

**DIE ONDERRIG VAN ZULU AAN
NIE-MOEDERTAALSPREKERS
IN DIE LIG VAN RESENTE TAALANLEERTEORIEË**

deur

HELENE ELMA DUYVENÉ DE WIT

Voorgeleë ter vervulling van
die vereistes vir die graad
PHILOSOPHIAE DOCTOR (Ph.D.)
in die
DEPARTEMENT AFRIKATALE
UNIVERSITEIT VISTA

MVIST
496.3986071 DEWI

PROMOTOR: PROF. DR. L.C. POSTHUMUS
OKTOBER 1993
PRETORIA

Dankbetuiging

'O Captain! my Captain! our fearful trip is done,
The ship has weather'd every rack, the prize we sought
is won,
The port is near, the bells I hear, the people all
exulting!

O Captain! My Captain!

As dit so is dat ek vir 'n oomblik iets nuuts ontdek het, dan is dit omdat ek op die skouers van reuse kon staan. As ek aan julle dink raak ek bewoë van dankbaarheid, my beker loop oor, vergewe my dié nostalgie ... My opregte waardering aan julle almal se volhardende gebede, opofferings en hulp. Mag julle ook ryklik geseën word.

Ek erken graag my dank aan

God

U het U genade en seën teenoor U moeilike kind onbegryplik oorvloedig sonder weerga, uitgestort. U doof die dowwe lamppit nie uit nie, U breek nie die geknakte riet nie en laat die hoop nie beskaamd nie. U goedheid ken voorwaar geen perke. Al het ek soos Hendrik Vanderdecken op die dek rondgeloop was U my Albehoeder en het my die *fata morgana* van die Vlieënde Hollander en die misère van die Mary Celeste gespaar. U is die destinasie van ons ondermaanse seilvaart.

Leopold

Jy het my nóóit versaaak nie. Jy het nooit opgehou om aan te hou nie. Jy is die kragbron, die generator in my nagraadse studies en akademiese loopbaan. Jy het my water uit die skip laat skep as ek liewer wou sink. Jy maak nie net die bereiking van hierdie eindpunt nie, maar ook die hele roete waarlangs ek na die eindpunt beweeg het, die moeite werd. Sonder jou sou elke dag 'n verlore een wees, die lewe baie leeg en hierdie studie waarskynlik nooit voltooi nie. Jy is kosbaar soos gelouterde goud. Jy dra die kroon, jy is Neptunus van my see.

My kinders - Jean-Jacques en Roland

Julle liefde en afhanklikheid en veral die toekoms in julle oë as julle by sandkastele droom, is die rigtingwysende kompas wat my laat koershou en sin aan my lewe gee. Jean-Jacques, jy het jou ogies, selfs reeds onder die invloed van Klaas Vakie getrou geleen vir die proeflees van hierdie studie. Roland, hoewel jou ambisie op hierdie stadium nie verder as die versameling van skulpië en spoelklippies strek nie, is die opgewondenheid as jy van my studies praat, vir my 'n inspirasie.

My familie - tPa Thys, Ma Marie, Vinnie en Nic, Rhudolph en Zelda

Julle is die beginnelinge van my akademiese loopbaan en ek eindig hierdie studie met innige waardering aan julle af. Julle is die boumeesters van die skip. Julle het my te water gelaat maar nooit verlaat nie. As my vrag en missie te swaar geword het, het julle dit uit eie inisiatief ligter gemaak en my dieptelyn aangepas. In julle bloed sien ek die visioene en die deursettingsvermoë van Magellaan, Vasco da Gama, James Cook, Christophorus Columbus en Bartholomeus Dias.

Ona

Die skeepsdokter, in my lag en in my huil bly jy by my! Jy is die ontdekker van my lewenselikser. Jy lawe my as ek wil sink. Ek sal die eindelose, getroue en bekwame hulp, die tik-en-die-snik, die 'Livinton', die tonikums, die suikerwater, die koffie, die kalmeer- en susmiddels nooit vergeet nie! Jy het my teen skeurbuik, berrie-berrie en drostery behoed! As die seemonsters tussen die hoë golwe vir my loer, gee jy my vlugsout! Jy is 'n salf vir my siel en 'n genesing vir my gebeente.

Lea

Jou nimmereindigende getrouheid, innemende en stabiele geaardheid hou my huis 'n veilige beskutting. Jy is die giroskoop wat skepe stabiel hou.

Dr. W.J. Greyling, mnr. R. Ntuli, mnr. J. Xulu, dr. C.A.G. Helm, prof. J.A. Venter en dr. A.G. Jenkinson

Julle het julle magdom kennis onselfsugtig met my gedeel. Ek kan die diepte van julle insig, soos die verborge oorsprong en die lêplek van die winde, nooit deurgrond nie. In my windstiltes het julle my milddadig van wind vir die seile voorsien.

Vriende en ander familie

My medepassassiers, julle blaas die mishoring, lui die klokke, waai baniere en stuur vuurwerke en fakkels in my lewe op. Sonder julle geselligheid en opwinding sou dit 'n alleenvaart op 'n spookskip gewees het. 'Vriendskap vermeerder vreugde en verminder pyn.'

Al diegene wat vir ons gesin bid

Julle is die kuswag. Soos die vuurskepe met buskruit gevul en aan die brandgesteek, seil julle die Armada tegemoet en vrees geen Armageddon nie. Male sonder tal was ons konkreet bewus van die ondeurdringbare veilige laer wat julle rondom ons huis trek.

Al die swart plaaskinders en kinderoppassers

Ek onthou julle nog by name, julle was my eerste vriende en het my 'n liefde vir julle taal gegee. Julle het julle pap mildelik en onvoorwaardelik met my gedeel terwyl ek deur julle fabels, mites en legendes betower is. Julle het 'n

lewenslange invloed op my gehad. Vier dekades later sien ek wat julle in my begin en wakker gemaak het. Ek seil vandag onder julle vlag.

BAO

My dank aan die Buro vir Akademiese Ontwikkeling aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat vir die illustrasies.

Prof. dr. J.G. Gildenhuis, my departementshoof

My beskermheer, as ek vervaard raak en opkyk, sien ek u, die vuurtoring en die breekwater wat my verseker dat die land naby is en dat ek veilig en geborge in die hawe voor anker kan lê.

Prof. dr. L.C. Posthumus, my promotor

My mentor, my innige dank aan u vir u onbaatsugtige kontinue hulp en lojaliteit oor die afgelope twee-en-twintig jaar. U verryk my lewe met verborge skatte wat u in die dieptes vir my uitwys. Dit is 'n voorreg om u te ken. Ek eerbiedig u as ringkop.

Verklaring

'Ek verklaar dat

*Die onderrig van Zulu aan nie-moedertaalsprekers in die
lig van resente taalaanleerteorieë*

my eie werk is en dat volledig na alle bronne wat gebruik en
aangehaal is, verwys en erkenning gegee is, en dat hierdie
proefskrif nie vantevore vir hierdie graad aan 'n ander
universiteit voorgelê is nie.'

H. E. Duyvené de Wit
H.E. DUYVENÉ DE WIT

OKTOBER 1993

Title: Die onderrig van Zulu aan nie-moedertaalsprekers in die lig van resente taalaanleerteorieë

Candidate: Helene Elma Duyvené de Wit

Degree: Ph.D.

Department: Department of African Languages

Promoter: Prof. dr. L.C. Posthumus

Summary:

According to research reports the fluency of non-mother tongue speakers in African language courses at university level is unsatisfactory. This is not surprising seeing that research in African languages focuses mainly on literature and linguistics while language acquisition does not feature prominently. The aim of this study is to provide directions that could serve as point of departure for further research on the teaching of the African languages to non-mother tongue speakers. Although it is realized that not all factors contributing to poor language acquisition can be solved by the suggestions made in this study, the author is of the opinion that the situation could be remarkably improved by the following:

- Research on language teaching *per se* should be undertaken. Due to the advanced level of research in Applied linguistics and the lack of a foundation in African languages, a priority amongst the international and national debates is set in this thesis for commencing research in African languages.
- Grammar-based courses should be renewed to include communicative language teaching. In order to prevent haphazard research in an overwhelming maze of literature, a curriculum cycle is presented as an orientation point.
- Experiential learning should be undertaken to supplement the teacher centered lecture seeing that only 20-40% of students profit by the exclusive use of the tutor centered lecture.
- The way in which the adult learning process takes place should be taken into account during language instruction. Kolb's experiential learning model is presented as a solution to many problems encountered in language teaching.

- The deficiencies in the various different teaching methods should be counteracted by an eclectic approach. Kolb's model is offered as a fusion of the different learning styles of students and the various teaching approaches.
- In foreign language teaching, grammar should not be rejected altogether when engaging in communicative language teaching. The uncertain contribution of grammar in communicative language teaching of a foreign language is thus placed into perspective in this thesis.
- The four skills, listening, reading, speaking and writing, should also receive special attention. In accordance with Kolb's model it is indicated that these skills should not be intuitively approached, but should be activated in a specific learning cycle.

Inhoudsopgawe	Bladsy
Hoofstuk 1: Probleemstelling en bydrae van die studie	1
1.1 Probleemstelling en bydrae van die studie	1
1.1.1 Oorweldigende literatuur noodsaak 'n prioriteitsbepaling vir aanvangsnavorsing in die Afrikatale	3
1.1.2 Ontoereikende kursusse moet geherstruktoreer word	4
1.1.3 Die eksklusiewe aanwending van die dosent=gesentreerde lesingmetode moet deur student=gerigte ervaringsleer aangevul word	7
1.1.4 Intuïtiewe onderrig moet vervang word met 'n doseerproses waarin rekening gehou word met die wyse waarop die leerproses plaasvind	8
1.1.5 Uiteenlopende taalbenaderings moet geïntegreer word	10
1.1.6 Grammatika-onderrig moet aangevul word deur kommunikatiewe onderrig in die vier vaardighede, luister, lees, praat en skryf	10
Bronnelys: Hoofstuk 1	11
 Hoofstuk 2: Sistematisering van die navorsingsliteratuur die afgelope dekade op internasionale en nasionale terrein	 13
2.1 Probleemstelling en die bydrae van die hoofstuk: 'n prioriteitsbepaling vir aanvangsnavorsing in die Afrikatale	13
2.2 Internasionale navorsing: 1987-1991	17
2.2.1 Situasie-analise	18
2.2.2 Doelformulering	22
2.2.3 Leerstofseleksie	23
2.2.4 Leerervarings en leergeleenthede	34
2.2.5 Evaluering	38
2.3 Internasionale navorsing: 1982-1986	39
2.4 Nasionale navorsing: 1983-1992	39
2.4.1 Situasie-analise	39
2.4.2 Doelformulering	40

2.4.3	Leerstofseleksie	40
2.4.4	Leerervarings en leergeleenthede	42
2.4.5	Evaluering	42
2.5	Nawoord	42
Bronnelys:	Hoofstuk 2	44
Hoofstuk 3:	Kurrikulering	67
3.1	Probleemstelling en bydrae van die hoofstuk: ontoereikende kursusse moet geherstruureer word	67
3.2	Die kurrikuleringsiklus	71
3.2.1	Situasie-analise	71
3.2.2	Doelformulering	73
3.2.3	Leerstofseleksie	77
3.2.4	Leerervarings en leergeleenthede	78
3.2.5	Evaluering	81
3.2.6	Voorbeelde van vernuwing in die Afrikatale ...	82
3.3	Sillabusontwerp	91
3.3.1	Die formele en funksionele sillabusse	93
3.3.1.1	Die formele sillabus	93
3.3.1.2	Die funksionele sillabus	95
3.3.2	Die taakgebaseerde en prosessillabusse	97
3.3.2.1	Die taakgebaseerde sillabus	101
3.3.2.2	Die prosessillabus	105
3.3.3	Nawoord	110
Bronnelys:	Hoofstuk 3	112
Hoofstuk 4:	Ervaringsleer	123
4.1	Probleemstelling en bydrae van die hoofstuk: die dosentgesentreerde lesingmetode moet deur studentgerigte ervaringsleer aangevul word	123
4.2	Ervaringsgerigte onderrigmetodes	125
4.3	Definiëring van ervaringsleer	126
4.4	Voordele van ervaringsleer	127
4.5	Besware teen ervaringsleer	130
4.6	Toepassing op die Afrikatale	131

4.7	Nawoord	139
Bronnelys:	Hoofstuk 4	140
Hoofstuk 5:	Die leerproses by volwassenes na aanleiding van Kolb se model	144
5.1	Probleemstelling en bydrae van die hoofstuk: intuïtiewe onderrig moet vervang word met 'n doseerproses waarin rekening gehou word met die wyse waarop die leerproses plaasvind	144
5.2	Kolb se model	147
5.2.1	Wat is leer?	149
5.2.1.1	Leer is 'n proses en nie 'n stel van uitkomste nie	150
5.2.1.2	Leer is 'n kontinue proses gegrond op ervaring	151
5.2.1.3	Die leerproses verg die oplossing van konflik tussen dialekties opponerende aanpassingswyses	151
5.2.1.4	Leer is 'n holistiese aanpassingsproses tot die wêreld	158
5.2.1.5	Leer behels transaksies tussen die persoon en sy omgewing	162
5.2.1.6	Leer is 'n proses van kennisskepping	163
5.2.2	Die proses en struktuur van ervaringsleer ...	165
5.2.3	Leerstyltipes	168
5.2.3.1	Die divergeerders	170
5.2.3.2	Die assimileerders	171
5.2.3.3	Die konvergeerders	172
5.2.3.4	Die akkommodeerders	174
5.2.4	Sterk en swak punte van die leerstyltipes ...	175
5.2.5	Leeromgewings	178
5.2.5.1	Affektiewe leeromgewing	180
5.2.5.2	Perseptuele leeromgewing	182
5.2.5.3	Simboliese leeromgewing	184
5.2.5.4	Gedragskomplekse leeromgewing	186
5.2.6	Opsommend	188
5.2.7	Kragte wat leerstyle vorm	188
5.2.8	Die leerstylinventaris (LSI) van Kolb	190

5.3	Toepassing op die Afrikatale	190
5.3.1	Fase een: konkrete ervaring en reflektiewe observering	191
5.3.2	Fase twee: reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering	193
5.3.3	Fase drie: abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering	195
5.3.4	Fase vier: aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring	197
5.3.5	Versoening van diverse onderrigbenaderings in Kolb se model	198
5.4	Voorbeelde in die Afrikatale	200
5.4.1	Fase een: konkrete ervaring en reflektiewe observering	200
5.4.1.1	Woordeskatbou	200
5.4.1.2	Woordeskat oefening	201
5.4.1.3	Die leesles	203
5.4.2	Fase twee: reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering	207
5.4.2.1	Diagrammatiese uiteensetting van die grammatikale reëls vir die vorming van die lokatief	207
5.4.2.2	Selfkorrektiewe grammatika-oefening	208
5.4.3	Fase drie: abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering	209
5.4.3.1	Slangetjies-en-leertjies	209
5.4.4	Fase vier: aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring	213
5.4.4.1	Beskrywing van roetes	213
5.4.4.2	Skriftelike tuisopdrag	217
5.5	Nawoord	217
Bronnelys:	Hoofstuk 5	218
Hoofstuk 6:	Die integrasie van uiteenlopende taalbenaderings in Kolb se model	224
6.1	Probleemstelling en bydrae van die hoofstuk: uiteenlopende taalbenaderings moet geïntegreer word	224
6.2	Die Kommunikatiewe Aanpak	227
6.2.1	Raakpunte tussen die Kommunikatiewe Aanpak en akkommodeerders se voorkeure	234
6.3	Die Grammatikavertaalmetode	237
6.3.1	Raakpunte tussen die Grammatikavertaalmetode en assimileerders se voorkeure	239

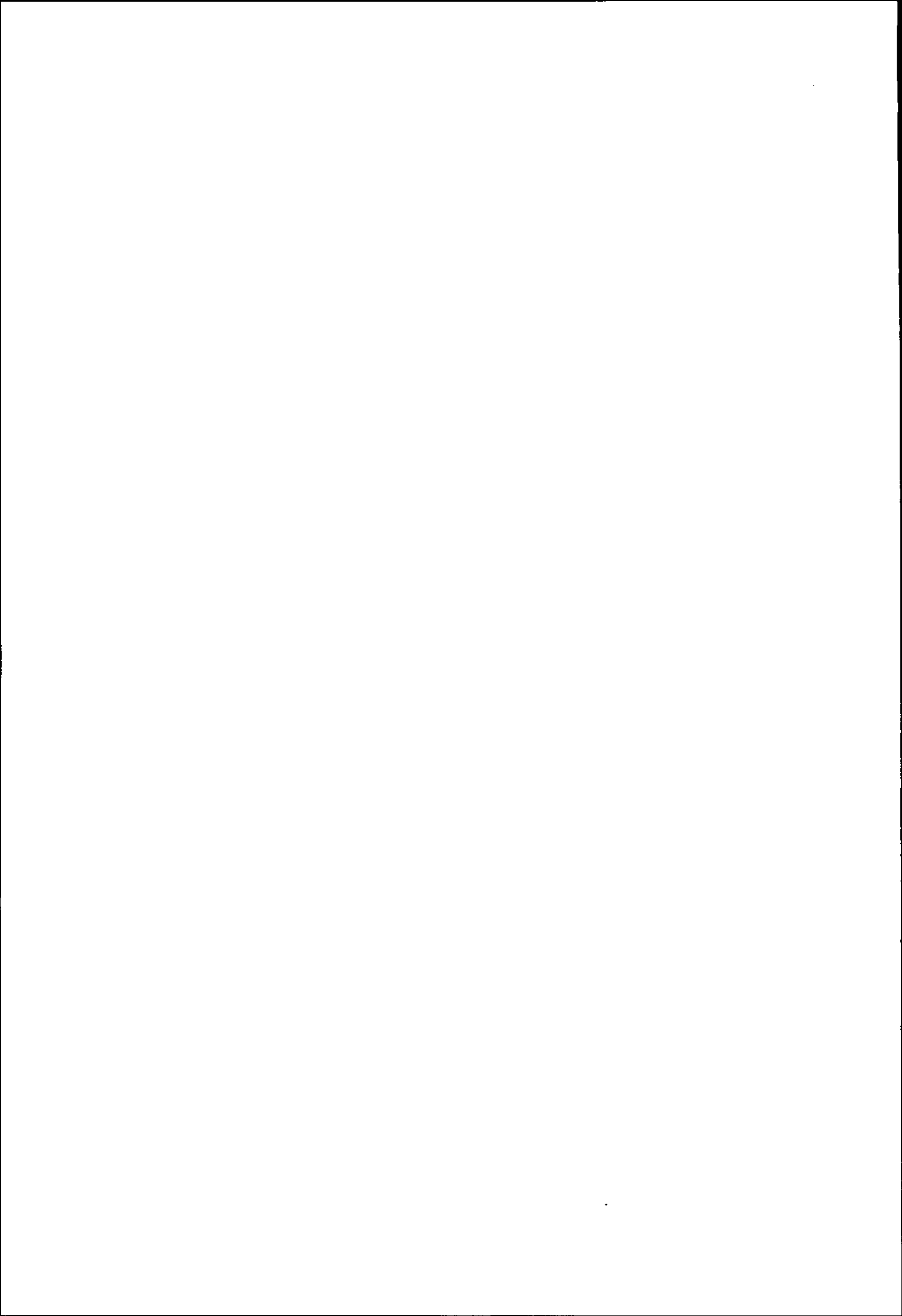
6.4	Die 'Natural Approach'	243
6.4.1	Die natuurlike-volgorde-hipotese	245
6.4.2	Die invoer-hipotese	247
6.4.3	Die affektiewe-filter-hipotese	251
6.4.4	Ander raakpunte	252
6.4.5	Die taalverwerwing-taalleer-hipotese	253
6.4.6	Die monitor-hipotese	255
6.4.7	Slotopmerkings	256
6.5	Die Oudio-Lingualisme	257
6.6	Die Direkte Metode	261
6.7	'The Silent Way'	261
6.8	'Strategic Interaction'	263
6.9	'The Total Physical Response', TPR	265
6.10	Die Suggestopedagogiek	267
6.11	'Community Language Learning', (CLL)	271
6.12	Nawoord	273
Bronnelys:	Hoofstuk 6	277

Hoofstuk 7:	Die talige implikasies van Kolb se ervaringsleermodel: die lees-, luister-, praat- en skryfvaardighede asook grammatika- onderrig	282
-------------	--	-----

7.1	Probleemstelling en bydrae van die hoofstuk: eensydigerigte grammatika-onderrig moet aangevul word deur kommunikatiewe onderrig in die vier vaardighede, luister, lees, praat en skryf	282
7.2	Die fase van konkrete ervaring en reflektiewe observering: lees- en luistervaardigheid	284
7.2.1	Leesvaardigheid: probleemstelling	286
7.2.1.1	Die funksie van lees in vreemdetaalonderrig ..	288
7.2.1.2	Die aard van die leesstuk	290
7.2.1.3	Metodes vir die onderrig en evaluering van leesvaardigheid	294
7.2.2	Luistervaardigheid: probleemstelling	295
7.2.2.1	Inleidende oriëntering	296
7.2.2.2	Die waarde van die ontwikkeling van luistervaardigheid	298
7.2.2.3	Eienskappe van luistervaardigheid	299
7.2.2.4	Die bevordering van luistervaardigheid	302
7.2.2.5	Luistertake en -strategieë	304

7.2.2.6	Toepassing op die Afrikatale	306
7.3	Die fases van reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering sowel as die fase van abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering: grammatika-onderrig	319
7.3.1	Grammatika-onderrig: probleemstelling	322
7.3.1.1	Historiese oorsig	326
7.3.1.2	Outomatisering: eksplisiete leer en implisiete kennis	334
7.3.1.3	Sintese en sinkretisme: grammatika-onderrig binne 'n kommunikatiewe bestel	337
7.3.1.4	'n Geleidelike klemverskuiwing vanaf akkuraatheid na vlotheid	339
7.3.1.5	Die versnelling van die taalverwerwings= proses	347
7.3.1.6	Die kommunikatiewe dril	348
7.3.1.7	Die graad van grammatikale verduideliking: bedek of onbedek	353
7.3.1.8	Nawoord: grammatika-onderrig	355
7.3.1.9	Toepassing op die Afrikatale	361
7.4	Die fase van aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring: praat- en skryfvaardigheid	371
7.4.1	Die bevordering van natuurlike diskoers: probleemstelling - praatvaardigheid	373
7.4.1.1	Die onderrig van funksies	377
7.4.1.2	Die eienskappe van natuurlike diskoers	380
7.4.1.3	Die struktuur van dialoog	389
7.4.1.4	Kommunikasiereëls	391
7.4.1.5	Kommunikatiewe kompetensie	392
7.4.1.6	Nawoord: die bevordering van natuurlike diskoers	399
7.4.1.7	Toepassing op die Afrikatale	400
7.4.2	Die metodologiese problematiek met die onderrig van funksies: probleemstelling ...	410
7.4.2.1	Onderrigproblematiek van funksies geniet nie genoegsame prominensie nie	413
7.4.2.2	Foutiewe etikettering van kommunikatiewiteit ..	416
7.4.2.3	Indirekte taalhandelinge is idiomaties en verskil van taal tot taal	417
7.4.2.4	Onproduktiewe fraseboekkennis	420
7.4.2.5	Ontbrekende ondersteunende voorkennis	421
7.4.2.6	Die onsekerheid van grammatika-onderrig binne 'n kommunikatiewe bestel	427
7.4.2.7	Negering van die wyse waarop die leerproses plaasvind	433
7.4.3	Die metodologiese onderrig van funksies: probleemstelling	434
7.4.3.1	Kommunikatiewe metodologie	440
7.4.3.2	Die vier fases van die leerproses soos deur Kolb voorgestel	445
7.4.3.3	Verskeie metodes vir die inoefening van funksies	451

7.4.3.4	Toepassing op die Afrikatale	465
7.4.4	Skryfvaardigheid: probleemstelling	473
7.4.4.1	Die verskil tussen die praat- en die skryfvaardigheid	475
7.4.4.2	Verskillende benaderings met betrekking tot die skryfvaardigheid	476
7.4.4.3	Metodes vir die onderrig en evaluering van die skryfvaardigheid	480
Bronnelys:	Hoofstuk 7	482



Hoofstuk 1: Probleemstelling en bydrae van die studie

1.1 Probleemstelling en bydrae van die studie

Volgens Von Staden (1986:2) is die kommunikatiewe vermoë van nie-moedertaalsprekers in die Afrikatale aan universiteite nie na wense nie. Vanweë 'n swaar klem op die formele aspekte van taal, beskik die studente oor 'n grammatikale kompetensie, maar kan nie effektief kommunikeer nie. Hy noem verskeie redes vir die onbevredigende kommunikatiewe vermoë onder andere die radikale verskil tussen die Europese en die Afrikatale; die kulturele verskille wat uiteraard 'n ander uitdrukkingsvermoë verg; onvoldoende blootstelling aan die teikentaal; gebrekkige doseertyd; die nypende tekort aan geskikte onderrigmateriaal asook die uiteenlopende doelwitte wat nagestreef word naamlik, om teoretiese kennis, praktiese vaardigheid sowel as literêre studie in één kursus te inkorporeer. Desnieteenstaande die problematiek is daar met die vooruitsig van 'n nuwe Suid-Afrika steeds 'n toenemende belangstelling uit die geledere van nie-moedertaalsprekers wat die taal primêr bestudeer om 'n kommunikatiewe kompetensie te verwerf. Ntsukunyane (1982(3):58) het beslis gelyk as hy beweer dat die welkome ontwikkeling ons onverhoeds betrap het. Afrikataalkundiges aan universiteite het in die verlede hoofsaaklik op die taalkunde en die letterkunde gekonsentreer. Navorsing oor taalverwerwing en die onderrig van die Afrikatale aan universiteite is agterweë gelaat. Hoewel nie indringend genoeg nie, het die onderrig van Afrikatale op primêre en sekondêre vlak meer aandag geniet. Wat tersiêre onderrig betref, is daar, een M.Ed. verhandeling deur Gebeda (1975) getiteld, *The teaching and learning of Xhosa as 'n foreign language in South African schools and universities with special reference to efforts being made to speak, read and write the language*, gelewer. Enkele artikels soos die van Von Staden (1986 en 1981), Roux (1985), Groenewald

(1983(1)), Ntsukunyane (1982(3)), Nkondo (1982(3)), Rassman (1982) en Struckmann (1980), kom ook voor.

In terme van 'n kurrikuleringsiklus (hoofstuk 3) gesien, het voornoemde outeurs op die volgende terreine bydraes gelewer: Gebeda (1975) maak 'n situasie-analise van die onderrig van Xhosa aan skole en universiteite. Hy bespreek doelformulering in die Afrikataalonderrig. Ten opsigte van leerstofseleksie let hy op sillabusse, leermateriaal en teksboeke. Wat leerervarings en leergeleenthede betref, bespreek hy die metodes en tegnieke van onderrig. Von Staden (1986) beweeg op die terrein van 'n situasie-analise in soverre hy die problematiek van onbevredigende taalverwerwing aanspreek en die redes daarvoor verstrek. Hy bespreek verskeie metodes van onderrig waarmee hy dus in terme van die kurrikuleringsiklus die aspek van leerervarings en leergeleenthede aanraak. Met sy voorstel vir 'n Nosioneel-Funksionele Aanpak, voorsien hy riglyne vir sillabusontwerp - by implikasie dus leerstofseleksie. In 'n vroeëre artikel lewer Von Staden (1981:29-40) ook 'n bydrae ten opsigte van leerervarings en leergeleenthede in soverre hy op media as hulpmiddel by Afrikataalonderrig fokus. Roux (1985) rig hom op die Suggestopedie as metode van onderrig; Ntsukunyane (1982(3)) op 'n situasie-analise, doelformulering, leerstofseleksie, leerervarings en leergeleenthede; Struckmann (1980), Groenewald (1983(1)), Nkondo (1982(3)) en Rassman (1982) op 'n situasie-analise. Rassman lewer 'n waardevolle bydrae met betrekking tot die situasie-analise. Sy gee 'n uitgebreide uiteensetting van die problematiek met betrekking tot die onderrig van Afrikatale. Dit is uiteraard nie moontlik om binne die bestek van 'n proefskrif al hierdie probleme te ondervang nie. Vir hierdie proefskrif relevant, is haar opmerking dat daar van die Toegepaste Linguistiek meer tereg moet kom en dat studente in die Afrikatale benewens die literêre kennis en linguistiese kompetensie, ook kommunikatiewe kompetensie

moet verwerf. Hierdie proefskrif hoop dan 'n bydrae in hierdie verband te lewer.

Ten spyte daarvan dat voornoemde outeurs 'n gewaardeerde inisiërende bydrae op hierdie terrein gelewer het, is daar steeds 'n nypende tekort aan navorsing oor onderrig in die Afrikatale. Die proefskrif wil 'n bydrae lewer deur die oorweldigende literatuur met betrekking tot taalonderrig te sistematiseer en 'n prioriteitsbepaling vir aanvangsnavorsing in die Afrikatale te doen (par. 1.1.1). Voorts wil dit aan die hand van 'n kurrikuleringsiklus, leiding in verband met vernuwing in kursusontwerp verskaf (par. 1.1.2). Voorstelle word gemaak om die eksklusiewe aanwending van die dosentgesentreerde lesing met studentgerigte ervaringsleer aan te vul (par. 1.1.3). 'n Bydrae word verder gelewer deur die wyse waarop die leerproses plaasvind (par. 1.1.4) met die heersende taalonderrigmetodes, te versoen (par. 1.1.5). Ten slotte sal die vier vaardighede luister, lees, praat, skryf asook grammatikale onderrig (steeds in terme van die leerproses egter), belig word (par. 1.1.6).

Die studie is afgestem op 'n aanvangskursus vir Zulu nie-moedertaalsprekers wat geen Afrikataal as moedertaal het nie. Dit sluit dus swart studente wat 'n ander Afrikataal as moedertaal besig, uit.

1.1.1 Oorweldigende literatuur noodsaak 'n prioriteitsbepaling vir aanvangsnavorsing in die Afrikatale

In hoofstuk twee sal aangetoon word dat taalonderrig 'n intensief en wydnagevorste studieterrein is. Hoewel 'n aanvang geneem is met navorsing oor taalonderrig is die Afrikatale in dié verband steeds in sy kinderskoene. Die verskeidenheid, en die gesofistikeerde aard van die debatte wat internasionaal en nasionaal gevoer word, is

oorweldigend. Daar bestaan dus 'n behoefte aan 'n prioriteitsbepaling vir die Afrikatale wat rigtinggewend in aanvangsnavorsing kan wees. 'n Aanduiding van watter debatte die afgelope tien jaar internasionaal en nasionaal gevoer is, sal ter aanvang in hierdie proefskrif gegee word. Daar sal ook aangetoon word watter debatte die mees onmiddellike implikasies vir die lesinglokaal in 'n praktiese eerstejaars-taalverwerwingskursus vir nie-moedertaalsprekers in die Afrikatale inhou. Die navorsing sal in drie fases gradeer word met fase een as gebiedend noodsaaklike aanvangsnavorsing, fase twee as opvolgnavorsing en fase drie as navorsing wat voorlopig op die langtermyn geplaas kan word. 'n Verdere probleem wat aangespreek sal word, is die feit dat baie onderwerpe dieptestudies behels wat dikwels los en onsamehangend ten opsigte van ander relevante onderwerpe in die literatuur aangespreek word. Onderwerpe word dus nie altyd ten opsigte van mekaar en ook nie ten opsigte van die geheel gerelativeer nie. By eerste toetrede tot die terrein is dit nie altyd duidelik waar navorsing ten opsigte van die geheel inpas nie - dikwels selfs nie eers wat die geheel nou presies behels nie. Tesame met die relativering van die afsonderlike artikels ten opsigte van die geheel, wil hierdie proefskrif 'n bydrae lewer deur die navorsing te sistematiseer en te kategoriseer. Vir dié doel sal 'n kurrikuleringsiklus voorgestel word. Na aanleiding van die kurrikuleringsiklus sal die internasionale literatuur van 1982-1991 en die nasionale literatuur van 1983-1992 gekategoriseer word onder die komponente situasie-analise, doelformulering, leerstofseleksie, leerervarings en leergeleenthede asook evaluering. Dié komponente van die kurrikuleringsiklus sal in hoofstuk drie vollediger bespreek word.

1.1.2 Ontoereikende kursusse moet geherstruktureer word

Uit die literatuur is dit duidelik dat die *status quo* wat in die taalverwerwingskursusse in die Afrikatale gehandhaaf

word, deur verdere navorsing aangevul en vernuwe sal moet word, indien taalverwerwing enigsins gefasiliteer wil word. By aanvanklike toetrede tot hierdie nuwe terrein is die literatuur uiteenlopend, oorweldigend en ontmoedigend. Om die dilemma te illustreer kan slegs enkele voorbeelde genoem word.

Die alombekende grammatika-vertaal metode wat tot op hede toe nog sterk aanhang onder sommige Afrikataalkundiges geniet het, word byvoorbeeld nie meer *per se* in die Toegepaste Linguistiek voorgestaan nie. Die eksklusiewe aanwending van die welbekende dosentgesentreerde lesing as enigste onderrigmetode, word afgekeur. Daar is ook nie eensgesindheid oor wat die ideale model van taalonderrig behels nie. Dit plaas 'n groot navorsingsverantwoordelikheid op die dosent. Hierbenewens gee die literatuur aanduidings dat die leerstyle van studente, die aard van die leerproses, studentgerigte in plaas van dosentgesentreerde navorsing, aandag moet verkry. Die multidissiplinêre aard van die Toegepaste Linguistiek verg verder dat kennis uit ander dissiplines, soos onder andere die Opvoedkunde, die Sielkunde, die Psigo- en Sociolinguistiek ook aandag verkry. Stemme gaan ook op om polêre dimensies soos vlotheid en akkuraatheid te versoen. Hoewel Afrikataalkundiges besef dat navorsing oor onderrigmetodes meer aandag moet geniet, vind dosente nie genoegsame tyd vir navorsing op die terrein van die Toegepaste Linguistiek nie omdat sommige van hulle reeds op meer as een spesialisasieterrein, byvoorbeeld die letterkunde en die taalkunde beweeg. Voornoemde lei daartoe dat dosente ontmoedig terugval op die tradisionele grammatika-onderrig, terwyl alles daarop dui dat vernuwing in die taalverwerwingskursusse in die Afrikatale gebiedend noodsaaklik is. Die grammatikaalgestruktureerde kursus sal herskryf moet word om taalverwerwing te fasiliteer. Daar sal heel voor by kurrikulum- en sillabusontwerp begin moet word. Kennis van die debatte wat vir die Afrikatale in aanvangsnavorsing relevant is (hoofstuk twee) sal natuurlik

aansienlik koers aan die navorsingsproses verleen. Indien die interafhanklikheid van kurrikuleringskomponente van meet af aan besef word, kan verhoed word dat komponente by 'n kursussamestelling enersyds loshangende en andersyds in die verkeerde volgorde nagevors word. Die doel van hoofstuk drie is om ten opsigte van kursussamestelling 'n breë geheelbeeld te verskaf waarbinne die dosente geordend en doelgerig samehangende navorsing kan onderneem sonder om in 'n doolhof van literatuur verlore te raak. Die komponente van die voorgestelde kurrikuleringsiklus (hoofstuk twee) word in hoofstuk drie vollediger bespreek. Voorts wil aangetoon word dat die interafhanklikheid van die kurrikuleringskomponente 'n vasgestelde volgorde vir sinvolle kursusontwerp impliseer met 'n definitiewe begin- en eindpunt. Kennis van hierdie interafhanklikheid van die verskeie komponente verhoed dus dat versplintering in die onderrig- en navorsingsproses plaasvind. Dit het byvoorbeeld nie sin om onderrig oor metodes en tegnieke vir onderrig te onderneem, as dit nie deur 'n situasie-analise, doelformulering en leerstofseleksie vooraf gegaan is nie. Na aanleiding van die kurrikuleringsiklus sal die situasie-analise, die doelformulering, die leerstofseleksie, die leerervarings en leergeleenthede asook evaluering bespreek word. Gesien in die lig dat die Grammatika-vertaalmetode uitgedien is en die aanwending van die lesing as enigste onderrigmetode onaanvaarbaar is, wil die hoofstuk 'n verdere bydrae lewer deur ruimskoots voorstelle vir vernuwing in onderrig te maak. Zuluvoorbeelde ter illustrasie van vernuwing in die Afrikatale, sal ook gegee word. Hoewel beide hoofstuk twee en hoofstuk drie na aanleiding van die kurrikuleringsiklus gestruktureer word, is die verskil daarin geleë dat hoofstuk twee 'n aanduiding gee van watter debatte op internasionale en nasionale niveau prominensie verkry. Dit word in die formaat van die kurrikuleringsiklus gegiet ten einde enersyds die interafhanklikheid van die navorsingsartikels aan te dui, en andersyds die navorsingsvoorkeure uit te lig. Die literatuur word dus met

behulp van die kurrikuleringsiklus gesistematiseer en gekategoriseer. Die dele word ten opsigte van die geheel gerelativeer. Met die implementering van die kurrikuleringsiklus in hoofstuk drie word 'n bydrae ten opsigte van kursusontwerp gelewer in soverre dit ongestruktureerde onsamehangende navorsing wil verhoed. Na aanleiding van die kurrikuleringsiklus word 'n vasgestelde volgorde vir kursusontwerp voorgestel.

Omdat kurrikulering ten nouste by sillabusontwerp aansluiting vind, sal hierdie proefskrif ook oorsigtelik aandag aan dié onderwerp skenk. Uit die literatuur blyk die definisies uiteenlopend, en die veld diffuus te wees. 'n Verskeidenheid sillabustipes kom byvoorbeeld voor en die mening bestaan selfs dat daar nie een definitiewe outoritêre riglyn vir sillabusontwerp bestaan nie. Vier prototipe sillabusse, verteenwoordigend van die meeste sillabusse wat tans gebruik en ontwikkel word, sal bespreek word. Dit sluit in die formele, die funksionele, taakgebaseerde en prosessillabusse. Die kombinerings van 'n verskeidenheid sillabusse sal vir die Afrikatale voorgestel word.

1.1.3 Die eksklusiewe aanwending van die dosentgesentreerde lesingmetode moet deur studentgerigte ervaringsleer aangevul word

Dit is reeds vermeld dat taalverwerwing in die Afrikatale aan Universiteite nie na wense geskied nie. In hoofstuk drie word voorstelle gemaak met betrekking tot nuwe kursusse ter verligting van die probleem. Daar moet toegegee word dat akademiese sukses deur verskeie faktore soos sosio-ekonomiese faktore, opvoedkundige milieu, motivering, self-konsep, fase van intellektuele ontwikkeling, studiemetodes, persoonlikheid en leerstyle, om maar enkeles te noem, beïnvloed word. Die invloed van die aard van die onderrigproses moet egter ook nie geringgeskat word nie. Die bewering dat slegs 20-40% van studente effektief leer

deur uitsluitlik te luister, is ontstellend aangesien baie van die onderrig in die Afrikatale nog tradisioneel gerig is en sterk op die lesingmetode steun. Dosentgesentreerde onderrig hou nie met die nuutste ontwikkeling in onderrig waar die klem vanaf dosentgesentreerde onderrig na studentgesentreerde ervaringsleer verskuif het, rekening nie. Trouens ook toegepaste linguïste beoefen ervaringsleer intensief. Hulle het die beginsels van ervaringsleer op taalonderrig toegepas en ontwikkel, hoewel dit nie eksplisiet vermeld word of dalk selfs nie algemeen besef word nie. Omdat ervaringsleer ten nouste aansluiting vind by die nuutste neigings in taalonderrig, byvoorbeeld onder andere in die formaat van taakgebaseerde sillabusse en onderrigtegnieke, word die implementering van ervaringsleer vir die Afrikatale voorts bespreek. Die doel van hoofstuk vier is dan om aan te toon dat die dosentgesentreerde lesingmetode deur studentgerigte ervaringsleer aangevul moet word. In die hoofstuk sal die wetenskaplike gronde waarop die voorstelle vir vernuwing (hoofstuk drie) berus, ook verskaf word. 'n Definiëring van ervaringsleer, die algemene kenmerke van ervaringsleer, en die besware teen ervaringsleer sal gegee word. Die hoofstuk sal afgesluit word met voorbeelde vir die implementering van ervaringsleer in die Afrikatale.

