

HOOFSTUK 5

KWALITATIEWE NAVORSINGSVERSLAG

5.1 INLEIDING

Hierdie meervoudige gevallestudie is onderneem met die doel om uiteindelik 'n onderrig-leerprogramraamwerk vir AAT te kan saamstel om onderwysers se taak te vergemaklik. In hierdie hoofstuk word verslag gelewer van die data wat deur die data-insamelingstegnieke, naamlik: fokusgroep-onderhoude, observasies, informele gesprekvoering, veldnotas en die dokumente ingesamel is, binne 'n interpretatiewe paradigma om uiteindelik die navorsingsvrae te beantwoord, omdat dit die "*ideal design for understanding and interpreting observations of educational phenomena*" (Merriam, 1988:2) is. Die data is gelees en weer gelees en daarna gegroepeer om antwoorde op die navorsingsvrae soos gestel in Hoofstuk 1 te probeer vind:

- wat toon 'n analise ten opsigte van die onderwysers se seleksie en gebruik van onderrigondersteuningsmateriaal, -metodes, onderrigbenaderings by Afrikaans Addisionele Taalonderrig aan?
- watter tendense word opgemerk in 'n analise ten opsigte van die leerders se persepsies teenoor die onderrigondersteuningsmateriaal en onderrigmetodes wat gebruik word in die onderrig van Afrikaans Addisionele Taal?
- wat toon 'n dokument-analise (kurrikulum, handboeke, ander dokumente) ten opsigte van die onderrigondersteuningsmateriaal, onderrigmetodes en onderrigbenaderings by Afrikaans Addisionele Taalonderrig aan?
- hoe behoort 'n onderrig-leerprogramraamwerk wat fokus op gepaste onderrigondersteuningsmateriaal met gepaste onderrigmetodes en -benaderings vir die taalvaardigheidskomponente (lees, skryf, praat en luister) van Afrikaans Addisionele Taal (AAT) vir die Intermediêre Fase en Seniorfase daar uit te sien, met in agneming van bogenoemde analises en 'n oorsig van die literatuur?

'n Gevallestudie skryf nie voor hoe data geanaliseer of aangebied moet word nie. Die navorser het besluit om tematiese analisering en vergelykende analisering te doen aangesien die data kodeer moes word om nuwe idees te identifiseer of te bevestig wat deur die navorser se eie ervaring en die literatuurstudie geïdentifiseer is. Hierdie data is ook vergelyk met die NKABV-dokument (SA, 2011) se vereistes vir AAT. Die analisering van die NKABV-dokument opsigself was 'n groot uitdaging.

Die resultate van die kwalitatiewe data is aangewend in die ontwikkeling van 'n onderrig-leerprogramraamwerk vir Afrikaans Addisionele Taal in die Intermediêre en Seniorfases soos in Hoofstuk 6 voorgestel.

5.2 RESULTATE VAN DIE TEMATIESE EN VERGELYKENDE ANALISE

Die resultate van die tematiese en vergelykende analise word vervolgens bespreek deur 'n omskrywing van die bevindinge by elke geval te gee.

5.2.1 BIBLIOGRAFIESE INLIGTING

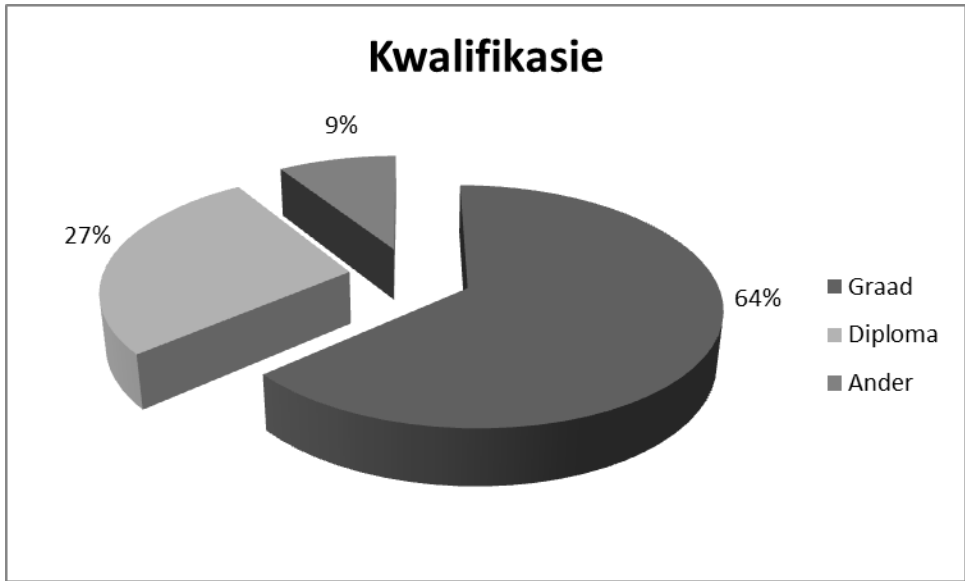
Die navorser het die bibliografiese inligting by die onderwyser- en leerderdeelnemers ingesamel deur gebruik te maak van 'n onderhoudskedule (vergelyk Hoofstuk 4). ¹Verslag sal vervolgens gelewer word deur die onderwyserdeelnemers en dan die leerderdeelnemers se bibliografiese inligting te bespreek.

5.2.1.1 ONDERWYSERDEELNEMERS

Die 16 onderwysers bestaan uit 3 mans en 13 vroue. Die ouderdomme wissel van 23 tot 59 jaar. Die resultate het aangetoon dat nie al die onderwysers moedertaalsprekers van Afrikaans is nie. Twee van die onderwysers se moedertaal is Tswana. Hulle onderrig hoofsaaklik deur medium van Engels. Afrikaans is hulle derde taal. Die res van die onderwyserdeelnemers, met ander woorde 17 onderwysers se moedertaal is wel Afrikaans. Nie een van die onderwysers het formele onderrig ontvang tydens hulle onderwysopleiding in die onderrig van 'n addisionele taal behalwe Engels² nie. Nege onderwysers het 'n graadkwalifikasie verwerf by 'n universiteit in Suid-Afrika, terwyl die ander sewe onderwysers 'n driejarige diploma verwerf het by 'n onderwyskollege in Suid-Afrika. Een van die onderwysers het 'n honneursgraad (sien Figuur 5.1).

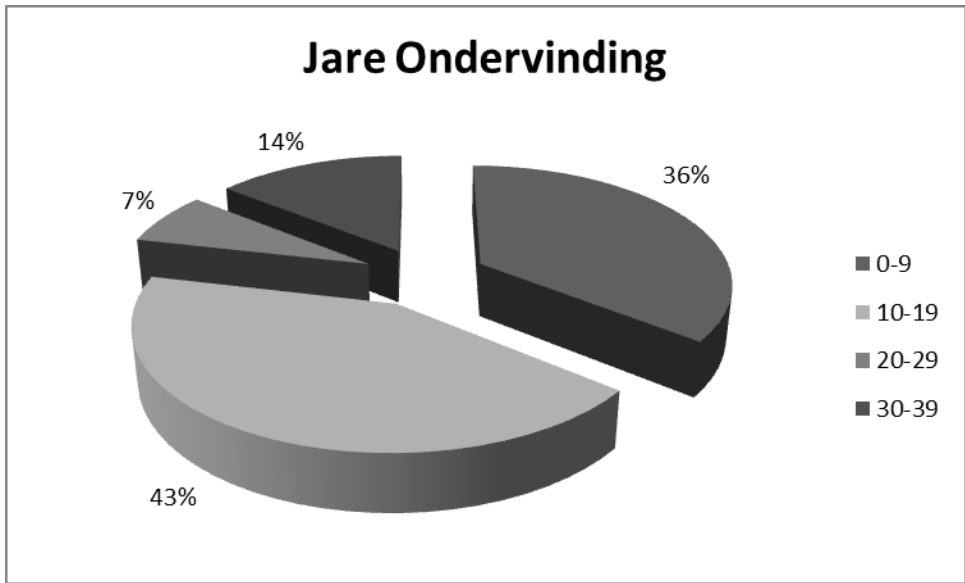
¹ Die navorser lewer die verslag in 'n informele narratiewe styl. Kwalitatiewe navorsing lewer 'n verslag en aangesien die navorser as primêre instrument by die data-insameling opgetree het (sien Hoofstuk 4, gedeelte 4.4), is die persoonlike afleidings van die navorser deel van die verslag.

² Die opleiding van Afrikaansonderwysers het hoofsaaklik gefokus op moedertaalonderrig en opleiding is nie verskaf in Afrikaans as addisionele taal nie. Hierdie onderwysers van AAT het slegs kennis van Engels as 'n addisionele taal (wat op skool of op tersiêre vlak geleer is, maar het geen formele opleiding ontvang in enige ander vreemde taal (Tswana, Frans, Duits) nie. Die navorser se mening is dat Afrikaans Addisionele Taal nie vergelyk kan word met Engels nie, omdat dit leerders se derde, vierde of vyfde taal is en eerder vergelyk moet word met 'n vreemde taal.



FIGUUR 5.1: Biografiese inligting van die onderwyser-deelnemers aan die ondersoek.

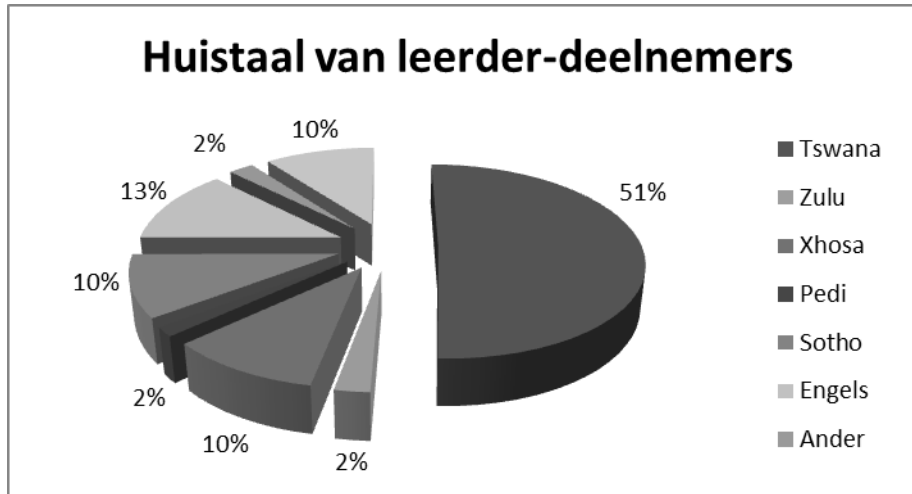
Die onderwyservaring van die onderwysers word in Figuur 5.2 aangedui. Dit toon aan dat die meeste onderwysers (43%) tussen 10 en 19 jaar ondervinding het. Terwyl 36% tussen 0 en 9 jaar ondervinding het. 7% het tussen 20 en 29 jaar ervaring en 14% het tussen 30 en 39 jaar ervaring. Hierdie onderwyservaring is nie net in die onderrig van Afrikaans Addisionele Taal nie.



FIGUUR 5.2: Onderwyservaring van deelnemende onderwysers

5.2.1.2 LEERDERDEELNEMERS

Die meeste van die leerders wat deelgeneem het aan die fokusgroep-onderhoude het aangetoon dat hulle huistaal Tswana is (51%). Ander tale, soos Zulu, Xhosa, Pedi, Sotho, Engels en selfs Koreaans is ook teenwoordig (sien Figuur 5.3).



FIGUUR 5.3: Biografiese inligting van die leerder-deelnemers aan die ondersoek.

Vervolgens sal die resultate van die tematiese analisering by elke geval (skool) bespreek word.

5.2.2 GEVALLESTUDIE 1 (SKOOL 1) (Bylaag A)

a) Agtergrond

Die twee onderwysers wat AAT onderrig is beide moedertaalsprekers van Afrikaans. Die graad 4-onderwyseres is dertig jaar oud en die graad 5, 6 en 7-onderwyser is in haar veertigs. Sy het meer as twintig jaar ervaring, terwyl die jonger onderwyser 14 jaar ervaring het. Nie een van die onderwysers het formele onderrig ontvang tydens hulle opleiding as onderwysers in die onderrig van 'n vreemde taal nie. Hulle het slegs opleiding ontvang in Engels as tweede taal. Nie een onderwyser het self 'n addisionele taal geleer behalwe Engels nie. Dit het bepaalde implikasies vir die onderrig van Afrikaans as Addisionele Taal aangesien dit die navorser se ervaring is dat iemand wat nooit 'n vreemde taal probeer aanleer het nie, nie besef voor watter struikelblokke so iemand te staan kom nie.

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

Die klasse is groot – met tot 45 leerders in een klas. Die leerders is multikultureel met moedertale wat wissel van Duits, Koreaans, Engels, Afrikaans en verskillende Afrikatale soos Tswana, Xhosa, Zulu, Suid-Sotho en Pedi. Daar is ook 'n paar ander Afrikataalsprekers wat van die Demokratiese

Republiek van die Kongo (DRK) afkomstig is. Die leerders stel 'n uitdaging aan die onderwysers aangesien AAT nie werklik die meeste van die leerders se tweede taal is nie, maar eerder hulle vierde of vyfde taal of selfs 'n totale vreemde taal is.

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

b) Onderrig en Onderwysers

Van die grootste probleme met die onderrig van AAT wat die onderwysers ondervind, is die volgende:

- **Blootstelling aan Afrikaans**

Skool 1: 'n Groot probleem is dat van die leerders nou vir die eerste keer in graad 4 Afrikaans as vak neem. Die meeste leerders het geen blootstelling aan Afrikaans buite die klas nie. Die leerders se verskillende huistale bemoeilik die onderrig van Afrikaans aangesien Afrikaans eerder 'n derde of vierde taal is wat geleer word.

Onderwyser 1: *The fact that it is not all learners' first additional language, but their third or even fourth, causes real problems (Bylaag A).*

- **Sukkel met lees**

Onderwyser 1: *'n Groot probleem is lees, lees met begrip en woordherkenning. Dit is 'n groot probleem. Die leerders se standaard is baie laag. Hulle sukkel baie om die goed te doen wat in die kurrikulum vereis word.*

- **Onderrigmetodes**

Die onderwysers onderrig hoofsaaklik deur gebruik te maak van die direkte metode. Baie oefeninge word gegee om die werk in te oefen en werk word gedril, veral grammatika. Die behavioristiese invloed is nog sterk teenwoordig. Die kommunikatiewe benadering word nie werklik aangewend nie aangesien bitter min aandag geskenk word aan geleenthede en aktiwiteite waarin die leerders werklik in die taal moet kan kommunikeer. Die grootste gedeelte van onderrig het te doen met die toets van begrip. Woordeskat en mondelinge werk word as die minste belangrik beskou. Die onderwysers gebruik ook baie kodewisseling. Leerders moet baie blootstelling kry aan Afrikaans en veral hoor hoe dit klink. Indien onderwysers grotendeels in Engels kommunikeer, baat die leerders nie daarby nie.

