

HOOFSTUK 3

KURRIKULERING

"When I use a word, it means just what I choose it to mean – nothing more or less..." (Lewis Carroll, Alice in Wonderland)

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk gaan die kurrikulum met sekere relevante filosofieë onder die loep geneem word en sal aangetoon word watter onderafdelings in 'n kurrikulum vervat is en wat die funksie van elkeen is. Verder sal dit spesifiek met die onderrig van Afrikaans Addisionele Taal in verband gebring word in 'n poging om duidelike riglyne rakende die onderrig-leerproses te verkry.

3.2 FILOSOFIE EN KURRIKULUM

Filosofiese perspektiewe staan sentraal binne 'n kurrikulum. Dit het 'n direkte impak op alle mense se handeling en optrede en bepaal daarom ook hoe 'n onderwyser binne die klas sal optree en onderrig (Ornstein & Hunkins, 2009:31). Filosofiese perspektiewe verskaf aan onderwysers 'n raamwerk waarbinne hulle hul onderrig en leer organiseer en bepaal ook die keuse van onderrigleermateriaal en onderrigmetodes (Ornstein & Hunkins, 2009:32). Stern (1983) en Lawton (1973) maak melding van 'n gaping tussen teorie en praktyk as een van die sentrale probleme met betrekking tot 'n kurrikulum. Hierdie gaping is steeds duidelik sigbaar in Suid-Afrikaanse Onderwys:

This gap exists at a number of levels; for example, the difference between what teachers suggest should happen and what can be observed in the classroom, the gap between educational theory as taught in colleges and universities and the 'common-sense' practical approach of teachers in schools [...]. But every teacher is involved in decisions of a theoretical nature: if he decides to teach mathematics but forbid playing cards in class, he is basing his decision on some kind of theory [...]; if he decides that it is too difficult for a certain class or pupil, he is making use of psychological theories about intelligence, or ability, or stages in development (Lawton, 1973:7-8).

Twee filosofiese perspektiewe wat onderrig pertinent beïnvloed het, is die Behavioristiese en die kognitiewe perspektiewe, soos reeds vermeld in Hoofstuk 2. Vervolgens sal hierdie perspektiewe en die invloed daarvan op die kurrikulum bespreek word.

3.2.1 BEHAVIORISME EN DIE KURRIKULUM

Behavioristiese uitgangspunte het steeds 'n geweldige impak op die onderwys (Ornstein & Hunkins, 2009:115). Soos reeds in hoofstuk 2 gemeld was Thorndike een van die voorlopers van die Behaviorisme. Franklik Bobbitt (1924) het hierdie beginsels op die kurrikulum toegepas in sy twee boeke *The Curriculum* (1918) en *How to make a curriculum* (1924). Die Behavioriste was oortuig dat die kurrikulum so georganiseer moet word dat die leerders die vakinhoud kon bemeester, met ander woorde kurrikulering is nie net onderrigmateriaal wat die leerinhoud reflekteer nie, maar moes fokus op dit wat die leerders kon doen (die gedrag wat hulle aangeleer het) en die wyses waarop leerders

hierdie gedrag kon aanleer (Ornstein & Hunkins, 2009:115; Posner, 2004:58). Die Behavioristiese kurrikulum was hoogs voorskriftelik en diagnosties en het staat gemaak op stap-vir-stap, gestruktureerde onderrigmetodes. Vir sukkelende leerders kon hierdie kurrikulum in kleiner dele opgebreek word met toepaslike opeenvolging van take en die versterking van korrekte gedrag. 'n Behavioristiese kurrikulum is gekenmerk deur analises en opeenvolging van leerders se behoeftes en gedrag, gestandaardiseerde toetsing, monitering, drilwerk en terugvoer (Ornstein & Hunkins, 2009:116; Posner, 2004:100). Die leerders was passiewe ontvangers van baie stimuli waarop hulle moes reageer. Onderrig het begin deur aan leerders 'n reël, konsep of model (byvoorbeeld die formule vir oppervlakte te bereken) te verskaf waarna baie driloefeninge gegee is sodat dit gewoontevormend kon word (Oliva, 2005:164).

Die Behavioristiese uitgangspunt is skerp gekritiseer as te maklik en te meganies wat te veel gesteun het op navorsing wat op diere uitgevoer is. Behavioristiese bydraes beïnvloed steeds die veld van kurrikulumontwikkeling, hoewel dit met kognitiewe ontwikkelingsteorieë integreer (Ornstein & Hunkins, 2009:116).

3.2.2 KOGNITIEWE FILOSOFIEë EN DIE KURRIKULUM

Leer wat op skool plaasvind word hoofsaaklik gesien as 'n kognitiewe proses en daarom is kognitiewe psigoloë geïnteresseerd in die aard van leer, spesifiek hoe individue strukture van kennis daarstel en hoe beredenering plaasvind en probleme opgelos word met ander woorde inligtingverwerking (Ornstein & Hunkins, 2009:116).

Jean Piaget (1896-1980) se kognitiewe ontwikkelingsfases het onderwys geweldig beïnvloed, veral omdat hy aangetoon het dat kognitiewe prosesse opeenvolgend plaasvind en dat die fases hiërgaries opmekaar volg en geïntegreer word. Verder het hy die invloed van die omgewing op kognitiewe ontwikkeling beklemtoon. Piaget het die term *assimilasie* gebruik om die invoer van nuwe inligting by bestaande inligting te beskryf en wanneer die kind dan nuwe kognitiewe strukture vorm, staan dit bekend as *akkommodasie*. *Balans (equilibration)* is die dualistiese proses wat dan ontstaan as gevolg van assimilasie en akkommodasie uit die omgewing (Ornstein & Hunkins, 2009:121; Posner, 2004:61).

Piaget se bogenoemde drie kognitiewe prosesse het as basis gedien vir Tyler (1949) se drie metodes om leerervarings te organiseer: 1) Volhouding (*continuity*) – vaardighede en konsepte moet binne die kurrikulum herhaal word met voldoende inoefeningsgeleenthede, 2) opeenvolging (*sequence*) – die kurrikulum moet progressief begrip ontwikkel deur inhoud wat geleidelik moeiliker opmekaar volg; en 3) integrasie – die elemente van die kurrikulum moet geïntegreer word (Ornstein & Hunkins, 2009:121).

Hilda Taba (1962) het weer Piaget se vier ontwikkelingsfases gebruik en die gevolgtrekking gemaak dat leerervarings moet korreleer met die ouderdomsvlakke waarin sekere denkprosesse kan plaasvind. Komplekse konsepte en vakinhoud moet getransformeer word in kognitiewe handeling wat gepas is vir die leerder en geleidelik dieper en meer gevorderd raak. Volgens Taba (1962) moes

die kurrikulum ook die drie kognitiewe prosesse van Piaget insluit deur nuwe inhoud by die konkrete en bekende te laat aansluit en te beweeg na konsepte en beginsels en uiteindelik tot klassifisering en begrip van nuwe verhoudings (Ornstein & Hunkins, 2009: 122).

Volgens Ornstein en Hunkins (2009:122) is Bruner (1969) se verwantskappe ook gebaseer op Piaget se drie kognitiewe prosesse, naamlik *assimilasie*, *akkommodasie* en *balans* (vergelyk Hoofstuk 2, gedeelte 2.4.2). Bruner het leer gesien as verwerking van nuwe inligting (assimilasie), transformasie – die verwerking van nuwe inligting (akkommodasie) en evaluasie (balans) – die bepaling van watter inligting gepas is vir 'n bepaalde probleem of taak.

Vygotsky (1967) se sosiokulturele teorie (Vergelyk Hoofstuk 2, gedeelte 2.4.1) het ook 'n invloed gehad op kurrikulumontwikkeling. Onderwys vir Lev Vygotsky is nie net die ontwikkeling van 'n individu se potensiaal nie, maar ook die ontwikkeling binne 'n kultuur. Sy sosiokulturele teorie is geskoei op die uitgangspunt dat kinders deur kennis en kultuur leer, met ander woorde taalontwikkeling moes eers plaasvind voordat 'n sekere kognitiewe fase kon ontwikkel. Om dit te bereik moet 'n kind interaktief verkeer deur gesprekvoering (*dialogue*) en spel (*play*) binne 'n bepaalde kultuur. Volgens Vygotsky is vaardigheidsinstrumente nodig om te kan dink, byvoorbeeld taal, gesyferdheid, visuele kuns, meganiese sketse, en mnemoniese tegnieke. Hierdie vaardigheidsinstrumente is ook ter sprake by addisionele taalonderrig. Vir Vygotsky was denke onmoontlik sonder taal, kuns, musiek, wiskunde en so meer, wat almal simbole waaraan betekenis geheg word gebruik en daarom is dit 'n taal. Taal het daarom denke tot gevolg (Ornstein & Hunkins, 2009:124). Volgens Vygotsky is kinderontwikkeling 'n sosiokulturele proses wat gevorm word deur die interaksie tussen individue in terme van dialoog en spel (Ornstein & Hunkins, 2009: 124). Volgens Ornstein en Hunkins (2009:124) is Vygotsky van mening dat kulturele en psigologiese funksies beskou moet word binne die historiese konteks. Mense se gedrag is uniek binne die bepaalde strominge van die tyd waarin hulle leef. Kultuur en menslike gedrag verander oor tyd. Soos wat die brein ontwikkel, so verander denkprosesse. Afrikaans as Addisionele Taal moet ook onderrig word binne 'n sosiokulturele raamwerk aangesien Afrikaans een van elf amptelike tale in Suid-Afrika is. AAT kan aangewend word om verdraagsaamheid, versoening en beter begrip tussen die verskillende kulture te bevorder.

3.3 SUID-AFRIKA SE ONDERWYSSISTEEM

Volgens Du Plessis *et al.* (2007:42) het Suid-Afrika tussen 1989 en 1994 radikaal getransformeer in onderwys en opleiding. Een van die grootste veranderinge was die oorgang na Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO). UGO is gewortel in twee benaderings, naamlik die *vaardigheidgebaseerde* benadering en die *leerbemeesteringsmodel*. Vaardigheidgebaseerde onderrig het ten doel om leerders voor te berei vir sukses in 'n verskeidenheid lewensrolle. Hierdie benadering het tot stand gekom deur William Spady in 1988. Die leerbemeesteringsmodel is gebaseer op die behoefte om 'n gunstige leeromgewing ten opsigte van tyd, onderrigstrategieë en leerdersukses te skep.

Die verandering in die onderwysstelsel van Suid-Afrika het nodig geword as gevolg van die veranderinge in regering. Voor 1994 was die onderwysstelsel gefragmenteerd in 19 verskillende onderwysdepartemente wat verder verdeel is op grond van ras, geografiese ligging en ideologie. Die hoofdoel was sedert 1994 om eenvormigheid en gelykheid te bewerkstellig en die waarde en noodsaaklikheid van onderwys te beklemtoon (Du Plessis *et al.*, 2007:48). Die kurrikulumraamwerk om hierdie verandering te bewerkstellig was Kurrikulum 2005 wat die tradisionele sillabusbenaderings vervang het. Kurrikulum 2005 is in 2000 hersien en vervang met die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV). Die HNKV is weer hersien in 2009 en hierdie weergawe staan nou bekend as die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV). Hierdie kurrikulumverklaring het steeds probleme gehad en dit het tot gevolg gehad dat 'n Taakspan aangestel is deur die Onderwysdepartement van Suid-Afrika om die NKV te ondersoek en die probleme uit te lig. Die resultate van die Taakspan se ondersoek het uitgeloop op die Nasionale Kurrikulum- en Assesserings-beleidsverklaring (NKABV) wat vanaf 2012 ingefaseer sal word om die NKV te vervang. Die NKABV-dokument (SA, 2011; SA, 2011b) sal ingefaseer word vanaf Graad R tot Graad 3, asook Graad 10 in 2012, Graad 4 tot 9 en Graad 11 in 2013 en Graad 12 in 2014 (SA, 2010b).

Die implementering van die NKV het gelei tot groot verwarring en misverstande, asook uitdagings in onderwysgeledere veral ten opsigte van die kurrikulum. Carl (2009:21) toon aan wat die implikasies van hierdie gesofistikeerde onderwyssisteem vir onder meer onderwysers meegebring het:

- Die onderwyser se rol het verander na 'n kurrikulumagent en -ontwikkelaar, eerder as iemand wat slegs inligting oordra;
- Daar is groter klem op die prosesse van leer en uitkomst;
- Daar moet groter skakeling wees tussen die klaskamer en die werklikheid buite die klaskamer (byvoorbeeld ekonomiese, politiese en sosiale aspekte);
- Onderwysers moet 'n verskeidenheid onderrigmetodes gebruik om leerders aktief betrokke te kry (koöperatiewe leer), tesame met toepaslike strategieë, in groot klasse en skole met min of geen onderrig-ondersteuningsmateriaal nie; en
- Ouerbetrokkenheid en voortdurende sistematiese assessering.

Hierdie implikasies het egter aanleiding gegee tot verskeie probleme en is hanteer in die NKABV-dokument. Die uitkomst- en assesseringstandaarde is weggelaat, asook die portefeuljies wat die leerders moes doen vir assessering. Groepwerk word nou ook nie meer vereis nie. Spesifieke inhoud word in die NKABV-dokument voorgeskryf vir elke graad met opeenvolging en progressie. Die voorgeskrewe handboeke sal ook korreleer met die inhoud van elke graad (SA, 2010:37).

3.4 KURRIKULUMONTWIKKELING

Dit is noodsaaklik dat onderwysers die basiese konsepte van 'n onderwyssisteem moet kan verstaan om hulle eie betrokkenheid en verantwoordelikheid te kan identifiseer. 'n Deeglike kennis en begrip van die belangrikste konsepte kan ook beter begrip tot gevolg hê ten opsigte van die hele proses van kurrikulumontwikkeling (Carl, 2009:26).

3.4.1 KURRIKULUM

Carl (2002:2) beweer dat die kurrikulum die belangrikste riglyn is wat onderrig rig en reguleer. Die onderwyser tree op as 'n agent vir die kurrikulum en is daarom veronderstel om die kurrikulum korrek te kan interpreteer en te kan implementeer binne die klassituasie. 'n Onderwyser wat behoorlik onderlê is in die funksie en doel van die kurrikulum, sal nie die kurrikulum as 'n resep gebruik waarvan daar nie afgewyk of aanpassings gemaak kan word nie. Die onderwyser is daarom ook 'n ontwikkelaar van die kurrikulum.

Die term *kurrikulum* is 'n wye en vae (*fuzzy*) konsep (Barrow, 1984:3; Nunan, 2001:55; Oliva, 2005:2). Nunan (2001:55) verskaf die volgende definisie: “[*the curriculum*] includes all of the planned learning experiences of an educational system”. Nunan postuleer dat Tyler in 1949 die eerste persoon was om die kurrikulum te sistematiseer deur vier fundamentele vrae te stel wat deur enige kurrikuleerder beantwoord moet word, naamlik:

1. Watter opvoedkundige doel moet 'n skool nastreef?
2. Watter opvoedkundige ervarings kan verskaf word om hierdie doelstellings te bereik?
3. Hoe kan hierdie ervarings effektief georganiseer word?
4. Hoe kan vasgestel word of hierdie doelstellings bereik is?

Binne taalonderrig het die eerste twee vrae te doen met sillabusontwerp, die derde vraag met onderrigmetode en die laaste vraag met assessering en evaluering.

Klein (1990:46) definieer kurrikulum as 'n openbare, politiese verklaring wat die visie en intensies van onderrig bevat. Stern (1993:19-21) verwys na kurrikulum as 'n program wat gevolg moet word vir onderrig of studies aan 'n instelling of om aan te dui wat die inhoud van bepaalde vakke moet behels. Volgens Oliva (2005:5) is daar uiteenlopende standpunte en uitgangspunte oor die term *kurrikulum*. Hy noem dat die kurrikulum dikwels geklassifiseer word volgens doelwit, konteks en strategie. Wanneer gekyk word na wat die kurrikulum wil bereik, dan is die doelwit ter sprake. Wanneer die *kurrikulum* vanuit 'n bepaalde perspektief beskou word, byvoorbeeld leerdergesentreerd of vanuit die rekonstruksie, dan moet doelwit en konteks vanselfsprekend ingesluit word in 'n definisie (Oliva, 2005:6). Wanneer *kurrikulum* gedefinieer word in terme van sekere strategieë, byvoorbeeld probleemoplossing dan word die *kurrikulum* gedefinieer rondom 'n onderrigstrategie. Hy is egter van mening dat doelwit, konteks en strategie nie 'n duidelike definisie verskaf van die konsep *kurrikulum* nie (Oliva, 2005:6).

Walters (1985:1-3) definieer die konsep *kurrikulum* in terme van onderwys en onderskei tussen die volgende:

- Institusionele kurrikulum (byvoorbeeld die skoolkurrikulum) wat die kursusse en vakke insluit;
- Kursus-kurrikulum (byvoorbeeld tale in die seniorfase) is die vakke en vaksamestellings van 'n bepaalde kursus;

- Vakkurrikulum (byvoorbeeld die kurrikulum vir Afrikaans Addisionele Taal) waar 'n beskrywing en sistematiese volgorde van die doelstellings, onderwerpe, inhoud, metodes, onderrigaktiwiteite, onderrigmateriaal en assesseringsprosedures verskaf word.

Volgens Carl (1985:17) omsluit die kurrikulum die volgende:

- Die breër gemeenskaplike lewensfilosofieë;
- Regeringsbeleid ten opsigte van onderwysaangeleenthede;
- Skoolfase en skooltipe;
- Ontwikkeling van vaksillabus;
- Skoolkurrikulum;
- Volledige vakkurrikulumontwikkeling; onderrig-leer (klaskamer) of mikro-kurrikulumontwikkeling.

Barrow (1984:11) verskaf 'n baie duidelike definisie van kurrikulum in sy beskrywing dat 'n kurrikulum 'n program van aktiwiteite is deur onderwysers en leerders wat gerig is op die bereiking van spesifieke onderwys- en ander skooldoelwitte. Carl (2009:30) bied die volgende omvattende definisie:

The concept 'curriculum' can be regarded as a school curriculum when a further filling in of the relevant school phases takes place. A relevant school curriculum is designed and developed according to the needs of the relevant community and learners. The school curriculum must be thoroughly planned and should make provision for obligatory and optional suitable after-school activities. The eventual aim in this regard would be to lead the child to adulthood.