1.1.4 Intuïtiewe onderrig moet vervang word met 'n doseerproses waarin rekening gehou word met die wyse waarop die leerproses plaasvind

In die vorige paragrafe is aangetoon dat onbevredigende taalverwerwing in die Afrikatale verlig kan word deur die herstrukturering van ontoereikende kursusse asook die implementering van ervaringsleer. Natuurlik word besef dat akademiese sukses deur meer faktore beïnvloed word as wat hier aangespreek word. Benewens die reeds genoemde stremende faktore, word vermeld dat die oorbeklemtoning van

- teorie bo praktyk - die abstrakte óf die konkrete;
- akkuraatheid óf vlotheid;
- taalleer óf taalverwerwing;
- die kognitiewe óf affektiewe;
- deduktiewe óf induktiewe leer;
- die negering van die wyse waarop die leerproses plaasvind;
- die gebrekkige voorbereiding tydens die reseptiewe fase vir die daaropvolgende produktiewe vlotheidsfase;
- die versplintering vanweë gefragmenteerde onderrig;
- die verwaarlosing van studenteleerstyle;
- die voorkeur vir 'n enkele taalonderrigbenadering asook
- die verwaarlosing van sekere vlakke van Bloom (1974) se taksonomie,

'n stremende uitwerking op die leerproses het. Dit is binne die bestek van hierdie studie nie moontlik om alle faktore wat op die leerproses 'n invloed uitoefen, intensief te bestudeer nie. Die vermelde probleme is dus enkele van die veranderlikes wat op die leerproses 'n invloed uitoefen. Hier wil dus geensins voorgegee word dat alle probleme wat akademiese prestasie beïnvloed, aandag in die proefskrif geniet nie. Kolb (1984) se ervaringsleermodel word in hoofstuk vyf ter verligting van voornoemde probleme voorgestel. Hierdie model bring mee dat

- die dosentgesentreerde lesing deur ervaringsleer verryk word;
- teorie en praktyk/die abstrakte en konkrete, sinvol verenig word;
- beide akkuraatheid en vlotheid, taalleer en taalverwerwing, geaksentueer word;
- die kognitiewe sowel as die affektiewe geaktiveer word;
- beide deduktiewe en induktiewe leer gestimuleer word;
- rekening gehou word met die wyse waarop die leerproses by die volwassene plaasvind;
- ervaring, persepsie, kennis en gedrag verenig word;
- onderrig siklies plaasvind, vanaf 'n reseptiewe na 'n produktiewe fase. Sodoende word studente progressief

opgebou. Elke fase is voorbereidend vir daaropvolgende fases;

- tydens die doseerproses rekening gehou word met die verskillende leerstyle van studente;
- 'n sintese vir die verskillende taalonderrigbenaderings bewerkstellig word en
- verskeie vlakke van Bloom (1974) se taksonomie geaktiveer word.

1.1.5 Uiteenlopende taalbenaderings moet geïntegreer word

In hoofstuk ses sal aangedui word dat die taaldosent met 'n verskeidenheid onderrigbenaderings gekonfronteer word. Seleksieprobleme word ondervind deurdat sommige van hierdie benaderings uiteenlopend is en mekaar ook weerspreek. Die onderskeie benaderings het elk sy oorbeklemtoonde en by implikasie dus ook sy ondergeaksentueerde areas. 'n Eensydige fokus lei tot verarming in leer. Die dosent vind dit moeilik om 'n spesifieke benadering vir onderrig te selekteer omdat die meeste metodes ten spyte van hulle unieke bydrae 'n leemte ten opsigte van sekere fasette inhou. Die bydrae wat in hoofstuk ses gelewer wil word, is om aan te dui dat die vermelde onderrigbenaderings nie wedersyds uitsluitend nie, maar almal na aanleiding van Kolb se model, eerder onderling aanvullend tot mekaar aangewend moet word. Die versoening van al die onderskeie benaderings aan die hand van Kolb se model, skakel met sy siening dat integrasie van al die leeroriëntasies die hoogste vlak van ontwikkeling is.

1.1.6 Grammatika-onderrig moet aangevul word deur kommunikatiewe onderrig in die vier vaardighede, luister, lees, praat en skryf

In hoofstuk sewe sal die talige voortvloeiels uit 'n onderrigproses wat ooreenkomstig Kolb se ervaringsleermodel

gerig is, uiteengesit word. Aangesien Kolb se model nie in die eerste instansie vir taalonderrig ontwerp is nie, is die implikasies van 'n doseerproses wat die leeromgewing ooreenstemmend die verskeie leerstyle rig, nie sonder meer voor die hand liggend vir taalonderrig nie. Die oorkoepelende bydrae wat hierdie hoofstuk dus wil lewer, is om aan te dui dat gebrekkige taalverwerwing bevorder sal word indien eensydigerigte grammatika-onderrig aangevul word deur kommunikatiewe onderrig in die vier vaardighede luister, lees, praat en skryf. Kommunikatiewe kompetensie sal ook bevorder word as 'n leeromgewing in die taalklas geskep word waarin alle leerstyle aangespreek word. Die hoofstuk wil aantoon dat tydens die fase van konkrete ervaring en reflektiewe observering die twee reseptiewe taalvaardighede, luister en lees, aandag moet geniet. Tydens die fase van reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering asook abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering kan grammatika onderrig word. Die vierde fase van aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring, kan vir die twee produktiewe vaardighede, praat en skryf gereserveer word. Aangesien al hierdie fasette, te wete die luister-, lees-, praat- en skryfvaardigheid sowel as grammatika-onderrig eiesoortige probleme oplewer, sal 'n breedvoeriger probleemstelling by die aanvang van elk van hierdie onderwerpe, afsonderlik in hoofstuk sewe verskaf word.

Bronnelys: Hoofstuk 1

Bloom, B.S. 1974. *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Book 1, Cognitive domain.* London: Longman.

Gebeda, Z.C. 1975. *The teaching and learning of Xhosa as a foreign language in South African schools and universities with special reference to efforts being made to speak, read*

and write the language. M.Ed. Fort Hare: University of Fort Hare.

Groenewald, P.S. 1983(1). 'Verslag: die onderrig van Bantoetale aan Blanke studente.' *Suid-Afrikaanse tydskrif vir Afrikatale, Byblad.*

Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning; Experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Nkondo, C.P.N. 1982(3). 'Trends in the teaching and study of African languages in Southern Africa.' *Suid-Afrikaanse tydskrif vir Afrikatale, Byblad.*

Ntsukunyane, T.V. 1982(3). 'Teaching an African language to non-native speakers: some thoughts.' *Suid-Afrikaanse tydskrif vir Afrikatale, Byblad.*

Rassmann, E. 1982. 'Are the teaching of Bantu languages and the training of teachers of Bantu languages different from that of other languages.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig, Vol. 16.3.*

Roux, J.C. 1985. 'SALT and the teaching of African languages.' *Per Linguam, Vol. 1.1.*

Struckmann, H.E. 1980. 'The foreign language scene in South Africa.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig, Vol. 14.4.*

Von Staden, P.M.S. 1981. 'Media in taalonderrig, met besondere verwysing na die Bantoetale.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig, Vol. 15.2.*

Von Staden, P.M.S. 1986. 'African language teaching: What model?' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig, Vol. 20.2.*

Hoofstuk 2 Sistematisering van die navorsingsliteratuur die afgelope dekade op internasionale en nasionale terrein

2.1 Probleemstelling en die bydrae van die hoofstuk: 'n prioriteitsbepaling vir aanvangsnavorsing in die Afrikatale

Taalonderrig is 'n baie intensiewe wydnagevorste spesialisasieterrein. Dit geld egter nog nie vir die onderrig van die Afrikatale nie. Hoewel die behoefte aan deegliker navorsing vir die Afrikatale besef word, is die probleem dat daar op hierdie terrein so 'n verskeidenheid debatte op internasionale en nasionale vlak gevoer word, dat die Afrikataalnavorsers by die eerste tree deur die literatuur oorweldig voel. Strydom (1983:14) wys op die omvangrykheid van taalteorieë en die geïmpliseerde verwerwingsteorieë. Na aanleiding van Crystal sê hy dat reeds sover terug as 1970 die navorsing oor kindertaal teen 'n tempo van een elke ses uur, geproduseer is. Hierdie tempo is in 1981 opgeskuif tot een elke twee minute. Sedert sy opmerking het die momentum die afgelope dekade toegeneem. 'n Seleksie van literatuur moet dus noodwendig gemaak word. Die vraag is inderdaad watter behoefte in die Afrikatale die dringend noodsaaklikste is; watter terreine die mees onmiddellike praktiese waarde vir die lesinglokaal inhou en watter debatte vir aanvangsnavorsing in die Afrikatale opgeneem moet word. Natuurlik is alle navorsing in verband met taalonderrig tot 'n mindere of meerdere mate vir die Afrikatale relevant. Daar is egter 'n behoefte aan 'n prioriteitsbepaling vir 'n aanvangsfase in die Afrikataalnavorsing.

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n oorsig te gee van watter onderwerpe die afgelope dekade op internasionale en nasionale vlak in die brandpunt gestaan het. Soos Brumfit en Mitchell (1988:141) in hulle oorsigartikel dit stel, moet

hier ook vermeld word dat die onderhawige uiteensetting 'n fraksie van die navorsing is wat potensieel relevant vir taalonderrig is. Desnieteenstaande gee hierdie uiteensetting 'n oorsig van die belangrikste betekenisvolle navorsing in verband met taalonderrig. Aangesien die Afrikatale nog met betrekking tot navorsing oor taalonderrig in sy kinderskoene staan, word hier beoog om leiding te gee ten opsigte van debatte wat prioriteit in die aanvangsfase van die Afrikataalnavorsing behoort te geniet. In terme van 'n taalverwerwingskursus gesien, is navorsing oor sillabusontwerp 'n dringender prioriteit as om betrokke te raak in die dispuut oor Chomsky se model van 'universele grammatika', óf die invloed van geslag op taal, óf die aanwending van die letterkunde vir taalonderrig.

'n Verdere probleem is dat baie onderwerpe meesal los en onsamehangend ten opsigte van mekaar in die literatuur aangespreek word. Onderwerpe word nie altyd ten opsigte van die geheel gerelativeer nie. Vir die navorsers wat die eerste keer tot die terrein toetree, is dit nie duidelik waar elke artikel ten opsigte van die geheel inpas nie - selfs nie eers wat die geheel nou eintlik behels nie. Die verdere bydrae wat in hierdie afdeling gelewer word, is dus om die navorsing te sistematiseer en te kategoriseer. Dit sal na aanleiding van 'n kurrikuleringsiklus (Strydom en Helm, 1981:8-195 en Kruger, 1980:30-102) onderneem word. Die kurrikuleringsiklus sal in hoofstuk 3 in die proefskrif in meer besonderhede bespreek word.

Vir die aanvangsfase in die Afrikatale kon daar na aanleiding van die genoemde kurrikuleringsiklus in 'n situasie-analise onder andere gelet word op wie die teikengroep is, wat hulle behoeftes is en van hulle leerstylvoorkeure kennis geneem word. Hieronder geld ook navorsing oor leerderoutonomie en leerderbehoefte.

Voortvloeiend uit die informasie wat uit die situasie-analise verkry is, kan die doelformulering vir die kursus in 'intended learning outcomes' (Gronlund, 1985:1) geformuleer word. Dit spreek dus vanself dat literatuur rakende doelformulering uiters belangrik is. Ten spyte hiervan verbaas dit mens dat hierdie onderwerp vergeleke by ander onderwerpe, nie so prominent in die literatuur oor taalonderrig nagevors word nie - trouens 'n tendens wat ook vir kurrikulering in die algemeen, geld.

Sodra die doelformulering afgehandel is, kan die leerstofseleksie na aanleiding daarvan geskied. Dit raak die debat oor sillabusontwerp, taalbeplanning en kurrikulumevaluering ten nouste. Hierdie onderwerp is van kardinale belang vir die Afrikatale en moet hoë prioriteit in die aanvangsfase van navorsing geniet. Na aanleiding van die doelformulering sal die leerstof ook teen die agtergrond van 'n spesifieke taalbenadering geselekteer word. Daar moet dus kennis geneem word van die voor- en die nadele van die onderskeie benaderings soos die akkuraatheidsgerigte Grammatikavertaalmetode, Oudio-Lingualisme, die Direkte Metode asook die vloetheidsgerigte benaderings soos die Kommunikatiewe Benadering, 'The Total Physical Response, Community Language Learning, Suggestopedia, The Natural Approach, Communicational Teaching and Strategic Interaction'. Daar sal ook ondersoek na die Funksioneel-Nosionele Aanpak ingestel moet word. Na aanleiding van die doelformulering of die kursus byvoorbeeld uitsluitlik akkuraatheidsgerig is, en of dit kommunikatiewe kompetensie (linguisties, diskoers, strategies en sosiolinguisties) gerig is, sal die rol van grammatika binne die kursus bepaal moet word. Hiermee saam sal die kwessie van fouthantering en remediëring aandag moet verkry. Na aanleiding van die leerderbehoefte moet ook kennis geneem word van navorsing in verband met die vier vaardighede. In 'n praktiese kursus wat op taalverwerwing afgestem is, sal die produktiewe vaardigheid, praat, byvoorbeeld hoër prioriteit as skryf

geniet. Navorsing oor die reseptiewe vaardighede luister en lees, is egter ook noodsaaklik aangesien dit die produktiewe vaardighede voorafgaan. Aangesien die aanleer van woordeskat deur leerders self as een van dié ontmoedigendste probleme in vreemdetaalstudie uitgewys word, verdien dit spesiale aandag in enige vreemdetaalkursus.

Na voltooiing van die situasie-analise, die doelformulering en die leerstofseleksie volg die fase van leerervarings en leergeleenthede waarin die beoogde leeruitkomstes moet realiseer. Geskikte onderrigmetodes moet hiervoor gevind word. Dit sluit aan by die debat oor klaskamermetodologie. Van belang in die fase is verder ook die aanwending van media om die inhoud oor te dra. Dit hou verband met die navorsing van opvoedkundige tegnologie op die terrein van taalonderrig. Navorsing met betrekking tot outentieke tekste vind nou aansluiting by die tegniekestudie.

Ten slotte moet deur die proses van evaluering vasgestel word of die beoogde leeruitkomste wat na aanleiding van die situasie-analise in die doelformulering gestel is, met die leerstof-, die metode- en tegniekeseleksie bereik is. Dit beteken dat navorsing rakende evaluering of toetsing van kardinale belang vir die Afrikatale is.

Met die oog op die Afrikatale sal 'n oorsig oor navorsingsliteratuur op die internasionale toneel in drie fases gekategoriseer word. Eerstens sal daar aangetoon word watter onderwerpe vir die Afrikatale die onontbeerlikste is en gevolglik in die aanvangsfase onmiddellike aandag verdien. In die eerste fase sal daar dus gefokus word op navorsing wat van direkte onmiddellike praktiese belang in die lesinglokaal is. Die onderwerpe wat in fase twee ingedeel word, behels navorsing wat kan volg nadat die mees wesensessensiële navorsing van fase een afgehandel is. Onderwerpe wat vir die Afrikataalnavorsing voorlopig op die langtermyn prioriteitslys ingedeel moet word, sal as 'n

derde fase navorsing beskryf word. Wat die literatuur in die Suid-Afrikaanse opset betref, word slegs dié wat tydens die aanvangsfase geïmplementeer kan word, vermeld.

2.2 Internasionale navorsing: 1987-1991

In die oorsig op internasionale terrein die afgelope dekade word gesteun op die 'State of the art article' publikasies in die gesaghebbende en toonaangewende tydskrif *Language Teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*. Van belang in die reeks is ook 'n jaarlikse publikasie sedert 1988 deur Brumfit en Mitchell (1988, 1990, 1989, 1991) wat juis 'n oorsig gee van die prominentste debatte wat internasionaal gevoer word. Wat die periode 1987-1991 betref, word alle publikasies oor die 'State of the art article' in die joernaal aangeraak. Dit is egter op hierdie stadium nie vir die Afrikatale aangewese om direk by sekere van die nuutste debatte betrokke te raak nie aangesien die navorsing in die Afrikatale in sy aanvangsfase verkeer en die nodige onderbou nog ontbreek. Om die rede word die vermelde navorsing telkens ten opsigte van die Afrikatale gerelativeer. Wat die periode 1982-1986 betref word alle artikels egter nie uitgelig nie maar slegs dié wat vir die Afrikatale van besondere aanvangswaarde kan wees. Die periode 1992 word egter nie gedek nie aangesien hierdie uitgawes nie in Suid-Afrika beskikbaar was toe hierdie studie onderneem is nie. As gelet word op die onderwerpe wat tans die navorsingstoneel domineer, val dit op dat sekere sake soos byvoorbeeld die Kommunikatiewe Aanpak, redelik uitgesorteer en wyd geïmplementeer en gevestig is. Die fokus kan dus met reg na fyner nuanses verskuif word. Die Afrikatale het hierdie golf egter nog nie beleef nie. Van die debatte wat tans internasionaal domineer, is dus nie altyd wesensnoodsaaklik vir die aanvangsfase in die Afrikatale nie. Die literatuur word desnieteenstaande aangehaal sodat die stand van internasionale navorsing in terme van die

Afrikatale gerelativeer kan word. Die navorsing word na aanleiding van die reeds vermelde kurrikuleringsiklus gerangskik.

2.2.1 Situasië-analise

Kursusse op 'n spesifieke doelwit afgestem, asook literatuur rakende die leerder is alles faktore wat tydens 'n situasie-analise aan die orde kom. Wat die situasie-analise betref, kan inleidend gestel word dat taalstudie met 'n definitiewe vooropgestelde doelwit voor oë, byvoorbeeld English for 'Academic Purposes and English for Specific Purposes', die afgelope vyf jaar heelwat aandag onder navorsers verkry het. Die studie van die leerderbehoefte lei tot die samestelling van 'n kursus vir 'n spesifieke doelwit. 'n Breë algemene taalverwerwingskursus is egter vir die Afrikatale tans 'n prioriteit. Kursusse wat byvoorbeeld op medies, die handel, die industrie, die mynwese, die regswese ensovoorts afgestem is, kan in 'n volgende fase aandag geniet. Die artikels oor ESP en taal vir die regswese sal natuurlik breë riglyne vir navorsing in die Afrikatale verskaf, maar sal ingrypend vir die Suid-Afrikaanse situasie aangepas moet word. Daar is ook navorsing oor kulturele konstrukte onderneem. Meer spesifiek wat die leerder betref, word literatuur aangehaal rakende leerstyle, leerstrategieë, leerderoutonomie, moedertaal- en nie-moedertaalsprekers, die invloed van T1 op T2, leerdertaal, selfstudie asook taal en geslag. Hoewel daar 'n redelike hoeveelheid artikels bestaan wat met die situasie-analise verband hou, ontbreek algemene riglyne wat byvoorbeeld vir die Afrikatale by 'n aanvangspoging rigtinggewend sou kon wees, in die navorsingsliteratuur wat onder oë geneem is:

EAP ('English for Academic Purposes')

Na aanleiding van Robinson wys Jordan (1989:150-164) daarop dat EAP hom bemoei met hóé om ongeag die vak, deur medium van Engels te studeer - natuurlik nie van direkte belang vir

die Afrikatale nie. Die verhouding tussen EAP en ESP ('English for Specific Purposes') word ook aangetoon. Studievaardighede, sillabusontwerp en behoeftebepaling, word onder andere toegelig. Die navorsing in verband met ESP is vir die Afrikatale van groot belang, maar nie in fase een nie maar wel fase twee.

Taalonderrig

In sy artikels oor taalonderrig, fokus Robinson (1988:146-157) op taalonderrig met 'n akademiese doelwit voor oë waar 'n vak deur middel van Engels bestudeer word. Hy let ook op onderrig wat afgestem is op beroepe waar Engels as voertaal aangewend word. Hy bespreek grootskaalse projekte wat op tersiêre vlak in verskeie wêrelddele in swang is, indiensopleiding hoofsaaklik in Brittanje en Europa asook industriële en beroepsopleiding vir immigrante in Brittanje. Met betrekking tot die Afrikatale is hierdie navorsing nie op die prioriteitslys nie. Sodra die wesensnoodsaaklike onderbou egter nagevors is, kan hierdie gebied op die langtermyn wel aandag geniet.

Taal van die regsweese

In 'n uitgebreide artikel belig Bhatia (1987:227-234) taalgebruik in die regsweese. Hoewel die waarde daarvan nie misken word nie en die behoefte daaraan in die Afrikatale sekerlik in die toekoms op die voorgrond sal tree, verdien ander navorsing voorkeur bo hierdie onderwerp.

Kultuur, sosiale konteks en kommunikasie

'n Nuwe joernaal Language, Culture and Curriculum is in 1988 op die been gebring. Volgens Mitchell en Brumfit (1989:146-147) reflekteer dit 'n toenemende bewustheid van die kulturele konstrakte wat vir taalbeskrywing en onderrig aangewend word. Daar is veral 'n klem op konseptuele analise. Ook die bespreking van kompetensie duur voort byvoorbeeld in Taylor (1988) wat kompetensie en 'proficiency' probeer onderskei, Low (1988) wat metaforiese

kompetensie en Willems (1987) wat strategiese kompetensie wil beskryf. Holec (Mitchell en Brumfit, 1989:147) voer met sy argument oor kulturele kompetensie die bespreking na die klaskamer terug. Hy skakel individuele kulturele skepping met die filosofie van leerderoutonomie. Ten opsigte van die Afrikatale kan hierdie navorsing vir die einde van fase een beplan word.

Kommunikatiewe kompetensie, taalpedagogiek, leerstyle en leerstrategieë, tweetaligheid asook taal en ideologie

In 'n oorsigartikel oor die navorsing in Toegepaste Linguistiek gedurende 1989, bespreek Brumfit en Mitchell (1990:137-141) kommunikatiewe kompetensie en taalpedagogiek; taalstudente, leerstrategieë en leerstyle; tweetaligheid en taalonderrig en ideologie. Prioriteite vir die Afrikatale onder hierdie onderwerpe is die debat oor kommunikatiewe kompetensie - einde fase een. Kennis van studente se leerstyle is ook van belang aangesien dit bekend is dat studente beter leer indien stof volgens hulle voorkeurleerstyl aangebied word. Kennis van leerstyle stel dosente ook in staat om in verskeie leerstyle van studente te voorsien en nie net enkellynig op een leerstyl af, te doseer nie. Hierdie navorsing kan vir fase een geprogrammeer word.

Leerder outonomie, die diversiteit van leerdereienskappe sowel as leerstyle is volgens Brumfit en Mitchell (1988:144) 'n voortgesette tema in navorsingsliteratuur. Hierdie navorsing kan in die Afrikatale in fase een aandag geniet.

Die kommunikasie van moedertaal- en nie-moedertaalsprekers
Die gesprek met betrekking tot moedertaalsprekers ('native speakers', NS) en nie-moedertaalsprekers ('non native speakers', NNS), wentel rondom die universele grammatika-geïnspireerde navorsing oor kompetensie. Faktore wat uitgelig word, is onder andere die problematiek met betrekking tot die evaluering van kompetensie, die interaksie tussen NS en NNS asook die terminologiese

probleme in verband met 'native speaker' en 'mother tongue' spreker (Brumfit en Mitchell, 1990:140-141). Navorsing oor kompetensie kan aan die einde van fase een aandag in die Afrikatale geniet.

CA ('Contrastive Analysis')

Volgens Péry-Woodley (1990:143-152) het Lado die CA-hipotese geformuleer waarvolgens die aanleer van T2 grootliks beïnvloed word deur die struktuur van T1. Hiervolgens sal ooreenstemmende strukture tussen T1 en T2 met gemak aangeleer word terwyl probleme ondervind sal word met strukture in die T2 wat kontrasterend en dus vreemd is aan dié van T1. Sy belig die kwessie van vergelykende navorsing met betrekking tot intertaal versus teikentaal asook intertaal versus moedertaal. Voorts let sy op kontrastiewe pragmatiek, retoriek en tekslinguistiek. Met betrekking tot die Afrikatale kan hierdie navorsing by fase drie ingedeel word.

Leerdertaal

In 'n artikel getiteld *Learner Language* behandel James (1990:205-213) die CA-hipotese ('Contrastive Analysis'), TA ('Transfer Analysis'), EA ('Error Analysis') en die herstel of korreksie van leerderfoute. Hy toon aan dat daar tans 'n baie komplekse studiegebied bestaan wat poog om leerdertaal te beskryf, te verduidelik en uiteindelik universele kenmerke te voorspel. Voorts meen hy dat daar ten opsigte van voornoemde nie maklike oplossings vir die klaskamersituasie bestaan nie. Hy sê egter dat daar potensiële insigte latent lê vir diegene wat bereid is om dieper te delf. Die hantering van leerderfoute kan in die Afrikatale aan die einde, selfs begin van fase twee hanteer word.

Selfstudie ('self access')

Sheerin (1991:143-157) se artikel handel oor materiaal wat so ontwerp is dat studente op hulle eie daaraan kan werk.

Selfstudie is 'n uitvloeisel van opvoedkundige hervormingsbewegings wat 'n leerdergerigte aanpak voorstaan. Sheerin bespreek die historiese oorsprong daarvan, die verhouding daarvan met selfgerigte leer, die organisasie en bestuur van selfstudie-sentra, die ondersteuning van leerkrigte en leerders wat sodanige onderrig onderneem asook die evaluering van sukses met hierdie tipe onderrig. Met betrekking tot die Afrikatale aan residensiële universiteite kan die navorsing vir fase drie gereserveer word.

Taal en geslag

In 'n baie uitgebreide en interessante artikel gee Holmes (1991:207-220) 'n oorsig van literatuur die afgelope twintig jaar oor indringende studie van die taalgebruik van die manlike en vroulike geslag. Sy verwys na misverstande tussen mans en vroue onder andere vanweë verskille in sosialisering en akkulturasie. Voorts sê sy dat die manlike geslag neig om gesprekke te domineer terwyl die vroulike geslag as goeie en ondersteunende luisteraars hulle samewerking bied vir ander om die gesprek te lei. Hierdie tendens het volgens haar belangrike implikasies vir groepwerk in die klaskamer en leerkrigte meen sy moet korrektiewe stappe ten opsigte hiervan neem. Hierdie navorsing kan met betrekking tot die Afrikatale vir fase drie gereserveer word.

2.2.2 Doelformulering

Hierdie faset van die kurrikuleringsiklus het die afgelope vyf jaar nie aandag geniet nie. Dit is 'n algemeen afgeskepte terrein wat ernstige newe-effekte vir taalonderrig inhou. Na aanleiding van 'n fabel illustreer Mager (1980:ii) dat as 'n mens nie weet waarheen jy op pad is nie jy waarskynlik elders sal aanland.

2.2.3 Leerstofseleksie

Sillabusontwerp, die onderskeie taalonderrigbenaderings wat aangehang word, die taalverwerwingsteorieë, die daaruit voortspruitende onderrig van grammatika al dan nie, die plek van die vier vaardighede praat, skryf, luister, lees en die onderrig van woordeskat is alles faktore wat aandag tydens die fase van leerstofseleksie verdien. Hierdie aspek van die kurrikuleringsiklus het meer aandag as die vorige kurrikuleringsfases verkry. In die hieropvolgende paragrafe sal navorsing oor sillabusontwerp eerstens uiteengesit word. Dit is verblydend dat sillabusontwerp soveel klem in navorsing geniet aangesien dit ook in die Afrikatale prioriteit behoort te wees. Hierop volg navorsing oor die Kommunikatiewe Benadering asook die Funksioneel-Nosionele Aanpak. Dit is ook baie belangrike inligting vir die Afrikatale in die aanvangsfase. Ander taalverwerwingsteorieë wat hierna gelys word, kan voorlopig op die ys geplaas word. Die debat oor die onderrig van grammatika al dan nie, word na hierdie bespreking aan die orde gestel en is vir die Afrikatale van kardinale belang in aanvangsnavorsing. Die vier vaardighede word vervolgens uiteengesit. Vanweë die klem op die Kommunikatiewe Benadering, is navorsing oor praatvaardigheid noodwendig veelvuldig. Hierop volg navorsing oor lees. Die luister- en skryfvaardigheid het nie in dieselfde mate navorsers se aandag aangegryp nie. Ten slotte word gelet op die onderrig van woordeskat:

Paradigmas in sillabusontwerp

In twee oorsigartikels bespreek Breen (1987a en 1987b) vier prototipe sillabusse wat die meeste sillabusse wat tans gebruik word, verteenwoordig. Formele en funksionele sillabusse is voorbeelde van konvensionele paradigmas in sillabusontwerp. Taakgebaseerde en prosessillabusse word as antitetiese paradigmas vir die meer gevestigde alternatiewe, voorgedra. Die formele sillabus staan ook as die strukturele en grammatikale sillabus bekend. Dit is 'n

wydbeoefende sillabustipe en fokus veral op die leerder se akkuraatheid en formele kennis van taal. Linguistiese kompetensie, dit wil sê kennis van die reëls van die formele, word vooropgestel. Die sillabus word georganiseer volgens dit wat logies inherent aan die taal self is. Die funksionele sillabus het sedert die mid-sewentigerjare aandag bo die formele sillabus gekry. Die belangstelling was nie meer in die fenomeen, taal *per se* nie. Die fokus het verskuif na die sentrale rol wat taal in sosiale gebeure en sosiale strukture speel. Funksionele sillabusse fokus op 'n repertoire van taalfunksies. Hierdie sillabusse het voortgevloei uit die reaksie op die meganistiese metodologie van die 'Grammar-Translation' en Oudio-Linguale Aanpak. Vanuit ander groeipunte in die breër Kommunikatiewe Aanpak (soos die 'Total Physical Response, Silent Way, Suggestopedia and Community Language Learning') het 'n nuwe metodologie gegroei. Die funksionele sillabus wil nie net akkuraatheid by die leerder ontwikkel nie, maar die vermoë om sosiaal toepaslik te wees. Akkuraatheid word egter nie geheel en al uitgesluit nie. Die vermoë om deur taal sekere doelwitte te bereik, geniet prioriteit bo die linguistiese kennis van die taal self.

Vlotheid word as die draer of motiveerder vir akkuraatheid gesien. Die funksies word as die primêre organiserende kategorie beskou, terwyl die nosies of onderwerpe of selfs situasies as onderverdelings gereken word. Probleme in verband met funksionele sillabusse is geïdentifiseer deur Widdowson (1971, 1978b) en Wilkins, Brumfit, Paulston and Bratt (1981). Pogings om versoening te bewerkstellig tussen die formele en funksionele sillabusse kan gevind word in Alexander (1976), Swan (1981), Murison-Bowie (1983) en Brumfit (1984). Johnson en Porter (1983) het die toekomstige rigting van die funksionele sillabusse beskryf. Onlangse navorsing binne die Raad van Europa dui rigtings weg van die voorkeur vir funksies aan. Die taakgebaseerde sillabus bemoei hom met kommunikatiewe kompetensie wat deur

die uitvoering van take bereik wil word. Dit fokus ook op metakommunikasie. Die kommunikatiewe en metakommunikatiewe take word as twee naasmekaarliggende bane beskou. Sodra die sillabus implementeer word, kan hierdie twee bane ineenvloei. Dit fokus dus gelyktydig op vlotheid en akkuraatheid. Kommunikatiewe take is werklikheidsgerig in soverre dit aktuele take is wat aan 'n persoon opgedra word om in die werklikheid uit te voer waar hy in die teikentaal kommunikeer. Akkuraatheidstake fokus op die reëls en konvensies van taal en beskou kennis van die taal baie in dieselfde lig as wat die formele en funksionele sillabusse dit doen. In die taakgebaseerde sillabus word 'n sinvoller verband tussen leerstofinhoud en metodologie gelê, as wat met die vroeëre sillabusse die geval was. 'n Studie oor doelformulering deur Bloom (1956), die aanwending van materiaal wat tematies of projekgebaseerd is, die implementering van probleemoplossing is alles faktore wat bygedra het tot die ontwikkeling van taakgebaseerde sillabusse. In taakgebaseerde sillabusse is leerderdeelname veel groter as by die konvensionele sillabusse. Dit fokus op die proses van leerderdeelname in diskoers, eerder as 'n fokus op die produk of leeruitkomste. Sillabusse word na aanleiding van die leerder gerig. Een van die interessantste eksperimente is die taakgebaseerde aanpak van Prabhu (1987). Verder verdien die Bangalore projek, die tweetalige programme in Kanada en die take vir spesiale doelwitte wat deur die British Council ontwerp is, spesiale vermelding. Take met betrekking tot die volgende is ook verkrygbaar: simulasie, media, die vaardighede lees en skryf, grammatika, situasies- en leksikaal- gebaseerde sillabusse (Breen, 1987b:166).

Prosessillabusse

'n Hoofkenmerk wat taakgebaseerde en prosessillabusse van formele en funksionele sillabusse skei, is die fokus op hóé dinge gedoen word eerder as die suiwer voorsiening van 'n kennisplan. Taakgebaseerde sillabusse konsentreer op hoe

kommunikasie onderneem kan word en hoe die leer van die reël en die konvensies van kommunikatiewe take gefasiliteer kan word. Prosesillabusse verwyd die fokus op die leerprosedures en beklemtoon veral die aktuele sosiale situasie waarin leer plaasvind. In die opsig gaan prosesillabusse verder as taakgebaseerde sillabusse omdat dit 'n brug tussen leerstof en metodologie slaan. Die prosesillabus voorsien 'n plan van besluite wat die leerkrag en leerders moet neem asook 'n bank van klaskameraktiwiteite wat bestaan uit 'n reeks take. Soos in die geval van die taakgebaseerde sillabus, sal die take óf kommunikatief óf metakommunikatief wees. Laasgenoemde kan selfs take behels wat op die konvensionele formele take geskoei is. Die prosesillabus laat leerkragte en leerders toe om self hulle werkwyse, hulle leerstof en hulle aktiwiteite te kies. Die aanvanklike bank van aktiwiteite en take sal verder aangevul word deur diegene wat die sillabus implementeer. Die prosesillabus is onkonvensioneel in soverre dit nie 'n rigiede vasgestelde plan voorsien nie. Die prosesillabus is 'n sintese tussen drie sillabusse - die eksterne voorafbeplande sillabus wat die leerkrag moet interpreteer; die leerders se sillabusse, divers, wisselend, gesofistikeerd, ondeursigtig, primitief, en die derde sillabus waaraan die leerkrag en leerders daaglik werk wat noodwendig 'n sintese van die eerste twee sillabusse is. Prosesillabusse fokus onder andere op die leerproses, outentieke aktiwiteite, die metodologie, kommunikatiewe kompetensie wat linguistiese kompetensie insluit. Voorbeelde van prosesillabusse is Dam (1982 en 1983) se werk met jong beginners; Huttunen (1986) se eksperimente met senior sekondêre leerders en Allwright (1982) se program met volwasse leerders.

In die Afrikatale moet die debat oor sillabusontwerp in fase een hoë prioriteit geniet. Sonder 'n wetenskaplik weldeurdagte sillabusontwerp kan eenvoudig nie doseer word nie. Daar word baie besware teen uitsluitlik suiwer formele

sillabusse geopper en die aanwending daarvan is feitlik uitgedien. Soos later in die proefskrif sal blyk, kan daar vir die Afrikatale egter nie geheel en al weggedoen word met grammatika nie. Die grammatikale onderrig moet deur kommunikatiewe doelwitte aangevul word. Daar kan dus aandag aan die grammatikale, funksionele sowel as die taakgebaseerde sillabusse gegee word. Die prosessillabus is nog relatief jonk. 'n Mens sou graag meer navorsing hieroor wou sien voor dit vir die Afrikatale geïmplementeer word. Persoonlik sou ek prosessillabusse nie as 'n aanvangspunt vir die Afrikatale neem as die proses met funksionele en taakgebaseerde sillabusse nog nie deurloop is nie.

Kurrikulum- en sillabusontwerp

In 'n oorsigartikel deur Mitchell en Brumfit (1991:132-138) bespreek hulle kurrikulum- en sillabusontwerp. Die debat oor sillabusontwerp gedurende die sewentigerjare is opgevolg deur 'n periode waartydens navorsing op metodologie en tegnieke in die brandpunt gekom het. Veranderinge in die eksaminering van vreemde tale en wetgewing met betrekking tot die Nasionale Kurrikulum in die Verenigde Koninkryk, het die Britse debat oor sillabusontwerp heropen. Daar is 'n hernude belangstelling in leksikale sillabusse wat voorgevloei het uit die COBUILD korpus. Willis (1990) maak byvoorbeeld gebruik van die databasis van die COBUILD indeks. Dit bied 'n korpus van outentieke materiaal wat geassosieer word met taakgebaseerde metodologie. Willis se komplekse en gesofistikeerde aanpak reflekteer 'n algemene neiging om tradisionele kurrikulums uit te brei of om ou kurrikulums op nuwe maniere aan te wend. Adamson (1990) verfyn strukturele sillabusse. Schofer (1990) integreer nuwe inhoud deur die gebruikmaking van literêre tekste. Shier (1990) vervleg die wêreld van die kunste met vreemdetaal kurrikulums. Byrnes (1990) bemoei hom kruiskurrikulêr met die invloed van ander vakke se kurrikulums op dié van taalonderrig. In reaksie op die beperking op 'proficiency' of taalbedrewenheid is daar 'n

fokus op 'n meer holistiese benadering byvoorbeeld die Britse voorstel vir 'n nasionale kurrikulum in moderne tale (DES, 1990). Die navorsing met betrekking tot sillabusontwerp vertoon wel nie eenvormigheid nie, maar die gemeenskaplike deler is die heraktivering van die sillabus-kurrikulum-debat, die sosiale kontekstualisering van die sillabus asook die verfyning van die inhoudelike daarvan. Navorsing in verband met kurrikulering en sillabusontwerp is geheel en al onontbeerlik vir die aanvangsfase in die Afrikatale. Dit behoort van die hoogste prioriteit selfs in fase een te geniet.

Kommunikatiewe teorie en die implikasie daarvan vir die produksie van onderrigmateriaal.

Clark (1989:73-86) bespreek teoretiese beginsels met betrekking tot die Kommunikatiewe Aanpak van taalonderrig. Hy verwys onder andere na die debat oor outentisiteit, die pleidooi om die stimulering van betekenisvolle doelgerigte aktiwiteit in die klaskamer, die fokus op die leerder, die vasstelling van leerderbehoefte ('learner needs'), die kontekstuele aanbieding van materiaal en die wegbeweeg vanaf *vorm* na *betekenis*. Hy sê dat die meeste moderne teksboeke poog om 'n aura van outentisiteit te verkry maar dat baie van die inhoud jammerlik steeds op kennis van die taal (vorm), en nie betekenis ('use') nie, fokus. Betekenisvolle gekontekstualiseerde materiaal bly dikwels buite baie outeurs van handboeke se bereik en van informasiegaping en taakgebaseerde aktiwiteite kom min tereg. Hierdie navorsing behoort in die Afrikatale selfs in fase een voorkeur te geniet.

Die Kommunikatiewe Benadering

Die goedgevestigde Kommunikatiewe taalbeweging verkry volgens Brumfit en Mitchell (1988:144-145) steeds aandag in 1987. Clark (1987) verdien spesiale vermelding, want volgens Brumfit en Mitchell (1988:144) lei hy een van die gesofistikeerdste projekte oor funksioneel-nosionele

sillabusse en die bevordering van die informasiegaping-tegniese in vreemdetaalonderrig. Hierdie navorsing moet vir die Afrikatale besliste prioriteit in fase een geniet.