Die onderwysers se temas sluit wel aan by die leerders se belangstellings, maar die behoefte om geleentheid te kry om werklik die taal te praat, word nie geskep nie: *"Ek wil baie graag praat, maar*

ons doen nie baie oral nie. Sommige van my maats is skaam om te praat, want hulle kan nie die woorde... they do not know how to pronounce words...". Dit is ook duidelik dat die leerders nie genoeg woordeskat ken om gemaklik te kan praat nie. By een klas (Graad 7) het die onderwyser (Bylaag A) wel die leerders gehelp met uitspraak: Vaaldam [fa:ldam] in plaas van [va:ldam]. Dit het nog 'n belangrike aspek uitgelig, naamlik dat leerders nie net die klanke van Afrikaans vergelyk met hulle eie moedertaal nie, maar ook nog met Engelse klanke. Onderwysers sal dus in hulle onderrig die Afrikaanse klanke moet vergelyk met Engelse klanke en indien moontlik ten minste met 'n Ngunitaal (soos Zulu of Xhosa) en 'n Sothotaal (soos Tswana of Pedi). Die maklikste uitweg blyk egter Engels te wees, aangesien dit die meeste leerders se onderrigtaal in ander vakke is.

- **Onderrighulpmiddels**

Elke leerder het 'n handboek. Die onderwysers gebruik ook ander bronne soos verskillende handboeke, tydskrifte en koerante om onderrigmateriaal saam te stel. By Geval 1 is vrolike prente as visuele hulpmiddels gebruik. Dit was duidelik dat die onderwysers so ver as moontlik by die belangstellings van die leerders probeer aansluit in die seleksie van onderrigmateriaal.

Liedjies word soms gebruik as onderrigmateriaal, maar geen taalspeletjies word volgens die leerders gebruik nie. Die klasse is almal toegerus met 'n truprojektor en swartbord.

- **Inhoud**

Die inhoud is tematies saamgestel. Soms is liedjies gebruik, maar die onderwysers gebruik veral stories as teks. Die onderwysers het gebruik gemaak van 'n verskeidenheid handboeke, tydskrifte en ander bronne om hulle lesinhoud saam te stel.

Die Graad 4-onderwyseres het gebruik gemaak van fragmente van stories omdat sy van mening was dat 'n volledige storie te lank is. Vanaf graad 4 tot graad 7 is min geleentheid geskep vir die leerders om hulle kommunikatiewe vaardighede te oefen. Selfs woordeskat het bestaan uit die vertaling van sekere woorde na Engels. Klem is gelê op skryf en lees. Die leerders het nie gekla oor die inhoud of die inhoud van die handboeke nie. Die observasie wat die navorser gedoen het, het dit bevestig.

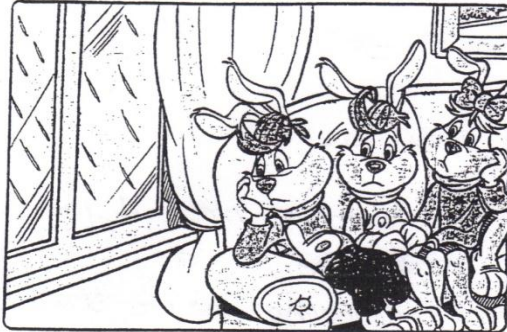
Die onderwysers het mondelinge kommunikasie en woordeskat bestempel as die minste belangrik in die onderrigproses, terwyl lees, skryf en grammatika as die belangrikste beskou is.

Die tekste wat deur die dokumentanalise ontleed is, het aangetoon dat die tekste dikwels met visuele prentjies gepaard gaan om begrip te vergemaklik en dat die teksinhoud redelik voldoen aan die Misindeks³ volgens die vlakke waarop die leerders is. Die Bollie-tekst (Figuur 5.4) word as voorbeeld gebruik en is gebruik vir Graad 7 om voornaamwoorde en die ontkennde vorm van Afrikaans te onderrig:

³ Misindeks: Die Misindeks is 'n eenvoudige formule om die leesbaarheid van 'n teks te bepaal. Dit is gebaseer op sinslengte en die gebruik van meerlettergrepige woorde. Combrink (1992:1) het die *Gunning Fog Index* spesifiek vir Afrikaans aangepas.

Bollie

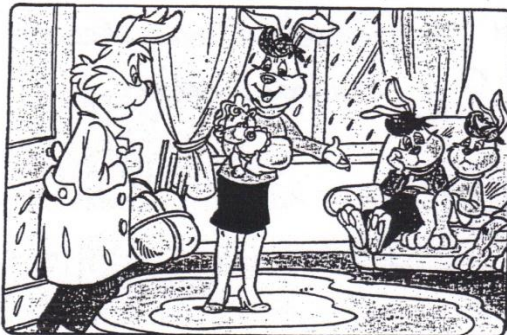
Kampeer binne



1. Dit reën hard buite: Bollie, Krabbel en Boemsie is moedeloos. "Dis nie lekker nie," mompel Bollie. "Ons sou so lekker buite gekampeer het, en nou reën dit katte en honde."



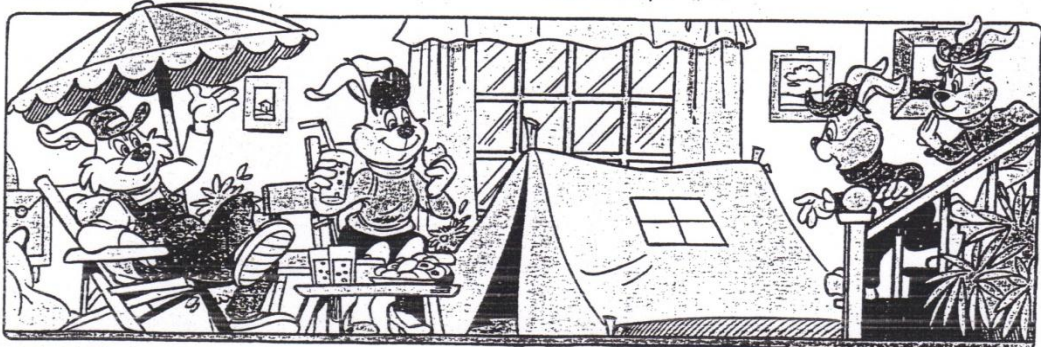
2. "Kom, tog," sê Mamma Konyng. "Julle kan tog baie ander lekker dinge in die huis doen." Maar die kinders wil niks anders doen nie as om juis in die tuin te kampeer.



3. Dan kom Pappa by die huis. "Wat is dit met julle?" vra hy toe hy sien hoe droewig Bollie-hulle lyk. "Hulle wil graag kampeer, maar as dit só reën, kan hulle mos nie," sê Mamma.



4. Pappa Konyng se oë glinster. Hy het 'n uitstekende plan. "Bollie, gaan sit julle drie daar bo, wie weet: dalk het ek vir julle 'n lekker verrassing. Ek sal julle netnou roep."



5. 'n Bietjie later roep Pappa vir Bollie-hulle om te kom kyk. Blitsvinnig hardloop Bollie, Boemsie en Krabbel af met die trap. "Kom maar gêrus," sê Pappa vrolik. "Hier is nog genoeg plek."

6. Dit lyk tog te lekker. "En één ding is seker," sê Mamma, "hier sal dit nie reën nie." Pappa lag en sê: "Saartjie mag ook saam kampeer. Sy sit al klaar in die tent!"

FIGUUR 5.4: Onderrigmateriaal, Graad 7

- **Interaksie**

Die interaksie tussen leerders en onderwyser was hoofsaaklik vraag en antwoord. Baie kodewisseling tussen Afrikaans en Engels kom voor. Dit was duidelik dat hier grotendeels op begrip gefokus word, eerder as op kommunikasievaardighede. Kommunikasie ontwikkel nie spontaan nie. Daar moet tyd ingeruim word vir werklike blootstelling aan die taal in gesprekvoering waar leerders met mekaar in Afrikaans kan praat. Die aktiwiteite behoort te fokus op praatvaardigheid en om dit te bereik moet leerders baie blootstelling kry aan woordeskat, uitspraak, taalstrukture en lees wat toegepas moet word op mondelinge interaksie en dan eers skriftelik gedoen moet word. Moedertaal word geleer deur eers te hoor, dan te praat en dan eers kom lees en skryf. Addisionele taalverwerwing moet dieselfde stappe volg.

Die tipiese interaksie wat in die meeste klasse waargeneem is, het drie stappe gevolg: die onderwyser het die les inisieer, die leerders het daarop gereageer en die onderwyser het terugvoer gegee, byvoorbeeld: Begripstoets, **Fabel van Leeu en 'n Muis**, Graad 6.

Onderwyser: Onderwyser lees die begripstoets en laat leerders individueel hardop gedeeltes daaruit lees.

Sy laat die leerders dan die vrae beantwoord en gaan soos volg te werk: Lees die vrae en vra die betekenis van sekere woorde.

Leerders: Leerders steek hande op en gee dan die antwoorde, byvoorbeeld:

Onderwyser: Wat het leeu gedoen toe hy wakker word?

Leerder: Hy het gebrul.

Onderwyser: Watter woordjie gaan saam met ge-? Niemand weet nie en sy antwoord: het.

Onderwyser: Watter geluid maak 'n leeu?

Moenie die antwoord gee nie, "translate" die vraag.

Onderwyser: Vra 'n leerder om 'n vraag te lees.

Leerder: Hoekom het leeu hiervoor gelag.

Onderwyser: Wat beteken hiervoor?

(Die onderwyser het die meeste praatwerk gedoen. Baie van die praatwerk het in Engels plaasgevind. Die onderwyser het nie klanke en uitspraak wat problematies is in Afrikaans verduidelik nie, byvoorbeeld **skelm**. Die onderwyser het die leerders se lees dikwels onderbreek om met hulle te raas of om die woorde hardop te sê wanneer die leerders sukkel. Sodoende is die storielyn verloor).

Onderwyser vra: *“If you can read so nicely, why can’t you understand what you read?”* Die probleem is dat net ’n paar van die leerders regtig goed kon lees.

Die onderwyser het driekwart van die periode met die leerders geraas en nie ’n gemaklike klimaat geskep nie. Hoe meer sy geskreeu het, hoe meer woelig het die leerders geraak. Sy was baie ongeduldig en redelik sarkasties: *Jy is baie goed met Afrikaans, maar ek weet nie wat is jou “case” vandag nie. Daar is niks fout met julle verstand nie, “but there is something wrong with your listening skills”.* Zhang (2010:82) noem in hierdie verband: *“If the language class is meant to be a place where individuals can practice in communication in the foreign language, it is vital to establish a social and affective climate in which students are not restricted, aggressive, or feared”.*

Jy moenie die vrae skryf nie, jy skryf net die antwoorde in volsinne.

Doen jou eie werk, “this is exam practice”.

Onderrig moet nie net gebaseer word op die eksamen wat die leerders moet skryf nie. Hierdie les was redelik chaoties. Daar was geen duidelike begin nie. Geen woordeskat, klanke of grammatika is herhaal wat reeds behandel is in vorige lesse nie. Die klanke en taalstrukture (verlede tyd met het ge-) is slegs mondelings hersien tydens die beantwoording van die vrae. Wanneer onderwysers al die praatwerk in die klas doen, kry leerders weinig kans om die kennis wat hulle opgedoen het, uit te toets (Wang, 2010:282).

- **Kurrikulum**

Hoewel die onderwysers aangedui het dat die kurrikulum duidelik is, word die kommunikatiewe benadering, soos aanbeveel in die kurrikulum, nie toegepas nie. Die leerderonderhoude het aangetoon dat die leerders baie min mondelinge geleentheid kry en dat hulle nie daarvan hou om voor hulle maats te praat nie, aangesien hulle bang is dat hulle maats vir hulle sal lag. Hulle is selfs bang om hardop te lees, aangesien hulle nie weet hoe om die woorde uit te spreek nie.

c) Leerders

Vir die leerders is al die komponente (lees, skryf, luister, praat, spelling en woordeskat) ’n probleem. Hulle het ook aangetoon dat die klanke in Afrikaans almal dieselfde klink en dat dit verskil van hulle moedertaal. Dit is daarom duidelik dat uitspraak, veral ten opsigte van die klanke wat glad nie in die moedertaal voorkom nie, of daarvan verskil eksplisiet onderrig moet word en dat leerders baie blootstelling moet kry aan luisteroefeninge, veral in die beginstadiums van Afrikaans Addisionele Taal. Dieselfde metodes wat gevolg word vir leesonderrig om fonologiese bewustheid te bevorder in die moedertaal in graad R tot 3, kan toegepas word op addisionele taalverwerwing, met ander woorde die alfabetmetode, die klankmetode, die kyk-en-sê-metode en so meer. Piaget (1960) en Vygotsky (1978) het leesbenaderings beïnvloed en die klem geplaas op die dekodering van woorde en die bemeestering van woordeskat. Die klankbenadering is in die 1990’s opnuut as belangrik beskou en

deesdae word begrip, fonetiek en skryfaktiwiteite geïntegreer om 'n gebalanseerde benadering te vorm (Joubert *et al.*, 2010:85). Dieselfde geld by die aanleer en onderrig van addisionele tale.

Die leerders geniet die storietekste wat deur die onderwysers gebruik is, maar het aangedui dat indien die teks te lank is en hulle nie die woorde verstaan nie, dit tot verveling gelei het. Hulle hou daarvan indien daar prentjies is by die tekste sodat dit hulle kan help met begrip. Volgens die leerders word daar geen taalspeletjies in die onderrigsituasie gebruik nie. Die navorser het waargeneem dat die onderwysers wel soms van liedjies gebruik maak, hoewel dit min gebruik word.

Die leerders se belangstelling is uiteenlopend, maar die meeste het saamgestem oor: troeteldiere, musiek, fliëk, toneel, kos, vriende, beroepe, natuur, geld, motors, sport, vakansietemas soos die see en ander lande se kulture.

- **Leerders se doel met Afrikaans**

Die leerders het in die onderhoude genoem dat hulle graag Afrikaans wil praat. Dit sluit aan by die eintlike doel waarvoor 'n mens 'n addisionele taal leer. Dit blyk egter dat die onderwysers onseker is oor hoe om hierdie doel te bereik, aangesien daar nie genoeg ondersteuningsmateriaal verskaf word nie en omdat die onderrig steeds gerig moet word op die eksamenvraestel aan die einde van Graad 12. Die navorser is van mening dat die feit dat die onderwysers ook nie spesifieke opleiding gehad het in addisionele taalonderrig nie, dit onderrig verder benadeel.