Ornstein en Hunkins (1998:2) wys daarop dat:

...a curriculum approach reflects our views of schools and society; to some extent, it may become an all encompassing outlook if we feel strongly about these fears. By understanding one's curriculum approach, and the prevailing approach of the school or school district in which one works, it is possible to conclude whether one's professional view conflicts with the formal organisational view. Although schools, over time tend to become committed to a particular curriculum approach, many educators are not strongly committed to one approach.

Volgens Candlin (1984) beskryf 'n kurrikulum die filosofiese uitgangspunte van die bepaalde onderwyssisteem met spesifikasies ten opsigte van die doelstellings en inhoude van die kursusse, die identifisering van implementeringshindernisse en die assesseringstandaarde en evalueringskriteria. Onderrigmateriaal word voorgeskryf wat deur die onderwyser verander kan word om by die behoeftes van die leerders aan te pas. Sillabusse verteenwoordig, in teenstelling met kurrikulums, die opkomende, onderhandelde inhoud van individuele kursusse en dui aan hoe die inhoud gegradeer word en op mekaar volg. Sillabusse bevat ook die metodologiese prosedures waarmee die klaskamer georganiseer word, maar die onderskeid tussen inhoud en metode vervaag (Markee, 1997:21).

In hierdie studie word 'n kurrikulum, na aanleiding van bogenoemde bespreking, beskou as al die verskillende vakke en aktiwiteite van die onderwysers en leerders wat gerig is op die bereiking van spesifieke onderwys en ander skooldoelwitte, met inagneming van die gemeenskap en omgewing waarin die skool hom bevind. Dit is dus 'n riglyn aan onderwysers, leerders en ouers van hoe die skool bestuur gaan word ten opsigte van al die grade binne en buite die klassituasie met inagneming van die regeringsbeleide.

3.4.2 SILLABUS

Die groot verskil tussen kurrikulum en sillabus lê eintlik tussen die Amerikaanse en Engelse betekenis wat aan hierdie konsepte geheg word. Sillabus verwys na: "*the content or subject matter of an individual subject*", terwyl kurrikulum verwys na "*the totality of content to be taught and aims to be realized within one school or educational system*" (White, 1988:4).

Cawood, Strydom en Van Loggerenberg (1980:23) beskryf 'n *sillabus* as: "'n sistematiese keuse en ordening van kennisinhoud uit 'n bepaalde wetensgebied" en vervolg verder "...'n lys, opgawe of katalogus wat die breë doelstellings en kennisinhoude vir 'n bepaalde vak op 'n sistematiese, geordende wyse uiteensit. 'n Sillabus dui gewoonlik die doelstellings sowel as die kerninhoude wat vir eksaminering voorgeskryf word, in breë trekke aan". Volgens Carl (2009:31) is die sillabus nie die leerinhoud self nie. Leerinhoude word aangetref in handboeke, vakliteratuur, opvoedkundige media en so meer. Die sillabus bevat die kerninhoud van dit wat voorgeskryf word en wat dan deur die onderwyser ontwikkel moet word vir onderrigdoeleindes.

Carl (2009:31) onderskei tussen 'n vakkurrikulum en 'n vaksillabus. Volgens die kurrikulummodel van Cawood *et al.* (1986) vorm die volgende komponente 'n vakkurrikulum: situasie-analise, doelwitseleksie, seleksie en klassifisering van leerervarings, beplanning en aanwending van die onderrig-leersituasie en leerderevaluasie. 'n Vaksillabus bestaan slegs uit die doelstellings en kerninhoud van die vak (Carl, 2009:31).

Steyn (1984:21) en Calitz *et al.* (1982:2-3) sien *vakkurrikulum* as sinoniem vir *sillabus*. Carl (2009:32) beskryf egter die vakkurrikulum as 'n sambreelterm wat bestaan uit sekere komponente waarvan die sillabus een komponent verteenwoordig. Oliva (2005:468) sluit hierby aan en is van mening dat 'n sillabus 'n produk is van die kurrikulum, saam met kurrikulumgidse en studiekursusse. Hy meld verder dat sommige kurrikuleerders geen onderskeid maak tussen die onderskeie produkte van die kurrikulum nie. Volgens Oliva (2005:469) is die *sillabus* 'n raamwerk van onderwerpe wat in 'n bepaalde graad onderrig moet word. Jordaan (1989:393) beskryf sillabus as die produk waarvolgens die kurrikulum deur die vakonderwyser in die klaskamer geïmplementeer word.

Nunan (1988:10) definieer *sillabus* as die spesifikasie van wat onderrig moet word binne 'n taalprogram sowel as die volgorde waarvolgens dit onderrig moet word. Nunan (2001:55) definieer sillabus as: "*...the selection, sequencing, and justification of the content of the curriculum*". Ten opsigte van taalonderrig is inhoudseleksie die keuse van taalaspekte soos grammatika, uitspraak en woordeskat sowel as die ervaringsinhoud soos onderwerpe en temas. Hy meld verder dat 'n

behoeftebepaling noodsaaklik is om aan die sillabusontwerper (met ander woorde die onderwyser) 'n basis te gee om die inhoud te spesifiseer en om doelwitte en uitkomst te stel.

Volgens Richards en Rodgers (2001:25) is die konsep *sillabus* tradisioneel gebruik om te verwys na die vorm waarvolgens linguistiese inhoud gespesifiseer is binne 'n bepaalde kursus of metode. 'n Belangrike punt wat Richards en Rodgers (2001:26) uitlig is dat die term *sillabus* minder gebruik word in verwerkingsgebaseerde metodes waar die leerinhoud 'n sekondêre rol speel.

Na 1994 is die term *sillabus* vervang met 'n *leerprogram*. 'n Leerprogram is die medium waarmee die vakkurrikulum geïmplementeer word in die verskillende vakke, byvoorbeeld Die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (skole). Leerprogramme is die gestruktureerde en sistematiese ordening van leeraktiwiteite waarmee die leeruitkomst en assesseringstandaarde van die fase bereik moet word, met ander woorde dit stipuleer hoe die kurrikulum geïmplementeer moet word. Die Nasionale Kurrikulumverklaring stipuleer dat konsepte, vaardighede en waardes op 'n graad-tot-graad-basis moet plaasvind. Die leerprogram spesifiseer die spektrum van leer- en assesseringsaktiwiteite per fase. Die leerprogram bevat ook werkskedules wat die spoed en opeenvolging van elke jaar se leerinhoud bevat, asook voorbeelde van lesplanne wat geïmplementeer moet word (Carl, 2009:34).

In die NKABV-dokument is die term *leerprogram* verander na 'n *onderrigplan (teaching plan)* wat ooreenstem met bogenoemde definisies van 'n *sillabus*. Die onderrigplanne se inhoud word in twee-weeklikse siklusse verdeel en is 'n raamwerk waarvolgens die onderwyser dan onderrigmateriaal moet saamstel.

3.5 KURRIKULUMONTWERP

Volgens Carl (2005:87) is kurrikulumontwerp die fase binne kurrikulumontwikkeling wat beide te make het met die skepping van 'n nuwe kurrikulum en die herbeplanning van 'n bestaande kurrikulum. Aspekte soos metode, groepsbenadering en verantwoordelike besluitneming moet sterk binne hierdie fase figureer. Die volgende aspekte behoort daarom aandag te geniet:

- Kriteria vir kurrikulumontwikkeling.
- Die prosedure van kurrikulumontwikkeling.
- Opvoedkundige en onderrigdoelwitte.
- Kennis waaroor kinders beskik.
- Vakkennis.
- Die nodige didaktiese en vakspesifieke kennis en vaardighede.

Volgens Richards en Rodgers (2001:24) behoort die ontwerpfasie van die kurrikulum ten opsigte van taalonderrig aan te dui hoe taalinhoud geselekteer en georganiseer moet word asook die leerder- en onderwyseraktiwiteite, die rol van die onderwyser en leerders en die rol van onderrigmateriaal.

3.5.1 VLAKKE VAN KURRIKULUMONTWERP

Daar is drie verskillende vlakke waarbinne kurrikulumontwerp plaasvind, naamlik die *makro*-, *meso*- en *mikrovlak*. Vir die doeleindes van hierdie navorsing word gefokus op die *mikrovlak*, aangesien dit die taak van die vakonderwyser op skoolvlak is, met ander woorde vakspesifieke kurrikulumontwerp (Carl, 2005:88). Volgens Carl (2005:89) is dit juis in die klaskamer waar die kurrikulum geïmplementeer word en die sukses daarvan bepaal word. Van der Walt (1985) toon aan dat Suid-Afrikaanse onderwysers nie eintlik direk betrokke is by die makro- en mesovlak van kurrikulumontwerp nie. Onderwysers is wel betrokke by die mikrovlak en daarom is dit noodsaaklik om te onderskei tussen die makro-, meso- en mikrovlak soos aangedui deur Carl (2009:64) en Oliva (1988: 55-60).

Die *makrovlak* verwys na die Onderwysdepartement, waar die beplanning, ontwerp, produksie en verspreiding van die kurrikulum nasionaal plaasvind. Die *mesovlak* verwys na die provinsiale of departementele vlak van die spesifieke vak met betrokkenes soos die skoolhoof, departementshoofde of vakhoofde en die onderwysers. Hulle moet die kurrikulum interpreteer en implementeer. Veral waar progressiewe fases ter sprake is, soos in die Kurrikulum van Suid-Afrika, is hierdie vlak uiters belangrik om beplanning te doen vir die hele fase sodat behoorlike progressiewe ontwikkeling kan plaasvind en sodat werk nie oorvleuel nie.

Om die kurrikulum effektief te laat werk is dit nodig om aandag te skenk aan die *mikrovlak* wat hoofsaaklik die taak van die onderwyser is. Die onderwyser moet hier verfyn, uitbrei en kerninhoude ontwikkel om effektiewe leer tot stand te bring met inagneming van die spesifieke vakvereistes binne die vakkurrikulum (Carl, 2005:119). Mikro-implementering word hoofsaaklik deur die onderwyser gedoen. Dit sluit daarom die onderrig in wat die leerders moet ontvang en dit is hier waar die groot toets vir die kurrikulum slaag of misluk. Die mikrovlak behels die beplanning wat onderwysers individueel doen om die fasebeplanning se inhoud te kan implementeer deur byvoorbeeld onderrig-ondersteuningsmateriaal en onderrigstrategieë te selekteer. Hierdie mikrovlak word deur Carl (2009:65) die mikro-kurrikulumontwikkeling in die klaskamer genoem. Vakonderwysers is veral betrokke by hierdie mikro-kurrikulumontwikkeling wat die doelstellings, inhoud, media, metodes en evaluering vir spesifieke leerders insluit.

Die onderwyser word gesien as 'n professioneel opgeleide persoon wat die kurrikulum kan interpreteer en implementeer volgens die behoeftes van die leerders. Die realiteit is egter dat daar steeds nie baie onderwysers is wat gemaklik is daarmee om onderrig-ondersteuningsmateriaal te selekteer of om 'n onderrigsiklus op te stel vanuit 'n ongespesifiseerde kurrikulum nie, waaruit daar ook nie aanduiding gegee word van die opeenvolging van die onderrigitems nie. Die onderwyser moet besef hoe belangrik deeglike beplanning is en vasstel wat die behoeftes van hulle leerders is, voordat hulle kan onderrig. Slegs die onderwyser kan bepaal wat en hoe geleer moet word in die klasse waarvoor hy verantwoordelik is (Carl, 2009:65-66).

Een van die eerste faktore wat in ag geneem moet word wanneer 'n mikro-kurrikulum ontwerp word, is die leerder se vlak van ontwikkeling. Dit beteken dus dat die leerder se behoeftes van kardinale belang is in die ontwikkeling van die mikro-kurrikulum (Carl, 2005:91). Om die leerder te lei tot volwassenheid en die ontwikkeling van sy volle potensiaal, moet die mikro-kurrikulumontwerp ook die volgende aspekte dek:

- Dit moet nie net vakinhoudelik wees nie, maar ook metodes en vaardighede wat nodig is vir die leerproses oorweeg.
- Dit moet voorsiening maak vir die behoeftes, vermoëns en vaardighede van al die leerders.
- Kommunikasievaardighede moet ingesluit word.
- Dit moet geleentheid bied vir leerervarings en vryetydsbesteding.
- Dit moet met die waardes en beginsels van die breë gemeenskap ooreenstem.

3.5.2 KOMPONENTE VIR MIKRO-KURRIKULUMONTWIKKELING

Volgens Carl (2009:75) gebruik die vakonderwyser die volgende komponente binne 'n mikro-kurrikulumontwikkelingsituasie: situasie-analise, doelwitte, doelstellings, uitkomst, seleksie en hantering van die kerninhoud, seleksie van onderrigmetodes en evaluering.

3.5.2.1 SITUASIE-ANALISE

Volgens Oliva (1988:223) is 'n situasie-analise gebaseer op die breë opvoedkundige doelwitte en lewensfilosofieë. Elke optrede van 'n onderwyser binne 'n klassituasie is gegrond op een of ander filosofie. Die vakonderwyser sal begin deur 'n analise te maak van 'n spesifieke graad of klas van leerders en hierdie resultate aanwend in die ontwikkeling van onderrig en leer. 'n Situasie-analise is nie 'n sinoniem vir behoeftebepaling nie. Die behoeftebepaling moes reeds gedoen gewees het tydens die ontwikkeling van die breë kurrikulum waar die totale behoeftes van leerders op nasionale vlak in ag geneem is. Die situasie-analise behels die leerders, inhoud, fisiese omgewing, onderwyser en die gemeenskap (Carl, 2009:76; Krüger, 1980:35).

a) Leerders

Die inligting van die leerders waarop gefokus moet word, sluit in:

- Leerderpopulasie.
- Ontwikkeling en leer – biografiese agtergrond soos ouderdom, psigologiese behoeftes, intelligensie en kreatiewe ontwikkeling, persoonlikheidsfaktore en houding teenoor skool, huis en vak.
- Huislike omstandighede, familie en omgewing.
- Logistiese aspekte – taalagtergrond, medium van onderrig, grade, getalle.
- Algemene aspekte – aandagspan, motivering, leierskap, vaardighede, onafhanklikheid en belangstellings.

b) Inhoud

Leerinhoud moet geanaliseer word ten opsigte van die beskikbaarheid van bronne, moeilikheidsgraad, eise en vereistes van die sillabus, relevansie, beskikbare handboeke, gepastheid ten opsigte van leerders en die struktuur van die vakinhoud. Hier speel die interpretasie van die sillabus 'n baie belangrike rol (Carl *et al.*, 1988:30).

c) Omgewing

Hoeveel klasse en onderwysers is beskikbaar, aantal leerders, taalmedium, gemeenskap buite die skool, onderwysers se opleidingsvlak, beskikbaarheid van bronne in biblioteek of ander media, voorkoms van klas, byvoorbeeld ligte, ventilasie, hoeveelheid banke, permanente klas, klasatmosfeer.

d) Onderwyser

Die onderwyser se filosofie oor die vak en die leerders, die vlak van opleiding en vaardigheid, vakkennis, onderwyservaring, suksesse, buigsaamheid en onderrigvermoë.

e) Gemeenskap

Fisiese behoeftes, byvoorbeeld voedsel, klerasie en behuising asook psigologiese behoeftes soos vrede, waardes, opvoedingsvlak, geletterdheid, begrip en verdraagsaamheid vir ander kulture, beroepsgerigtheid.

3.5.2.2 DOELWITTE

Onderwysers moet baie seker wees wat hulle wil bereik in hulle vak. Hiervoor is duidelike doelwitte belangrik (Carl, 2009:78; Cawood *et al.*, 1982:28). Die onderwyser moet hier in staat wees om te onderskei tussen algemene en spesifieke doelwitte. Algemene doelwitte sal in hierdie geval die kritieke en omgewingsuitkomst wees wat deur die onderwysdepartement uitgespel is. Spesifieke doelwitte is doelstellings wat presies beskryf wat die leerder moet kan doen in Afrikaans Addisionele Taal nadat onderrig plaasgevind het (Carl, 2009:80; Cawood *et al.*, 1982:39-42; Oliva; 1988:262-3).

Twee soorte doelwitte kan onderskei word. *Produkdoelwitte* het ten doel om te fokus op die finale produk en wat die kennis organiseer ten opsigte van die bekendstelling en aanbieding of onderig van nuwe inligting en die vaardighede. Die produkte van 'n vak is byvoorbeeld konsepte, taalreëls, prosedures, tegnieke en so meer (Carl, 2009:81). *Prosesdoelwitte* is gerig op die bekendstelling en bevordering van werkstrategieë en die ontwikkeling van denkvaardighede binne 'n bepaalde vak en die denkprosesse wat daarmee gepaard gaan. Vir Afrikaans Addisionele Taal sal die prosesdoelwit byvoorbeeld wees om effektief te kan kommunikeer. Die denkprosesse sluit onder meer in logiese denke, kritiese denke, analitiese sintetiese denke, abstraksie en veralgemening (Carl *et al.*, 1988:34-35 en Cawood *et al.*, 1982:31-38).

Gedurende die kurrikulumontwerp moet die onderwyser duidelikheid hê oor die kognitiewe, affektiewe en/of psigomotoriese denkprosesse wat moet plaasvind. Die onderwyser moet daarom goeie kennis dra van byvoorbeeld die taksonomie van onder meer Bloom (1956; 1964)(sien Tabel 3.1) en die leestaksonomie van Barrett (1948) (Sien Tabel 3.2) wat gebruik word in die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel. Hierdie taksonomieë word gebruik in eksamenvraestelle en ander assesseringsvorme om onder meer differensiasie te bewerkstellig ten opsigte van die verskillende denkvlakke van die leerders.