Taalhandelinge en taalonderrig

Flowerdew (1988:69-82) belig met betrekking tot taalhandelinge die teoretiese agtergrond, taalhandelingsaksonomieë, die kombinasie van taalhandelinge, 'n stel funksies vir die aanwending in T2, die interpretasie en realisering van funksies, faktore wat die keuse van funksie beïnvloed, die kwessie van funksie en vorm asook taalhandelingskategorieë. Hy kom tot die slotsom dat daar nog verskeie onopgeloste probleme met betrekking tot taalhandeling bestaan. In die praktyk kan egter nie gewag word vir linguistiese teorie om 'n antwoord op die praktiese probleme te voorsien nie. Die onderrig van taalfunksies sal dus intussen volgens Flowerdew (1988:80) voortgaan totdat oplossings voortgebring word. Hoewel 'n massa navorsing op taalhandelinge en taalfunksies gedoen is sedert die publikasie van nosionele sillabusse, meen Flowerdew (1988:80) egter dat hierdie navorsing nog in sy aanvangstadium is. In fase een kan die Afrikatale hieraan aandag wy.

T2-verwerwing

Volgens Brumfit en Mitchell (1988:142-143) het McLaughlin (1987) 'n waardevolle bydrae met betrekking tot T2-verwerwing en taalleer gelewer waarin hy 'n oorsig oor die verskeie SLA-teorieë lewer. Sy uitwysing van die gemeenskaplike elemente tussen die verskeie SLA teorieë asook die leemtes wat deur elk onopgelos bly, kan as McLaughlin se hoofbydrae gesien word. Joernale in 1987 konsentreer baie op SLA navorsing, beide teoreties en empiries. Die kritiek op Krashen se model figureer prominent sowel as die versoening tussen vorm en betekenis, bewuste en onbewuste leer. Universele grammatika is nog 'n teoretiese model van SLA wat aandag geniet. Met betrekking

tot die Afrikatale kan McLaughlin se navorsing in fase twee aandag geniet. Die debat oor bewuste en onbewuste leer moet egter in fase een voorrang verkry. Universele grammatika kan vir fase drie gereserveer word.

Tweedetaal taalverwerwingsteorieë: UG en kognitiewe perspektiewe

Volgens Mitchell en Brumfit (1991:139-140) geniet die ontwikkeling van teorieë rondom tweedetaal taalverwerwing (SLA) baie groot prominensie in navorsing byvoorbeeld in Ellis (1990a), Van Patten and Lee (1990), Dechert (1990) en Bialystok (1990) asook 'n spesiale aflewering in *Studies in Second Language Acquisition* (Andersen 1990) wat aan die onderwerp gewy is. Daarbenewens het verskeie artikels in navorsinggeoriënteerde joernale verskyn. Sedert die kritiek op die monitorteorie van Krashen het ander teorieë in die brandpunt gekom. Veral op die voorgrond is die relevansie van die bestaande verwerkings van Chomsky se teorie van universele grammatika vir tweedetaalverwerwing. Die aantreklikheid van hierdie teorie is skynbaar drieërlei geskakeerd. Eerstens word taalverwerwingsnavorsing gefokus op strukturele beginsels wat nie van te vore bestudeer is nie, (byvoorbeeld 'n 'subjacency and binding relations'). Tweedens hou die parameter van universele grammatika konsekwensies in vir die hele grammatika en nie net vir een konstruksie nie. Sodoende verskaf dit 'n raamwerk wat oënskynlik onverwante taalfenomene wat gelyktydig verwerf word, verduidelik. Derdens verskaf die universele grammatika 'n raamwerk om die verskil tussen T1- en (volwasse) T2-ontwikkeling te verduidelik. Tans is die debat onopgelos met 'n verskeidenheid navorsers wat met beide teoretiese en empiriese argumente daarvoor en daarteen 'n stryd voer. Ander navorsing behels teorieë oor klaskamer T2 taalleer waar die linguistiek met meer kognitiewe leerbeginsels geïntegreer word (Brumfit en Mitchell, 1990:139). Ten slotte moet melding gemaak word van die verskyning van 'connectionism/parallel distributed processing' in die

dispuut rondom SLA. Die toekoms hiervan is onseker, want Gasser (1990:196) sê dat dit iewers heen mag lei, maar dat hy nog eers daarvan oortuig moet word. Die UG en die kognitiewe leerbeginsels kan in die Afrikatale vir fase drie gereserveer word.

Grammatika

Ten opsigte van navorsing in 1991 berig Johnstone (1992:139-140) dat die debat oor grammatika-onderdig steeds voortduur. Sake wat prominent figureer, is die aard van invoer; die rol van negatiewe terugvoer; eksplisiete grammatika-onderdig en positiewe modellering. Hoewel meningsverskil bestaan, wil dit voorkom of die neiging tot 'instructed acquisition' veld wen.

Brumfit en Mitchell (1988:141-145) wys op die debat oor grammatika in taalonderrig. Daar is 'n toenemende belangstelling in die rol wat die bewustelike bemoeienis met grammatika in taalonderrig speel. Rutherford (1987) bepleit die terugkeer na grammatika, nie as 'n fundamentele organisasie in sillabusontwerp nie, maar 'for raising learners' consciousness about processes of grammaticisation'. Hoewel die rol van grammatika in kommunikatiewe taalonderrig, onder andere met betrekking tot kommunikatiewe kompetensie, baie aandag onder navorsers geniet, sê Brumfit en Mitchell (1988:142) dat daar nog steeds sekere onopgeloste vrae bestaan wat verdere navorsing gebiedend noodsaaklik maak. Die debat oor grammatika-onderdig al dan nie, is vir die Afrikatale van opperste belang in fase een.

Dirven (1990:1-18) definieer pedagogiese grammatika en gee 'n uiteensetting van die verskillende soorte grammatikas. Vir die Afrikatale veral van belang, is die hele debat of die onderrig van grammatika 'n rol in taalverwerwing te speel het. 'n Revolusie teen die eksplisiete onderrig van grammatika is ingelyf deur Krashen, Dulay, Burt asook

Krashen en Terrel (Dirven, 1990:3). Na aanleiding van die monitormodel is daar afgelei dat grammatika nie eksplisiet onderrig moet word nie omdat taalleer nooit in taalverwerwing omskakel nie. Krashen het 'n geweldige invloed op taalonderrig gehad onder andere omdat dit saamgeval het met die Kommunikatiewe Beweging. Vir baie toegepaste linguïste het die samesmelting van die Natuurlike Aanpak en die Kommunikatiewe Aanpak daartoe gelei dat alle formele grammatika uit die kurrikulum verban is. Daarteenoor bestaan daar egter navorsers wat meen dat die eksplisiete onderrig van grammatika 'n groot bydrae tot taalverwerwing kan lewer. Hierdie debat sal in hoofstuk sewe van hierdie proefskrif weer opgeneem word. Voorts bespreek Dirven die tradisionele Grammatikavertaalmetode, Strukturalisme en Oudio-Linguale patroon oefening, die Transformeel-generatiewe grammatika, die Pragmatiek en die Nosioneel/Kommunikatiewe Aanpak. Onder die opskrif komponente van pedagogiese grammatika, bespreek hy ryk, outentieke tekste, sekere aspekte van formele grammatika-onderrig en leer, asook gedeeltelike pedagogiese grammatikas. Gesien in die lig van die lang geskiedenis wat die Grammatikavertaalmetode in die Afrikatale het, is dit uiters noodsaaklik dat Afrikataalkundiges hulle vergewis van die leemtes van die uitsluitlike gebruik van hierdie aanpak. Kennis moet dus geneem word van die nuwe aanpak met betrekking tot die onderrig van grammatika. Die debat oor grammatika-onderrig moet in die Afrikatale baie prominente voorkeur, selfs in fase een, geniet.

Lees in T1 en T2

Navorsing in verband met lees, strek reeds oor verskeie dekades. Twee hoofstrome (Mitchell en Brumfit, 1991:138) kan onderskei word. Hierdie strome verklaar argumente prominent in die kontroverse oor die onderrig van lees wat die Britse diskussie gedurende die 1990's oorheers. Die hernude belangstelling in 'werklike boeke' teenoor formele leesskemas en die opkoms van 'phonics versus look-and-say

procedures' is deur sowel joernaliste as politici uitgebuit. Beard (1990) in 'n standaard teks, bepleit egter 'n eklektiese benadering. Aansluitend hierby is die debat oor outentieke tekste. Die kwessie van geletterdheid asook die tradisionele verskil tussen leesvaardigheid by T1 en T2 geniet ook aandag. Die onderrig van die vier vaardighede lees, luister, praat en skryf behoort in die Afrikatale in fase een aandag te geniet.

Lees in vreemdetaalonderrig

Met betrekking tot die onderrig van lees bespreek Williams en Moran (1989:217-228) die psigolinguistiese sowel as die 'schemata-teorie' model. Ten opsigte van die teks wys hulle op die linguistiese hoedanighede, outentisiteit en teksorganisasie. Wat die leser self betref, word aandag gewy aan die leser se kompetensie, sy agtergrondskennis, asook affektiewe faktore. Aangaande die interaksie tussen leser en teks, klaar hulle sekere terminologiese probleme op, belig sekere vaardighede en strategieë en fokus ook op leesbegrip. Soos vroeër genoem, verdien die vier vaardighede lees, luister, praat en skryf aandag in fase een.

Skryfvaardighede

Péry-Woodley (1991:69-83) sê in 'n artikel oor skryfvaardigheid dat daar die afgelope dertig jaar baie navorsing oor skryfvaardigheid gedoen is. Die ontleding van leerdertekste is 'n alledaagse praktyk in taalonderrig en daarom is dit noodsaaklik dat daar onder andere kriteria gedefinieer moet word vir evaluering. Die artikel word beperk tot die verwerwing van skryfvaardigheid vir akademiese doeleindes deur persone wat linguisties en kognitief volwasse is. Dit sluit dus vroeëre kognitiewe ontwikkeling by jong kinders wat leer skryf, uit. Péry-Woodley bespreek voorts die ontleding van foute, sintaktiese ryphed en leerdertekste as 'parole'. Ten slotte word gefokus op evaluering.

Wat die Afrikatale betref, verdien die vier vaardighede luister, lees, praat en skryf soos reeds gesê aandag tydens navorsing in fase een. Vergeleke by die ander drie vaardighede wil dit voorkom of die skryfvaardigheid nie dieselfde mate van aandag onder navorsers geniet nie.

Woordeskat

Carter (1987:3-10) sê dat die onderrig van woordeskat vir baie jare, afgeskeep is. Sedert die laat sewentigerjare is daar egter 'n opbloeï in die belangstelling in die onderrig van woordeskat. Carter bespreek die verwerwing van woordeskat en fokus veral op die aanvangsfases. Daarna behandel hy die gevorderde onderrig van woordeskat in konteks. Dit word opgevolg deur nuwe ontwikkelings in leksikografie en taalonderrig. Hierna word gelet op resente navorsing in leksikografie en die implikasies daarvan vir woordeskatonderrig. Daar word afgesluit met 'n bespreking van sekere onopgeloste probleme. Hoewel navorsing in verband met woordeskatonderrig in die Afrikatale nie voorkeur behoort te verkry bo navorsing byvoorbeeld in verband met metodologie en sillabusontwerp nie, verdien dit besliste aandag na afloop van die mees kardinale behoeftes, byvoorbeeld by die afloop van fase een, aangesien woordeskat een van die prominente sake is waarmee studente probleme ondervind en uiteindelik ontmoedig raak in vreemdetaalonderrig.

2.2.4 Leerervarings en leergeleenthede

Tydens hierdie fase van die kurrikuleringsiklus word gelet op klaskamermetodologie en die ontwikkeling van tegnologie.

Klaskamermetodologie

T2-klaskamernavorsing is 'n lewendige belangstelling onder navorsers (Mitchell en Brumfit, 1989:145-149). Verskeie boeke en artikels is gepubliseer onder andere Chaudron

(1988), Van Lier (1988) en Allwright (1988). Met betrekking tot die kwalitatiewe-kwantitatiewe metodologiese debat, gee Chaudron na aanleiding van 'n massa empiriese gegewens 'n uiteensetting van argumente van die invloed van taalinstruksie en klaskamer-interaksie op taalstudie. Van Lier pleit vir die ontwikkeling van 'n 'bottom-up, data-driven' teorie en die noodsaak van 'n ryk gekontekstualiseerde beskrywing van T2-klaskamers en die betrokkenheid van leerkragte en leerders as aktiewe deelnemers aan die navorsingsproses. Hy baseer sy metodologiese beginsels op tradisies van klaskameretnografie en die algemene opvoedkundige sosiolinguistiese literatuur asook etnometodologie eerder as op die hoofstroom linguïste en psigolinguïste. Allwright (1988) gee 'n gesaghebbende historiese perspektief op T2-klaskamernavorsing. Dit sluit ook aan by Van Lier wat wegbeweeg van 'n psigolinguïsties geïnspireerde fundamentele asosiale uitgang tot die taalverwerwingsproses, na 'n bereidwilligheid om die klaskamer as 'n 'geheel kultuur' te beskou. Observerende en introspektiewe navorsingstegnieke word geïntegreer. Allwright spreek die hoop uit dat die Canadian COLT studies vrugte sal oplewer. Hierbenewens propageer Ellis (1988:1-11) 'n opvoedkundige eerder as 'n linguïstiese perspektief met betrekking tot klaskamernavorsing. Hierdie navorsing behoort met betrekking tot die Afrikatale selfs in fase een prioriteit te geniet.

Taal en letterkunde

Lott (1988:1-13) maak 'n studie van die aanwending van letterkunde vir taalonderrig. Persoonlik meen ek dat die aanwending van literêre tekste vir taalstudie met die hoogste omsigtigheid hanteer moet word. Die verskil tussen alledaagse, wetenskaplike en literêre taalgebruik (Wellek en Warren, 1970:22-24) is allerweë bekend. Die feit dat literêre taalgebruik konnotatief en nie denotatief is nie, plaas myns insiens 'n onnodige lading op die leser. Dit vra om insigte wat nie noodwendig aktuele diskoerswaarde het

nie. Literêre taalgebruik voorsien ook nie noodwendig in leerders se kommunikatiewe behoeftes nie. Daarbenewens is literêre tekste linguisties ontoeganklik vir leerders met 'n nulkompetensie. Die aanwending van literêre tekste vir taalstudie is hoegenaamd nie as 'n aanvangspunt of prioriteit vir navorsing in die Afrikatale aan te beveel nie en kan met reg op die langtermyn geskuif word.

Die ontwikkeling van opvoedkundige tegnologie op die terrein van taalonderrig

In hierdie paragraaf word daar na aanleiding van Lonergan (1991:1-10) se resente artikel kortliks stilgestaan by die afgelope dekade se ontwikkeling van opvoedkundige tegnologie met betrekking tot taalonderrig. 'n Snelle ontwikkeling van tegnologie het die tagtigerjare gekenmerk. Die huiwering wat eens met betrekking tot die relevansie van tegnologie vir taalonderrig bestaan het, hoort tot die verlede en 'n nuwe optimisme blyk duidelik uit onderwerpe soos modulêrisasie; leerderoutonomie, eenheidskrediete, afstandsonderrig, identifisering van leerderbehoefte, evaluering en eksaminering. Daar is geweldig vordering gemaak met die produksie van videobande. Kursusse is onder andere saamgestel vir spesiale behoeftes soos dié in bemerking, die besigheid, industrie, ingenieurswese, toerisme ensovoorts. Programme is selfs vervaardig waar leerders kyk, luister en herhaal met sowel geslote as 'open-ended'-vrae. In hierdie interaktiewe videobande repondeer die leerder byvoorbeeld op sowel visuele as verbale impulse op die skerm (Lonergan, 1991:1-2). Die ontwikkeling van rekenaarprogrammatuur vir taalonderrig is aanvanklik net deur individue aangepak. 'n Betekenisvolle stap is geneem met die publikasie van programme wat ook die leerkrag die geleentheid gee om 'n teks van sy eie keuse in te voer (Higgins en Johnson, 1985). Teen die einde van 1980 was programmatuur vir verskillende teikengroepe algemeen beskikbaar (Lonergan, 1991:2-3). Met die snelle ontwikkeling van video- en rekenaarmateriaal is leerkragte

gekonfronteer met die probleem om enersyds die nuwe tegnologie te beheers en andersyds oor te skakel na nuwe metodes van onderrig. Aanvanklik is teësinnigheid beleef, maar met die beskikbaarstelling van verskeie onderwysersopleidingspogramme is die probleem ook die hoof gebied. Informasie i.v.m. satelliet TV en ander nuwe tegnologieë word ook in Lonergan (1991:1-10) uiteengesit. Hierbenewens gee Lonergan (1991:1-10) 'n uitgebreide oorsig van hulpmiddels, programmatuur, adreslyste, kongresse, nuutste tendense, en navorsing in die verband. Lonergan se artikel is 'n waardevolle uiteensetting ten opsigte van wat internasionaal op die terrein van tegnologie en taalonderrig gebeur. Na aanleiding van die kurrikuleringsiklus verdien dit gewis aandag in die aanvangsfase vir die Afrikatale.

Rekenaarondersteunde taalstudie

In 'n intensiewe studie, ondersoek Kenning (1990:67-76) die terrein van rekenaarondersteunde taalstudie. Sy gee onder meer aandag aan die wegbreek van geprogrammeerde leer, teksmanipuleringsprogramme, AI ('artificial intelligence')-tegnieke, woordspeletjies, aanvullende kursusse (wat onder andere funksies en nosies insluit), woordprosessering, interaktiewe video, 'telematics' literatuur en metodologie en die werkzaamhede van CALL. Sy kom tot die slotsom dat woordprosessering en teksrekonstruksie-pakkette die gewildste is. Daar is baie belangstelling in simulاسies en in databasis-projekwerk. Oor die effektiwiteit van CALL is nóg min bekend. Interaktiewe video en 'telematics' is opwindend en mag verder ontwikkel indien befondsing dit toelaat. Wat die Afrikatale betref, kan hierdie navorsing vir die einde van fase een selfs begin fase twee geskeduleer word.

2.2.5 Evaluering

Dit is die laaste fase in die kurrikuleringsiklus. Evaluering is 'n baie gesofistikeerde terrein wat al meer aandag onder navorsers geniet.

Evaluering

Skehan (1988:211-221) sê dat Davies tien jaar voor die publikasie van sy artikel 'n vergelykbare artikel oor evaluering gepubliseer het. Skehan meld dat baie van die sake wat Davies aangeraak het, afgehandel is en dat die huidige artikel nie dieselfde sake aanhangig hoef te maak nie. Die eerste drie afdelings handel oor die 'wat' van toetsing. Die eerste afdeling handel oor die struktuur van algemene taal 'proficiency'. Die tweede afdeling handel oor kommunikatiewe toetsing en die evaluering van Engels vir spesifieke doelwitte (ESP). Die laaste afdeling raak die verandering in leerderkompetensie aan. In 'n tweede artikel oor evaluering (Skehan, 1989:1-13) word die effek van verskeie evalueringsmetodes bespreek. Daarop volg 'n bespreking van die vordering wat gemaak is met statistiese, analitiese en metodologiese tegnieke. Dit word opgevolg deur 'n afdeling oor besluitneming en norm- en kriteriumgerigte evaluering. Hierna volg 'n afdeling oor die belangrikheid van die rol van verskeie evalueringsbanke. Ten slotte word gevolgtrekkings en spekulasies oor die aard en die rol van evaluering gegee.

Die erns van evaluering en die implikasies daarvan vir die leerder kan nie geringeskat word nie. Dit is dus van kardinale belang dat evaluering nie op goeie geluk af geskied nie, maar dat die Afrikatale hulle wetenskaplik daarmee bemoei. Aangesien evaluering aan die einde van die kurrikuleringsiklus aan die orde kom, kan hierdie navorsing vir die Afrikatale aan die einde van fase een geskeduleer word.

2.3 Internasionale navorsing: 1982-1986

Met betrekking tot die navorsing tydens die periode 1982-1986, word nie alle artikels nie, maar slegs dié met onontbeerlike aanvangswaarde vir fase een in die Afrikatale, gelys. Wat situasie-analise betref, bemoei Britten (1985a en 1985b) hom met die opleiding van leerkragte. Ten opsigte van doelformulering, lewer Page (1983) 'n bydrae. Leerstofseleksie verkry aandag van Kennedy (1982) met sy navorsing oor taalbeplanning, en Dirven en Oakeshott-Taylor (1984 en 1985) met navorsing oor luistervaardigheid. Leerervarings en leergeleentheid verkry die meeste aandag met bydraes oor die metodiek byvoorbeeld deur Roberts (1982a en 1982b) wat verskeie benaderings met betrekking tot taalonderrig bespreek; Palmer en Rodgers (1983) wat die aanwending van spel ('games') hanteer en Higgins (1983) wat hom op rekenaarondersteunde taalonderrig rig.

2.4 Nasionale navorsing: 1983-1992

Navorsing op nasionale terrein, word na aanleiding van die twee tydskrifte, *Per Linguam* en *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig* uiteengesit. Soos reeds genoem, is die doel van hierdie afdeling om slegs die artikels wat in die aanvangsfase van Afrikataalnavorsing van belang is, te vermeld. Dit beteken geensins dat artikels wat nie vermeld word nie, as irrelevant vir die Afrikatale beskou word óf as minderwaardig gereken word nie. Dit word ook na aanleiding van die kurrikuleringsiklus gerangskik. Die navorsing in hierdie twee Suid-Afrikaanse joernale is hoofsaaklik op ander tale afgestem. Die Afrikatale figureer bykans glad nie. Daar bestaan slegs enkele artikels oor die Afrikatale.

2.4.1 Situasie-analise

Dit is opvallend dat so min navorsing nog oor 'n situasie-analise onderneem is - inligting wat juis bepalend is van

wat in 'n kursus onderneem moet word. Indien 'n situasie-analise nagelaat word, beteken dit dat daar nie wetenskaplik navorsing oor leerderbehoefte gedoen word nie en dat 'n kursus nie daarop afgestem word om onder meer aan spesifieke behoeftes in praktyk te voldoen nie. Navorsing in die verband is onder andere deur Masebenza (1988); Odendaal (1985); Spolsky (1985); Fielding (1984); Opperman (1984) en Erasmus (1983) onderneem.

2.4.2 Doelformulering

Dit is ontstellend dat daar nie aan doelformulering aandag geskenk word nie. Die swak belangstelling wat doelformulering in taalonderrig geniet, geld ook vir kurrikulering in die algemeen. Leerdoelwitte is deur Snyman (1983) vir taalonderrig geformuleer.

2.4.3 Leerstofseleksie

Na aanleiding van die situasie-analise en die doelformulering moet die leerstof geselekteer word. Dit sluit ten nouste aan by navorsing oor sillabusontwerp, taalbeplanning en kurrikulumevaluering. Die leerstof sal ook teen die agtergrond van 'n bepaalde taalbenadering selekteer word. Afhangende of die kursus akkuraatheid- of vlotheid- of beide gerig is, sal die rol wat grammatika vervul ook aandag moet geniet. Dit sluit aan by die beskouing van fourthantering. Remediëring kom noodwendig ook hier ter sprake. Insgelyks moet besluite met betrekking tot die vier vaardighede, praat, skryf, luister en lees ook aandag verkry. Aandag sal ook aan woordeskatonderrig gegee moet word. Sillabusontwerp, taalbeplanning en kurrikulumevaluering het verblydend genoeg, heelwat aandag onder navorsers verkry. Hieronder geld: Van der Walt (1990b); Krüger (1989); Van der Walt (1988); Blunt, B. (1987); Rousseau en Odendaal (1987); Von Staden (1987); Kroes (1986); Van der Walt (1986); Reagan (1985); Krüger

(1983); Van der Walt (1983b). Die Kommunikatiewe asook Funksioneel-Nosionele Aanpak het heelwat navorsers se aandag getrek. Hieronder resorteer Jacobs (1991); Swartz (1991); Ellis (1990b); Van der Berg (1990); Van der Walt (1990a); Chick (1989); Greyling (1989); Roets-Hentschel (1989); Botha (1988a); Blunt, R. (1987); Potter (1986); Von Staden (1986); Van der Walt (1985); Erasmus (1984); Kroes (1984); Ribbens (1984); Strydom (1984a en 1984b); Van der Walt (1984); Vorster (1984); Weideman (1984); Chick (1983); Hubbard (1983) en Van der Walt (1983a). Die Suggestopedie geniet ook aandag by Van der Vyver en Botha (1989); Gassner-Roberts (1986a en 1986b); Hand (1986); Botha, H.L. (1985); Botha, L. (1985); Naudé en du Preez (1985); Van der Vyver (1985a en 1985b); asook Roux (1985). Vir ander benaderings kan gewys word op Puhl (1991); Van der Walt (1991) en Strydom (1983). Met betrekking tot die onderrig van grammatika kan Blunt (1989); Van der Walt (1989) en Oakeshott-Taylor (1986) vermeld word. Fouthantering word bespreek deur Roos (1991); Kilfoil (1990a); Botha, H.L. (1987); Van Rensburg (1986); Ribbens (1985) en Babst (1984b). Remediëring geniet nie veel aandag nie. Jefferies (1991) en Venter (1986) het in die verband gepubliseer. Die navorsing oor die Kommunikatiewe Aanpak is 'n aanduiding dat produksie in die vorm van praatvaardigheid baie aandag by navorsers geniet. Dit word opgevolg deur die reseptiewe vaardigheid, lees, by Perkins, Britten en Pohlmann (1991); Retief (1991); Kilfoil (1990b); Van der Merwe (1989; 1988); Buys (1988); Van der Westhuizen (1988); Van der Merwe (1987); Groenewald (1986); MacLarty (1985); Raubenheimer (1984) en Freinkel (1983). Die reseptiewe vaardigheid luister, en die produktiewe vaardigheid, skryf, word verwaarloos en is slegs deur Snyman (1989) en Roets (1983) respektiewelik aangepak. Eweneens geniet woordeskat slegs by enkele navorsers aandag en wel by Klopper (1991); Venter (1987) en Babst (1984a).

2.4.4 Leerervarings en leergeleenthede

Hoewel nie indringend nagevors nie, geniet onderrigmetodes meer aandag as van die reeds vermelde onderwerpe. Navorsers wat op hierdie terrein navorsing onderneem, is onder meer Henning (1991); Genovese (1990); Lätti (1988); Retief (1988); De Kock (1987); Snyman (1987); Lieskounig (1985); Van der Vyver (1985a en 1985b); Botha, H.L. (1985); Botha, L. (1985); Kussler en Bodenstern (1985); Roets (1985); Dhority (1985); Bancroft (1985); Blair (1985) en Athiemulam (1984). Wat die aanwending van tegnieke in onderrig betref, kan gewys word op Botha (1990); Lemmer (1989); Blacquiere (1988); Botha (1988b); Lieskounig (1987); Potgieter (1987); Van Heerden (1987) en Hambrook (1986). Daar is heelwat gepubliseer oor die aanwending van rekenaars onder andere Botha (1989a, 1989b en 1988c); Botha, J.J. (1987); Dace (1986); Menck (1986); Wyatt (1986) en Davies (1985). Enkele artikels verskyn ook oor die taallaboratorium byvoorbeeld Schwartz (1988); Blacquiere (1987); Piprek en Blunt (1987); Babst (1986) en Engel (1986).

2.4.5 Evaluering

Evaluering geniet redelik aandag van navorsers soos Askes (1991); Kroes (1990); Lombard (1990); Kroes (1989); Lombard (1989); Van der Poll (1989); Lombard (1988); Gxilishe (1988 en 1987); Yeld (1987); Chamberlain (1986); Sobahle (1986) en Blight (1984).

2.5 Nawoord

Word die internasionale en nasionale literatuur met mekaar vergelyk, val dit op dat die situasie-analise op internasionale terrein meer indringend as op nasionale vlak nagevors word. Van al die komponente van die kurrikuleringsiklus verkry doelformulering, beide op internasionale en nasionale vlak die minste aandag.

Leerstofseleksie geniet internasionaal sowel as nasionaal die meeste aandag van die kurrikuleringskomponente. Hiernaas volg leerervarings en leergeleenthede wat sowel internasionaal as nasionaal navorsers se aandag opeis. Buiten doelformulering wat bykans glad nie nagevors word nie, word evaluering van al die kurrikuleringskomponente op internasionale sowel as nasionale vlak die meeste verwaarloos.

Vanweë die omvangrykheid van die kurrikuleringsiklus, is dit uiteraard nie moontlik om aan al die komponente in hierdie proefskrif reg te laat geskied nie. Daar sal gevolglik in hoofstuk drie by 'n breë oorsig oor kurrikulering volstaan word. Alle komponente van die kurrikuleringsiklus word dus slegs oorsigtelik aangeraak. Één aspek van die situasie-analise naamlik, die wyse waarop die leerproses by volwassenes plaasvind, sal in hierdie proefskrif indringender aandag geniet. Hieruit vloei 'n bespreking van ervaringsleer in hoofstuk vier voort. Die bespreking van die leerproses word in hoofstuk vyf in diepte voortgesit waar op Kolb se ervaringsleermodel gefokus word. In hoofstuk ses word na aanleiding van die leerproses die leerstyle van studente met verskeie taalonderrigmetodes versoen. Dit word in hoofstuk sewe afgesluit met 'n bespreking van die vier vaardighede, luister, lees, praat en skryf asook grammatika-onderrig - steeds in terme van die aard van die leerproses. Metodologiese voorstelle vir die onderrig van natuurlike diskoers sal ook gemaak word. Hoofstuk ses en sewe hou dus by implikasie met leerstofseleksie asook leerervaring en leergeleenthede verband. Die laaste komponent van die kurrikuleringsiklus naamlik evaluering, geniet ook oorsigtelik in hoofstuk sewe aandag in soverre evalueringstegnieke vir die vaardighede lees, luister, praat en skryf gegee word. Vanweë die interafhanklikheid van die onderskeie kurrikuleringskomponente kan die komponente nie in isolasie hanteer word nie. 'n Keuse ten opsigte van die een

komponent oefen noodwendig 'n invloed op die res van die kurrikuleringsiklus uit.

Bronnelys: Hoofstuk 2

Adamson, H.D. 1990. 'Prototype schemes, variation theory and the structural syllabus.' *International review of applied linguistics*, Vol. 28.1.

Alexander, L.G. 1976. 'Where do we go from here? A reconsideration of some basic assumptions affecting course design.' *ELTJ*, Vol. 30.2.

Allwright, R.L. 1982. Perceiving and pursuing learners' needs, in Geddes, M. and Sturtridge (Eds). *Individualisation*. Oxford: Modern English Publications.

Allwright, R.L. 1988. *Observation in the language classroom*. Harlow: Longman.

Andersen, R.W. (Ed.) 1990. 'Universals.' Special issue of *studies in second language acquisition*, Vol. 12.2.

Askes, H. 1991. 'Some techniques in communicative second language testing.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 25.1.

Athiemulam, V. 1984. 'Drama in language teaching.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.3.

Babst, C. 1984b. 'The monitor as manager of learning.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.3.

Babst, C.F. 1984a. 'Vocabulary enrichment and language learning.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.1.

Babst, C.F. 1986. 'The language laboratory: A reassessment of its contribution to language learning in the electronic age.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.4.

Bancroft, W.J. 1985. 'Accelerated learning techniques for the foreign language classroom.' *Per Linguam*, Vol. 1.2.

Beard, R. 1990. *Developing reading 3-13*. London: Hodder and Stoughton.

Bhatia, V.K. 1987. 'Language and the law, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 20.4, October.

Bialystok, E. 1990. *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.

Blacquiere, A. 1987. 'Language laboratories in the eighties: A changing role for technology.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 21.3.

Blacquiere, A. 1988. 'Visuals in language teaching: hindrance or help?' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 22.3.

Blair, R.W. 1985. 'Stories and story telling in first-level language learning: a re-evaluation.' *Per Linguam*, Vol. 1.2.

Blight, N. 1984. 'Language competence is not indivisible-implications for testing.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.1.

- Bloom, B.S. (Ed.) 1956. *Taxonomy of educational objectives 1: The cognitive domain*. London: Longman.
- Blunt, B. 1987. 'The relevance of the communication syllabus.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 21.2.
- Blunt, R. 1987. 'Speech acts: the communicative revolution in language teaching.' *Per Linguam*, Vol. 3.2.
- Blunt, R.J.S. 1989. 'Communicative values of a knowledge of grammar.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 23.3.
- Botha, H.L. 1985. 'Suggestopedagogiek in die klaskamer met verwysing na ooreenstemmende beginsels in ander vakdidaktiese benaderings.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.3.
- Botha, H.L. 1987. 'The role of error correction in communicative second language teaching.' *Per Linguam*, Vol. 3.2.
- Botha, J. 1988a. 'Communicative approaches in computer-assisted language instruction (CALI).' *Per Linguam*, Vol. 4.1.
- Botha, J. 1988b. 'Tegnologiese ontwikkelings: Implikasies vir taalonderrig.' *Per Linguam*, Vol. 4.2.
- Botha, J. 1988c. 'Rekenaars en taalonderrigtegnieke: integrasie of segregasie.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 22.2.
- Botha, J. 1989a. 'Die rol van die rekenaar by mondeling.' *Per Linguam*, Vol. 5.1.

Botha, J. 1989b. 'Current and future trends in educational computing: implications for training language teachers.' *Per Linguam*, Vol. 5.2.

Botha, J.J. 1987. 'Rekenaars in taalonderrig.' *Per Linguam*, Vol. 3.1.

Botha, J.J. 1990. 'Evaluating educational courseware: principle and guidelines.' *Per Linguam*, Vol. 6.1.

Botha, L. 1985. 'An analysis of SALT in practice.' *Per Linguam*, Vol. 1.1.

Breen, M.P. 1987a. 'Contemporary paradigms in syllabus design, part I, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 20.2, April.

Breen, M.P. 1987b. 'Contemporary paradigms in syllabus design, part II, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 20.3, July.

Britten, D. 1985a. 'Teacher training in ELT (Part 1).' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 18.2, April.

Britten, D. 1985b. 'Teacher training in ELT (Part II).' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 18.3.

Brumfit, C. and Mitchell, R. 1988. 'Research in applied linguistics relevant to language teaching: 1987, Annual review of research.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 21.3, July.

Brumfit, C. and Mitchell, R. 1990. 'Research in applied linguistics relevant to language teaching: 1989, Annual review of research.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 23.3, July.

Brumfit, C.J. 1984. 'General English syllabus design.' *ELT Docs*, 118.

Buys, H. 1988. 'Enkele verskille tussen goeie en swak lesers en die implikasies vir leesonderrig.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 22.4.

Byrnes, H. 1990. 'Addressing curriculum articulation in the nineties: a proposal.' *Foreign language annals*, Vol. 23.4.

Carter, R. 1987. 'Vocabulary and second/foreign language teaching, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 20.1, January.

Chamberlain, J.C. 1986. 'The testing of skills, appreciation and creativity in *Objective tests*.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 20.3.

Chaudron, C. 1988. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chick, K. 1983. 'The notion of communicative competence as an interactional accomplishment, and its implications for testing.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 17.1.

Chick, K. 1989. 'Processes of communication and communicative language teaching.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 23.1.

Clark, D.F. 1989. 'Communicative theory and its influence on material production, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 22.2, April.

Clark, J.L. 1987. *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Dace, R. 1986. 'Computers, language teaching and educational management.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.4.

Dam, L. 1982. *Beginning English: an experiment in learning and teaching*. Copenhagen: Danmarks Laererhojskole (Mimeo).

Dam, L. 1983. *Intermediate English: an experiment in learning and teaching*. Copenhagen: Danmarks Laererhojskole (Mimeo).

Davies, G. 1985. 'Computer-assisted language learning: a time for realism.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.3, Sept.

De Kock, T. 1987. 'Rolspel (role-taking) in die praktyk.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 21.3.

Dechert, H.W. (Ed.) 1990. *Current trends in European second language acquisition research*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters.

DES. 1990. *Initial advice on the national curriculum of the modern foreign languages working group*. London: DES and Welsh Office.

Dhority, L. 1985. 'Penetrating learning barriers and the art of suggestion.' *Per Linguam*, Vol. 1.2.

Dirven, R. 1990. 'Pedagogical grammar, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 23.1, January.

Dirven, R. and Oakeshott-Taylor, J. 1984. 'Listening comprehension (part I).' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 17.4. January.

Dirven, R. and Oakeshott-Taylor, J. 1985. 'Listening comprehension (part II).' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 18.1. January.

Ellis, R. 1988. 'Investigating language teaching: the case for an educational approach.' *System*, Vol. 16.1.

Ellis, R. 1990a. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

Ellis, R. 1990b. 'The classroom context - an acquisition rich or an acquisition poor environment.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 25.3.

Engel, A. 1986. 'Speech activation in the language laboratory.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 20.3.

Erasmus, G.F. 1984. 'Die nosioneel-funksionele sillabus en moedertaalonderrig - 'n terreinverkenning.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.1.

Erasmus, G.F. 1983. 'Die noodsaaklikheid van 'n behoeftebepaling in moedertaalonderrig.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 17.2.

Fielding, M.L. 1984. 'A needs analysis model for specifying the linguistic needs of first-language students taking a course in communication skills.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.4.

Flowerdew, J. 1988. 'Speech acts and language teaching, State of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 21.2.

Freinkel, E. 1983. 'The relationship between reading and language.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 17.4.

Gasser, M. 1990. 'Connectionism and universals of second language acquisition.' *Studies in second language acquisition*, Vol. 12.2.

Gassner-Roberts, S. 1986a. 'Some personal observations of SALT, Suggestopedia and other accelerative learning methods in Japan and Europe.' *Per Linguam*, Vol. 2.1.

Gassner-Roberts, S. 1986b. 'Suggestopedia research in the GDR.' *Per Linguam*, Vol. 2.2.

Genovese, M. 1990. 'Creativity in language teaching.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 24.3.

Greyling, W.J. 1989. 'Lingual processes in the language classroom: transcoding and communication-gap techniques in communicative language teaching.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 23.4.

- Groenewald, J. 1986. 'Recent subject-methodology perspectives on the teaching of reading comprehension.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.4.
- Gronlund, N.E. 1985. *Stating objectives for classroom instruction*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Gxilishe, D.S. 1987. 'A Xhosa communicative test for senior L2 pupils.' *Per Linguam*, Vol. 3.2.
- Gxilishe, D.S. 1988. 'An analysis of four variables in a Xhosa Communicative test for senior L2 pupils.' *Per Linguam*, Vol. 4.1.
- Hambrook, J. 1986. 'Video in foreign language teaching.' *Per Linguam*, Vol. 2.1.
- Hand, J.D. 1986. 'The brain and accelerative learning.' *Per Linguam*, Vol. 2.2.
- Henning, E. 1991. 'Drama-making in ESL teaching: the need for classroombased research.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 25.1.
- Higgins, J. 1983. 'Computer assisted language learning.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*. Vol. 16.2.
- Higgins, J. and Johnson, M. 1985. *Quartext*. Harlow, Essex: Longman.
- Holmes, J. 1991. 'Language and gender, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*. Vol. 24.4, October.

Hubbard, E.A. 1983. 'Developing communicative competence in the second language classroom.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 17.3.

Huttunen, I. 1986. *Towards learner autonomy in foreign language learning in senior secondary school*. Oulu, Finland: University of Oulu.

Jacobs, L.L. 1991. 'Die onderwyser en die kommunikatiewe vermoë van die leerling as luisteraar.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 25.1.

James, C. 1990. 'Learner language, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 23.3, October.

Jefferies, R.A. 1991. 'An approach to drawing up a remedial English programme of L2 learners.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 25.2.

Johnson, K. and Porter, D. (Eds.) 1983. *Perspectives in communicative language teaching*. London: Academic Press.

Johnstone, R. 1992. 'Research on language learning and teaching: 1991; Annual review of research.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 25.3.

Jordan, R.R. 1989. 'English for academic purposes (EAP), state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 22.3, July.

Kennedy, C. 1982. 'Language planning.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 15.4, October.

Kenning, M-M. 1990. 'Computer-assisted language learning, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 23.2, April.

Kilfoil, W.R. 1990a. 'Grammatical consciousness-raising: a problem-solving, process-focused approach.' *Per Linguam*, Vol. 6.2.

Kilfoil, W.R. 1990b. 'The reading habit: from practice to theory to practice.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 25.3, September.

Klopper, A.H. 1991. 'Woordeskatverwerwing - toevallige aanleer of nie.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 25.2.

Kroes, H. 1984. 'The Notional-Functional Approach to curriculum design and lesson planning.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.2.

Kroes, H. 1986. 'Taalbeplanning en taalonderrig in Suid-Afrika.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.4.

Kroes, H. 1989. 'Towards a model for evaluating language courses.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 23.2.