5.2.3 GEVALLESTUDIE 2 (SKOOL 2) (Bylaag B)

a) Agtergrond

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

Die klasse was netjies, met redelik effektiewe klasversierings in helder kleure. Kleurryke gordyne of netjiese effekleurige gordyne het die vensters versier. Die leerlinggetalle was tussen twintig en dertig. Die klasse was oor die algemeen ruim sodat die leerders nie te naby aan mekaar sit nie en daar is beweegruimte. Een onderwyser het die banke in groepies saamgegroepeer – die leerders het dikwels groepwerk en groepspeletjies gedoen.

Die onderwysers was almal entoesiasies en geniet dit om Afrikaans te onderrig. Hulle het baie moeite met onderrigmateriaal gedoen, hoewel hulle saamstem dat dit baie tydrowend is en lank neem om geskikte onderrigmateriaal soos tekste in die hande te kry. Almal, behalwe een het daarop gefokus om die temas genotvol en toepaslik te maak vir die leerders. Hulle het op liedjies en

speletjies gefokus – selfs in matriek. Die een onderwyseres het rekenaargesteuende (“*power point*”) aanbiedings gebruik sodat sy werklike gebeure aan die leerders kan toon, byvoorbeeld natuurrampe soos tsunami’s.

Die leerders het uit multikulturele agtergronde gekom en hulle moedertale het gewissel tussen tale soos Afrikaans, Engels, Tswana, Zulu, Xhosa en so meer.

b) Onderrig en Onderwysers

Die onderwysers het die volgende hindernisse aangedui rakende die onderrig van AAT:

- **Blootstelling aan Afrikaans**

Afrikaans is vir hierdie leerders ’n vreemde taal. Die taalvlakke van die leerders verskil. Sommige het al met Afrikaans te doen gekry, terwyl ander nie ’n woord verstaan nie:

Onderwyser 1: Addisionele taalonderrig is moeiliker as moedertaalonderrig omdat die leerders nie op dieselfde vlak is nie. Dit is nie net ’n kwessie van “one size fits all” nie!

Onderwyser 2: Leerders kom uit verskillende agtergronde. Sommiges bly ver, terwyl ander sonder ouers grootword. Ouers kan ook die meeste van die tyd nie help met huiswerk nie omdat hulle of ongeletterd is, of self geen Afrikaans meer ken nie.

- **Groot klasse**

Die groot klasse het die gebruik van tegnieke soos groepwerk, rolspel en dramatisering bemoeilik.

- **Woordeskat en spelling is ’n groot probleem.**

Die onderwysers het gevoel dat die leerders se agtergrondkennis te min is.

Skool 2: Die leerders verstaan nie altyd wat ’n mens sê nie. Lees, verstaan, agtergrondkennis en spelling is ’n groot probleem.

Die navorser meen dat Afrikaans eerder gesien moet word as ’n vreemde taal en dat onderwysers moet begin met Afrikaans asof dit ’n vreemde taal is. Enige ander vreemde taal, byvoorbeeld Duits of Tswana word vanaf ’n vlak nul onderrig. Dit is hierdie kwessie rakende vlakke wat in Graad 8 veral, die diskrepansie tussen die Kurrikulum en die werklike onderrigsituasie uitlig. Die hoeveelheid werk wat vereis word in die Kurrikulum, is nie haalbaar vir die leerder wat pas vir die eerste keer met Afrikaans in aanraking kom nie.

- **Kurrikulum**

Die kurrikulum is onduidelik en dubbelsinnig. Die massa werk wat die kurrikulum voorskryf, maak die leerders moedeloos:

Onderwyser 1: ...jy druk dit in 'n kind se keel af en die kinders word negatief

Onderwyser 1: ...en jy weet, dis iets wat nogal moeilik is omdat 'n mens gewoon was aan "support". Nou moet jy skielik 'n omswaai in jou kop maak van huistaal na addisionele taal en daar is geen materiaal wat jou help daarmee nie

Volgens die onderwysers is die kurrikulum vaag en dubbelsinnig. Daarby noem hulle dat die kurrikulum se terminologie, veral ten opsigte van letterkunde, te moeilik is vir die addisionele leerders van Afrikaans.

- **Onderrigmetodes**

Die onderwysers werk van die bekende na die onbekende. Die meeste het die direkte metode gebruik. Die klasse wat so groot is, bemoeilik groepwerk en taalspeletjies. Die moeilike woorde is na Engels vertaal. Die onderwysers het aangetoon dat drilwerk nie 'n antwoord is nie. Hulle was van mening dat mondelinge kommunikasie, lees en woordeskat baie belangrik is.

Die leerders het wel geleentheid gekry om groepwerk te doen, groepkompetisies te hou waarin hulle antwoorde moes verstrek oor die inhoud van literêre tekste, maar toesprake wat voor in die klas gelewer is, is steeds in die meeste gevalle die enigste werklike geleentheid vir kommunikasie.

- **Onderrighulpmiddels**

Die onderwysers moes alle onderrigmateriaal self saamstel en het dit tydrowend gevind. 'n Verskeidenheid handboeke en ander tekste is gebruik, byvoorbeeld tydskrifte en koerante wat beskikbaar was vir al die onderwysers:

Onderwyser 1: ...daarom glo ek nie daaraan om vragte handboeke te koop nie. Koop vir 'n onderwyser 'n naslaanbiblioteek sodat hy self daaruit kan kies volgens die belangstellings van die klas en pas dan die materiaal aan volgens die leerders se behoeftes (sien Bylaag B-7).

Onderwyser 2: Dit is harde werk om materiaal saam te stel. 'n Ou spandeer ure om al daai goed bymekaar te kry wat jy in een les vir net een groep kan aanwend (Kyk Bylaag B-11).

Tekste is vereenvoudig. Die meeste onderwysers het saamgestem dat die hele verhaal of storie as teks gebruik moet word, nie net fragmente nie. Een het genoem dat die graad 8-leerders net fragmente moet gebruik:

Onderwyser 3: hulle verloor die storielyn en is dan verveeld omdat hulle nie die woordeskat verstaan nie (sien Bylaag B-31).

- **Inhoud**

Die inhoud is tematies beplan en het diversiteit in ag geneem. Leerinhoud is aangepas volgens die leerders. Taalkunde was baie moeilik vir die leerders.

Onderwyser 2: *Die temas moet iets vir die kind daar buite beteken.*

Ten opsigte van die inhoud het die onderwysers saamgestem dat addisionele taalonderrig baie moeiliker is as moedertaalonderrig omdat daar nie genoegsame bronne beskikbaar is nie en omdat die leerders nie op dieselfde vlak is nie:

Onderwyser 1: *AAT-onderrig is nie 'n kwessie van "one size fits all" nie (sien Bylaag B-12).*

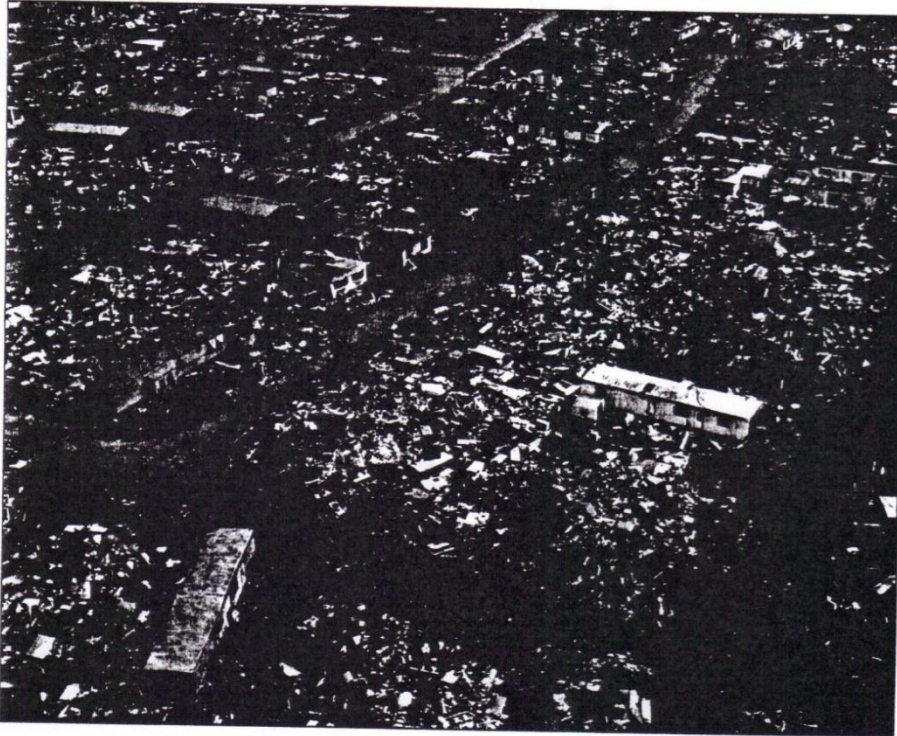
Die onderwysers het gemeld dat om self materiaal te ontwikkel 'n tydrowende proses is, veral as gevolg van die verskillende vlakke van die leerders binne een klas en aangesien hulle meer as een graad aanbied. Die onderwysers was dit verder eens dat die inhoud van die kurrikulum te veel is vir die leerders om te kan hanteer en dat dit te moeilik is.

Een onderwyser het met die leerders groepwerk gedoen na aanleiding van 'n verhaal wat die leerders lees. Die groepwerk het 'n hofsaak behels waar een leerder die regter was, terwyl die ander die staatsaanklaer, die beskuldigde en die beskuldigde se prokureur was. Die res van die groep was getuies. Hoewel die leerders die aktiwiteit geniet, het die navorser waargeneem dat die leerders baie sukkel met die gebrek aan woordeskat en is die navorser van mening dat die onderwyser eers die leerders moes toegerus het met woordeskat voordat hulle die aktiwiteit prakties moes doen. Een van die ander onderwysers baseer haar temas rondom ander vakke se inhoud, byvoorbeeld geografie (sien Figuur 5.5).

Aktiwiteit 2.2 Praat

LU2 AS5

Werk in pare. Wat is 'n orkaan?



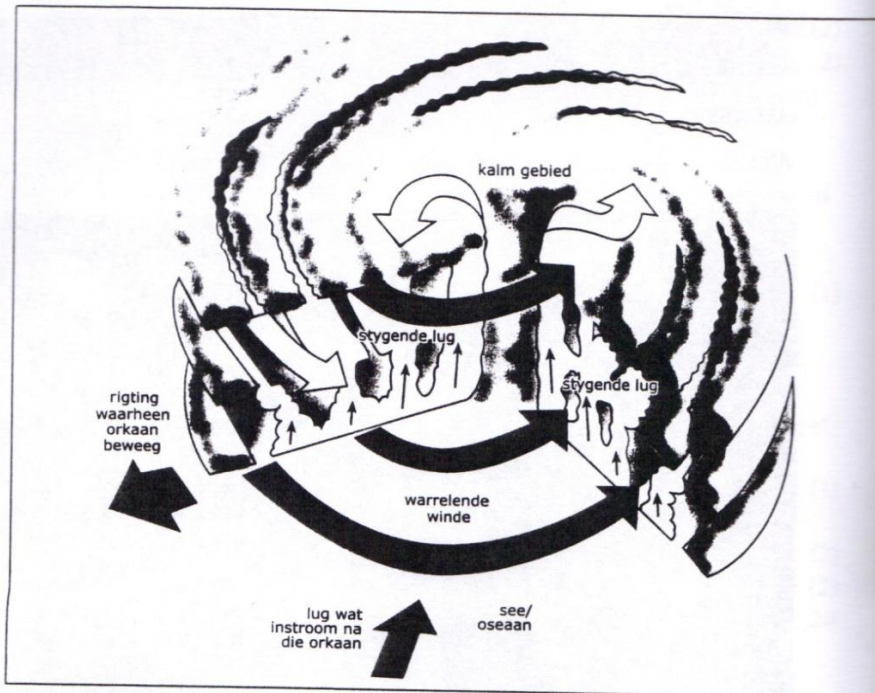
Hier is inligting om te help. Lees dit en verduidelik dit dan vir mekaar.

'n Orkaan is 'n groot, sterk storm met verskriklike sterk winde wat gewoonlik oor die oseaan begin. Die water van die oseaan word warm en verdamp om wolke te vorm. Die wolke bestaan uit warm, nat lug wat styg. Meer warm lug stroom in om die stygende lug te verplaas. In die middel van die stygende lug vorm daar 'n kolom lug wat daal. Winde begin net soos 'n spinnende top warrel en dan begin die storm. Hoe warmer die oseaan is, hoe sterker word die orkaan.

Die middelpunt van die orkaan word "die oog" genoem. In dié gebied is dit kalm. Net buite die wal van die oog is die stormwinde die sterkste. Hierdie winde waai die storm oor die oseaan teen 'n geweldige spoed. 'n Orkaan kan honderde kilometer per dag reis. Sodra die orkaan die land tref, verswak dit want dit het nie meer die warm oseaan om dit te versterk nie.

Die orkaan bestaan uit sterk winde, reën en dan veroorsaak dit ook die styging van die see. Die see kan 'n hele paar meter styg en dan vorm daar nog branders bo-op dié water. Dis hoekom daar soveel oorstromings is.

(Uit: *The wonders of our world: Hurricanes & Tornadoes*, Neil Morris. Crabtree Publishing Company, 1998)

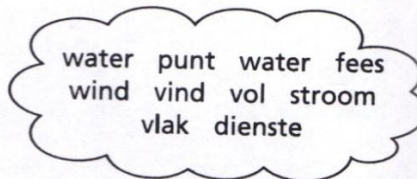


3. Ons leer taal



LU6 AS3

Ons gebruik twee aparte woorde om 'n nuwe woord te maak. Hieronder is twee woordwolke. Maak nou nuwe woorde deur twee van hulle bymekaar te pas.



Voorbeeld: musiek + fees = musiekfees



LU6 AS2

Ons luister na die musiek – stelsin
 Sluit die deur! – bevelsin
 Hoe laat is dit? - vraagsin

1. Onderskei tussen die volgende sinne.
 - a. Orkaan Katrina het verskriklike verwoesting veroorsaak.
 - b. Maak gou al die vensters en deure toe!
 - c. Waarheen moet ons nou almal gaan?
 - d. Hoekom sê hulle dat die musiek in die strate gesterf het?
 - e. Nou lê alles in puin.
 - f. Moenie die water drink nie want dit kan besmet wees!
 - g. Die natuur het net weer bewys dat hy sy eie kon eis.
 - h. Wie is lief vir musiek?

