gedeelte 3.6.2.1). Die sintetiese sillabus stem ooreen met idees van die Behaviorisme, maar kan steeds effektief aangewend word in onderrig. Volgens die sintetiese sillabus word gefokus op die alfabet en fonetiek (klanke). Die analitiese sillabus fokus op die kyk-en-sê van woorde. 'n Kombinasie van die sintetiese en analitiese prosesse staan bekend as 'n gekombineerde proses en navorsing, onder meer deur Lessing en De Witt (2002), het aangetoon dat dit suksesvolle leesonderrig tot gevolg het. Indien hierdie proses gevolg word, is dit belangrik dat onderwysers in gedagte moet hou dat beide fonologie en die visuele woordvorm direkte onderrig en intervensie benodig (Joubert *et al.*, 2010:91).

Wanneer leerders met behulp van die alfabet leer lees, leer hulle eers die letters voordat woorde en sinne gelees word. Wanneer leerders fokus op fonetiek (klanke) gaan dit oor die klankwaarde van letters en lettersamestellings wat volgens 'n vaste stel reëls 'n woord of woorde vorm. Daar word soms onderskeid gemaak tussen die foneme (klanke of spraakklanke) en grafeme (skryfwyse) van die letters. Die leerders word nie net onderrig in die betekenis van die konsepte klanke en grafeme nie, maar ook in die gebruik daarvan as terminologie in die klaskamer (Joubert *et al.*, 2010:92).

Die **klankmetode** is 'n proses waar die ouditiese met die visuele verbind word. Aandag word geskenk aan die betekenis sowel as die sintaksis. Hierdie proses is sinteties omdat daar vanaf klanke na woorde gewerk word. Die klanke word ook stapsgewys aangeleer:

- 'n Vokaal of dubbelvokaal (kort of lang klank) gevolg deur 'n konsonant.
- Die woord word geklank en gelees en indien moontlik vergesel deur 'n prent van die voorwerp wat deur die woord verteenwoordig word.
- Die volgende vokaal-konsonant-samestelling word ook soos in die eerste stap aangeleer.
- Die woorde wat so aangeleer is, word in sinsamestellings gelees.
- Tweevokaal-klanke (ou, oe, ie, ei en eu) en later drievokaal-klanke (aai, ooi, oei, eeu) asook meerkonsonantige klanke (soos sk-, br-, str-, -nd, en -rd) word bygevoeg. Die leerders bou stelselmatig 'n lees- en skryfwoordeskat op.

Die dele-na-geheel-proses kan van verskillende tegnieke en OOM gebruik maak: prente, assosiasies byvoorbeeld om die **s** as 'n slang voor te stel, die klanke met die vinger in die lug te skryf of deur liggaamsbewegings voor te stel, flitskaarte te gebruik.

6.2.2.1.2 GEHEEL-NA-DELE-PROSES (Top-down)

Die geheel-na-dele-proses (sien Tabel 6.11, PP1-b) fokus op die leerders se hantering van outentieke tekste en boeke wat gelees word vir betekenis en staan daarom ook bekend as die singewingsteorie. Met hierdie proses word gefokus op die geheel en nie op die dele nie.

Hierdie proses kan volgens Joubert *et al.* (2010:94) in drie dele verdeel word, naamlik die woord-, sin- en storiedeel:

- Die onderwyser gebruik flitskaarte met woorde, sinstroke en storiekaarte om die leerders te help. Die flitskaarte het gewoonlik prente by om die woorde te illustreer.
- Sinstroke word gebruik om te lees. Die woorde word losgeknipt, weer bymekaar gepas en die sin word dan weer opgebou.
- Die onderwyser vertel 'n storie. Die sinne uit die storie verskyn op die sinstroke. Die leerders gebruik die sinstroke om die storie weer op te bou.
- Die sinne word weer afgebreek tot woorde en die leerders gebruik die woorde in sinne van hulle eie.
- Die woordmetode sluit die geometriese vorm van die woord in sodat die leerders dit dadelik kan herken. Dit gaan hier nie om individuele letters nie, maar om die vorm van die woord.
- Woordherkenning maak staat op die leerders se geheue, daarom is dit goed om onderrigstrategieë te gebruik soos om die name van voorwerpe op die voorwerpe in die klas te plak, byvoorbeeld stoel, bank, venster, deur.

6.2.2.2 ONDERRIGONDERSTEUNINGSMATERIAAL (OOM) (sien Tabel 6.11, PP2)

Die oorhoofse doel van 'n onderrig-leerprogramraamwerk is gewoonlik die resultaat van 'n analise van die redes waarom 'n bepaalde groep in 'n spesifieke omgewing die teikentaal moet of wil aanleer (McDonough & Shaw, 2003:4). Onderrigondersteuningsmateriaal behoort die vordering van navorsing ten opsigte van teorieë vir taalonderrig, taal en onderwys te reflekteer (Waters, 2009:312; Littlejohn, 1992; Tomlinson, 2003). Markee (1997:126) en Harwood (2010:4) wys daarop dat die ontwikkeling van onderrigondersteuningsmateriaal baie tyd in beslag neem en dat dit 'n gespesialiseerde vakgebied is indien kwaliteit-materiaal saamgestel wil word, asook dat onderrigmateriaal net 'n bepaalde leeftyd het en gereeld opgedateer moet word. Hierdie standpunt word ondersteun deur Tomlinson (2001:66) wat die volgende meld in hierdie verband:

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

Onderrigondersteuningsmateriaal is die enigste manier waarop die invoerproses van taalinhoud kan verryk word en vorm die skakel tussen onderwyser, leerder en die taal wat aangeleer word (Canniveng & Martinez, 2003:482). Onderrigondersteuningsmateriaal kan gedefinieer word as enigiets wat aangewend word om die aanleer van 'n taal te bewerkstellig (Tomlinson, 2003:2). Die noodsaaklikheid van goeie en effektiewe onderrigondersteuningsmateriaal is ononderhandelbaar vir effektiewe onderrig en daarom moet daar sekere kriteria gestel word waarvolgens onderrigondersteuningsmateriaal geselekteer en geëvalueer kan word (Canniveng & Martinez, 2003:480-482). Dit is ook belangrik om te besef dat “*no pre-prepared materials can ever meet the needs of any class precisely; some level of adaptation will be necessary*” (Harwood, 2010:4). Hierdie opmerking is belangrik as handboeke gebruik word, want dit impliseer dat handboeke alleen nie voldoende is as onderrigondersteuningsmateriaal nie. In die analisering van die data het van die onderwysers aangedui dat die handboek te moeilik is vir die vlak van die leerders (Gevallestudie 3, Bylaag C). 'n Handboek moet gesien word as 'n hulpmiddel vir die kurrikulum, nie as die inhoud opsigself nie, aangesien die handboek nie noodwendig taakgebaseer ontwerp is nie of omdat die handboek dalk sekere onderrigtegnieke vereis wat nie in korrelasie is met die onderwyser se persoonlikheid nie. In hierdie verband meld McGrath (2002: 4): “*What is important is that teachers should see the coursebook not as **the course** but as an aid to fulfilling the aims and objectives which they have themselves formulated*”. Die onderwyser moet besef dat hy/sy as opgeleide persoon 'n verantwoordelikheid het om onderrigondersteuningsmateriaal te gebruik en te skeep wat by sy eie persoonlikheid en die behoeftes van die leerders pas indien effektiewe onderrig daargestel wil word. Indien die onderwyser nie in staat is om 'n teks effektief te kan vertolk, voorlees of dramatiseer nie, moet ander maniere gevind word om die teks effektief oor te

dra, byvoorbeeld deur iemand wat goed kan voorlees op band te neem en dit eerder in die klas voor te speel.

Volgens Tomlinson (2003:17) en Richards en Rodgers (2001:29) werk alle onderwysers vanuit 'n teorie van onderrig en leer, met ander woorde 'n filosofiese perspektief, waarvolgens hulle onderrig plaasvind. Hierdie perspektiewe het 'n impak op onderrigondersteuningsmateriaal. Die leerders self speel 'n belangrike rol in die onderrigondersteuningsmateriaal. Ellis (1998:217) onderskei tussen makro-evaluering (grootskaalse evaluering met betrekking op die ontwikkeling van byvoorbeeld handboeke wat nasionaal voorgeskryf kan word) en mikro-evaluering (die evaluering van onderrigmateriaal wat deur die onderwyser in die klas aangewend word). Verskeie evaluasielyste is ontwerp om onderwysers te ondersteun in die evaluering en samestelling van onderrigondersteuningsmateriaal (Breen & Candlin, 1980, McDonough & Shaw, 1993; Littlejohn, 1998; Tomlinson, 2003). Harwood (2010:5) stel dat in aansluiting by Richards en Rodgers (2001) onderrigondersteuningsmateriaal afhanklik is en beïnvloed word deur die onderwyser se *benadering* (die aard van die taal en van taalonderrig en leer), *ontwerp* (die spesifisering van inhoud en die rol van die onderwyser en die leerders) en *prosedure* (die verskeidenheid onderrigtake).

In hierdie gedeelte oor onderrigondersteuningsmateriaal sal gekyk word na die visuele element in OOM vir addisionele taal, materiaal vir beginners en materiaal vir die onderskeie taalvaardigheidskomponente.

6.2.2.2.1 DIE VISUELE ELEMENT IN OOM

Leerders leer makliker indien visuele hulpmiddels gebruik word. Tipografie raak pertinent die visuele elemente wat dit vir mense makliker maak om 'n teks te lees (Carstens & Van de Poel, 2010:137). "*Tipografie moet op so 'n wyse gebruik word dat dit die toeganklikheid en aantreklikheid van die teks help verhoog. In hierdie opsig speel dit derhalwe 'n kernrol in hoe die lesers die inhoud kognitief ervaar, organiseer en ook onthou*" (Carstens & Van de Poel, 2010:140). Dit is die onderwyser se taak om tekste te beoordeel ten opsigte van effektiwiteit en konsekwentheid van tipografiese keuses en die invloed daarvan op die leesbaarheid van die teks en die toeganklikheid daarvan vir die leerders.

Hill (2003:177) en Harmer (2001:135) toon aan dat hoewel visuele prente in handboeke en ander onderrigmateriaal meer positief deur leerders ontvang word, daar nie aangeneem moet word dat hierdie tipe onderrigmateriaal tot effektiewe leer sal lei nie. Hill waarsku dat visuele onderrigondersteuningsmateriaal steeds gekoppel moet word aan die leerinhoud en die aktiwiteite wat daarmee gepaard gaan en nie net gebruik word om belangstelling te wek of kleurvol te wees nie. Indien 'n meisie 'n rok wil koop, kan 'n bloedrooi rok wel die aandag trek, maar indien die snit nie reg is nie, sal die rok nie 'n doel dien nie. Onderrigondersteuningsmateriaal moet gerig wees om werklik ondersteuning te bied ten opsigte van dit wat geleer moet word.

Hill (2003:178) differensieer visuele materiaal in dié wat bloot funksionele illustrasies is en ten doel het om begrip in die taal te vergemaklik (byvoorbeeld foto's of prente) en illustrasies wat ten doel het om kognitiewe en linguistiese reaksie tot gevolg te hê, byvoorbeeld 'n prent wat tussen bepaalde teksdele geplaas is en leidrade verskaf ten opsigte van die teksinhoud. Ten opsigte van laasgenoemde kan illustrasies lei tot visuele geletterdheid en meer gefokusde aandag, aangesien dit nieverbale interpretasie insluit. Hy meld dat daar ook onderskei kan word tussen illustrasies wat eksplisiete onderrig fasiliteer (byvoorbeeld om betekenis te verskaf by woorde) en dié wat take fasiliteer (byvoorbeeld deur te verwys na interaktiewe situasies waar die taal gebruik word deur dialoog).

6.2.2.2 MATERIAAL VIR BEGINNERS

Islam (2003:258) meld dat die onderwerpe van die onderrigondersteuningsmateriaal vir taalinvloer relevant moet wees vir die leerders indien taalverwerwing bevorder wil word. Hy is ook van mening dat die onderwerpe met sorg gekies moet word en dat daar gewaak moet word om sekere onderwerpe oor en oor te herhaal in veral handboeke. Leerders wil onderwerpe hê wat relevant, nuut en uniek is en waarin hulle belangstel. Hy voeg by dat leerders en onderwysers ook oor onderwerpe wil leer wat die verbeelding insluit en prikkel, kreatief is en affektiewe faktore betrek sowel as taal wat hulle in staat sal stel om elke dag te kan oorleef (Islam, 2003:258).

'n Belangrike aspek van beginners wat Islam (2003:260-261) uitlig, is die feit dat leerders wat vir die eerste keer met die addisionele taal in aanraking kom, nie in staat is om te kan kommunikeer daarin nie. Dit is 'n proses wat geleidelik moet plaasvind en aan die begin is dit niks anders nie as herhaling van die onderwyser of oudiovisuele hulpmiddels nie. Alle beginners gaan deur 'n periode waar hulle bloot stilbly en luister (vergelyk Krashen se teorie in hoofstuk 2). Islam (2003:261) is van mening dat indien leerders geforseer word om te praat voordat hulle gereed is daarvoor, kan dit hulle taalverwerwing ernstig skaad, aangesien hulle die inligtingsverwerkingsproses oorlaai (sien hoofstuk 2). Islam (2003:261) is van mening dat die basiese inligting wat ingevoer word eers geoutomatiseer moet word voordat 'n beginner in staat sal wees tot die uitvoer van betekenisvolle inligting.

6.2.2.3 'N TEKSGEBASEERDE BENADERING TOT MATERIAALONTWIKKELING

Onderwysers en skrywers is voortdurend besig om tekste te versamel wat gebruik kan word as onderrigondersteuningsmateriaal. Tomlinson stel dat literêre tekste baie geslaagd is by leerders. Tomlinson (2003:111) verskaf die volgende kriteria vir die effektiewe seleksie van 'n teks:

- Is die teks kognitief en affektief relevant vir die onderwyser en vir die leerders?
- Sal hierdie teks die leerders in staat stel om dit met die realiteit te verbind?
- Sal die leerders dit met kennis oor die wêreld kan verbind?
- Bewerkstellig hierdie teks persoonlike response by die onderwyser en by die leerders?
- Is die linguistiese vlak van die teks op die vlak van die leerders?
- Sal die kognitiewe vlak van die teks 'n uitdaging bied vir die leerders?

- Is die emosionele vlak van die teks geskik vir die ouderdom en ontwikkelingsvlak van die leerders?
- Sal die teks bydra tot die persoonlike ontwikkeling van die leerders?
- Verskaf die teks toegang tot 'n verskeidenheid genres (byvoorbeeld verhale, gedigte, koerantberigte, artikels, advertensies, liedjies en so meer)?
- Bied die teks toegang tot 'n verskeidenheid tekstipes soos inligting, oorreding, regverdiging, narratief?

Lyster (2007:68) meld dat onderrigondersteuningsmateriaal geselekteer moet word om sekere vaardighede te verbeter. Indien hulle sosiolinguistiese vaardighede verbeter wil word, moet dit so ontwerp word dat die leerders bewus raak van formele en informele taalgebruik. Hierdie aktiwiteite lei leerders om te onderskei tussen formele en informele registers en die gepaste kommunikasie by elkeen. Hierdie verskille kan reeds tussen die verskillende groetvorme en die voorstel aan nuwe persone geïdentifiseer word en geleidelik moeiliker word tot by die skryf van transaksionele briewe of voorbeelde in dialoë in literêre werk.

Die seleksie van tekste as onderrigondersteuningsmateriaal is 'n uiters belangrike aspek wat moet figureer in die opleiding van onderwysers, veral ten opsigte van addisionele taal. Bowles en Borden (2008:166) voer aan dat behoorlike tekste bepaalde voordele vir leerders kan inhou:

- Dit trek hulle aandag.
- Leerders leer makliker indien visuele hulpmiddels gebruik word. Tipografie raak pertinent die visuele elemente wat dit vir mense makliker maak om 'n teks te lees (Carstens & Van de Poel, 2010:137). Dit is die onderwyser se taak om tekste te beoordeel ten opsigte van effektiwiteit en konsekwentheid van tipografiese keuses en die invloed daarvan op die leesbaarheid van die teks en die toeganklikheid daarvan vir die leerders.
- 'n Mooi ontwerpte teks word makliker geles as 'n swak ontwerpte teks.
- 'n Goeie teks werk verveling teë.
- Dit orden die inhoud van die teks ten opsigte van die belangrikheid van die inhoud.

Volgens Carstens en Van de Poel (2010:131) moet elke teks geanaliseer word ten opsigte van die doel van die teks, die bedoelde teikengroep en die tema van die teks. Hulle verskaf die volgende vrae wat in hierdie proses beantwoord moet word:

- Wie is die teikenlesers (met ander woorde wat is hulle vlak van opvoeding, agtergrond, belangstelling)?
- Hoeveel voorkennis het die lesers?
- Hoe volledig moet die teks wees?
- Wat wil met die teks bereik word?
- Wat moet die leerders met die teks kan doen?
- Hoe moet die teks aangepak word om die beplande doel te bereik?