Kroes, H. 1990. 'Die evaluering van taalonderrig: 'n voorbeeld uit die praktyk.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 25.3.

Krüger, R.A. 1980. *Beginnels en kriteria vir kurrikulumontwerp*. Pretoria: Haum.

Krüger, R.A. 1983. 'Kurrikulumevaluering en praktykverbetering in taalonderrig.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 17.2.

Krüger, R.A. 1989. ''n Kurrikulumstruktuur vir vakdidaktiek.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 23.2.

Kussler, R. and Bodenstein, R. 1985. 'Suggestopedic texts for foreign language teaching: some literary and didactic techniques.' *Per Linguam*, Vol. 1.1.

Lätti, M. 1988. 'Taalspeletjies in die klaskamer.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 21.4.

Lemmer, A. 1989. 'Picture books stories as vehicle for language development.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 23.3.

Lieskounig, J. 1985. 'Act it out!: Theatrical scenes for language teaching in conversation classes.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.2.

Lieskounig, J. 1987. 'Is a picture worth a thousand words? - The use of pictures, drawings and comic-strips in the teaching of a foreign language.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 21.1, April.

Lombard, J. 1989. 'The multi-choice test as a measuring instrument in the assessment of language proficiency.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 23.3.

Lombard, J.V. 1988. 'The multiple-choice test as a means of measuring writing proficiency.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 21.4.

Lombard, J.V. 1990. 'How to improve language proficiency by means of cloze testing.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 24.3.

Lonergan, J. 1991. 'A decade of development: educational technology and language learning, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 24.1, January.

Lott, B. 1988. 'Language and literature, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 21.1, January.

Low, G.D. 1988. 'On teaching metaphor.' *Applied linguistics*, Vol. 9.2.

MacLarty, A.H. 1985. 'Secondary reading and the future.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.1, April.

Mager, R.F. 1980. *Die voorbereiding van onderrigdoelwitte*. Bloemfontein: Nasou.

Masebenza, B.J. 1988. 'Some manifestations of language and learning needs: a cross-cultural perspective.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 22.2.

McLaughlin, B. 1987. *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.

Menck, K. 1986. 'Towards an initial assessment of the need for a microcomputer laboratory for computer-assisted language learning.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 20.1.

Mitchell, R. and Brumfit, C. 1989. 'Research in applied linguistics relevant to language teaching: 1988, Annual

review of research.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 22.3, July.

Mitchell, R. and Brumfit, C. 1991. 'Research in applied linguistics relevant to language teaching: 1990, Annual review of research.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 24.3, July.

Murison-Bowie, S. 1983. 'Blending grammatical and Notional/Functional syllabuses.' *EFL Bulletin*, 9.

Naudé, L.B., du Preez, J.J. 1985. 'Die neuropsigologiese basis van die Suggestopedagogiek.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.3.

Oakeshott-Taylor, J. 1986. 'Pedagogical grammar.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.4.

Odendaal, M.S. 1985. 'Needs analyses of higher primary teachers in KwaZulu.' *Per Linguam, Special Issue*, nr. 1.

Opperman, J.A. 1984. 'Situasieanalise in Tweedetaalonderrig.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.2.

Page, B. 1983. 'Graded objectives in modern-language learning.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 16.4.

Palmer, A. and Rodgers, T. 1983. 'Games in language teaching.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 16.1.

Perkins, K., Brutten, R., Pohlmann, J.T. 1991. 'The effect of second-language proficiency of second language reading comprehension.' *Per Linguam*, Vol. 7.1.

Péry-Woodley, M-P. 1990. 'Contrasting discourses: contrastive analysis and a discourse approach to writing, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 23.3, July.

Péry-Woodley, M-P. 1991. 'Writing in L1 and L2: analysing and evaluating learners' texts, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 24.2, April.

Piprek, S. en Blunt, B. 1987. 'Integrating a language laboratory course with the practical English course at Fort Hare.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 21.3.

Potgieter, M.J. 1987. 'Die gebruik van prente by die onderrig van 'n tweedetaal.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 21.1.

Potter, A. 1986. 'Breaking the *vicious circle*: some suggestions for the improvement of language competency in second language university students of English.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 20.3.

Prabhu, N.S. 1987. *Second language pedagogy: a perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Puhl, C.A. 1991. 'Does the teaching of thinking promote language acquisition.' *Per Linguam*, Vol. 7.2.

Raubenheimer, J.R. 1984. 'Wat is lees?' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.1.

Reagan, T.G. 1985. 'Language planning in South African education: a conceptual overview.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.3.

Retief, R. 1988. 'Kreatiwiteit in die onderrigsituasie.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 22.4.

Retief, R. 1991. 'Lees: 'n multidimensionele komponent van tweedetaalonderrig.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 25.1.

Ribbens, R. 1984. 'Methodological implications of the Functional-Notional Approach.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.2.

Ribbens, R. 1985. 'Interlanguage: A call for a change in attitude towards error.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.1, April.

Roberts, J.T. 1982a. 'Recent developments in ELT - Part I.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 15.2, April.

Roberts, J.T. 1982b. 'Recent developments in ELT (Part II).' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 15.3, July.

Robinson, P.C. 1988. 'The management of language training, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 21.3, July.

Roets, N. 1983. 'Enkele eksperimente met luistervaardigheid en hulle toepassing in die klaskamer.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 17.4.

Roets, N. 1985. 'The 'real' versus the traditionally accepted value of games in language teaching - a critical look at Krashen's Natural Approach.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.3.

Roets-Hentschel, C.E. 1989. 'Vreemdetaalonderrig en kommunikasie.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 23.1.

Roos, R. 1991. 'Error analysis: the next step.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 25.2.

Rousseau, N., Odendaal, M.S. 1987. 'Designing an Afrikaans (third language) communicative syllabus.' *Per Linguam*, Vol. 3.2.

Roux, J.C. 1985. 'SALT and the teaching of African languages.' *Per Linguam*, Vol. 1.1.

Rutherford, W.E. 1987. *Second language grammar: Learning and teaching*. Harlow, Essex: Longman.

Schofer, R. 1990. 'Literature and communicative competence: a springboard for the development of critical thinking and aesthetic appreciation of literature in the land of language.' *Foreign language annals*, Vol. 23.4.

Schwartz, J.J. 1988. 'Language laboratories: the end of the road?' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 22.2.

Sheerin, S. 1991. 'Self-access, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 24.3, July.

Shier, J.H. 1990. 'Integrating the arts in the foreign/second language curriculum: fusing the affective and the cognitive.' *Foreign language annals*, Vol. 23.4.

Skehan, P. 1988. 'Language testing, Part 1, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 21.3, October.

Skehan, P. 1989. 'Language testing, Part 2, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 22.1, January.

Snyman, R. 1983. 'Optimalisering van onderwyseffek in taalonderrig aan die hand van geoperasionaliseerde leerdoelwitte.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 17.3.

Snyman, R. 1987. 'Rolspel as aanvullende onderwysmetode vir kreatiewe onderrig en leer van taalvaardighede.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 21.3.

Snyman, R. 1989. 'Taaldidaktiek met besondere verwysing na skryfvaardighede in die sekondêre skoolfase.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 23.2.

Sobahle, P. 1986. 'Error analysis and its significance for second language teaching and learning.' *Per Linguam*, Vol. 2.2.

Spolsky, B. 1985. 'Some psycholinguistic conditions for second language learning.' *Per Linguam*, Vol. 1.2.

Strydom, A.H. en Helm, C.A.G. 1981. *Die suksesvolle dosent*. Bloemfontein: Nasou.

Strydom, F. 1984a. 'Die fundering en ontwikkeling van 'n Funksioneel-Nosionele implementeringsmodel: van Halliday tot by die *Council of Europe*.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.2.

Strydom, F. 1984b. 'Die implementering van 'n Nosioneel-Funksionele model.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.2.

Strydom, P.J.L. 1983. 'Taalteorieë, taalverwerwingsteorieë, taalmodelle, enkele implikasies vir eerstetaalonderrig.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 17.1.

Swan, M. 1981. False beginners, in Johnson, K. and Morrow, K. (Eds.) *Communication in the classroom*. London: Longman.

Swartz, J.J. 1991. 'Thinking skills and communicative language teaching: a curriculum perspective.' *Per Linguam*, Vol. 7.1.

Taylor, D.S. 1988. 'The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics.' *Applied Linguistics*, Vol. 9.2.

Van der Berg, D. 1990. 'Kommunikatiewe benutting van die sluitingstegniek.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 24.3.

Van der Merwe, T. 1987. 'Lees: 'n verwaarloosde taalvaardigheid by vreemdetaalonderrig? I.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 21.4.

Van der Merwe, T. 1988. 'Lees: 'n verwaarloosde vaardigheid by vreemdetaalonderrig. II.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 22.2.

Van der Merwe, T. 1989. 'Lees: 'n Verwaarloosde vaardigheid by vreemdetaalonderrig? III.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 23.1.

Van der Poll, J.D.P. 1989. 'The oral achievement test for std. 5 pupils with African languages as foreign language.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 23.3.

Van der Vyver, D.H. 1985a. 'SALT in South Africa: needs and parameters.' *Per Linguam*, Vol. 1.1.

Van der Vyver, D.H. 1985b. 'Suggestopedagogiek/SALT: Inleiding tot die teorie en oorsig oor die geskiedenis daarvan met besondere verwysing na Suidelike Afrika.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.3, September.

Van der Vyver, D.H. and Botha, H.L. 1989. 'The implementation of Suggestopedic/SALT language teaching in South Africa since 1984.' *Per Linguam*, Vol. 5.2.

Van der Walt, J.L. 1983a. 'Taalverwerwingsteorie: enkele implikasies van resente navorsing vir tweedetaalonderrig.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 17.3.

Van der Walt, J.L. 1983b. 'Designing a syllabus for a practical language course at tertiary level.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 17.4.

Van der Walt, J.L. 1984. 'The Functional Notional Approach: an introduction.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.2.

Van der Walt, J.L. 1985. 'The relevance of communicative syllabus design to the practising teacher.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.2, Julie.

- Van der Walt, J.L. 1986. 'A progressive model for the design of a school course in a second language.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 20.2.
- Van der Walt, J.L. 1988. 'The analytic approach to second language syllabus design.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 21.1.
- Van der Walt, J.L. 1989. 'The development of grammatical competence in a second language in the primary school.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 23.1.
- Van der Walt, J.L. 1990a. 'The role of the teacher in communicative language teaching.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 24.1.
- Van der Walt, J.L. 1990b. 'Theory and practice in second language syllabus design.' *Per Linguam*, Vol. 6.1.
- Van der Walt, J.L. 1991. 'In search of a nativist theory of second language acquisition.' *Per Linguam*, Vol. 7.2.
- Van der Westhuizen, G.J. 1988. 'Resente fokuspunte in leesonderrig.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 22.3.
- Van Heerden, M. 1987. 'Die openbare media as onderrigmedia in die klaskamer.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 21.1.
- Van Lier, L. 1988. *The classroom and the language learner*. Harlow: Longman.
- Van Patten, B. and Lee, J.F. (Eds.) 1990. *Second language acquisition - foreign language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Van Rensburg, R.C.T. 1986. 'The treatment of error in a communicative competence approach.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 20.3.

Venter, M. 1987. 'Woordeskat - 'n probleem?' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 21.2.

Venter, R. 1986. 'Die gebruik van reklame by taalremediëring.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.4.

Von Staden, P.M.S. 1986. 'African language teaching: what model?' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 20.2.

Von Staden, P.M.S. 1987. 'The significance of the HSRC report on African languages in white primary schools.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 21.2.

Vorster, J. 1984. 'Van prelinguistiese tot linguistiese kommunikasie.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.3.

Weideman, A.J. 1984. 'On the possibility of synthesizing humanistic and communicative approaches to language teaching.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.3.

Wellek, R. and Warren, A. 1970. *Theory of literature*. Middlesex: Penguin Books.

Widdowson, H.G. 1971. The teaching of rhetoric to students of science and technology, in *Science and technology in a second language*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Widdowson, H.G. 1978. Notional-functional syllabuses, part IV, in Blatchford, C.H. and Schachter, J. *On Tesol '78: EFL policies, programs, practice*. Washington, D.C.: TESOL.

Wilkins, D.A., Brumfit, C.J. and Paulston, C. Bratt. 1981. 'Notional syllabuses revisited, a response, some comments and a further reply.' *Applied linguistics*, Vol. 11.1, Oxford University Press.

Willems, G.M. 1987. 'Communication strategies and their significance in foreign language teaching.' *System*, Vol. 15.3.

Williams, E. and Moran, C. 1989. 'Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 22.4, October.

Willis, D. 1990. *The lexical syllabus*. London: Collins.

Wyatt, D.H. 1986. 'The microcomputer: A tool for personal language learning.' *Per Linguam*, Vol. 2.2.

Yeld, N. 1987. 'Communicative language testing and validity.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 21.3.

Hoofstuk 3: Kurrikulering

3.1 Probleemstelling en bydrae van die hoofstuk: ontoereikende kursusse moet geherstruktureer word

Onbevredigende taalverwerwing in die Afrikatale as vreemde taal noodsaak grootskaalse vernuwing in kursusontwerp. In die Toegepaste Linguistiek is die grammatika-vertaal benadering uitgedien. 'n Grammatikaal gebaseerde sillabus waarin sinne een vir een gedekontekstualiseer vertaal word, se nadele het wye publikasie geniet. Desnieteenstaande is tydens 'n besoek aan skole in Mei en Junie 1991 bevind dat die onderrig van werklike formele grammatika nog orals nagevolg word ondanks streekkursusse, metodieknotas, boeke en referate. Hierdie tendens openbaar hom ten spyte van die feit dat die vakbeleid van byvoorbeeld die TOD vir St. 2-5 stipuleer dat die intellektuele, die grammatikale en die formele benadering tot die onderrig van T2 afgekeur word (Askes, 1992:66). Hierbenewens is die aanwending van die lesing as die enigste onderrigmetode ook nie meer aanvaarbaar nie. Dunn en Dunn (1978:13) sê dat slegs tussen 20-40% van studente effektief leer deur uitsluitlik na die dosent te luister. Leerkragte se vertellings of mededelings is dus nie 'n waarborg dat leer suksesvol sal plaasvind nie. Die lesing as onderrigmetode het natuurlik sy eiesoortige voordele (Strydom en Helm, 1981:53-55 en Helm, Ongedateerd: 6 en 7). Die beswaar is hier teen die eksklusiewe aanwending van die lesing as enigste onderrigmetode. 'n Klinkklare enkele model vir onderrig bestaan nie. Voeg 'n mens hieraan toe dat daar rekening gehou moet word met die verskillende leerstyle van studente, met die aard van die leerproses; met die vernuwing waar ervaringsgerigte metodes aanvullend tot die lesingmetode aangewend word, met studentgerigte in plaas van dosentgerigte onderrig, met die integrasie van opvoedkundige beginsels in taalonderrig, met die versoening van die polêre dimensies vlotheid en akkuraatheid, om maar enkeles te noem, raak dit 'n

omvangryke taak. Hierbenewens vra die taalonderrig ook om navorsing oor gemeenskapsbehoefte. Deur middel van 'n situasie-analise moet byvoorbeeld vasgestel word watter eise die gemeenskap waarin die student werksaam moet wees, stel. Deur verdere navorsing moet bepaal word watter doelwitte geformuleer en watter leerstof na aanleiding daarvan geselekteer moet word om by die bevindings van die situasie-analise aansluiting te vind. Na afloop hiervan moet gepaste metodes en tegnieke gevind word om aan die vooropgestelde doelwit gestalte te gee. Ten slotte moet geëvalueer word of die geformuleerde doelwit wel bereik is, al dan nie. Evaluering vra ook om navorsing aangesien vlotheid byvoorbeeld nie met akkuraatheidsgerigte toetsing gemeet kan word nie. Hou 'n mens die verskeidenheid benaderings waaruit geselekteer moet word, ook in gedagte, raak dit 'n ontmoedigende taak. Askes (1992:73) haal Mossel aan wat sê:

'De leraar heeft niet de tijd om zelf de weg te zoeken in deze doolhof van tegenstrijdige opvattingen, want de school en zijn leerlingen kunnen geen dag wachten. Hij keert dus weer terug in de keurige tuin van de traditionele grammatika, maar mist het zicht op nieuwere adequatere ordenings- en beschrijvingsmogelijkheden. En intussen groeit de afstand tussen school en wetenschap.'

Hoewel sommige universiteite ten opsigte van die Afrikatale reeds aan die Toegepaste Linguistiek aandag gewy het, kan daar desnieteenstaande op nog groter skaal vernuwing in onderrig kom. Ten spyte van die besef dat navorsing oor onderrigmetodes meer aandag moet geniet, vind dosente nie genoegsame tyd vir hierdie navorsing nie. Die dosente in die Afrikatale spesialiseer meestal op die terrein van óf die taalkunde óf die letterkunde. Werkslading noodsaak hulle verder ook dikwels om selfs op meer as een van hierdie spesialisasieterreine te beweeg. Hoewel die waarde van navorsing oor onderrigmetodes dus besef word, is daar net nie genoegsame ruimte vir 'n derde spesialisasierigting nie. Hierdie veld is boonop baie wyd en die literatuur in dié verband uiteenlopend en oorweldigend.

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n raamwerk, 'n breë geheelbeeld te verskaf waarbinne die dosent geordend en doelgerig navorsing oor onderrig kan doen sonder om in 'n doolhof van literatuur verlore te raak. Die hoofstuk fokus op 'n praktiesgerigte kursus waarin taalverwerwing en nie uitsluitlik grammatikale kompetensie nie, die hoofdoel is. Ten einde te verhoed dat navorsing onsamehangend aangepak word, word 'n kurrikulumontwikkelingsiklus uit die fakulteit Opvoedkunde voorgestel wat rigtinggewend in die Afrikatale aangewend kan word. Nuwelinge op die terrein van kursusontwerp besef nie altyd dat kurrikuleringskomponente interafhanklik, met 'n definitiewe begin- en eindpunt, is nie. Indien die interafhanklikheid van die kurrikuleringskomponente van meet af aan besef word, kan verhoed word dat die komponente by 'n kursussamestelling enersyds loshangend van mekaar, en andersyds in die verkeerde volgorde, nagevors word. In hierdie hoofstuk wil dus onder meer aangetoon word dat die interafhanklikheid van die kurrikuleringskomponente 'n vasgestelde volgorde vir sinvolle kursusontwerp impliseer met 'n definitiewe begin- en eindpunt. Kennis van die interafhanklikheid van die verskeie komponente verhoed dus dat versplintering in die onderrig- en navorsingsproses plaasvind.

Gesien in die lig dat die Grammatika-vertaalmetode uitgedien is en die aanwending van die lesing as enigste onderrigmetode onaanvaarbaar is, wil in hierdie hoofstuk 'n verdere bydrae lewer deur ruimskoots voorstelle vir vernuwing in onderrig en kursusontwerp te verskaf.

Daar word voorts aangetoon dat ook ander beginsels soos byvoorbeeld evalueringstegnieke uit die Opvoedkunde sinvol binne taalonderrig geïntegreer kan word. Interdisiplinêre studie in wetenskapsbeoefening is deesdae, meer as in die verlede, aan die orde van die dag. Dit is allerweë bekend dat die Toegepaste Linguistiek multidisiplinêr (Weideman,

(1987:56-67), is. Dit is sosio-linguisties-psigologies-pedagogies (Weideman: 1987:57) van aard. Hou 'n mens selfs net in gedagte dat die Psigologie en die Pedagogiek hulle onder andere met die leerproses bemoei, sou dit kortsigtig van die Afrikataalkundiges wees om hulle oë vir die waarde van interdisiplinêre studie te sluit. 'n Onwilligheid om interdisiplinêr betrokke te raak, behels by implikasie 'n bereidwilligheid om op intuïsie en goeie geluk af te doseer sonder om navorsing oor die onderrig- en leerproses te doen.

Hierdie hoofstuk begin met die beskrywing van 'n kurrikulumontwikkelingsiklus. Dit behels 'n situasie-analise, doelformulering, leerstofseleksie, leerervarings en leergeleenthede asook evaluering. Dit word afgesluit met voorbeelde van vernuwing in die Afrikatale. Die Zuluvoorbeelde wat hier verskaf word, is geskik vir eerstejaar nie-moedertaalsprekers wat reeds 'n mate van kompetensie bereik het, nie totale beginners met 'n nulkompetensie nie.

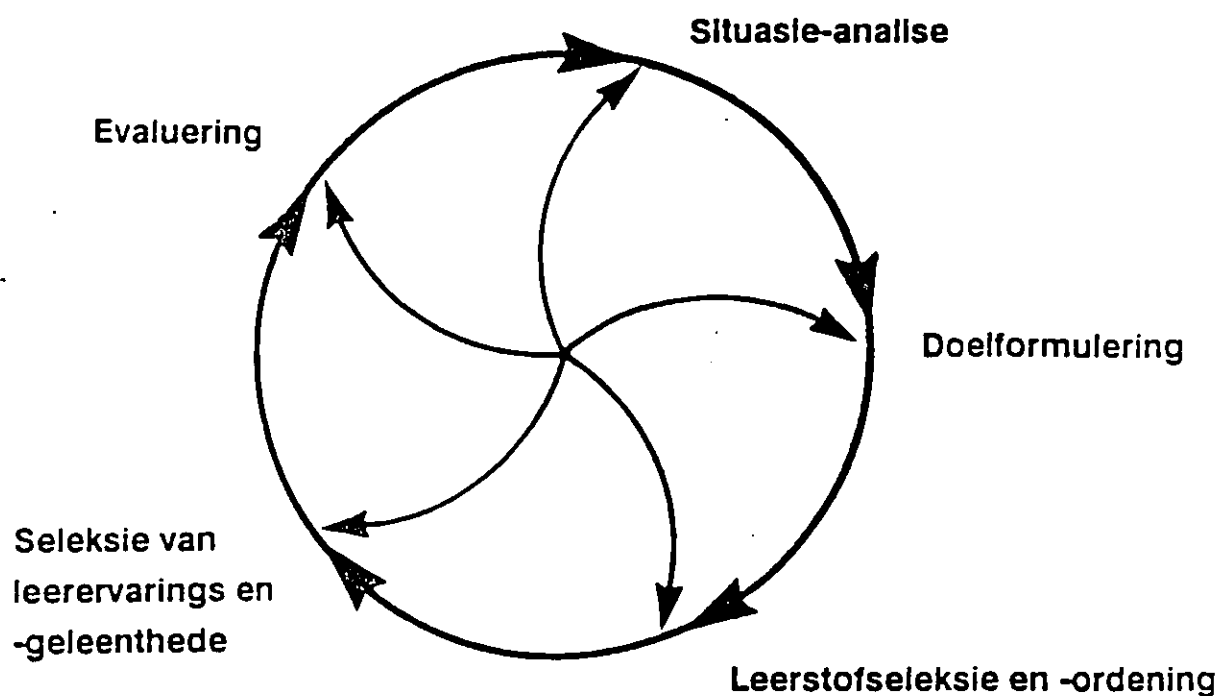
Kurrikulering sluit natuurlik ten nouste by sillabusontwerp aan gevolglik skenk hierdie proefskrif ook oorsigtelik aandag aan die onderwerp. Uit die literatuur blyk die definisies uiteenlopend, en die veld diffuus, te wees. 'n Verskeidenheid sillabustipes kom byvoorbeeld voor en die mening bestaan selfs dat daar nie een definitiewe outoritêre riglyn vir sillabusontwerp bestaan nie. Dit is ongelukkig binne die bestek van hierdie proefskrif ook nie moontlik om finale uitsluitel oor so 'n gesofistikeerde terrein vir die Afrikatale te gee nie. Die doel van die afdeling is gevolglik om na aanleiding van 'n gesaghebbende oorsigartikel deur 'n outoriteit in 'n joernaal van internasionale status, die verskillende sillabustipes onder die aandag van Afrikataalkundiges te bring, en 'n voorstel te maak vir die kombinerings van 'n verskeidenheid sillabusse vir die Afrikatale. Vier prototipe sillabusse verteenwoordigend van die meeste sillabusse wat tans gebruik

en ontwikkel word, sal bespreek word. Dit sluit in die formele, die funksionele, taakgebaseerde en prosessillabusse.

3.2 Die kurrikuleringsiklus

Die onderrigsituasie (Strydom en Helm, 1981:1-3) bestaan uit drie komponente naamlik die dosent, die student en die leerstof. Kernvrae is waarom, wat en hoe onderrig en geleer moet word. In die soeke na 'n antwoord op voornoemde vrae kan op die kurrikulumontwikkelingsiklus (Strydom en Helm, 1981:8-195 en Kruger, 1980:30-102) gelet word (figuur 3.1).

Figuur 3.1: Kurrikulumontwikkelingsiklus



(Na aanleiding van die Buro vir Universiteitsonderwys, 1989:1.)

3.2.1 Situasië-analise

Voor die aanvang van 'n taalkursus moet 'n deeglike situasië-analise gemaak word. Faktore wat onder meer aandag moet geniet, is

- die aard van die kursus - byvoorbeeld diploma- of graadkursus.
- die soort kennis wat oorgedra moet word. Gaan dit byvoorbeeld om die uitsluitlike verkryging van grammatikale kompetensie of gaan dit om taalverwerwing in al sy kompetensies (grammatikaal, sosiolinguisties, diskoers en strategiese kompetensie - Canale, 1983:6-14).
- die tydsduur van die kursus. Studentgesentreerde ervaringsleer (Cawood, Strydom en Van Loggerenberg, 1980:31) neem meer tyd in beslag as onderrig deur die tradisionele lesingmetode.
- die eise en behoeftes van die gemeenskap. Kursusse wat nie beroepsgerig is nie, lei daartoe dat studente nie in die praktyk kan funksioneer nie. Hierdie faset skakel ten nouste met 'learner needs' (Allen, 1986:22 en Richards en Rodgers, 1986:78) wat deesdae indringend in taalonderrig nagevors word. Randolph en Posner (1979:460-461) sê dat leer merkwaardig versnel as leermateriaal met leerderbehoefte ooreenkom. Met ervaringsgerigte metodes word benewens die teoretiese onderbou ook met die konkrete werklikheid rekening gehou (Kolb, 1984:68-69). Dit behels dat daar dus 'n sintese tussen teorie en praktyk, tussen akkuraatheid en vlotheid verkry word. Voornoemde hou ook verband met die klemverskuiwing vanaf dosentgerigte na studentgerigte onderrig (Richards en Rodgers, 1986:77). Onderrig sal ook moet rekening hou met studente se verskillende leerstyle (Kolb, 1984:76-78). Die belangrikheid hiervan kan nie genoegsaam beklemtoon word nie as in gedagte gehou word dat leeromgewings wat nie in pas is met die student se leerstylvoorkeur nie, deur die student verwerp of teëgestaan sal word (Kolb, 1984:202).

- die voorkennispeil van studente. Gedifferensieërde onderrig behoort gevolg te word vir moedertaal- en nie-moedertaalsprekers. Selfs nie-moedertaalsprekers met 'n nul-kompetensie stel ander eise as dié met 'n mate van voorkennis.
- die fisiese gesteldheid van die klaslokaal. Ervaringsleer vra om klaskamers waarin ameublement nie permanent gefikseer is nie ten einde vir studentgerigte metodes geherstruktureer (Weideman, 1985:45) te kan word.
- die moontlikheid al dan nie van kontak met die teikentaal buite klasverband. Dit moet deeglik in die doelformulering verreken word.

3.2.2 Doelformulering

Mager (1980:ii) sê dat as jy nie seker is waarheen jy op pad is nie, jy heel waarskynlik êrens elders gaan aanland. Dit is dus van kardinale belang om doelwitte te formuleer. Sodra die inligting uit die situasie-analise verkry is, kan na aanleiding hiervan doelwitte vir onderrig geformuleer word. Die doelformulering in hierdie hoofstuk geskied in terme van onderwyshandeling of -voorneme. So 'n formulering dui nog nie die aard van inhoudhantering deur die studente aan nie. 'n Goedgeformuleerde kurrikulumdoel moet twee komponente duidelik aangee naamlik die handelingskomponent en die inhoudskomponent. Grondlund (1985:1) sê doelwitte word die beste uitgedruk '*as intended learning outcomes of the instruction*'. Dit is die taak van die dosent om toe te sien dat die volgende doelformulerings in sowel 'n inhouds- as 'n handelingskomponent verwoord word deur dit om te skakel in leeruitkomstes. Doelwitte moet vir sowel die akkuraatheidsgerigte strukturele benaderings en die vlotheidsgerigte kommunikatiewer benaderings (Greyling, 1991:116 en 120) geformuleer word. Doelwitte op tradisionele onderrig geskoei, moet dus hersien en aangevul word. In die tradisionele benaderings soos die 'Grammar Translation

Method', die Oudio-Linguale en die Direkte Metode (Ulliyatt, 1991:12-92), word klem op akkuraatheid, 'usage', metakommunikasie of die doelbewuste leer van vorm oftewel struktuur (Greyling, 1990:135) geplaas. By implikasie beteken dit dat op die kognitiewe domein (die ontwikkeling van intellektuele vermoëns en vaardighede) van Bloom (Grondlund, 1985:36-41; Bloom (1974) en Bloom, Krathwohl en Masia (1971)) se taksonomie gefokus word, terwyl ander doelwitte agterweë gelaat word. In die strukturegebaseerde benaderings is die aksent op akkuraatheid, op 'usage' (Greyling na aanleiding van Widdowson, 1990:107), op die kennis van linguistiese reëls, op 'knowledge about language'. 'Language use' moet egter ook bevorder word. Die klem moet dus nie meer uitsluitlik op die kognitiewe, die verwerwing, manipulering en herroeping van abstrakte simbole val nie. Die affektiewe (belangstellings, gesindhede en waardes) sowel as die psigomotoriese domein (motoriese vaardighede) behoort ook in 'n kursus te figúreer. 'n Versoening tussen die doelwitte van die meer tradisionele en die meer studentgesentreerde ervaringsgerigte metodes kan gevind word in Bell en Margolis (1978:18). Aandag kan ook gegee word aan die taksonomieë van Gresse (1975) en De Block (1975) ten einde te verhoed dat daar in 'n groef verval word ten opsigte van sekere vlakke van doelstellings. Kruger (1980:61) meen daar is nie 'n enkele didakties-pedagogies verantwoorde taksonomie van doelstellings waarvan gebruik gemaak kan word nie. Verdere navorsing is dus gebiedend noodsaaklik. In die teoretiese periode kan doelwitte ook so geformuleer word dat selfs die grammatika meer kommunikatief, meer op die taalgebruik van die empiriese werklikheid, afgestem is. Vergelyk onder andere Johnson (1982:156-162) wat die grammatikadril meer kommunikatief maak, Swartz (1985) wat die taallaboratorium meer kommunikatief aktiveer asook onder andere Allen (1986:3-24), Greyling (1990:152), Widdowson (1986:41-49) en Kilfoil (1990:19-24) wat 'n sintese tussen vlotheid- en akkuraatheid-, praktyk- en teoretiesgerigte onderrig

bepleit. Soos ook Krashen, Rivers en Carroll, streef Van der Walt (1983:30) gelyktydig na taalverwerwing (vlotheidsgierig) en taalleer (struktuur- en akkuraatheidsgierig). Daar moet dus nie met die onderrig van grammatika weggedoen word nie, maar die taal wat as 'grammatika' aangebied word, behoort aandag te vestig op die behoeftes van leerders om te kommunikeer (Maley, 1986:87-95; Roberts, 1986:51-86 en Widdowson, 1986:41-49). Die pleidooi is vir die integrasie van ook meer kommunikatiefgerigte doelwitte in die kursus. In die doelformulering sal dus rekening gehou moet word dat kommunikatiewe kompetensie uit vier vaardighede te wete grammatikale, sosiolinguistiese, diskoers en strategiese kompetensie (Canale, 1983:6-14) bestaan. Omdat daar in die ervaringsgerigte metode nie uitsluitlik op die verkryging van grammatikale kompetensie gefokus word nie, maar op taal soos dit in normale spraak in die lewenswerklike konkrete empiriese werklikheid voorkom, moet daar noodwendig in die doelformulering met die eienskappe van taal in die konkrete empiriese werklikheid rekening gehou word:

- Dit beteken dat taal gekontekstualiseer bestudeer moet word en dat daar met eenhede groter as die sin gewerk word (Weideman, 1987:131). Tussen die sinne moet daar kohesie en koherensie (Greyling, 1990:110) wees. Daar moet nie volstaan word by die uitsluitlike bestudering van sinne in isolasie, gedekontekstualiseer, nie. Dit het natuurlik verrykende implikasies vir die tipe onderrigmetode om voornoemde te fasiliteer. In die afdeling oor metodes sal meer inligting hieroor verskaf word.
- Die informasiegaping (Prabhu, 1987:46-47; Johnson en Morrow, 1980:62; Weideman, 1985:42) sal in die onderrig ingebou moet word.
- Doelwitte moet in die kommunikatiewe fase so geformuleer word dat die student, en nie die dosent nie, meer aktief is. Die dosent figureer ook dan tydens die fase nie so sterk as outoriteitsfiguur nie.

Hy gee die rol tydelik prys en figureer as mede-kommunikator en as fasiliteerder en bron van informasie (Greyling, 1990:133). Beurtwisselings tussen studente met die daarmee gepaardgaande 'initiative-maximising teacher initiations', waar die dosent terugtree en die studente se inisiatiewe domineer (Greyling, 1990:121), sal in die onderrig geïntegreer moet word. Vergelyk die 'multiple-turn learner exchanges' in plaas van net die 'single-turn learner responses' wat voortvloei uit die 'initiative-minimising' leerkrag (Greyling, 1990:241) waar die dosent sentraal in die leerproses staan, by die akkuraatheidsgerigte benaderings.

- Gespreksituasies sal so gestruktureer moet word dat die antwoord nie vooruitbepaald en dus voorspelbaar, is nie. Daar moet dus sprake wees van die sogenaamde 'open-endedness' (Weideman, 1987:132).
- Benewens die akkuraatheidsdimensie moet ook ruimte gelaat word vir boodskap-gefokusde taal waar die klem op die oordra van inligting is (Greyling, 1990:149). Die doelwit is die effektiewe kommunikasie van 'n boodskap, al gaan dit dan met 'n mate van defektiewe taal gepaard. Die boodskap staan in die vloetheidsfase sentraal en nie die korrekte vorm of grammatikale struktuur nie. Terugvoering aan studente moet ook ten opsigte van die suksesvolle oordrag van die boodskap al dan nie, (en nie uitsluitlik ten opsigte van die akkurate vorm, soos in die verlede), gegee word nie. Kenmerkend ook van vloetheidsgerigte onderrig is die sogenaamde 'back channel feedback' waarvan Yngve (Greyling, 1990:143) praat.
- Taalgebruik moet outentiek, dit wil sê op normale werklikheidsgetroue spraak in die empiriese werklikheid afgestem wees (Van der Walt, 1983:34). Doelwitte moet so geformuleer word dat dit outentieke taal ontlok.
- Doelwitte moet van so 'n aard wees dat beide die reseptiewe vaardighede (luister - Ur, 1984; Dirven en Oakeshott-Taylor 1984 asook 1985; en lees - Williams en

Moran, 1989) asook die produktiewe vaardighede (praat - Clark, 1989; Roberts 1982a, 1982b; Widdowson, 1978; en skryf - Péry-Woodley, 1991) geaktiveer word. Valette en Disick (1972) formuleer doelwitte in gedragsterme vir voornoemde vier vaardighede.

- Ten slotte moet daarop gewys word dat doelwitte realisties in oorleg met die beskikbare kontaktyd gestel moet word.

3.2.3 Leerstofseleksie

Sodra die doelwitte geformuleer is, vloei daaruit logies voort die seleksie van leerstof om hierdie doelwitte te vergestalt. Leerstofseleksie moet dus in direkte verband met die gestelde doelwitte gebring word. 'n Ervaringsgerigte model soos die van Kolb (1984) waarin teorie en praktyk geïntegreer word, hou belangrike implikasies vir leerstofseleksie in. Dit spreek vanself dat teorie en praktyk, abstrakte/konkrete werklikheid neerslag sal vind in uiteenlopende leerstof vir akkuraatheid en vlotheidsoefeninge. Vir die seleksie van leerstof vir die vlotheidsoefeninge, dus kommunikatiewe gerigte onderrig (Richards en Rogers, 1986:64-86), kan gewys word op die sinvolle werk wat deur die Raad van Europa ('Council of Europe') gedoen is in die bepaling van die minimum inligting waaroor die reisende Europeër moet beskik om taalkundig binne 'n vreemde situasie te kan oorleef. Hierdie funksioneel-nosionele sillabusse van byvoorbeeld onder andere Van Ek (1977), kan van onskatbare waarde wees vir die seleksie van leerstof. Benewens die funksies (byvoorbeeld die soeke na feitelike informasie; die uitdrukking van en navraag na intellektuele, emosionele en morele gesindhede; oorreding asook sosialisering) en die nosies, toon dit ook aan watter grammatikale strukture 'n hoër frekwensiewaarde in transaksionele taalgebruik het. Natuurlik sal die nodige aanpassings in ooreenstemming met die gestelde doelwitte vir die Afrikatale in die Suid-Afrikaanse situasie gemaak moet

word. Faktore met betrekking tot die leerstof wat in die leerstofseleksie aandag moet verkry, is onder meer omvang, leerbaarheid, bruikbaarheid, algemeenheid ('generality'), trefkrag, waarneembaarheid en talrykheid van voorbeelde, betroubaarheid, vormingswaarde, differensiasie, skeppingsmoontlikhede, eenheid en samehang, sekvensie, logiese en kontinue volgorde, onderlinge verbande, integrasie, ordenings- en verbandleggingsmoontlikhede, om maar enkeles te noem (Strydom, ongedateerd: 8-11 asook Hunkins, 1980:220-223). Die volgende ordeningsmoontlikhede verdien volgens Strydom (Ongedateerd:20-21) ook aandag: van die eenvoudige na die meer ingewikkelde; van die bekende na die meer onbekende; van die konkrete na die skematiese en die abstrakte; van die onaktiewe na die ikoniese en die simboliese; van die aanskoulike na die minder aanskoulike; van die besondere na die algemene; van die voorbeeld na die reël; van die algemene na die besondere; van die reël na die voorbeeld; van die oorsaak na gebeure, na gevolge; van die dele na die geheel; van die geheel na die dele; logiese volgorde; chronologiese volgorde; posisionele volgorde; hiërargiese volgorde en soortlike volgorde.

3.2.4 Leerervarings en leergeleenthede

Na afloop van die situasie-analise, die doelformulering en die leerstofseleksie volg die fase waarin die beoogde leeruitkomstes moet realiseer. Die dosent moet die leerervarings en leergeleenthede vir die student skep. Dit kan deur metodes en tegnieke geskied wat vervolgens bespreek word.

By die implementering van die verskeie onderrigmetodes in die verskillende fases van Kolb (1984:29-31; 64-69 en 76-78) se leersiklus sal rekening gehou moet word, enersyds met die dosent/student se betrokkenheid by die uitvoering van die taak, en andersyds met die mate waarin die taak abstrak van aard is, of dan met die konkrete empiriese werklikheid

geskakel is. Tydens die fase van konkrete ervaring en reflektiewe observering (Kolb, 1984:64-69 en 76-78) moet metodes gekies word waarin die student reseptief en die dosent aktief is. Die tipe aktiwiteit moet ook op die konkrete empiriese werklikheid afgestem wees. Vanuit 'n linguistiese oogpunt gesien, moet dit dus vlotheidgerig wees, dus outentieke taalgebruik binne lewenswerklike situasies. Onderrigmetodes wat by sodanige situasies pas, is die ervaringsgerigte metodes (Strydom en Helm, 1981:131-136; Cawood, Strydom, Van Loggerenberg, 1980:33-58) onder andere die sosiodrama (vergelyk ook Maley, en Duff, 1978; Lieskounig, 1985); die simulاسie (kyk ook Jones, 1980 asook 1982) die rolspel (vergelyk ook Van Ments, 1983); die demonstrاسie (Cawood, Strydom en Van Loggerenberg, 1980:36 en Renner, 1980, 3.44-3.45), onderhoud (Hamrick en Stone, 1979:38-41) asook besoeke wat aan instansies ensovoorts, gebring word. Die sosiodrama, simulاسie, rolspel, demonstrاسie en onderhoud word deur die dosent of ander persone uitgevoer terwyl die student reseptief is. Die tegnieke aan die hand waarvan hierdie metodes uitgevoer kan word, is films, skyfies, bandspelers, oudiovisuele klankvisie, model-, bewegings-, die oorleg-, eksperimentele, die onthul- en die skadubeeldtegniek (Helm, Lötter en Strydom, 1982:56-67 en Strydom en Helm, 1981:158-160).