LU6 AS2

Teenwoordige tyd	Verlede tyd	Toekomende tyd
Ek lees die boek.	Ek het die boek gelees.	Ek sal die boek lees.
Ek staan vroeg op.	Ek het vroeg opgestaan	Ek sal vroeg opstaan.
Ek is siek.	Ek was siek.	Ek sal siek wees.

1. Verander die sinne na die ander twee tye.
 - a. Die musiek duur voort in New Orleans.
 - b. Die stad was aan die mond van die Mississippirivier geleë.
 - c. Mense sal musiek maak in die strate.

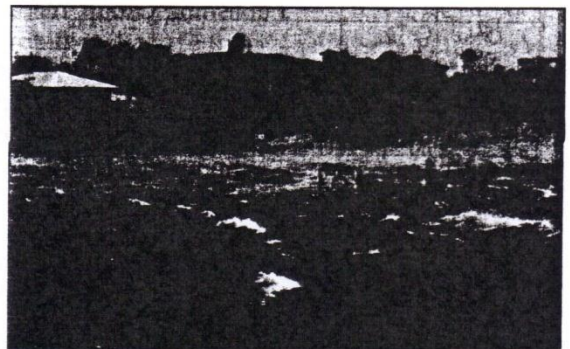
4. Skryf

LU4 AS2

Gebruik die woord "orkaan" en skryf nou jou eie gedig of liedjie. Jy kan dit in versvorm doen of vrye versvorm gebruik. Kies 'n wysie waarvan jy hou en skryf 'n liedjie met jou eie woorde wat die storm beskryf of die vrolike mense van New Orleans.

Hier is een om jou brein te prikkel.

Oor die see bou die wolke teen die horison
 Rondom begin die wind te warrel
 Kan dit dalk die begin van die einde wees?
 Aanhoudend waai die wind
 Aanhoudend stort die reën
 Niks onstnap sy weerlose pad.



FIGUUR 5.5: Onderrigmateriaal Graad 9

- **Interaksie**

Die interaksie was hoofsaaklik deur middel van vrae en antwoorde. Die leerders het nie regtig geleentheid gekry om kommunikatief te werk te gaan nie. By die Graad 9-les het die leerders eers gesels oor natuurrampe, maar dit het baie in Engels plaasgevind, aangesien die leerders nie oor die Afrikaanse woordeskat beskik het nie. By beide die waargenome lesse was woordeskat die grootste struikelblok en dit impliseer ook dat indien die leerders nie oor die onderwerpe kan praat nie, hulle ook probleme gaan ervaar met skryfaktiwiteit. By hierdie geval is woordeskat ook nie onderrig nie, met ander woorde daar is nie strategieë aan die leerders verskaf waarvolgens hulle woordeskat kan aanleer nie, hoewel die onderwysers aangetoon het dat woordeskat baie belangrik is.

c) Leerders

Die leerders het probleme in al die taalkomponente (lees, skryf, luister en praat) ondervind. Hulle het in die onderhoud gemeld dat hulle nie met mekaar kommunikeer nie. Soms doen hulle groepwerk, soos 'n hofspraak, na aanleiding van 'n verhaal wat hulle gelees het. Die leerders het die groepwerk geniet, maar was gefrustreerd omdat hulle nie oor genoeg woordeskat beskik om dit voluit te kan geniet nie:

Leerder 1: "we have group discussions but we cannot speak that well." (sien Bylaag B-15.)

Die inhoud van die werk was interessant indien hulle dit verstaan het. As die woordeskat te moeilik is, of hulle nie verstaan nie, was dit uiters vervelig. Die temas in die handboeke was oor die algemeen interessant en almal het handboeke gehad.

Die leerders se probleme het ooreengestem met die vorige geval, naamlik hulle het te min woordeskat, lang tekste was vervelig omdat hulle dit nie verstaan nie, die skryf van opstelle was vir hulle moeilik, grammatika, veral sinskonstruksies was ingewikkeld en hulle kry min geleentheid om werklik te kommunikeer. Sommige van die leerders het aangedui dat hulle nie daarvan hou om woordeboeke te gebruik nie. Hulle speel ook nie taalspeletjies nie. Die navorser het wel waargeneem dat die een onderwyser met baie jare ervaring, baie lief was om taalspeletjies met haar leerders te doen en uitstekende resultate behaal het.

Die leerders wat aan die fokusgroep-onderhoud deelgeneem het, het aangetoon dat hulle belangstel in kos, motors, sport, vriende (meisies/seuns), die natuur, musiek, toneelopvoerings, kuns, die skryf van gedigte, sport en binnenshuise versiering.

- **Leerders se doel met Afrikaans**

Die leerders het aangedui dat hulle graag wil leer om Afrikaans te praat.

5.2.4 GEVALLESTUDIE 3 (SKOOL 3) (Bylaag C)

a) Agtergrond

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

Die klasse was netjies met kleurvolle en funksionele plakkate (byvoorbeeld antonieme en sinonieme, meervoude). Die banke was almal in rye gerangskik. Die leerders het handboeke, maar mag dit nie huis toe neem nie. Hulle het ook nie somer huiswerk gekry nie, omdat die leerders nie die huiswerk doen nie, en omdat die boeke wegraak of vergeet word.

b) Onderwysers en onderrig

Die volgende probleme rakende die onderrig van AAT is geïdentifiseer:

- **Tyd**

Daar word te min tyd afgestaan aan Afrikaans:

Onderwyser 2: 'n Groot leemte is dat ons te min tyd het om Afrikaans te onderrig. Afrikaans het net drie periodes per week, terwyl die Huistaal 7 periodes het (sien Bylaag C1-6).

- **Taalkomponente**

Die leerders het gesukkel om te lees en kon nie die woorde uitspreek of spel nie.

Skool 3: Die kinders sukkel om te lees, so 'n mens kan eintlik nie 'n teks gebruik en daarvandaan werk nie. Daar is ook te min tyd om werklik aandag aan lees te gee.

- **Kurrikulum**

Die kurrikulum verskaf nie genoeg ondersteuning nie. Die onderwysers het gemeld dat hulle eerder op hulle eie ervaring staatmaak in die onderrig van AAT.

- **Onderrigmetodes**

Die direkte metode is hoofsaaklik gebruik. Een onderwyseres het liedjies en bewegings gebruik in een van haar lesse. Die onderrig het hoofsaaklik volgens die direkte metode geskied en die leerders was

redelik passief. Volgens die een onderwyseres loop taalspeletjies en rolspel uit op chaos en daarom doen sy dit glad nie meer nie. As gevolg van die feit dat die meeste kinders uit arm gemeenskappe uit kom, is dit volgens die onderwyseres moeilik om rolspel en dramatisering te doen en die leerders het ook nie blootstelling aan of geld vir Afrikaanse tydskrifte of koerante nie.

- **Onderrigmateriaal**

Elke leerder het 'n handboek, maar dit mag nie huis toe geneem word nie. Dit word slegs in die klas gebruik. Geen aktiwiteite waarin tegnieke soos rolspel of dramatisering gebruik word, is gegee nie. Die kurrikulum bied geen ondersteuning nie. Die onderwysers het hulle eie onderrigmateriaal gemaak omdat die handboeke te moeilik is:

Onderwyser 1: Ons gee nie handboeke huis toe nie. Ek werk min daaruit omdat hulle nie daardie goed kan lees nie (sien Bylaag C3-9).

Onderwyser 2: Een keer per kwartaal leer ons 'n rympie, maar ons sing nie regtig nie en hulle "like" eintlik sing!...ons leer die alfabet deur bewegings, hulle hou daarvan. Dit is vir hulle lekker (sien Bylaag C3-10).

- **Inhoud**

Die inhoud is tematies beplan. Soms is die tekste aangepas sodat die leerders dit kan verstaan:

Onderwyser 1: Ons probeer die woordeskat makliker maak deur *groot* te vervang met *massief* omdat dit nader is aan "*massive*" (sien Bylaag C3-7).

- **Interaksie**

Die interaksie het hoofsaaklik bestaan uit vraag en antwoord. Die leerders het nie geleentheid gekry om kommunikatiewe aktiwiteite te doen nie. Die onderwysers het wel 'n gemaklike atmosfeer geskep en daar was 'n wedersydse gemoedelikheid tussen die onderwysers en die leerders.

c) Leerders

Die leerders het probleme ondervind in al die komponente van die taal. Die inhoud was vir hulle interessant en hulle het veral die stories geniet. Die leerders het van prentjies en ander visuele hulpmiddels gehou omdat die werk dan makliker verstaanbaar was.

Hierdie leerders het ooreenstemmende belangstellings as gevalle 1 en 2: sport, troeteldiere, wilde diere, motors, vriende, die mode, kos, insekte, fliëks en televisieprogramme.

5.2.5 GEVALLESTUDIE 4 (SKOOL 4) (Bylaag D)

a) Agtergrond

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

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

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

b) Onderwysers en onderrig

Die volgende probleme is uitgelig deur die onderwysers ten opsigte van AAT:

- **Agtergrondkennis van leerders**

Die onderwysers was van mening dat die leerders se gebrek aan belangstelling in Afrikaans en die feit dat die leerders nie oor enige nie of bitter min agtergrondkennis oor Afrikaans beskik, een van die grootste hindernisse was om AAT te onderrig. Die leerders kan ook nie lees nie en daarom beperk dit hulle vermoë om te kan skryf.

- **Kurrikulum**

Die onderwysers was van mening dat die kurrikulum soms onduidelik is, maar het verder nie gekla oor die kurrikulum nie.

- **Onderrigmetodes**

Die onderwysers het hoofsaaklik volgens die direkte metode onderrig aangesien dit die maklikste was om groot klasse te hanteer. Die leerders het vrae wat aan hulle gestel is, beantwoord en was verder passief betrokke. Die onderwysers het ook drilwerk en oefeninge gebruik om die onderrigmateriaal te

oefen. Geen liedjies of taalspeletjies is in die onderrig van AAT gebruik nie. Die onderrig van AAT bied weinig geleentheid vir leerders om werklik in Afrikaans met mekaar te kan kommunikeer.

- **Onderrigmateriaal**

Geen visuele hulpmiddels is aangewend in die onderrigsituasie nie. Daar was geen plakkate of enige visuele stimulasie in die klas nie. Truprojektors was beskikbaar, maar word nie eintlik gebruik nie. Die onderwysers het hoofsaaklik die handboek as onderrigmateriaal gebruik. Hulle voel dat “’n *handboek eenvormigheid bied en volgens die kurrikulum saamgestel is*”. Hierdie onderwysers het verskil ten opsigte van die gebruik van ’n volledige verhaal of slegs fragmente by graad 8 en graad 9.

- **Inhoud**

Die onderwysers het hulle onderrig op die handboek baseer. Baie min moeite is gedoen om self goeie onderrigmateriaal te skep. Die onderwysers het nie een van visuele hulpmiddels gebruik gemaak nie.

- **Interaksie**

Die interaksie was glad nie kommunikatief nie. Die leerders beantwoord slegs vrae wat aan hulle gestel word. Daar was weinig aktiwiteite wat geleentheid bied om met mekaar en met die onderwyser te kommunikeer.

c) Leerders

Die leerders het laat blyk dat hulle graag Afrikaans wil leer, maar dat daar te min geleentheid is om met mekaar te kan praat. Hulle het gevoel dat hulle gebrek aan woordeskat veroorsaak dat hulle nie kan praat nie en hulle sukkel om te lees want hulle verstaan nie wat hulle lees nie. Volgens die leerders word spelling en woordeskat nie aan hulle onderrig nie en hulle leer ook geen tegnieke rakende lees nie. Die temas in die handboeke is moeilik aangesien hulle nie die woordeskat ken nie en daarby het almal nie handboeke nie.

Die leerders se belangstellings kom ooreen met die vorige gevalle.

5.2.6 GEVALLESTUDIE 5 (SKOOL 5) (Bylaag E)

a) Agtergrond

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

Die banke was in rye geplaas. Elke leerder het by sy eie bank gesit. Nie al die leerders het ’n handboek nie, terwyl die onderwyser slegs die handboek vir onderrig gebruik aangesien hulle van

mening is dat dit eenvormigheid bewerkstellig en die standaard volhou. Die klasse was netjies met min of geen plakkate en visuele ondersteuning nie.

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

b) Onderwysers en onderrig

Die volgende probleme is uitgelig:

- **Taalkomponente**

Volgens die onderwysers is lees die grootste probleem by die leerders. Die leerders het 'n baie swak woordherkenning en samestellings in Afrikaans is vir hulle baie moeilik. As gevolg van die groot klasse, kon die onderwysers nie voldoende aandag gee aan die meerderheid leerders wat probleme het nie. Die onderwysers was ook van mening dat die leerders se voorkennis van Afrikaans nie voldoende is nie.

- **Kurrikulum**

Volgens die onderwysers is die standaard van die kurrikulum te hoog en daarby is die kurrikulum onduidelik oor wat presies verwag word en hoe AAT onderrig moet word. Hierdie onderwysers het die wens uitgespreek om werkswinkels te kan bywoon waarin spesifiek oor die onderrig van AAT aandag geskenk word.

- **Onderrigmetodes**

Die onderrig het hoofsaaklik direk plaasgevind met weinig geleentheid vir leerders om werklik kommunikatief met die taal om te gaan. Die onderwysers was huiwerig om taalspeletjies met die leerders te speel, omdat die klasse so groot is. Hulle het wel saamgestem dat die taalspeletjies, liedjies en ander aktiwiteite wat gerig is op genot eerder aanleiding gee tot chaos omdat die klasse te groot is en omdat die leerders nie uit huise kom waar dissipline belangrik is nie.

- **Onderrigmateriaal**

Die onderwysers het gebruik gemaak van eksterne, voorafvervaardigde onderrigmateriaal wat die kurrikulum dek. Dit sluit liedjies en ander genotvolle aktiwiteite in, maar word nie ten volle benut nie omdat die klasse te groot is. Daar word ook oefeninge uit die handboek gedoen.

- **Inhoud**

Een van die onderwysers het genoem dat spelverskynsels soos die kappie en veral die deeltken van Afrikaans vir baie kinders, byvoorbeeld die Tswanasprekende leerders, volksvreemd is. Die leerders geniet stories, maar hulle kan nie lees nie.