TABEL 3.1: Bloom se taksonomie

BLOOM (1956; 1964) SE TAKSONOMIE	
Kognitiewe denkvlakke	
Vlak 1: Kennis	Vlak 4: Analise
Vlak 2: Begrip	Vlak 5: Sintese
Vlak 3: Toepassing	Vlak 6: Evaluering
Affektiewe vlakke	
Vlak 1: Invoer (bewuste gereedheid, bereidheid vir selektiewe en gekontroleerde aandag)	
Vlak 2: Respons (reaksie op volgehoue aandag)	
Vlak 3: Gedetermineerde waarde (bereid om waardes te aanvaar met voorkeure en toewyding)	
Vlak 4: Karakterisering (stabiele waardesisteesem)	
Psigomotoriese vlak	
Vlak 1: Die kognitiewe waar kennis verwerf word	
Vlak 2: Absorbering of opname van kennis	
Vlak 3: Outomatisering sonder enige inmenging	

TABEL 3.2: Barrett (1948) se taksonomie

BARRETT (1948) SE TAKSONOMIE
Vlak 1: letterlike begrip en terugvoer van feite, detail en so meer. Vrae soos: Wat is die naam van, wie, wat, waar, watter, aanhalings, herkenning van oorsaak en gevolg, karaktereienskappe, hoof- en bygedagtes.
Vlak 2: herorganisasie van inligting (klassifiseer, opsom, organiseer, analiseer, orden en vergelyk). Voorbeeldvrae: vertel in eie woorde, dui hoofkenmerke aan, sintetiseer die inligting.
Vlak 3: afleidingsvlak waarin inligting interpreteer word na aanleiding van persoonlike ervarings byvoorbeeld voorspellings en interpretasie van figuurlike taal.
Vlak 4: evaluering ten opsigte van eie waardes, houdings en oortuigings byvoorbeeld deur aan te dui wat waar en wat vals is, of iets positief of negatief is en wat die waardesisteesem is.
Vlak 5: waardering en assessering van die invloed of impak van die teks deur aan te dui of dit interessant, snaaks, sleg is en wat die invloed daarvan op die leser is.

3.5.2.3 DOELSTELLINGS (Objectives)

Carl *et al.* (1988:41) en Oliva (1988:282) toon 'n sterk verwantskap tussen doelwitte en doelstellings en wys dat doelstellings 'n verdere verfyning van die doelwitte is. Presiese en duidelike beskrywings van die doelstellings verskaf rigting oor wat die leerders moet kan doen en weet en verskaf terselfdertyd rigting aan die onderwyser ten opsigte van onderrigmetodes, media en evalueringstrategieë (Carl, 2009:83; Rowntree, 1978:34-36). Vir die vakonderwyser is dit belangrik om te kan onderskei tussen onderrigdoelstellings en leerdoelstellings. 'n Leerdoelstelling spel duidelik uit wat die leerders aan die einde van die onderrigervaring moet kan doen en weet. 'n Onderrigdoelstelling verskaf aan die onderwyser riglyne ten opsigte van wat die onderwyser gaan doen tydens die les (Carl, 2009:84). Rowntree (1987:17) maak 'n belangrike opmerking wanneer hy postuleer dat inhoude dikwels deur ander mense bepaal word en nie die leerders se belangstellings en behoeftes in ag neem nie. Hierdie belangstellings en behoeftes moet as 'n filter dien ten opsigte van die keuse van metodologie en inhoud.

3.5.2.4 UITKOMSTE

Killen (1996:6) en Carl (2009:85-86) beveel aan dat onderrigprosedures kan bydra tot die suksesvolle implementering van uitkomste as deel van 'n uitkomsgebaseerde kurrikulum. Hierdie onderrigprosedures sluit in:

- Die skep van 'n positiewe onderrigklimaat.
- Om leerders in te lig oor die inhoud en die redes vir die keuse van inhoud en hoe hulle sal weet dat hulle die inhoud bemeester het.
- 'n Verskeidenheid onderrigmetodes om die verskillende leerstyle van die leerders te akkommodeer.
- Genoeg inoefeningstyd om gespesialiseerde vaardighede te versterk, voldoende tyd om uit eie en ander se foute te leer en nuwe denkprosesse te vestig.
- Genoeg tyd vir retrospeksie en refleksie op die nuwe inhoud wat geleer is en waartoe dit hulle in staat stel.
- Addisionele uitkomste vir skrande leerders.
- 'n Verskeidenheid evalueringsoefeninge wat volgehou formatief geassesseer kan word.
- Bronne en ander onderrig tegnieke om leerders te ondersteun ter bereiking van die uitkomste.
- 'n Verskeidenheid summatielike evalueringstake waarvolgens leerders hulle graad van bereiking kan bepaal.

Uitkomste is een van die aspekte, tesame met assesseringstandaarde wat weggelaat is uit die nuwe NKABV-dokument. Van die kritiek teen uitkomste was: “[outcomes] inhibit the clear specification of what content and skills need to be taught and learnt” (SA, 2009:41). Die uitkomste het te veel gefokus op houdings en vaardighede en gefaal om die essensie van wat geleer moes word, te spesifiseer. Die regverdiging van Uitkomsgebaseerde Onderwys is ook bevreemding aangesien daar geen grondige bewyse gevind kon word dat dit suksesvol is nie (SA, 2009:41). Die NKABV-dokument het

uitkomst vervang met duidelike standarde vir inhoud, konsepte en vaardighede asook duidelike, standhoudende assesseringsvereistes (SA, 2009:42).

3.5.2.5 LEERINHOUD

Leerinhoud bevat verskillende dimensies waarsonder 'n kurrikulum nie kan klaarkom nie en dit is die leerinhoud wat die aard van die kurrikulum bepaal (Carl, 2009:89). Tradisioneel word inhoud beskryf as die **wat** wat leerders moet leer. Dit gaan hier oor die kerninhoud van die bepaalde vak binne 'n bepaalde graad of fase en hierdie inhoud word beskryf in 'n *sillabus* (Carl, 2009:90). Hierdie proses van sillabusontwikkeling vind plaas binne die mikrovlak van kurrikulumontwikkeling en beteken dat die *kerninhoud* verfyn word na *leerinhoud*. Carl (2009:90) wys daarop dat: “*the selection actions of a curriculum committee choosing core contents at national level will be different from those of the teacher who has to choose the teaching content of a specific lesson in a micro-curriculum situation [...] and the classification action of core content by a curriculum committee will appear different from the arrangement and classification of teaching content for a particular lesson by the subject teacher*”.

Die seleksie van inhoud en klassifikasie kan nie na willekeur plaasvind nie. Dit moet baie versigtig en met erns gedoen word omdat dit 'n bydrae moet lewer tot die leerder se ontwikkeling na volwassenheid (Carl, 2009:91; Krüger, 1980:65). Walters (1978:77) toon aan dat die tradisionele seleksie wat bloot gerig was op feitekennis nie meer ondersteuning behoort te kry nie. Inhoude moet geselekteer word om die totale terrein van kennis, vaardighede, konsepte, houdings en waardes te betrek. Duidelike kriteria moet gestel word vir die keuse van inhoude wat verder strek as blote feitekennis. Dit moet uiteindelik lei tot die ontwikkeling van leerders as verantwoordelike landsburgers wat kan meewerk aan hulle eie en die land se toekoms (Carl, 2005:120).

Carl (2005:120) gee die volgende kriteria vir die seleksie van inhoude:

- Dit moet aansluit by die doelwitte van die breër kurrikulum.
- Dit moet realisties wees, beheerbaar, toeganklik en lewensvatbaar.
- Dit moet relevant wees.
- Dit moet stimulerend en motiverend wees.
- Dit moet leerders se huidige kennis en behoeftes in ag neem.
- Geleentheid bied vir selfontdekking.
- Die ontwikkeling van denkvaardighede (kognitief) bevorder, sowel as houdings en waardes (affektiewe) en psigomotoriese vaardighede insluit.
- Dit moet prakties uitvoerbaar wees.
- Moontlikhede bied vir leerderinsette en keuses.
- Dit moet gebalanseerd wees ten opsigte van die diepte-grense van die studie.
- Dit moet temas bevat wat betrekking het op die gemeenskap, leerders, skool, land en wêreld.
- Dit moet inhoudelike integrasie binne bepaalde vakke bevorder om uiteindelik 'n betekenisvolle geheel te bewerkstellig.
- Dit moet verteenwoordigend wees van die relevansie van die vak.

- Dit moet funksioneel wees om leerders hulle volle potensiaal te laat ontwikkel.

Onderwysers moet ook die klassifikasie en sistematisering van geselekteerde inhoud in aanmerking neem. Klassifisering en sistematisering is 'n bydraende faktor tot kurrikulumontwikkeling (vanaf sillabusontwerp op nasionale vlak by 'n kurrikulumkomitee tot 'n lesbeplanning op klaskamervlak deur die onderwyser). Cawood *et al.* (1982:74-76) verskaf duidelike klassifiseringbeginsels:

- Logiese beginsel (vanaf die eenvoudige tot komplekse, vanaf basis na meer gevorderd, vanaf die bekende na die onbekende).
- Psigologiese beginsel (van die bekende na die onbekende).
- Puntgewyse beginsel (sentrale tema as vertrekpunt na ander, vreemde terreine).
- Spirale of konsentriese beginsel (dieselfde tema word herhaal, maar telkens dieper en moeiliker).
- Analities-sintetiese beginsel (sistematiese analise lei na afleidings en 'n sintese van insig).
- Horisontale beginsel (vergelyk gebeure wat omtrent gelyktydig plaasgevind het met mekaar).
- Simbiotiese beginsel (sluit aan by realiteit om beter begrip oor hede en verlede te bewerkstellig).

Die NKABV (SA, 2011) bevat onderrigplanne wat 'n duidelike uiteensetting in tweeweeklikse siklusse verskaf oor die inhoud wat per graad in AAT onderrig moet word.

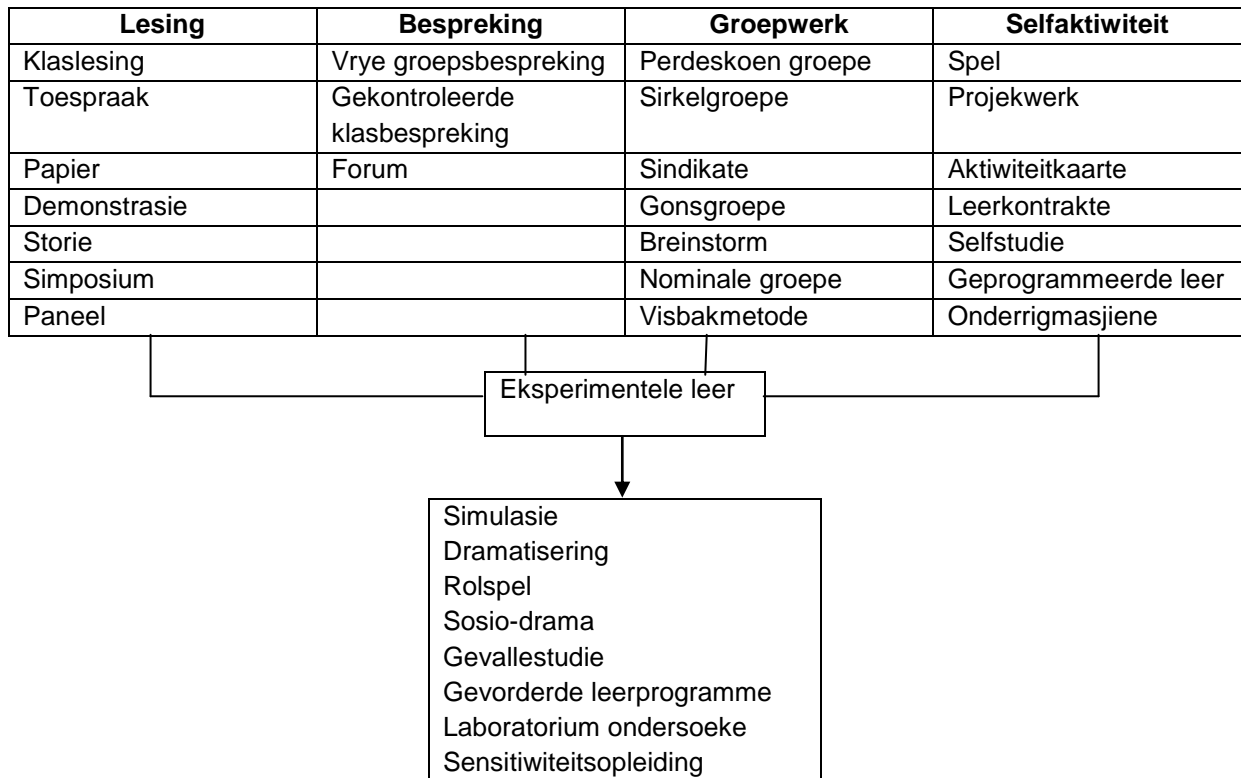
3.5.2.6 ONDERRIGMETODES

Op die makrovlak van kurrikulumontwikkeling word nie spesifieke onderrigmetodes voorgeskryf in die sillabus nie. Dit is die taak van die onderwyser om op mikrovlak onderrigmetodes te kies wat die beste kan bydra om die inhoud aan leerders op die mees effektiewe manier aan te bied (Carl, 2009:93). Oliva (1988:404-408) is van mening dat daar hoofsaaklik vyf aspekte is wat bepalend is by die keuse van onderrigmetodes, naamlik doelwitte, vakinhoud (feite, vaardighede, moeilikheidsgraad en so meer), die leerder (leerstyle, vermoëns, behoeftes, belangstellings, invoerkeuse), die gemeenskap (ouers, oueraspirasies, tipe gemeenskap) en die onderwyser (persoonlike styl, vermoë, voorkeure, inisiatief). Carl *et al.* (1988:48) verduidelik die verhouding tussen leerervaring, leergeleentheid en onderrigmetodes soos volg:

...by means of instruction and learning actions, in other words actions on the part of the teacher and the learner, a learning opportunity is created for the learner also to be personally and actively involved with a view to deriving the most meaningful experience from this involvement

Die blote verskaffing van inhoud alleen is nie 'n versekering dat leer werklik sal plaasvind nie. Die onderwyser moet geleentheid skep binne 'n bepaalde situasie om die leerproses aan die gang te sit. Dit behels veral goeie kennis van die leerders en goeie kennis oor 'n verskeidenheid onderrigmetodes sodat die onderwyser die inhoud op die beste en op 'n interessante wyse aan die leerders kan oordra sodat werklike leer kan plaasvind (Carl, 2009:93; Richards & Rodgers, 2001:30).

Cawood *et al.* (1982:24-79; 1984:32-33) gee 'n skematiese voorstelling van 'n samestelling van verskillende menings ten opsigte van onderrigmetodes (sien Figuur 3.1).



FIGUUR 3.1: Klassifikasie van onderrigmetodes

Onderrigmetodes staan in sommige literatuur bekend as onderrigstrategieë (vergelyk Du Plessis *et al.*, 2007: 28). Du Plessis *et al.* (2007:28-35) definieer strategieë as 'n breë plan van aksie vir onderrig en leeraktiwiteite wat gebruik word om een of meer uitkomst te bereik en verdeel strategieë in direkte onderrig, bespreking, kleingroepe, koöperatiewe leer, probleemoplossing, simulasies, gevallestudies, rolspel, breinstorm en navorsing. Die onderwyser as ontwikkelaar van die kurrikulum moet ingelig wees rakende die beskikbaarheid van metodes sodat die regte keuse gemaak kan word ten opsigte van onderrig. Volgens Carl *et al.* (1980:22) fasiliteer 'n metode die interaksie tussen die onderwyser en die leerders om doelwitte te laat realiseer. Onderrigmetodes sal later in meer besonderhede bespreek en geëvalueer word ten opsigte van Afrikaans Addisionele Taal (sien Hoofstuk 6, gedeelte 6.2.2.5).

Volgens Carl (2005:122) is daar 'n noue verband tussen leerervarings, leergeleenthede en onderrigmetodes. Carl (2005:123) verskaf die volgende riglyne, wat gebaseer is op bestaande beginsels vir onderrig en leer, vir die seleksie van onderrigmetodes:

- Leer is 'n aktiewe proses wat gerig is op die leerder.
- Leer is meer effektief indien leerders betrokke is en verstaan wat geleer moet word.
- Leer word sterk beïnvloed deur die individu se waardes, doelwitte en motivering.

- Gereelde herhaling is van kardinale belang om vaardighede aan te leer.
- Onmiddellike versterking bevorder leer. Kognitiewe terugvoer is meer effektief indien tyd beperk is.
- Hoe groter die verskeidenheid van leerervarings wat aangewend word, hoe groter is die kans op sukses deur veralgemening en diskriminasie.
- Leer word grootliks bepaal deur die leerder se waarnemings en indrukke.
- Dieselfde situasies kan verskillende reaksies by leerders tot gevolg hê.
- Ooreenkomste en verskille tussen situasies behoort geïllustreer te word deur middel van vergelyking.
- Groepsatmosfeer speel 'n bepalende rol by leerderresultate en bevrediging.
- Individuele verskille beïnvloed leer.
- Alle leer is veeldoelig van aard. Hoewel uitkomst seker inhoud beklemtoon, vind ander leer gelyktydig plaas.

3.6 KURRIKULUM EN ADDISIONELETAALONDERRIG

“Nothing endures but change“ (Heraclitus, fifth century B.C.E.)

Kurrikulumontwikkeling en sillabusontwerp in taalonderrig bevat onder meer die behoeftes van die leerders binne die taalonderrig-program, die ontwikkeling van doelwitte en uitkomst, die beplanning van 'n sillabus, die seleksie van onderrig-ondersteuningsmateriaal en onderrigmetodes. Daarbenewens moet ook keuses gemaak word oor assesseringsprosedures en kriteria (Richards & Renandya, 2002:65).