- Moet daar illustrasies (tabelle, tekeninge, foto's) in die teks voorkom?

Dit is belangrik dat onderwysers opgelei word om onderrigondersteuningsmateriaal te kan saamstel uit verskillende bronne en nie net op handboeke staatmaak nie. Onderrigondersteuningsmateriaal is nie enige materiaal vir die onderrig en leer van AAT nie, maar veral outentieke tekste (soos radiogesprekke of radio-onderhoude, koerantberigte en tydskrifartikels) wat baie spesifiek geselekteer word vir taalonderrig. Handboeke moet ook gesien word as onderrigondersteuningsmateriaal. Acklam (1994), soos aangehaal uit McGrath (2002:81), het 'n lys saamgestel waarvolgens 'n handboek geëvalueer kan word en word vervolgens aangepas vir AAT (sien Tabel 6.9):

TABEL 6.9: Handboekevalueringslys

Is daar genoeg grammatika wat die leerders benodig en is dit duidelik genoeg?
Is daar genoeg uitspraak-aktiwiteite? Word daar genoegsame woordeskat verskaf om aan die leerders se behoeftes te voldoen?
Is daar genoeg verskeidenheid van outentieke leesmateriaal in? (Byvoorbeeld liedjies, dialoë, alledaagse situasies)
Is daar genoeg voorsiening gemaak vir kommunikatiewe aktiwiteite?
Is daar genoeg praat-aktiwiteite, asook 'n verskeidenheid soos rolspel, besprekings en probleemoplossing?
Is daar genoeg skryf-aktiwiteite byvoorbeeld gedigte, stories, briewe?
Is daar genoeg voorsiening gemaak vir geleentheid om die leerders vertrouwd te maak met die nuwe taal en kultuur?
Word daar genoeg hersiening verskaf?
Is daar voldoende geleentheid om die nuwe taal in te oefen?
Is daar aktiwiteite waarvolgens leerders op hulle eie tempo aktiwiteite kan doen?

Byrd (2001:415) stel dat: “*the selection process is one that is not open to many foreign language teachers working in settings where textbooks have been selected through an administrative process – at the ministerial level or by the school board or by the program director or by a committee of teachers that selects texts for the whole program, or by the teacher who taught the course the previous semester but who is teaching something else this semester*”. Byrd (2001:415) is van mening dat daar onderskei moet word tussen **evaluasi**e van **seleksie** en 'n **analise vir implementering**. Die evaluering van die seleksie van handboeke is baie kompleks en sluit dikwels die onderwyser uit (Byrd, 2001:416). Die oorgrote meerderheid van handboeke word saamgestel op grond van die vereistes wat 'n bepaalde kurrikulum stel. Indien 'n kurrikulum egter nie duidelik is oor al die vereistes wat bereik moet word nie, is hierdie taak geweldig moeilik. Indien die handboeke wel ooreenstem met die kurrikulum, is dit belangrik om te besef dat handboeke alleen

nie genoegsame onderrigondersteuningsmateriaal is nie en dat onderwysers steeds die tekste in handboeke sal moet aanpas en ekstra ondersteuningsmateriaal daarmee saam moet gebruik (Byrd, 2001:417).

Om handboeke te implementeer beteken dat die onderwyser die handboek van hoek tot kant moes deurwerk om 'n volledige oorsig daarvoor te kry, voordat die onderwyser daarmee begin werk. Handboeke vir addisionele taal behoort te fokus op twee bene van inhoud, naamlik die linguistiese inhoud (grammatika, woordeskat, vaardigheid) en tematiese inhoud (byvoorbeeld restaurant, die verskillende kulture in Suid-Afrika, ons nuwe huis).

Handboeke bestaan uit drie afdelings waarin die behoeftes van die leerders aangespreek moet word, naamlik: a) inhoud en verduidelikings, b) voorbeelde, en c) aktiwiteite. Betreffende die inhoud moet dit aansluit by die belangstellings van die leerders en nie stereotipeer of aanstootlik wees nie. Die voorbeelde wat verskaf word, moet toepassingswaarde hê op die leerders se eie lewe en konsepte verduidelik of ondersteun. Die aktiwiteite moet 'n verskeidenheid insluit en weer eens aansluit by die behoeftes van die leerders en funksioneel wees. In al drie hierdie hoofafdelings van handboeke word grafiese elemente betrek, insluitend lettergrootte, lettertipe, styl, papierspasie en illustrasies. Dit sluit in dat die teksgrootte leesbaar moet wees vir alle leerders en die tekste moet op die korrekte vlak wees van die leerders. Die illustrasies moet leerders help met die ontsluiting van die inhoud en gepas wees vir die ouderdom van die leerder. Swart en wit illustrasies gaan nie aftrek kry indien leerders eerder vrolike, helderkleurige illustrasies kan kry nie (Byrd, 2001:417).

Die inhoud van handboeke moet van so 'n aard wees dat onderwysers die inhoud kan interpreteer sodat dit aan die leerders onderrig kan word. Dit sluit aan by die vraag of daar 'n handleiding vir onderwysers beskikbaar is saam met die handboek en of die inhoud van die handboek ekstra hulpmiddels vereis soos kassette. 'n Verdere punt wat in ag geneem moet word, is of die voorbeelde en aktiwiteite geleentheid bied om aanvullende werk met die leerders te kan doen en of dit die verskillende leerstyle van die leerders in ag neem.

Volgens Carstens en Van de Poel (2010:441) kan tekskwaliteit bepaal word aan die hand van vyf teksvlakke, naamlik tekssoort, inhoud, struktuur, formulering en aanbieding. Tekssoort moet gepas wees vir die teikengroep en dit moet beantwoord aan besondere tekssoortkenmerke (genre) waarin die genre-reëls korrek toegepas word. Die inhoud moet voldoende inligting bevat en die feite moet ooreenstem en korrek wees. Die struktuur moet logies (beredeneer en in korrekte volgorde) wees en die dele daarvan moet met mekaar verband hou. Die formulering moet wat betref styl en register aansluit by die vermoë van die teikengroep. Die gekose styl moet deurlopend konsekwent en korrek volgehou word dwarsdeur die teks. Die aanbieding raak die versorging en afronding van die teks sodat dit kan help met die interpretasie van die teks. Dit raak in besonder die tipografie, spelling en interpunksie wat in die teks gebruik word.

6.2.2.3 ONDERRIGSTRATEGIEË (sien Tabel 6.11, PP3)

Strategie word gedefinieer as: “die wyse waarop ’n mens volgens beplanning jou doel gaan bereik” (HAT, 2000:1105). Chamot (2005:112) definieer strategieë as: “procedures that facilitate a learning task”. Oxford (1990) het ’n taksonomie saamgestel van leerstrategieë vir addisionele-taalleerders. Sy het dit verdeel in ses kategorieë, naamlik kognitief, metakognitief, geheue- verwant, kompenserende strategieë, affektiewe strategieë en sosiale strategieë (sien Tabel 6.5).

Leerstrategieë is belangrik veral by addisioneletaalonderrig omdat dit leerders help met die kognitiewe, metakognitiewe, sosiale en affektiewe prosesse asook om stadige leerders aan nuwe strategieë bloot te stel wat hulle kan help om beter te vaar (Chamot, 2005:112). Taalstrategieë wat direk betrokke is by die addisionele taal wat aangeleer word, staan bekend as direkte strategieë. Alle direkte strategieë benodig kognitiewe verwerking van taal. Direkte strategieë kan in drie groepe verdeel word: *Geheuestrategieë* help leerders om inligting te stoor en nuwe inligting te onttrek. *Kognitiewe strategieë*, byvoorbeeld opsommings of deduktiewe redenasie help leerders om nuwe taal te verstaan en te produseer. *Kompenserende strategieë*, byvoorbeeld voorspellings en sinonieme, help leerders om die taal te gebruik ten spyte van gapings in kennis (Oxford, 1990:37). Volgens Chamot het elke taalkomponent ook sy eie stel strategieë om die taalkomponent te onderrig, byvoorbeeld luisterstrategieë, strategieë vir woordeskatonderrig en so meer (sien ook die taalkomponente by gedeelte 6.2.1.3.3). Die indirekte strategieë word verdeel in metakognitiewe, affektiewe en sosiale strategieë (sien Tabel 6.10).

TABEL 6. 10: Onderrig-leerstrategieë

DIREKTE STRATEGIEË		INDIREKTE STRATEGIEË	
Geheuestrategieë	Skep kognitiewe beelde deur assosiasies en groepering.	Metakognitiewe strategieë	Sentreer leerwerk en gee aandag aan spesifieke aspekte. Luister aandagtig.
	Beelde en klank deur breinkaarte en sleutelwoorde.		Sorteer en beplan leer. Organiseer data en bepaal doelstellings. Oefen.
	Hersien.		Evalueer leer.
	Stel aksie in werking bv. beweging, sing, gevoel.		
Kognitiewe strategieë	Oefening deur herhaling en herkenning.	Affektiewe strategieë	Verminder angs deur bv. diep asem te haal, humor en luister musiek.
	Ontvang en stuur boodskappe.		Bemoedig jouself. Dink positief, waag, prys jouself.
	Analiseer en beredeneer		Meet jou emosionele

	deur bv. vertaling.		stand. Luister na jou liggaam, deel jou gevoelens.
	Skep struktuur vir invoer en uitvoer bv. opsom, aantekeninge maak en onderstreep.		
Kompenserende strategieë	Intelligente raaiskote en voorspellings maak.	Sosiale strategieë	Vra vrae en hulp bv. uitspraak.
	Oorkom beperkings in praat en skryf deur sinonieme en aanpassings van sinne.		Werk saam met ander, ruil inligting uit, terugvoer, leer by moedertaalsprekers.
	Vra hulp.		Empatiseer met ander en ontwikkel kulturele begrip.

(Geneem uit Oxford, 1990:17)

In die lig van bogenoemde bespreking is dit duidelik dat onderwysers wat Afrikaans as addisionele taal wil onderrig moet kennis dra van huidige tendense in addisionele taalverwerwing asook van die filosofiese perspektiewe met die gevolglike teorieë wat daaruit voortgevloei het. Die rede is voor die hand liggend: swak en onbevredigende resultate vir beide die onderwysers en die leerders. Navorsing, opleiding en praktyk moet met mekaar praat anders is die hele onderrigprosedure futiel.

6.2.2.4 ONDERRIGTEGNIEKE (sien Tabel 6.11, PP4)

6.2.2.4.1 DIE KONSEP METODE OF ONDERRIGTEGNIEK

Die konsep wat die meeste verwarring in die literatuur veroorsaak ten opsigte van addisionele taalonderrig is *metode*. Oorspronklik is metodes baie spesifiek gebruik in terme van die prosedure en onderrigmateriaal wat 'n onderwyser moes gebruik om mee te onderrig. Dit is gewoonlik deur een persoon ontwerp en gedefinieer waarna onderwysers opleiding moes ontvang oor die presiese toepassing daarvan volgens die reëls van die metode. Richards en Rodgers (2001:245) stel dat 'n metode fyn besonderhede bevat van die inhoud, rol van die onderwysers en leerders, onderrigprosedures en tegnieke. Voorbeelde van hierdie metodes in taalonderrig is die Stilmetode (Gattegno, 1976), Gemeenskaplike Taalonderrig (Curran, 1976), Totale Fisiese Respons (Asher, 1977), Suggestopedia (Lozanov, 1978) en die Direkte Metode (Sauveur, 1860). Hierdie metodes se onbuigbare aard het bygedra dat die effektiwiteit en bruikbaarheid daarvan in taalonderrig deur onder meer Richards (1984) bevraagteken is. Hy het geargumenteer dat daar nie een metode is wat as die beste beskou kan word nie omdat daar te veel veranderlikes is, soos byvoorbeeld die leerderagtergrond en die styl van die onderwyser (Kyk 6.2.1.2). Strevens (1977:5) het die volgende opmerking gemaak:

[...] the complex circumstances of teaching and learning languages – with different kinds of pupils, teachers, aims and objectives, approaches, methods, and materials, classroom techniques and standards of achievement – make it inconceivable that any single method could achieve optimum success in all circumstances.

Long (2009:374) wys daarop dat daar groot verwarring en teenstrydigheid rakende die metodes is wat onderwysers gebruik. Dit wat onderwysers sê hulle doen, en dit wat werklik gedoen word; hoe onderwysers opgelei word en hoe hulle uiteindelik onderrig, toon aan dat die konsep *metode* ontoepaslik en selfs irrelevant is (Long, 2009:374). Die vraag is nie meer “watter metode is die beste” nie, maar eerder watter kombinasie van metodes die beste resultate kan behaal. Een van die navorsingsvrae van hierdie studie was reeds oor die seleksie en gebruik van onderrigondersteuningsmateriaal en onderrigmetodes by die onderwysers (Hoofstuk 1, gedeelte 1.2). Die navorsingsresultate het aangetoon dat die meeste onderwysers slegs van die direkte metode gebruik maak, met ander woorde vraagstelling en antwoorde (sien Hoofstuk 5, Tabel 5.1). Die resultate van die leerders het aangetoon dat hulle graag wil kommunikeer, maar hierdie doelwit nie bereik word nie, veral omdat hulle nie oor voldoende woordeskat en begrip beskik nie.

Verskillende onderrigomgewings vereis verskillende onderrigprosedures en daarom moet onderwysers eerder ingeligte besluite en keuses kan maak ten opsigte van die onderrigtegnieke (onderrigmetodes) en onderrigondersteuningsmateriaal (Dörnyei, 2009:280; Brown, 1994:73). Spesifieke onderrigmetodes word nie meer gebruik nie en daarom beweeg die navorser ook weg van die konsep *metode* en gebruik eerder die konsep *onderrigtegniek*. “*Historians of language teaching have documented considerable fluctuation in methodological preferences over the decades* (Long, 2009:373). Taalonderrig kan daarom nie beperk word volgens sekere metodes nie (Long, 2009:375), want soos Salter (2003:137) dit stel: “...*teaching is an eclectic process. Teachers will mix and match technologies and techniques as they see fit*”.

Die navorser het na aanleiding van bogenoemde redes besluit om eerder die term *onderrigtegniek* te gebruik waarvolgens onderrig kan plaasvind. **Onderrigtegniek** is die pedagogiese hulpmiddel wat deur die onderwyser aangewend word om die leerinhoud toeganklik te maak vir die leerders, byvoorbeeld die *dramatisering* van ’n storie. Die onderskeie komponente van taalvaardigheid, naamlik lees, skryf, luister en praat vereis elkeen sy eie onderrigtegniek. By *luister* moet onderwysers leerders onderrigtegnieke leer om begrip te bewerkstellig, byvoorbeeld om woorde in klankgrepe of lettergrepe te verdeel, om woordbetekenisse op te soek, woorde te herken of woorde in ’n teks te plaas. By mondelinge taalvaardigheid kan die onderrigtegniek van *rolspel* of *bespreking* weer gebruik word.

6.2.2.5 ONDERRIGTAKE

Onderrigtake of onderrigaktiwiteite is die opdragte en werk wat die leerders moet doen om die inhoud te bemeester. Dit hou verband met die onderrigbenaderings: die Taakgebaseerde Benadering het drie fases van onderrigtake, naamlik voorbereidingstake, dan hooftake en ten slotte oordenkingstake. Dit stem ooreen met die Prosesgebaseerde Benadering wat spesifiek gerig

is op die skryfvaardigheidskomponent met voortake (ongestruktureerde rofwerk en insameling van inligting), dan die skryf van die teks met gepaardgaande redigering en proeflees en dan uiteindelik die finale oorskryf en afronding vir die aanbieding van die teks.

Elke taalvaardigheidskomponent het spesifieke onderrigtake wat in fases of prosesse afgehandel moet word. Luister- en leesvaardighede vind ook plaas deur middel van drie fases, naamlik: pre-luister of -lees, gefokusde luister of lees en post-luister of -lees. Praatvaardigheid benodig ook drie fases, naamlik die voorbereidingsfase, dan die praatfase en laastens die oordenkingsfase waar terugvoer verskaf word en korreksies van foute of vaslegging van sekere taalstrukture deur middel van onderrigtake gedoen word.