- **Interaksie**

Die onderwysers was redelik streng en daar was goeie dissipline in die klasse. Volgens die observasie het dit gelyk asof die leerders goed met die onderwysers oor die weg kom. Ongelukkig was daar vir die leerders min blootstelling aan aktiwiteite wat die geleentheid gebied het vir werklike kommunikatiewe interaksie.

c) Leerders

Die leerders het lees moeilik gevind omdat hulle nie oor genoeg woordeskat beskik nie. Hulle hou van die inhoud en veral die stories. Hierdie leerders het ook aangedui dat hulle graag Afrikaans sou wou praat en hulle belangstellings stem ooreen met dié van die ander gevalle.

5.2.7 GEVALLESTUDIE 6 (SKOOL 6) (Bylaag F)

a) Agtergrond

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

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

b) Onderwysers en onderrig

Die volgende probleme is uitgelig:

- **Taalkomponente**

Die grootste klagte wat die onderwysers rakende die leerders se onderrig gehad het, was die feit dat die leerders nie kan lees nie. Die navorser het waargeneem dat daar geen plakkate of ander visuele hulpmiddels in die klasse was nie. Daar was ook geen ander leesstof behalwe die handboek nie en al

die leerders besit nie 'n handboek nie. Geen onderrig is gegee in leesstrategieë, woordeboekgebruik of woordeskat nie. Die navorser is van mening dat 'n gebrek aan onderrig in enige van die taalkomponente waaronder ook grammatika, spelling, woordeskat en lees nie sal lei tot 'n natuurlike verwerwing van vaardigheid in enige van die taalkomponente nie.

- **Kurrikulum**

Die kurrikulum is nie baie duidelik vir die onderwysers nie. Hulle was ook van mening dat die tyd wat toegewys is aan AAT te min is. Die onderwysers het self met Afrikaans gesukkel, en het dit nog moeiliker gevind om die kurrikulum te kon interpreteer. Hulle het gemeld dat hulle graag meer werkwinkels in AAT sou wou hê om hulle te help met die onderrigondersteuningsmateriaal.

- **Onderrigmetodes**

Die meeste van die onderrig het volgens die direkte metode plaasgevind, met ander woorde dit was gerig op die lees van 'n teks (uit die handboek) en dan volg die beantwoording van vrae deur die leerders. Geen woordeskat is vooraf aan die leerders gegee nie en geen hulpmiddels, soos woordeboeke, is gebruik nie. Die onderwysers het ook aangedui dat daar geen verskil is in die onderrig van 'n moedertaal en die onderrig van 'n addisionele taal nie: "*There is no difference between the teaching of mother tongue and additional language teaching*" (sien Bylaag F1-11). Die meeste onderrig wat waargeneem is, was eerder onderwysergesentreerd as leerdergesentreerd.

- **Onderrigmateriaal**

Die onderrigmateriaal het slegs uit die handboek bestaan. Aangesien die leerders in dieselfde klas bly vir bykans al die vakke, wissel die onderwyser en dit bring mee dat daar geen visuele hulpmiddels of ekstra bronne soos tydskrifte en koerante in die klas gehou word nie. Die onderwysers maak ook nie hulle eie onderrigmateriaal nie, aangesien hulle nie weet waar om toepaslike bronne in die hande te kry nie.

- **Inhoud**

Die onderwysers het volgens die voorgeskrewe handboek onderrig omdat dit volgens hulle ook in lyn is met die kurrikulum.

- **Interaksie**

Die enigste interaksie wat waargeneem is, was wanneer die leerders vrae moes beantwoord wat die onderwyser aan hulle gestel het. In die een klas het die onderwyser vrae gevra oor huwelike en moes die leerders meer daaroor vertel. Hulle kon egter baie min daaroor sê en die klasgesprek is eintlik in Engels gevoer. Die uitspraak van die leerders sowel as die onderwysers was glad nie goed nie en boonop was die Afrikaanse woordeskat baie beperk. Vir meer as driekwart van die periode is Engels as voertaal gebruik, wat geen bydrae gelewer het tot die ontwikkeling en motivering van Afrikaans nie.

c) Leerders

Die leerders het met al die taalkomponente gesukkel en het nie die onderwyser verstaan nie. Aangesien nie elke leerder 'n handboek het nie, het baie leerders passief in die klas gesit. Die groot klasse maak dit moeilik en verder was die onderrig eintlik onderwysergesentreerd. Die kommunikatiewe benadering is nie hier toegepas nie.

5.3 VERGELYKENDE ANALISE

Die data wat verwerk is, is in die tematiese analise gebruik om 'n vergelykende analise (*cross-comparative analysis*) te doen (sien Tabel 5.1). Elke geval is een-een bygevoeg by die vorige geval en met mekaar vergelyk (sien Bylaag H).

TABEL: 5.1: Resultate van die vergelykende analise

1.	Onderrig en onderrigmetodes	Die onderrig van AAT is nie by een van die gevallestudies wat ondersoek is, werklik volgens die kommunikatiewe benadering nie. Die meeste onderwysers onderrig direk en by vier gevalle is die oudio-linguistiese metode dikwels aangewend. By al ses die gevallestudies vind die onderrig tematies plaas.
2.	Onderrighulpmiddels	By vier van die ses gevallestudies het die onderwysers verskillende bronne (handboeke, tydskrifte, koerante en ander) gebruik om tematiese lesse uit te werk. By die ander twee is die handboek as die enigste bron gebruik. Drie van die ses gevallestudies het geen visuele hulpmiddels aangewend nie en die klaskamers self het geen ondersteunende en stimulerende onderrighulpmiddels (plakkate, aspekte van die kurrikulum, vrolike mure, woordeboeke en so meer) bevat nie. Slegs by drie van die gevallestudies is liedjies soms aangewend en nie een van die gevallestudies het gebruik gemaak van taalspeletjies nie. Slegs by een van die gevallestudies is rekenaarondersteunende hulp gebruik in die onderrig van AAT. Twee ander het af en toe gebruik gemaak van die truprojektor. Die onderrigmateriaal word tematies saamgestel en is teksgebaseer.
3.	Taalkomponente	Woordeskat kry geen afsonderlike aandag nie. Die meeste onderwysers is van mening dat woordeskat outomaties aangeleer word. Daar word geen metodes gevolg waarvolgens leerders aan nuwe woordeskat bekendgestel word nie. Grammatika en spelling kry nie ewe veel aandag nie. By drie gevallestudies word werklik min aandag geskenk aan korrekte

		taalstrukture soos woordvolgorde in die verskillende tye, spelling, uitspraak en nuwe of onbekende klanke wat in Afrikaans voorkom. By een gevallestudie is die woorde in die teks aangepas om nader aan die Engelse ekwivalent te wees, byvoorbeeld reusagtig word vervang met massiewe (<i>massive</i>). Nie by een geval is die aktiwiteite saamgestel om werklike situasies uit te beeld sodat die leerders kan leer om te kommunikeer nie. Die feit dat die leerders by al die gevallestudies aangetoon het dat hulle uiteindelijke doel met Afrikaans is om dit te kan praat, sal nie realiseer solank as wat kommunikasie nie plaasvind nie. By al die gevallestudies is die gebrek aan leesvaardigheid uitgewys as die komponent wat die meeste probleme veroorsaak.
4.	Interaktiewe kommunikasie	Drie gevallestudies maak baie gebruik van kodewisseling (Engels), terwyl die ander drie slegs ingewikkelde konsepte in Engels verduidelik. By drie van die gevallestudies word leerders aangemoedig om te kommunikeer, maar sonder om die leerders werklik toe te rus met die nodige woordeskat. By die ander drie gevallestudies is die enigste kommunikasie die beantwoording van vrae en drilwerk. By al die gevalle word te min aandag geskenk aan werklike kommunikatiewe situasies en word baie min mondelinge kommunikasie gedoen.
5.	Verskil tussen moedertaalonderrig en addisionele taalonderrig	Dit is duidelik dat die onderwysers onseker is oor hierdie kwessie. Die meerderheid het aangedui dat daar geen verskil is nie, maar dat die vlak waarop AAT onderrig moet word, net laer is of makliker moet wees. By drie van die gevalle het die onderwysers aangedui dat die leerders se agtergrondkennis van Afrikaans te min is.

5.4 VERSLAG OOR DIE KWALITATIEWE VERWERKING VAN DIE MEERVOUDIGE GEVALLESTUDIES OOR DIE ONDERRIG VAN AAT IN DIE DR. KENNETH KAUNDA-DISTRIK

Die uiteindelijke doel met die analisering van die data was om tot beter begrip rakende die onderrig van AAT en die betekenis wat daaraan geheg word vanuit die perspektiewe van die onderskeie deelnemers en die navorser, te kom. Die beste strategie vir insig uit die analiseringproses is om soos wat Jorgenson (1989:110) gemeld het: *“Use your imagination! The analysis of data leading to discovery requires creativity”*. Kreatiwiteit speel veral ’n belangrike rol gedurende die interpretasie van die data (Bailey, 2007:175). Dit is gedurende die interpretasie-proses wat navorsers moet vrae vra, vergelykings tref, terugkeer na teorie, en selfs persoonlike reaksies lewer: *“Interpretation requires*

hunches, insights, and intuition" (Creswell, 1999). Die navorser het daarom probeer om kreatief te werk te gaan met die samestelling van hierdie verslag waarin die verskillende resultate gekonsolideer is:

5.4.1 BIOGRAFIESE AGTERGROND VAN ONDERWYSERS (Lê die probleem van AAT deesdae by Oupa Uil?)

Die onderwyser van 'n addisionele taal speel 'n geweldig belangrike rol by die leerders ten opsigte van onderrigmateriaal en duidelike en effektiewe onderrig. Daarom was dit nodig om die onderwysers se agtergronde te ondersoek. In Tabel 5.2 word die bibliografiese agtergrond van die onderwysers saamgevat en onderaan bespreek.

TABEL 5.2: Biografiese agtergrond van die onderwysers

	Geval 1	Geval 2	Geval 3	Geval 4	Geval 5	Geval 6
Geslag	1 = vroulik 2 = vroulik	1 = vroulik 2 = vroulik 3 = vroulik 4 = vroulik	1 = vroulik 2 = vroulik	1 = vroulik 2 = manlik 3 = manlik	1 = vroulik 2 = vroulik 3 = vroulik 4 = vroulik	1 = manlik 2 = vroulik
Ouderdom	1 = 36 2 = 48	1 = 25 2 = 46 3 = 50 4 = 53	1 = 48 2 = 55	1 = 50 2 = 43 3 = 40	1 – 22 jaar 2 = 48 jaar 3 = 35 jaar 4 = 59 jaar	1 = 35 2 = 42
Moedertaal	Beide Afrikaans	Almal Afrikaans	Almal Afrikaans	Almal Afrikaans	Almal Afrikaans	1= Suid-Sotho 2 = Tswana
Taalvaardigheid	Afrikaans: vlot Engels: vlot	Afrikaans: vlot Engels: 1, 3, 4 = vlot	Afrikaans: vlot Engels: vlot	Afrikaans: vlot Engels: 1 en 2 gemiddeld, 3 = vlot	Afrikaans: vlot Engels: 2 vlot die ander twee redelik	Afrikaans: redelik Engels: redelik Tswana: vlot Suid-Sotho: vlot
Hoogste Kwalifikasie	1= Diploma 2= Diploma	1= Honneurs Engels, BEd 2 = BEd-Graad 3= BA(HOD) 4= BA(HOD)	1= BA-graad 2= BA-graad	1 = Graad 2 = Graad 3 = Graad	1 = Graad 2 =Graad 3= BEd Honneurs 4=Diploma	1 = Diploma 2 = Diploma

Opleiding	1= Kollege 2= Kollege	1 = NWU 2 = UNISA 3 = RAU 4 = NWU	1= Pretoria 2= Pretoria	1 = NWU 2 = NWU 3 = NWU	1 = NWU 2= Universiteit 3 = NWU 4 = Kollege	1= Kollege 2= Kollege
Ervaring	1 = 24 jaar 2 = 14 jaar	1 = 4 jaar 2 = 5 jaar 3 = 22 jaar 4 = 32 jaar	1 = 25 jaar 2 = 30 jaar	1 = 10 2 = 16 3 = 15	1 = 1 jaar 2 = 16 jaar 3 = 5 jaar 4 = 37 jaar	1 = 7 jaar 2 = 17 jaar

Die onderwyserdeelnemers in hierdie studie het slegs Engels aangeleer as 'n addisionele taal. Sommige onderwysers het Engels slegs op skoolvlak geleer. Die navorser is van mening dat Engels grotendeels buite rekening gelaat moet word, aangesien Afrikaans vir die leerders nie 'n tweede taal is nie, maar eerder 'n derde of 'n vierde taal, met ander woorde 'n vreemde taal. 'n Mens verstaan eers die frustrasies en probleme by die aanleer van 'n vreemde taal as jy self daarmee moes worstel. Die navorser se eie ervaring en gesprekke met onderwysers en onderwysstudente rakende die onderrig van AAT, toon aan dat hierdie studente en onderwysers die persepsie het dat Afrikaans slegs bietjie vereenvoudig moet word om dit as AAT aan te bied. Onderwysstudente met Afrikaans as hoofvak is dikwels nie eers bewus van hoe hulle eie moedertaal (Afrikaans) aangeleer word nie.

In die literatuur het navorsers soos Fiske en Ladd (2004:147) gevind dat beter gekwalifiseerde onderwysers geassosieer word met beter slaaggetalle van leerders en dat 'n verdere moontlikheid is dat indien daar beter en 'n groter verskeidenheid van bronne vir onderrigondersteuningsmateriaal is by die skole, beter kwaliteit onderrig verskaf kan word. Ander faktore wat 'n rol speel by die lae slaagsyfers is onder meer die groot klasse en dat die huistaal van die leerders wel 'n rol speel by hulle akademiese skoolprestasies (Fleisch, 2008:100, 104). Die onderrig van 'n addisionele taal is 'n hoogs uitdagende en spesialisgebied. *"The key problem is that while children begin schooling with an adequate knowledge of the language of their home and community, the shift to the second language means that they never master the knowledge and skills required by the school. The reason why the children never master the language of the school when it is different from their mother tongue has to do with the particular ways in which second-language learning actually takes place"* (Fleisch, 2008:105).

Onderwysers moet besef dat die sprong vanaf Graad 3 na Graad 4 'n geweldige impak het op die leerders aangesien hulle nie net drie jaar gewoond moes raak aan Engels nie, maar boonop nou nog 'n vreemde taal moet bemeester: *"...the demands of the curriculum escalate from learning the tools of learning, that is reading and writing, to using the tools of reading to learn across the curriculum. For*

learners that are first-language English speakers, the shift from learning to read to reading to learn is hard enough, but for children with limited English proficiency it is an extraordinary challenge. Mother tongue English speakers can count on having knowledge of about 7 000 words, and a sophisticated knowledge of the structure of the language. For the rest their first years of schooling would at best have provided them with a very rudimentary vocabulary of about 500 words” (Fleisch, 2008:106).