Tydens die fase van reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering (Kolb, 1984:29-31; 64-69 en 76-78) sal die onderrig akkuraatheidsgerig wees. Dit stem ooreen met die alombekende grammatikaperiode. Die taal is nie op die empiriese werklikheid afgestem, dus vlotheidgerig nie, maar wel akkuraatheidsgerig. Voorbeelde van driloefeninge sluit in herhaling, infleksie, vervanging, herfrاسering, voltooiing, transposisie, uitbreiding, sametrekking of kontraksie, transformاسie, integrاسie, weerantwoord of dupliek asook herstelling of restourاسie (Ullyatt, 1991:74-77). Tydens die fase kan van sowel die voordrag- (lesing, toespraak, referaat, demonstrاسie) as die gespreksmetodes

(simposium, paneel, forum, rondetafel, klasgesprek, leergesprek, hoefystergroep, sindikaatgroep, gonsgroep, dinkskrum, nominale groep, kernspan-, intergroep- en reënbooggroepaktiwiteit asook onderhoude gebruik gemaak word (Strydom en Helm, 1981:53-119; Cawood, Strydom en Van Loggerenberg, 1980:33-44; Bligh, 1986; Renner, 1980; Abercrombie, 1970). Breinkaarte (Buzan, 1977) en skemas (Breuker, 1980) kan met groot vrug tydens die periode aangewend word.

Tydens die fase van abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering (Kolb, 1984:29-31; 64-69 en 76-78) moet die taalgebruik akkuraatheid- en nie vlotheidgerig wees nie. Die taalgebruik wat ontlok word, neig dus nie na dié van die empiriese werklikheid nie. Die student neem egter 'n aktiewer rol as in die vorige twee fases aan en pas dan die teoreties geassimileerde kennis toe. Akkuraatheid is hier steeds die kriterium vir suksesvolle leer. Selfdoenmetodes, kan hier geïmplementeer word soos leermodules, studiehandleidings, projekwerk, taakkaarte, leerkontrakte, selfwerkzaamheidmodules en afstandonderrig (Strydom en Helm, 1981:117-131). Spel kan tydens die fase van onskatbare waarde wees, byvoorbeeld in die vorm van domino en 'trivial pursuit'/vonkelfeite (Lätti, 1988:15 en 19), 'Simon says', 'guessing game', 'hangman', 'pair match' (Palmer en Rodgers, 1983:7), raaisels, 'bingo', rigting-aanduidings op 'n kaart, die vergelyking van prente met ooreenkomste en verskille, stambome, die voltooiing van roosters (Ur, 1988: 73, 122, 127, 64, 226 en 222), slangetjies-en-leertjies (Rinvoluceri, 1988:28-32) asook die voltooiing van vorms (Nunan, 1989:34). Kilfoil (1990:22) vermeld ook 'jigsaw reading, cloze and editing'.

Tydens die fases aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring (Kolb, 1984:29-31; 64-69 en 76-78) kan dieselfde metodes as tydens fase een geaktiveer word. Al verskil is egter dat die student, en nie die dosent soos in fase een

nie, die aktiewe rol moet aanneem. Ooreenkomstig die eise vir hierdie fase (Meyer, 1985:79) neem die student die inisiatief, bepaal sy eie tyd en neem self besluite. Op versoek van die student tree die dosent as konsultant op.

3.2.5 Evaluering

Ten slotte moet deur evaluering vasgestel word of die beoogde leeruitkomst wat na aanleiding van die situasie-analise in die doelformulering gestel is, met die studente deur die leerstofseleksie en die metode- en tegniekeseleksie bereik is. Vlotheidgerigte of kommunikatiewe onderrig vra natuurlik om eiesoortige evalueringstegnieke aangesien kommunikatiewe onderrig nie aan die hand van akkuraatheidsgerigte tegnieke geëvalueer kan word nie. Weir (1988:45-96) lewer 'n groot bydrae ten opsigte van kommunikatiewe evalueringstegnieke vir die vier verskillende vaardighede byvoorbeeld veelkeusige vrae, kort antwoord vrae, 'cloze', selektiewe uitwissings-gapingvoltooiing, C-toetse en informasie transformasie vir die evaluering van leesvaardigheid. Luistervaardigheid kan geëvalueer word aan die hand van veelkeusevrae, kort antwoordvrae, informasie transformasie, diktee en luister-herroeping. Skryfvaardighede kan geëvalueer word deur middel van redaksionele redigeringstoetse, opstelle en opsommings. Vir die evaluering van spraakvaardigheid kan die verbale opstel, mondelinge aanbieding, die vry asook gekontroleerde onderhoud, informasiegaping byvoorbeeld die beskrywing van 'n prentesekwensie óf vrae na aanleiding van 'n skets, interaktiewe take en rolspel geïmplementeer word. Vir die meting van kompetensie kan onder andere gelet word op die 'ACTFL provisional proficiency guidelines' (Higgs, 1984:219-227). Vir algemene riglyne in verband met evaluering kan gebruik gemaak word van Skehan (1988), Weir (1988), Underhill (1987), Culhane, Braley en Stevenson (1984), Chamberlain en Baumgardner (1988) en Sheldon (1987), om maar enkeles te noem.

3.2.6 Voorbeelde van vernuwing in die Afrikatale

Ten slotte word volstaan by Zuluvoorbeelde: 'Wandeling op die voetpad' en 'n liedjie, 'Anginakudla/Ek het nie kos nie'. Anders as die dosentgesentreerde lesing is die 'Wandeling op die voetpad' meer studentgesentreerd. Studente sit nie passief en luister nie en hulle insig word weerspieël in die uitvoering van aktiwiteite. Vervolgens word die voorbeelde wat op die tradisionele grammatika-periode volg, in die formaat van 'n liedjie aangebied. Die liedjie gee voorbeelde van die Assosiërende Kopulatief.

Benewens die reeds vermelde toeligting kan verder daarop gewys word dat die waarde van die 'Wandeling op die voetpad' asook die liedjie ook geleë is in die feit dat dit tred hou met ervaringsleer (Cawood, Strydom en Van Loggerenberg, 1980:29 en 30). Die 'Wandeling op die voetpad' vind ook ten nouste aansluiting by die nuwe stroming van taakgebaseerde sillabusse. Wat taakgebaseerde sillabusse betref, verwys Breen (1987:159) na Allwright wat sê dit is nie die inhoud van die les wat die basis vir leer vorm nie, maar die proses van klaskamerinteraksies wat geleenthede vir leer skep. Die hedendaagse beskouing is dat die aktiewe toetrede van die leerder 'n baie belangrike komponent in die leerproses geword het. Die leerder superponeer nie net bewustelik of onbewustelik sy eie inhoudplan op die leerkrag se sillabus nie, maar superponeer ook sy eie leerstrategieë en werkswyse op die klaskamermetodologie. Met betrekking tot leerderbydrae is die veranderlikes wat toetree tussen die beplanning van 'n sillabus en die werklike leer wat die plan beoog om teweeg te bring, van so 'n aard dat die oorspronklike plan as bykans irrelevant gereken word.

Breen (1987:159) wys op Postman en Weingartner se bewering dat dit wat aan die leerders gesê word, nie so belangrik is as juis dit wat die leerkrag hulle laat doen nie. Dit vorm deel van 'n lang uitgerekte debat wat ook in opvoedkundige

kringe gevoer is. Die mening het bestaan dat dit nie die inhoud van die sillabus is wat prominent figureer nie maar dat dit eerder die onderrig-leerproses is wat van kardinale belang is. Daar word gemeen dat die onderrig-leerproses inhoud herdefinieer en reorganiseer. Hierdie uitgangspunt impliseer dat die sillabus nie net ondergeskik aan die metodologie is nie, maar dat dit selfs vervang word deur dit wat deur ervaring in die klas geleer word. Hoewel Postman en Weingartner 'n ekstreme standpunt verteenwoordig, beklemtoon dit tog die feit dat die inhoud van 'n sillabus nie van die wyse waarop dit geïmplementeer word, los te maak is nie. Voornoemde het gelei tot die verkenning van die relasie tussen inhoud en metode van onderrig. Taakgebaseerde sillabusse het na aanleiding hiervan ontwikkel en die 'Wandeling op die voetpad' vind ten nouste hierby aansluiting.






Hoewel die Suggestopedie in al sy konsekwensies nie in die twee ingeslote Zuluvoorbeelde, geaktiveer word nie, verdien enkele raakpunte vermelding. Die ingeslote aktiwiteite skakel met die beginsel dat die leerproses nie-gerig of gedefokusseerd moet plaasvind. Lozanov sê dat makliker en vinniger geleer en beter onthou word, by nie-gerigte leer. Wat geleer word, moenie die direkte fokus van aandag vorm nie (Van der Vyver, 1985:36). In die Zuluvoorbeelde konsentreer studente op die reis wat onderneem en die liedjie wat gesing word. In die Suggestopedie is daar by die dosent 'n bewuste onderbektoneering van foute. Die mening is dat studente se vermoëns en taalgebruik in 'n beskermde omgewing verbeter ten spyte daarvan dat hulle foute maak. Die twee Zuluvoorbeelde skakel hierby aan. In die Suggestopedie word gebruik gemaak van artistieke middele, onder andere ter bevrediging van emosionele en estetiese behoeftes sowel as ter versterking van die rituele effek, ter vestiging van die outoriteitsbeginsel en ter ondersteuning van die aangename en positiewe ervarings en verwagtinge. In die Suggestopedie word onder andere gebruik

gemaak van volksmusiek, plakkate en kunsafdrukke, gediggies en liedjies, ensovoorts. Dit lei tot 'n ryk geskakeerde invoer waardeur 'n verskeidenheid van breinfunksies gelyktydig geaktiveer kan word. Albei hemisfere van die brein word tydens hierdie tipe leerproses betrek. Die linkerhemisfeer is betrokke as gevolg van die verbale invoer wat deur die geskrewe sowel as die gesproke vorm van taal na die student kom. Die regterhemisfeer word betrek vanweë die emotiewe inhoud van die teks en die implementering van musiek. Wanneer positiewe emosies in die klas heers en albei hemisfere geaktiveer word, word aanvaar dat assimilasië effektiewer plaasvind en dat retensie verbeter word. In vreestoestand maak die brein op die reptielbrein se instinktiewe, geoutomatiseerde handeling staat. Dit het 'n remmende effek op die leerproses. Neuroloë het bevind dat die brein tydens gelukkige omstandighede chemikalieë produseer wat langtermyn geheue bevorder. Verbale stimulering betrek die linkerhemisfeer en emosioneel-beeldende stimulering die regterhemisfeer. Dit verklaar waarom die Suggestopedie onder andere van visualiserings, musiek, die affektiewe en ontspanning gebruik maak (Botha, 1985:64-67). Die aktivering van beide hemisfere, teenoor die appèl wat in tradisionele taalonderrig hoofsaaklik op die linkerhemisfeer gemaak word, bevorder die leerproses. Die waarde van die ingeslote Zululiedjie asook die 'Wandeling op die voetpad' is daarin geleë dat dit ook stimulerend en motiverend vanweë die verfrissende afwisseling van die lesingmetode is. Die student sit nie passief en luister, kopieer, memoriseer en, resiteer nie, maar neem aktief aan die leerproses deel (Cawood, Strydom en Van Loggerenberg, 1980:30).

Die beskouing bestaan dat die blootstelling aan 'n ryk taalaanbod taalverwerwing bevorder (Van der Walt, 1988:105). Voorwaardelik is egter dat die invoere vir die studente verstaanbaar ('comprehensible input') moet wees ten einde taalverwerwing mee te bring. Hoewel toegegee word dat

grammatika-onderrig 'n sinvolle plek binne taalonderrig het (Van der Walt, 1988:101-112), beteken dit nie dat alle invoere struktureel homogeen gebou moet word nie. Daar bestaan selfs die standpunt dat as normale taalgebruik (by implikasie dus struktureel heterogene taalgebruik) ingevoer word, grammatikale kompetensie na homself sal omsien. 'Die wandeling op die voetpad' moet teen die agtergrond hiervan gesien word al figureer geen spesifieke grammatikale struktuur prominent daarin nie. Dit kan aansluiting vind by 'n tema wat oor diere handel. Aangesien die beskouing bestaan dat grammatikale onderrig 'n regmatige plek in die Kommunikatiewe Aanpak het, kan die ingeslote liedjie 'Anginakudla' as 'n variasie vir 'n grammatikale dril oefening vir die Assosiatiewe kopulatief aangewend word. Dit kan sinvol binne 'n tema wat op huishouding afgestem is, figureer.

Wandeling op die voetpad

Die dosent moet dobbelsteentjies van houtblokkies maak. In plaas van die getalle  -  op die dobbelsteentjies aan te bring, moet die getalle    twee keer herhaal word. Die rede hiervoor is dat beperkte bladuitleg verhoed dat die wandelpad (figuur 3.2) te lank gemaak word om met 'n dobbelsteen van ses getalle te speel.

Studente kan in groepe van drie tot vier per bord speel. Een student kan as kontroleur optree en in besit wees van 'n Zuluteks met die daarmee gepaardgaande Afrikaanse vertaling. Die ander spelers se teks moet slegs die Zulu bevat. Met die gooi van die dobbelsteen bepaal die studente waar om hulle skyfies (wat byvoorbeeld enige objek soos 'n mieliepit, 'n klippie, ensovoorts, kan wees), te plaas. Indien 'n student op 'n blokkie beland waarby daar 'n illustrasie voorkom, moet die instruksies na aanleiding van die Zuluteks uitgevoer word.

Wandeling op die voetpad
Ukuhamba ngendlela yezinyawo

1. Dit is vroegoggend. Die dou lê op die gras.
 Kusentathakusa. Kulele amazolo otshanini.

Kyk al die dierspore. Oppas vir
 Ake ubheke imikhondo yezilwane. Qaphela

die spinnerakke. Party spinnekoppe is
 ubulembu. Ezinye izinhlobo zolembu

giftig. Gaan gou na 4.
 zinobuthi. Yiya masinyane ku-4.

2. Die eerste dier van die dag! Jy het
 Isilwane sokuqala sanamhlanje! Nguwe

die bok eerste gesien. Jy is te naby.
 obone inyamazane kuqala. Useduze kakhulu.

Gaan terug na 1 sodat hy nie weghardloop nie.
 Phindela emuva ku-1 ukuze ingabaleki.

3. Kyk na die seekoei en die krokodil.
 Bheka imvubu nengwenya.

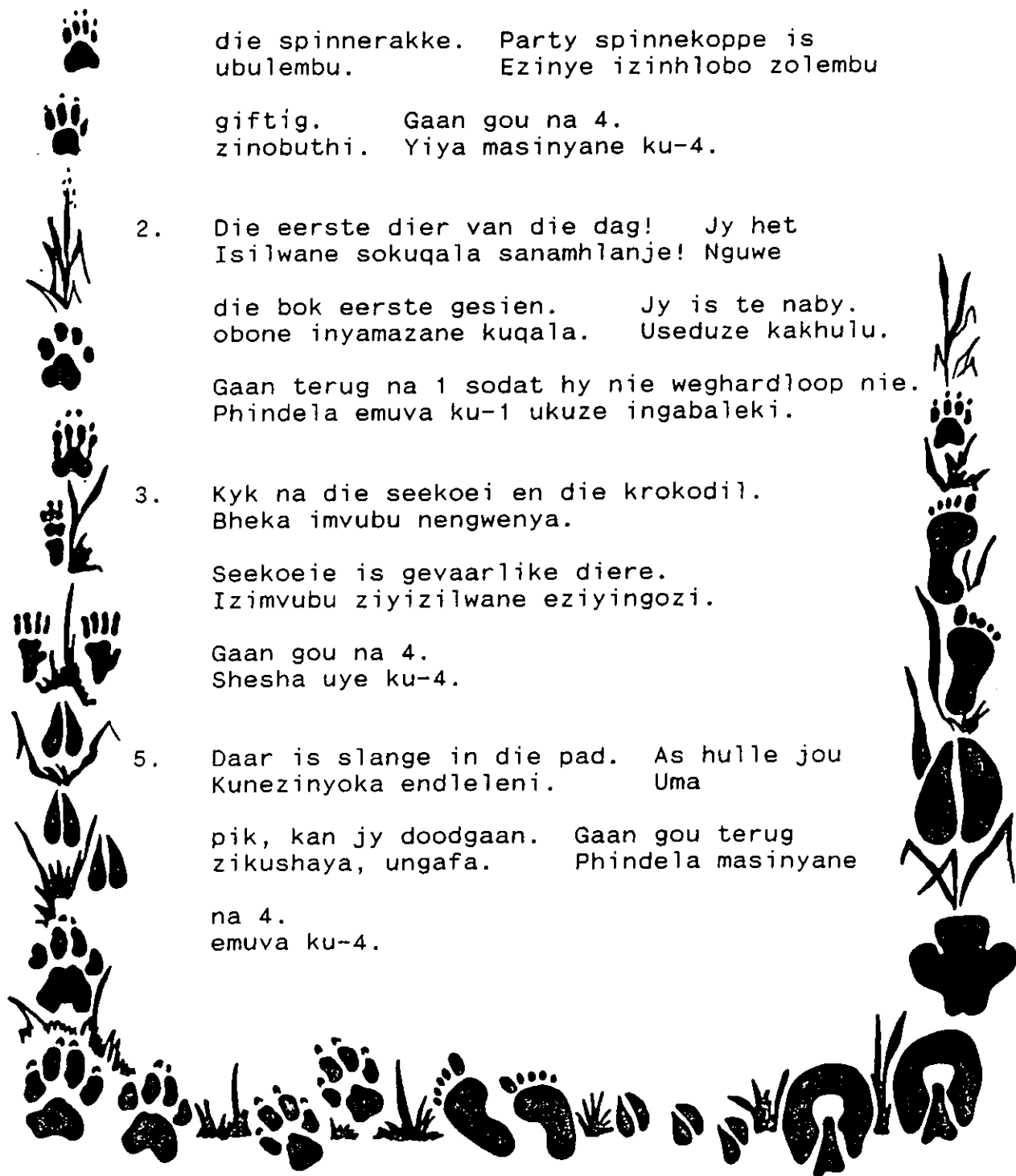
Seekoeie is gevaarlike diere.
 Izimvubu ziyizilwane eziyingozi.

Gaan gou na 4.
 Shesha uye ku-4.


5. Daar is slange in die pad. As hulle jou
 Kunezinyoka endleleni. Uma

pik, kan jy doodgaan. Gaan gou terug
 zikushaya, ungafa. Phindela masinyane

na 4.
 emuva ku-4.



7. Daar is 'n bok dood. Kyk vinnig na die
Kunenyamazane efile laphaya. Shesha ubheke
- hiëna, die jakkalse en die aasvoëls. Pasop hiënas
impisi, izimpungushe namanqe. Uboziqaphela
- is roofdiere. Hardloop
izimpisi ziyizilwane ezidla inyama. Gijima

 gou na 6.
masinyane uye ku-6.

8. 'n Skerpioen het jou in die voet gesteeek.
Ufezela ukutinyele onyaweni.

Jy moet eers rus. Verbeur 'n
Kufanele uphumule kuqala. Malikweqe ithuba

beurt.
elilodwa.

11. Rus by die piekniekplek. Eet jou kos en
Phumula endaweni yepikiniki. Yidla ukudla

drink water. Kyk na die muise,
kwakho uphuze amanzi. Bheka amagundane,

rotte, molle en ape. Die ape soek
amabuzi, izimvukuzane nezinkawu. Izinkawu

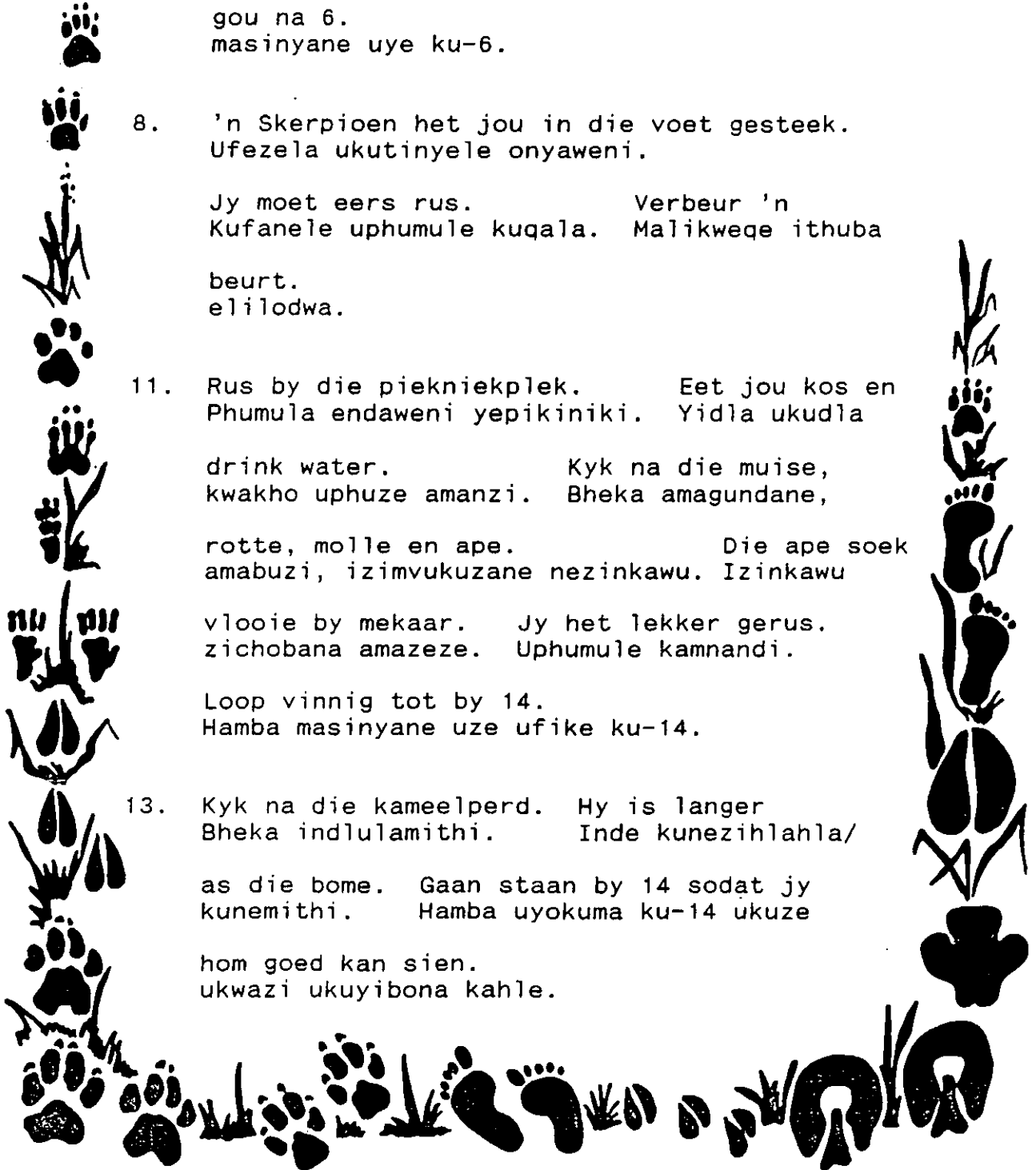
vlooië by mekaar. Jy het lekker gerus.
zichobana amazeze. Uphumule kamnandi.

Loop vinnig tot by 14.
Hamba masinyane uze ufike ku-14.

13. Kyk na die kameelperd. Hy is langer
Bheka indlulamithi. Inde kunezihlahla/

as die bome. Gaan staan by 14 sodat jy
kunemithi. Hamba uyokuma ku-14 ukuze

hom goed kan sien.
ukwazi ukuyibona kahle.



16. Die muishond stink vreeslik. Hardloop weg vir die
Iqaqa linuka kabi. Balekela ukunuka uye

stank en gaan na 17.
ku-17.

19. Staan eers stil. Wag vir die
Yima uthule uthi du!/Unganyakazi! Lindela

skilpaaie en trapsuutjies om oor die pad te loop.
izimfudu kanye nezinwabu zeqe indlela.

Verbeur 'n beurt.
Malikweqe ithuba elilodwa.

22. Luister na die tarentale. Tel die patryse
Lalela izimpangele. Bala amathendele

en die spreesus. Gaan terug na 20.
namasomi. Buyela emuva ku-20.

23. Neem foto's by die sebras. Kyk mooi,
Thwebula amadube izithombe. Ake ubheke

jy sal dink hulle het pajamas aan!
nje, ungathi avathe ngezingubo zokulala!

Malikweqe ithuba elilodwa.
Verbeur 'n beurt.

25. Jy het mooi geloop. Jy het gewen.
Uhambe kahle. Ungobile/Uphumelele.

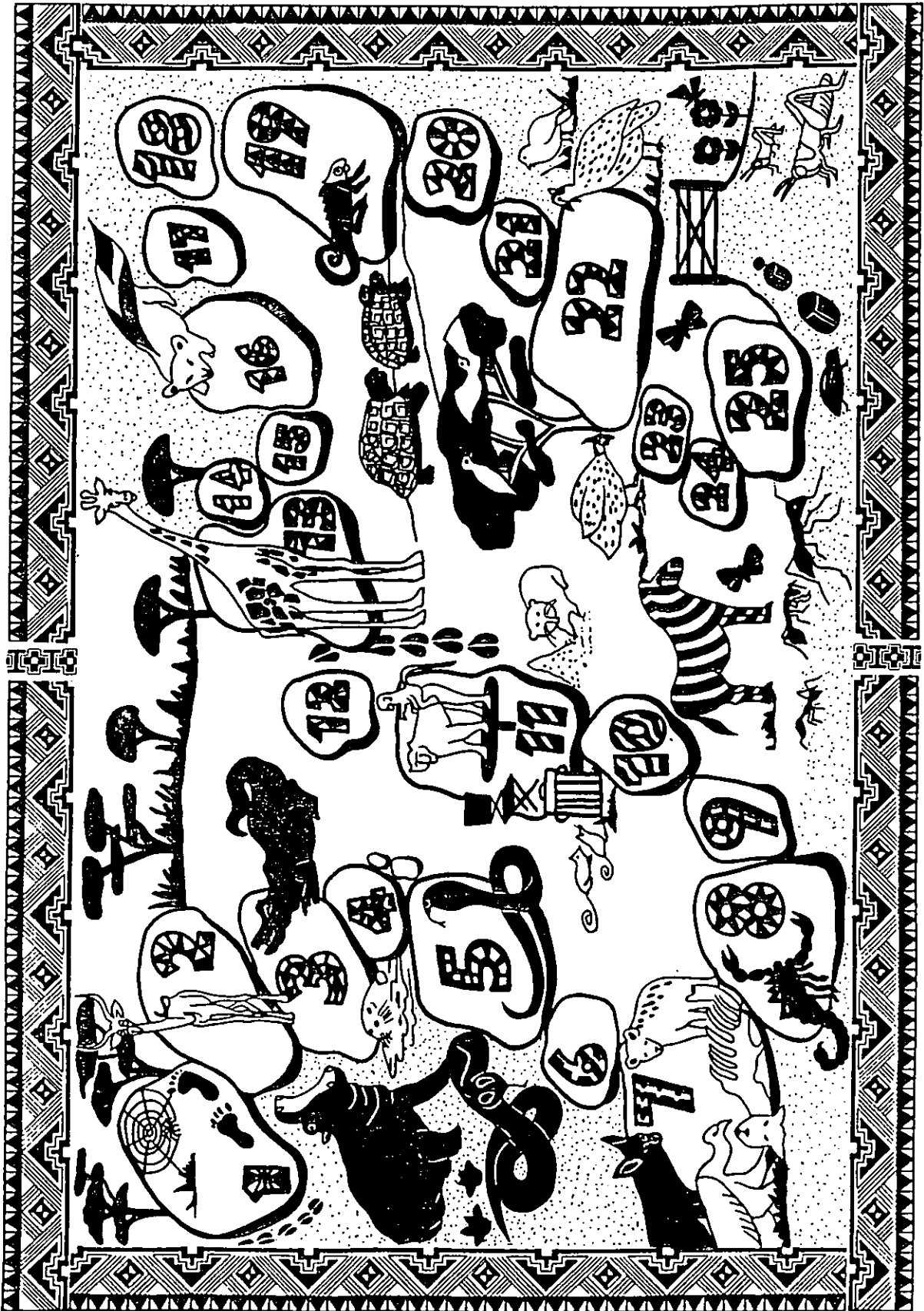
Kyk na die miere, die miskruiers, die
Ake ubheke umuhlwa, amabungane, izintethe

sprinkane en die skoenlappers by die hek
nezimvemvane esangweni lapho usalindele

terwyl jy wag vir jou maats wat stadig loop.
abangani bakho abahamba kancane.



Figuur 3.2: Wandeling op die voetpad
Ukuhamba endleleni yezinyawo



Anginakudla/Ek het nie kos nie
Die tradisionele grammatikaperiode kan verfris word deur die
sing van 'n liedjie. Figuur 3.3 voorsien begeleiding vir die
liedjie 'Anginakudla/Ek het nie kos nie', en dien as
voorbeeld van die Assosierende Kopulatief. Dit is getoonset
deur mev. M. Herbst.

Figuur 3.3: Anginakudla, anginampahla.

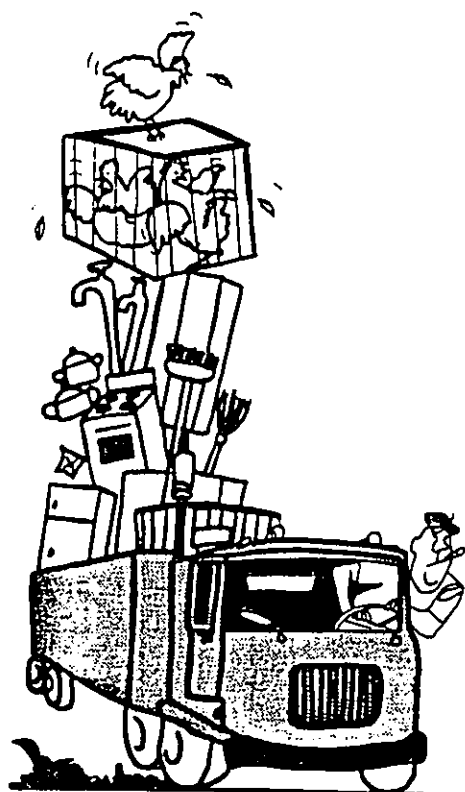
1. A-ngi-na-ku-dla, A-ngi-na-si-nkwa, A-ngi-na-ma-qa-nda. Ngi-
ce-la u-ngi-si-ze u-ngi-bo-le-ke i-ma-li, Ngi-the-nge i-zim-pa-hla.

2. Anginabisi,
Anginatiye,
Anginamasi,
Ngicela ungisize
Ungiboleke imali,
Ngithenge izimpahla.

3. Anginafiriji,
Anginamshanyelo,
Ngihlupheka kakhulu,
Ngicela ungisize
Ungiboleke imali,
Ngithenge izimpahla.

4. Anginasitofu,
Anginabhodwe,
Imali yami iphelile,
Ngicela ungisize
Ungiboleke imali,
Ngithenge izimpahla.

5. Anginampompi,
Anginabheseni,
Ngizogeza kanjani?
Ngicela ungisize
Ungiboleke imali,
Ngithenge izimpahla.



Afrikaanse vertaling van die liedjie

Ek het nie kos nie, ek het nie goed(ere) nie

1. Ek het nie kos nie,
Ek het nie brood nie,
Ek het nie eiers nie,
Ek smeeek dat jy my help
En vir my geld leen,
Dat ek goedere koop.
2. Ek het nie melk nie,
Ek het nie tee nie,
Ek het nie dikmelk nie,
Ek smeeek dat jy my help
En vir my geld leen,
Dat ek goedere koop.
3. Ek het nie 'n yskas nie,
Ek het nie 'n besem nie,
Ek sukkel vreeslik baie,
Ek smeeek dat jy my help
En vir my geld leen,
Dat ek goedere koop.
4. Ek het nie 'n stoof nie,
Ek het nie 'n kastrol nie,
My geld is op,
Ek smeeek dat jy my help
En vir my geld leen,
Dat ek goedere koop.
5. Ek het nie 'n kraan nie,
Ek het nie 'n opwasbak nie,
Hoe sal ek was?
Ek smeeek dat jy my help
En vir my geld leen,
Dat ek goedere koop.

3.3 Sillabusontwerp

Wat sillabusontwerp betref, sê Yalden (1987:30-33) dat dit nie maklik is om die kontoere daarvan vas te stel nie. Die definisies van wat 'n sillabus is, is uiteenlopend en die veld diffuus. In die literatuur is navorsing oor sillabusontwerp byvoorbeeld al gepubliseer onder opskrifte soos *Teorie en prinsipes, Kurrikulumbepanning, Sillabus-, Kursus-, Materiaalontwerp en Onderrigmetodes*. Dit verbaas Yalden nie gesien in die lig daarvan dat 'n standaard

definisie vir die begrip sillabus nie meer bestaan nie. Sy verwys na Widdowson wat voorstel dat 'n sillabus slegs doelwitte, inhoud en sekwenSiële rangskikking bevat, terwyl Candlin, Breen, Alleen en Yalden sillabus wyer definieer om onderrig, metodologie sowel as evaluering in te sluit. In Noord-Amerika word daar baie klem geplaas op onderrigmetodes wat die psigologiese behoeftes van individuele leerders insluit. Aandag word ook gegee aan stresvermindering, leerderhoudings en leerdermotiverings. Daar bestaan selfs metodes wat geen *a priori* sillabus het nie. Verskillende doelwitte lei noodwendig ook tot verskillende sillabustipes (Yalden, 1987:32). Daarbenewens word algemeen aanvaar dat 'n sillabus nie gefikseerd is nie, maar dat dit gereeld na gelang van omstandighede aangepas moet word. Dit is nie moontlik om sonder 'n dieptestudie sinvolle gepresiseerde uitsprake met betrekking tot so 'n belangrike onderwerp soos 'n sillabusontwerp in die Afrikatale te gee nie. Die doel van die afdeling is dus om na aanleiding van 'n gesaghebbende oorsigartikel deur 'n outoriteit in 'n joernaal van internasionale status, die verskillende sillabustipes onder die aandag van die Afrikataalkundiges te bring. As ek 'n voorstel moet waag, lyk dit asof die Afrikatale oorweging moet skenk aan 'n sillabus wat uit 'n kombinasie van verskeie sillabusse bestaan.

In twee oorsigartikels sit Breen (1987a:81-92 en 1987b:157-174) die kontemporêre paradigmas in sillabusontwerp uiteen. Breen beskryf 'n paradigma (1987b:157) as 'n konsensus oor watter idees as belangrik gereken word; die identifisering van probleme wat die moeite werd is om nagevors te word en die hantering van die idees en probleme. Hy sê dat sillabusontwerp 'n baie wydnagevorste terrein is en dat hy 'n poging sal aanwend om sin te maak van al die verskillende alternatiewe. As prioriteit stel hy die identifisering van prototipe sillabusse waarvan daar natuurlik baie variasies bestaan. Hy vergelyk vier prototipe sillabusse wat die meeste sillabusse wat tans gebruik en ontwikkel word,

verteenwoordig. Formele en funksionele sillabusse word vergelyk as illustrasie van konvensionele paradigmas in sillabusontwerp. Taakgebaseerde en prosessillabusse word as 'n antitetiese paradigma vir die meer gevestigde alternatiewe, voorgehou. Breen meen dat 'n vergelykende evaluering hiervan 'n nuwe sintese vir die toekoms kan blootlê, waarin teenstrydighede wat die vier hoofalternatiewe skei, opgelos kan word. Breen se navorsing val uit in twee dele. In die eerste gedeelte raak hy aan die aard en die funksie van taalsillabusse en verduidelik hy waarom sillabusontwerp as die uitdrukking van 'n spesifieke paradigma gesien kan word. Dit word opgevolg deur 'n beskrywing van formele en funksionele sillabustipes wat as een spesifieke paradigma voorgehou word. In die tweede gedeelte van sy navorsing som hy die hooftrekke van 'n nuwe paradigma op. Hierop volg 'n beskrywing van taakgebaseerde en prosessillabusse.

3.3.1 Die formele en funksionele sillabusse

Die uiteensetting van dié twee konvensionele paradigmas word onder die volgende hoofde hanteer:

- Op watter kennis word gefokus?
- Watter vermoëns geniet prioriteit?
- Op watter basis word dit wat geleer moet word, geselekteer en verdeel?
- Watter sekwensie word gevolg by dit wat geleer moet word?
- Wat is die rasionaal agter die paradigma?

3.3.1.1 Die formele sillabus

- Die formele sillabus staan ook as die strukturele en grammatikale sillabus bekend. Dit is 'n wydbeoefende sillabustipe in taalonderrig. Dit fokus veral op die leerder se kennis van die taal. Van belang is die sistematiese en reëlgebaseerde aard van taal. Dit is

die dryfveer en aan betekenis sowel as die sosiale faktore word ondergeskikte aandag verleen.

- Ten tweede is die vermoë waarop gefokus word akkuraatheid. Omdat die reseptiewe vaardighede as 'n onderbou vir die produktiewe vaardighede beskou word, word 'n sekvensie vanaf eersgenoemde na laasgenoemde gevolg.
- Die formele sillabus word georganiseer volgens dit wat logies inherent aan die taal self is.
- Wat die sekvensie van strukture betref, rangskik die formele sillabus vanaf die eenvoudige in terme van vorm, struktuur en reël na die meer komplekse. Daar is dus primêr 'n ordening vanaf die simplistiese na die komplekse, maar dan wel op 'n manier wat dié met 'n hoër frekwensie bo dié met 'n laer frekwensie stel, óf wat die mees bruikbare bo die minder bruikbare eerbiedig.
- Wat die rasionaal daaragter betref, is daar vier argumente wat die formele sillabus ondersteun. Ten eerste word gestel dat dit goed gevestig is en 'n lang linguistiese tradisie het. Tweedens bied dit die leerstof sistematies en reëlgerig aan die leerder. Die argument is dat die patroonmatigheid die leerderlas verlig. Deur een reël te bemeester, kan dit in ander situasies gebruik word. Dit werk generatief deurdat nuwe sinne geskep of afgelei word op grond van 'n sisteem wat bemeester word. Omdat taal gewortel is in 'n beperkte stel reëls wat 'n onbeperkte reeks realisasies moontlik maak, verskaf die formele sillabus 'n generatiewe kennis. Ten derde word geredeneer dat die linguistiese sisteem analiseerbaar is en hierdie analitiese kategorieë en skemas kan in 'n onderrigplan geïnkorporeer word. Vierdens word die metalinguistiese aard van die formele sillabus as regverdiging daarvan voorgelê.

3.3.1.2 Die funksionele sillabus

Sedert die midsewentigerjare het die funksionele sillabus aandag bo die formele sillabus verkry. Daar is geweldig baie gewerk aan die implementering en ontwikkeling van die funksionele sillabusse.

■ Soos die formele sillabusse is die funksionele sillabusse sterk deur die teoretiese en analitiese uitgangspunte van linguïste beïnvloed. Sedert die laat sestigerjare en die begin sewentigerjare was die belangstelling nie meer in die fenomeen taal *per se* wat los van die alledaagse gebruik, staan nie. Die fokus was op die sentrale rol wat taal in sosiale gebeure en sosiale strukture speel. Die sosiolinguïstiek en sy resente uitvloeisel, die pragmatiek, is geïnteresseerd in taal in gebruik en die verhoudings tussen taalkode of tekstuele sisteem en hoe mense met taal in sosiale groepe en in sekere sosiale situasies optree. Hierdie sillabusse het voortgevloei uit 'n reaksie op die meganistiese metodologie van die 'Grammar-translation' en Oudio-Linguale Aanpak. Vanuit ander groeipunte in die breër Kommunikatiewe Aanpak (soos die 'Total Physical Response, Silent Way, Suggestopedia and Community Language Learning' het 'n nuwe metodologie gegroei. Die funksionele sillabus fokus op taalhandelinge, of die doel wat 'n leerder met taal in spesifieke sosiale aktiwiteite en gebeure wil bereik. Dit fokus dus op die verskillende doelwitte wat 'n taal kan dien en hoe hierdie funksies gekodeer of getekstualiseer kan word.