TABEL 6.11: Onderrig-leerprogramraamwerk vir AAT

METODOLOGIESE BEGINSELS (WAT?) (MB)					
TEORIE (MB1)					
Skinner (Behavioristies)			Krashen (Monitormodel)		
Thorndike (Behavioristies)			VanPatten (Inligtingverwerking add. taal)		
McLaughlin (Inligtingverwerking)			Pienemann (Inligtingverwerking add. taal)		
Anderson (Aktiewe kontrole van denke)					
KONTEKS (MB2)					
Onderwysers & leerders					
Onderwysers (MB2a)			Leerders (MB2b)		
<ul style="list-style-type: none"> • Agtergrond van onderwysers (opleiding, moedertaal) • Beskikbare bronne • Leerdergetalle • Tyd • Sosiokulturele omgewing 			<ul style="list-style-type: none"> • Moedertaal • Taalvaardigheid • Belangstellings • Motivering • Leerstyle • Persoonlikheid 		
NKABV (MB3)					
Kommunikatiewe Benadering (MB3a)					
Taakgebaseer (MB3a-a)		Teksgebaseer (MB3a-b)		Prosesgebaseer (MB3a-c)	
<ul style="list-style-type: none"> • Voorbereidingstake (Fokus op woordeskat en uitspraak, skep van konteks) • Hooftake (Fokus op kommunikatiewe uitvoer) • Oordenkingstake (Fokus op probleme uit hooftaak, herhaal taak) 		<ul style="list-style-type: none"> • Skep van konteks • Demonstreer en vergelyk tekste • Skep nuwe tekste in groep • Skep eie teks • Skakel teks met ander tekste 		<ul style="list-style-type: none"> • Voorbereidingstake (rofwerk, beplanning en inligting insamel) • Hooftake (skryf die teks, eerste weergawe) • Oordenkingstake (hersiening, evalueer teks en bring korreksies aan, redigeer, proeflees, skryf die finale weergawe en bied aan) 	
Inhoudseleksie van taalvaardigheidskomponente (MB3b)					
Luister (MB3b-a)	Lees (MB3b-b)	Praat (MB3b-c)	Skryf (MB3b-d)	Woordeskat (MB3b-e)	Taalstrukture (MB3b-f)
Verskillende	Verskillende	Verskillende	Kreatiewe	Woordeskat-	Taalkonvensies,

forme van mondelinge en geskrewe kommunikasie, uitspraak	tekste	forme van mondelinge kommunikasie	skryfwerk en transaksionele skryfwerk	uitbreiding	semantiek, sintaksis, spelling, kulturele verskille
PEDAGOGIESE PROSEDURES (HOE?) (PP)					
Pedagogiese prosesse (PP1)					
Dele-na-geheel (Bottom up) (PP1a)			Geheel-na-dele (Top down) (PP1b)		
Onderrig-ondersteuningsmateriaal (OOM) (PP2)					
Apparaat video-masjien truprojektor CD-speler TV rekenaar		Tekste volgens NKABV liedjies stories berig artikel advertensie gedig taalspeletjies blokkiesraaisels inligtingtekste diagram, tabel film, TV-program, radioprogram dagboek plakkate briewe verslae kennisgewings instruksies, resepte spotprente, strokies		Addisionele Onderrigmateriaal handboek woordeboek en ander bronne mediamateriaal prente outentieke eksemplare uitstappies flitskaarte	
Onderrigstrategieë (PP3)					
Direkte onderrigstrategieë (PP3a) <i>geheue</i> (assosiasies, groepering, hersien, breinkaarte, sleutelwoorde, beweging) <i>kognitief</i> (herhaling en herkenning, ontvang en stuur boodskappe, vertaling, opsomming, notas, onderstreep) <i>kompenserend</i> (raaiskote en voorspellings, sinonieme, vra hulp)			Indirekte onderrigstrategieë (PP3b) <i>metakognisie</i> (fokus aandag, sorteer, beplan, evalueer) <i>affektief</i> (humor, musiek, asemhaling, deel gevoelens) <i>sosiaal</i> (groepwerk, uitruiling van inligting, kulturele begrip, terugvoer)		
Onderrigtegnieke (PP4)					
<i>direk</i> (vraag en antwoord) <i>indirek</i> (probleemoplossing) <i>implisiet</i> (ondersoekend) <i>eksplisiet</i> (fokus op bepaalde aspekte) deduktief induktief		rolspel legkaarttegniek koöperatief graffiti-tegniek woordeskat- verwerwingstegniek		individueel paarwerk groepwerk (koöperatief) dramatisering dialoogvoering	
Onderrigtake (Aktiwiteite) (PP5)					
<ul style="list-style-type: none"> • Handelingtake • Inligtingsgaping- en verwerkingtake • Probleemoplossingtake 			<ul style="list-style-type: none"> • Ekspressiewe take • interpretasietake • Kreatiewe take 		

6.3 TOEPASSING VAN DIE ONDERRIG-LEERPROGRAMRAAMWERK VIR AAT

By Eerste Addisionele Taal word die vaardighede verdeel vanaf Graad R-12 in luister en praat, lees en kyk, skryf en aanbied en taalstruktuur en gebruik. Die dokument meld dat die vaardighede geïntegreerd aangebied moet word en dat blootstelling aan kommunikasie in die addisionele taal baie aandag moet kry (SA, 2011b:8). Die navorser het die taalkomponentvaardighede in afsonderlike dele verdeel, naamlik luister, lees, praat, skryf, woordeskat en spelling, taalstrukture en -konvensies en daarvolgens bespreek aangesien hierdie komponente, veral woordeskat en spelling afsonderlike aandag moet kry. Soos gemeld by Gedeelte 6.2.1.3.3.9 (e) en gegrond op die resultate van die empiriese navorsing en die literatuurstudie is woordeskat en spelling baie afgeskeep in addisionele taalonderrig. Onderwysers is ook nie formeel opgelei in die onderrig van hierdie taalkomponente nie en daarom word dit afsonderlik bespreek om as agtergrondkennis vir onderwysers te kan dien.

Die voorbeelde vir Graad 4, 6 en 8 strek oor 'n tweewek-siklus en is 'n integrasie van al die taalvaardigheidskomponente, asook woordeskat- en uitspraakvoorbeelde. Taalstrukture en -konvensies word by elke ander taalvaardigheidskomponent geïntegreer (SA, 2011:45, paragraaf 3.5.1). Die onderwyser kies 'n tema vir elke tweewek-siklus waarin die onderrigtake (aktiwiteite) met mekaar verband moet hou (SA, 2011:31).

Progressie in die moeilikheidsgraad van Graad 4 tot Graad 6 vind plaas deur middel van woordeskat wat geleidelik vermeerder, asook in die lengte van die tekste wat geleidelik langer word (kyk, Tabel 6.12). Woordeskat word verdeel in algemene woorde en nuwe woorde (sien die voorbeelde uit SA, 2011:31). Die moeilikheidsvlak neem oor 'n tydperk van drie jaar van kwartaal tot kwartaal en jaar tot jaar toe en hierdie progressie is geïnkorporeer in die organisering van die onderrigplanne (SA, 2011:54).

TABEL 6.12: Woordeskat

	Kwartaal	1	2	3	4
Woordeskat (Algemene woorde)	Graad 4	1600 – 2000	1700 – 2500	1850 – 3000	2000 – 3500
	Graad 5	2200 – 3750	2400 – 4000	2700 – 4250	3000 – 4500
	Graad 6	3250 – 4750	3500 – 5000	3700 – 5250	4000 – 5500
Leeswoordeskat (Nuwe woorde)	Graad 4	750 – 1700 (75 – 250)	800 – 1900 (75 – 250)	900 – 2200 (75 – 250)	1000 – 2500 (75 – 250)
	Graad 5	1250 – 2700	1500 – 3000	1750 – 3300	2000 – 3500
	Graad 6	2200 – 3800	2400 – 4200	2700 – 4600	3000 – 5000

TABEL 6.13: Lengte van tekste

3.4 Lengte van tekste

Taak	Graad 4	Graad 5	Graad 6
Paragraaf			
• Woorde	30 – 40 woorde	40 – 50 woorde	50 – 60 woorde
• Sinne	6 tot 8 sinne	8 tot 10 sinne	12 tot 16 sinne
Mondelinge, kreatiewe tekste soos oorvertelling of die vertel van stories	100 – 120 woorde	120 – 130 woorde	130 – 150 woorde
Geskrewe kreatiewe en inligtingstekste soos oorvertellings, stories, verslae	Ten minste 50 woorde 1 tot 2 paragrawe	Ten minste 100 woorde 3 paragrawe	Ten minste 150 woorde 5 paragrawe
Langer transaksionele tekste, byvoorbeeld briewe	Slegs inhoud 40 – 60 woorde	60 – 80 woorde	80 – 100 woorde
Korter tekste, byvoorbeeld:			
• boodskappe, notas	20 – 30 woorde	30 – 40 woorde	40 – 60 woorde
• opsommings, dagboekinskrywings, beskrywings	30 – 40 woorde	40 – 50 woorde	50 – 60 woorde

6.3.1 VOORBEELD VAN TWEEWEEK-SIKLUS VIR GRAAD 4

(Kwartaal 1, weke 9 en 10 - NKABV, 2011:38-39)

Tema: Gesonde kos

Die tema is saamgestel om die leerders bewus te maak van gesonde kos. Ongeag die sosio-ekonomiese omgewing waaruit die leerders kom, kan gegoede leerders en leerders uit arm en agtergeblewe omgewings leer oor gesonde kos. Die onderwyser kan selfs, indien sy weet dat daar leerders is wat honger moet skool toe gaan, die leerders bekendstel aan vars vrugte wat dan vir die leerders opgesny kan word. Baie kinders sukkel met oorgewig of ondervoeding en daarom kan hierdie tema goed ingespan word. Vars of geblikte vrugte en pamflette wat winskopies van kettingwinkels adverteer, is gereedlik beskikbaar om die tema outentiek aan die leerders te kan onderrig.

Die **onderrig-ondersteuningsmateriaal** (sien Tabel 6.11, PP2) wat gebruik is in hierdie voorbeeld vir Graad 4, is 'n gedig, 'n liedjie, blokkiesraaisels en visuele hulpmiddels soos prente en realistiese of plastiese vrugte.

Luister en praat; Lees en kyk

Kies geel? Kies rooi?

- 1 Geel is lukwart en appelkoos
 - 2 Wat my laat watertand
 - 3 Maar rooi die kroon van die waatlemoen
 - 4 Wat bros breek in my hand

 - 5 Bloedrooi roep die ryp granaat
 - 6 Wat oor die heining hang
 - 7 En met soetrooi tande lag
 - 8 In sy gesplete wang

 - 9 Rooivleiskoejawel vet geswel
 - 10 Van reën, en persrooi adamsvy
 - 11 En soetlemoen oranje-geel
 - 12 Van son - altwee kan my kry!

 - 13 Spanspekke lok my bottergeel
 - 14 Aarbei beloer my spikkelrooi
 - 15 Hoe kan ek kies al wil ek ook,
 - 16 Tussen ewe lekker, ewe mooi?
- Frieda Linde uit *Mallemeule* van Pieter W. Grobbelaar.

FIGUUR 6.8: Voorbeeld van 'n gedig as teks

Voorbereidingstaak:

1. Onderwyser neem werklike vrugte of plastiese weergawes na klas. Vra die leerders wat die vrug genoem word en wys na 'n vrug. Laat leerders die vrugte waarvan hulle hou opnoem. Indien leerders nie die Engelse of Afrikaanse naam ken nie, laat hulle dit op die bord teken. Indien die onderwyser hulle moedertaal ken, kan hulle dit noem in die moedertaal en die onderwyser kan dit na Afrikaans vertaal, byvoorbeeld:

AFRIKAANS	TSWANA	ZULU
appel	apole	i-apole
appelkoos	apolekose	ibhilikosi
druwe	morara/terebe	amagilebhisi
granaat		ihalananda
lemoen	lamune	iwolintshi
piesang	panana	ubhanana
papaja	phoophoo	upopo
pynappel	peinapole	uphayinaphu
peer	pere	ipheya
spanspek	legapu/makatane	ikhabe
waatlemoen	legapu	ikhabe

2. Gebruik flitskaarte van die name van die verskillende vrugte saam met helder en duidelike prente. Wys die prente en wanneer die leerders die vrug reg benoem, wys dan die flitskaart met die

korrekte spelling. Let op dat die leerders die name korrek uitspreek aangesien hierdie taak gerig is op lang klanke (Kognitiewe strategieë word gebruik (Tabel 6.11, PP3-a) asook indirekte metakognisie (Tabel 6.11, PP3-b)).

3. Plak die vrugteprente een vir een op die bord vas. Elke keer moet die leerders die vrug korrek benoem en dan die woord langs die vrug vasplak.
4. Die leerders kry nou hulle eerste werkkaart waarop prentjies van die betrokke vrugte is. Die leerders moet eers elke vrug inkleur en dan die naam van elke vrug langs die prentjie skryf. Die leerders hoef hier nog net die vrugte te benoem. Hulle hoef nog nie self te praat nie (sien Krashen, Hoofstuk 2.3.3.1, iv).

FIGUUR 6.9: Voorbeeld van 'n voorbereidingstaak, Graad 4

Hoofstaak A:

1. Die onderwyser lees die gedig saam met die leerders. Die leerders lees nie self hardop nie. Hulle moet nog eers luister. Spesifiseer waarvoor die leerders moet luister, byvoorbeeld die name van vrugte; spesifieke klanke, en so meer (vergelyk Krashen 2.3.3.1, iv).
2. Vra watter vrugte kom in die gedig voor?
3. Hoekom is die naam van die gedig *Kies geel? Kies rooi?* (Maak seker dat die leerders bekend is met die kleurname in Afrikaans deur te vra dat hulle 'n geel en dan 'n rooi kleurpotlood moet wys) [Hier word kognitiewe onderrigstrategieë (Tabel 6.11, PP3-a) gebruik].
4. Lees die gedig weer, maar sê aan die leerders dat hulle na **lang klanke** moet luister.
5. Laat die leerders rooi potloodkryte uithaal.
6. Leerders moet nou al die **lang klanke** (aa, ee, oo) wat in die gedig voorkom, omkring met rooi:

appel oo s	botter geel	reën
watertand	aa rbei	oranje- geel
ma ar	oo k	alt wee
kroon	oo r	breek
waatle moen	gesple te	grana at

7. Die leerders kan nou hierdie klanke groepeer deur die onderskeie groepe klanke in verskillende kleure te skryf:

aa	ee	oo
watertand	breek	appelkoos
maar	gesplete	kroon
waatlemoen	reën	oor
granaat	geel	oranje
aarbei	altwee	ook
	bottergeel	

8. Verduidelik aan die leerders dat die -a- in *water* lank uitgespreek word omdat dit in 'n oop lettergreep staan.
9. Wanneer die letter verdubbel word, kom dit in 'n geslote lettergreep voor, byvoorbeeld *staan, gaap, granaat, aarbei, waatlemoen*.
10. Laat die leerders nou met geel potloodkryt die woorde in die gedig met kort a-, e- en o- klanke omkring.

11. Sê die woorde met die kort klank baie kort en die woorde met die lang klank baie lank.					
a	aa	e	ee	o	oo
mat	maat	met	meet	kop	koop
watter	water	en	een	rok	rook
kas	kaas	spel	Speel	op	oop

FIGUUR 6.10: Voorbeeld van 'n hooftaak, Graad 4

Die Pedagogiese Prosedures wat by Figure 6.9 en 6.10 aangewend is, is 'n kombinasie van die geheel-na-dele-proses (sien Tabel 6.11, PP1-a) en die dele-na-geheel-proses (sien Tabel 6.11, PP1-b). Die kombinasieproses se voordele by lees- en luistervaardighede is reeds bespreek (sien Gedeelte 6.2.2.1.1) en is daarom in hierdie voorbeeld aangewend. Die gedig moet eers as geheel gelees word sodat die leerders kan luister na vloeiende uitspraak en gewoon kan raak aan die verskillende klanke, die ritme en intonasie van Afrikaans. Daarna word gefokus op spesifieke aspekte soos die uitspraak van lang en kort klanke, die diftong ei/y. Die dele-na-geheel-proses (Tabel 6.11, PP1-b) is aangewend deur flitskaarte met woordeskat en spelling te gebruik.

Leerders se aandag is eers op die woorde gevestig en daarna op oop en geslote lettergrepe. **Direkte onderrigstrategieë** is hier ter sprake: a) **geheuestrategieë** (sien Tabel 6.11, PP3-a) - pas woorde by prentjies, met ander woorde skep geleentheid om leerders se eie kennis te aktiveer en assosiasies te maak met bestaande kennis; gebruik visuele prente en klanke; groepering van klanke wat bymekaar pas; omkring verskillende klanke met verskillende kleure; plaas nuwe woordeskat binne 'n konteks van byvoorbeeld die gedig. Indien die onderwyser wil, kan werklike vrugte gesny word sodat die leerders dit kan proe. Die leerders se geheue word versterk omdat hulle aan die vrugte kan vat en dit kan proe en ruik. b) **Kognitiewe strategieë** (sien Tabel 6.11, PP3-a) - herhaling van nuwe woordeskat deur verskillende take; oefening deur dialoog; herken van taaluiting en taalpatrone, byvoorbeeld die analisering van woorde met spesifieke klanke; vergelyking van klanke (byvoorbeeld lang en kort klanke); vertaling van woordeskat na moedertaal van leerders. Die onderwyser kan hier gebruik maak van die onderrigtegnieke vraag-en-antwoord, asook implisiete en eksplisiete onderrig (sien Tabel 6.11, PP4). Daar is ook van Indirekte Strategieë (sien Tabel 6.11, PP3-b) gebruik gemaak: **Metakognisie** - sluit aan by kennis van leerders, byvoorbeeld vrugte, en fokus hulle aandag op spesifieke leermateriaal byvoorbeeld klanke; bou nuwe woordeskat. **Sosiale strategieë** - laat leerders toe om hulp te vra by onderwyser en maats. Werk saam met maat om dialoog uit te voer. Raak bewus van ander se gevoelens en voorkeure, byvoorbeeld deur die keuse van gunstelingvrugte.