Dit is as gevolg van hierdie redes dat die navorser van hierdie studie van mening is dat Afrikaans beskou moet word as 'n vreemde taal en dat taalonderwys-opleiding in die toekoms ook sterk moet fokus op die metodiek van addisioneletaalonderrig. Slegs onderwysers wat deeglik opgelei is in hierdie spesialisering, kan dalk 'n verbetering in resultate bewerkstellig. Huidige onderwysers wat AAT onderrig, sal hulle persepsies moet verander en moet beseft dat Afrikaans as 'n vreemde taal onderrig moet word en nie bly kla oor die feit dat die leerders nie oor voorkennis van Afrikaans beskik nie. Verder moet hulle deeglik beseft dat om 'n addisionele taal te onderrig nie net beteken om die inhoud “makliker” of “eenvoudiger” aan te pas nie (vergelyk Gevalle 1, 4 en 5).

5.4.2. KURRIKULUM (Meer as wat die oog sien...?)

Die onderwysers het telkens genoem dat die interpretasie van die kurrikulum problematies is. Onduidelikheid, vaagheid en dubbelsinnigheid in die aanbieding van die kurrikulum veroorsaak by onderwysers onsekerheid. Dit is bevestig deur die Taakspan wat die NKV ondersoek het (SA, 2009).

Die ideaal om samewerking tussen onderwysers te bewerkstellig binne 'n fase, het ook nie geslaag in sy doel nie. Met die hoë werkslading (groot klasse, baie administratiewe werk en assesseringsopdragte), baie buitemuurse verpligtinge en min vrye tyd tot hulle beskikking, kon onderwysers nie bymekaar kom om nog fasebeplanning te doen nie. Dit is ook bevestig deur die Finale Verslag van die Onderwysdepartement (SA, 2009). Die tyd wat beskikbaar gestel word om 'n addisionele taal te onderrig, is steeds te min (sien Tabel 5.3). Die tyd wat toegeken word aan 'n eerste addisionele taal is soos volg:

TABEL 5.3: Tyd toegeken vir Eerste Addisionele Taal

AAT	Intermediêre Fase	5 ure per week
AAT	Seniorfase	4 ure per week

Hoewel sommige onderwysers op hulle jare van onderwyservaring staatmaak, is daar geen waarborg dat die gewenste resultate behaal word nie, veral aangesien nie een onderwyser opgelei is in addisioneletaalonderrig van spesifiek Afrikaans nie. Nie een enkele onderwyser het iewers in hulle opleiding 'n vreemde taal probeer bemeester nie. Die enigste ander taal wat die onderwysers geleer het en sommige formele opleiding in ontvang het, is Engels as Addisionele Taal.

Volgens die voorskrifte van die NKV en die NKABV moet onderrig plaasvind volgens die kommunikatiewe benadering. Hierdie benadering moet reflekteer in al die taalkomponente en in die onderrigmetodologie, asook in die aktiwiteite wat die leerders doen. Die volgende uittreksel uit die NKABV Graad 4-6 Eerste Addisionele Taal beskryf die kommunikatiewe benadering soos volg:

Die kommunikatiewe benadering beteken dat 'n leerder baie en ryk blootstelling aan die teikentaal moet kry. Om dit te bereik moet die leerders vele geleenthede gebied word om taal te gebruik en te oefen. Leerders leer om te lees deur baie te lees, en om te skryf deur baie te skryf (SA, 2011: 22).

Hierdie beskrywing van die kommunikatiewe benadering impliseer voldoende tyd wat tot 'n onderwyser se beskikking gestel moet word, maar realiseer nie in die werklikheid nie. Verder maak die hoeveelheid inhoudelike werk wat afgehandel moet word, onderwysers moedeloos omdat dit meestal bokant die vlak van die leerders is. In die NKABV-dokument is die inhoud baie duideliker uiteengesit en baie meer afgebaken. Die handboeke wat volgens die NKABV geskryf word, behoort onderwysers behulpsaam te kan wees ten opsigte van inhoud.

Die onderwysers werk meestal tematies, maar die aktiwiteite lei nie noodwendig tot kommunikasievaardighede nie. Dikwels word aktiwiteite uit verskeie handboeke gehaal. By een geval, waar die onderwysers ook nie moedertaalsprekers van Afrikaans is nie, is slegs een handboek gebruik en slaafs nagevolg. Geen addisionele onderrigondersteuningsmateriaal is deur die onderwysers ontwikkel om die werk meer toeganklik vir die leerders te maak nie, terwyl hierdie leerders juis baie min kontak kry met Afrikaans buite die klassituasie. Hierdie onderwysers het ook aangedui dat hulle onderrigmateriaal sou wou ontvang van onder meer die Onderwysdepartement.

Hier volg 'n voorbeeld uit die **observasie van Gevallestudie 6**:

In 'n Graad 9-klas waar die onderwyser self 'n niemoedertaalspreker van Afrikaans is, het die klas ook ongeveer tien minute gevat om te begin. Fotostate is uitgedeel vir 'n begripstoets. Die onderwyser verduidelik dat die klas die storie gaan lees. Hy laat dan leerders individueel lees en help in Afrikaans met die uitspraak wanneer die leerders foute maak – wat omtrent elke tweede woord is:

Leerder: *later*

Onderwyser: *later*

Onderwyser: *Lees weer. Dardie [dardi] een...*

Leerder: *Dardie een...*

Leerder: *Ek het na my kind gekyk.*

Onderwyser: *Skierlik – dis **skielik** in Afrikaans*

Onderwyser: *Ek het...my man...,Kobis... ontmoet. Ons het begin uitgaan en is...nog...steeds...geluk...kag.*

Onderwyser: *Wat is 'n tradisie?.. "What is a tradition?"*

(Leerders praat onderling in Tswana).

Onderwyser: *Kom, wat is tradisie en troues [trœfiəs]. "What is weddings and traditions? An African traditional wedding, hè?"*

Onderwyser: *Julle onthou 'n'n'n, 'n'n'n die tradisies van ander. Soos hierso ons praat van die Indian... 'n Indeer. Hierso is troues, tradisie.*

Op bladsy 2 ons praat met Lukas Sethole. Ek het haar jongste broer ontmoet nadat ek haar jongste broer huis toe geneem het. My oue (oë) het amper uitgeval... (die onderwyser verduidelik iets in Tswana). Ek was verlief en konnie slaap nie. Ek het haar weer by 'n partytjietjie gesien en toe is ons getroud.

(Onderwyser laat die leerders die woorde saam in Afrikaans opsê. Dan vra hy vrae aan die leerders).

Baie woorde word Engels uitgespreek, byvoorbeeld pretpark: [prɛtpa:k].

Die leerders moet daarna aktiwiteite uit die handboek skriftelik doen. Hier vind geen doelgerigte onderrig plaas wat op die ou einde moet lei na kommunikasievaardighede nie. Die leerders se aandag is nie gevestig op nuwe woordeskat, taalstrukture, leesvaardigheid of enige so iets nie. Geen hulp is aan die leerders gegee tydens die voltooiing van die aktiwiteite nie. Die onderwyser het kort-kort gevra of die leerders klaar is met die werk. Dieselfde waarneming is by van die ander gevallestudies gemaak.

Die resultate van die empiriese ondersoek bevestig dat onderwysers steeds nie doodseker is oor wat die kommunikatiewe benadering behels nie en bogenoemde definisie van die kommunikatiewe benadering is steeds nie duidelik toegelig nie. Dit stem ooreen met resultate uit die literatuur wat wys dat: "*most interactions in the classroom are teacher-to-student. Students are seen as acquiring knowledge of language rather than communicate ability directly and they simply passively acquire the new knowledge*" (Zhan, 2010:81). Die analise van die onderwysers en die leerders het uitgelig dat kommunikasie beperk word tot mondelinge toesprake wat voor in die klas plaasvind en verder is die enigste interaktiewe kommunikasie die antwoord van vrae. Kommunikasie tussen leerders is nie by een van die skole aangemoedig deur gebruik te maak van rolspel, dramatisering of aktiwiteite waar werklike situasies uitgebeeld moet word nie. Werklike gespreksvoering word tot die minimum beperk. In gevallestudie 6 was die meeste interaktiewe kommunikasie deur medium van Engels.

5.4.3 ONDERRIG (Die gras lyk altyd groener...)

Onderwysers blyk onkundig te wees oor die verskillende onderrigmetodes (onderrigtegnieke) en van hulle het geen idee waar om onderrigmateriaal in die hande te kry of te ontwikkel nie. Een onderwyser het gesê dat hy maar net die handboek gebruik want "*it would be on standard*". So 'n opmerking is kommerwekkend, want dit het geblyk dat die leerders nie eers in staat was om die tekste in hierdie handboek behoorlik te lees of te begryp nie. Wat maak onderwysers dus indien die inhoud van die handboek te moeilik is vir die werklike vlak van die leerders? Watter tegnieke en strategieë en

onderrigmateriaal gaan so 'n onderwyser gebruik om werklike hulp te bied aan leerders met probleme?

Sommige navorsing het aangetoon dat die onderrigmetodes nie dramaties verander het nadat die nuwe kurrikulum ingefaseer is nie en dat memoriseer-leer steeds die onderrig gedomineer het. Waar aanpassings wel gemaak is, het dit eerder bygedra tot die mislukking van akademiese prestasie. Daar is verder bevind dat die meeste van die onderrigtyd deur die onderwysers se gepraat in beslag geneem is en dat leerders slegs moes reageer deur vrae te beantwoord. In taalklasse moes die leerders hoofsaaklik taalstrukture of grammatika afskryf en die werk dan mondelings herhaal (Fleisch, 2008:135). Uit die data wat ingesamel en geanaliseer is, word die bevindinge van Fleisch ondersteun. Die leerders van bykans al die skole wat deelgeneem het aan die fokusgroep-onderhoude het aangedui dat hulle nie geleentheid kry om te kommunikeer soos dit in werklike situasies sal plaasvind nie. Die enigste kommunikasie wat plaasvind is die beantwoording van vrae en af en toe die lewering van 'n toespraak.

Onderrigmetodes (onderrigtegnieke) soos groepwerk en maatwerk het ook nie sy volle potensiaal bereik nie, aangesien dit dikwels gelei het tot chaos in die klas omdat die klasse te groot is en omdat onderwysers nie genoeg opleiding ontvang het om dit te laat slaag nie. Moedelose onderwysers het dit bloot geïgnoreer en teruggeval op direkte onderrig wat maklik hanteer kan word, veral in groot klasse. Groepwerk is daarom in die nuwe NKABV-dokument baie afgeskaal. Die navorser is van mening dat indien dit reg aangewend word, dit positief in die addisionele taalklas gebruik kan word omdat leerders makliker leer binne hulle eie kring. Daar was geen duidelike of verskillende onderrigmetodes waargeneem nie. Bykans elke les in die onderskeie gevallestudies is volgens die direkte metode aangebied.

Onderrigmetodologie is dít wat die onderwyser aanwend om teorie en praktyk te verenig. Binne die metodologie word onderskei tussen metodes en benaderings en is metodes "*teaching systems with prescribed techniques and practices whereas approaches represent language teaching philosophies that can be interpreted and applied in a variety of different ways in the classroom*" (Rodgers, 2001). Om effektief te kan onderrig met behulp van toepaslike onderrigmateriaal, is dit noodsaaklik dat AAT-onderwysers wat ook moedertaalsprekers is van Afrikaans, moet kennis dra van die verskil tussen Afrikaanssprekende kinders, Engelssprekende kinders en Afrikataalsprekers. Afrikatale is totaal verskillend van Afrikaans in terme van woordorde, fonologie en die uitspraak van klanke. Verder is dit nodig om te weet dat "*most Africans do not read much beyond newspapers and religious texts once formal education is completed. Rather, they prefer the pleasures of storytelling, singing, dancing and simply talking rather than the private and individual preoccupation of reading a book*" (Commeyras & Inyega, 2007:258). Die feit dat die meeste niemoedertaalsprekers vir die eerste keer leer om te lees wanneer hulle Graad R toe gaan, het geweldige implikasies vir die onderwys asook die feit dat Afrikataalsprekers mondelinggeoriënteerde mense is. Indien te veel gefokus word op geskrewe taal, kan dit die leerders benadeel en verveel (Commeyras & Inyega, 2007:278). Dit is dan ook wat uit die

leerderonderhoude uitgewys is. Hoe langer die teks, hoe meer vervelig vir die leerders. Indien die teks nie tot die leerders se belangstelling spreek nie, is die les meer vervelig (vergelyk al die individuele gevalle by die kommentaar van die leerders).

Die oorgrote meerderheid van onderwysers van AAT onderrig volgens die direkte metode en ook die audio-linguistiese metode (wat deel uitmaak van die behaviorisme), moontlik omdat die meeste onderwysers wat deelgeneem het aan die studie opgelei is in hierdie twee metodes. Volgens Gunter *et al.* (2003:59) is die direkte metode 'n hoogs gestruktureerde model wat effektief aangewend kan word om basiese vaardighede soos onder andere lees te onderrig wanneer die inhoud in kleiner, diskrete segmente verdeel kan word. Hierdie model is ook effektief in onderrig waar die herroep en herkenning van feite of data, asook psigomotoriese vaardighede soos om 'n potlood vas te hou, klavier te leer speel of om 'n tennisbal te slaan ter sprake kom. Gunter *et al.* (2003:63) voer aan dat die direkte metode die volgende leemtes het, veral ten opsigte van taalonderrig: "*Most attempts at direct instruction of composition and rhetoric fail to have any effect on language use. Teachers are frequently criticized for the predominance of rote learning in the classroom. The direct instruction model, which depends in part on rote learning, is a necessary but not a sufficient instructional tool*". Die probleem is nie dat die direkte metode gebruik word om nuwe leermateriaal bekend te stel nie, maar dat die meerderheid onderwysers slegs of te veel van hierdie metode gebruik maak. Hierdie model gebruik dikwels 'n lesing om nuwe onderrigmateriaal aan die leerders bekend te stel en bykans die enigste interaksie tussen onderwyser en leerders is die stel van sekere inhoudsvrae wat dan deur die leerders beantwoord moet word.

Gewoonlik word die inhoud verduidelik deur visuele ondersteuning, maar in die meerderheid AAT-klasse wat in hierdie studie ter sprake gekom het, is geen aparte visuele ondersteuning of demonstrasie (Gunter *et al.*, 2003:68) gebruik nie. 'n Verdere hindernis is die vooropgestelde idee dat 'n onderwyser bloot die onderrigmetodes van die moedertaal (Afrikaans Huistaal) kan oordra op AAT (vergelyk geval 6). Om werklik effektief te kan onderrig in enige addisionele taal, moet onderwysers opgelei word en indien die onderwysers nie moedertaalsprekers van Afrikaans is nie, sal daar noodwendig foute gemaak word in al die taalkomponente (Commeyras & Inyega, 2007:265).