■ Die funksionele sillabus rig hom op die vermoë om sekere doelwitte met die taal te bereik. Dit wil dus nie uitsluitlik akkuraatheid by die leerder teweegbring nie, maar ook die vermoë om sosiaal toepaslik te wees. Hoewel die funksionele sillabusse voorkeur aan sosiale doelwitte gee, word akkuraatheid nie geheel en al uitgesluit nie. Beide die funksionele en formele

sillabusse is vaardigheidsgeoriënteerd. 'Proficiency' word beskou as die akkurate en toepaslike aanwending van die vier vaardighede. Insgelyks die formele sillabus word die verwerwing van vaardighede in die funksionele sillabus sekvensieel vanaf die reseptiewe na die produktiewe hanteer.

- Wat die seleksie en onderverdeling van die leerstof betref, selekteer die funksionele sillabus nie soos die formele sillabus op grond van die sistematiese reëls van die taal nie. Anders as die formele sillabus word die funksionele sillabus nie op grond van 'n inherente sistematiese stel reëls in die taal, geselekteer en georganiseer nie. Die funksionele sillabus is kategories in die sin dat dit die hoofipes taaldoelwitte in hiërargiese orde verdeel.
- Wat die sekvensiële aanbod van die funksionele sillabus betref, word taal in hoof- en ondergeskikte kategorieë aangebied. Dit gaan nie van 'n basiese of beperkte kennis van taal wat generatief funksioneer, uit nie. Die sekvensie is siklies van aard. Daar word van die algemene na die besondere gewerk. Wat die funksie 'begroeting' byvoorbeeld betref, word die algemeenste vorme eers aangeleer en later word begroeting binne formele en informele situasies óf selfs situasies waarin meer uitgebreide en ingewikkelde groetvorme vereis word, behandel.
- Die rasionaal agter die funksionele sillabus is dat dit 'n verbetering op die ou metodologie wou teweegbring. 'n Verdere regverdiging is die klem op betekenis en die doel om leerders in staat te stel om taal te gebruik en doelwitte op 'n interpersoonlike en sosiale manier te bereik. Die vermoë om deur taal sekere doelwitte te bereik, geniet prioriteit bo die linguistiese kennis van die taal self. Vlotheid word net so belangrik as akkuraatheid gereken. Vlotheid word deur baie aanhangers van die funksionele sillabus as die draer of motiveerder vir akkuraatheid gesien. Vlotheid word dus

as die basis vir die ontwikkeling van akkuraatheid gesien. Die funksionele sillabus beklemtoon kommunikatiewe 'performance'. Die leerder word aangemoedig om taal in terme van sy diverse funksies te ervaar en daarvandaan die diverse linguistiese vorme te beleef. Ten slotte kan daarop gewys word dat baie funksionele sillabusse funksies as die primêre organiserende kategorie beskou, terwyl die nosies of onderwerpe of selfs situasies as onderverdelings gereken word. Die 'Graded Objectives' beweging sentreer hulle sillabus ook rondom die funksies as primêre kategorie. In 'n strewe om die behoeftes van leerders in 'n teikentaal te bereik, het spesiale sillabusse (LSP), ook uit die funksionele sillabus, ontstaan. Vroeëre LSP-sillabusse het direk op die sosiolinguïste en die diskoersanaliste vir sillabusontwikkeling gesteun. Vroeëre LSP het baie dieselfde beginsels as die hoofstroom funksionaliste aangeneem. Vroeëre kommunikatiewe taalonderrig het in teenstelling met formele oriëntasies 'n voorkeur vir sosio-semantiese oriëntasies tot taal gehad. Probleme in verband met funksionele sillabusse is geïdentifiseer deur Widdowson (1971, 1978) en Wilkins, Brumfit and Paulston (1981). Pogings om 'n versoening te bewerkstellig tussen die formele en funksionele sillabusse kan gevind word in Alexander (1976), Swain (1981) en Murison-Bowie (1983). Johnson en Porter (1983) het toekomstige rigtings van die funksionele sillabusse beskryf. Onlangse navorsing binne die Raad van Europa dui rigtings, weg van die voorkeur vir funksies, aan (Council of Europe, 1984).

3.3.2 Die taakgebaseerde en prosessillabusse

In 'n opvolgartikel oor paradigmas in sillabusontwerp, beskryf Breen (1987b:157-174) die taakgebaseerde en prosessillabus wat, hoewel dit uit dieselfde wortelstelsel

gegroeï het, net soos die formele en funksionele sillabusse van mekaar verskil. In die artikel let Breen eerstens op

- die beskouings met betrekking tot taal
- taalmetodologie
- die bydraes van leerders
- die beplanning van onderrig en leer.

Hierop volg 'n uiteensetting van die uitdagings wat sillabusontwerp inhou.

Taalbeskouinge

Na aanleiding van Halliday (Breen, 1987b) se analise van die tekstuele, 'ideational' en interpersoonlike funksies van taal, kan gesê word dat die formele sillabus fokus op die tekstuele. Die funksionele sillabus is afgelei van die taalhandelinge teorie wat 'n verskuiwing na interpersoonlike kennis en die gebruik in sosiale situasies beteken. Hymes se kommunikatiewe kompetensie verwys na die onderliggende kapasiteit om linguistiese kompetensie sosiaal toepaslik te aktiveer. Onlangs is die konsep van taalgebruik verwyd om die kapasiteit om aan diskoers deel te neem, en die pragmatiese konvensies wat sodanige deelname beheer, in te sluit. Na aanleiding van Canale en Swain, sê Breen (1987b) dat kennis van die taal 'n kompleks van kompetensies is wat in alledaagse kommunikasie in interaksie tree. Die kompleks van kennis reflekteer nie net 'n persoon se kennis van die reëls en konvensies van kommunikasie nie, maar stel die persoon daartoe in staat om kreatief met hierdie reël en konvensies om te gaan.

Metodologie

Die funksionele sillabus het ontwikkel in 'n periode waartydens daar toenemende ontnugtering ontstaan het teen die meganistiese en analitiese metodologie van 'Grammar Translation' en Oudio-Lingualisme. Funksionalisme het egter nooit direk tot innovasies in onderrig gelei nie. Gegronde op die holistiese interpretasies van die leerproses, het 'n hele nuwe golf van metodologie die aandag veral in Noord-

Amerika vasgevang. Daar was ook 'n diverse en wye verkenning van die praktiese implikasies van die Kommunikatiewe Aanpak. Selfs in Europa waar die vroeë tagtigerjare deur sillabusontwerp oorheers is, het daar geleidelik 'n besef vir navorsing in metodologie ontstaan.

Bydrae van die leerders

Die afgelope jare is baie navorsing gedoen oor die leerproses en veral die bydrae wat die leerder in die verband lewer. Die sentrale aksent wat die leerproses verkry het, het verrykende implikasies vir sillabusbeplanning gehad. Die sillabus het egter slegs 'n indirekte invloed op die werklike leerproses. Na aanleiding van Long, berig Breen (1987b:159) dat die bywoning van 'n klas slegs in 'n geringe mate meer effektief is as om die leerder in die vreemdetaalomgewing te plaas. Breen verwys ook na Allwright wat oortuig is dat leerders nie leer wat leerkrigte onderrig nie. Soos reeds aangetoon, beweer Allwright dat dit nie die inhoud van die les is wat die basis vir leer vorm nie, maar die proses van klaskamer-interaksies wat geleenthede vir leer skep. Die beskouing het ontstaan dat die aktiewe toetreding van die leerder 'n baie belangrike komponent in die leerproses geword het. Die leerder superponeer nie net bewustelik of onbewustelik sy eie inhoudplan op die leerkrig se sillabus nie, maar superponeer ook sy eie leerstrategieë en werkswyse op die klaskamermetodologie. Dit is dan ook teen die agtergrond hiervan dat hierdie proefskrif so 'n swaar aksent op die leerproses en die leerder plaas (hoofstuk 4-7). Met betrekking tot leerderbydrae is die veranderlikes wat toetree tussen die beplanning van 'n sillabus en die werklike leer wat die plan beoog om teweeg te bring, van so 'n aard dat die oorspronklike plan deur sommige as bykans irrelevant gereken word.

Die beplanning van onderrig en leer

Vroeër in die proefskrif is aangetoon dat Breen (1987b:159) op Postman en Weingartner se bewering wys wat lui dat dit wat aan die leerders gesê word, nie so belangrik is as juis dit wat die leerkrag hulle laat doen nie. Dit vorm deel van 'n lang uitgerekte debat wat ook in opvoedkundige kringe gevoer is. Die mening het bestaan dat dit nie die inhoud van die sillabus is wat prominent figureer nie, maar dat dit eerder die onderrig-leerproses is wat van kardinale belang is. Daar word gemeen dat die onderrig-leerproses inhoud herdefinieer en reorganiseer. Hierdie uitgangspunt impliseer dat die sillabus nie net ondergeskik aan die metodologie is nie, maar dat dit selfs vervang word deur dit wat deur ervaring aan die klas geleer word. Hoewel Postman en Weingartner 'n ekstreme standpunt verteenwoordig, beklemtoon dit tog die feit dat die inhoud van 'n sillabus nie van die wyse waarop dit geïmplementeer word, los te maak is nie. Daar het twee reaksies op hierdie dilemma ontstaan. Sommiges meen dat die beplanning van inhoud moet saamhang met die beplanning van doelwitte, metodologie en evaluering. Sillabusontwerp moet 'n integrale deel van kurrikulumontwerp vorm. 'n Ander reaksie het gelei tot die verkenning van die relasie wat tussen inhoud en metode van onderrig bestaan. Die taakgebaseerde en prosessillabus is voorbeelde van hierdie alternatief en sal voorts verder toegelig word.

Die formele en funksionele sillabusse is formeel en sisteemgebaseerd. Dit word in logiese formules, strukture, reëls, skemas of kategorieë uitgedruk. Taakgebaseerde en prosessillabusse daarenteen fokus op hoe dinge gedoen word. Dit is gerig op hoe korrektheid, toepaslikheid en betekenisvolheid gelyktydig tydens kommunikasie bereik kan word. Taakgebaseerde sillabusse fokus dus op hoe kommunikatiewe kompetensie verkry moet word deur take te onderneem. Taakgebaseerde sillabusse is gelyktydig gerig op hóé leer plaasvind en ook hóé gekommunikeer word. Die prosessillabusse voer die prosedures met betrekking tot leer

sels verder. Die prosessillabusse spreek drie interafhanklike prosesse naamlik kommunikasie, leer en die groeuproses van die klaskamergemeenskap, aan.

In sy bespreking van die taakgebaseerde-sillabus let Breen op

- die tipe kennis waarop die sillabusse fokus;
- die bevoegdhele waarop die sillabusse fokus;
- die basis waarop die sillabus 'n seleksie en onderverdeling doen;
- die sekwenste wat die sillabus volg;
- die rasionaal agter die sillabus.

Met betrekking tot die prosessillabus word eerstens gelet op

- wat die sillabus bied;
- wat die verhouding is tussen die prosessillabus en die inhoud wat geleer moet word;
- wat die rasionaal agter die sillabus is.

3.3.2.1 Die taakgebaseerde sillabus

Die taakgebaseerde sillabus bemoei hom met kommunikatiewe kompetensie wat deur die uitvoering van take bereik word; die bydrae wat leerders lewer deur ook die kommunikatiewe kompetensie wat vooraf verwerf is, te mobiliseer; die leerproses en die skakeling tussen inhoud of leerstof met die metodologie.

- Met betrekking tot die kennis waarop taakgebaseerde sillabusse fokus, kan gestel word dat taakgebaseerde sillabusse kommunikatiewe kennis beskou as 'n geïntegreerde sisteem waarin die gebruik van nuwe taal van die leerder verwag om sy tekstuele, interpersoonlike en 'ideational' kennis te aktiveer. Taakgebaseerde sillabusse fokus verder op kommunikatiewe sowel as metakommunikatiewe take. Hierdie take word as parallele, maar wedersydsondersteunende bane beskou. In 'n sekere sin

is die taakgebaseerde sillabusse twee naasmekaarliggende sillabusse. Hierdie onderskeid is egter meer geldig ten opsigte van die sillabusontwerp. Sodra die sillabusplan implementeer word, mag die bane ineenvloei (vergelyk hoofstuk 7).

- Wat die vermoëns waarop taakgebaseerde sillabusse fokus, betref, kan gesê word dat dit gelyktydig op sowel kommunikasie, dit wil sê vlotheid, as akkuraatheid, fokus. Die leerder moet deur die taakgebaseerde sillabus leer hoe om beide akkuraat én sosiaal toepaslik te wees. Anders as die formele en funksionele sillabus, beskou die taakgebaseerde sillabus die vier vaardighede as van indirekte belang. Die take aktiveer dieselfde vermoëns wat kommunikasie ten grondslag lê. Kommunikasie-ten-einde-te-leer word as 'n belangrike element in taakgebaseerde sillabusse beskou. Daar is 'n tweërlei fokus naamlik om vermoëns te gebruik om te kommunikeer en ook dieselfde vermoëns aan te wend om taal te leer.
- Wat die basis waarop taakgebaseerde sillabusse selekteer en onderverdeel, betref, is die take tweërlei van aard naamlik kommunikatiewe take en take wat op taalleer gefokus is. Kommunikatiewe take is werklikheidsgerig in soverre dit aktuele take is wat van 'n persoon verwag mag word om in die werklikheid uit te voer wanneer hy in die teikentaal kommunikeer. Volgens Breen (1987b:162) is dit meer veeleisend om 'n taakgebaseerde as 'n formele of funksionele model saam te stel. Die sillabusontwerper moet die take met 'n hoë frekwensie in die teikentaal wat aansluit by die leerders se belangstelling en kommunikatiewe behoeftes, selekteer. Akkuraatheidsgerigte take word op basis van metakommunikasie geselekteer. Dit dien as fondament vir leerders wat in kommunikatiewe take betrokke raak en spreek ook die probleme wat leerders tydens die uitvoering van kommunikatiewe take ervaar, aan. Akkuraatheidsgerigte take fokus op die reëls en

konvensies van taal en beskou kennis van die taal baie in dieselfde lig as wat die formele en funksionele sillabusse dit doen.

- Wat sekvensie betref, kan ter oriëntering gewys word op die akkumulatiewe aard van die formele sillabus waar die leerders geleidelik tot 'n sintese van die leerstof kom. Die funksionele sillabus het 'n sikliese sekvensie wat die leerders vanaf kernfunksies tot 'n groter verfyning van funksies lei. Die sekvensie van die taakgebaseerde sillabus hang saam met die probleme wat tydens kommunikasie opduik. Die sekvensie is dus eensyds siklies in soverre gefokus word op hóé leerders met take omgaan. Andersyds is die sekvensie probleemgebaseerd in soverre dit fokus op probleme wat tydens kommunikasie openbaar word. Daar sal 'n verfyningsekvensie van kompetensie wees, want take sal gaandeweg 'n al groter appél op leerkompetensie maak. Daar sal ook 'n diagnostiese en remediërende sekvensie gevolg word. Take kan ook na gelang van die kompetensie van leerders en ook vanaf die meer algemene na die meer besondere, gerangskik wees. Dit is egter nie moontlik om take vooraf na aanleiding van die probleme wat ondervind sal word, te rangskik nie aangesien die probleme eers tydens toepassing manifesteer. Hierdie remediërende akkuraatheidstake kan as 'n tipe omweg of syspoor gesien word wat tydelik betree word totdat die probleem opgelos is. Daarna kan daar weer tot die hoofroete teruggekeer word. Die probleem is ook onvoorspelbaar aangesien dit tussen leerders sal varieer hoe homogeen die groep ook al mag wees. Ordening van die sillabus sal na gelang van die leerder se eie sillabus bepaal word. Twee soorte akkuraatheidstake moet dus deur die sillabusontwerper voorsien word. Een groep take is op die kommunikatiewe behoeftes afgestem terwyl die ander groep take as ondersteuning dien vir die studente wat probleme ondervind.

- Wat die rasionaal agter die taakgebaseerde sillabus betref, kan daarop gewys word dat die formele sillabus linguistiese kompetensie (dit wil sê kennis van die reëls van die formele en tekstuele aard van taal) voorop stel. Funksionele sillabusse fokus op 'n repertoire van taalfunksies. Taakgebaseerde sillabusse fokus op kommunikatiewe kompetensie. Dit sluit akkuraatheid, toepaslikheid en betekenisvolheid, 'n vermoë dus om te interpreteer, uit te druk en te onderhandel, in. Die kompetensie is vergelykbaar met dié in werklike take in alledaagse kommunikasie. Die doel is om te kommunikeer ten einde die taal te leer. Nog 'n motivering vir die veranderinge wat deur taakgebaseerde sillabusse teweeggebring is, is die sinvoller aanwending van metodologie. Daar word 'n sinvoller verband tussen leerstof en metodologie gelê as wat met vroeëre sillabusse die geval was. Die taakgebaseerde sillabus is beide 'means-focussed' en 'ends-focussed'. Daarteenoor is die formele en funksionele sillabus meer 'ends-focussed'. Die taakgebaseerde sillabus is beide kommunikatief en metakommunikatief. Ten slotte kan daarop gewys word dat taakgebaseerde werk setel in 'Situasionele' aanpakke wat oor die twintig jaar gelede ontwikkel het. Drie verdere faktore het volgens leerkragte 'n belangrike invloed op hulle werk uitgeoefen naamlik
 - doelformulering soos onder andere deur Bloom (1956) onderneem;
 - die aanwending van materiaal wat tematies- of projekgebaseerd, met 'n oop slot ('open-ended') is, wat direk in verband met die daaglikse lewe staan;
 - die implementering van probleemoplossing. Probleemoplossing is 'n meer holistiese as 'n analitiese aanpak. Daar word vier argumente ten gunste van taakgebaseerde sillabusse aangevoer:

- die inherente waarde van probleemoplossingstake om interaksie, onderhandeling en betekenisvolle insette aan die kant van die leerders te genereer;
- die fokus op die proses van leerderdeelname in diskoers eerder as 'n fokus op die produk of uitkomst;
- die moontlikheid om die sillabus na gelang leerderprobleme voor te doen, te orden;
- die beskikbaarheid van probleemoplossingstake wat by enige leerstof toegepas kan word.

Een van die interessantste eksperimente is die taakgebaseerde aanpak van Prabhu (1987). Verder verdien die Bangalore projek, die tweetalige programme in Canada en die take vir spesifieke doelwitte wat deur die British Council ontwerp is, spesiale vermelding (Breen, 1987b:165). Take met betrekking tot die volgende is ook verkrygbaar: simulaties, media, die vaardighede lees en skryf, grammatika, situasies en leksikaal gebaseerde sillabusse (Breen, 1987b:166).

3.3.2.2 Die prosessillabus

'n Hoofkenmerk wat taakgebaseerde en prosessillabusse van formele en funksionele sillabusse skei, is die fokus op hóé dinge gedoen word eerder as die suiwer voorsiening van 'n kennisplan. Taakgebaseerde sillabusse konsentreer op hoe kommunikasie onderneem kan word en hoe die leer van die reëls en die konvensies van kommunikasie deur take gefasiliteer kan word. Prosessillabusse verwyd die fokus op leerprosedures en beklemtoon veral die aktuele, sosiale situasie waarin leer plaasvind. In die opsig gaan prosessillabusse verder as taakgebaseerde sillabusse omdat dit 'n brug tussen leerstof en metodologie slaan. Die prosessillabusse fokus op drie prosesse naamlik kommunikasie, leer en betekenisvolle sosiale aktiwiteit. Dit is primêr 'n sillabus wat die besluit wat geneem word, en die werkprosedures wat tydens leer in groepsverband, onderneem moet word, uitlig. Die prosessillabus onderskei

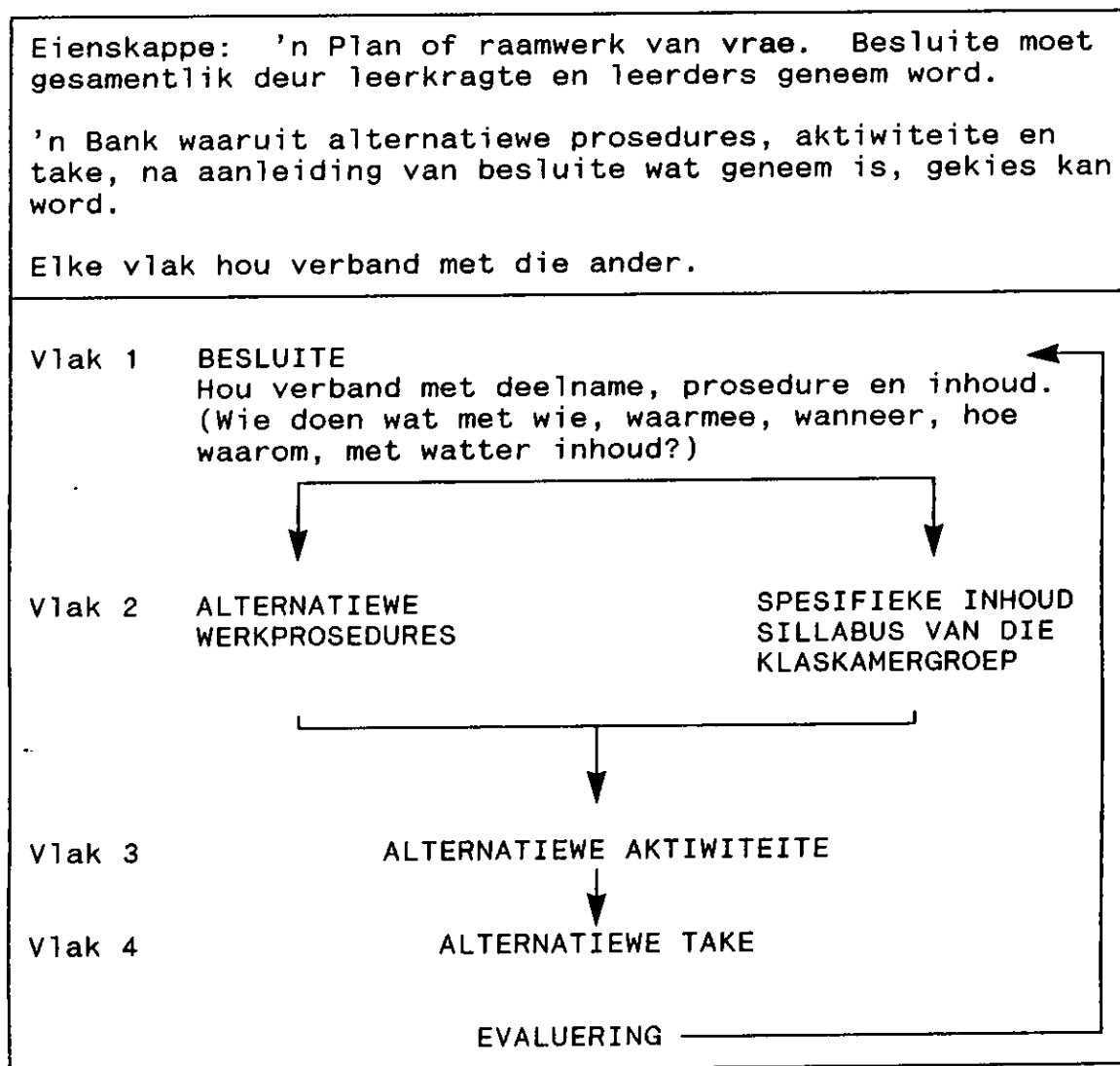
hom van ander sillabusse in soverre dit 'n plan vir klaswerk is. Die ontwerper van prosessillabusse is nie direk verantwoordelik om die leerstof vir die leerkrag en die leerders te selekteer, onderverdeel en in 'n sekere sekvensie te orden nie. Die sillabusontwerper moet slegs 'n raamwerk verskaf waarbinne die leerkragte en leerders hulle eie sillabus in 'n voortdurende proses van aanpassing, skep.

■ Wat word in die prosessillabus voorsien?

Die prosessillabus voorsien eerstens 'n plan van besluite wat die leerkrag en leerders moet neem. Tweedens voorsien dit 'n bank van klaskameraktiwiteite wat self bestaan uit 'n reeks take. Hierdie aktiwiteite is op die lyn van taakgebaseerde sillabusse geïndekseer. Die plan van besluite wat geneem moet word, bestaan uit vrae oor deelname, prosedure en onderwerp. Dit sluit in vrae oor wie saam aan 'n aktiwiteit, individueel, in pare of groepe, werk. Voorts moet besluit word watter spesifieke aktiwiteit of taak onderneem sal word, hoe dit hanteer gaan word, watter bronne aangewend gaan word, die duur van die aktiwiteit, asook die wyse waarop die verloop van die proses evalueer sal word. Soos in die geval van die taakgebaseerde sillabus, sal die take of kommunikatief of metakommunikatief wees. Laasgenoemde kan selfs take behels wat op die konvensionele formele take geskoei is. In prosessillabusse word take egter nie volgens 'n spesifieke sekvensie georden nie. Die aktiwiteite word gekategoriseer in terme van hulle eie doelwitte, leerstof, prosedures en evaluering. Die klaskamergroep selekteer aktiwiteite uit die beskikbare bank. Daar is 'n sterk aksent op evaluering. Die prosessillabus laat leerkragte en leerders toe om self hulle werkswyse, leerstof en aktiwiteite te kies. Die sillabusontwerper aanvaar dat die vraaggebaseerde plan en die bank van aktiwiteite slegs as 'n raamwerk en 'n wegspringplek vir die onderrig-leerproses in die klaskamer sal dien. Die interaksie tussen die leerkrag en leerders in die gesamentlike besluitnemings- en evalueringsproses sal

tot meer gedetailleerde beplanning en selfs ontwerp van eie verkose aktiwiteite en take aan die kant van leerkragte en leerders lei. Die aanvanklike bank van aktiwiteite en take sal verder aangevul word deur diegene wat die sillabus implementeer. Die prosessillabus word in figuur 3.4 opgesom.

Figuur 3.4: Die prosessillabus



(Na aanleiding van Breen, 1987b:168.)

Vier verskeie vlakke kan onderskei word. Vlak 1 verteenwoordig die hooffokus van die sillabus: dit behels die besluite wat deur die leerkrag en die leerders geneem

moet word. Vlak 2 verteenwoordig die resultaat van die besluitneming: die ooreengekome prosedures en die leerstofinhoud. Vlak 3 behels die bank van alternatiewe aktiwiteite wat alternatiewe take, vlak 4, meebring. Die vernaamste klaskamerwerk word op vlak 4 onderneem. Ten slotte moet leerkrigte en leerders hul resultate evalueer en na gelang van die bevindinge terugkeer na die besluite wat op die vorige drie vlakke geneem is.

■ Die inhoud van die prosessillabus

Die prosessillabus is onkonvensioneel in soverre dit nie 'n rigiede vasgestelde plan voorsien nie. Geleentheid word aan die leerkrigte en leerders gegun om medebepalend na aanleiding van hulle flukturerende insigte en behoeftes die sillabus te rig. Prosessillabusse aanvaar dat probleme wat leerders in klasverband ondervind, nie vooruit bepaalbaar is nie en bied daarom die leerkrig en die leerders die geleentheid om aan die besluitnemingsproses deel te hê. Die probleem om interne en eksterne sillabusse te versoen, word deur die prosessillabus opgelos.

■ Die rasionaal agter die prosessillabus

Daar word ses punte van regverdiging vir die prosessillabus aangevoer: 1) Die prosessillabus is 'n sintese tussen drie sillabusse - die eksterne voorafbeplande sillabus wat die leerkrig moet interpreteer; die leerder se sillabusse, divers, wisselend, gesofistikeerd, ondeursigtig, primitief, en die derde sillabus waaraan die leerkrig en leerder daaglik werk wat noodwendig 'n sintese van die eerste twee sillabusse is. 2) Die besluitnemingsproses waaraan die leerder deelneem, word as bevorderlik vir leer beskou. 3) Die besluitnemingsproses by prosessillabusse, word as 'n outentieke aktiwiteit gesien. 4) Die prosessillabus spreek die probleme in verband met die implementering van 'n sillabus aan en werp sodoende lig op die metodologie. 5) Die prosessillabus is 'n verlengstuk van die taakgebaseerde sillabus en wil as sodanig ook kommunikatiewe kompetensie

bevorder. Benewens die kommunikatiewe kompetensie fokus dit ook op metakommunikasie. Soos taakgebaseerde sillabusse, erken prosessillabusse die waarde van linguistiese kompetensie. 6) Die prosessillabusse kan ook verandering wat in die onderrig-leer-ervaring ontstaan, ondervang.

Voorbeelde van prosessillabusse is Dam (1982 en 1983) se werk met jong beginners; Huttunen (1986) se eksperimente met senior sekondêre leerlinge en Allwright (1982) se program met volwasse leerders.

Die paradigmaverskuiwing in sillabusontwerp word in figuur 3.5 uiteengesit.

Figuur 3.5: Die paradigaverskuiwing in sillabusontwerp

	<u>Formele en funksionele sillabustipes</u>	<u>Taakgebaseerde en prosessillabustipes</u>
<u>Verteenwoordig:</u>	Kennis van taal Gebruik van vaardighede Repertoire van gebruike	Prosedures vir kommunikasie, leer en klaswerk
<u>Kriteria vir ontwerp:</u>	Taalsisteme en kategorieë	Die ontwikkeling van kommunikatiewe kompetensie
<u>Doel en fokus:</u>	Ontwikkeling van akkurate en vloeiende 'performance' 'Product (ends)''-gefokuseerd	Die ontwikkeling van kommunikatiewe kompetensie Proses ('means')-gefokuseerd
<u>Elemente:</u>	Diskrete/geanaliseerde reëls en konvensies van die taalsisteem Koherensie intrinsiek aan die taalsisteem en kategorieë van gebruik	Integrasie van kommunikatiewe kennis Koherensie voorsien deur kommunikatiewe behoeftes van leerders.
<u>Geïmpliseerde gebruik:</u>	Gevestigde plan Inhoud los van metodologie	Gevestigde plan as basis vir leer (take). 'n Raamwerk vir klasbeplanning (proses). Inhoud en metodologie in kontinue verhouding

(Na aanleiding van Breen (1987b:171).)

3.3.3 Nawoord

Benewens voornoemde sillabustipes vermeld Yalden (1987:33-36) multidimensionele sillabustipes, deur ander outeurs: Johnson byvoorbeeld onderskei die 'procedural syllabus, the deep-end strategy and the process approach'. Yalden self identifiseer ses tipes kommunikatiewe sillabusse en lewer veral 'n bydrae met die 'proportional design'. Crombie stel die 'relational' sillabus voor wat op diskoersanalise

gebaseer is. Krahnke onderskei ses tipes sillabusse: struktureel, nosioneel/funksioneel, situasioneel, vaardigheidgebaseer, taak- en inhoudgebaseer. Die tematiese of 'topical syllabus' toon ooreenkoms met die situasie-, vaardigheid- en taakgebaseerde sillabusse en het sedert die sewentigerjare ontwikkel. Yalden (1987:35) sê voorts dat onlangse sillabusvoorstelle neig om 'n komposisie te wees van verskeie tipes. Yalden vermeld hier vir Stern wat taal, kultuur, kommunikatiewe aktiwiteit en algemene taalonderrig in 'n kurrikulummodel verenig. Yalden inkorporeer situasie-, diskoers- en taakgebaseerde modules in 'n kursus terwyl Swan agt verskillende sillabusse identifiseer.

Yalden (1987:40) sê dat navorsing oor sillabusontwerp sedert 1980 geweldig toegeneem het en 'n multidimensionele veld beslaan. Drie jaar later as Yalden berig Widdowson (1990:154) dat daar nie 'n definitiewe of outoritêre riglyn vir sillabusontwerp bestaan nie. Dit is binne die bestek van hierdie proefskrif ook nie moontlik om finale uitsluitel hieraan te gee nie. Dit lyk vir my egter of bevestigend op Yalden (1987:15) se volgende vraag geantwoord moet word:

'One possible approach is to look at syllabus design from a combinatory perspective: can or should elements of various kinds be combined in various ways in the same design?'

Dit wil vir my voorkom of die Afrikatale oorweging moet skenk aan 'n kombinasie van verskillende sillabustipes. Soos later na aanleiding van Kolb se model sal blyk, kan die voornoemde formele, funksionele en kommunikatiewe sillabusontwerpe nie negeer word nie (hoofstuk vyf, ses en sewe). Die vermelde taakgebaseerde sillabusse skakel baie nou aan by die pleidooi vir ervaringsleer in hoofstuk vier. Met die Kommunikatiewe Aanpak word na die aangehaalde diskoersanalise beweeg (hoofstuk sewe). Met die implementering van Kolb se model vir taalonderrig word daar noodwendig ook soos by voornoemde sillabusse aandag aan

psigologiese behoeftes van individuele leerders gegee asook faktore soos stresvermindering, leerdergesindhede en leerdermotiverings (hoofstuk vyf, ses en sewe). Die genoemde insluiting van metodes in sillabusontwerp word in hierdie proefskrif ook geakkommodeer in hoofstuk drie en ses waar onderskeie metodes van onderrig uiteengesit word. Trouens Van der Walt (1990:78) sê dat daar in sillabusontwerp 'n baie belangrike plek aan metodologie toegesê moet word. Hy meen die metodologie moet nie meer aan die leerkrag oorgelaat word nie. Die leerervarings moet in baie fyner besonderhede uitgespel word as wat tans die geval is, want wat in die klas gebeur, is baie belangriker as die leerstofinhoud. Die spesifisering van die metodologie van kommunikatiewe take en aktiwiteite sal volgens hom tot ware kommunikasie lei.

Van der Walt (1990:77-78) meen 'n sillabus in tweedetaalonderrig sal slegs gedeeltelik op teoretiese gronde geregverdig kan word. Volgens hom is daar nog nie 'n suiwer teoretiese model nie aangesien beide produk- en proses sillabusse op teoretiese en praktiese gronde gekritiseer kan word. 'n Teorie-gebaseerde sillabus is volgens hom egter 'n essensiële vereiste vir taalonderrig. Die produk-proses onderskeiding is volgens hom 'n kontinuum waarop enige sillabus geplaas kan word. 'n Sillabus sal volgens hom na alle waarskynlikheid in praktyk beide produk- en proses elemente bevat. 'The resultant syllabus would therefore be a hybrid one.'

Bronnelys: Hoofstuk 3

Abercrombie, M.L.J. 1970. *Aims and techniques of group teaching*. SRHE Working party on teaching methods, publication 2. London: Society for Research into Higher Education Ltd.

Alexander, L.G. 1976. 'Where do we go from here? A reconsideration of some basic assumptions affecting course design.' *ELTJ*, Vol. 30.2.

Allen, J.P.B. 1986. 'Functional-analytic course design and the variable focus curriculum' in Brumfit, C. *The practice of communicative teaching. ELT documents 124.* The British Council Oxford: Pergamon Press.

Allwright, R.L. 1982. Perceiving and pursuing learners' needs, in Geddes, M. and Sturtridge (Eds). *Individualisation.* Oxford: Modern English Publications.

Askes, H. 1992. 'Rigtings in die hedendaagse tweedetaalmetodologie en die praktiese implikasies daarvan vir die klaskamer.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 26.1.

Bell, C.R. and Margolis, F.H. 1978. 'Blending didactic and experiential learning methods.' *Training and development journal*, Aug.

Bligh, D. 1986. *Teach thinking by discussion.* The society for research into higher education and NFER-NELSON. Surrey: University of Guildford.

Bloom, B.S. 1974. *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Book 1, Cognitive domain.* London: Longman.

Bloom, B.S., Krathwohl, D.R. and Masia, B.B. 1971. *Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals. Handbook II, Affective domain.* London: Longman.

Botha, H.L. 1985. 'Suggestopedagogiek in die klaskamer met verwysing na ooreenstemmende beginsels in ander

....

vakdidaktiese benaderings.' SAVTO/SAALT, *Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.3.

Breen, M.P. 1987a. 'Contemporary paradigms in syllabus design, part I, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 20.2, April.

Breen, M.P. 1987b. 'Contemporary paradigms in syllabus design, part II, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 20.3, July.

Breuker, J. 1980. *In kaart brengen van leerstof*. Utrecht: Het Spectrum.

Buro vir Universiteitsonderwys, 1989. *Kurrikulering: Doelformulering*. Dosente-oriënteringskursus, werksessie 7. Bloemfontein: UOVS.

Buzan, T. 1977. *Make the most of your mind*. London: Pan Books.

Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy in Richards, J.C. en Schmidt, R.W. (Eds.). *Language and communication*. London: Longman.

Cawood, J., Strydom, A.H. en Van Loggerenberg, N.T. 1980. *Doeltreffende Onderwys*. Bloemfontein: Nasou Beperk.

Chamberlain, D. and Baumgardner, R.J. (Eds.). 1988. 'ESP in the classroom: Practice and evaluation.' *ELT documents* 128.

Clark, D.F. 1989. 'Communicative theory and its influence on materials production, state of the art article.' *Language*

teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists, April.

Council of Europe. 1984. *Towards a more comprehensive framework for the definition of language teaching objectives, Vol. 1 and 2*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.

Culhane, T., Braley, C.K. and Stevenson, D.K. 1984. *Occasional papers, 29: Practice and problems in language testing*. Colchester: University of Essex.

Dam, L. 1982. *Beginning English: an experiment in learning and teaching*. Copenhagen: Danmarks Laererhøjskole (Mimeo).

Dam, L. 1983. *Intermediate English: an experiment in learning and teaching*. Copenhagen: Danmarks Laererhøjskole (Mimeo).

De Block, A. 1975. *Taxonomie van leerdoelen*. Antwerpen: N.V. Scriptoria.

Dirven, R. and Oakeshott-Taylor, J. 1984. 'Listening comprehension (part I), State of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 17.4.

Dirven, R. and Oakeshott-Taylor, J. 1985. 'Listening comprehension (part II), State of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 18.1.

Dunn, R. and Dunn, K. 1978. *Teaching students through their individual learning styles: a practical approach*. Reston Virginia: Reston Publishing Company, Inc., A Prentice-Hall Company.

- Gresse, D.A. 1975. *'n Kognitiewe interaksieskaal ten behoeve van onderwysopleiding*. D.Ed. Johannesburg: RAU.
- Greyling, W.J. 1990. *The implications of personal construct psychology for language and literature teaching*. D.Litt. Bloemfontein: UOFS.
- Gronlund, N.E. 1985. *Stating objectives for classroom instruction*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Hamrick M. and Stone, C. 1979. 'Teaching ideas; promoting experiential learning.' *Health Education*, Vol. 10.4.
- Helm, C.A.G. Ongedateerd. *Die voorbereiding en aanbieding van lesings*. Buro vir Universiteitsonderwys. Bloemfontein: UOVS.
- Helm, C.A.G., Lötter, I.J. en Strydom, A.H. 1982. *Oorhoofse projeksie in onderwys en opleiding; Individuele selfdoenmodule*. Bloemfontein: Dreyer-drukkers en Uitgewers.
- Higgs, T.V. (Ed.), 1984. *Teaching for proficiency, the organizing principle, The ACTFL foreign language education series*. Illinois: National Textbook Company.
- Hunkins, F.P. 1980. *Curriculum development: program improvement*. London: A Bell and Howell Company.
- Huttunen, I. 1986. *Towards learner autonomy in foreign language learning in senior secondary school*. Oulu, Finland: University of Oulu.
- Johnson, K. 1982. *Communicative syllabus design and methodology*. Pergamon Press Oxford: Pergamon Press.

Johnson, K. and Morrow, K. 1980. *Communication in the classroom; applications and methods for Communicative Approach*. London: Longman.

Johnson, K. and Porter, D. (Eds.). 1983. *Perspectives in communicative language teaching*. London: Academic Press.