Praat:

Hoofaak B: Verskillende maniere om te vra of te versoek

Die onderwyser kan sinne gebruik wat in die leerders se gesprekke gebruik is. Die doel is dat leerders sien dat daar meer as een manier is om vrae te beantwoord as jy nie oor al die nodige woordeskat beskik nie.

Meneer en mevrou Smit stop langs die pad om heerlike vars vrugte te koop. Kyk na die volgende prentjies van vrugte wat by die padstal te koop is. Lees dan die volgende **dialoog** tussen mevrou

Smit en die eienaar van die padstal:

Eienaar: Goeiedag, mevrou, waarmee kan ek u help?

Mevrou Smit: Goeiedag, meneer. Ek wil graag van jou vars vrugte koop.

Eienaar: Ek het vandag piesangs, pere, appels en pynappels. Watter soorte wil u hê?

Mevrou Smit: Ek wil 'n tros piesangs, ses pere, ses appels en 1 pynappel koop, asseblief.

Eienaar: Hier is u vrugte. Baie dankie vir u ondersteuning!

Mevrou Smit: Dankie vir u diens. Totsiens!

Eienaar: Totsiens!

Verdeel in pare en voer self die gesprek waar julle vrugte wil koop.

Gee nou vir elke leerder 'n koevertjie waarin daar name van sekere vrugtesoorte geplaas is. Die leerders se lysies verskil. Een leerder is die eienaar van die padstal en die ander leerder 'n klant. Die dialoog kan op die formaat van die voorbeeld gevoer word, maar die leerders moet die vrugtenaam gebruik wat in elkeen se koevert was. Indien die vrugte nie beskikbaar is nie, moet hulle eers die probleem self probeer oplos.

FIGUUR 6.11: Voorbeeld van 'n dialoog as rolspel

Die **onderrigtegniek** wat in Figuur 6.11 gebruik is, is die **dialoog** wat die leerders moet vertolk deur middel van rolspel. Die onderwyser gebruik die **Kommunikatiewe Benadering** deur werklik taalgebaseer te werk (sien 6.2.1.3.2.1, asook Tabel 6.11 MB3a). Hierdie onderrigtaak stel die leerders in staat om die taalstrukture en woordeskat wat hulle tydens die vorige lesse geleer het, in te oefen en toe te pas sodat dit kan lei tot outomatisering. Die leerders moet probleemoplossend dink wanneer daar 'n kommunikasiegaping tydens die dialoogvoering voorkom en self eers probeer om oplossings te kry deur byvoorbeeld gebare. Daar is gebruik gemaak van die volgende **Direkte Strategieë** (sien Tabel 6.11, PP3-a): a) **Kompenserende strategieë** (sien Tabel 6.11, PP3-a) - raaskote en oorkom hindernisse ten opsigte van praat deur gebare te gebruik wanneer woordeskat ontbreek of gebruik moedertaal of Engels of vra onderwysers of maats om te help, b) **Kognitiewe strategieë** (sien Tabel 6.11, PP3-a) - herhaling van nuwe woordeskat deur verskillende take; oefening deur dialoog; herken van taaluitinge en taalpatrone, bv. groetvorme na aanleiding van voorbeeld by dialoog; vertaling van woordeskat na moedertaal van leerders. Die onderwyser kan hier gebruik maak van die onderrigtegnieke vraag-en-antwoord, asook implisiete en eksplisiete onderrig (sien Tabel 6.11, PP4). Daar is ook van **Indirekte Strategieë** (sien Tabel 6.11, PP3-b) gebruik gemaak: a) **Metakognisie** - sluit aan by kennis van leerders, byvoorbeeld vrugte en fokus hulle aandag op spesifieke leermateriaal, byvoorbeeld klanke; bou nuwe woordeskat. Oefen nuwe en reeds bekende woordeskat deur middel van dialoogvoering. b) **Sosiale strategieë** - laat leerders toe om hulp te vra by onderwyser en maats. Werk saam met maat om dialoog uit te voer.

Meer gevorderde leerders kan hulle eie sinne begin skryf. Hulle behoort woordeboeke te kan gebruik om sekere woorde op te soek, anders kan hulle hul maats of die onderwyser vra om hulp. Om hulp te vra, is 'n **direkte kompenserende strategie** (sien Tabel 6.11, PP3-a) wat hulle moet leer om probleme te oorkom.

Nog 'n taak wat leerders gewoonlik baie geniet, is prentjiesories waar leerders 'n teks kry en dan die prentjies moet vervang met woorde. Hierdie prentjiesories bevorder woordeskat aangesien die visuele prentjie die leerders help om die woorde beter te onthou. Dit is daarom ook 'n **direkte geheue-strategie**.

Die woordeskat word met behulp van 'n liedjie (Saai die waatlemoen) vasgelê in 'n oordenkingstaak. Dit word aangewend as 'n **identifikasietak**. Die bewegings wat die leerders saam met die liedjie moet uitvoer is 'n voorbeeld van 'n **direkte geheue strategie**, asook 'n voorbeeld van 'n **indirekte affektiewe strategie**.

Liedjie: Saai die waatlemoen

Sing en doen.

Saai die waatlemoen

Doh is F s | - . s | f . m | r | l | - . l | s . f | m |

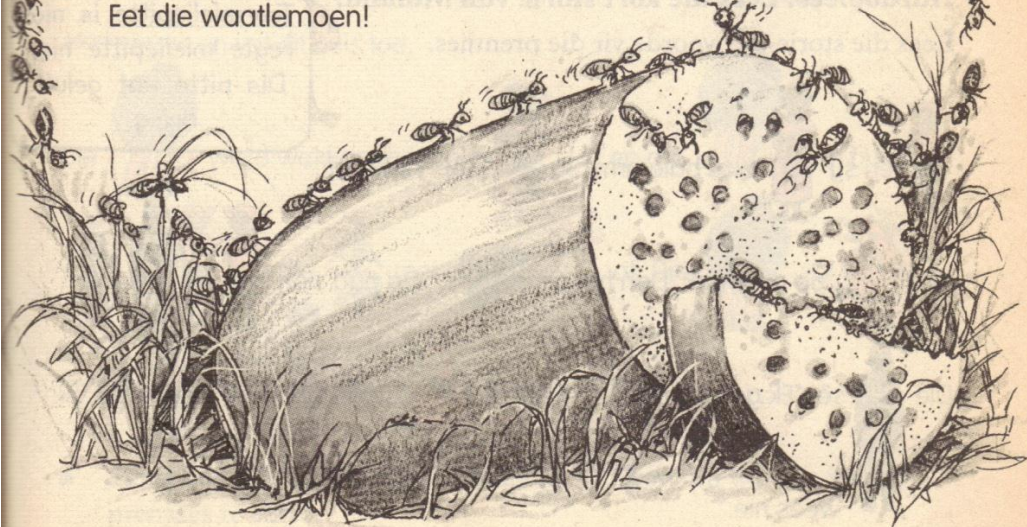
Saai die waat-le-moen! Saai die waat-le-moen!

s | - . s | f . m | r | s . s | - . l | s . f | m |

Saai die waat-le-moen! Saai die waat-le-moen!

2. Pluk die waatlemoen!
Pluk die waatlemoen!
Pluk die waatlemoen!
Pluk die waatlemoen!
3. Eet die waatlemoen!
Eet die waatlemoen!
Eet die waatlemoen!
Eet die waatlemoen!

Maak of jy saai; maak of
jy pluk; maak of jy die
waatlemoen eet.



85

FIGUUR 6.12: Voorbeeld van 'n liedjie as identifikasietaa

Die idee met die liedjie is om uitspraak en woordeskat vas te lê op 'n genotvolle manier. Sommige leerders hou van beweging en musiek en daarom kan die leerders bewegings (soos saai, plant, spoeg) uitvoer saam met die woorde. Die idee is dat leerders hierdie konsep van langklanke moet internaliseer sodat hulle dit outomaties kan doen (sien Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.1.1 oor outomatisering, asook gedeelte 2.3.2.2 en gedeelte 2.3.3.3 waar invoer verwerk moet word na inname).

Oordenkingstake wat daarop gerig is om klanke en woorde vas te lê, kan behalwe die liedjie ook die volgende insluit, (sien Figuur 6.13):

- 'n Blokkiesraaisel waar die leerders die verskillende vrugtename moet identifiseer en omkring:

w	a	a	t	l	e	m	o	e	n	g
a	p	p	e	l	k	o	o	s	a	o
a	e	p	p	t	a	a	n	a	r	g
r	e	e	l	e	b	a	m	v	t	a
b	r	l	e	m	o	e	n	y	j	b
e	t	a	s	g	l	r	w	v	i	r
l	y	l	a	d	r	u	i	w	e	m
s	p	a	n	s	p	e	k	v	s	o
n	a	p	g	r	e	n	a	d	e	l

- 'n Blokkiesraaisel waar die leerders woorde met lang klanke en kort klanke moet omkring in verskillende kleure:

a	p	p	e	l	o	p	o	o	t
d	a	e	e	e	o	a	s	o	n
g	d	j	t	e	r	p	t	d	a
p	e	e	r	s	t	a	a	n	e
u	b	a	e	n	e	j	p	f	h
h	v	o	t	j	l	a	g	l	m

FIGUUR 6.13: Voorbeelde van blokkiesraaisels

Onderrigtegnieke (sien Tabel 6.11, PP4) wat gebruik is, is die **klasgesprek** – noem vrugtesoorte, **rolspel** en **dialogvoering**, **individuele werk**, **demonstrasie** van liedjie.

6.3.2 VOORBEELD GRAAD 6

(Kwartaal 3, weke 1 en 2 - NKABV, 2011: 96-97). Voorgestelde tekste as onderrig-
ondersteuningsmateriaal: Fantasierhaal, gedig, inligtingtekste, dagboekinskrywing, brief.

Ten opsigte van die kontekstuele faktore is die keuse van die **tema** *Goggas en grillerige goed* 'n goeie aansluiting by die meeste leerders se belangstelling, selfs al gril hulle vir spinnekoppe en goggas. Juis omdat hierdie goggas grillerig is, trek die tema aandag en buitendien is die tema nie onbekend aan die leerders nie. Dit is nodig dat leerders bewus gemaak moet word dat sommige insekte en grillerige goed soos vlermuise tog 'n baie belangrike rol speel in die ekologiesisteem.

Die leerders in hierdie graad het reeds in Graad 4 begin met Afrikaans. Hulle is veronderstel om reeds 'n goeie woordeskat te hê en bekend te wees met 'n goeie verskeidenheid taalstrukture en -konvensies, tekstipes en behoort met meer selfvertroue te kan praat en deelneem aan klasgesprekke en onderrigtake.

Lees en kyk: 'n storie (NKABV, 2011: 96)

Gebruik leesstrategieë byvoorbeeld kontekstuele leidrade om afleidings te maak en betekenis te bepaal. Maak 'n opsomming van die storie (NKABV, 2011:96).

Om 'n storie in 'n addisionele taal te verstaan, is dikwels moeilik omdat ons nie oor genoeg woordeskat beskik nie. Daar is gelukkig 'n klomp leidrade wat jou kan help om die woorde wat jy nie ken nie te help invul. Die doel van hierdie aktiwiteit is om hierdie leidrade aan te wend om die inhoud te verstaan.

Die belangrikste **visuele leidraad** van 'n storie is die **titel** en die **prente**. Ons noem die prente by 'n storie die **illustrasies**. Bestudeer nou die titel van hierdie storie met aandag. Waaroor dink jy gaan hierdie storie handel en wie is die hoofkarakter?



Oktavia Spinnekop se goue web

Oktavia lyk dalk nes enige ander spinnekop, maar sy is beslis nie! Oktavia spin die mooiste spinnerakke...van GOUD!

Sy klim tot in die hoogste bome en spin ragfyn webbe van suiwer goud. Niemand weet hoekom nie. Vandat Oktavia haar eerste piepklein web gespin het, het die draadjies goudeel uitgekom.

Oktavia is baie trots op haar talent. Sy spin yslike webbe met pragtige patrone. Sy maak altyd seker dat die son blink op haar webbe weerkaats. Die ander diere dink ook dis baie mooi - maar Oktavia is só hoogmoedig dat niemand meer van haar hou nie en haar eerder vermy. Dis net die kwaai ou kewer wat nog met Oktavia praat. Hy vertel haar nooit hoe wonderlik sy is nie. Hy waarsku haar gedurig om minder hoogmoedig te wees. "Gedra jou soos 'n gewone spinnekop, Oktavia!" raas hy. "Ou knorpot!" lag Oktavia vir hom. "Jy's net jaloers omdat jy glad nie 'n web kan spin nie... wat nog van 'n goue web!"

Oktavia het seker gemaak dat almal van haar weet. So kom die storie ook by die kasteel uit. Die stoute Prinses Stefanie besluit toe dat Oktavia goue klere vir haar poppe moet spin. Sy stuur toe dadelik iemand om die wonderlike spinnekop Oktavia te gaan haal.

Almal in die bos is baie opgewonde oor die blink koets wat na Oktavia se goue huisie rammel. Oktavia pak blitsvinnig haar goedjies en klim toe ewe vernaam in die silwer boksie wat die hofknapie vir haar uithou. Sy groet nie eers die kwaai ou kewer nie! "Oktavia," sug die kewer, "een of ander tyd kom hoogmoed tot 'n val..."

Oktavia is baie opgewonde om die prinses te ontmoet. Die prinses wil sommer dadelik een van Oktaviase goue webbe sien en Oktavia spin toe gou 'n goue sakdoekie. Prinses Stefanie is baie bly en laat Oktavia in 'n duur bolglas bly. Almal in die koninkryk kom kyk na die wonderlike spinnekop se goue webbe.

Op 'n dag sien Oktavia die pragtige tuin van die kasteel en voel lus om 'n entjie te gaan stap. Toe sy die prinses toestemming vra, sê Stefanie: "Neel Netnou kom jy nie terug nie of 'n voël eet jou op."

Oktavia is tjoepstil geskrik. Dag en nag dink Oktavia aan haar geboortebos en al haar vriende. Sy sal hulle nou nooit weer sien nie. Oktavia se bolglas word vir haar 'n tronk. Sy is nie eers meer lus vir die sappige vet vlieë wat vir haar voorgesit word nie. Sy verlang na die tyd toe sy kon kom en gaan soos sy wou. Sy verlang veral na kwaai kewer wat haar probeer waarsku het.

"As ek ooit ontsnap, sal ek nooit weer so hoogmoedig wees nie!" belowe Oktavia haarself.

Een oggend toe 'n hofknaap haar na Prinses Stefanie toe moet neem, haak sy voet vas en hy laat die

bolglas val. Die glasbol spat met 'n groot geraas aan skerwe. Toe Oktavia besef sy is vry, hardloop sy so vinnig as wat haar agt beentjies haar kan dra na buite tot by haar geboortebos. Sy het al die diere van haar avonture vertel, maar nooit weer gespog oor haar goue webbe nie... en sy en die kewer het groot maats geword!

(Vereenvoudig uit Gollier, J. 2009. Slaapstories vir vaak ogies. Kaapstad: Fantasi Boeke)

Woordeskat:

- spinnekop – spider
- spinnerak – web
- hofknaap – pageboy
- spog – brag, boast
- hoogmoedig - pride
- vermy – avoid
- jaloers - jealous

Kenmerke van 'n fantasieverhaal (NKABV, 2011: 96 - Beskryf die kenmerke van die teks)

Ons noem Oktavia se storie 'n **fantasieverhaal**. Ken julle ander fantasieverhale?

(Voorbeelde: Micky Muis, Donald Duck, Pinnochio, Alice in wonderland)

Hoekom is hierdie verhale fantasie?