Metodes is verbind aan die onderrigmateriaal asook die inhoud, uitkomst en doelwitte en kurrikulum. Onderrigmateriaal omsluit die inhoud en die metode wat gebruik word om leer te fasiliteer. Onderrigmetodes word gesien as: "*a coherent set of procedures and exist at three levels: 1) the theoretical level of what is supposed to happen, 2) the level of materials as these prescribe what teachers/learners are to do, and 3) the classroom level*" (McGrath, 2002:217). Volgens die NKV en die NKABV-dokument moet onderrig hoofsaaklik kommunikatief wees. Hierdie kommunikatiewe benadering moet daarom reflekteer in al die taalkomponente waarvoor 'n wye verskeidenheid metodes aangewend moet word wat pas by die inhoud van die lesse. Metodes moet ook inhoud kombineer met verwerking: "*...rather than teaching the how to skills of teaching in isolation, students acquire these skills while expanding upon the knowledge base in their content area. In the foreign language methods class this implies that while teaching reading skills and investigating the role of*

reading in second language learning, students must work with authentic texts from the target culture” (Moeller & Kunczinam, 1993:148).

Oor die algemeen word die leerders nie blootgestel aan outentieke situasies nie. Indien die tema byvoorbeeld 'n restaurant is, moet die leerders blootgestel word aan 'n spyskaart en moet die onderskeie leerders die onderskeie rolle speel, byvoorbeeld 'n kelner en die kliënte. Leerders moet woordeskat en sinskonstruksies leer soos om vrae te vra en vrae te interpreteer sodat hulle kan antwoord.

Baie aktiwiteite wat geobserveer is, is behavioristies. Dit beteken dat die leerders eintlik net passiewe leerders is en die onderrig hoofsaaklik onderwysergesentreerd is. Die leerders moet werk memoriseer en herhaal. Die aktiwiteite is definitief nie gerig daarop om die leerders so veel as moontlik blootstelling aan die taal, ten opsigte van praat, te gee nie. Die hoofdoel van die aanleer van 'n addisionele taal moet wees om te kan praat. Die deelnemende leerders het almal gemeld dat hulle graag Afrikaans wil kan praat. Dit is ook duidelik uit die literatuur dat praatvaardigheid ontwikkel moet word: *“All research into language development, including studies in both first and second language acquisition, support the notion of language use as a major principle for language development.”* (Gibbons, 1993:26). Gibbons (1993:27) meld verder dat: *“...children learning a second language need many opportunities to use spoken language, and so oral activities in the classroom are of special importance”*.

Leerders leer deur te praat aangesien praat leerders toelaat om hardop te dink, om idees te formuleer en besluite te neem rakende die inhoud van wat hulle moet sê. Aktiwiteite kan daarom nie net gebaseer wees op inhoud waar vrae en antwoorde gegee moet word nie. Hierdie onderwysergesentreerde klaskamer dra by tot die leerders se mislukking in taalverwerwing *“because they are continually expected to play a passive role and have few opportunities to participate successfully”* (Gibbons, 1993:27). Taalvaardigheid kan gemeet word deur 'n leerder se toenemende vermoë om taal aan te wend in nuwe ervarings binne 'n nuwe tyd en nuwe plek. Onderwysers moet nie aanneem dat indien 'n leerder sekere woorde verstaan, hulle ook in staat is om dit te skryf nie. Dit is die taak van die onderwyser om geleenthede tydens die onderrigsituasie te skep om die gesproke taal te oefen. Aktiwiteite moet veral gerig wees op praatvaardigheid. Aktiwiteite wat slegs fokus op skryfvaardigheid en leesvaardigheid, bied nog glad nie toegang tot praatvaardigheid nie. Aktiwiteite waar leerders slegs vrae moet beantwoord, is nog glad nie gerig op praatvaardigheid nie en lei ook nie daarheen nie.

5.4.4 ONDERRIGMATERIAAL (Die hart van die vak)

Die seleksie van onderrigondersteuningsmateriaal is nie 'n maklike keuse nie en word veral beïnvloed deur die sosio-ekonomiese omgewing: *“In urban schools, teachers worked with children whose home languages varied considerably. In these multilingual classrooms, the children are exposed to extensive environmental print such as advertising billboards in English, and teachers and learners have greater access to newspapers, magazines, television and radio programming. For rural*

schoolchildren however, with very limited reading material available in English or any other languages, few opportunities to hear or speak English [or Afrikaans] and teachers with limited English [or Afrikaans] proficiency, these learners inhabit a world in which English [and Afrikaans] is essentially a foreign language" (Fleisch, 2008:111). Dit is dikwels die beskikbaarheid of ontbreking van ondersteuningsmateriaal wat 'n kritieke rol speel in die sukses of mislukking van onderrig (Fleisch, 2008:111).

Die NKABV-dokument (2011:19) verskaf die volgende leiding ten opsigte van onderrigondersteuningsmateriaal vir leerders en onderwysers, (sien Tabel 5.4):

TABEL 5.4: Onderrigondersteuningsmateriaal vir leerders

Graad 4-6	
Kernmateriaal	
Voorgeskrewe handboek	
Woordeboek	
'n Leesjoernaal met die volgende tekstipes	
Stories	
Drama	
Gedigte	
Inligtingtekste	
Sosiale tekste	
Mediatekste	
Mediamateriaal	
Koerante	
Tydskrifte	
Televisieprogramme	
Radioprogramme	

Die NKABV-dokument stel ook voor dat onderwysers oor die volgende bronne en ondersteuningsmateriaal moet beskik:

- Kurrikulum.
- Die Nasionale Taalbeleidsdokument vir Onderwys.
- Voorgeskrewe handboek en ander handboeke vir ekstra bronne.
- Woordeboeke en verwysingsbronne.

- Leesjoernaal met die voorgestelde tekstipes.
- 'n Verskeidenheid mediamateriaal: koerante, tydskrifte, brosjures, plakkate, kennisgewings.
- Toegang tot oudiovisuele hulpmiddels.
- 'n Onderwyser-bronverwysingslêer met onderrigmateriaal wat deur die onderwyser ingesamel is of eksterne gepubliseerde bronne en gidse.

Die meeste onderwysers wat handboeke gebruik as (die enigste) onderrigmateriaal in hierdie studie, het geen ander ondersteuningsmateriaal daarmee saam gebruik nie. Die probleem is dat handboeke globaal geskryf word en nie noodwendig die behoeftes van die leerders in ag neem nie.

Slegs by een skool het onderwysers gebruik gemaak van oudiovisuele hulpmiddels soos 'n videomasjien, rekenaar en CD-speler. Twee ander skole het truprojektors gebruik. Die res gebruik slegs die swartbord waar nodig. By gevalle 5 en 6 wissel die onderwysers terwyl die leerders in een klas bly vir die meeste van hulle vakke. Indien onderwysers moet gebruik maak van oudiovisuele hulpmiddels en koerante en ander tekste, moet hulle alles saam met hulle dra na die klas toe. Een onderwyser het genoem dat dit "*so lank vat om die onderrigmateriaal by die klas te kry, dat ek dit liewers maar los*". Dieselfde onderwyser het genoem dat daar nie fasiliteite in die klas is om die apparaat toe te sluit binne die klas nie en dat die leerders dit steel of breek. Die gevolg is dat leerders nie blootstelling kry aan hierdie tipe tekste en apparaat nie en dit onderrig benadeel.

By Geval 3 het die onderwysers aangedui dat rolspel of dramatisering nie moontlik is nie, aangesien die leerders se huislike omstandighede nie toelaat dat hulle met kostuums kan optree nie. Hierdie tipe onderrigtechnieke word met ander woorde vermy.

Hoewel daar nie spesifieke onderrigmetodes is wat voorgeskryf kan word vir die onderrig van AAT nie, moet die onderwyser kennis dra van verskillende onderrigmetodes wat in die verlede gebruik is, sodat toepaslike onderrigmetodes aangewend kan word afhangende van die doel en die komponent. 'n Eklektiese uitgangspunt is deesdae gebruiklik, met ander woorde onderwysers moet kennis dra van 'n wye verskeidenheid onderrigmetodes(technieke) asook strategieë om uit te kies sodat onderrig effektief kan plaasvind. 'n Groter repertoire van metodologiese beginsels, pedagogiese prosesse en pedagogiese prosedures sal onderwysers in staat stel om onderrig te verbeter en hulle toerus om leerders met probleme te begelei. In Hoofstuk 6 sal meer hieroor uitgebrei word.

5.4.5. PROBLEME IN TAALKOMPONENTE (Elke liggaamsdeel het 'n funksie)

5.4.5.1 WOORDESKAT

Woordeskat is sekerlik die belangrikste bousteen van taalverwerwing, veral in die aanleer van 'n addisionele taal (Xu, 2010:117; Decarrico, 2001:285). Navorsers stem saam dat woordeskat die hart van kommunikatiewe vaardigheid is. Tot onlangs toe is woordeskatonderrig verwaarloos omdat geglo is dat woordeskat self aangeleer sal word en ander het geglo dat hoe meer jy lees, hoe meer woordeskat sal jy verwerf (Choudhury, 2010:307; Lyster, 2007:54; Decarrico, 2001: 285).

Die analise van die observasie en dokumente het bevestig dat die meeste van die onderwysers dink woordeskat sal self aangeleer word en dat dit net nodig is om die moeilike woorde na Engels te vertaal. Dit blyk baie duidelik dat die onderwysers geen idee het hoe om woordeskat te onderrig nie omdat woordeskatonderrig nie deel vorm van onderwysersopleiding nie. Selfs by moedertaalonderrig-opleiding behoort woordeskatonderrig pertinent aandag te kry. Dit is moontlik weens die feit dat hierdie onderwysers self geen ondervinding het in die aanleer van 'n addisionele taal anders as Engels nie. Ongelukkig is woordeskat in Engels ook nie formeel onderrig nie en val Engels in 'n totaal ander klas aangesien die meeste mense meer blootstelling kry aan Engels as aan Afrikaans.

Woordeskat is baie meer as net die leer van woorde. Dit is belangrik dat aandag aan woordeskatonderrig geskenk moet word sodat leerders hulle kennis kan uitbrei en verdiep. Leerders moet herhaaldelik aan die woorde blootgestel word en dit moet uitgebrei word na nuwe kontekste, met ander woorde woordeskat moet voortdurend sirkuleer sodat dit outomaties opgeroep kan word (Lyster, 2007:56; Hulstijn, 2003:259). Stæhr (2009:577) het onder meer in sy navorsing bevind dat woordeskatkennis 'n belangrike faktor is om suksesvolle luisterbegrip in 'n vreemde taal tot gevolg te hê. In Hoofstuk 6 word voorbeelde gegee van hoe om woordeskat aan leerders van AAT te onderrig.

5.4.5.2 LUISTER

Leerders vind die luister na langer tekste baie moeilik (sien Bylaag A, Onderhoude, Geval 1). Onderwysers moet 'n realistiese siening hê van leerders se vermoë wanneer tekste gekies word. In elke luisteraktiwiteit moet leerders weet waarna om te luister, naamlik spesifieke woorde of kernbetekenisse of spesifieke inligting. Voor 'n lang teks, kan die onderwyser sekere sleutelwoorde uitlig, agtergrondinligting verskaf, prente wys of luisterstrategieë hersien. Hierdie inligting aktiveer die leerders se eie woordeskat en agtergrondkennis, bevorder nuuskierigheid en gee redes om na die teks te luister. Terwyl gelees word, kan die onderwyser hulpmiddels aanwend soos voorbeelde, mimiek, gebare en intonasie. Om begrip te kontroleer, kan eenvoudige vragies aan die leerders gevra word soos voorspellings oor wat gaan volg. Die vrae moet egter beperk word sodat die vloei en ritme nie verlore gaan nie. Die empiriese data het duidelik getoon dat luister nie formeel onderrig word nie. Geen pertinente aandag word geskenk aan die uitspraak van die Afrikaanse klanke nie en omdat die onderwysers nie gebruik maak van oudiovisuele hulpmiddels nie, is dit duidelik dat leerders ook nie die geleentheid kry om werklik na Afrikaans te luister nie.

Luister is veral belangrik by beginnerleerders van AAT aangesien Afrikaans 'n vreemde taal is, moet die leerders eers luister om bekend te kan raak met die klanke (wat heelwat verskil van byvoorbeeld Afrikatale) en die ritme en klem van Afrikaans. 'n Moedertaal word aangeleer deur eers te luister, dan te praat, dan volg lees en uiteindelik word geskryf. Dit is moeilik om te verstaan waarom onderwysers dié volgorde wil omkeer met AAT deur leerders eers te wil laat lees, dan skryf, dan luister en dan praat of hoop dat praat 'n natuurlik gevolg sal wees.

5.4.5.3 GRAMMATIKA

Volgens Van der Walt *et al.* (2009:85) stem die meeste onderwysers saam dat grammatika 'n plek het in die onderrig van 'n addisionele taal, maar dat baie min saamstem oor die metodes wat vir die onderrig daarvan gevolg moet word. In hierdie studie het die meeste aangedui dat grammatika wel onderrig moet word (Gevallestudies 1, 2, 3 en 4) terwyl die ander aangedui het dat grammatika die minste belangrik is (Gevalle 5 en 6). Die observasies het aangetoon dat die meeste onderwysers grammatika onderrig deur direk te werk en eers die leerders bekendstel aan die grammatika waarna dit ingedril word deur baie oefeninge wat hulle moet voltooi.

Nie in een geval is grammatika kommunikatief aangebied nie, met ander woorde daar is net gefokus op strukture en nie op die toepassing daarvan in alledaagse situasies nie. Hierdie manier van onderrig is 'n algemene gesig in addisionele taalonderrig (VanPatten, 2002b:109): *"First it tends to present explicit information to learners about how structure or set of forms works in the second language. Then it is followed by drills e.g. substitution, transformation, and fill-in-the-blank practices. Subsequent to these are practices in which learners may use the new structure or forms to express some kind of meaning, usually in a restricted context"*. Memoriseerwerk word tans in grammatika-onderrig bevaagteken. Volgens VanPatten (2002b: 110) lei eksplisiete kennis oor hoe grammatika werk en geforseerde oefeninge nie tot vaardigheid nie. Volgens die NKABV (SA, 2011:10) moet grammatika en spelling nie afsonderlik onderrig word nie, maar *"...focus on how language is used and what can be done with language, i.e. how to make meaning, how to attend to problems and interests, influence friends and colleagues, and how to create a rich social life. The teaching of language structures/grammatical structures should therefore be text-based, communicative and integrated"*.