Volgens Nunan (1988:15) is 'n teoretiese verantwoording ten opsigte van 'n addisionele taalkurrikulum redelik verwaarloos, moontlik as gevolg van die dominerende van linguïstiese teorieë oor taalonderrig waar taalonderrig eerder gesien is as 'n linguïstiese as 'n opvoedkundige saak. Richards (1984) en Nunan (1985) het daarom begin fokus op taalsillabusse binne die breër kurrikulumontwikkeling. Hierin is gefokus op die spesifikasie van inhoud, invoer, behoefte-analises, metodologie en evaluering (Nunan, 1988:17). Tussen die tydperk 1960 en 1980 is baie aandag geskenk aan die gebruik van bepaalde metodes om inhoud aan leerders te onderrig en is gepoog om verby die linguïstiek te beweeg na die meer algemene veld van opvoedkundige navorsing en teorie om taalkurrikulums te ontwikkel wat al die elemente van die kurrikulumontwikkelingsproses insluit (Nunan, 1988:20).

Hoofstroomontwikkeling binne kurrikulumontwerp het plaasgevind sedert 1970. Dit sluit in die **strukturele sillabus**, die **funksioneel-nosionele sillabus** en die **prosessillabus**. Die funksioneel-nosionele en prosessillabusse fokus op die belangrikheid van die Kommunikatiewe Benadering tot taalonderrig en leer en word in die sillabusse vervat (Markee, 1997:8). Sillabusontwerp word essensieel gebaseer op eenhede (*units*) van die aktiwiteite en volgorde (*sequence*) waarvolgens die aktiwiteite uitgevoer moet word. Sillabusse bepaal die inhoud van wat geleer moet word met in

agneming van die teoretiese grondslae van addisionele taalverwerwing en kognitiewe prosesse wat uiteindelik lei tot leer (Robinson, 2009a:294).

Ten opsigte van taalonderrig het David Wilkins (1976) 'n invloedryke boek gepubliseer waarin hy geargumenteer het dat sillabusontwerp nie begin by lyste van linguistiese items nie, maar eerder 'n spesifikasie moet wees van die konsepte wat die leerders benodig om hulleself uit te druk (nosies soos tyd en ruimte) en die dinge wat leerders met die taal wil doen (byvoorbeeld verskoning maak, komplimentering). Nosies is algemene konseptuele betekenisse soos tyd, oorsaak en tydsduur, terwyl funksies die kommunikatiewe doelwitte is wat bereik moet word soos om komplimente uit te deel, verskoning te vra of voorkeure aan te dui. Met hierdie sillabus is leereenhede soos *Die verlede tyd* van die grammatikale sillabus vervang deur tematiese leereenhede soos *Praat oor die afgelope vakansie*. Met die wegbeweging van die grammatikale sillabus het seleksie en gradering baie problematies geword, maar indien verder beweeg word as linguistiese nosies, is die onderwerpe wat as kriteria gebruik kan word legio en kan situasies, konteks en ekstralinguistiese faktore ingesluit word.

Die afgelope paar jaar het 'n prosesbenadering die funksioneel-nosionele benadering begin vervang. Hiervolgens is die beginpunt nie lyste van linguistiese of funksioneel-nosionele inhoud nie, maar 'n spesifikasie van kommunikatiewe en leerprosesse. Hieronder val dan die taakgebaseerde benadering en die meer resente vormgefokusde benadering asook 'n geïntegreerde benadering wat 'n kombinasie is van hierdie benaderings (Nunan, 2001:55). Vervolgens sal 'n oorsig gegee word van die verskillende sillabusgebaseerde benaderings en dan gefokus word op twee vertakings van die Kommunikatiewe Benadering wat op die oomblik die voortou neem in navorsing in addisionele-taalonderrig, naamlik die taakgebaseerde en vormgefokusde benaderings.

Op hierdie stadium is dit nodig om die konsep *benadering* te probeer verduidelik. *Benadering* tot taalonderrig is 'n refleksie op 'n sekere model of navorsingsparadigma of 'n teorie (Celce-Murcia, 2001:5). Die Amerikaanse toegepaste linguïst, Edward Anthony het in 1963 drie vlakke van konseptualisering en organisering geïdentifiseer, naamlik benadering, metode en tegniek. Volgens Anthony is hierdie vlakke hiërargies en definieer hy benadering as: "...a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught". 'n Benadering het die breedste betekenis teenoor metode of tegniek. Die volgende is voorbeelde van benaderings: Kommunikatiewe Onderrig, Vaardigheidsgebaseerde Taalonderrig, Inhoudsgebaseerde Taalonderrig, Koöperatiewe Leer, Die Natuurlike Benadering, Taakgebaseerde Taalonderrig en Heeltaalbenadering. 'n Benadering kan dus beskryf word as 'n meer algemene konsep, byvoorbeeld die kognitiewe benadering. 'n Benadering word gevolglik saam met 'n kurrikulum gebruik omdat die benadering vanuit sekere filosofiese perspektiewe gevorm word en dit het weer impak op die kurrikulum. Twee hoofbenaderings word vervolgens in hierdie studie bespreek, naamlik die strukturele benadering en die Kommunikatiewe Benadering en daar word veral gefokus op hulle invloed op addisionele taal.

3.6.1 STRUKTURELE BENADERING (Oudiolinguistiese Benadering/Situasionele taalonderrig)

Een van die eerste tradisionele benaderings tot taalonderrig was die Strukturele Benadering wat tussen 1930 en 1960 aangehang is (Richards & Rodgers, 2001:36). In die Verenigde Koninkryk staan dit bekend as Situasionele Taalonderrig en in Amerika as Oudiolinguïsmie (Richards & Rodgers, 2001:1; Richards & Renandya, 2002:94). Metodologie vir taalonderrig het voor die twintigste eeu bestaan uit twee benaderings, naamlik om leerders die teikentaal te laat gebruik en om leerders in staat te stel om die teikentaal te analiseer (Celce-Murcia, 2001:3). Sedert die sewentiende eeu tot en met die negentiende eeu is vreemdetaalonderrig gekenmerk deur die bestudering van Latyn en 'n analise van die grammatika van Latyn, aangesien Latyn in hierdie tydperk besig was om uit te sterf. Volgens Richards en Rodgers was die tydperk tussen 1950 en 1980 die bloeitydperk van benaderings en metodes omdat daar geglo is dat nuwe en beter metodes die probleme rakende die aanleer van 'n addisionele taal kon oplos. Vervolgens sal die strukturele sillabus met die belangrikste metodes ten opsigte van die strukturele benadering bespreek word.

3.6.1.1 STRUKTURELE SILLABUS

Voordat die funksioneel-nosionele sillabusse gewild geword het, is taalonderrig-sillabusse ontwerp rondom lyste van grammatikale items en die integrasie daarvan met woordeskat. Somtyds is fonologiese items bygevoeg (Nunan, 2001:55). Die Behavioristiese teorie het die strukturele sillabusse sterk beïnvloed en die benadering tot sillabusontwerp is daarom linguïsties gestruktureer met as hoofkomponente fonologie, sintaksis en morfologie. Hierdie grammatika-sillabusse (ook bekend as strukturele sillabusse) is veral beïnvloed deur Harold Palmer en ander persone van die Hervormingsbeweging in 1920. Dit word steeds gebruik en is gegrond op die feit dat taal uit 'n stel grammatikareëls bestaan wat op verskillende maniere geïntegreer kan word om betekenis te skep. Onderwysers se taak was om leerders die reëls te laat bemeester en daar is hoofsaaklik gefokus op die invoer van hierdie reëls. Hierdie sintetiese sillabusse het sterk klem gelê op die gradering van grammatikale onderrigmateriaal waar veronderstel is dat sekere grammatikale strukture meer gebruik is as ander (Robinson, 2009:296).

Gedurende die sewentigerjare is hierdie sillabusse op twee aspekte gekritiseer (Dulay & Burt, 1973; Bailey, Madden & Krashen, 1974, Robinson, 2009:296). Eerstens, die feit dat die lineêre opeenvolging van grammatikale items nie die kompleksiteit van 'n taal in ag neem nie. Tweedens, dat leerders veral ten opsigte van 'n addisionele taal, nie taalverwerwing bemeester deur slegs grammatikareëls te leer nie. Krashen (1981, 1982) het hierna sillabusse bepleit wat gebaseer is op die *natuurlike benadering* waar kommunikatiewe aktiwiteite onbewustelike taalverwerwing bevorder. 'n Verdere verduideliking ten opsigte van die wanbalans tussen invoer en werklike taaluitvoer in verskillende ontwikkelingsfases is verskaf deur Pienemann en Johnston (1987). Hulle is van mening dat die wyse waarop leerders 'n spesifieke taalitem verwerf nie afhang van die grammatikale moeilikheidsgraad nie, maar van die komplekse spraakverwerkingsproses (Vergelyk Pienemann se teorie soos bespreek by 2.3.3.4). Pienemann en Johnston (1987) het aangetoon dat die opeenvolging

van items rangskik moet word volgens die leerbaarheid daarvan, byvoorbeeld dat *wat*-vrae met *doen* nie geleer moet word voordat die leerders die *wat*-vrae met *is* bemeester het nie. Hierdie teorie is egter problematies by kommunikatiewe aktiwiteite waar *wat*-vrae met *doen* nodig word. 'n Oplossing vir hierdie probleem is voorgestel in die vorm van brokstukkies (Ellis, 1994), met ander woorde waar vraagvorme soos “*Wat doen jy?*” of “*Waar bly sy?*” in kommunikatiewe aktiwiteite soos rolspel en inligtinggapings gebruik word (Nunan, 2001:57).

Die grammatika-sillabusse se gewildheid het geleidelik afgeneem aangesien min sukses daarmee behaal is en verder het die ekonomiese en politieke veranderinge in Europa 'n ander tipe funksie vir taal meegebring wat uitgeloop het op die totstandkoming van die funksioneel-nosionele sillabus.

3.6.1.2 METODES VAN DIE STRUKTURELE SILLABUS

a) Grammatika-vertalingsmetode

Met die bekendstelling van ander Europese tale, is die onderrig daarvan op dieselfde manier uitgevoer as dié van Latyn, naamlik papegaai-leer van grammatikareëls, vertaling, skriftelike oefeninge op grond van voorbeelde en die gebruik van dialoë. Die handboeke wat sedert die middel-negentiende eeu gebruik is, is gekenmerk deur grammatika-konstrukte, grammatikareëls en voorbeelde. Mondelinge werk is verminder tot die absolute minimum. Hierdie benadering tot vreemdetaalonderrig staan bekend as die Grammatika-vertalingsmetode (*Grammar-Translation Method*) (Richards & Rodgers, 2001:4). Dörnyei (2009:273) beskryf die Grammatika-vertalingsmetode as onderwyspraktyk wat geen kommunikatiewe aspirasies ten doel het nie. Hy meld ook dat hierdie metode veilig en maklik is om te implementeer waar groot klasse ter sprake is en waar die groot werkslading van onderwysers hulle noop om op 'n handboek staat te maak en waar gebruik gemaak kan word van meervoudige keusevrae vir assessering. Hierdie metode benodig min voorbereiding en die onderwyser hoef ook nie vaardig in die teikentaal te wees nie.

Richards en Rodgers (2001:5-6) gee 'n baie volledige lys van die beginsels waarop die **grammatika-vertalingsmetode** gebaseer is:

- Die doel van die aanleer van 'n vreemde (addisionele) taal is om literêre werke te kan lees en voordeel te kan trek uit die intellektuele ontwikkeling wat spruit uit die aanleer van 'n vreemde taal. Grammatikareëls moet eerste bemeester word en dan volg die toepassing daarvan deur vertalings vanaf die moedertaal na die vreemde taal en andersom.
- Lees en skryf is die hoofokus; min of geen aandag word aan praat en luister geskenk nie.
- Woordeskat word beperk tot dit wat in die tekste wat gebruik word voorkom en word aangeleer met behulp van woordelyste in die moedertaal en vreemde taal, woordeboekstudie en memorisering. In 'n tipiese Grammatika-vertaalteks word die grammatika uitgelig en geïllustreer, 'n lys van die woordeskat word verskaf tesame met hulle betekenis en dan word sinne vir vertaling gegee.
- Die sin vorm die basis van taalonderrig. Baie tyd word spandeer aan die vertaling van sinne tussen die moedertaal en die vreemde taal.

- Akkuraatheid word beklemtoon. Van leerders is verwag om baie akkuraat te wees in die vertaling van die sinne en dit was 'n voorvereiste vir die suksesvolle afhandeling van die formele geskrewe eksamens wat geleidelik toegeneem het in praktyk gedurende die negentiende eeu.
- Grammatika is inductief onderrig, met ander woorde deur die bestudering van die grammatikareëls wat inge oefen is deur vertalingoefeninge.
- Die leerder se moedertaal was die medium waardeur onderrig is. Die moedertaal is gebruik om konsepte te verduidelik en vergelykings is getref tussen die moedertaal en die vreemde taal.

b) Direkte Benadering

Die Direkte Benadering van François Gouin, het baie gewild geraak in veral Frankryk en Duitsland en het steeds aanhangers. Hierdie benadering was 'n reaksie op die grammatika-vertalingsbenadering se onvermoë om leerders van 'n addisionele taal te laat kommunikeer (Celce-Murcia, 2001:6)

Die **Direkte Benadering** word volgens Celce-Murcia (2001:6) gekenmerk deur die volgende:

- Geen gebruik van die moedertaal word toegelaat nie (die onderwyser hoef dus nie kennis te dra van die leerders se moedertaal nie).
- Lesse begin met dialoë en anekdotes in 'n moderne konvensionele styl.
- Aksies en prente word gebruik om betekenis duidelik te maak of woorde te verklaar.
- Grammatika word ¹inductief geleer.
- Literêre tekste word vir plesier gelees en word nie grammatikaal geanaliseer nie.
- Die teikentaal se kultuur word inductief geleer.
- Die onderwyser moet 'n moedertaalspreker van die teikentaal wees of oor moedertaalvaardigheid beskik, byvoorbeeld korrekte uitspraak.

Terselfdertyd het die Internasionale Fonetiese Organisasie wat deel gevorm het van die Hervormingsbeweging daadwerklik bygedra tot wetenskaplike beginsels vir taalonderrig. Hierdie beginsels het gestel dat:

- Gesproke taal primêre aandag moes kry.
- Fonetiese resultate moet toegepas word op taalonderrig.
- Taalonderwysers moet 'n grondige kennis van fonetiek hê.
- Leerders moet fonetiese opleiding kry om goeie taalgewoontes aan te leer, byvoorbeeld uitspraak (Richards & Rodgers, 2001:36).

¹ **Induktiewe** onderrig vind plaas waar leerders voorgestel word aan spesifieke feite en dan geleidelik deur ondersoek en beredenering 'n veralgemening of definisie vorm. Dit is in teenstelling met **deduktiewe** onderrig waar 'n algemene reël verskaf word en voorbeelde en feite verskaf word waarin die reël of definisie voorkom.

Volgens Celce-Murcia (2001:5) het die Direkte Benadering nie baie sukses in Amerika behaal nie omdat daar te min opgeleide onderwysers was vir addisionele taalonderrig en is dit vervang deur 'n Leesbenadering van Coleman (1929). Hierdie benadering is tot in 1940 gebruik waarna die Tweede Wêreldoorlog Amerika genoop het om vinnige en effektiewe alternatiewe te soek om 'n addisionele taal aan te leer.

c) Oudiolinguistiese Metode

Volgens Dörnyei (2009:274), Kirsch (2008:53), Richards en Rodgers (2001:50) en Celce-Murcia (2001:7) het hierdie benadering gewild geraak gedurende die Tweede Wêreldoorlog toe die VSA dringend mense met kommunikatiewe vaardighede benodig het. Aangesien die Grammatika-vertalingsmetode nie die gewenste resultate tot gevolg gehad het nie, is linguïste en addisionele-taalkenners ingespan om 'n nuwe metode te ontwikkel wat uitloop het op die oudiolinguistiese metode. Hierdie benadering is beïnvloed deur die strukturele linguïstiek (Bloomfield) en Behaviorisme (Skinner) en sien leer dus as die kombinasie van boublokke van taal en gewoontevorming (Kirsch, 2008:53). Celce-Murcia (2001:7) stipuleer die volgende beginsels van hierdie benadering:

- Lesse begin met 'n dialoog.
- Mimiek en memorisering word gebruik, gebaseer op die feit dat taal deur gewoontevorming aangeleer word (Skinner).
- Grammatikale strukture word in reekse aangeleer en reëls word induktief onderrig.
- Vaardighede vind agtereenvolgens plaas: eers luister en praat, terwyl lees en skryf eers uitgestel word.
- Uitspraak word van die begin af beklemtoon.
- Woordeskat word geweldig beperk in die beginfasies.
- Baie aandag word geskenk aan die vermyding van taalfoute by leerders.
- Taal word gemanipuleer sonder enige verband met 'n konteks of betekenis.
- Die onderwyser moet vaardig wees in die taalstrukture en woordeskat wat onderrig word, aangesien die leeraktiwiteite en onderrigmateriaal gekontroleer word.

Volgens Kirsch (2008:54) vind onderrig induktief plaas en volgens 'n bepaalde volgorde: eers mondelinge taal, dan reseptiewe vaardigheid (luister en lees) en dan produktiewe vaardigheid (praat en skryf).

Punte van kritiek teen hierdie metode is eerstens dat dit nie leerders voorberei vir spontane gesprekke in outentieke situasies nie en tweedens dat dit meganiese drilwerk behels. Johnson (2001:247) lewer kritiek teen herhaling, betekenisloosheid, leer sonder 'n konteks, drilwerk wat nie toepaslik is op werklike situasies nie en leerders het nie vryheid om kreatief te leer en self insette te kan lewer op inhoud nie. 'n Derde punt van kritiek is dat hierdie metode onderwysergesentreerd is en op taalstrukture eerder as betekenisvolle kommunikasie fokus (Kirsch, 2008:54).

d) Die mondelinge-situasionele metode

As gevolg van globalisering gedurende die 1920's en 1930's moes immigrante vinnig kommunikasie aanleer. Dit is gedoen deur gebruik te maak van sekere situasies waar woordeskat en sinskonstruksies gevorm is. Volgens Celce-Murcia (2001:7) en Richards en Rodgers (2001:39) is die beginsels van hierdie metode die volgende:

- Die gesproke taal is primêr.
- Alle onderrigmateriaal word mondelings geoefen voordat skriftelike materiaal gebruik word (lees en skryf word onderrig nadat 'n mondelinge basis in leksikon en grammatikale strukture vasgelê is).
- Slegs die teikentaal word in die klaskamer gebruik.
- Die algemeenste en bruikbaarste leksikale items word gebruik.
- Grammatikale strukture word gegradeer vanaf eenvoudig tot kompleks.
- Nuwe items (woordeskat en grammatika) word bekendgestel en volgens situasie ingeoefen (byvoorbeeld by die poskantoor, by die bank, in die restaurant).