- Die belangrikste **kenmerk** van fantasie is dat dit oor dinge handel wat nie in die werklikheid kan gebeur nie en die karakters kan nie werklik bestaan nie. Fantasie is stories wat ons help om dinge wat in die werklike lewe met ons gebeur te verstaan en te verwerk.
- In fantasie moet die gebeure konsekwent wees, met ander woorde as Oktavia 'n goue web spin, moet al haar webbe goud wees.
- 'n Fantasieverhaal moet altyd gelukkig of oorwinnend eindig.
- Die karakters moet eerbied hê vir hulle omgewing en respek betoon vir mekaar.
- Baie fantasieverhale het met diere te doen wat menseienskappe kry, bv. om te kan praat.

Onderrigtaak om die storie beter te verstaan: 'n storiekaart

PLEK EN TYD:		
HOOFKARAKTER(S):		
PROBLEEM	OPLOSSING	GEVOLG
REAKSIE:		
TEMA/BOODSKAP:		

FIGUUR 6.14: Leesaktiwiteit en tekstipe

Direkte kompenserende strategieë (sien Tabel 6.11, PP3-a) soos raaiskote en voorspellings is by hierdie leesvaardigheidstake ingesluit, asook **direkte geheuestrategieë** (storiekaart en opsomming). Die storiekaart help ook met **metakognisie** (Tabel 6.11, PP3-b) omdat die leerders se aandag gefokus word op die belangrikste elemente in die verhaal. Hierdie onderig-leerstrategieë hou verband met vlugleesstrategieë waar die titel en die illustrasies geanaliseer word om die inhoud van die storie te bepaal (Kyk 6.2.1.3.2.3, b). Hierdie voorlees-onderrigtaak stel

die leerders bekend aan die konteks en aktiveer hulle agtergrondkennis. Die vrae is nie gerig op feitelike inhoudelike kennis nie, maar gerig op die ontrafeling van die onderwerp. Sleutelwoordeskat word ook verduidelik terwyl die onderwyser voorlees.

Die onderwyser lees die storie met die korrekte intonasie en uitspraak sodat die leerders kan hoor hoe Afrikaans moet klink. Die pedagogiese prosesse (sien Tabel 6.11, PP1) word weer eens gekombineer. Die storie word eers in sy geheel gelees ter wille van vloeiendheid en uitspraak en vir genot. Die onderwyser kan 'n prentjie teken wat die gebeure in die verskillende paragrawe uitbeeld en dan terwyl sy lees, dit vir die leerders wys. Sodoende kan dit hulle help om die storielyn te volg, al ken hulle nie al die woordeskat nie. Die prente dien as bykomende onderrigondersteuningsmateriaal om die inhoud van die teks aan die leerders te verduidelik. Die leerders kan ook gevra word om die storie te teken soos wat die onderwyser lees. Eenvoudige prentjies kan geteken word (Kyk 6.2.1.3.3, b).

Oorsaak en gevolg in 'n storie (NKABV, 2011:96 – Beskryf die oorsaak en gevolg in 'n storie)

'n Gebeurtenis het altyd 'n oorsaak en 'n gevolg, byvoorbeeld as jy nie malariapille drink voordat jy 'n malariagebied besoek nie, is die gevolg daarvan dat jy dalk malaria kan kry. Jy was dan self die oorsaak.

Beantwoord die volgende vrae:

- Wat was die oorsaak dat Oktavia lelik teenoor die res van haar geboortebos se inwoners opgetree het?
- Wat was die gevolg van haar hoogmoed?
- Was sy gelukkig oor die gevolg daarvan?

'n Opsomming van die storie (Skryf)

Om 'n **opsomming** te maak, moet jy eers die titel van die storie lees. Dan beantwoord jy die volgende vrae:

- Wie is die hoofkarakter en ander belangrike karakters? (karakters)
- Waar bly die karakters? (plek)
- Wat doen die hoofkarakter? (gebeure)
- Wat veroorsaak 'n krisis of verandering in die storiegebeure? (ontwikkeling)
- Wat maak dat die karakter verander? (hoogtepunt)
- Wat gebeur in die einde van die storie? (afloop van verhaal)
- Skryf dan nou hierdie antwoorde in een paragraaf neer.

Onderrigtaak: Opsomming van Oktavia Spinnekop se goue web

Vul die sleutelwoorde op die regte plek in in die **opsomming**:

skaam geboortebos glasbol Oktavia hoogmoedig spog kewer voet goue paleis ontsnap nederig

Die hoofkarakter van die storie is Spinnekop. Sy het nie vriende nie omdat sy is en sooor haar webbe. Slegs een karakter, die kwaai, praat met haar. Sy spin webbe. 'n Prinses laat haar haal. Sy moet popklere gaan spin in die Sy word daar in 'n aangehou. Sy het baie skaam geword omdat sy so gespog het en het verlang na haar Eendag het die hofknaap se vasgehaak en die glasbol het gebreek. Oktavia kon toe Sy het teruggegaan na Daar het sy weer gelukkig saam met haar vriend, die gebly. Sy was nou en het nooit weer gespog oor haar webbe nie.

FIGUUR 6.15: 'n Opsomming as onderrigtaak

In bogenoemde onderrigtaak word die vraag-en-antwoord as direkte onderrigtegniek gebruik om oorsaak en gevolg aan die leerders te onderrig (sien Tabel 6.11PP4). Die opsomming help leerders met die hoofgedagtes. Die leerders kan ook hulle antwoorde onder mekaar deel en kyk of hulle antwoorde ooreenstem. 'n Opsomming is 'n voorbeeld van 'n inligtinggapings- en verwerkingtaak (sien Tabel 6.11PP5).

Lees en kyk: Lees 'n vriendskaplike brief – gefokusde leesfase

Lees nou die volgende brief wat Oktavia aan die kwaai kewer geskryf het toe sy in die paleis gewoon het. Bestudeer dit aandagtig om seker te maak dat jy weet hoe 'n vriendskaplike brief moet lyk.

Posbus 123
PALEIS VAN DIE PRINSES
2521
14 September 2011

xxxxx

Liewe Kwaai Kewer (Geen punt of komma)

xxxxx

Ek weet nie mooi hoe om hierdie brief aan jou te skryf nie. Ek wil graag om verskoning vra omdat ek so lelik met julle almal daar in die geboortebos was en hoop dat jy die brief verder sal lees en vir die ander diere sal vertel hoe jammer ek is oor my gedrag.

xxxxx

Dit was eers baie wonderlik en avontuurlik om in die paleis te kom woon, maar ek het al hoe meer besef dat ek eintlik nou in 'n tronk woon. Ek mag nie buitentoe gaan en in die tuin gaan stap nie en ek het niemand om mee te gesels nie. Ek moet die hele dag aan die popklere van Prinses Stefanie spin en spin en spin. Terwyl ek spin dink ek net hoe lelik ek met julle was. Ek wens ek kan weer in my eie huisie gaan bly en bedags in my web slaap in die groot ou eikeboom.

xxxxx

Ek is regtig baie jammer dat ek so hoogmoedig was en so gespog het oor my goue webbe. Jy was heeltemal reg, Kwaai Kewer, dat hoogmoed tot 'n val kom. Ek hoop julle almal sal my kan vergewe!

xxxxx

Baie groete. (Punt aan einde van sin)

xxxxx

Jou vriendin (Geen punt)

Oktavia (Geen punt)

Wenke:

- Die adres van die skrywer word regs onder mekaar geskryf

- Geen leestekens word in die adres gebruik nie
- Geen reël word tussen poskode en datum ooggelaat nie
- Die datum word voluit geskryf: 22 September 2011
- Die adres kan soos volg lyk:

Kerkstraat 1	Posbus 123	Huis 423	Plot 123	Goggafontein
Dorp	Dorp	Dorp	Dorp	Dorp
Kode	Kode	Kode	Kode	Kode

- 'n Vriendskaplike brief is vriendelik, eerlik en informeel
- Dit bevat gewoonlik nuus en verstewig verhoudings
- Die inhoud moet interessant wees
- Vermoed slordige taal en sleng
- Die slotparagraaf moet die inhoud saamvat.

Onderrigtaak: Skryf 'n vriendskaplike brief

Skryf nou 'n vriendskaplike briefie aan 'n maat teenoor wie jy onregverdig of lelik opgetree het, waarin jy om verskoning vra vir jou gedrag.

FIGUUR 6.16: Brief as onderrigtaak

Die brief word onderrig deur 'n voorbeeld aan die leerders te gee. Hulle moet kyk hoe elke deel van die brief lyk. In groepe kan hulle byvoorbeeld bespreek hoe die adres geskryf moet word (elke gedeelte onder mekaar, sonder enige punktuasie, eers pos- of straatadres, dan die dorp of stad en dan die poskode van die dorp/stad). Die leerders moet dan reëls gee vir die aanhef, die eerste paragraaf, die tweede en derde paragraaf en dan die slot van die brief (sien Gedeelte 6.2.1.3.2.3, b). Hierdie is 'n voorbeeld van 'n gefokusde inligtingsverwerkingstaak (sien Tabel 6.11, PP5) en word onderrig deur gebruik te maak van 'n induktiewe onderrigtechniek waar die leerders dan deur ondersoek en beredenering die reëls moet aflei en saamstel (sien gedeelte 6.2.1.3.3, f).

NKABV (SA, 2011:45)

Luister en Praat:

Luister na 'n inligtingteks (beskrywing)

- Beantwoord vrae
- Identifiseer en lewer kommentaar op die hoofgedagtes en spesifieke besonderhede
- Deel idees en spreek menings uit
- Gebruik 'n uitgebreide woordeskat
- Identifiseer plekke korrek
- Gebruik woorde wat die plekke beskryf
- Gebruik 'n paar nuwe woorde
- Gebruik byvoeglike naamwoorde

Teks 1: Miskruiers eet WAT!?

Moet nooit weer kla oor die kos wat jou ma op die tafel sit nie – jy sal liever boontjies en spinasie eet as om dieselfde kos as 'n miskruierkind te moet eet... Miskruiers leef van dieremis. Party miskruiers rol dieremis in balletjies wat hulle dan onder die grond begrawe. Die miskruierwyfie lê haar eiers binne-in die misballetjie en daar broei die eiers ewe snoesig uit! Hulle begin dan sommer dadelik aan die dieremis te knaag. Vir hulle smaak dit vorentoe! Eers wanneer hulle volwasse miskruiers is, kruip hulle onder die grond uit.

Miskruiers is nuttige insekte, want hulle verwyder dieremis sodat vlieë en brommers nie hulle eiers daar kan lê nie. Miskruiers help ook om die dieremis te versprei sodat plante beter kan groei.

Teks 2: Goggas op die spyskaart

Jy kan baie bly wees as jou ma nie besluit om weens die hoë vleispryse, goggas in die plek van vleis gaar te maak vir aandete nie! Dink net: termietballetjies, sjokoladekriekie, gebraaide mopaniewurms...selfs sprinkaanbiltong!

Die waarheid is dat baie mense wel insekte in groot dele van die wêreld eet. Selfs in Suid-Afrika is mopaniewurms en gebraaide meelwurms 'n gesogte dis op die spyskaart van sekere restaurante. Wetenskaplikes beweer dat sommige insekte baie gesond is, want hulle voedingswaarde is hoog omdat hulle baie proteïen bevat en min vet. Navorsers het ook bevind dat almal van ons in elk geval goggas eet, aangesien baie kossoorte goggas of deeltjies van goggas bevat. Tamatiesous, pizza en ander souse bevat byvoorbeeld gemiddeld 30 insekeiers of twee maaiers per 100 gram. Gelukkig word jy nie siek hiervan nie!

Ander grillerige gediertes is baie algemeen. Die Franse eet graag paddaboudjies en slakke. Die Sjinese eet enigets – van honde tot slange. Moet net nie self probeer om goggas en ander gediertes te eet nie, want sommige gediertes is regtig giftig!

(Verwerk uit Jacobs, J. & Terblanche, R. 2003. Hoe hoog kan 'n sprinkaan spring? Lapa Uitgewers: Pretoria. p.57)

Onderrigtaak 1 (Luister)

Luister aandagtig na die beskrywings wat jou onderwyser aan jou gaan voorlees. Luister met die eerste voorlesing slegs aandagtig na die inhoud van die teks. Met die tweede voorlesing, mag jy luisteraantekeninge maak en die woorde wat jy nie ken nie in jou persoonlike woordeboek neerskryf. Skryf ook neer wat jy dink die woorde beteken of maak 'n prentjie daarvan.

Onderrigtaak 2 (Skryf)

Leesteks 1: Vul die antwoorde in oor Leesteks 1.

1. Watter insek word hier beskryf?	
2. Wat eet miskruiers?	
3. Waar lê die wyfie haar eiers?	
4. Hoekom is miskruiers goeie insekte? Verskaf 2 redes.	

Leesteks 2: Beantwoord hierdie twee vrae oor leesteks 2:

1. Watter **drie** bevolkingsgroepe word in die luisterteks genoem?

2. Noem **twee** insekte uit die teks wat geëet kan word.

Vergelyk nou julle antwoorde met mekaar in groepe.

Onderrigtaak 3: Deel idees en spreek mening uit (Praat).

Voer 'n klasbespreking oor die volgende:

*Hoe voel jy daaroor om goggas te eet?

*Wat het jy al geëet wat grillerig is?

FIGUUR 6.17: Inligtingstekste en onderrigaktiwiteite (luister, lees en taalstrukture geïntegreer)

By hierdie luisteronderrig is verskeie onderrigtake ingesluit. Luistertake is nie net passiewe aksies nie. Die leerders moet weet waarvoor om te luister. Daarom gee die onderwyser 'n onderrigtaak (Onderrigtake 1 en 2) wat ingevul moet word wanneer die luistertekste vir die tweede keer voorgelees word. Die aantekeninge wat die leerders maak verskaf toegang tot indirekte metakognitiewe strategieë en direkte geheuestrategieë (sien Tabel 6.11, PP3). Die onderrigtechniek is direk, met vraag en antwoord, asook implisiet, aangesien die leerders se aandag gefokus word op spesifieke aspekte waarna hulle moet luister.

By onderrigtaak 3 word die taak in groepe gedoen. Indirekte affektiewe en sosiale leerstrategieë word hier aangewend. Hierdie onderrigtaak is 'n mondelinge gesprek wat voortspruit uit die luistertekste. Die inligting word met ander woorde nou in 'n ander konteks gebruik. Die leerders het nou beweeg van luister na praat en die woordeskat help die leerders om 'n mondelinge bydrae te kan maak. 'n Onderrigtaak soos hierdie is daarop gerig om spraakvaardigheid te bevorder. Elke leerder moet 'n beurt kry om ten minste iets te noem wat grillerig is en sê of hy/sy al iets grillerig geëet het. Leerders moet weet dat almal 'n beurt gaan kry en dat die onderrigtaak juis gaan oor kommunikatiewe vaardighede (vergelyk ook Gedeelte 6.2.1.3.3, c asook VanPatten se invoer-uitvoerverwerkingsaktiwiteite in Hoofstuk 2, gedeelte 2.3.3.3).

NKABV (SA, 2011:49)

Lees en Kyk:

- Voorspel die titel en foto's
- Gebruik leesstrategieë, byvoorbeeld vluglees.
- Identifiseer hoofgedagtes en besonderhede.
- Lewer kommentaar.
- Interpreteer die inligting in die visuele teks.
- Leesbegrip.

Onderrigtaak: Voortake by lees van die teks Vlermuise.

- Leerders moet eers hulle kennis oor vlermuise deel met die res van die klas. Die onderwyser kan ook 'n persoonlike ervaring deel met die leerders.
- Leerders moet hulle oë sluit en 'n vlermuis visualiseer. Daarna moet hulle vinnig die vlermuis teken. (Anders kan 'n buitelynprentjie vir die leerders gegee word wat hulle moet inkleur.)
- Die klas kan nou 'n breinkaart maak van vlermuise, byvoorbeeld hoeveel pote dit het, hoeveel oë, hoe lyk 'n vlermuis se neus en ore asook waar sy vlerke vasgeheg is aan sy lyfie. Die onderwyser kan dit dan vergelyk met werklike prente of dalk 'n werklike eksemplaar.
- Laat die leerders die prente van verskillende vlermuise deurkyk. Vra vrae:
- Hoe verskil die diere op die prentjies van mekaar?
- Lees nou die titel. Sê die titel hardop.
- Wie van julle glo dat daar regtig vampiere is?
- Is 'n vampier ook 'n vlermuis?
- Watter fliëks ken julle oor vampiere? (Byvoorbeeld Dracula, Twilight)



Lees en kyk - Lees die volgende inligtingtekste met visuele prente (NKABV, 2011: 97)

VLERMUISE

Vlermuise is warmbloedige soogdiere, met ander woorde hulle skenk lewendig geboorte aan kleintjies en die kleintjies drink melk by die ma. Vlermuise is nagdiere en slaap bedags onderstebo in bome of in grotte. Wanneer daar min kos is, hiberneer vlermuise. *Hiberneer* beteken dat hulle in die winter slaap. Vlermuise kan tot veertig jaar oud word! Vlermuise is glad nie familie van rotte of muise nie. Hulle is ook nie knaagdiere nie, maar behoort tot die klas *Chiroptera*. Dit is die enigste soogdiere wat kan vlieg en hulle speel 'n baie belangrike rol in die ekologie. Vlermuise vreet insekte soos muskiete en motte. Een vlermuis kan tot 1 200 insekte binne 'n uur opvreet.