VanPatten het 'n raamwerk ontwikkel waarin grammatika onderrig kan word wat bekend staan as Verwerkingsonderrig (*Processing instruction*). Hierdie raamwerk verander betekenis in vorm en vorm in betekenis deur middel van begrip. VanPatten se beginsels is die volgende: Leerders verwerk invoer vir betekenis voordat dit verwerk word vir vorm, om vorm te verwerk wat nie betekenisvol is nie vereis dat leerders inligting- of kommunikatiewe inhoud kan verwerk sonder om belangstelling te verloor (vergelyk Hoofstuk 2 gedeelte 2.3.3.3).

5.4.5.4 LEES EN BEGRIP

In elke les wat waargeneem is waar 'n teks betrokke was, is die teks deurgelees deur die onderwyser of gedeeltes gelees deur leerders waarna daar vrae gevra is oor die inhoud. In nie een van die lesse is eers begin om vas te stel wat die leerders van die onderwerp of tema weet nie, en nog minder is aandag geskenk aan woordeskat. Die woordeskat is deur die lees van die teks verduidelik deur dit hoofsaaklik na Engels te vertaal. In geen van die lesse waar observasie plaasgevind het, is taalstrukture verduidelik soos wat dit in die teks voorgekom het nie. Geen aandag is gevestig op die spelling van sekere woorde nie. Die doel was wel lees of lees vir begrip, maar om werklik geïntegreerd te werk te gaan met die verskillende taalkomponente, is dit nodig om voortdurend met meer as een komponent te werk. Lee (2002:119) noem dat: *"reading for comprehension has more than just an information outcome; it has linguistic outcomes as well. [...] Second language learners*

are also language learners [...] The task of language learners is to continually construct, reconstruct, and add to their second language linguistic systems. They do so by interacting with comprehensible meaning-bearing input". Begrip vind juis plaas indien daar vooraf kans aan leerders gegee word om hulle geheue op te skerp deur oor die onderwerp te gesels, dan woordeskat wat uit die teks voortspruit te behandel, nie net te vertaal nie, en dan na die lees van die teks oor te gaan. Begripstoetse kan nie onderrig word sonder inagneming van spelling, woordeskat, taalstrukture en leesstrategieë nie. Al hierdie aspekte dra by tot die verstaan van die teks en betekenis skepping (Kirsch, 2008:107; Lee, 2002:119; Lyster, 2007: 42).

Swain (1985) het aangetoon dat blootstelling aan ekstensiewe invoer deur in die onderrigmateriaal begripstrategieë te betrek wat leerders in staat stel om taal semanties te verwerk, maar nie noodwendig sintakties nie, kan veroorsaak dat leerders staatmaak op nieverbale kommunikasie en leidrade in die gespreksituasie. Dit bring mee dat die sintaktiese aspekte wat betrokke is by begrip, vermy word en op die lange duur kommunikasievaardighede negatief kan beïnvloed (Lyster, 2007:61). Dit impliseer dat onderwysers aandag moet gee aan en leerders moet fokus op spesifieke taalstrukture of spelling soos wat dit in die teks ter sprake kom.

5.3.5.5 PRAAT

Die doel van taalonderrig is om te kan kommunikeer (Kirsch, 2008:108). Die ironie is dat leerders na baie jare steeds nie kan kommunikeer nie en dat dit hulle frustrer en moedeloos maak. In die analisering van die data het die leerders in al die gevallestudies aangedui dat hulle baie graag wil praat, maar nie geleentheid kry om te praat nie. Mondelinge drilwerk, probleemoplossingsaktiwiteite en rolspel kan leerders voorberei om te praat, maar lei nie tot werklike kommunikasie nie (Horwitz, 2006: 92). Kirsch (2008:108) vermeld die volgende:

Structured communicative activities and authentic speech differ in a number of ways: predictability of language, authenticity, context, goal and choice. Teachers prepare structured drills to help learners practise vocabulary and grammatical structures. They have therefore pre-selected the content and the language to be used; there is no genuine exchange of information. In fact, most of the questions are display questions that aim to assess learners' knowledge and skills. In authentic situations, by contrast, the exchange of information is meaningful and purposeful and questions are asked out of interest. The language use is unpredictable and conversations can take unforeseeable turns.

Die rol van die onderwyser behoort te wees om geleenthede te skep waar leerders werklik kan kommunikeer met klasmaats, onderwysers en moedertaalsprekers binne en buite die klassituasie om hulle taalvaardigheid te oefen en nuwe betekenisvolle invoer te kry. Zhan (2010:50) stel dit duidelik: *"[...] input is very important in the process of acquiring communicative competence. Sources of input for children vary depending on cultural and social factors. One more thing that needs to be pointed out is that when children have limited input from any source, communicative development may indeed be retarded"*. Ellis (2010:38-39) wys daarop dat aktiwiteite saamgestel moet word om leerders die

geleentheid te gee om die kommunikasie wat in werklike situasies kan voorkom, te kan oefen en na te boots.

Uit die analisering van die data is dit duidelik dat onderwysers nie genoeg tyd maak en geleenthede skep om leerders te laat praat nie. Van die redes wat gegee is, is te min tyd en dat "*leerders in elk geval nie in staat is om te kommunikeer nie, want hulle geniet dit nie*" (Geval 4). Die moontlikheid vir die wegskramming van kommunikasie, is ook moontlik as gevolg van 'n gebrek aan kennis, veral ten opsigte van addisionele taalleerders. Volgens Kirsch (2008:112) is 'n goeie beginpunt vir kommunikasie en die skep van 'n omgewing waarin leerders veilig voel om te probeer, daaglikse roetines in die klas, byvoorbeeld om elke leerder in gepaste taal te groet en elkeen uit te vra oor hulle gesondheid, dag, welstand en so meer. Leerders moet dan reageer. Hierdie roetines kan geleidelik uitgebrei word en nuwe woorde en frases (insluitend formuletaal om gesprekke te begin en aan die gang te hou) kan daaglik of weeklik bygevoeg word. Die gebruik van gebare om kommunikasie te bevorder, te ondersteun en gapings te oorbrug, is uiters noodsaaklik. Dit is ook 'n aspek van onderrig wat in die NKABV (SA, 2011) aandag kry, veral in Graad 8 en 9. Leerders leer om woorde te raai en self van ander woorde af te lei. Dit opsigself is 'n belangrike leerstrategie wat leerders bewus maak daarvan dat hulle nie net op vertaling hoef staat te maak nie. Die kern van goeie kommunikasie is om werklik aandagtig te luister na die leerders, hulle beter te leer ken en hulle aan te moedig om te probeer praat en hulle eie opinie te lug.

Die gebruik van stories verskaf betekenisvolle kontekste, outentieke taal, groter segmente van taal en herhalende strukture wat taalverwerking en die onthou van woordeskat en taalstrukture bevorder. Aktiwiteite gebaseer op die stories, sluit die volgende in:

- Vertel die storie oor. Dit kan individueel gedoen word of een leerder begin en op 'n bepaalde bevel moet 'n ander leerder dit verder vertel.
- Maak 'n opsomming van die storie.
- Gebruik 'n bekende storie soos Rooikappie en vervang sekere woorde om 'n nuwe storie te skep.
- Vertel 'n ander slot.
- Bespreek sekere situasies of insidente in die storie.
- Vertel van jou eie ervarings wat soortgelyk is aan die storie.
- Voer die storie op.

In 'n oorwegend onderwysergesentreerde klaskamer vra die onderwyser vrae, leerders reageer en die onderwyser evalueer die antwoorde. Dit is dus onnodig vir die leerder om hierdie interaksie te herstruktureer, aangesien dit 'n eenrigting-gesprek is en nie wedersydse gesprekvoering is nie. In baie klaskamers word daar steeds op hierdie manier onderrig. Dit is egter die plig en verantwoordelikheid van die onderwyser om eerder geleentheid vir wedersydse kommunikasie te skep. Daarby dra groepwerk by tot beter interaksie en betekenisonderhandeling, veral indien die inligting wat uitgeruil moet word van groepslid tot groepslid verskil (Gibbons, 2006:58).

5.4.5.6 SKRYF

Richards en Renandya (2008:303) stel dit duidelik dat: “*There is no doubt that writing is the most difficult skill for L2 learners to master*”. Om te kan skryf, is uiters kompleks en vereis hoër-orde denke waar beplanning, organisering, sowel as laer-orde denke soos spelling, puntuasie en woordkeuse benodig word. Hoe swakker die leerders se taalvaardigheid is, hoe moeiliker word dit om skryf te bemeester (Richards & Renandya, 2008:303).

Richards en Renandya (2008:303) meld verskillende benaderings wat gevolg kan word tot skryfonderrig, byvoorbeeld die prosesbenadering van Seow (1995), die genre-benadering van Reppen (1995) en die benadering van teksversorging (Ferris, 1995). Skryfwerk is hoofsaaklik geassesseer deur middel van 'n portefeulje wat die leerders moes saamstel. Portefeuljes is volgens die NKABV-dokument heeltemal uitgeskakel.

Die meeste skryfaktiwiteite wat geobserveer is gedurende die periode van hierdie studie, was die beantwoording van vrae. Die feit dat die meeste leerders nie oor voldoende woordeskat beskik of vloeiende gesprekke in Afrikaans kan voer nie, impliseer dat die leerders ook nie suksesvol sal wees in skryfvaardigheid nie. Reppen (2008:321) toon aan dat skryfvaardigheid vir die meeste leerders van 'n addisionele taal onvervuld sal bly indien die onderwyser nie in staat is om taalstrukture en woordorde-patrone doelbewus (eksplisiet) onder die leerders se aandag te bring nie. Skryfvaardigheid is daarom baie geskik vir vormgefokusde onderrig. Eers wanneer leerders hierdie aspekte van die taal verstaan, kan hulle kreatief begin werk met die taal.

Leerders moet ook blootgestel word aan verskillende teksoorte om uiteindelik skryfvaardig te word: “*By providing students with the language to talk about texts, they can better understand how to make a piece of writing more effective and appropriate to the communicative purpose. This helps students increase their writing skills and become more effective*” (Reppen, 2008:322).

By Geval 2 het die onderwyser verskillende tekste aan die leerders getoon rakende natuurrampe (sien Figuur 5.6). Die leerders moes hierdie inligting gebruik, tesame met woordeskat wat aan hulle verskaf is om 'n kreatiewe skryfaktiwiteit te doen. In die proses het die onderwyseres aangesluit by die leerders se ander vakke, byvoorbeeld geografie, geskiedenis en selfs fisiese wetenskappe en was dit baie betekenisvol vir die leerders.

Ongelukkig word skryfvaardigheid oor die algemeen nie voldoende onderrig nie. Al die vaardighede (skryf, lees, praat, luister) moet geïntegreerd onderrig word, soos wat dit in werklike situasies gebruik word. Leerders moet 'n geheelbeeld kan vorm en leer om hulle in situasies te kan handhaaf. Skryfvaardigheid sluit formuletaal (byvoorbeeld idiome en uitdrukkings) in. Nie net bevorder formuletaal hulle kommunikatiewe vaardigheid nie, maar ook hulle skryfvaardigheid. Die navorser het ongelukkig by geen van die gevalle enige idiomatiese uitdrukking gevind nie.

5.4.6 LEERDERS (Kleine muisies, grote ore...)

Die leerders wat deelgeneem het aan die studie het almal die begeerte uitgespreek dat hulle hoofdoel met Afrikaans is om Afrikaans te kan praat; die werklikheid is dat hulle nie die geleentheid gebied word om te praat nie. Onderwysers moet beseftig dat interaksie beteken om goeie kommunikasie tussen leerders en tussen onderwyser en leerders te bewerkstellig. Hierdie interaksie kan slegs plaasvind wanneer die onderwyser 'n toeganklike klimaat skep deur leerders toe te laat om te probeer en te leer uit die foute wat hulle maak en om aktiwiteite te ontwikkel wat fokus op kommunikasievaardighede.

Verder het die empiriese data aangetoon dat die leerders se blootstelling aan AAT steeds beperk is tot die skool. In die meerderheid gevalle van leerders van AAT is daar nie sprake van lees wat buite die skoolsituasie plaasvind nie. Biblioteke is óf te ver óf glad nie beskikbaar nie en weens armoede kan die meerderheid leerders nie bekostig om boeke of koerante te koop om hulle te help met lees en skryf nie. Die meerderheid leerders bly in gebiede waar hulle nie in staat gestel kan word om Afrikaans op 'n "natuurlike en informele" manier aan te leer nie. Dieselfde geld vir leerders wat Europese tale of Latyn wil leer, maar dit tog regkry indien die onderrigpraktyk effektief en deeglik is en onderwysers bereid is om natuurlike en informele situasies in die klaskamer te skep.

Onderwysers gaan steeds probleme ondervind met leerders wat in Graad 8 vir die eerste keer met Afrikaans te doen kry en dus nie vanaf Graad 4 AAT geneem het nie. Die verskillende vlakke kan hanteer word deur die uitgangspunt te handhaaf dat niemand Afrikaans kan praat nie. Dit is in elk geval in die meerderheid gevalle 'n gegewe dat leerders nie Afrikaans kan skryf nie en buitendien het al die leerderdeelnemers aangetoon dat hulle gefrustreerd is omdat hulle nie oor die nodige woordeskat beskik om werklik te kan kommunikeer in Afrikaans nie.

5.5 SAMEVATTING

In die voorafgaande gedeelte is verslag gelewer oor die analise van die kwalitatiewe empiriese data. Dit is nie die doel van 'n gevallestudie om te veralgemeen nie, maar om verslag te lewer oor 'n bepaalde fenomeen. Die data is gebruik om 'n verslag te kon lewer oor hoe AAT daar uitsien binne die konteks van hierdie ses meervoudige gevallestudies (uit verskillende skole met verskillende agtergronde) en om die resultate in ag te neem by die ontwikkeling van 'n onderrig-leerprogramraamwerk vir AAT. Dit is vir die navorser duidelik dat die onderrig van Afrikaans Addisionele Taal nie 'n rooskleurige prentjie daarstel nie en dat daar veral duidelike riglyne gegee en aanpassings gemaak sal moet word, veral in die kurrikulum, om die effektiwiteit van die onderrigsituasie van AAT te probeer verbeter.

In Hoofstuk 6 stel die navorser 'n onderrig-leerprogramraamwerk voor waarin al die aspekte wat relevant is tot die onderrig van AAT vervat is om aan onderwysers 'n wyer repertoire te bied waarvolgens hulle kan kies.