Gedurende die een en twintigste eeu is die strukturele benadering dwarsdeur die wêreld geleidelik vervang deur 'n Kommunikatiewe Benadering (Savignon, 2001:13). Hierdie verskuiwing is teweeggebring deur die behoeftes wat ontstaan het van immigrante wat wêreldwyd begin beweeg het. Die kommunikatiewe vaardigheid wat benodig is om deel te neem aan globalisering, kon nie deur die tradisionele grammatikale vaardigheid alleen verkry word nie. Pragmatiese vaardigheid is ook benodig, veral om te kon kommunikeer. Die invloed van nuwe navorsing op die gebied van kognisie en die linguistiek het die gestruktureerde en Behavioristiese uitgangpunte vervang wat uitgeloop het in Kommunikatiewe Benaderings (Richards & Rodgers, 2001:71; Savignon, 2001:15).

3.6.2 KOMMUNIKATIEWE BENADERING

Gedurende die sestigerjare is daar toenemend kritiek gelewer teenoor die fokus op grammatikale vaardigheid en die onsuksesvolle resultate daarvan op taalverwerwing. Navorsers soos Hymes (1972) het daarom begin om werklike taalgebruik te bestudeer. Canale en Swain (1980) het 'n pedagogiese raamwerk voorgestel vir kommunikatiewe vaardigheid en geleidelik het die strewe na kommunikatiewe vaardigheid die grammatika-georiënteerde benaderings begin vervang (Kirsch, 2008:56).

Die funksioneel-nosionele en prosessillabusse was die begin van 'n verskuiwing na kommunikatiewe vaardigheid. Voortdurende verandering en innovasie het die twintigste eeu gekenmerk as gevolg van die ontwikkeling van kompeterende taalonderrig-ideologieë (Richards & Rodgers, 2001:1). Hierdie ontwikkeling ten opsigte van taalonderrig was die direkte gevolg van ontwikkeling op die gebied van die linguistiek en psigologie waarin beginsels en prosedures vir die ontwerp van onderrigmetodes en onderrigmateriaal wat meer suksesvol as die vorige was, ondersoek is (Richards & Rodgers, 2001:1). Linguïste en taalspesialiste wat probeer om die kwaliteit van taalonderrig te verbeter, verwys dikwels

na algemene beginsels en teorieë oor hoe taal verwerf word, hoe kennis van 'n taal voorgestel en in die geheue georganiseer word, of hoe taal self gestruktureer word (Richards & Rodgers, 2001:18).

Hoewel die proses van taalverwerwing steeds 'n groot geheim is, ondersteun toegepaste linguïste die teorie dat taalverwerwing tot stand kom deur betekenisvolle interaksie en kommunikasie, kennis van grammatika, die vlak van sinstrukture en diskoers en dat beide taalstrukture en taalfunksies belangrik is en ontwikkel moet word. Die Kommunikatiewe Benadering is in 1980 in skole dwarsdeur Suid-Afrika ingestel en is deur die Nasionale Kurrikulumverklaring onderskryf (Van der Walt *et al.*, 2009:39). Dit is steeds die gekose benadering om te volg by taalonderrig in die NKABV-dokument (SA, 2011: 7).

3.6.2.1 FUNKSIONEEL-NOSIONELE SILLABUS

Gedurende die vroeë 1970's het Europa opmerklieke veranderings ondergaan ten opsigte van ekonomie, politiek en infrastruktuur. Hierdie sosiale veranderings het 'n belangrike invloed op taalontwikkeling gehad. As gevolg van die verskuiwing van grense en internasionalisering moes die probleem van eentaligheid hanteer word. Die funksioneel-nosionele sillabus was een van die eerste sillabusse wat teoreties gebaseer is op die filosofie van rekonstruksie met die klem op leerdergesentreerdheid en kommunikasiegeoriënteerdheid en was dit die begin van kommunikatiewe taalonderrig. Daarbenewens was hierdie sillabus eerder analities² as sinteties³ soos die strukturele sillabus (Markee, 1997:16). Hierdie sillabus is ontwikkel volgens 'n analise van kommunikatiewe behoeftes, sillabusinhoud, die skepping van onderrigleermateriaal en assessering en evaluering (Clark, 1987:24).

Die funksioneel-nosionele sillabus het 'n analitiese benadering gevolg om taalonderrig te organiseer waar nosies (byvoorbeeld tyd of ruimtelike verhoudings) en funksies (byvoorbeeld toestemming vra of gee) die betekenisdraende eenhede van analise vorm. Hierdie tipe sillabus bied meer toegang tot taal as 'n strukturele sillabus (Markee, 1997:16, Robinson, 2009:297). Dit was gegrond op die uitgangspunt dat taalleerders metataal sal ontwikkel deur rolspel en doelbewuste inoefening van kleiner eenhede van taal (Clark, 1987:95). Die algemeenste taalfunksies is ontwikkel op 'n sikliese wyse. Die leerders verfyn hulle taalvaardigheid geleidelik deur terug te keer na vorige kennis wat verwerf is rakende die taal en ontwikkel dan verder na die volgende moeiliker vlak. Die sillabus is gebaseer op huidige en toekomstige taalbehoefte met outentieke taalgebruik (Richards & Rodgers, 1986:64-86; Clark, 1987:95; Long & Crookes, 1993:16).

² In 'n Analitiese sillabus word die leerinhoud gebaseer op die sosiale behoeftes van die leerders van die addisionele taal. Leerders werk interaktief met en analiseer voorbeelde van taal wat relevant is tot hulle behoeftes.

³ 'n Sintetiese sillabus se inhoud bestaan uit die teikental se leksis, sintaksis, morfologie, fonologie en semantiek. Die inhoud word vooraf vasgestel en geselekteer en word geleidelik onderrig totdat die totale spektrum van die taal bereik is.

Hierdie sillabus is gekritiseer ten opsigte van leerderverskille wat nie in aanmerking geneem is nie en omdat onderwysers en die leerders die kurrikulum slaafs moes navolg met stereotiperende inhoude (Clark, 1987:33). Verder is dit baie moeilik om nosies en funksies te gradeer en te integreer om vas te stel op watter vlak die taalgebruik moet wees (Brindley, 1984:87-136; Long & Crookes, 1993:18-24; Widdowson, 1984:216).

3.6.2.2 PROSESSILLABUS (KOMMUNIKATIEWE SILLABUS)

In 1980 het alternatiewe benaderings tot taalonderrig te voorskyn gekom en die nuwe sillabus, geskoei op Progressivisme, het die funksioneel-nosionele sillabus vervang. Die prosessillabus is by die Universiteit van Lancaster ontwikkel en aangewend vir Engels as tweede taal in Indië met die Bangalore-Projek onder leiding van Prabhu. Prabhu en sy span het probeer om 'n sillabus saam te stel wat nie gefokus het op linguistiese inhoud nie. Hulle het gefokus op take as die primêre oordraer van taalinhoud en waar betekenis gevorm word deur kommunikasie. Hierdie prosessillabus was baie innoverend: Dit was eerstens radikaal analities aangesien dit gebruik gemaak het van take wat probleemoplossend van aard was en nie, soos die voorafgaande sillabusse, linguistiese inhoud vooraf geselekteer het nie. Tweedens is dit binne 'n kurrikulum geplaas om taalonderrig te organiseer, wat die standpunt huldig dat 'n sillabus 'n produk of onderafdeling is van 'n kurrikulum (vergelyk 3.4.2). Volgens Nunan (1988:17) is hierdie kurrikulum beïnvloed deur die Progressivisme as filosofiese uitgangspunt met voorstanders van die prosessillabus soos Breen en Candlin (1980), Prabhu (1983), Long (1985) en Long en Crookes (1986). Die Progressivisme het die metodologie van onderrig beklemtoon asook die beginsels wat die onderrig- en leerproses reguleer (Clark, 1987:52).

Die derde verandering wat vervat was in die prosessillabus was dat die vakinhoud sowel as die onderrigmateriaal, onderrigmetodes en assesseringstipes nie voorafbepaal is nie. Hierdie sillabus het probleemoplossend te werk gegaan en leerders kon help om vakinhoud en onderrigmateriaal te selekteer asook insette lewer oor die wyse waarop hulle die inhoude wou leer en assessee. As gevolg van die Progressivistiese uitgangspunt is die fokus op die leerder en hulle betrokkenheid by die leeraktiwiteite eerder as om te fokus op inhoud en uitvoer (Markee, 1997:21; Nunan, 1988:17; Clark, 1987:55). Die fokus van hierdie sillabus is 'n verskuiwing van die fokus op leerinhoud na die skep van leeromgewings waar spontane leer kan plaasvind deur gepaste kognitiewe prosesse te stimuleer en te aktiveer. Hierdie sillabus het erkenning gegee aan die feit dat taalverwerwing nie 'n lineêr akkumulerende proses is nie, maar geleidelik ontwikkel deur komplekse kognitiewe prosesse en fases (Clark, 1987:56).

Prosesgeoriënteerde sillabusse kan verdeel word in proses-, prosedure- en taakgebaseerde sillabusse. Prabhu (1982) se prosedure-sillabus is gebaseer op die standpunt dat vorm die beste geleer word indien die leerder fokus op betekenis. Om op betekenis te fokus moet die leerder betrokke raak by 'n aktiwiteit of taak wat 'n bepaalde uitkoms moet hê. Hierdie sillabus bepaal die prosedure wat gevolg moet word om die uitkoms te bereik en daarom staan dit bekend as die prosedure-sillabus. Die prosessillabus van Breen en Candlin (1980) onderskryf Halliday se siening van die gebruik van alledaagse kommunikasie. Die doelwit van hierdie sillabus was om

kommunikatiewe vaardigheid te verbeter ten opsigte van begrip en wedersydse spraak (Breen, 1987:154-174; Candlin, 1987:6). Long en Crookes (1992) se taalsillabus het gefokus op vorm: “...when the task syllabus is combined with a focus on form in task-based language teaching, the task receives more support in SLA” (Long & Crookes, 1992:27). Long en Crookes (1992:34-48) toon aan dat die Taakgebaseerde Benadering taalonderrig nie analiseer ten opsigte van linguistiese strukture soos vorm, nosie of funksie nie, maar in terme van betekenisvolle aktiwiteite wat brokstukkies taal genereer.

3.6.3 TAALONDERRIG BINNE DIE KOMMUNIKATIEWE BENADERING

Volgens Richards en Renandya (2002:94), Celce-Murcia (2001:3) en Richards en Rodgers (2001:154) is die tradisionele benaderings (waaronder veral die Grammatika-vertalingsmetode) geleidelik in die 1980's vervang deur onderrigbenaderings wat grootliks gefokus het op kommunikasie eerder as grammatika as die kerndimensie van onderrig en leer. Die verandering het plaasgevind as gevolg van 'n besef dat kommunikatiewe vaardigheid meer vereis het as bloot die aanleer van linguistiese strukture en dat leerders ten spyte van hulle kennis rakende die grammatikareëls, steeds nie kon kommunikeer in die addisionele taal nie. Leerders het ook funksionele taal benodig om waarlik te kan kommunikeer (Larsen-Freeman, 2000:21). Vroeë modelle van die Kommunikatiewe Benadering het daarom onderrig volgens funksionele eenhede georganiseer en uitgevoer. Kommunikatiewe taalonderrig het ten doel om die teoretiese perspektief van die Kommunikatiewe Benadering toe te pas deur kommunikatiewe vaardigheid die doel van taalonderrig te maak en die interafhanklikheid tussen taal en kommunikasie te erken (Larsen-Freeman, 2000: 21).

Die oorsprong van kontemporêre kommunikatiewe taalonderrig kan gevind word in veranderende toestande in beide Europa en Noord-Amerika. Immigrante wêreldwyd wat in 'n toenemende aantal lande gaan werk het, moes vaardig word in veral mondelinge kommunikasie (Savignon, 2001:15).

Met die fokus op kommunikasie word die sillabus ontwerp rondom **nosies** (betekenis, sowel as plek, tyd en graad) asook **funksies** (sosiale transaksies en interaksies, byvoorbeeld inligting of komplimente). Binne hierdie sillabus speel grammatika en woordeskat 'n sekondêre rol. Binne die Kommunikatiewe Benadering word taakgebaseerde aktiwiteite of prosesgebaseerde aktiwiteite aangemoedig waarin die werklikheid en outentieke materiaal aangewend word in die ontwerp van inhoud.

As gevolg van die vinnige vermeerdering van immigrante in beide Europa en Noord-Amerika was die Europese Raad verplig om 'n sillabus te ontwikkel wat gebaseer was op funksioneel-nosionele konsepte vir taalgebruik. Die term kommunikatief is by hierdie funksioneel-nosionele sillabus geheg aangesien tale vir 'n spesifieke doel aangeleer moes word. Aan die ander kant was daar 'n fokus op die proses van kommunikatiewe onderrigpraktyke byvoorbeeld in Duitsland onder leiding van Habermas (1970) en die ontwikkeling van onderrigmateriaal (Candlin, 1978). Intussen het Hymes (1971) gereageer op Chomsky (1965) se karakterisering van linguistiese vaardigheid en die term *kommunikatiewe vaardigheid* voorgestel. Halliday (1978) het weer gefokus op betekenis in sosiale

gedrag, nie spesifiek op taal nie. Savignon (1972) het intussen by die Universiteit van Illinois die term kommunikatiewe vaardigheid gebruik om die interaksie tussen leerders en ander sprekers te beskryf. Dit is duidelik dat die Kommunikatiewe Benadering aan verskillende perspektiewe ontleen is, naamlik die psigologie, linguistiek, filosofie, sosiologie en opvoedkunde. Die kern van die Kommunikatiewe Benadering is dat die leer van 'n taal beide opvoedkundig en polities is (Celce-Murcia, 2001:16; Richards & Rodgers, 2001: 159).

Meer resente interpretasies van die Kommunikatiewe Benadering fokus op 'n verwerkings- of taakgebaseerde sillabus waar werklike aktiwiteite en outentieke onderrigmateriaal gebruik word om die taalprogram te ontwerp.

Die verskuiwing na 'n Kommunikatiewe Benadering ten opsigte van taalonderrig en leer, het ook 'n *wegbeweging* van metodes bewerkstellig. Hoewel sekere metodes van die strukturele benadering steeds baie in gebruik is, word 'n meer eklektiese benadering ten opsigte van metodes gevolg, veral aangesien navorsing bewys het dat "*there is no one best method*" (Kirsch, 2008:49). Elke onderwyser wat deesdae 'n addisionele taal wil onderrig, moet ingeligte besluite neem, gebaseer op die leerders se behoeftes, rakende watter prosedures en onderrig tegnieke die beste gaan werk om sekere inhoud aan 'n bepaalde groep leerders oor te dra sodat leer kan plaasvind (Kirsch, 2008:49; Mitchell & Myles, 1998:195).

3.6.3.1 BEGINSELS VAN KOMMUNIKATIEWE TAALONDERRIG

Die beginsels van die Kommunikatiewe Benadering is onder meer die volgende:

- Die doel van taalonderrig word gesien as die leerder se vaardigheid in kommunikasie.
- Die inhoud van taalonderrig moet semantiese aspekte insluit sowel as sosiale funksies, nie net linguistiese strukture nie.
- Groep- en paarwerk word dikwels gebruik om betekenis oor te dra in situasies waar een persoon inligting kort wat die ander oor beskik.
- Rolspel en dramatisering word dikwels aangewend om die teikentaal aan te pas in meer komplekse situasies.
- Onderrigmateriaal en aktiwiteite is outentiek en reflekteer werklike situasies buite die skool.
- Vaardighede word uit die staanspoor uit geïntegreer; 'n aktiwiteit kan insluit lees, praat, skryf en luister.
- Die onderwyser se rol is om te fasiliteer en foute reg te maak.
- Die onderwyser moet die teikentaal vloeiend en toepaslik kan gebruik (Celce-Murcia, 2001:8).

Volgens Larsen-Freeman (2000: 128-132), McDonough en Shaw (2003:15-28) en Van der Walt *et al.* (2009:44-45) behels die beginsels van kommunikatiewe taalonderrig die volgende:

- Om leerders in staat te stel om behoorlik te kan kommunikeer in die teikentaal, moet hulle kennis dra van die linguistiese strukture, betekenis en funksies van die taal.

- Onderwysers se grootste taak is om leerervarings te skep waarin die leerders kan kommunikeer en dus aktief betrokke is. Die onderrig is leerdergesentreerd.
- Die uitstaande kenmerke van kommunikatiewe taalonderrig is dat alles kommunikasiegedrewe is met drie basiese beginsels, naamlik inligtingsgaping, keuse en terugvoer. Die inligtingsgaping noodsaak kommunikasie om die inligting in te win waaroor een persoon beskik terwyl die ander een moet uitvind. Die leerders word egter die kans gegee om volgens eie keuse inligting en vrae uit te ruil. Die voorwaarde is dat die luisteraar goed moet luister om die korrekte terugvoer te kan verskaf.
- Outentieke onderrigmateriaal word aangewend om die leerervarings realisties en sinvol te maak.
- Kommunikatiewe taalonderrig strew na gepaste taal vir gepaste kontekste. Kulturele verskille en ooreenkomste, veral ten opsigte van nieverbale kommunikasie, word daarom by kommunikatiewe taalonderrig ingesluit.
- Kommunikatiewe taalonderrig maak meestal gebruik van 'n funksionele sillabus waarin daar vanaf die maklike na die moeilike gewerk word. Al vier die vaardighede (luister, lees, praat, skryf) word van die begin af onderrig.
- Klasaktiwiteite moet taalgebruik ondersteun en ontwikkel wat aan die behoefte van leerders buite die klas voldoen.
- Die fokus op kommunikatiewe vaardigheid beïnvloed die metodologie en inhoud van die onderrigmateriaal. Inhoud wat fokus op grammatika alleen, sal nie verwerwing bevorder nie en ook nie uitgebreide drilwerk nie. Interaktiewe aktiwiteite is noodsaaklik vir taalverwerwing.
- Leerders moet voorberei word om te kan kommunikeer buite die klassituasie.
- Onderrigmateriaal moet outentieke materiaal insluit soos koerante, tydskrifte, kaarte, spyskaarte, aansoekvorme vir werk of universiteit, advertensies en die bestanddele op produketikette en so meer.
- Onderwysers moet aktiwiteite saamstel waarin gefokus word op akkuraatheid en vloeiendheid en ruimte laat vir die korreksie van foute sodat leerders kan beseft dat hulle daarna moet streef om nie foute te maak nie.
- Aktiwiteite moet ook kognitiewe akademiese taalvaardigheid insluit en nie net bly by basiese kommunikasievaardighede nie.