Vlermuise word in twee groepe verdeel, die megavlermuise en die mikrovlermuise. Megavlermuise is vrugtevlerruise wat hoofsaaklik vrugte eet. Hierdie groep vlermuise kan tot 1,2 kg weeg met 'n vlerkspan van 1,8 m. Vrugtevlerruise bestuif die plante soos kremetartbome wat snags blom. Hulle mis terwyl hulle vlieg en versprei so die saad en kan nuwe plante daar groei.

Mikrovlermuise eet hoofsaaklik insekte. Die vampiervlermuise is 'n mikrovlermuis wat vars bloed van diere drink. Hulle drink sowat een teelepel bloed en die gasheer kom gewoonlik nie eers agter dat hy die arme bloedjie van 'n drankie voorsien nie. Vampiervlermuise is baie klein met vlymskerp tandjies. Hulle kom in Sentraal- en Suid-Amerika voor.

Alle vlermuise kan sien, maar mikrovlermuise sien baie sleg. Hulle het dikwels spesiale hulpmiddels wat hulle in staat stel om hulle prooi beter te kan hoor, byvoorbeeld lang ore en groeisels op hulle neus. Baie soorte maak gebruik van eggo's (eggo-oriëntasie) om hul pad te vind. Dit beteken dat hulle 'n reeks klikgeluide maak. Hierdie geluide word soos 'n eggo van voorwerpe teruggekaats en die vlermuis kan die insek se posisie haarfyn bepaal deur na die eggo's te luister. Hoe nader die eggo opmekaar, hoe nader is die prooi.

Woordeskat:

soogdier vlermuis eggo groeisels mikro mega hiberneer vlymskerp haarfyn

Onderrigtaak 2

Vrae:

- Het die leerders al 'n megaburger geëet? Wat beteken *mega*?
- Het die leerders al gehoor van 'n mikroskoop? Wat is dit? Wat beteken *mikro*?

Soeklees die tekste vir die volgende inligting:

- Waaroor gaan die teks?
- In hoeveel groepe kan vlermuise verdeel word?
- Kan alle soogdiere vlieg?
- Wat eet megavlermuise?
- Wat eet mikrovlermuise?
- Is daar regtig vampiere?
- Onder watter groep val vampiere?

Onderrigtaak 3

1. Lees die tekste weer met aandag deur. Voltooi dan die tabel oor die **verskille** tussen die twee groepe vlermuise:

MEGAVLERMUISE	MIKROVLERMUISE

2. Kyk nou watter **ooreenkomste** kan jy raaklees tussen die twee groepe vlermuise. Skryf dit in jou boek neer.

Onderrigtaak 4:

Ly jy aan **vlermuisefobie**? Beantwoord eers hierdie vrae om uit te vind. Maak 'n kruisie in die blokkie van jou keuse langs **WAAR** of **VALS**. As jy net EEN keuse van WAAR gemaak het, ly jy aan vlermuisefobie!

1. Vlermuise is blind en vleg jou hare.	Waar		Vals	
2. Vampiervlermuise kom regoor die wêreld voor	Waar		Vals	
3. Vlermuise val mense aan	Waar		Vals	
4. Vlermuise is vuil en dra siektes soos hondsdolheid oor	Waar		Vals	
5. Vlermuise maak jou bang	Waar		Vals	

(Geneem uit Oosthuizen, J. 2003. Dra toktokkies sokkies? Kagiso Education: Kaapstad)

Onderrigtaak 5: Navorsing (Skryf en praat)

(NKABV, 2011: 97. Skryf 'n inligtingstek. Verander teks na 'n grafiese teks. Skryf 'n verslag oor inligting.)

Navorsing kan gedoen word deur 'n **opname** te maak. Iemand wat deelneem aan so 'n opname, bly **anoniem** en word 'n deelnemer met 'n nommer. Werk in groepe saam. Kies 'n "navorser" in elke groep wat dan 'n paar vrae aan elke ander groeplid gee om te beantwoord. Elke "navorser" moet eers aan sy groep **instruksies** gee oor die verloop van die navorsing. Doen dit soos volg:

- Groet die deelnemers en bedank hulle dat hulle sal deelneem.
- Verduidelik dat jy 'n opname maak van die deelnemers se houdings oor diere.
- Sê dat jy vyf vrae een-een gaan vra wat hulle asseblief eerlik moet beantwoord.
- Noem dat groepslede nie mekaar in die rede mag val nie.
- Noem dat jy niemand se naam iewers sal gebruik nie.

Die deelnemers moet dan die **instruksies** toepas.

Teken die inligting aan as **notas** by elke vraag. Elke deelnemer se antwoord word in 'n nuwe kolom aangeteken. Hier is nou 'n voorbeeld van 'n **vraelys**:

	Deelnemer 1	Deelnemer 2	Deelnemer 3	Deelnemer 4	Deelnemer 5
1.Watter dier laat jou die meeste gril?					
2.As jy 'n dier was, wat sou jy wees?					
3.Hoekom?					
4.Watter dier maak jou bang?					
5.Watter dier sou jy graag wou hê as troeteldier?					

Wanneer die **opname** klaar gedoen is, moet julle die inligting **ontleed** en sorteer om te kyk of daar ooreenkomste is en watter inligting verskil. Al die groepe se data word uiteindelik saamgevoeg en die resultate van die vyf vrae se antwoorde word dan verwerk na 'n statistiese **grafiek** toe (Skryf en aanbied). Julle onderwyser sal julle begelei.

FIGUUR 6.18: Voorbeeld van inligtingstekste en integrasie

Die inligtingstekste word met 'n kombinasie tussen die deel-na-geheel- en geheel-na-dele-prosesse onderrig (sien Tabel 6.11, PP1). Vrae word aan die leerders gevra om hulle binne die konteks te plaas en om hulle voorkennis te aktiveer (sien Voortak by Figuur 6.17). Daarna word die prentjies bestudeer en bespreek. Woordeskat en belangrike taalstrukture word ook tydens hierdie bespreking op die bord geskryf. Na aanleiding van die prentjies, kan die leerders voorspellings maak oor die inhoud van die teks. Hierna word indirekte geheue-, kognitiewe en kompenserende strategieë betrek, sowel as indirekte metakognitiewe strategieë.

Dan word die teks deur die onderwyser voorgelees. Leerders omkring woorde wat hulle nie ken nie om dit later in hulle eie woordeboeke neer te skryf. Die leerders gebruik hier woordeboeke om die betekenis op te soek en die woorde weer in hulle eie, verstaanbare sinne te gebruik. Hier kan ook sinonieme gesoek word waar van toepassing. Sodoende leer die leerders strategieë om hulle in staat te stel om op hulle eie sekere probleme te kan oplos. By hierdie teks kan die onderwyser fokus op die verskillende paragrawe en leerders wys hoe die verskillende paragrawe aanmekaar skakel om uiteindelik 'n leesbare en verstaanbare eenheid (teks) te vorm. Die onderwyser kan byvoorbeeld die voegwoord *maar* gebruik wat in die teks 'n teenstellende stelling aandui.

Die begripstoets is nie doodgewone en voorspelbare vrae wat altyd gestel word nie. By onderrigtaak 3 moet die leerders ooreenkomste en verskille aandui ten opsigte van die twee groepe vlermuise. By onderrigtaak 4 word waar- en vals-stellings gebruik om die leerders iets oor hulself te wete te kom. Hierdie onderrigtaak betrek die indirekte sosiale strategie waar leerders hulself leer ken en bewus raak daarvan dat ander nie noodwendig soos hulle dink nie.

Onderrigtaak 5 leer leerders om inligting van een teks te gebruik om 'n ander teks te vorm. Die leerders doen 'n eenvoudige opname. Hier word kognitiewe, metakognisie-, sosiale en affektiewe

strategieë (sien Tabel 6.11, PP3) betrek. Dit word in groepe voltooi. Dit is 'n voorbeeld van 'n kombinasie van 'n handelingstaak, 'n inligtingverwerkingstaak en 'n probleemoplossingstaak (sien Tabel 6.11, PP5). In die proses word van die teksgebaseerde benadering (sien Tabel 6.11, MB3b) gebruik gemaak omdat verskillende tekste met mekaar vergelyk en geskep word. Aan die einde van die "navorsing" moet die leerders 'n verslag skryf. Hierdie verslag word volgens die prosesbenadering aangepak, met ander woorde die leerders beplan 'n konsep rofweg in groepe met die inligting wat in die voorafgaande onderrigtake ingesamel is. Dan skryf hulle die eerste konsep. Die groepe kan mekaar se eerste konsepte teksversorg en evalueer. Die groepe bring dan die veranderinge aan en skryf die finale weergawe. Indien die leerders nie in staat is om dit in groepe te doen nie, kan die hele klas help terwyl die onderwyser ondersteun.

Die leerders moet stap-vir-stap begelei word deur die skryfproses deur eers pre-skriftake te doen.

Stel die leerders bekend aan die formele verslag, deur die volgende wenke te gee:

- Moenie ek- en ons-sinne gebruik nie.
- Gee take waarin die lydende sinne gebruik word.
- Werklike feite, nie menings nie.

Op (datum) het Graad 6 (Groepe) 'n opname gemaak deur 'n vraelys aan (aantal deelnemers) te gee om die volgende vas te stel:

1. Watter dier laat jou die meeste gril?
2. As jy 'n dier was, wat sou jy wees?
3. Hoekom?
4. Watter dier maak jou bang?
5. Watter dier sou jy graag wou hê as troeteldier?

Uit die antwoorde wat ontleed is, is die volgende gevolgtrekking gemaak:

muis (5/30)	spinnepoppe (10/30)	paddas (2/30)	vlermuise (3/30)	springkane (10/30)
leeu (10/30)	tier (5/30)	hond (10)	perd (1)	renoster (4)
sterk	mooi	vriend	vry	kwaai
slang (10)	krokodil (3)	bobbejaan (2)	leeu (10)	spinnepop (5)
hond (15)	kat (5)	kanarie (1)	haas (7)	muis (2)

Hierdie inligting kan gebruik word om sekere afleidings te maak, byvoorbeeld dat die meeste leerders graag 'n hond wil hê as troeteldier. Die leerders kan dit ook grafies voorstel.

Hierdie onderrigtaak leer leerders om inligting te verwerk in verskillende tekste, byvoorbeeld vanaf 'n vraelys na 'n grafiese voorstelling of tabel, met ander woorde teksgebaseer (sien Tabel 6.11, MB3a-b), asook prosesgebaseer (sien Tabel 6.11, MB3a-c). Dit leer hulle om afleidings te maak, te

onderskei tussen feite en menings omdat hulle hier net met feite (data van deelnemers) werk. Hulle leer om inligting te organiseer, te groepeer, te selekteer en te orden. So 'n onderrigtaak maak gebruik van al die direkte en indirekte leerstrategieë (sien Tabel 6.11, PP3). Hierdie onderrigtake word onderrig deur die projek as tegniek (sien Gedeelte 6.2.1.3.3, d en Tabel 6.11, PP4). So 'n projek is 'n integrasie van al die taalvaardigheidskomponente (sien Tabel 6.11, MB3b).

Taalstrukture en -konvensies (Hersiening, aangesien die leerders dit in die vorige kwartale gedoen het). Taal word geïntegreer met die ander taalvaardigheidskomponente. In hierdie tekste kom die taalstrukture sinonieme, die selfstandige naamwoord, meervoude, verkleining en afleidings voor asook spelreëls ten opsigte van die deelteken, kappie en die hoofletter. Hierdie taalstrukture is reeds gedurende die eerste en tweede kwartaal behandel, daarom word slegs hersieningstake daarvoor gegee om die leerders se geheue te verskerp. Dit word binne die konteks van die tekste gedoen (sien Figuur 6.22).

Onderrigtaak 1: Sinonieme

Sinonieme is woorde wat mekaar binne 'n sin kan vervang. Dit moet dieselfde beteken as die woord wat vervang word, byvoorbeeld:

**'n gesogte dis – 'n gewilde/gunsteling/ populêre dis
dis – gereg/ete**

Soek die betekenis van die woorde goggas en deeltjies in die woordeboek op en gee 'n **sinoniem** daarvoor. Skryf nou sinne waarin jy die woorde en hulle sinonieme gebruik in jou persoonlike woordeboek, bv. *Ek eet 'n gogga. Ek eet 'n (sinoniem van gogga).*

Onderrigtaak 2: Deeltekens

Die deelteken word in Afrikaans gebruik op sekere vokale om verskillende lettergrepe by sekere woorde aan te dui:

proteïen – pro-te-ïen

hoë – ho-ë

reën – re-ën

Die deelteken word ook gebruik in die meervoud by woorde wat op **-g** eindig en waar daar 'n **e, ie, o, oe** en **oo** voor die -g staan. Skryf die volgende woorde se meervoude neer:

1. vlieg
2. oorlog
3. kroeg
4. oog

Onderrigtaak 3: Kappie

Die kappie kom in Afrikaanse woorde voor waar die vokaalklank verleng moet word.

Skryf drie woorde uit die teks, wat met 'n kappie gespel word, neer.

Onderrigtaak 4: Hoofletters en afleidings

Die name van lande en hulle inwoners en taal word met hoofletters geskryf:

In **Sjina** woon **Sjinese** en hulle praat **Sjinees**.

Bestudeer 'n kaart met lande, byvoorbeeld Portugal, Italië, Spanje, Duitsland, Frankryk, Nederland, Engeland, Amerika. Voltooi die volgende tabel deur die lande se name neer te skryf en langsaan die afleidings daarvan. Onthou om die name van die lande en hulle afleidings met 'n hoofletter te skryf.

LAND	INWONER	TAAL
1		
2		
3		
4		
5		
6		

Afleidings

Ons kan ons woordeskat uitbrei deur middel van agtervoegsels (suffikse) en voorvoegsels (prefikse) wat aan die basiswoord (stamwoord) geskryf word. Meervoude en verkleiningsvorme is voorbeelde van afleidings wat gemaak word van die selfstandige naamwoord. 'n Selfstandige naamwoord is woorde wat na 'n lidwoord ('n of die) staan, en wat meervoude en verkleiningsvorme het:

'n gogga – goggatjie en goggas

'n wurm – wurmpie en wurms

'n insek – insekkie en insekte

die kriek – kriekie en krieke

Meervoude en **verkleiningsvorme** is voorbeelde van agtervoegsels, met ander woorde 'n voegsel agter aan die woord.

Voorvoegsels is waar daar 'n voegsel voor die woord geplaas word, byvoorbeeld huis – verhuis, skryf – beskryf.

Nog 'n voorvoegsel wat gebruik word, is die verlede tydvoegsel **ge-**. Dit verander die werkwoord van die teenwoordige tyd na verlede tyd: eet – geëet, speel – gespeel, gril – gegril.

Onderrigtaak 5: Meervoude en verkleiningsvorm

Voltooi nou die volgende tabel (Maak seker jy spel die woorde korrek):

STAMWOORD	MEERVOUD	VERKLEINING
miskruier		

eier		
slak		
hond		
kat		
slang		
wêreld		
vlieg		
mens		
oog		

- Omkring die meervoude waar jy net 'n -s bygevoeg het rooi.
- Omkring die meervoude waar jy 'n -e bygevoeg het in groen.
- Omkring die meervoude waar jy die laaste konsonant verdubbel het in geel.
- Omkring die meervoude met 'n deelteken in bruin.
- Trek nou 4 tabelle in jou boek met 4 reëls in en kleur die tabelle rooi, geel, groen en bruin in. Skryf nou elke groepie meervoude in die tabel waarvan die kleur ooreenstem met jou omkringde kleur.

Watter **ooreenkomste** neem jy waar by die meervoudsvorme van hond, slang, wêreld en mens?

Die meervoud word gevorm deur 'n **-e** agter die woord te skryf.

Die reël is dus dat selfstandige naamwoorde wat op **b, d, f, g, k, p, s, t** en selfstandige naamwoorde wat op **m, n, r** en **ng** eindig, 'n **-e** kry in die meervoud.

Wat is die **ooreenkoms** tussen slakke en katte?

Albei eindig op **-e** en die **laaste konsonant verdubbel**.

Die reël wat hier gebruik word, is dat selfstandige naamwoorde wat op **b, d, f, g, k, p, s,** en **t** eindig 'n **-e** in die meervoud kry en dat laaste **konsonant** in die meervoud **verdubbel** wanneer die vokaalklank in die enkelvoud **kort** is, soos **kat** en **slak**.