Jones, K. 1980. *Simulations, a handbook for teachers*. New York: Nichols Publishing Company.

Jones, K. 1982. *Simulations in language teaching*. London: Cambridge University Press.

Kilfoil, W.R. 1990. 'Grammatical consciousness-raising: a problemsolving, process-focused approach.' *Per Linguam*, Vol. 6.2.

Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning; Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Kruger, R.A. 1980. *Beginnels en kriteria vir kurrikulumontwerp*. Pretoria: HAUM.

Lätti, M. 1988. 'Taalspeletjies in die klaskamer.' *Tydskrif vir taalonderrig*, SAVTO, Vol. 22.1.

Lieskounig, J. 1985. 'Act in out! Theatrical scenes for language teaching in conversation classes.' *Tydskrif vir taalonderrig*, SAVTO, Vol. 19.2, Julie.

Mager, R.F. 1980. *Die voorbereiding van onderrigdoelwitte*. Bloemfontein: Nasou Beperk.

Maley, A. 1986. 'A rose is a rose, or is it?: can communicative competence be thought?' in Brumfit, C. 'The

- practice of Communicative teaching.' *ELT documents 124*. The British Council. Oxford: Pergamon Press.
- Maley, A. and Duff, A. 1978. *Drama techniques in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyer, J. 1985. 'n *Psigo-opleidingsstelsel waardeur universiteitstudente spesifieke ontwikkelingstake geleer word*. D.Phil. Bloemfontein: UOVS.
- Murison-Bowie, S. 1983. 'Blending grammatical and Notional/Functional syllabuses.' *EFL Bulletin*, Vol. 9.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, A. and Rodgers, T.S. 1983. 'Games in language teaching State of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 16.1, Jan.
- Péry-Woodley, M-P. 1991. 'Writing in L1 and L2: analysing and evaluating learners 'texts'.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, April.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Randolph, W.A. and Posner, B.Z. 1979. 'Designing meaningful learning situations in management: A contingency, decision-tree approach.' *Academy of management review*, Vol. 4.3.
- Renner, P.F. 1980. *The instructor's survival kit; A practical handbook of sixty strategies for classroom learning*. Vancouver: PFR Training Associates Ltd.

Richards, J.C. and Rodgers, T.S. 1986. *Approaches and methods in language teaching*. London: Cambridge University Press.

Rinvoluceri, M. 1988. *Grammar games*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roberts, J.T. 1982a. 'Recent developments in ELT - Part 1, State of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 15.2, April.

Roberts, J.T. 1982b. 'Recent developments in ELT - Part 2, State of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 15.3, July.

Roberts, J.T. 1986. 'The use of dialogues for teaching transactional competence in foreign languages.' in Brumfit, C. 'The practice of communicative teaching.' *ELT documents 124*. The British Council. Oxford: Pergamon Press.

Sheldon, L.E. 1987. 'ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development.' *ELT document 126*.

Skehan, P. 1988. 'Language testing, part 1, State of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Oct.

Strydom, A.H. Ongedateerd. *Leerstofseleksie op die makro-meso- en mikrovlak*. Buro vir Universiteitsonderwys. Bloemfontein: UOVS.

Strydom, A.H. en Helm, C.A.G. 1981. *Die suksesvolle dosent*. Bloemfontein: Nasou Beperk.

Swain, M. 1981. False beginners, in Johnson, K. and Morrow, K. (Eds.). *Communication in the classroom*. London: Longman.

Swartz, J.J. 1985. *Integrating the language laboratory with a Communicative Approach to teaching English second language to Afrikaans-speakers at senior secondary and tertiary levels in South Africa: an exploratory study*. M.Ed. Stellenbosch: University of Stellenbosch.

Ullyatt, R.C. 1991. *Changing perspectives on accuracy in the teaching of English as a second language*. M.A. Bloemfontein: UOFS.

Underhill, N. 1987. *Testing spoken language, a handbook of oral testing techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. 1984. *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. 1988. *Grammar practice activities; a practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Valette, R.M. and Disick, R.S. 1972. *Modern language performance objectives and individualization, a handbook*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Van der Vyver, D.H. 1985. 'Suggestopedagogiek/SALT: Inleiding tot die teorie en oorsig oor die geskiedenis daarvan met besondere verwysing na Suidelike Afrika. SAVTO/SAALT, *Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 19.3.

Van der Walt, J.L. 1983. 'Designing a syllabus for practical language course at tertiary level.' *Tydskrif vir taalonderrig, SAVTO*, Vol. 17.4.

- Van der Walt, J.L. 1990. 'Theory and practice in second language syllabus design.' *Per Linguam*, Vol. 6.1.
- Van Ek, J.A. 1977. *The threshold level for modern language learning in schools*. Groningen: Wolters-Noordhoff-Longman.
- Van Ments, M. 1983. *The effective use of role-play; a handbook for teachers and trainers*. London: Kogan Page.
- Weideman, A.J. 1985. 'Vier rigtings in kommunikatiewe taalonderrig.' *NEON, Natal Education, Onderwys Natal*, Vol. 48, Augustus.
- Weideman, A.J. 1987. *Applied linguistics as a discipline of design - a foundational study*. D.Litt. Bloemfontein: UOFS.
- Weir, C.J. 1988. *Communicative language testing with special reference to English as a foreign language*. Vol. II Exeter Linguistic studies. Exeter: University of Exeter.
- Widdowson, H.G. 1971. The teaching of rhetoric to students of science and technology, in *Science and technology in second language*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Widdowson, H.G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. 1986. Design principles for communicative grammar in Brumfit, C. 'The practice of communicative teaching.' *ELT documents 124*. The British Council. Oxford: Pergamon Press.
- Widdowson, H.G. 1990. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Wilkins, D.A., Brumfit, C.J. and Paulston, C. Bratt. 1981. 'Notional syllabuses revisited, a response, some comments, and a further reply.' *Applied linguists*, Vol. 2.1.
- Williams, E. and Moran, C. 1989. 'Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Oct.
- Yalden, J. 1987. 'Syllabus design, an overview of theoretical issues and practical implications.' *Annual review of applied linguistics*, Vol. 8.

Hoofstuk 4: Ervaringsleer

4.1 Probleemstelling en bydrae van die hoofstuk: die dosentgesentreerde lesingmetode moet deur studentgerigte ervaringsleer aangevul word

Akademiese sukses word deur verskeie faktore beïnvloed onder meer sosio-ekonomiese faktore, opvoedkundige milieu, motivering, self-konsep, fase van intellektuele ontwikkeling, studiemetodes, persoonlikheid en leerstyle (Van Schoor, 1987:117). Hierdie hoofstuk fokus op die invloed van onderrig op die leerproses. Leerkragte se vertellings of mededelings is nie 'n waarborg dat leerders maksimaal sal leer nie. Hierdie opmerking van Dunn en Dunn (1978:13) is ontstellend as in gedagte gehou word dat sommige dosente hoofsaaklik op die lesing as aanbiedingsmetode steun. Hulle beweer dat slegs tussen 20-40% van studente effektief kan leer deur uitsluitlik te luister. Die fokus in die tradisionele onderrig val te eensydig op die leerkrag:

*'The problems are teacher-worked
the reasons are teacher-thought-out
the formulas are teacher-derived
the apparatus are teacher-set-up
the causes are teacher-enumerated
the beautiful is teacher-selected
the wicked is teacher-condemned
the right is teacher-praised
all that the pupils do, is to
remain passive, to listen, to copy,
to memorize, and finally to recite
or to write at a stated time
what they can squeeze out of crammed
minds.'* (Cawood, Strydom en Van Loggerenberg,
1980:30).

In ervaringsgerigte metodes word die student egter in die leerproses betrek. Die voordele spreek vanself:

*'I do and I understand.
What I hear, I forget; what I see,
I remember; what I do, I know.'* (Cawood,
Strydom en Van Loggerenberg, 1980:29).

Volgens Askes (1992:74) het Benjamin Franklin oor onderwys gesê:

*'Tell me and I forget
Teach me and I remember
involve me and I learn.'*

'If you give a man a fish, he will have a single meal. If you teach him how to fish, he will eat all his life.'

'Everything about learning is not known, but the law that pupils learn by self-activity will be everlasting.'

(Cawood, Strydom en Van Loggerenberg, 1980:29).

Natuurlik het die lesingmetode ook sy voordele. Die beswaar is hier teen die eksklusiewe aanwending van die lesing as enigste onderrigmetode. Robert Albertson (Murrell en Claxton, 1987:14) waarsku leerkragte *'not to teach too much, but to trust truth to have its way with learners and ... to create a climate where willing learners realize more and memorize less'*.

Die aard van die leerstof in die praktiese taalperiodes waar byvoorbeeld op gespreksituasies gefokus word, kan makliker tot die spontane implementering van ervaringsleer lei. Die aard van die leerstof in die formele grammatikaperiode vra egter om 'n meer berekende besluit om ervaringsleer te implementeer. Die doel van hierdie hoofstuk is om aan te toon dat ook in die Afrikatale die dosentgesentreerde lesingmetode tydens grammatika-onderrig deur studentgerigte ervaringsleer aangevul kan word. Algemene kenmerke van ervaringsgerigte onderwysmetodes sal eerstens kortliks bespreek word. Ervaringsleer word gedefinieer waarna die voordele daarvan en die besware daarteen uiteengesit word. Dit word opgevolg deur die toepassing op die Afrikatale en deur Zuluvoorbeelde geïllustreer. Die voorbeelde is geskik vir eerstejaarbeggings, nie-moedertaalsprekers. Die ervaringsgerigte metodes soos onder meer die simulatie, die dramatisering, die rolspel, die sosiodrama, laboratoriumleer en sensitiwiteitsopleiding (Cawood, Strydom en Van Loggerenberg, 1980:51-88 asook Strydom en Helm, 1981:121-

137) is in opvoedkundige kringe allerweë bekend en kan met groot vrug deur die Afrikatale geïmplementeer word. Dit is egter nie die doel van die hoofstuk om op voornoemde metodes te fokus nie. Die oogmerk van hierdie hoofstuk is om aan te toon dat ook die tradisionele dosentgerigte grammatikaperiode in die Afrikatale deur middel van ervaringsleer meer studentgesentreerd aangebied kan word.

4.2 Ervaringsgerigte onderrigmetodes

Daar is basies drie onderwysmetodes, te wete voordrag, gesprek en selfdoen. Die ervaringsgerigte metodes het ontwikkel as 'n mengvorm van dié drie metodes, waarin besprekings- en selfdoenmetodes sterker figureer as die voordragmetodes (Strydom en Helm, 1981:121). Cawood, Strydom en Van Loggerenberg (1980:29-30) sê dat kennis wat die mens self belewe en ontdek, die persoonlikste en blywendste van alle kennis is. Kennis wat bekom is deur die leerder se eie aktiwiteite, denke en inspanning het meer didaktiese waarde as dieselfde kennis wat bloot deur mededeling die besit van die leerder word. Deur die implementering van selfdoen metodes, leer die leerder sonder dat hy voortdurend onder die toesig van die leerkrag staan. Hy leer self dink, doen, lees, skryf, kyk, aanteken, skep, bou, oefen, eksperimenteer, ondersoek, ontdek, ensovoorts. Cawood, Strydom en Van Loggerenberg (1980:31) beweer dat ervaringsgerigte metodes soos simulاسie, rolspel, gevallestudies en laboratoriumleer veral in die VSA snel oëgang gemaak het. Dit vorm dikwels ook die kern van menige leierskapopleidingsprogramme. Hierdie didaktiese klemverskuiwing na ervaringsgerigte metodes vloei voort as 'n reaksie op die steriliteit van tradisionele metodes. Dit is ook die gevolg van ander sektore se eksperimentering met onderwysmetodes. Die snelle ontwikkeling in bestuursbenaderings en 'n strewe na 'n werklikheidsbeklemtoneing waardeur die realiteit in die lesinglokaal ingedra word, het ook 'n kentering in onderrigmetodes gebring.

4.3 Definiëring van ervaringsleer

Wat die etimologiese oorsprongbetekenis van die begrip ervaring behels, meld Welman (1991:5) na aanleiding van Ferreira dat 'n persoon weinig baat by iemand anders se ervaring. Johnson en Johnson (Welman, 1991:5 en 6) beweer ervaringsleer bestaan daarin dat die leerder 'n eie aksieteorie formuleer, dit deur gedrag uittoets, oor die resultaat daarvan reflekteer oftewel nadink, en die teorie daarvolgens aanpas en uitbrei. Aansluitend hierby, is die siening dat ervaringsleer 'n kombinasie van praktyk en teorie is wat tot handeling lei. In sy ervaringsleermodel sê Kolb (1984:2) dat die mens se konsep van die leerproses versteur is, eers deur rasionalisme en later deur behaviorisme. Die mens het kontak verloor met sy eie ervaring as bron van persoonlike leer en ontwikkeling. Volgens Kolb (Stolz, 1991:7) kan die benaming 'ervaringsleer' toegeskryf word eerstens aan die onomwonde intellektuele verbintenis met die werke van Dewey, Lewin en Piaget en tweedens die sentrale rol wat ervaring in die leerproses speel (Murrell en Claxton, 1987:5 en 6). Murrell en Claxton gee verder ook te kenne dat Kolb se hoofbydrae daarin geleë is dat hy die vermiste skakel tussen teorie en praktyk, tussen abstrakte veralgemenings en konkrete ervaring, tussen die affektiewe (gevoelsmatige) en die kognitiewe (rasionele) domein, voorsien. Stolz (1991:8) haal voorts Kolb se definisie aan wat lui dat leer 'n proses is *'whereby knowledge is created through the transformation of experience'*. Volgens Kolb (1981:235) geskied leer siklies. Ervaring word in konsepte omgeskakel, wat weer op hulle beurt dien as gidse vir die keuses in nuwe ervarings.

Stolz (1991:7 en 8) dui, na aanleiding van Meyer, aan dat die sentrale rol wat ervaring in die leerproses speel, die ervaringsleerteorie onderskei van die rasionele en ander kognitiewe leerteorieë wat neig om die primêre klem op die verwerwing, manipulering en herroeping van abstrakte simbole te plaas. Die klem wat ervaring in die teorie geniet,

onderskei dit ook van die behavioristiese leerteorieë wat die rol van bewustheid en subjektiewe ervaring in die leerproses ontken. Kolb sê (Stolz, 1991:8) die doel van die ervaringsleerteorie is om 'n leerteorie daar te stel wat 'n holisties-geïntegreerde perspektief op leer bied wat ervaring, persepsie, kognisie en gedrag kombineer.

Samevattend som Welman (1991:31) ervaringsleer op as 'n *'holistiese en aanhoudende proses wat die verwerking van konflik tussen opponerende aanpassingswyses in die transaksies tussen die leerder en omgewing behels, en waardeur kennis geskep word'*.

4.4 Voordele van ervaringsleer

Ervaringsleer hou natuurlik heelwat voordele in bo die aanbieding van inligting uitsluitlik in die vorm van lesings. Hieronder ressorteer onder meer die selfstandigmaking van die student; die bemoeienis ook met konkrete praktiese realiteite; die kombinasie van teorie en praktyk, studie en werk; die beter toerusting vir die beroepswêreld; die oefening in besluitneming en probleemoplossing; die totale studentebetrokkenheid; die verwesenliking van ook die affektiewe doelstellings; die ontwikkeling van interaktiewe asook hoër-vlak kognitiewe vaardighede in groepverband; die stimulering en motivering van die student; die aanvaarding van verantwoordelikheid; selfondersoek en selfevaluering; die ontdekking van eie swak en sterk punte asook tydbesparing en selfs ekonomiese voordele.

Volgens Sharp (1987:159) moet 'n baie fyn balans gehandhaaf word tussen die onderrigdoel en dié van praktykskoling soos uiteengesit in die SANSO-verslag 108 waar Viljoen aangehaal word. Viljoen sê dat Suid-Afrika nie opleiding kan bekostig wat té prakties, té aktueel, té veel op hierdie oomblik gerig is nie. Studente moet geleer word om te dink, om hulle wetenskaplike metodes en houdings by te bring, om

hulle so te vorm dat hulle steeds nuwe kennis selfstandig sal kan bemeester. Kolb (1984:5) beweer dat daar in die VSA 'n kentering in die onderrigmetodes gekom het as gevolg van die feit dat die armoediges en minderhede wat slegs oor 'street wisdom' beskik ook aan universiteite toegelaat is. Daar het 'n behoefte ontstaan om die abstrakte idees van akademici af te stem op die konkrete praktiese realiteite van hierdie mense. Nog 'n rede vir die ontwikkeling van ervaringsleer was die toenemende getal ouer studente. Hieruit het 'n behoefte ontstaan om leermetodes te vind wat werk en studie kombineer. Nog 'n beweegrede vir ervaringsleer was om die student beter toe te rus vir die beroepswêreld. Die ervaringsgerigte metodes bevorder 'n studiewyse waarin algemene beginsels bemeester kan word deur individue in 'n komplekse gestruktureerde werklikheidsituasie te betrek (kyk ook Doctors, Perloff en Fahey, 1980:216). Sodoende word maksimale oordrag van die onderwyssituasie na die werksituasie van die toekoms bewerkstellig. Die metode is daarop gerig om die meer ervare leerders voor te lig en op te lei om gegewens te versamel, te evalueer en aan te wend in die proses van besluitneming en probleemoplossing terwyl hulle in spanverband betrokke is. Dit bring 'n wesenlike verandering in die aandeel van die leerkrag of dosent mee. Oënskynlik blyk dit of die dosent tydens die leerproses uitgeskakel word. Dit is egter nie die geval nie. Die dosent het steeds 'n kardinale aandeel in die keuse en voorbereiding van die leerinhoud. Hy tree as koördineerder op, waardeur daar dus 'n klemverskuiwing plaasvind. Dewey (Kolb, 1984:5), 'n voorstander van ervaringsleer, spel die verskil tussen tradisionele en ervaringsgerigte onderrig as volg uit:

'To imposition from above is opposed, expression and cultivation of individuality; to external discipline is opposed free activity; to learning from texts and teachers, learning through experience; to acquisition of isolated skills and techniques by drill is opposed acquisition of them as means of attaining ends which make direct vital appeal; to preparation for more or less remote future is opposed making the most

of opportunities of present life; to static aims and materials is opposed acquaintance with a changing world'

Die ervaringsgerigte dosente word egter nie gekenmerk deur 'n polariserende gees van óf/óf nie, maar eerder 'n inklusiwiteit, van én/én, juis gerig op koöperatiewe innovasie wat die beste van beide die tradisionele en ervaringsgerigte leer integreer.

Aan bogenoemde lys voordele van ervaringsgerigte metodes kan toegevoeg word (Cawood, Strydom en Van Loggerenberg, 1980:32; Meyer, 1985:67 en 68; Kolb, Rubin en McIntyre, 1979:37 en 50; Keeton, 1979:239 asook Doctors, Perloff en Fahey, 1980:216) dat

- totale studentebetrokkenheid dus bevorder word.
- dit die verwesenliking van affektiewe doelstellings skep. Gevoelens en waardes kan hierdeur verander word. Rolspel en simulaties leer die student om hom in ander se posisies in te dink. Waar tradisionele onderwys dikwels die kognitiewe en psigomotoriese doelstellings of die verkryging van kennis of vaardighede beklemtoon, betrek ervaringsleer ook die gevoelsaspek. In ervaringsgerigte metodes word die student in 'n situasie geplaas waaraan hy moet deelneem, waarna hy terugvoering oor die intellektuele, emosionele en sosiale implikasies van sy optrede in die groep, kry.
- die kontak met groepe, die student noodsaaklike interaksievaardighede leer.
- hoër-vlak kognitiewe vaardighede ontwikkel deur middel van sintese, analise en evaluering van ervarings. Wat geleer is, word toegepas en die student ontwikkel so sekere gedragsvaardighede. Die student kan ook sy eie leer evalueer en reguleer na aanleiding van die terugvoer.
- dit stimulerend en motiverend is vanweë die klem op realistiese situasies in die werklikheid. Dit is 'n opwindende element wat in akademiese werk ingevoer word.

- die proses of struktuur van studie beklemtoon word en nie slegs die produk nie.
- dit 'n voorbereiding bied vir deelname aan besluitneming.
- dit geleentheid bied vir die waardebeplanning van leiersoptrede in 'n klassituasie wat bevorderlik is vir eksperimentering.
- dit van die leerder verg dat hy verantwoordelikheid vir die gevolge van sy optrede aanvaar.
- dit selfondersoek en selfevaluering aanmoedig.
- met ervaringsgerigte onderrig die student ook sy eie sterk- en swakpunte as leerder leer ken - hy leer hoe om uit ervaring te leer.
- die implikasies van foutiewe gevolgtrekkings binne die leeromgewing nie so verreikend is as byvoorbeeld in die empiriese werklikheid nie. Ernstige foute kan dus betyds verhoed word.
- in sekere beroepe, ervaringsleer binne klasverband tydbesparend en goedkoper is as leer binne die empiriese werklikheid, vergelyk byvoorbeeld besoeke aan geografiese vergeleë punte.

4.5 Besware teen ervaringsleer

Daar bestaan ook baie besware (Cawood, Strydom en Van Loggerenberg, 1980:32; Meyer, 1985:68; asook Kolb, 1984:3 en 4) teen die ervaringsgerigte metodes. Voornoemde skrywers is dit egter eens dat hierdie besware eerder struikelblokke is wat vermy behoort te word as wat dit inderwaarheid nadele is wat die gebruik van die metode bevraagteken. Hieronder kan die volgende besware gelys word:

- Dit is tydrowend.
- Gebrekkige leiding word gegee as gevolg van dosente wat onvoldoende toegerus en voorberei is om die metodes en tegnieke te hanteer en om besprekingsgroepe te rig.
- Sekere individue sal formele en gestruktureerde metodes verkies bo 'n spanbenadering met 'n losser gedagtewisseling.

- Verskillende behoeftes word by verskillende individue opgewek, maar dit word deur die onsekerheid in die situasie gefrustreer.
- Die onderrig kan maklik in 'n klomp doellose speletjies ontaard as dit nie behoorlik beplan en gekontroleer word nie. Behoorlike formulering van doelstellings vir die groepbesprekings kan egter die probleem oorkom.
- Ervarings kan ook so ongestruktureerd wees dat die student se aandag nie op spesifieke aspekte gevestig word nie. Dit beklemtoon weer die belangrikheid van die formulering van doelstellings.
- Ervaringsleer stel besondere eise aan evaluering.
- Ervaringsleer is meer geïnteresseerd in die tegniek en die proses van onderrig as in die inhoud self.
- Ervaringsleer word deur die 'academic mind' as té pragmaties gesien en te veel geneigd tot die anti-intellektuele en vakmansgerigtheid in die Amerikaanse gemeenskap.

4.6 Toepassing op die Afrikatale

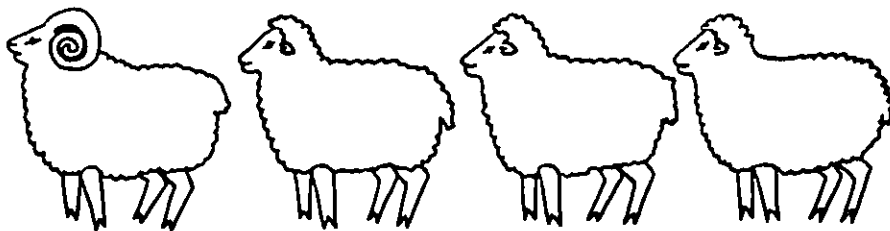
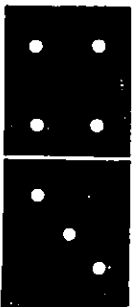
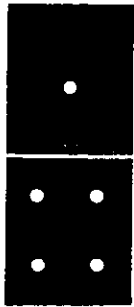
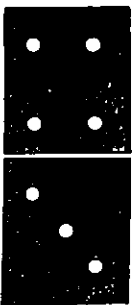
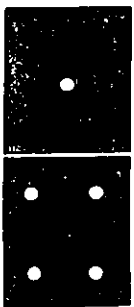
Dit is vroeër reeds vermeld dat dit nie die doel van hierdie hoofstuk is om aan te toon dat ervaringsgerigte metodes soos onder andere die simulاسie, die dramatisering, die rolspel, die sosiodrama, die laboratoriumleer en sensitiwiteitsopleiding suksesvol binne die Afrikatale geïmplementeer kan word nie. Dit lei geen twyfel dat die implementering van voornoemde metodes baie positiewe resultate sal oplewer. Hierdie metodes is egter geskik vir die praktiese periode waar die teorie of die grammatikale reëls in praktyk in 'n gespreksituasie toegepas word. In hierdie hoofstuk word slegs aangetoon dat ook die tradisionele dosentgesentreerde grammatikaperiode deur middel van ervaringsleer, meer studentgerig geaktiveer kan word. Voorbeelde hiervan is die aanbieding van prefikse en suffikse deur middel van Domino en die voornaamwoord deur middel van Dambord (Rinvoluceri, 1985:42-44 asook 54-55). Die toekomstige tyd kan weer in die formaat van dagboeke,

vakansiebeplanning na aanleiding van vakansiebrosjures, asook die aanwending van 'n horoskoop (Ur, 1988:95-98; 113-116 en 118-119), tuisgebring word. Die imperatief kan aan die hand van die speletjie 'Simon says', die gee van instruksies na aanleiding van 'n kaart; die voorskrifte vir sekere taakverrigtings en imperatiewe simbole soos 'pasop vir die hond, geen ingang, geen rommelstrooiing', ensovoorts, onderrig word (Ur, 1988:127-134). Die assosiërende kopulatief kan deur middel van die spel 'bingo' inge oefen word (Ur, 1988:122-123). Die possessief kan na aanleiding van 'n familiestamboom (Ur, 1988:226); 'n kledingstukspeletjie (Allen en Valette, 1977:118) en die spel 'Lucky dip' (Lee, 1982:24) bestudeer word. Ook die passief (Allen en Valette, 1977:146) en die bywoorde van wyse (Lee, 1982:27-28) kan deur middel van 'n speletjie geaktiveer word. Die moontlikhede is veelvuldig. Ter afsluiting word die bestudering van die naamwoordklasse asook die onderwerpsmorfeme aan die hand van Domino en 'n selfkorrektiewe kaartspel in Zulu geïllustreer.

Hoewel dit nie die doel van hierdie hoofstuk is om 'n Kommunikatiewe Aanpak tot taalonderrig te illustreer nie, moet dit egter vermeld word dat die Zuluvoorbeelde slegs 'n deel van 'n kommunikatiewe kompetensie naamlik grammatikale vaardigheid, ontwikkel. In isolasie hanteer, sal die Zuluvoorbeelde soos in hierdie hoofstuk, dus slegs grammatikale kompetensie bevorder. Die grammatikale kompetensie behoort aangevul te word deur die sosiolinguistiese, strategiese en diskoerskompetensies (Canale, 1983:6-14) ten einde volle kommunikatiewe kompetensie te ontwikkel - 'n baie belangrike doelstelling wat egter nie binne die bestek van hierdie hoofstuk hanteer kan word nie.

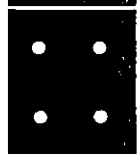
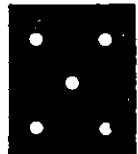
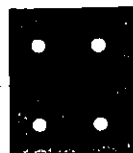
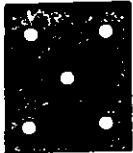
Domino: Die klassesisteem

Die klassesisteem kan aan die hand van die bekende spel, Domino bestudeer word. Na afloop van 'n lesing waarin die tersaaklike grammatikale reëls verduidelik is, kan die klas in groepe van drie verdeel word. Elke groep ontvang 'n dubbel stel losgeknipte blokkies (figuur 4.1). Die domino-blokkies word tussen twee spelers verdeel. Die derde speler tree as kontroleur op. Spelers wys nie hulle blokkies vir mekaar nie. Speler A begin deur 'n domino-blokkie neer te lê. Speler B lê 'n blokkie aan enige kant van speler A se blokkie neer. Dit moet 'n gemeenskaplike element bevat. As die linkerkant van speler A se blokkie die naamwoordklasnommer 5, en die regterkant van speler B se blokkie die naamwoord *ikati/kat* bevat, is dit korrekte pasmaats in soverre *ikati/kat* tot klas 5 behoort. Die syfers dui dus die naamwoordklasnommer aan. Die gemeenskaplike deler kan op verskeie maniere manifesteer (kyk ingeslote lys) byvoorbeeld in die formaat van twee naamwoorde (1) in dieselfde klas; die naamwoord met die ooreenstemmende skets (bloot 'n semantiese verband dus (2)); twee sketse naas mekaar van verskillende naamwoorde wat tot 'n gemeenskaplike klas behoort (3); 'n naamwoord of skets naas die ooreenstemmende primêre kongruensiemorfeem (4 en 5);



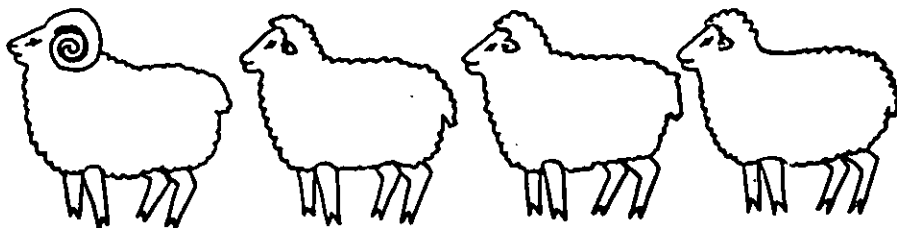
die skets of die naamwoord of die primêre kongruensiemorfeem naas die ooreenstemmende klasnommer (6, 7 en 8) ensovoorts.

Die spelers moet telkens die gemeenskaplike noemer verklaar. Indien nie moontlik nie, moet die betrokke speler sy beurt verbeur. Die wenner is die persoon wat eerste al sy dominoes suksesvol toegevoeg het. Dit is teen die reëls om bloot twee nommers naas mekaar te lê en as 'n gemeenskaplike noemer te beskou.








Studente moet aanvanklik probeer om dominoes op 'n horisontale lyn toe te voeg. Indien die spel egter doodloop kan daar soos by 'scrabble' ook op vertikale lyne voortgegaan word.

Ten einde te verhoed dat foute ingeoefen word, word 'n selfkorrektiewe kontrolelys aan die studente beskikbaar gestel. Die derde student in die groep kontroleer student A en B se optrede met behulp van die kontrolelys.



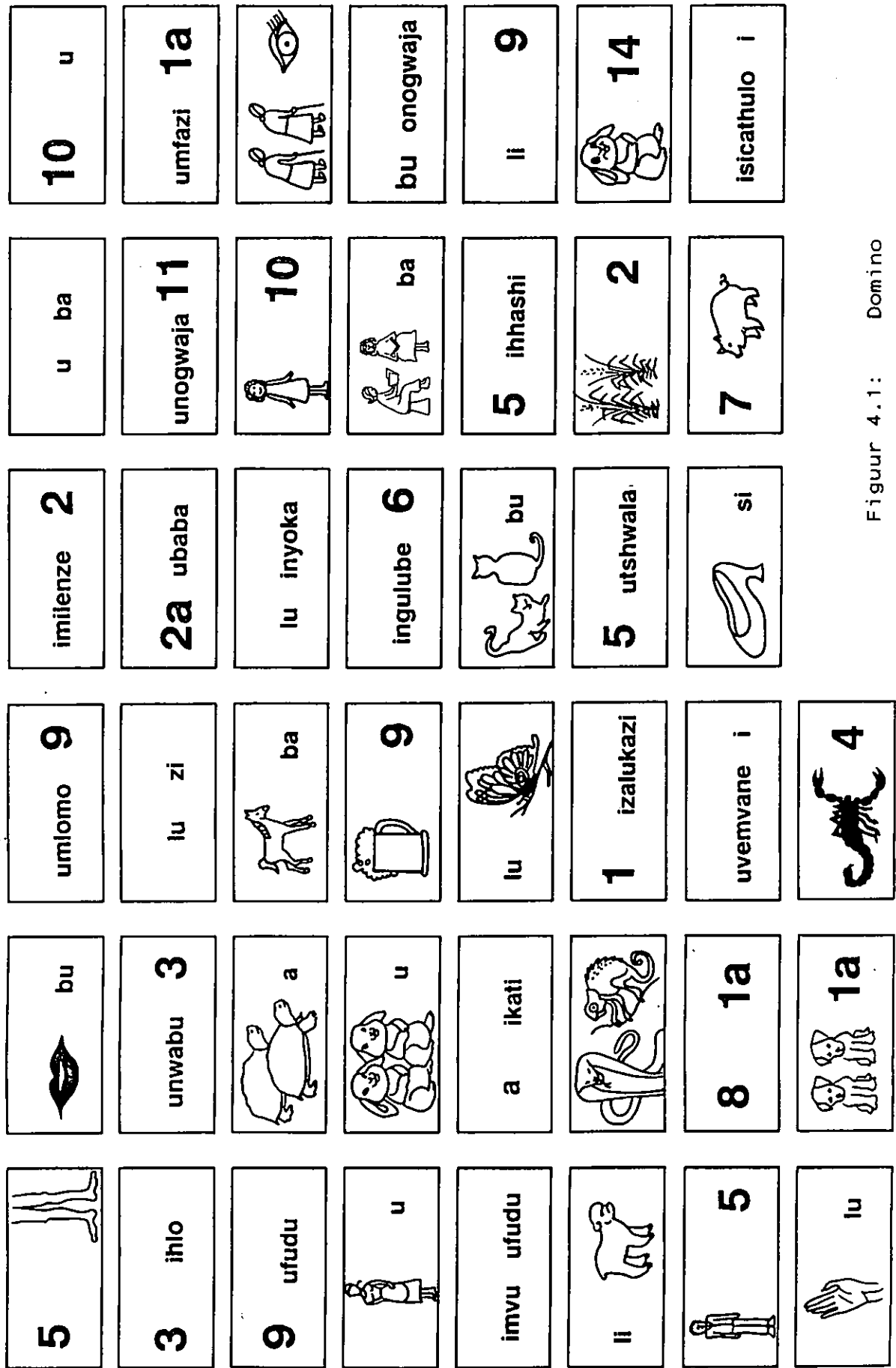
Voorbeelde met gemeenskaplike noemer

1.		umfazi (vrou klas 1)	umuntu (mens klas 1)	
2.			imvu (skaap)	
3.		 (klas 11)	 (klas 11)	
4.		ihlo (oog klas 5)	-li-	
5.		 (klas 9)	-i-	
6.		 (klas 3)	3	
7.		umlomo (mond- klas 3)	3	
8.		-u-	3	

Ensovoorts

Domino : Selfkorrektiewe kontrolelyls

Afrikaans	Zulu	Naam= woord= klas	Norm= variant volle prefiks	Primêre kongruensie= morfeem
vrou	umfazi	1	umu-	-u-
studente	abafundi	2	aba-	-ba-
vader	ubaba	1a	u-	-u-
hase	onogwaja	2a	o-	-ba-
mond	umlomo	3	umu-	-u-
bene	imilenze	4	imi-	-i-
haas	unogwaja	3a	u-	-u-
skerpioen	ufezela	3a	u-	-u-
oog	ihlo	5	ili-	-li-
perd	ihhashi	5	ili-	-li-
kat	ikati	5	ili-	-li-
katte	amakati	6	ama-	-a-
skoel	isicathulo	7	isi-	-si-
hand	isandla	7	isi-	-si-
ou vrouens	izalukazi	8	izi-	-zi-
slang	inyoka	9	in(i)-	-i-
meisie	intombazana	9	in(i)-	-i-
vark	ingulube	9	in(i)-	-i-
skaap	imvu	9	in(i)-	-i-
man	indoda	9	in(i)-	-i-
honde	izinja	10	izin(i)-	-zi-
trapsuutjies	unwabu	11	ulu-	-lu-
skilpad	ufudu	11	ulu-	-lu-
vlinder	uvemvane	11	ulu-	-lu-
skilpaaie	izimfudu	10	izin(i)-	-zi-
bier	utshwala	14	ubu-	-bu-
gras	utshani	14	ubu-	-bu-



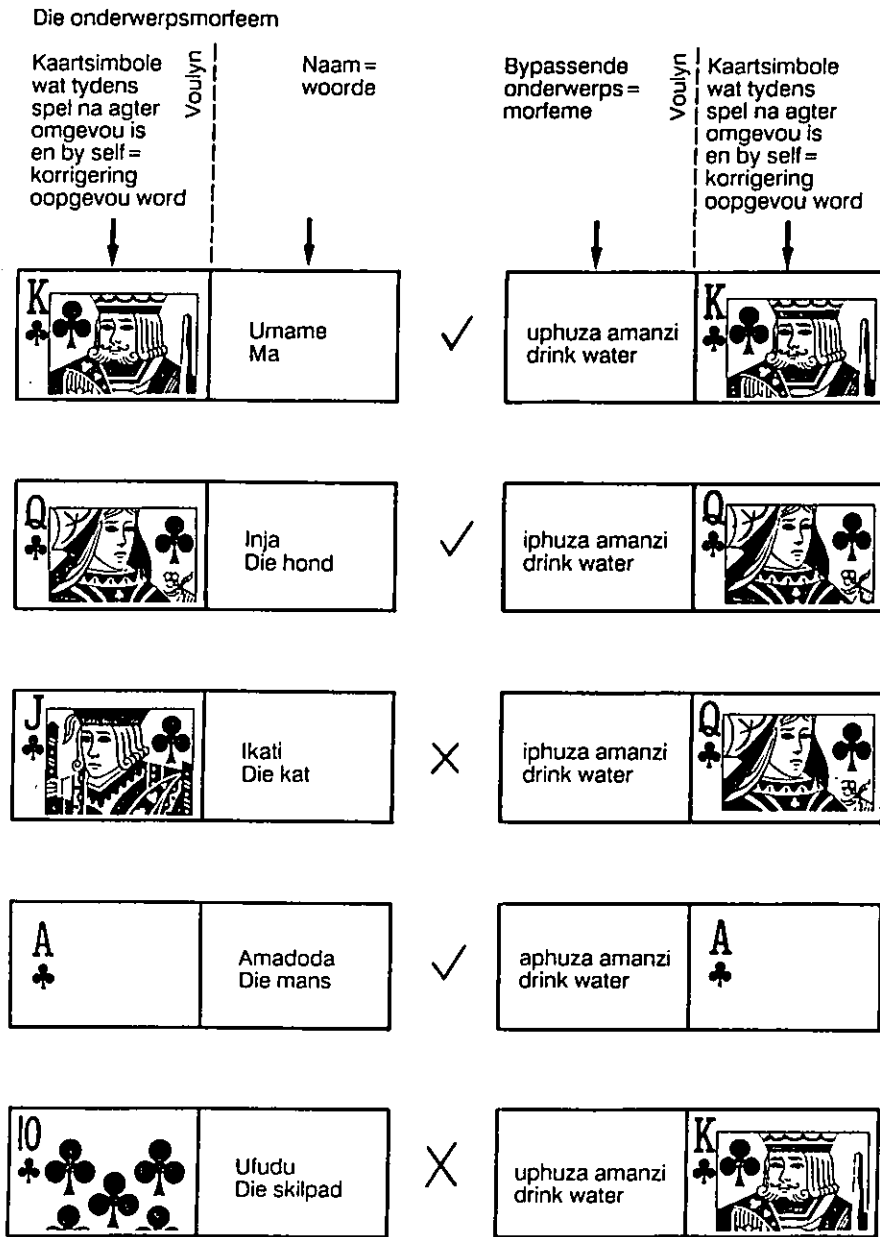
Figuur 4.1: Domino

Selfkorrektiewe kaartspel : Die onderwerpsmorfeem

Die onderwerpsmorfeem kan aan die hand van 'n selfkorrektiewe kaartspel bestudeer word. Enkele voorbeelde word in figuur 4.2 geïllustreer. Elke sin bestaan uit twee dele. Die naamwoord in onderwerpsposisie word los van die res van die sin geknip. Die doel is dan om die onderwerpsmorfeem te vind wat by die naamwoord in onderwerpsposisie hoort. Die aangehegte kaartsimbole dien 'n selfkorrektiewe doel. Tydens die spel is die kaartsimbole na agter omgevou sodat dit nie sigbaar is nie. Sodra alle naamwoorde van die korrelerende onderwerpsmorfeme voorsien is, word die flappie met die kaartsimbole daarop oopgevou. Indien die korrekte kombinasies gemaak is, sal die twee kaartsimbole van elke sin ooreenstem. Indien die twee kaartsimbole van die sin verskil, is dit duidelik dat 'n foutiewe onderwerpsmorfeem vir die naamwoord geselekteer is.