3.6.3.2 KOMMUNIKATIEWE VAARDIGHEDE

Die Kommunikatiewe Benadering impliseer kommunikatiewe vaardigheid. Leerders kan beskou word as kommunikatief vaardig indien hulle “*have the ability not only to apply the grammatical rules of a language in order to form grammatically correct sentences, but also know when and where to use these sentences and to whom*” (Richards, Platt & Platt, 1992:65). Vir Savignon (1990:210), een van die grondleggers van hierdie benadering, was die fokus van die Kommunikatiewe Benadering: “*the elaboration and implementation of programs and methodologies to promote the development of L2 functional competence through learner participation in communicative events*”.

Volgens Van der Walt *et al.* (2009:40) en Celce-Murcia (2001:17) is daar vier verskillende areas van kommunikatiewe vaardigheid wat onderskei word, naamlik grammatikale, sosiokulturele, strategiese en diskoersvaardighede.

- a) Grammatikale of linguistiese vaardighede** is 'n kennis van grammatika en woordeskat as voorvereiste om 'n taal vloeiend te kan gebruik. Dit beteken dat die leerder moet weet hoe om grammatikareëls korrek te kan toepas. Onderwysers moet aktiwiteite skep waarin akkurate taalgebruik en vloeiendheid ge oefen kan word wat daartoe lei dat eksplisiete kennis in implisiete kennis verander. Die fokus van hierdie grammatika is om betekenisvolle kommunikasie tot gevolg te hê. In mondelinge werk moet aandag geskenk word aan uitspraak en fonetiek sowel as grammatikale strukture (Van der Walt *et al.*, 2009:40).
- b) Sosiokulturele vaardighede** het te doen met die kultuur van die teikentaal. Leerders moet weet wat in die teikentaal bestempel word as formele en informele taal, wat ongewenste taalgebruik is en wat gepaste taalgebruik is. Kennis van die verskillende tipes vrae wat in die teikentaal gevra kan word, hoe woede uitgedruk word en hoe om slaggate te vermy. Hierby ingesluit is kennis van nieverbale kommunikasie soos toonhoogte, tempo, volume asook liggaamstaal (Van der Walt *et al.*, 2009:43). Celce-Murcia (2001:18) meld dat sosiokulturele vaardigheid 'n begrip van die sosiale konteks waarin die teikentaal gebruik word, vereis. Dit gaan veral ook oor die sosiale konvensies wat ter sprake is, byvoorbeeld om beurtelings te praat, nieverbale kommunikasie en die toon waarmee gepraat word. Dit gaan hier om veral kulturele gewaarwording, eerder as slegs kulturele kennis.
- c) Strategiese vaardigheid** word deur Brown (1980:178) gedefinieer as: *“the conscious employment of verbal or nonverbal mechanisms for communicating an idea when precise linguistic forms are not readily available.”* Dit is die metodes wat leerders gebruik om hulle betekenis duidelik te maak deur 'n verskeidenheid tegnieke te gebruik, byvoorbeeld om 'n sin te herfraseer of mimiek te gebruik indien hy/sy nie oor die nodige woordeskat beskik nie. Om hierdie vaardigheid te verbeter, kan onderwysers byvoorbeeld blokkiesraaisels gebruik in aktiwiteite of die gebruik van moedertaal beperk. Leerders kan ook gehelp word om raaiskote te waag deur gebruik te maak van reeds bestaande kennis. Kognitiewe strategieë waardeur nuwe onderrigmateriaal geleer en verstaan kan word, is beter as om bloot te probeer om die inligting te memoriseer. Leerders moet gehelp word om nuwe inligting te assosieer of in verband te bring met reeds bestaande kennis deur dit te analiseer en te sintetiseer. Metakognitiewe strategieë moet aangewend word om uiteindelik by probleemoplossing uit te kom.
- d) Diskoersvaardigheid** word deur Swain (in Savignon & Berns, 1984:188-189) soos volg gedefinieer: *“Discourse competence involves mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres such as narrative,*

argumentative essay, scientific report or business letter.” Dit beteken dat ’n leerder in staat moet wees om mondelinge of geskrewe tekste tot stand te bring waarin die boodskap duidelik en betekenisvol oorgedra kan word. Dit gaan dus verder as om bloot sinne te kan gebruik. Dit gaan hier om die samestelling van verskeie sinne om paragrawe en uiteindelik ’n teks tot stand te bring waarin betekenisvolle interaksie bewerkstellig word (Van der Walt *et al.*, 2009:43). Bekende konsepte wat te doen het met diskoersvaardigheid is kohesie en koherensie. Tekskoherensie is die verhouding tussen al die sinne of uitinge om ’n globale boodskap oor te dra.

3.6.3.3 KOMMUNIKATIEWE BENADERING EN BEHOEFTEBEPALING

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.

Brindley (1984:28) het behoeftes soos begeertes, eise, verwagtings, motivering, tekorte, hindernisse en vereistes uitgelig. West (1994:8-12) en Jordan (1997:23-28) verskaf lysse van verskillende tipes behoefte-analises wat oorvleuel. Die navorser van hierdie studie het uit Brown (2009:272) se gekombineerde lys van behoeftes die volgende lys saamgestel wat van toepassing is op Afrikaans as Addisionele Taal:

- Teikensituasie-analise: soek inligting rakende taalvereistes van leerders.
- Tekortkomingsanalise: neem leerders se huidige behoeftes in ag en hulle teikensituasie se tekorte of gebreke.
- Huidige situasieanalise: fokus op leerders se vaardighede voordat onderrig plaasvind.
- Leegerigte analise: behoeftes ten opsigte van die sillabus, inhoud, onderrigmetodes en onderrigmateriaal wat onderhandel moet word tussen leerders en ander.
- Betekenis-analise: fokus op die onderrig-leersituasie byvoorbeeld vooropgestelde idees, kulturele gepastheid, moontlikhede en so meer.
- Strategie-analise: fokus op leerders se voorkeure in terme van leerstrategieë, foutkorreksies, groepgrootte, hoeveelheid huiswerk en so meer.
- Taaloudit: vergelyk die verskillende rolspelers soos die onderwysdepartement, regering, politiek en so meer.

3.6.4 VERTAKKINGS VAN DIE KOMMUNIKATIEWE BENADERING

Die Kommunikatiewe Benadering is wyd geïnterpreteer en selfs misïnterpreteer. Richards en Rodgers (2001:155) meld in die verband: *“There is no single text or authority on it, nor any single model that is*

universally accepted as authoritative". Sommige invloedryke navorsers soos Widdowson (1972:15), Littlewood (1981:1) en Morrow (1981:61) meld dat die Kommunikatiewe Benadering funksionele of situasionele aspekte sowel as strukturele aspekte bevat. Opsommenderwys toon resente perspektiewe dat die Kommunikatiewe Benadering getransformeer het na 'n benadering waarin taalstrukture erkenning en aandag kry tesame met betekenisvorming (Spada, 2007:271). Dit is ook duidelik dat dit nie 'n terugkeer na die grammatika-beginsel is nie, maar eerder: *"an attempt to extend the systematic treatment of language issues traditionally restricted to sentence-bound rules (i.e. grammar) to the explicit development of other knowledge areas and skills necessary for efficient communication"* (Dörnyei, 2009:278).

Hierdie transformasie in die Kommunikatiewe Benadering het uitgeloop op *Taakgebaseerde taalonderrig* en *Vormgefokusde taalonderrig*:

Although [the term communicative language teaching] is still very widely used, a task-based approach to language teaching is more associated with a) an acceptance that a Focus-on-Form is essential; b) the belief that it is not enough to explore the creativity and engagement of tasks, rather they need to be related to acquisition and language development; and c) the belief that tasks and the conditions under which tasks are implemented also need to be researched and claims about them subjected to testing." (Skehan, 2007:290).

3.6.4.1 TAAKGEBASEERDE TAALONDERRIG

Taakgebaseerde taalonderrig is 'n uitvloeisel van die Kommunikatiewe Benadering. By sillabusontwerp is daar 'n duidelike onderskeid tussen **teikentake** en **pedagogiese take**. 'n Teikentaak is iets waaraan die leerders blootgestel kan word buite die klaskamer en skoolsituasie, byvoorbeeld werksonderhoude, die invul van aansoekvorms, padaanwysings na 'n bepaalde plek, om by 'n hotel in te boek. Pedagogiese take kom waarskynlik net in die klassituasie voor. Dit het ten doel om leerders aan te moedig om met mekaar te kommunikeer in 'n poging om taalverwerwing te bewerkstellig (Nunan, 2001:62). Die volgende is 'n voorbeeld van 'n pedagogiese taak:

- Voltooi 'n inligtingsgaping-aktiwiteit om inligting te bekom oor padaanwysings van punt A na punt B.

Die onderwyser moet vasstel watter kennis en vaardighede die leerders benodig om die aktiwiteit te kan doen. Aktiwiteite word dan ontwerp waarin hierdie kennis en vaardighede ontwikkel kan word, tesame met gepaste opeenvolging en integrering van die take. 'n Onderskeid word gemaak tussen **taak** en **oefening**. Oefeninge is suiwer taalverwant, terwyl taakaktiwiteite taalverwante en nie-taalverwante uitkomstes het.

'n Voorbeeld van **oefeninge** is:

- Lees die volgende teks waar die voorsetsels uitgelaat is. Kies dan 'n voorsetsel uit die gegewe lys en skryf dit in die gepaste spasie.
- Luister na die volgende dialoog en beantwoord die volgende vrae as waar of vals.

Taakaktiwiteite is die volgende:

- Luister na die weervoorspelling en besluit wat jy gaan aantrek (hierdie aktiwiteit is voorafgegaan deur prente of werklike voorbeelde van klerasie en bykomstighede soos 'n jas, 'n sambreel, waterstewels en 'n sonbril).

Take word hoofsaaklik gebruik as die kerneenheid van die beplanning en onderrig in taalonderrig. Die take sluit in werklike kommunikasie, take waarin taal gebruik word as uitdrukking van betekenis om leer te bevorder en wat betekenisvol is vir die leerders (Van den Branden *et al.*, 2009:71; Richards & Rodgers, 2001:223). Vanuit 'n psigolinguistiese perspektief word 'n taak gesien as 'n instrument wat leerders help om betrokke te raak by sekere inligtingsverwerkingsprosesse om uiteindelik taal te bemeester en behels twee tipes verwerking, naamlik woordeskat- en reëlgebaseer (Ellis, 2009:113).

Taakgebaseerde taalonderrig val onder 'n analitiese sillabus waar dit hoofsaaklik gaan oor die prosesse wat betrokke is by addisionele taalverwerwing (Ellis, 1985; Larsen-Freeman & Long, 1991).

3.6.4.1.1 BEGINSELS VAN TAAKGEBASEERDE TAALONDERRIG

Taakgebaseerde taalonderrig is gebaseer op die volgende agt beginsels soos aangetoon deur Willis (1996:35):

- Om leerders selfvertroue te gee om taal te gebruik.
- Om leerders geleentheid te gee in spontane interaksie.
- Om leerders te bevoordeel deur hulle bloot te stel aan ander se gebruik van taal.
- Om leerders die geleentheid te bied om te onderhandel.
- Om leerders geleentheid te bied om taal doelgerig en koöperatief te gebruik.
- Om leerders interaktief te laat deelneem, nie net geïsoleerde sinne te laat gebruik nie.
- Om leerders bewus te maak van kommunikasiestrategieë.
- Om leerders se selfvertroue te ontwikkel sodat hulle kommunikatiewe vaardighede kan bemeester.

Volgens Ellis is daar net een van hierdie beginsels wat regtig te doen het met taalverwerwing. Die res gaan almal oor effektiewe kommunikasie. Hy is van mening dat dit belangrik is om te onderskei tussen taakgebaseerde onderrig wat 'n bydrae lewer tot effektiewe kommunikasie en dié wat addisionele taalverwerwing bevorder (Ellis, 2009:124). Taakgebaseerde onderrig is gemotiveer deur kommunikatiewe teorieë, eerder as taalverwerwingsteorieë (Richards & Rodgers, 2001:226). Onderwysers moet in staat wees om take te kan gradeer en selekteer om die behoeftes van die leerders te bevredig en om gepaste metodologieë te kan gebruik om hierdie doelwitte te bereik (Ellis, 2009:126). Ellis (2009:126) toon aan dat taakgebaseerde onderrig beide 'n sosiokulturele (vergelyk Vygotsky) en psigolinguistiese perspektief kan insluit. 'n Sosiokulturele perspektief maak onderwysers bewus van die oorspronklike doelwitte wat nie bereik word soos dit beplan is nie en leer onderwysers om te improviseer indien dit gebeur, sodat die taakaktiwiteite steeds lei tot die ontwikkeling en bevordering van linguistiese vaardigheid. Sosiokulturele perspektiewe kan help om leerders te

motiveer om verder as hulle huidige ontwikkelingsvlak te beweeg deur die doelwitte vas te stel, subjektiwiteit in ag te neem en mediërende leer (*scaffolding*) toe te pas (Ellis, 2009:126).

3.6.4.1.2 DIE IMPLEMENTERING VAN TAKE

Die implementering van take is nie eenvoudig nie, maar moet met sorg geselekteer en gegradeer word. Robinson (2009b:194) meld dat sillabusontwerp gewoonlik gegrond word op die eenhede wat in die klaskamer onderrig word en die opeenvolging waarvolgens dit aangebied word. Hierdie eenhede kan die vorm aanneem van 'n taalanalise (R. Ellis, 1993,1997); leksikale items en kollokasies (Willis, 1990); nosies en funksies (Wilkins, 1976; Finocchiaro & Brumfit, 1983). In taakgebaseerde onderrig word die eenhede van analise opgedeel in onderrigtake, in opbouing tot werklike situasies soos om etes te bedien in 'n vliegtuig of restaurant, of om 'n boek in die biblioteek te vind. Hierdie situasies sal afhang van die behoeftes van die groep leerders (Robinson, 2009b:195). 'n Taak is daarom 'n aktiwiteit wat uitgevoer moet word deur taal te gebruik (Richards & Rodgers, 2001:224). Taakgebaseerde onderrig word gebruik in analitiese sillabusse (Vergelyk gedeelte 3.6.2.1) waar 'n holistiese manier van onderrig as uitgangpunt gebruik word waar taal gesien word as 'n middel om kommunikatiewe take te kan uitvoer. Die leerder se rol is dus om aspekte van taal en taalstrukture te analiseer in terme van die kommunikatiewe aktiwiteite wat uitgevoer wil word sodat die leerders hulle intertaal kan ontwikkel, verkose leerstyl en houding kan gebruik en gemotiveerd is om akkuraatheid te ontwikkel tot 'n vlak bo wat vereis word (Robinson, 2009b:196).

Taakgebaseerde onderrig is gebaseer op voor-taakaktiwiteite, dan die formele taakaktiwiteite en laastens volg afloop-aktiwiteite. Gedurende die voor-taakfase word die leerders bekendgestel aan die onderwerp of tema, die situasie en die teks wat gebruik gaan word in rolspel. Die onderwyser stel leerders bekend aan die linguistiese materiaal wat benodig gaan word vir die formele taal deur 'n uiteensetting te gee en daarna te demonstreer hoe hierdie taal aangewend gaan word (Skehan & Foster, 2003:199). Aktiwiteite bestaan uit onder andere breinstorm, oefeninge wat geleidelik moeiliker word en probleemoplossing. Die fokus is om oor die tema te dink, woordeskat en verwante taalstrukture bymekaar te maak en verwagtinge oor die tema te ontwikkel. Hierna lees die leerders 'n dialoog oor die verwante onderwerp wat dien as voorbeeld van die transaksie en voorbeelde van die taalstrukture en woordeskat wat in hierdie transaksie gebruik moet word. Die voor-taak behels induktiewe aktiwiteite, byvoorbeeld om sekere vorms of probleme wat herhaaldelik voorkom uit te lig (Skehan & Foster, 2003:199). Voor-take is belangrik om inligting wat reeds in die langtermyngeheue gestoor is, na vore te bring sodat die nuwe materiaal (wat inhoud en grammatika insluit) daarmee in verband gebring kan word (Skehan & Foster, 2003:202).

Tydens die formele taakaktiwiteit vind rolspel plaas van die transaksie, gewoonlik in pare. Die afloop-aktiwiteite (*post task*) is wanneer leerders na bandopnames van moedertaalsprekers luister wat dieselfde rolspeltransaksies uitvoer. Die leerders vergelyk dan die verskille tussen hulle rolspel en die moedertaalsprekers s'n (Richards & Rodgers, 2001:240).

Willis (1996) stel drie fases voor waarvolgens lesbeplanning gedoen moet word in taakgebaseerde taalonderrig. Die eerste fase stel leerders bekend aan die onderwerp en verwagtings oor wat bereik moet word. Hierdie voor-take is nie taalstrukture wat onderrig word nie, maar wat leerders toerus om die taaksiklus te kan bemeester. In die tweede fase, die taaksiklus, werk die leerders interaktief in groepe, beskryf die gebeure en lewer verslag aan die hele klas oor hulle waarnemings, ontdekkings, onsekerhede en so meer. In die derde fase word taalstrukture bekendgestel waarna die onderwysers die leerders begelei om dit te analiseer en in te oefen. Onderwysers word in staat gestel om vas te stel in watter mate leerders aandag geskenk het aan vloeiendheid, kompleksiteit en akkuraatheid ten opsigte van die intertaalontwikkeling, terwyl daar ook gefokus word op betekenisvolle kommunikasie (Norris *et al.*, 2009:132).