FIGUUR 6.19: Hersieningstake van taalstrukture en-konvensies

Luister en praat: Gedig (NKABV, 2011:96)

Lees die gedig. Mimiëk die gedig. (Elke groep leerders kry 'n beurt om een van die karakters in die gedig te wees en dit dan te vertolk). Die gedig word as teks gebruik om as kreatiewe skryfkuns te waardeer, maar word ook aangewend om taalstrukture uit te lig, naamlik die direkte en indirekte rede.

Die vendusie

"Hier het ek 'n BLOUKOPKOGGELMANDERTJIE!" sê die afslaer.

"Dis 'n pragtige bloukoppie. Dis 'n lieflike koggelmandertjie.

Wie gee vir my 'n bod?"

"Ek hou van BLOU," sê Sarie. "Ek sal dit koop vir 'n blik gouestroop."

"Jy kan dit maar kry," sê die afslaer.

"Ek hou van 'n KOP," sê Marie. "Ek sal dit vat vir 'n boud en 'n blad."

"Jy kan dit maar kry," sê die afslaer.

"Ek hou van 'n KOGGEL, vir 'n lag en 'n boggel," sê Klaartjie.

"Jy kan dit maar kry," sê die afslaer.

"Gee vir my die MANDJIE vir 'n randjie," sê Antjie.

"Jy kan dit maar kry," sê die afslaer.

Santjie sug. "Nou bly daar net 'n ERT. Wie sê dis iets werd?"

"Jy kan dit maar kry," sê die afslaer.

Toe is die vendusie verby.

(Pieter W Grobbelaar uit Rymreise)

Taalstrukture: Direkte en indirekte rede

- Die direkte rede is die werklike woorde wat iemand sê.
- Die indirekte rede word gebruik wanneer jy herhaal wat iemand gesê het.
- Wanneer jy iemand se woorde herhaal, verander sekere dinge:

"Hier het ek 'n BLOUKOPKOGGELMANDERTJIE!" sê die afslaer.

Die afslaer sê dat hy daar 'n pragtige bloukoppkoggelmandertjie het.

"Ek hou van BLOU," sê Sarie.

Sarie sê dat sy van blou hou.

DIREKTE REDE	INDIREKTE REDE
Voornaamwoorde	Verander na
ek/jy	hy/sy (volgens geslag)
myne/joune	syne/hare (volgens geslag)
ons/julle	hulle
bywoorde	verander na
hierdie	daardie

nou	toe
vandag	daardie dag
gister	die vorige dag
môre	die volgende dag
hier	daar

Onderrigtaak (Skryf)

Verander die sinne oor in die **indirekte rede**:

1. "Jy kan dit maar kry," sê die afslaer.
2. "Ek hou van 'n KOP," sê Marie. "Ek sal dit vat vir 'n boud en 'n blad."
3. "Ek hou van 'n KOGGEL, vir 'n lag en 'n boggel," sê Klaartjie.
4. "Gee vir my die MANDJIE vir 'n randjie," sê Antjie.
5. Santjie sug. "Nou bly daar net 'n ERT. Wie sê dis iets werd?"

FIGUUR 6.20: 'n Gedig met die integrering van taalstrukture

Hierdie onderrigtaak (Figuur 6.20) is saamgestel deur gebruik te maak van 'n gedig (lees en praat) en die nuwe taalstrukture (direkte en indirekte rede) wat onderrig moet word, te integreer.

Skryf en aanbied : Dagboekinskrywing

'n Dagboekinskrywing is 'n verslag van gebeure en jou eie persoonlike gewaarwordings van die gebeure wat op 'n spesifieke dag plaasgevind het. Jy hoef nie lang, volledige sinne te skryf nie. Die belangrikste elemente is:

- die datum,
- die gebeure
- en jou gevoelens daaroor.

Lees gerus die volgende voorbeeld van 'n dagboekinskrywing wat Frank Mosego geskryf het toe hy en 'n paar vriende op 'n staptoer in die berge was.

Vrydag, 23 September 2011

12:00. Ek en my maats (Daniel en Johan) is vreeslik opgewonde. Ons het so pas by ons bestemming aangekom en moet nou die berg op tot by die kamp waar ons moet oornag. Ons rugsakke is gepak met alles wat ons nodig het vir hierdie trip. Die roete tot by die oornaght behoort so drie ure te neem.

Dit is nou 16:00. Ons het maklik en sonder probleme by die oornaght aangekom. Ons was lekker moeg, maar gelukkig is hier 'n rivier waarin ons afgekoel het. Daniel en Johan is besig om vis te vang om vanaand te eet. Hulle het visstokke van takke gemaak, 'n stuk tou daaraan vasgesit en toe 'n haakspeld aan die punt van die tou vasgemaak. Varswatervisse is almal

eetbaar. Ons hoop net die vis byt!

18:00. Daniel het 'n groot vis gevang. Ons het dit op kole gebraai en heerlijk gesmul! Die rook van die kampvuur het die muskiete weggehou. Johan het groot geskrik toe 'n roman skielik opspring en 'n mot gryp wat daar rondgevlieg het. Ons ander het ons 'n papie gelag! Johan was vies want hy het gedink dat dit 'n spinnekop was.

Saterdag, 24 September 2011.

17:00. Ons is teen sonsopkoms teen die berg op. Dit was 'n pragtige dag, en die son het gebrand. Gelukkig het ons ons pette onthou. Op een plek het ons byna op 'n pofadder getrap. Gelukkig het hy so 'n lawaai gemaak dat ons betyds kon padgee. Dit sou 'n groot gemors afgegee het as hy een van ons gepik het! Ons het met middagete weer in die poele by die rivier gewem, ons waterbottels volgemaak en toe die laaste stuk aangepak tot waar ons begin het. Dit was nou 'n opwindende naweek!

Onderrigtaak

Vorm idees in julle groepe oor 'n toepaslike onderwerp vir 'n dagboekinskrywing en skryf dan die eerste konsep. Hier is 'n paar wenke om jou te help met die skryfproses:

- Skryf idees neer vir 'n onderwerp waarvan jy iets weet.
- Skryf die gebeure in volgorde neer.
- Plaas datums by.
- Onthou om jou gevoelens by die gebeure te skryf.
- Elkeen in die groep moet die hele skryfstuk deurlees en seker maak dat julle die regte woorde gebruik en die woorde korrek gespel het.
- Skryf die finale dagboekinskrywing netjies en leesbaar.

FIGUUR 6.21: Dagboekinskrywing en die skryfproses

Die onderrigtaak (Figuur 6.21) word induktief aangewend, met ander woorde eers 'n voorbeeld om 'n idee te kry van 'n dagboekinskrywing en dan moet die leerders in groepe idees gee oor 'n onderwerp na aanleiding van die wenke.

6.3.3 VOORBEELD VAN GRAAD 8

Kwartaal 1, week 1 en 2 (NKABV, 2011: 77-78).

Tema vir kwartaal: My vriende, my verhoudings en ek.

Tema vir tweeweek-siklus: Aangename kennis!

Tekste as onderrigondersteuningsmateriaal: kortverhaal/jeugverhaal,

Tegniese: informele mondelinge aanbieding, groepbespreking.

Vorbereidingtaak. (15 minute)

Aangesien dit die leerders se eerste ontmoeting is met die Afrikaansonderwyser, gaan almal in die klas hulle bekendstel aan mekaar. Dit word soos volg gedoen:

Die onderwyser groet die leerders en stel haarself bekend aan hulle. Dan speel die klas 'n speletjie. Die onderwyser gooi 'n sagte bal na 'n leerder. Die leerder wat die bal vang, moet dan

sy/haar naam sê.

Wanneer elkeen 'n beurt gekry het, moet die leerder wat die bal vang sê: My naam is... en ek is in Graad 8. Aangename kennis!

FIGUUR 6.22 : Ek is-speletjie

Hierdie onderrigtaak (Figuur 6.22) is 'n voorbeeld van 'n kreatiewe taak, asook 'n handelingstaak. Die vang van die bal hou die leerders gefokus en hulle leer deur te speel (sien Tabel 6.11, PP5). Bewegings wat uitgevoer word, laat leerders beter onthou – dit is 'n direkte geheuestrategie en die samewerking tussen die hele klas is weer 'n indirekte sosiale strategie (sien Tabel 6.11, PP3). Woordeskat word aangeleer deur middel van 'n speletjie.

Luister en praat: Informele mondelinge aanbieding soos bekendstelling aan ander.

Doel: Bekendstelling en taalgebruik

Luisterteks:

Warm woorde

Daar's 'n lekker woord vir mense elke tyd van die dag. 'n Woord van goeie wense, wat jou hart laat warm lag.

“Asseblief” as jy vra

en “Dankie” as jy kry.

“Plesier” as jy gee

en: “Nee, dankie! Nie vir my.”

“Goeiemôre!” as jy opstaan

“Totsiens!” as jy wil gaan

“Goeiemiddag!” as die son bak

“Goeienaand!” as hy wil sak.

My broer sê sommer: “Hallo!”

en my suster sê: “Haai!”

En as sy totsiens wil sê,

sê sy: “Lovies! Bye!”

Saans as ek toe-oog gaap,

buk Ouma na my oor

en fluister: “Lekker slaap!”

“Goeienag, my kindjie hoor!”

Maar Mamma sê:

“Sala! Lala Kamnadi!”

En Pappa sê:

**“Good-night! Sleep tight!
Mind the bugs don’t bite!”
(Alwyn Christensen)**

FIGUUR 6.23: Luister na ’n gedig

Hierdie onderrigtaak (Figuur 6.23) voeg nuwe woordeskat by die vorige onderrigtaak (Figuur 6.22). Die agtergrond van die leerders ten opsigte van hulle huistaal en kultuur is in ag geneem (sien Tabel 6.11, MB2b). Die groetvorme in verskillende tale help om die leerders se moontlike angs te verminder omdat sekere woorde dan bekend is en die leerders ten minste iets kan verstaan. Baie Graad 8-leerders wat Afrikaans as Addisionele Taal neem, het nog nie in die laerskool met Afrikaans te doen gehad nie. Dit is met ander woorde baie leerders se eerste ontmoeting met Afrikaans en hierdie leerders het moontlik geen formele agtergrondkennis van Afrikaans nie. Die leerders luister daarom slegs na die gedig en hoef geen reaksie of respons te kan lewer nie (sien Hoofstuk 2, Gedeelte 2.3.3.1, iv). Die gedig is baie maklik met eenvoudige taalstrukture, byvoorbeeld *Pappa sê, Mamma sê*. Die vlak en kwaliteit van inligting aan leerders is belangrik, daarom help dit nie om ingewikkelde taalstrukture aan die leerders beken te stel, wat nog nie vantevore Afrikaans as vak geneem het nie (sien VanPatten se teorie in Hoofstuk 2, Gedeelte 2.3.3.3, veral Figuur 2.2). Die gedig is ’n voorbeeld van ’n interpretasietaak aangesien die leerders fokus op woordeskat en taalstrukture. Die volgende onderrigtaak (Figuur 6.24) bou voort op die eenvoudige sinstrukture en word effens uitgebrei. Vraagwoorde word onderrig omdat dit nodig word in werklike gespreksituasies. Dit sluit aan by VanPatten se teorie dat onderrigondersteuningsmateriaal betekenisvol moet wees. Hy meld verder dat veral beginners fokus op die eenvoudigste vorm van taalstrukture (Kyk Hoofstuk 2, 2.3.3.3). Eksplisiete onderrigtegniek en paarwerk word gebruik aangesien die onderwyser wil fokus op woordeskat en sinstrukture (sien Tabel 6.11, PP4). Die onderwyser kan onderrigondersteuningsmateriaal (sien Tabel 6.11, PP2c) soos prente van ’n gesin of ’n familie gebruik wanneer die ooreenstemmende woorde gelees word. Die leerders kan ook prentjies in hulle boeke teken wat sekere groetvorme voorstel, byvoorbeeld ’n maan en sterre vir goeienag. Die onderliggende pedagogiese proses wat hier toegepas word, is ’n kombinasie van die dele-na-geheel-proses, aangesien dit vanaf die eenvoudige na die moeilike opbou (eers net woorde, dan eenvoudige sinne), maar ook die hele gedig, wat eers gelees word en dan stelselmatig afgebreek word.

Vraelys: Wie is jy? (Luister en praat; lees en kyk)
Werk saam met ’n maat. Lees die vrae vir jou maat. Jou maat moet die vrae beantwoord.
Dan ruil julle om en jy beantwoord die vrae. Skryf die antwoorde in jou boek.

VRAE	ANTWOORDE
Wat is jou naam?	My naam is....
Is jy ’n seun of ’n meisie?	Ek is ’n
Hoe oud is jy?	Ek isjaar oud.

Waar bly jy?	Ek bly in
In watter graad is jy?	Ek is in Graad
Wat is jou lekkerste kos?	My lekkerste kos is.....
Van watter kos hou jy die minste?	Ek hou niks vannie.
Wat is jou beste kleur?	My beste kleur is.....
Het jy 'n broer?	Ek het/het nie 'nnie.
Het jy 'n suster?	Ek het/het nie 'n nie.
Wat doen jy graag by die huis?	Ek

FIGUUR 6.24: Vraelys as luistertaak

Die onderrigtaak (Figuur 2.24) bou voort op VanPatten se beginsel dat leerders invoer nodig wat hulle in werklike situasies kan gebruik. Die sinne word effens uitgebrei. Dit is belangrik dat onderwysers wat met beginnerleerders werk (Graad 4 en Graad 8) in gedagte moet hou dat hierdie leerders volgens Pienemann (sien Hoofstuk 2, Gedeelte 2.3.3.4) geen sintaktiese kennis besit oor Afrikaans nie en dat daar dus geen taalspesifieke prosedures kan plaasvind nie. Woordeskat is daarom 'n uiters belangrike aspek wat onderrig moet word. Graad 8-leerders behoort vinniger te leer, aangesien hulle ouer is en reeds voorkennis van hulle moedertaal of onderrigtaal het. Taalstrukture moet geleidelik bygevoeg word. Leerders sal eers woordeskat leer, byvoorbeeld **selfstandige naamwoorde** en **werkwoorde** en daarna kan gefokus word dat selfstandige naamwoorde **lidwoorde** vooraan neem. Die onderrig van sinne moet met eenvoudige sinne begin, byvoorbeeld *Mamma sê* en dan geleidelik moeiliker word en in die verskillende tye gebruik word waar die woordorde omgeruil word. Indien hierdie proses te vinnig plaasvind, gaan die essensie nie vasgelê word nie.

Luistertaak: Stel bietjie ondersoek in.

Luister na die ander leerders by die skool. Skryf al die verskillende groetvorme neer wat jy hoor gedurende die dag. Bring jou lysie saam en deel jou bevindings met die klas. Watter groetvorme kan jy byvoeg?

FIGUUR 6.25 Luistertaak buite klaskamer

Die leerders kan geleentheid kry om met die onderrigtaak (Figuur 6.28) te luister hoe daar in Afrikaans gegroet word buite die klas. Sodoende word die leerders blootgestel aan die werklike situasie. Die inligting wat hulle inwin word in die volgende onderrigtaak betrek.

Onderrigtaak: Verskillende maniere van groet

- Hou 'n dinkskrum waarin julle dink aan al die maniere waarop goeie vriende mekaar moontlik kan groet.
- Skryf al die idees neer in die vorm van 'n breinkaart.
- Sodra julle klaar is, gaan die hele klas die idees met mekaar deel.

Verskillende maniere van groet



1. Hou 'n dinkskrum waarin julle dink aan al die maniere waarop goeie vriende mekaar moontlik kan groet.
2. Skryf al die idees neer in die vorm van 'n gedagtekaart.
3. Sodra julle groep klaar is, kan die hele klas hulle idees met mekaar deel en daarna een groot gedagtekaart maak.

Het julle gedagtekaart dalk só gelyk?



FIGUUR 6.26: Dinkskrum met breinkaart

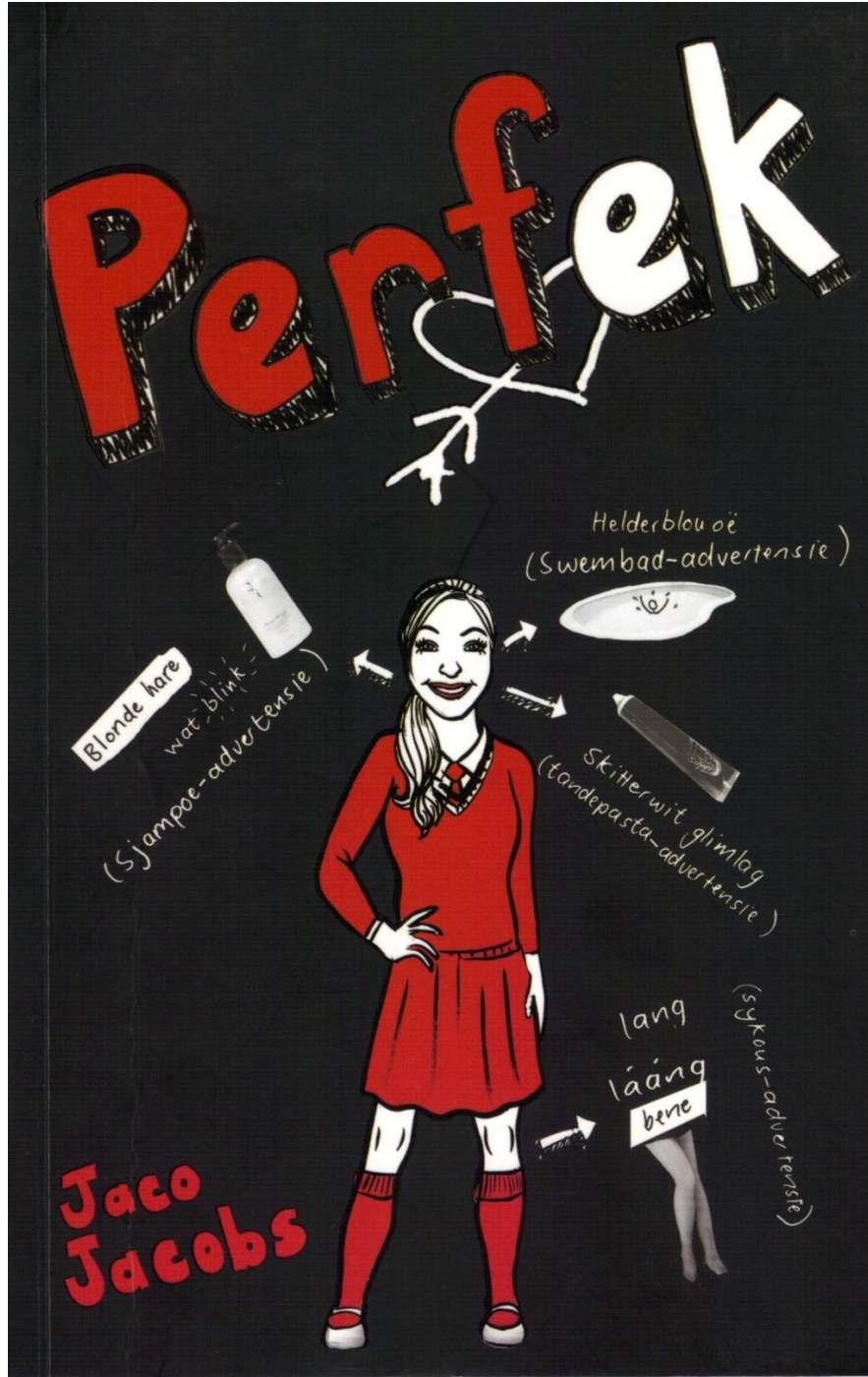
Die leerders maak die dinkskrum in groepe. Daarna kan die leerders die verskillende groetvorme groepeer in byvoorbeeld informele groetvorme en formele begroeting. Die dinkskrum as onderrigtechniek betrek die indirekte sosiale onderrigstrategie en die groepering en die breinkaart betrek weer die geheuestrategie en die kognitiewe strategie. Die visuele voorstellingsvoorbeeld van die breinkaart help die leerders om hulle eie een saam te stel. Hierdie onderrigtaak betrek ook 'n indirekte affektiewe strategie aangesien dit gaan om kulturele begrip.

Lees en kyk: Jeugverhaal – Perfek (Jaco Jacobs) (1 periode)

Ontdek literêre aspekte soos titels, opskrifte, illustrasies, lettergrootte en lettertipe

Ontdek dele van die boek soos die buiteblad, titelblad, inhoudsopgawe

Onderrigtaak 1 - Groepwerk oor voorafleesstrategieë



1. Bestudeer die buiteblad van die jeugroman, Perfek. Hou julle van die buiteblad? Hoekom?
2. Wat beteken die woord “perfek”?
3. Hoekom is die **Perf-** in rooi en die **-ek** in wit?
4. Hoekom is die buiteblad se kleure rooi, swart en wit? (Wat simboliseer die kleure?)

5. Wat beskryf al die byskrifte?
6. Wat beteken die hartjie met die pyltjie?
7. Waaroor dink jy gaan die verhaal?
8. Wie is Jaco Jacobs?
9. Lees nou die agterblad. Watter karakters word genoem?
10. Twee meisiekarakters word genoem, naamlik Natasja en Julia. Wie is perfek?
11. Beskryf Natasja en Julia volgens die inligting op die agterblad.
12. Watter afleiding kan jy maak oor die verhouding tussen Julia en Jak volgens die agterblad?
13. Soeklees op bladsy 1 en 2 vir die antwoorde op die volgende vrae:
 - 13.1 Wie het die boek uitgegee?
 - 13.2 Wanneer het die boek vir die eerste keer verskyn?
 - 13.3 In watter stad is dié uitgewers?

FIGUUR 6.27 : Ontdek visuele leidrade en literêre aspekte van 'n jeugverhaal

Lees word onderrig in fases (sien Hoofstuk 6, Gedeelte 6.2.1.3.3b). 'n Onderrigtaak soos by Figuur 6.30 lei die leerders om gebruik te maak van die visuele leidrade en stel hulle bekend aan die literêre aspekte van die teks, in hierdie geval 'n jeugverhaal. Hierdie jeugverhaal verskil van ander jeugverhale aangesien dit spesifiek gerig is op die addisionele taalleerders. Die sinne is kort en redelik eenvoudig. Visuele ondersteuning word deurgaans in die teks aangebied (sien Figuur 6.28). Hierdie visuele materiaal het nie slegs ten doel om begrip in die taal te vergemaklik nie maar is ook gerig op kognitiewe en linguïstiese reaksie (Kyk 6.2.2.3.1). Kreatiewe onderrigtake kan baie goed werk saam met die jeugverhaal, byvoorbeeld omdat die leerders hierdie jeugverhaal in die eerste kwartaal doen, kan die leerders 'n valentynskaartjie maak. Hierdie kaartjie kan met rooi harte soos dié in die teks versier word. Eenvoudige sinne soos *Ek is lief vir jou* kan binne-in geskryf word. Vir tieners is interpersoonlike verhoudings belangrik en die liefde is 'n tema wat in die kol is.



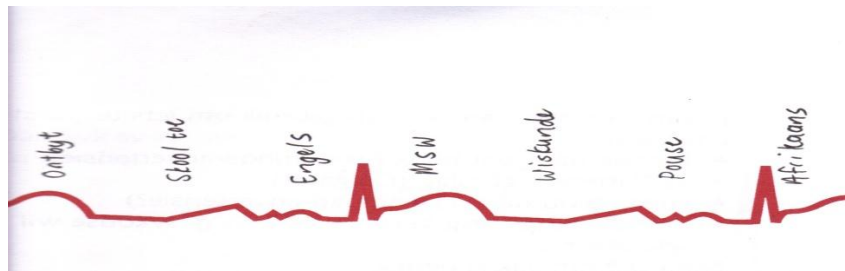
FIGUUR 6.28: Visuele ondersteuning in jeugverhaal

Die elemente van 'n jeugverhaal: karakters (1 periode)

Hoofstuk 1

Woordeskat: hart, verstrooid, gewildste, strokiesprente, skaam, musikant, doodgewone, verbeelding, vervelig, buitengewoon, staar, stomgeslaan.

1. Lees die opskrif van die hoofstuk. Waartoe gaan hierdie hoofstuk?
2. Wie dink jy is die hoofkarakter van hierdie verhaal? Hoekom?
3. Gee 'n beskrywing van Jak. Skryf alles neer wat jy van hom leer in hierdie hoofstuk.
4. Wie is juffrou Sameuls?
5. Wat is die skoolhoof se naam?
6. Wie is die nuwe meisie?
7. Beskryf Natasja.
8. Kyk na die visuele prente van die hart en die hartklop-ritme op bladsy 6, 7 en 9. Hoekom word die hartritme so uitgebeeld?



Taalstrukture:

Die selfstandige naamwoord (s.nw.)

Selfstandige naamwoorde het die volgende **kenmerke** in Afrikaans –

- Dit het gewoonlik 'n of **die** vooraan, maar nie altyd nie.
- Dit kan in **meervoude** en **verkleiningsvorme** verander word.
- **Byvoeglike naamwoorde** staan voor of na die selfstandige naamwoord.
- **Eiename** is ook selfstandige naamwoorde.

8. Noem drie eiename wat in Hoofstuk 1 voorkom.
9. Gee vyf voorbeelde van selfstandige naamwoorde op bladsy 5.
10. Gee voorbeelde van 10 puntuasietekens uit Hoofstuk 1. Kan jy nog onthou wat puntuasietekens is?

Puntuasie	Punctuation
punt	full stop
komma	comma
dubbelpunt	
vraagteken	question mark
uitroepteken	exclamation mark
ellips	
ronde hakies	brackets
aanhalingstekens	inverted commas
deelteken	umlaut
kappie	
koppelteken	hyphen

'n Voorbeeld van 'n intensiewe vorm van die byvoeglike naamwoord is: gewone – doodgewone. Soek nou nog voorbeelde uit Hoofstuk 1 en skryf dit neer.

“Dit voel vir Jak of die tyd gaan stilstaan” is 'n voorbeeld van 'n idioom. Soek nog voorbeelde van idiome uit Hoofstuk 1.

Gebruik die woordeboek met idiomatiese uitdrukkings en soek die betekenis op daarvan. Skryf dit in jou werkboek neer.

Kreatiewe onderrigtaak (1 periode)

Maak 'n A4-grootte collage van jousef soos die voorbeeld op bladsy 8.

Instruksies:

- a) Dink na oor wie jy is en hoe jy jousef aan iemand sal beskryf.
- b) Skryf nou jou gedagtes neer op 'n skoon bladsy in jou boek, byvoorbeeld hoe jy lyk, waarvan jy hou/nie hou nie, jou persoonlikheid, ensovoorts.
- c) Soek nou prentjies in tydskrifte wat jousef beskryf.
- d) Knip prentjies uit die tydskrifte.
- e) Teken jousef of plak 'n foto van jousef in die middel van die A4-grootte papier.
- f) Plak die prentjies rondom die foto.
- g) Hierdie collage is 'n breinkaart van jousef.

FIGUUR 6.29: Leesbegrip, leesstrategieë en prosesskryf

Die onderrigtake word geleidelik moeiliker en deurgaans word integrasie bewerkstellig. Om die onderrig interessant te maak, word 'n wye verskeidenheid onderrigtake gebruik om soveel as moontlik sintuie te betrek. Soos aangetoon in die literatuur kry Afrikataalsprekers nie baie blootstelling aan lees nie en daarom word lees afgewissel met onderrigtake sodat die woordeskat en taalstrukture op 'n genotvolle wyse inge oefen kan word.

Prosesskryf (2 periodes)

Hoofaak: Skryf 'n beskrywende paragraaf oor jousef.

Vorbereidingtake - taalstrukture

Sinsoorte

Stelsinne bevat 'n onderwerp en gesegde (*verb*), byvoorbeeld:

Ek staan.

Ek is skaam.

Skryf nou 10 stelsinne neer uit Hoofstuk 1.

Onderstreep die selfstandige naamwoorde met blou.

Onderstreep die werkwoorde in die sinne met rooi.

Onderstreep die byvoeglike naamwoorde met groen.

Vraagsinne word gevorm vanaf stelsinne:

Staan ek?
Is ek skaam?

Sien jy wat gebeur met die werkwoord? Die **werkwoord** skuif na die **eerste posisie** in die sin.

Ek het 'n mooi meisie – Het ek 'n mooi meisie?
Ek speel graag sokker – Speel ek graag sokker?
Vraagsinne het altyd 'n **vraagteken** aan die einde.

Vraagsinne gebruik ook **vraagwoorde**: wie, wat, waar, hoekom, wanneer.

Wie is dit?
Wat gaan jy doen?
Waar bly jy?
Hoekom leer jy Afrikaans?
Wanneer kom die skool uit?

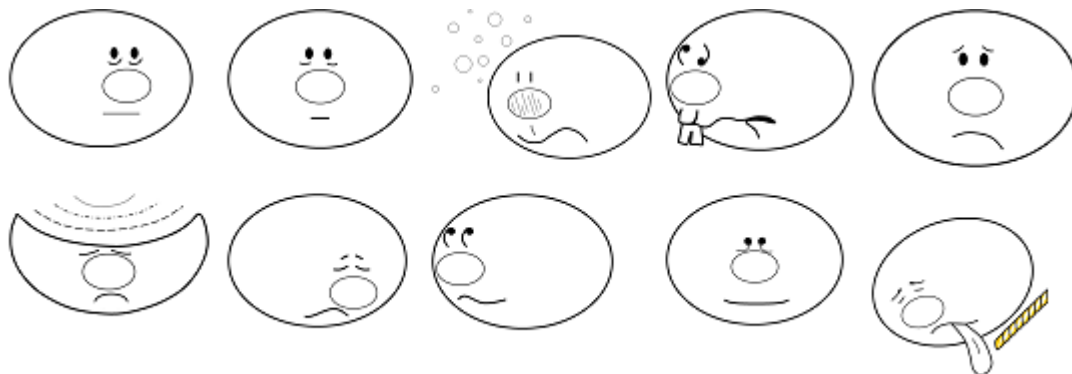
Verander nou die tien stelsinne in vraagsinne.
Onderstreep die werkwoorde in die sinne met rooi.
Onderstreep die selfstandige naamwoorde met blou.

Nou kan jy 'n paragraaf oor jouself skryf deur gebruik te maak van beskrywende woorde. Gebruik die collage wat jy gemaak het om jou te help met jou beskrywing.
Hier is nog woordeskat en 'n paar voorbereidingstake wat jou kan help.

vrolik, stil, vriendelik, hartseer, gelukkig, lag, huil, kort, lank, lees graag, doen graag sport, flik, kuier, fluks, lui, luister musiek, teken, sing.

Emosionele woordeskat			
bang	kwaad	verveeld	gewild
ongelukkig	bekommerd	opgewonde	versot op
teleurgesteld	seergemaak	romanties	vriendelik
jammer	hartseer	verras	bly
Seergemaak/aangeraak	onseker	selfverseker	dink
wantrou	onvriendelik	belangstellend	begeer
agterbaks	buierig	positief	gemotiveerd

Bestudeer die volgende gesiggies. Skryf dan die woord by die prentjie wat jy dink die beste pas.



FIGUUR 6.30: Voorbereidingstake vir taalstrukture

Die onderrigtake in Figuur 6.30 is daarop gerig om leerders te begelei om uiteindelik te kan skryf. 'n Wye verskeidenheid taalstrukture en -konvensies word onderrig aan die hand van die jeugverhaal. Die onderrigtake word afgewissel om verveling te verhoed. Woordeskat wat in vorige onderrigtake geleer is, word voortdurend herhaal sodat die leerders die woordeskat kan internaliseer soos aangetoon deur die literatuur (sien Gedeelte 6.2.1.3.3).

6.4 SAMEVATTING

Die doel van hierdie navorsing is om 'n onderrig-leerprogramraamwerk vir AAT tot stand te bring wat onderwysers kan ondersteun ten opsigte van die keuses wat hulle moet maak vir effektiewe onderrig ten opsigte van die Metodologiese Beginsels (die teoretiese en kontekstuele agtergrond en die vereistes van die NKABV ten opsigte van die onderrigbenadering) en die Pedagogiese Prosedures (Pedagogiese prosesse, OOM, onderrigstrategieë, onderrigtegnieke en onderrigtake). Die grootste motivering waarom 'n addisionele taal aangeleer word, is om die taal te kan praat. Die onderrig en verwerwing van 'n addisionele taal vereis baie harde werk. Soos blyk uit die navorsing is daar steeds baie verwarring en onsekerheid oor die Kommunikatiewe Benadering en die interpretasie van die kurrikulum. Die nuutste veranderinge soos vervat is in die NKAVB-dokument, is ook nie sonder kritiek nie. Intussen moet onderwysers voortgaan met onderrig. Die onderrig-leerprogramraamwerk is daarop gerig om praktiserende en voornemende onderwysers van AAT tot hulp te wees in die onderrigproses en om 'n raamwerk daar te stel waarvolgens die verskillende taalkomponente aandag moet kry soos vervat in die NKABV. Op die wyse kan die onderrig-leerprogramraamwerk bydra om 'n leerdergesentreerde, stimulerende leeromgewing met die fokus om kommunikatiewe vaardighede in die praktyk te laat realiseer. Die vertroue word uitgespreek dat hierdie raamwerk ook tot motivering en genot sal bydra ten opsigte van Afrikaans as Addisionele Taal.

In Hoofstuk sewe word 'n samevatting gegee van die gevolgtrekkings, leemtes en aanbevelings vir verdere studie.