Die verskil tussen 'n konvensionele sillabus en 'n taakgebaseerde sillabus is dat 'n konvensionele sillabus inhoud spesifiseer, ondermeer ten opsigte van taalstrukture, funksies, onderwerpe en temas, taalkomponente soos lees-, skryf-, praat- en skryfvaardighede, tekstipes en woordeskat. Die sillabus kan gebruik word as basis waarvolgens onderrig en onderrig-ondersteuningsmateriaal ontwikkel kan word. 'n Taakgebaseerde sillabus is meer gefokus op die prosesdimensies van leer as op spesifieke inhoud en vaardighede wat bemeester moet word. Nunan (1989) het twee soorte take voorgestel, naamlik: **werklikheidsgerigte** take en **pedagogiese** take wat 'n psigolinguistiese basis in addisionele taalverwerwingsteorie het en nie noodwendig die werklikheid reflekteer nie (Richards & Rodgers, 2001:231).

Taakgebaseerde aktiwiteite in addisionele taal verduidelik hoe iets gedoen word en verskaf kommunikatiewe kennis. Vygotsky se raamwerk vir leer deur transaksies laat leerders toe om deur interaksie te leer, terwyl individualiteit behou kan word en 'n rasionaal vorm vir taakgebaseerde onderrig. Foley (1991:70) stel dat hierdie transaksionele raamwerk 'n brug vorm tussen moedertaal en addisionele taal "*in the sense that it is a means by which the learner can cope with the unpredictable, be creative and adaptive, and transfer knowledge and capability across tasks in ways that mastery of the fixed repertoire of performance might not facilitate*". Long en Crookes (1992:34-48) wys daarop dat taakgebaseerde taalonderrig aanleiding gee tot betekenisvolle aktiwiteite wat taalsegmentering genereer wat ooreenkomste wys in die invoer en reëls van die taal, en die ooreenkomste uitlig met die moedertaal.

3.6.4.2 VORMGEFOKUSDE TAALONDERRIG

Vormgefokusde taalonderrig is volgens Long (1991) nie 'n terugkeer na die Behavioristiese invloed van memorisering en klakkelose herhaling van taalstrukture nie, maar het 'n sleutelkonsep geword in addisionele taalverwerwing die afgelope dekade (Ellis, N. 2008; Fotos & Nassaji, 2007; Williams, 2005). Vormgefokusde taalonderrig verwys na die gebruik van 'n verskeidenheid onderrigprosedures om leerders se aandag vir 'n kort tydperk te verskuif na die linguistiese eienskappe tydens 'n andersins betekenisgerigte les. Die aandag word verskuif na sekere probleme met begrip of uitvoering wat toevallig plaasvind terwyl die leerders besig is met 'n aktiwiteit (Long & Norris, 2009: 137). Larsen-Freeman (2003:142) definieer taal op die volgende manier: "*Language is a dynamic*

process of pattern formation by which humans use linguistic forms to make meaning". Vorm verwys na die formele aard van taal wat grammatika en diskoersvaardighede van kommunikatiewe vaardighede insluit. Die transformasie ten opsigte van gestruktureerde grammatika behou egter 'n baie sterk kommunikatiewe kwaliteit en die integrering van betekenis en vorm staan bekend as vormgefokus.

Volgens Doughty (2001:206) is vormgefokusde leer se doelwit om deurlopende, sistematiese, remediërende of aanhoudende addisionele taalprobleme te probeer opklaar. Hierdie tipe leer blyk meer effektief te wees as wanneer die leerders op hulle eie moet probeer om hierdie probleme op te los (Doughty, 2001:206). Long (1991:45-46) definieer vormgefokusde leer soos volg:

[...]focus on form [...] overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication.

Long en Robinson (1998:23) definieer dit soos volg:

Focus on form involves [...] 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.

Beide hierdie definisies toon aan dat vormgefokusde leer op bepaalde aspekte fokus, met ander woorde dit gaan om *selektiewe aandag*. Vormgefokusde leer fokus dan op *eksplisiete leer* asook op *eksperimentele leer*. By vormgefokusde leer gaan dit hoofsaaklik oor die kognitiewe prosesse wat in die werkgeheue plaasvind (Doughty, 2001:210). Om verstaan te word, taal te verwerf of taaluitinge te kan maak, is kognitiewe verwerking noodsaaklik (Doughty, 2001:211). Die geheuestoring en spraakprosessering speel by vormgefokusde leer 'n belangrike rol. Dit gaan oor die manier waarop taal invoer enkodeer word van óf denke na spraak (produksie) óf spraak na begrip. Die werkgeheue bestaan uit inisiële en outomatiese akoestiese verwerking. Wanneer die inligting akoesties enkodeer is, skuif die inligting na die korttermyngeheue vir verdere enkodering. Indien 'n leerder besig is met die enkodering om 'n boodskap te uiter, en hy word onderbreek deur die onderwyser, sal die enkoderingsproses heelwaarskynlik misluk. Indien die onderwyser egter 'n onopsigtelike agtergrondkanaal verskaf, kan enige nuwe inligting geïntegreer word in die uitingsplan. Hoewel dit klink asof vormgefokusde leer te make het met duidelike en eksplisiete leiding as die mees effektiewe hulp tot addisionele taalverwerwing, is die kern van vormgefokusde leer juis dat oorsigtelike intervensie addisionele taalverwerwing kan verhinder (Doughty, 2001:212).

3.6.4.2.1 Tipes vormgefokusde onderrig

Dörnyei (2009:282-283) maak melding van die volgende tipes vormgefokusde onderrig:

a) Invoergebaseerde opsies

Invoergebaseerde opsies behels die manipulasie van taal invoer waaraan leerders blootgestel word of benodig om te vorder. Dit sluit in invoer-vloei (met ander woorde die verskaffing van

invoer wat 'n geleidelike vermeerdering van 'n kunsmatige aantal voorbeelde van die teikenstruktuur bevat), verbeterde invoer (invoer waar die teikenstruktuur uitgelig word aan die leerders, byvoorbeeld deur dit in 'n teks te onderstreep) en gestruktureerde invoer (waar die leerder gedwing word om inligting te verwerk sodat die volgende opdrag gedoen kan word).

b) Eksplisiete opsies

Hiervolgens word direk (byvoorbeeld leerders ontvang metalinguistiese beskrywings van die teikenstruktuur – deduktiewe onderrig) of indirek (byvoorbeeld deur data te verskaf wat die teikenstruktuur bevat waarvan die leerders self die struktuur moet ontdek - induktiewe onderrig) onderrig.

c) Uitvoer-opsies

Dit behels onderrig wat leerders in staat stel en motiveer om uitinge te maak wat die teikenstrukture bevat. Hierdie opsie kan teksmanipulering (met ander woorde vul die spasies) insluit of die skryf van nuwe tekste behels.

d) Gekorrigeerde terugvoeropsies

Dit sluit implisiete terugvoer (herhaling of verduideliking van versoeke) of eksplisiete korreksie (metalinguistiese verduideliking) in en daar kan ook onderskei word tussen terugvoer wat invoer verskaf (herhaling of metalinguistiese verduideliking) of uitvoer aanmoedig (om uit te brei of duideliker te omskryf).

Vormgefokusde onderrig is hoofsaaklik gerig op linguistiese akkuraatheid en kennis van grammatikale strukture, maar dit is nie die enigste bydraende faktore tot effektiewe kommunikasie nie. Hoewel vloeiende taalgebruik in sommige literatuur sinoniem is vir outomatisering, definieer Fillmore in Dörnyei (2009:286) vloeiendheid as: *...a non-hesitant flow of continuous speech with few pauses and interruptions...the ability to talk in a coherent and reasoned manner, the ability to speak appropriately in different contexts, and being creative and imaginative in using the language*". Fillmore het ook aangetoon dat vloeiende gesprekvoering gepaardgaan met woordeskatkennis, sintaksis en semantiek asook formule-uitdrukkings binne bepaalde kontekste.

3.6.4.2.2 FAKTORE WAT DIE EFFEKTIWITEIT VAN VORMGEFOKUSDE ONDERRIG BEPAAL

- **Die moeilikheidsgraad en vreemdheid van die teikenstrukture**

Navorsing wys dat sekere taalstrukture en ander linguistiese aspekte meer gefokusde onderrig benodig (DeKeyser, 2005; N. Ellis, 2007; Juffs & DeKeyser, 2003; Lightbown & Spada, 2006). Eksplisiete onderrig is veral effektief met eenvoudige veralgemenings of met meer komplekse materiaal wat min veranderlikes of vreemde kritieke eienskappe bevat (Dörnyei, 2009:284).

- **Die aard van beskikbare metakognitiewe reëls**

Metakognisie werk slegs indien daar eenvoudige en voor-die-hand-liggende reëls verskaf kan word. Ingewikkelde en vae reëls word beter verduidelik aan die hand van implisiete onderrig (Juffs & DeKeyser, 2003). Mense kan slegs 'n beperkte hoeveelheid eksplisiete kennis op 'n slag verwerk en daarom moet eksplisiete reëls kort en eenvoudig gehou word. Om komplekse reëls aan leerders te onderrig, is Hulstijn (2007) van mening dat dit opgebreek moet word in eenvoudiger stukkies en in 'n kombinasie van eksplisiete en implisiete (toevallige) leer onderrig moet word.

- **Eksplisiete en implisiete leer**

Eksplisiete en implisiete leer verskyn dikwels in navorsing oor taalverwerwing en word al hoe meer aangetref in spesifiek addisionele taalnavorsing (Dörnyei, 2009:135). Eksplisiete leer dui op bewustelike leer, terwyl implisiete leer geassosieer word met onbewustelike, outomatiese leer oftewel indirekte prosesse. In addisionele taalliteratuur word hierdie twee konsepte ook in verband gebring met leer wat plaasvind met of sonder die hulp van grammatikareëls (Dörnyei, 2009:135). Dit word egter duidelik dat implisiete en eksplisiete leer toegepas word op drie verskillende konsepte, naamlik: leer, kennis en geheue. Perrig (2001:7244) stel die volgende:

*The fluent switch between notions like **implicit knowledge**, **implicit learning** and **implicit memory** either confronts us with the fact that psychology has – despite precision at the operational level – weaknesses at the terminology level, or it asks for synthesis in the explanation of implicit phenomena or implicit cognition.*

Eksplisiete leer word gewoonlik gedefinieer as 'n proses waar 'n leerder 'n bewustelike en doelbewuste poging aanwend om leermateriaal te bemeester of 'n probleem op te los. Vanuit 'n inligtingverwerkingsperspektief is dit die bewustelike intensie om te probeer veralgemeen en om konsepte en reëls te identifiseer wat hierdie veralgemenings vestig (Hulstijn, 2005). In die onderwys word hierdie leerproses aangewend om konsepte en reëls aan leerders te verskaf of om hulle aan te moedig om dit self af te lei en te ontdek. N. Ellis (2005) meld dat die effektiwiteit van eksplisiete leer korreleer met die uitgebreidheid en diepte van die kognitiewe verwerking van die leermateriaal (byvoorbeeld leertegniese) wat weer in lyn moet wees met die riglyne van beleidsdokumente en goeie onderrig. Eksplisiete leer verg moeite en strategiese kennis. Chi en Ohlsson (2005) wys daarop dat die proses 'n kombinasie van verskeie komponente soos die integrering van meervoudige bronne, die skep van verwysings, die skakeling van bestaande kennis met nuwe inligting, die onttrekking van gepaste analogieë, verskaffing van goeie verduidelikings en die ko-ordinering van verskillende representasies en perspektiewe is.

Implisiete leer is leer wat onbewustelik plaasvind. Volgens DeKeyser (2009:121-126) gaan dit hier hoofsaaklik oor die leerproses of enkoderingsproses eerder as die oproep van inligting uit die geheue. Implisiete leer word gekenmerk deur vyf prosesse:

- a) Dele-na-geheel-benadering (*bottom-up*) - volgens hierdie benadering word gesoek na patrone van kovariasie wat herhaaldelik voorkom.
- b) Geen doelbewuste poging word aangewend om die leermateriaal te bemeester nie.
- c) Afwesigheid van bewustelike leer – leerders kom nie agter dat hulle besig is om te leer by implisiete leer nie.
- d) Outomatiese proses – implisiete leer vind outomaties plaas.
- e) Geen bewustheid van die resultate nie.

- **Toevallige teenoor intensionele leer**

In die onderrig van addisionele tale, veral woordeskatverwerwing, word baie gebruik gemaak van intensionele leer. Intensionele leer vind plaas wanneer die leerders vooraf bewus gemaak word dat hulle byvoorbeeld oor die leermateriaal getoets gaan word, terwyl dit toevallige leer is indien die leerders nie verwag om getoets te word nie.

- **Eksplisiete en implisiete kennis**

Eksplisiete en implisiete kennis verwys na die uitkomst van die leerproses. Eksplisiete kennis is die kennis waarvoor leerders beskik wat hulle kan gebruik om hulself verbaal uit te druk. Dit is bewustelike kennis wat opgeroep kan word uit die geheue wanneer dit benodig word. Dit word gestoor in die vorm van simbole en reëls. In addisionele taalvaardigheid is die prominentste tipes eksplisiete kennis betekenis en grammatikareëls.

- **Hoeveelheid vormgefokusde intervensie**

Leow (2007) het aangetoon dat eksplisiete grammatikale inligting gedurende strategiese tye gedurende die invoerproses moet plaasvind indien dit die leerders se kapasiteit om die inligting te verwerk wil bevorder. DeKeyser (2007) het aangetoon dat vormgefokusde aktiwiteite in die kurrikulum geïntegreer moet word sonder om terug te keer na die strukturele sillabus. Dit bly steeds 'n probleem om te bepaal presies hoeveel en wanneer nuwe inligting verskaf moet word om suksesvolle resultate te behaal.

3.6.4.2.3 VLOEIENDHEID EN OUTOMATISERING BY VORMGEFOKUSDE ONDERRIG

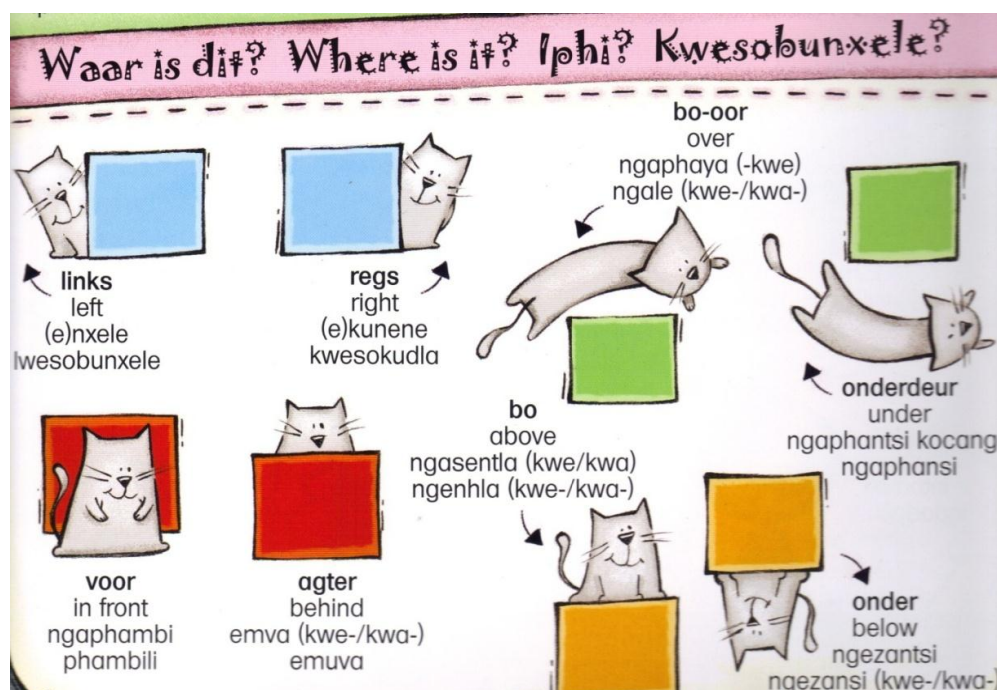
'n Baie belangrike aspek in addisionele taalonderrig is juis maniere waarop vloeiende taalgebruik by leerders aangemoedig en bewerkstellig kan word. Benaderings wat afstam van die Behaviorisme was die eindelose drilwerk van oudiolinguïsmen om outomatisering tot gevolg te hê. Die Kommunikatiewe Benadering het egter hierdie benaderings verwerp en betekenis beklemtoon. Anderson (1983, 1985) het vaardigheidsverwerwing beskryf as die geleidelike verandering in verklarende kennis na 'n kognitiewe prosedure-representasie. Verklarende kennis is onder meer konsepte, idees, voorveronderstellings en feitekennis. Prosedurekennis is die uitvoering en toepassing van

verklarende kennis. Die transformasie van verklarende kennis na prosedurekennis vereis intensiewe aandag en gebruik van die korttermyngeheue na outomatiese verwerking in die langtermyngeheue deur middel van inoefening en terugvoer om uiteindelik te lei tot die herstrukturering van intertalige uitvoer (Lyster, 2007:18). DeKeyser (2007:97) meld die volgende:

The basic claim of the skill acquisition theory is that the learning of a wide variety of skills shows a remarkable similarity in development from initial representation of knowledge through initial changes in behaviour to eventual fluent, spontaneous, largely effortless, and highly skilled behaviour, and this set of phenomena can be accounted for by a set of basic principles common to the acquisition of all skills.

Die vaardighede wat hier ter sprake is, het betrekking op die inoefening van 'n aktiwiteit wat met tyd verbeter deur die herhaling van dieselfde aktiwiteit op 'n stadige, doelgerigte, geheue-intensiewe, foutiewe uitvoering van 'n aktiwiteit tot 'n vinnige, outomatiese, naby foutvrye uitvoering van die aktiwiteit. Vaardighede dui nie net op kognitiewe vaardighede nie, maar ook fisiese en motoriese vaardighede. Ten opsigte van metodologie in addisionele taalonderrig word hier terugbeweeg na inoefeningsaktiwiteite. Hier word gesteun op die ACT-teorie van Anderson wat melding maak van die drie fases van vaardigheidsverwerwing: 1) kognitiewe of verklarende fase, 2) assosiatiewe fase, en 3) die outonome fase (Vergelyk 2.3.2.2).

Gedurende die eerste fase moet leerders geleidelik voorgestel word aan die aktiwiteit op 'n verskeidenheid maniere, veral verbaal of in geskrewe vorm of deur verduideliking sowel as voorbeelde van die vaardigheid deur demonstrasies (Dörnyei, 2009:154). Voorsetsels kan as voorbeeld gebruik word: Leerders leer *op*, *onder*, *langs*, *agter* en *voor* deur blootgestel te word aan die woordeskat met behulp van prentjies. Dit word 'n paar keer herhaal, terwyl die onderwyser die prentjies wys, moet die leerders die voorsetsels hardop sê (sien Figuur 3.2).



FIGUUR 3.2: Onderrigtaak vir voorsetsels (Sereda, 2009)

Gedurende die tweede fase vind die eintlike oefenfase plaas. Hierdie fase vind geleidelik plaas en behels die ontwikkeling van toestand-aksie wat geleidelik belangriker word as die oorspronklike verduidelikingskennis. Vir hierdie fase is relevante inligting vanuit die langtermyngeheue uiters belangrik. Dit gaan hier hoofsaaklik om werklike diepgaande insig wat bereik moet word, in teenstelling met oppervlakkige kennis (Dörnyei, 2009:154). Die voorsetsels word fisies deur die leerders uitgevoer: die onderwyser roep individue om dan die opdragte uit te voer: sit op 'n stoel, kruip onder die tafel in, staan langs die tafel, staan agter en uiteindelik voor die tafel. Telkens moet die leerders die voorsetsel sê of vra die onderwyser individue om te sê wat die leerder doen.

Die outonome fase behels voortdurende verbetering in die uitvoering van die vaardighede. Die vlak van outonomie verhoog, terwyl die kognitiewe vlak afneem. Om hierdie fase te bereik, benodig baie en intensiewe inoefening in die bemeesting van die vaardighede. Dörnyei meld dat selfs hoogs outonome gedrag nie heeltemal foutloos is nie. Hier kan die leerders in pare saamwerk. Een leerder voer 'n handeling uit, terwyl die ander dan sê. Wanneer een klaar is, ruil die leerders om. Daarna word oorgegaan na 'n teks waarin klem gelê word op voorsetsels. Die leerders moet die voorsetsels in helder kleure omkring terwyl die onderwyser die teks voorlees. Daarna word die lesers gevra om aan te dui watter voorsetsels hulle in die teks gekry het. Dit word weer hardop geles, terwyl die spelling daarvan op flitskaarte gewys word. Hierdie aktiwiteit bestaan uit kognitiewe, fisiese en motoriese vaardighede en is baie geskik vir Graad 4- of Graad 8-leerders wat vir die eerste keer met AAT te doen kry.

3.6.4.2.4 AUTOMATISERING EN VAARDIGHEIDSVERWERWING IN ADDISIONELE TAALONDERRIG

Automatisering (vergelyk hoofstuk 2, gedeelte 2.3.1.1) is niks nuuts op die gebied van addisionele-taalonderrig nie. Soos reeds genoem het dit in benaderings gemanifesteer in die vorm van drilwerk en die Oudiolinguistiese benadering (DeKeyser, 1997; N. Ellis 2002, Segalowitz & Hulstijn, 2005). In die toegepaste linguistiek was dit ook ter sprake ten opsigte van vloeiendheid (Brumfit, 1984; Fillmore, 1979; Larsen-Freeman, 2006, Skehan, 1998). Die teoretiese en praktiese betekenisvolheid van automatisering en vaardigheidsleer is ook nou goed gedokumenteer in addisionele-taalonderrig (DeKeyser, 2007; N. Ellis, 2005; Juffs & DeKeyser, 2003). Laasgenoemde hou metodologiese implikasies in vir addisionele-taalonderrig rakende die effektiewe integrasie van eksplisiete en implisiete leer (vergelyk 3.6.4.2.2) en kurrikulumontwerp. Een voorbeeld is onder meer die spoed waarmee onontbeerlike fases in die verwerwingsproses van die addisionele taal hanteer word en selfs oorgeslaan word (Dörnyei, 2009:163).

Een van die redes waarom leerders onsuksesvol in die bemeesting van 'n addisionele taal is, is juis weens die feit dat daar nie genoeg aandag en tyd bestee word aan eksplisiete onderrig nie en ook nie in 'n integrasie van implisiete en eksplisiete onderrig nie. Dörnyei stel dit duidelik: "*untutored learning through simple exposure to natural language input does not seem to lead to sufficient progress in L2 attainment for most school learners*" (2009:270). Lightbown en Spada (2006:176) kom tot die volgende gevolgtrekking: "*...we do not find support for the hypothesis that language acquisition will*

take care of itself if second language learners simply focus on meaning in comprehensible input". Dörnyei (2009:271) kom tot die gevolgtrekking dat die gebruik van 'n addisionele taal in 'n funksionele en betekenisvolle wyse binne 'n interaktiewe omgewing mag aanleiding gee tot 'n hoë vlak van kommunikatiewe vaardigheid, maar misluk om te slaag in taalvaardigheid binne die addisionele-taalgemeenskap sonder die ondersteuning van eksplisiete leermeganismes, wat deduktiewe en induktiewe metodes insluit.

Die vaardigheidsteorie kom daarop neer dat outomatisering prosedurekennis vereis. Prosedurekennis vereis verduidelikingskennis en stadige, doelgerigte oefening. Die verwerwing van verduidelikingskennis wat in prosedures omgesit kan word, vereis die oordeelkundige gebruik van reëls en voorbeelde (DeKeyser, 2007:107). Indien aandag geskenk wil word aan vloeiendheid, sal die aktiwiteit 'n verklarende invoerfase in die begin moet insluit gevolg deur voldoende oefening. Hierdie inoefeningsfase kan verder verdeel word in gekontroleerde oefening (in ooreenstemming met die assosiatiewe fase van die vaardigheidsteorie) en addisionele oop-end-oefeninge (in ooreenstemming met die outonome fase van die vaardigheidsteorie). Hierdie opeenvolging van fases is bekend as 'n metodologiese progressie van aanbieding + oefening + produksie (Widdowson, 2003:hoofstuk 9). Die fases sal vervolgens in meer besonderhede bespreek word:

i) Verduidelikingsinvoerfase

Die vaardigheidsteorie is baie duidelik rakende die enkodering van 'n vaardigheid voordat enige oefening gedoen word. Tydens die uitvoering daarvan interpreteer en oefen die leerders hierdie verduidelikingskennis. Ranta en Lyster (2007) het 'n drie-fase-onderrigreeks voorgestel waarin hulle na die verduidelikingsinvoerfase as die bewuswordingsfase verwys. Gedurende hierdie fase word die essensie van die kognitiewe enkodering uitgedruk. Ranta en Lyster is van mening dat dit nie nodig is om hierdie fase te beperk tot deduktiewe, metakognitiewe onderrig nie (met ander woorde om eers die reëls vooraf te verduidelik nie), maar om deur middel van induktiewe aktiwiteite leerders aan te moedig om die verskil tussen dit wat hulle sê in die addisionele taal en die korrekte taalvorms in die addisionele taal raak te sien.

ii) Gekontroleerde oefeningfase

Volgens Dörnyei (2009:288) het hierdie fase ten doel om die leerders aan te moedig om in plaas daarvan om op reëls staat te maak eerder effektiewe prosedures te ontwikkel om die vaardigheid te bemeester. Dit kan plaasvind deur middel van herhaling binne 'n afgebakende konteks. Die sleutel tot die effektiwiteit van hierdie fase is om interessante dril oefeninge te ontwerp wat die leerders motiveer en nie ontmoedig nie. Verskeie strategieë kan hier aangewend word, byvoorbeeld:

- Skep variasie deur die spoed, volume of emosionele inhoud te moduleer van sekere patrone of uitinge wanneer dit herhaal word.
- Ontwerp kommunikatiewe drilwerk waarin die inhoud van die aktiwiteit outentiek raak deur personifikasie, aandag te behou deur gebruik te maak van fantasie of verbeelding, of betrokkenheid aan te moedig deur dit te laat aansluit by die jeugkultuur.

- Kombineer kommunikatiewe drilwerk met rolspel.
- Verskans die drilwerk deur gebruik te maak van liedjies, speletjies of rympies.
- Kombineer dit met rekenaarondersteunde programme wat dikwels kreatiewe gestruktureerde aktiwiteite bied.

Segalowitz en Hulstijn (2005) beklemtoon dat die aktiwiteite in hierdie fase nie baie aandag moet skenk aan hoëordevlakke van invoer nie (byvoorbeeld onbekende invoer of te veel verskeidenheid in inhoud), en dat leerders moet aandag skenk aan inligting op laer vlakke sodat outomatisering kan plaasvind. Gekontroleerde oefening beteken dat die leerders gemonitor moet word ten opsigte van hulle uitvoering en vordering asook gekorrigeerde terugvoer wat verskaf moet word. Om outomatisering hier meer effektief te maak, moet die aktiwiteite en inhoudes gevarieer word.

iii) Oop-end-oefening

Hierdie fase behels voortdurende verbetering in die uitvoering van vaardighede wat reeds goed bemeester is. Volgens DeKeyser (2007) is hierdie fase die moeilikste om reg te kry in addisionele-taalonderrig, aangesien daar oor die algemeen te min tyd toegeken word aan die vak. Dit is ook moeilik om te bepaal hoe gereeld en sistematies sekere taalstrukture weer herhaal moet word wat tydens die vorige fases bemeester is. Ranta en Lyster (2007) het Anderson se ACT-R-teorie aangepas deur in die derde fase nie net op die hoeveelheid oefeninge te fokus nie, maar om onderwyser-terugvoer so te maak dat die leerders aangemoedig word om self korreksies te maak.

Outomatisering moet nie verwar word met memoriseerleer (*rote learning*) wat aangewend is as die herhaling van inligting sonder begrip vir betekenis veral in addisionele taalonderrig nie (Hulstijn, 2003:280). Indien memoriseerleer impliseer dat inligting herhaal moet word met begrip van die betekenis daarvan, dan het dit wel 'n plek in taalonderrig en kan memoriseerleer help om outomatisering te bevorder. In Addisioneletaalonderrig is vroeër, veral met die Oudiolinguistiese Metode, gebruik gemaak van dialoë, liedjies of rympies wat deur memoriseerleer aangeleer is. Memoriseerleer is onlangs weer teoreties gemotiveer deur Guy Cook (2000:199) se mening dat taalspel baie kreatiewe potensiaal het in die onderrig van addisionele tale:

...the fascination with the creative manipulation of linguistic form is evident in children's nursery rhymes, but repetitive and rhythmic language which is markedly play-like as well as rhythmic jingles and plays on words are also salient in more serious adult discourses such as ceremonies, advertisements, jokes, poems, films, or political slogans.

Volgens Dörnyei (2009:291) is daar verdere ondersteuning vir die potensiaal van memoriseerleer in navorsing oor die innoverende metodologie van Gatbanton en Segalowitz (1988, 2005), wat kreatiewe outomatisering en formuletaal en uitinge eerder as grammatikareëls insluit. *Suggestopedia* is 'n tegniek wat hoofsaaklik op geheue staatmaak en kan in die addisionele taalklas aangewend word om nuwe woordeskat vinnig aan te leer. Dit vind plaas aangesien die leerders ontspanne is en daarom ook ontvanklik is.

Formuletaal het te make met vaste uitdrukkings, idiome en konvensionele uitdrukkings. Vir baie lank is die belangrikheid van idiomatiese uitdrukkings onderspeel. Ellis (2009:152) asook Larsen-Freeman en Cameron (2008:100) wys dat kennis van linguistiese reëls en woordeskat leerders wel teoreties in staat stel om eenvoudige uitinge te kan maak, maar dat dit nie baie suksesvol is op die langtermyn nie. Dit is in werklikheid hierdie formuletaal wat vloeiende taalgebruik fasiliteer (Dörnyei, 2009:294).

Om veral hierdie taalformules te leer, moet gebruik gemaak word van brokstukkies. Ten opsigte van die opbreek van taal in brokstukkies beskryf Servan-Schreiber en Anderson (1990:593) dit soos volg:

In the process of memorizing the string, the subject has created five chunks. These chunks are organized in a hierarchy at the bottom of which are elementary chunks, which are the letters themselves. At the next level up are the word chunks, which are made of those elementary chunks. At the top of the hierarchy are the sentence chunks, which encode a full stimulus. In between the word and sentence levels are any number of hierarchically organized levels of phrase chunks.

Die onderrig van idiomatiese taalgebruik en vaste uitdrukkings was tradisioneel altyd deel van taalonderrig en die ontwikkeling van onderrigmateriaal by addisionele taal. In resente navorsing is daar 'n herlewing van die belangrikheid van formuletaal (Boers *et al.* 2006; Gatbonton & Segalowitz, 2005; Taguchi, 2007). Baie min navorsing is egter nog gedoen op die gebied van formuletaal. Enkele studies, soos dié van Fillmore (1979) rakende taalverwerwingstrategieë het aangetoon dat drie van die agt kategorieë met formuletaal te doen gehad het. Dörnyei (2009:298) is van mening dat een van die redes vir die wegstroom van formuletaal die vreemdheid van hierdie fenomeen is en dat dit daarom ook nie duidelik afgebaken kan word nie.

In navorsing het Boers *et al.* (2006) in ooreenstemming met Lewis (1993) bevind dat formuletaal suksesvol kan wees om te onderrig deur middel van 'n metode waar leerders bewusgemaak word van hierdie formuletaal. Taguchi (2007) het in haar navorsing vyftien minute van elke periode oor tien weke afgestaan om formuletaal direk aan die leerders te onderrig deur van dialooggebaseerde onderrig of grammatikale brokstukkies gebruik te maak wat eers deur middel van 'n video aan die leerders vertoon is en dan opgevolg is deur koor- en paarherhaling van die teks en die reëlverduideliking. Die leerders is dan gedril daarin binne 'n kommunikatiewe konteks om dit te memoriseer waarna hulle kort dialoë moes skryf wat hierdie formuletaal ingesluit het. Die leerders is geassesseer op hierdie dialoë en dit het 10% van hulle deelnamepunte uitgemaak (Dörnyei, 2009:299).

Die belangrikste aspek ten opsigte van formuletaal is om genoeg tyd te bestee aan inoefening om outomatisering te laat ontwikkel. Gatbonton en Segalowitz (2005) se navorsing toon dat wanneer formuletaal ingedril word, dit beter taalverwerwingsresultate tot gevolg gehad het, met ander woorde eerder as om reëls en taalstrukture te dril, moet formuletaal gedril word. Gatbonton en Segalowitz (2005) se metode wat as ACCESS (*Automatization in Communicative Contexts of Essential Speech Segments*) bekend staan, word in drie stappe gedoen: 1) Kreatiewe outomatiseringsfase, 2) 'n taalkonsolideringsfase, en 3) 'n vrye kommunikasiefase. Gedurende die eerste fase word formuletaal voorgestel en geoefen, terwyl daar in die opvolgfases daarop gemik word om die kennis te

konsolideer. Hierdie formuletaal wat hier gebruik word moet egter aan drie kriteria voldoen: dit moet werklik kommunikatief wees, dit moet inherent herhaalbaar en funksioneel wees. Die uitdaging is om 'n funksionele taalgebruik-konteks te ontwerp waarin 'n beperkte aantal formuletaal herhaaldelik en betekenisvol in funksionele kommunikasie gebruik word.

Gedurende die taalkonsolideringsfase moet addisionele en intensiewe oefening gedoen word om enige problematiese uitinge wat tydens die vorige fase reeds geïdentifiseer is, te korrigeer. Die laaste fase is daarop gerig om formuletaal binne meer oop kontekste aan te wend deur geleentheid aan die leerders te skep om oor sake wat aansluit by die lestemas te gesels. Dit bied aan leerders die geleentheid om die belangrikheid van die formuletaal in te sien tydens kommunikatiewe gespreksituasies soos beleef sal word buite die klassituasie (Dörnyei, 2009:300).

Volgens Doughty (2003:206) maak hierdie been van kommunikatiewe taalonderrig pedagogies sin en blyk die resultate van navorsing hieroor konstant positief te wees. Die sleutelkonsep in vormgefokusde leer is om te fokus, met ander woorde geselekteerde aandag te skenk aan sekere aspekte wat in die onderrig-leerproses na vore kom. Doughty (2003:207) vestig die aandag op 'n belangrike punt ten opsigte van vormgefokusde leer, naamlik *“it should be kept in mind that the fundamental assumption of focus-on-form instruction is that meaning and use must already be evident to the learner at the time that attention is drawn to the linguistic apparatus needed to get the meaning across”*.

3.7 SAMEVATTING

In hoofstuk drie is 'n omvattende oorsig gegee rakende twee benaderings tot taalonderrig, naamlik die tradisionele en die Kommunikatiewe Benaderings en hoe hierdie benaderings spesifiek addisionele-taalonderrig beïnvloed. Daarna is 'n oorsig oor die kurrikulum gegee waarin kurrikulumontwerp ondersoek is, eers in die breë en toe spesifiek van addisionele taal in Suid-Afrika. Hierna is die sillabusse bespreek as produkte van die kurrikulum. Vervolgens is die stand van sake rondom addisionele-taalkurrikulering ondersoek om 'n historiese verloop te kon saamstel tot en met huidige tendense. Dwarsdeur die afdelings is sekere konsepte gedefinieer om duidelikheid te kry aangesien hierdie konsepte verwarring veroorsaak, selfs in die literatuur wat gebruik is. Hierdie kennis word in aanmerking geneem by die uiteindelijke raamwerk vir 'n onderrig-leerprogramraamwerk vir Afrikaans Addisionele Taal.