Figuur 4.2: Selfkorrektiewe kaartspel



4.7 Nawoord

In terme van die voorgaande teoretiese besinning beoordeel, blyk dit dat die voorgestelde Zuluvoorbeelde ervaringsleergerig is. Die oefeninge behels selfkaktiwiteite wat nie dosent- nie, maar studentgesentreerd is. Dit lei tot die selfstandigmaking van die student wat deur eie ervaring en eksperimentering leer. Dit bevorder selfondersoek en selfevaluering. Die proses of struktuur

van studie word beklemtoon en nie slegs die produk van leer nie. Insiglose memorisering word verhoed en vervang deur studie met insig en begrip. Dit lei ook daartoe dat studente hulle eie sterk en swak punte ontdek en uit ervaring leer. Deur die selfkiewiteit, verkry studente die geleentheid om hulle eie leer te evalueer en te reguleer. In plaas van net te absorbeer, ontwikkel hoërvlak kognitiewe vaardighede deur middel van sintese, analise en evaluering by die student. Die ervaringsgerigte aktiwiteite stimuleer en motiveer die student onder meer ook vanweë die verfrissende afwisseling van die lesingmetode. Die ervaringsgerigte aktiwiteite bevorder studente se probleemoplossings- en besluitnemingsvermoë en hulle leer om verantwoordelikheid vir hulle besluite en optrede te aanvaar. Die studentebetrokkenheid lei tot die ontwikkeling van interaktiewe vaardigheid. Die aanwending van die lesing as onderrigmetode (Helm, Ongedateerd:6 en Strydom en Helm, 1981:53-55) tydens die grammatikaperiode het besliste voordele. Met die koms van funksioneel-nosionele sillabusse is drilwerk en patroonoefening egter op die agtergrond geskuif ten gunste van take en aktiwiteite (Howatt, 1987:22). Die eksklusiewe aanwending van die lesing as enigste onderrigmetode is dus uitgedien. Dit moet deur ervaringsleer aangevul word.

Bronnelys: Hoofstuk 4

Allen, E.D. and Valette, R.M. 1977. *Classroom techniques: Foreign languages and English as a second language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Askes, H. 1992. 'Rigtings in die hedendaagse tweedetaalmetodologie en die praktiese implikasies daarvan vir die klaskamer.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 26.1.

Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy in Richards, J.C. en Schmidt, R.W. (Eds.). *Language and communication*. London: Longman.

Cawood, J., Strydom, A.H. en Van Loggerenberg, N.T. 1980. *Doeltreffende Onderwys*. Bloemfontein: Nasou Beperk.

Doctors, S.I., Perloff, R. and Fahey, L. 1980. 'Experiential learning/Social-problem-solving programs in graduate schools of business.' *Review of black political economy*, Vol. 2.

Dunn, R. and Dunn, K. 1978. *Teaching students through their individual learning styles: a practical approach*. Reston Virginia: Reston Publishing Company, Inc., A Prentice-Hall Company.

Helm, C.A.G. Ongedateerd. *Die voorbereiding en aanbieding van lesings*. Buro vir Universiteitsonderwys, Bloemfontein: UOVS.

Howatt, A.P.R. 1987. 'From structure to communicative.' *Annual review of applied linguistics*, Vol. 8.

Keeton, M.T. 1979. 'Building experiential learning into external degree programs.' *Peabody journal of education*, Vol. 56.3.

Kolb, D.A. 1981. Learning styles and disciplinary differences in Chickering, A.W. and Associates. *The modern American college*. London: Jossey-Bass.

Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning; Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

- Kolb, D.A., Rubin, I.M. and McIntyre, J.M. 1979. *Organizational psychology; an experiential approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lee, W.R. 1982. *Language teaching games and contests*. London: Oxford University Press.
- Meyer, J. 1985. 'n *Psigo-opleidingsstelsel waardeur universiteitstudente spesifieke ontwikkelingsake geleer word*. D.Phil. Bloemfontein: UOVS.
- Murrell, P.H. and Claxton, C.S. 1987. 'Theory and ideas for training; Experiential learning theory as a guide for effective teaching.' *Counselor education and supervision*, Vol. 27.1, Sept.
- Rivoluceri, M. 1985. *Grammar games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharp, A. 1987. 'Kurrikulumontwerp vir 'n kursus in ontwikkelingsielkunde.' *Acta Academica, Nuwe reeks B - nr. 4. Temas en variasies in die sielkunde*. Bloemfontein: UOVS.
- Stolz, D. 1991. *Die ontwikkeling en validering van 'n leerstylinventaris aan die hand van Kolb se model van leerstyle*. M.Soc.Sc. Bloemfontein: UOVS.
- Strydom, A.H. en Helm, C.A.G. 1981. *Die suksesvolle dosent*. Bloemfontein: Nasou Beperk.
- Ur, P. 1988. *Grammar practice activities; a practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Schoor, W.A. 1987. 'The ECT study method as a practical implementation of Kolb's model of experiential learning.' *Suid-Afrikaanse tydskrif vir Hoër Onderwys*, Vol. 1.1.

Weideman, A.J. 1987. *Applied linguistics as a discipline of design - a foundational study*. D.Litt. Bloemfontein: UOFS.

Welman, J.C. 1991. *Die geldigheid van 'n leerstylvraelys in die onderskeiding tussen universitêre studierigtings*. M.A. Bloemfontein: UOVS.

Hoofstuk 5: Die leerproses by volwassenes na aanleiding van Kolb se model

5.1 Probleemstelling en bydrae van die hoofstuk: intuïtiewe onderrig moet vervang word met 'n doseerproses waarin rekening gehou word met die wyse waarop die leerproses plaasvind

In die vorige hoofstukke is aangedui dat taalverwerwing in die Afrikatale nie altyd na wense geskied nie. Daar is ook aangedui dat akademiese sukses volgens Van Schoor (1987:117) deur verskeie faktore beïnvloed word, onder andere sosio-ekonomiese faktore, opvoedkundige milieu, motivering, self-konsep, fase van intellektuele ontwikkeling, studiemetodes, persoonlikheid en leerstyle. Hierbenewens het die afwesigheid van ervaringsleer en die uitsluitlike aanwending van die dosentgesentreerde lesingmetode 'n nadelige invloed op taalverwerwing. Die oorbeklemtoning van teorie bo praktyk - die abstrakte of die konkrete; akkuraatheid of vlotheid; taalleer of taalverwerwing; die kognitiewe of affektiewe; deduktiewe of induktiewe leer; die negering van die wyse waarop die leerproses plaasvind; die gebrekkige voorbereiding tydens die reseptiewe fase vir die daaropvolgende produktiewe vloheidsfase; die versplintering vanweë gefragmenteerde onderrig; die verwaarlosing van studenteleerstyle; die voorkeur vir 'n enkele taalonderrigbenadering asook die verwaarlosing van sekere vlakke van Bloom (1974) se taksonomie, het 'n stremmende uitwerking op die leerproses.

Hierdie hoofstuk wil 'n bydrae lewer deur die bekendstelling van Kolb (1984) se ervaringsleermodel uit die Filosofie, die Sielkunde en die Fisiologie. Kolb se model is nog nie vir taalonderrig aangewend nie, maar dit bied soos later sal blyk, 'n oplossing vir sekere van die vermelde probleme in taalonderrig ten spyte van die feit dat sy model nie primêr

vir taalonderrig ontwerp is nie. Die hoofstuk bepleit dat die doseerproses ooreenstemmend die wyse waarop die leerproses by die volwassene plaasvind, gerig word.

Die uitsluitlike aanwending van die dosentgesentreerde lesingmetode inhibeer taalverwerwing en moet met studentgerigte ervaringsleer aangevul word. Volgens Dunn en Dunn (1978:13) leer slegs tussen 20-40% van studente effektief deur uitsluitlik na 'n dosent te luister. Leerkragte se vertellings of mededelings is dus nie 'n waarborg dat leer suksesvol sal plaasvind nie. Die klem val in die tradisionele klaskamer ook te veel op die kognitiewe of intellektuele begrip en waardering vir feite (die abstrakte), terwyl die praktiese toepassing op die lewenswerklike situasies agterweë bly (Fry en Kolb, 1979:80). Met die implementering van Kolb (1984) se ervaringsleermodel word die klem vanaf dosentgerigte onderrig na studentgerigte onderrig verskuif. Hierdie model bied 'n versoening van die opposisies teorie en praktyk/die abstrakte en die konkrete, akkuraatheid en vlotheid, taalleer en taalverwerwing, die kognitiewe en die affektiewe asook die deduktiewe en induktiewe leer. Die model hou rekening met die wyse waarop die leerproses by die volwassene plaasvind. Die leerproses behels volgens Kolb 'n siklus van vier fases wat deur alle leerders in 'n spesifieke volgorde gevolg moet word. Dit bied 'n holisties-geïntegreerde perspektief op die leerproses in soverre dit ervaring, persepsie, kennis en gedrag kombineer. Nog 'n bydrae wat deur die implementering van Kolb se model gelewer word, is in die sikliese aard daarvan gesetel. Vanweë die vasgestelde en geïntegreerde volgorde waarin die leer- en doseerproses moet plaasvind, is voorafgaande fases voorbereidend vir daaropvolgende fases. Wat taalonderrig betref, impliseer dit dat die reseptiewe die produktiewe voorafgaan en dat materiaal nie geïsoleerd en onsamehangend aangebied kan word nie. Sodoende word verhoed dat die produktiewe fase misluk as gevolg van

voorafgaande fases wat nie genoegsame voorbereiding en selfstandigmaking vir die produktiewe fase bied nie. Kolb se model voorkom dus versplintering in die leerproses wat deur gefragmenteerde onderrig veroorsaak word. Voorts beteken die implementering van Kolb se model dat die verskillende leerstyle van studente tydens die onderrigproses verreken word. Die inagneming van studente se leerstyle is gebiedend noodsaaklik aangesien materiaal wat nie in pas met 'n student se leerstyl is nie, tot verarming in leer lei. Die studie van leerstyle verhoed dus dat 'n dosent onbewustelik enkellynig op 'n sekere leerstyl af doseer terwyl ander leerstyle verwaarloos word. Die integrering van 'n verskeidenheid leerstyle behels ook dat alle studente aan ál vier leerstyle blootgestel word - 'n bate aangesien al vier leerstyle noodsaaklik is vir geïntegreerde suksesvolle leer. Daar bestaan 'n groot verskeidenheid uiteenlopende benaderings met betrekking tot taalonderrig. Die 'Grammar Translation, Communicative Language Teaching, Total Physical Response, Community Language Teaching, Suggestopaedia, Natural Approach, Strategic Interaction and Communicational Teaching' lewer dus seleksieprobleme op. 'n Sintese van hierdie benaderings word in die model van Kolb voorgestel waar fasette van bipolarêre opposisies naamlik vlotheid (kommunikatiefgerigte taalonderrig), sowel as akkuraatheid (struktuur- of grammatikagerigte taalonderrig), sinvol geïntegreer kan word. Indien die doseerproses na aanleiding van Kolb se model gerig word, verhoed dit ook dat sekere vlakke van Bloom (1974) se taksonomie verwaarloos word.

Opsommend kan gestel word dat die implementering van Kolb se model beoog word om:

- dosentgesentreerde onderrig deur ervaringsleer aan te vul;
- teorie en praktyk/die abstrakte en konkrete, te versoen;

- aandag te wy aan beide akkuraatheid en vlotheid, taalleer en taalverwerwing dus;
- die kognitiewe sowel as die affektiewe te stimuleer;
- beide deduktiewe en induktiewe leer te bevorder;
- rekening te hou met die wyse waarop die leerproses plaasvind;
- ervaring, persepsie, kognisie en gedrag te kombineer;
- onderrig siklies vanaf die reseptiewe na die produktiewe, te rig. Dit impliseer dat studente progressief opgebou word en dat in elke fase vir die daaropvolgende fases voorberei word;
- die verskillende leerstyle van studente in die doseerproses in ag te neem, hoewel dit nie uitvoerig binne hierdie hoofstuk uiteengesit kan word nie;
- 'n sintese vir die verskillende taalonderrigbenaderings aan te bied; en
- op verskeie vlakke van Bloom (1974) se taksonomie te aktiveer.

Teen die agtergrond hiervan word in die volgende paragrafe op Kolb se ervaringsleermodel (1984) gefokus. Dit is binne die bestek van hierdie studie nie moontlik om alle faktore wat op die leerproses 'n invloed uitoefen, intensief te bestudeer nie. 'n Studie van ervaringsleer en studente se leerstyle is 'n aksent op één van die veranderlikes in die leerproses en wil geensins voorgee om alle probleme met betrekking tot akademiese prestasie op te los nie.

5.2 Kolb se model

Welman (1991:4) beskou Kolb se studie van ervaringsleer as 'n model (die voorloper van 'n teorie), en nie 'n teorie nie. Welman raak tot dié slotsom op grond van Mouton en Marais se onderskeid tussen tipologieë, modelle en teorieë as konseptuele raamwerke en met inagneming van Lachman se beskrywing van 'n model, Marx se beskouing van 'n teoriekonstruksie en Hill se spesifikasies van wat 'n ideale

leerteorie is. Soos reeds gesê het navorsing volgens Van Schoor (1987:117) aangetoon dat akademiese sukses deur verskeie faktore bepaal word, onder andere sosio-ekonomiese faktore, opvoedkundige milieu, motivering, self-konsep, die fase van intellektuele ontwikkeling, studiemetodes, leerstyle en persoonlikheid. Onder die studiemetodes noem hy die SQ3R, T-SQUARE en die 'Questioning and Relationship-finding' metode. Hoewel die metodes met varieërende grade van sukses toegepas is, beskryf geeneen van hulle in besonderhede die basiese kognitiewe of leerbeginsels wat in 'n betroubare teorie verteenwoordig behoort te wees nie. Hierdie beginsels is volgens hom deur Kolb beskryf. Van Schoor sê voorts dat vernoemde metodes nie rekening hou met konkrete ervaring en aktiewe eksperimentering nie. Van Schoor meld ook dat Sugerman Kolb se model aan toetsing onderwerp het en positief daarvoor verslag gedoen het. Volgens Sugerman (1985:264-268) word die onderskeid van individuele leerstyle van Kolb asook die sikliese aard van die leermodel, algemeen aanvaar. Kolb se leerstyleinventaris word egter hewig gekritiseer. Voorts sê Sugerman (1985:268, 264 en 267) dat die implikasiewaarde van Kolb se model veelvuldig is, onder ander vir studente, dosente (en konsultante). Na aanleiding van kennis van sy model kan studente byvoorbeeld kursusse selekteer waarin hulle voorkeurleerstyl dominant is. Hulle kan inligting bekom oor die leemtes in hulle eie leerstyle en hulle eie repertorium aanvul. Kennis van verskillende leerstyle bring ook meer empatie met die perspektiewe van ander persone met ander leerstyle mee. Terugvoer in verband met 'n kursus sal ook beter verstaan word byvoorbeeld in soverre besef word dat akkommodeerders om meer toepassing, en assimileerders om meer teoretiese insette, sal vra. Die model kan volgens Sugerman (1985:264 en 267) ook dien as 'n basis vir kurrikulumbeplanning. Dit bied 'n koherente raamwerk vir beplanners wat 'n gebalanseerde program probeer saamstel. So byvoorbeeld word die opponerende konkrete en abstrakte dimensies asook die aktiewe en reflektiewe dimensies nie

inherent die een bo die ander gestel nie, maar gelykwaardige status toebedeel. Kennis van die model lei ook tot beter begrip van die interverhouding tussen teorie en praktyk. Soos uit die vorige hoofstukke duidelik geblyk het, het die implementering van ervaringsleer 'n kentering in onderrigmetodes gebring. Die reaksie op 'n tradisionele oriëntasie manifesteer nie net in taalonderrig nie, maar ook by verskeie wetenskaplikes op ander vakgebiede byvoorbeeld by John Holt, die wiskundige; Caleb Gattegno; James Asher, Valery Postovsky en Georgi Lozanov, die sielkundiges; die psigoterapeut Carl Rogers en die sielkundige en teoloog, Charles Curran (Parkinson en Maher, 1987:127).

Freedman en Stumpf (1980:447) trek egter die waarde van Kolb se model in twyfel. Hulle voorstel met betrekking tot verbetering is egter ook nie sonder onsekerheid nie. Hulle meen die probleme wat hulle in hul navorsing uitgewys het, kan oorkom word deur óf die teorie óf die leerstylinventaris te hersien. Welman (1991) en Stolz (1991) het juis navorsing gedoen waarin hulle probleme met die leerstylinventaris uitwys. Wat die model self betref, blyk dit egter steeds waarde te hê vir die onderrig van die Afrikatale soos later in die hoofstuk duidelik aangetoon sal word.

In Kolb se definisie van ervaringsleer figureer die volgende ses stellings prominent.

5.2.1 Wat is leer?

Kolb (1984:38) definieer leer as 'n proses waardeur kennis geskep word deur die transformasie van ervaring. Die definisie beklemtoon dat leer 'n aanpassingsproses is en nie 'n stel van uitkomstes nie. Leer behels 'n transformasieproses wat kontinu geskep en herskep word. Dit is nie 'n onafhanklike entiteit wat verwerf en oorgesend word nie. Leer transformeer ervaring in beide sy objektiewe

en subjektiewe vorme. Om die leerproses te verstaan moet die aard van kennis verstaan word en omgekeerd. Hierdie definisie word in die volgende paragrawe verduidelik.

5.2.1.1 Leer is 'n proses en nie 'n stel van uitkomst nie

Ervaringsleer onderskei hom van die tradisionele metodes in soverre leer as 'n proses gesien word en nie as 'n stel behavioristiese uitkomst soos onder andere deur Watson, Hull en Skinner (Kolb, 1984:26 en 27) gereken word nie. Volgens die aanhangers van ervaringsleer is idees nie 'n vasgestelde onveranderlike element van denke nie, maar kan gevorm en hervorm word deur ervaring. Bruner sê dat die doel van opvoeding is om ondersoek of navraag sowel as die vaardigheid van die kennisverwerwingsproses, te stimuleer. Die klem val op die proses van kennisverwerwing, want kennis is 'n proses, nie 'n produk nie. In die tradisionele onderrigmetodes figureer die leerkrag as 'n deponent wat kennis deponeer. Hierdie 'bank'-konsep van kennis beskryf hy as:

'Education thus becomes an act of depositing, in which the students are the depositories and the teacher the depositor. Instead of communicating, the teacher issues communiques and makes deposits which the students patiently receive, memorize and repeat.'
(Kolb, 1984:27)

Welman (1991:7 en 8) sê dat by ervaringsleer daar nie sprake van papegaaileer of masjinale-leer ('rote learning') is nie. Welman haal voorts MacNamara en Weekes aan wat meen dat leer 'n aktiewe eerder as 'n passiewe proses is. Die student moet aktief soek na informasie, besluite neem, of op hierdie besluite reageer, hulle onthou en dan toekomstige besluitneming daarvolgens rig, nadat die effek van vorige aksies in oënskoue geneem is. Na aanleiding van Rogers sê Welman voorts dat leer betekenisvol is waar die affektiewe in die leergebeurtenis geïntegreer is. Leer vind op eie inisiatief plaas. Al is die stimulus ekstern (soos in die

klaskamer), kom die gevoel van ontdekking en begrip van intern - die leerder ag dit van waarde. Selfdoen is 'n kenmerk van alle betekenisvolle leer. Die doel van opvoeding is dus nie om uitsluitlik 'n korpus van kennis te memoriseer nie. Onderzoekende denke moet gestimuleer word en die vaardigheid met die proses van kennisverwerwing moet ontwikkel word (Stolz, 1991:9).

5.2.1.2 Leer is 'n kontinue proses gegrond op ervaring

Kolb (1984:27) beweer kennis word kontinuu afgelei en getoets uit die ervaring van die leerder. Elke ervaring is gebaseer op vorige ervarings en 'n modifikasie van die wat daarop volg, vind plaas. Die kennis wat hy in een situasie opgedoen het, word 'n instrument vir die begrip en effektiewe hantering van daaropvolgende situasies. Die feit dat leer 'n kontinue proses is, het belangrike opvoedkundige implikasies. Dit impliseer dat alle leer, herleer is. Die leerder is nie 'n blanko vel waarop nuwe informasie geskryf word nie. Elke persoon beskik oor vooraf verworwe kennis, korrek of foutief. Dit is nie die taak van die dosent om uitsluitlik nuwe kennis in te plant nie, maar ook om verouderde kennis te modifiseer. As die opvoedingsproses begin deur die student se oortuigings en teorieë uit te lig, dit te toets en dan nuwe meer geraffineerde idees in sy kennissisteem te integreer, is leer gefasiliteer.

5.2.1.3 Die leerproses verg die oplossing van konflik tussen dialekties opponerende aanpassingswyses

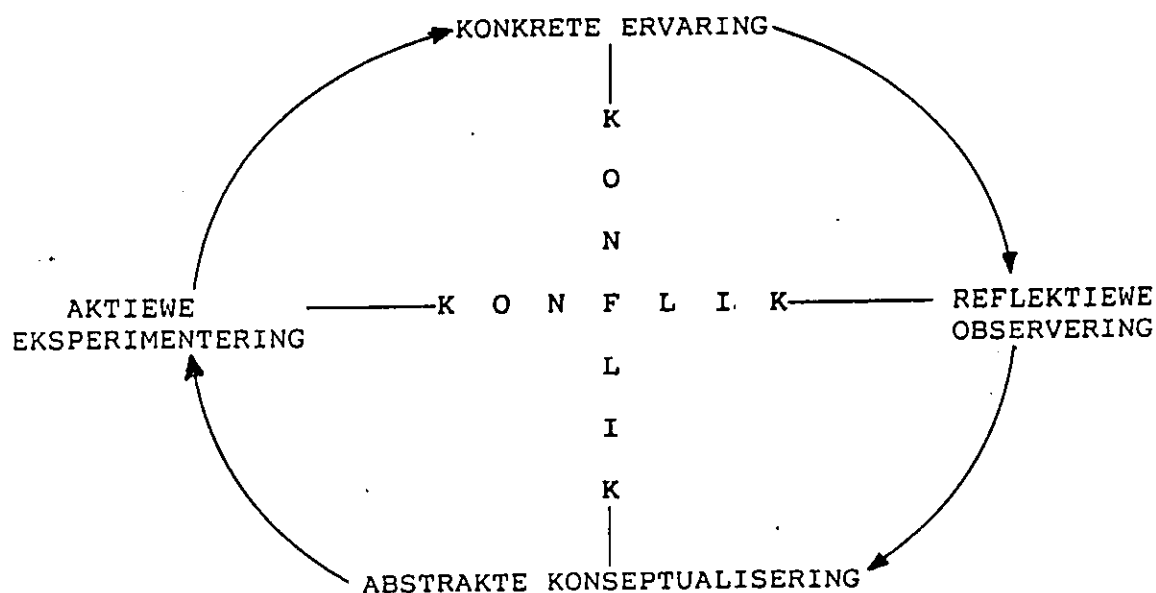
Die drie modelle van Lewin, Dewey en Piaget waarby Kolb (Stolz, 1991:10) sterk aansluiting vind, toon aan dat daar konflik bestaan tussen opponerende aanpassingswyses met betrekking tot die wêreld. Lewin beklemtoon die konflik tussen konkrete ervarings en abstrakte konsepte, asook die konflik tussen waarneming en aksie. Dewey benadruk die dialektiek tussen die impuls wat idees hulle 'bewegingskrag'

gee en die rede wat rigting aan begeertes gee. Die momentum van kognitiewe ontwikkeling lê volgens Piaget in die gelyksoortige prosesse van akkommodering van idees tot die eksterne wêreld en die assimilering van ervaring tot bestaande konseptuele strukture. Voorts sê Kolb (1984:29-31) dat leer voortvloei uit die oplossing van hierdie konflikte. Die ervaringsleermodel beklemtoon dat leer en verandering plaasvind as gevolg van die integrasie van konkrete emosionele ervarings en kognitiewe prosesse, konseptuele analise en begrip (Kolb en Fry, 1975:34). Leer is dus 'n spanning- en konfliktevolle proses. Nuwe kennis, vaardighede of houdings word verkry deur die konflik tussen vier vorme van ervaringsleer. Om effektief te kan leer, het studente vier verskillende vermoëns nodig, naamlik konkrete ervaring of KE ('concrete experience', CE); reflektiewe observasie of RO ('reflective observation', RO); abstrakte konseptualisering of AK ('abstract conceptualization', AC) en aktiewe eksperimentering of AE ('active experimentation', AE). Studente moet daartoe in staat wees om hulleself ten volle sonder enige vooroordeel in nuwe situasies oop te stel (KE). Die konkrete ervaring is 'n kontakpunt met die werklikheid. Hulle moet oor die ervaring reflekteer oftewel nadink en dit vanuit vele perspektiewe observeer (RO). Hulle moet hulle observasies in konsepte omskep wat die observasies in logiese, betroubare teorieë integreer (AK). Hulle moet daartoe in staat wees om hulle teorieë te implementeer, besluite te neem en probleme op te los (AE). Die vraag ontstaan dadelik hoe 'n mens terselfdertyd reflekteer én optree, óf konkreet én teoreties kan wees? Leer vereis dus polêre opponerende vermoëns. Daar is dus twee primêre dimensies: konkrete ervaring aan die een kant en abstrakte konseptualisering aan die anderkant. Die ander dimensies behels aktiewe eksperimentering aan die een uiterste, en reflektiewe observering aan die ander. In die leerproses beweeg die leerder in verskillende grade vanaf akteur of dader na toeskouer of observeerder, en vanaf

spesifieke betrokkenheid tot algemene analitiese objektiwiteit.

Die graad waarop hierdie dialektiese opponerendes opgelos word, bepaal die vlak van leer wat plaasvind. As die konflikterendes opgelos word deur die onderdrukking van en/of die dominerings van die ander, sal leer gespesialiseer wees rondom die dominante oriëntasie, en beperk wees in die onderdrukte oriëntasie. Volgens Piaget se model is nabootsing ('imitation') die resultaat as die akkommoderende proses domineer. Spel ('play') is die resultaat as assimilasië domineer. Freire (Kolb, 1984:31) beweer dat dominansië van die aktiewe proses lei tot aktiewe deelname ('activism'), terwyl dominansië van die reflektiewe mode tot verbalisme ('verbalism') lei. Die hoogste vlak van ontwikkeling vereis die integrasie van al vier die oriëntasiewyses. Die ontwikkeling van die een presipiteer die ontwikkeling van die ander. Toename in simboliese kompleksiteit verfyn en verskerp beide perseptuele en gedragsmoontlikhede. Kompleksiteit en die integrasie van dialektiese konflikte tussen verskillende leeroriëntasies is die waarmerk van werklike kreatiwiteit en groei (figuur 5.1).

Figuur 5.1: Kolb se vier leeroriëntasies



(Welman, 1991:16).

Welman (1991:9-11) sê na aanleiding van Kolb dat konkrete ervaring die beginpunt is van ervaring. Gevoelens word opgewek vanweë 'n persoonlike ontmoeting of dan 'n 'encounter', met die werklikheid. Konkrete ervaring is nie antisiperend nie. Dit het nie 'n gebruikswaarde ten doel nie. Dit is onbevooroordeeld, persoonlik, subjektief en privaat. Die gevoel wat met die konkrete ervaring gepaard gaan, dui op 'n sensitiwiteit vir waardes, mense se gevoelens en persoonlike betrokkenheid by 'n saak. Ook Kolb (1984:68) wys daarop dat met die konkrete ervaring gefokus word op 'n betrokkenheid. Met die onmiddellike menslike situasies word op 'n persoonlike wyse omgegaan. Gevoelens, én nié nadenke ('thinking') nie, word beklemtoon. Daar is klem op die uniekheid en kompleksiteit van die realiteit en nie soseer 'n besorgdheid vir teorieë en veralgemenings nie. In teenstelling met 'n sistematiese wetenskaplike aanpak, is die benadering tot probleme intuïtief en 'artistiek', oftewel kunssinnig. Persone met 'n konkrete-ervaring oriëntasie, geniet en is suksesvol in hul verhoudings met ander persone. Hulle besluite, op intuïsie geneem, is dikwels goed en hulle funksioneer goed onder ongestruktureerde omstandighede. Hulle heg waarde aan interpersoonlike verhoudings en hou daarvan om in lewenswerklike situasies betrokke te raak. Hulle het 'n oop gemoed met betrekking tot die lewe. Bestuurders met hierdie leeroriëntasie neig om mense as hulle belangrikste bron van inligting te beskou (Kolb, Rubin en McIntyre, 1979:47).

Reflektiewe observering (Kolb, 1984:68 en 69) is daarop gerig om betekenis van idees en situasies te verstaan deur dit noukeurig waar te neem en onpartydig te beskryf. Daar word gefokus op die verstaan, en nie die praktiese implikasie daarvan nie. Daar is 'n gemoedigheid met wat waar is en hoe dinge gebeur, eerder as 'n gemoedigheid met die werkbaarheid daarvan. Daar word dus met ander woorde op nadenke of refleksie gefokus, eerder as op optrede of aksie. Persone met 'n reflektiewe oriëntasie het besondere insig in

die implikasies van feite. Hulle vaar besonder goed daarin om feite vanuit vele perspektiewe waar te neem. Hulle het waardering vir verskillende uitgangspunte. Hulle hou daarvan om op hulle eie gedagtes en gevoelens staat te maak om hulle opinies te vorm. Hulle slaan geduld, onpartydigheid en 'n weloorwoë oordeel, hoog aan. Tydens reflektiewe oriëntering (Welman, 1991:11) word vrae oor die konkrete ervaring bedink. Dit stel die leerder in staat om die konkrete ervaring te beskryf. Deur die beskrywing daarvan word die konkrete ervaring 'herskep'. Reflektiewe observering behels 'n organisasie van inligting.

Abstrakte konseptualisering (Welman, 1991:12 en 13) behels die interpretasie en ontleding van konkrete ervaring. Dit is 'n analitiese en objektiewe houding wat van die konkrete werklikheid gedistansieerd is. Abstrakte konseptualisering is nie persoonlik nie. Tog is dit 'n interne hervoorstelling van die konkrete ervaring van die werklikheid wat uitdrukking in woorde en simbole vind. Dit is met ander woorde 'n hervoorstelling van die werklikheid. Feite word gerekonstrueer met die risiko van verwringing van akkuraatheid. Tydens abstrakte konseptualisering word 'n denkbeeld of plan gevorm met die strewe om dit in die praktyk te toets. Die klem val volgens Kolb (1984:69) op denke en nie gevoel nie. Abstrakte konseptualisering neig om algemene teorieë te bou in teenstelling met 'n intuïtiewe begrip. Dit behels 'n wetenskaplike en dus nie 'n kunssinnige aanpak van probleme nie. Daar is sprake van sistematiese analise, logies en rasonele denke, simbolisering, teoretisering en strukturering. Met abstrakte konseptualisering word inligting wat deur reflektiewe observering verkry is, vir 'n voorlopige doel gebruik. Dit wil voorkom of abstrakte konseptualisering die kwantitatiewe ontleding van inligting behels. Eksperimente word ontwerp. Nuwe alternatiewe wyses van dink en doen word geskep. Teorieë en idees word gevorm, konseptuele modelle word gebou en met nuwe idees word geëksperimenteer. Volgens

Kolb (1984:69) is daar by abstrakte konseptualisering 'n fokus op die gebruik van logika, idees en konsepte. Studente met 'n abstrakte konseptualiseringsoriëntasie geniet en is ook goed met sistematiese beplanning, manipulering van abstrakte simbole en kwantitatiewe analise. Persone met hierdie oriëntasie heg waarde aan akkuraatheid, die dissipline van analise en die estetiese kwaliteit van 'n netjiese konseptuele sisteem.

Aktiewe eksperimentering behels volgens Kolb (1984:69) 'n oriëntasie waarin mense aktief beïnvloed word en situasies verander word. Die fokus is op praktiese implikasie teenoor reflektiewe begrip. Daar is 'n pragmatiese ingesteldheid vir werkbaarheid vergeleke by die soeke na die absolute waarheid. Die klem val op 'doen', aksie, handeling in teenstelling met observering. Persone met 'n aktiewe eksperimenteringsoriëntasie, geniet en is suksesvol in die voltooiing en afhandeling van take. Sodanige persone is gewillig om risiko's te loop ten einde hulle doelwit te bereik. Hulle beïnvloed hulle omgewing en hou daarvan om resultate te sien. Aansluitend hiertoe sê Welman (1991:14-15) dat daar by aktiewe eksperimentering sprake is van gedrag en aksie, om dit wat tot dusver 'ervaar' (beleef, ondersoek en beplan) is, te verander deur fisiese manipulasie van voorwerpe deur verbalisering en name aan dinge toe te ken. Teorieë, idees, konsepte, hipotese en simbole word in die praktyk getoets. Die verspreidingsmoontlikhede van verworwe kennis word aktief ondersoek. Na aanleiding van Henning beskryf Welman aktiewe eksperimentering voorts as die gebruik van teorieë om besluite te neem en probleme te probeer oplos - om 'n aktiwiteit uit te voer én te handel. Aktiewe eksperimentering behels besluitneming, die soeke na, asook die ontginning van geleenthede, die verbinding tot doelwitte, die aanpassing by veranderende omstandighede asook die leiding aan en beïnvloeding van ander persone.

Welman (1991:18-20) beweer dat leer hoofsaaklik die wisselende en konflikterende beweging tussen spesifiek betrokkenheid (konkrete ervaring) en algemene analitiese afsondering (abstrakte konseptualisering) is. Tot 'n mindere mate as voorgenoemde, is leer die wisseling en konflik tussen reflektiewe observering en aktiewe eksperimentering. Welman toon voorts aan dat Kolb die vier leeroriëntasies met psigoneurologiese navorsing oor die funksies van die twee breinhemisfere skakel: Abstrakte konseptualisering is 'n funksie van die linkerhemisfeer wat volgens Sperry abstrak, simbolies, analities en verbaal is. Volgens Sperry is die regterhemisfeerfunksies konkreet, holisties, ruimtelik, analogies sinteties/kunsmatig en nie-verbaal. Dit kom met konkrete ervaring ooreen. Die reflektiewe observering en aktiewe eksperimentering word fisiologies deur die agterste en frontale gedeeltes van die korteks hanteer. Die corpus callosum is die fisiologiese prototipe vir skakeling tussen konkrete ervaring en abstrakte konseptualisering. Die fisiologiese kontrole oor reflektiewe observering en aktiewe eksperimentering word deur die parasimpatiese en simpatiese senuweestelsel onderskeidelik, uitgevoer. McCarthy (1982:22-24) beweer sy betrek beide hemisfere by die implementering van al vier leerstyle. Sy sê:

'... I have superimposed left and right mode techniques on each of the quadrants for learning styles and concerns. The result ... is a cyclical teaching method in which all learning styles are served while alternately using left and right teaching modes.'

Desnieteenstaande wys Welman (1991:20) na aanleiding van Corballis en Beale daarop dat, hoewel verbale funksies aan die linkerhemisfeer, en nie-verbale funksies aan die regterhemisfeer, toegeskryf word, Corballis meen dat die verband wat tussen leerstyl/leerwyses van inligtingverwerking en hemisferiese lateralisasie gemaak word, te simplisties is. Welman haal ook vir Lewis aan wat meen dat verdere navorsing in die verband nodig is.

Meer spesifiek wat taalonderrig betref, word daar 'n hoë premie geplaas op die aktivering van beide hemisfere in die onderrigproses. Indien die taal dus ooreenkomstig Kolb se siklus onderrig word, volg dit logies dat daar nie uitsluitlik van die lesingmetode gebruik gemaak sal word nie. Die diversiteit van onderrigmetodes wat gevolglik aangewend word, behels onder andere noodwendig rolspel, sosio-drama, simulاسie, om maar enkeles te noem. Hierdie metodes bring beweging, ritme, dans, musiek, drama, grafiese voorstelling, ensovoorts mee - alles strategieë wat die tot nog toe onderbenutte regterhemisfeer, aktiveer (Sinatra en Stahl-Gemake, 1983:139-224).

5.2.1.4 Leer is 'n holistiese aanpassingsproses tot die wêreld

Kolb (1984:31-34) beweer ervaringsleer is nie 'n molekulêre opvoedkundige begrip nie, maar wel 'n molêre konsep wat die sentrale proses van menslike aanpassing tot die sosiale fisiese omgewing, beskryf. Dit is 'n holistiese konsep verwant aan die Jungiaanse teorie van sielkundige tipes in soverre dit die basiese lewensoriëntasies as 'n funksie van dialektiese spanning tussen aanpassingswyses tot die wêreld, beskryf. Leer kom in alle menslike situasies en in alle lewensstadia voor.

Kolb (1981:248-250; en 1984:140-145), Kolb en Fry (1975:40-51) asook Murrell en Claxton (1987:8-9) beweer dat individuele leerstyle (kyk paragraaf 5.2.3) nie net akademiese aktiwiteite nie, maar ook breëre aanpassings tot die lewe soos byvoorbeeld besluitneming, probleemoplossing en lewenstyl in die algemeen beïnvloed. Vanuit 'n breër perspektief gesien, word leer 'n sentrale lewenstaak en die wyse waarop die mens leer, 'n belangrike determinant van persoonlike ontwikkeling. Die menslike groeiproses kan volgens Kolb in drie stadia verdeel word, naamlik,

verwerwing ('acquisition'), spesialisasie ('specialization') en integrasie ('integration'). Die fase van verwerwing strek vanaf geboorte tot adolessensie. Die tweede fase van spesialisasie strek deur formele onderrig of beroepsopleiding en die vroeëre ervaringe van volwassenheid in die arbeidsektor en die persoonlike lewe. Die individu maak tydens die fase keuses wat 'n veelbeduidende invloed op sy ontwikkeling uitoefen. Tydens hierdie tydperk is daar sprake van 'n beklemtoning van 'n spesifieke leerstyl wat deur die volvoering van sy lewenstaak meegebring word. Hierdie fase is gewoonlik teen midleeftyd voltooi. Dit moet egter beklemtoon word dat hierdie fases van persoon tot persoon, na gelang van sy omstandighede, sal verskil. Die derde fase van integrasie word gekenmerk deur 'n uitdrukking van die nie-dominante leerstyle van 'n persoon.

Met elk van die vier leeroriëntasies, konkrete ervaring, reflektiewe waarneming, abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering word 'n dimensie van persoonlike groei geassosieer.

'To learn is ... the integrated functioning of the total organism - thinking, feeling, perceiving, and behaving.' (Kolb, 1984:3)

Ontwikkeling in konkrete ervaring word gekenmerk deur 'n toename in affektiewe kompleksiteit. Ontwikkeling in reflektiewe waarneming word gekarakteriseer deur 'n toename in perseptuele kompleksiteit. Ontwikkeling in abstrakte konseptualisering gaan gepaard met verhoogde simboliese kompleksiteit, terwyl die ontwikkeling van aktiewe eksperimentering gedragskompleksiteit ('behavioral complexity') meebring. Tydens die vroeëre fases van ontwikkeling kan vordering in een fase relatief afhanklik van die ander plaasvind. Die kind en die jong volwassene kan oor hoogs gesofistikeerde simboliese vaardighede beskik, maar emosioneel nog naïef wees. Op die hoogste vlak van ontwikkeling, is daar egter sprake van integrasie van al vier die leeroriëntasies. Integrasie is dan ook die

uiteindelijke mikpunt wat die dosent met sy studente wil bereik, want om suksesvol te leer, moet al vier vermoëns konkrete ervaring, reflektiewe observasie, abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering, geaktiveer word (Kolb, 1984:30; Kolb, 1981:235 en Kolb, 1976:30). Daar moet egter 'n mate van 'psigologiese veiligheid' heers alvorens 'n leerder 'n nie-dominante vaardigheid verwerf (Kolb en Fry, 1975:56). As een leeroriëntasie die ander domineer, word leer gestrem (Kolb, 1976:30).

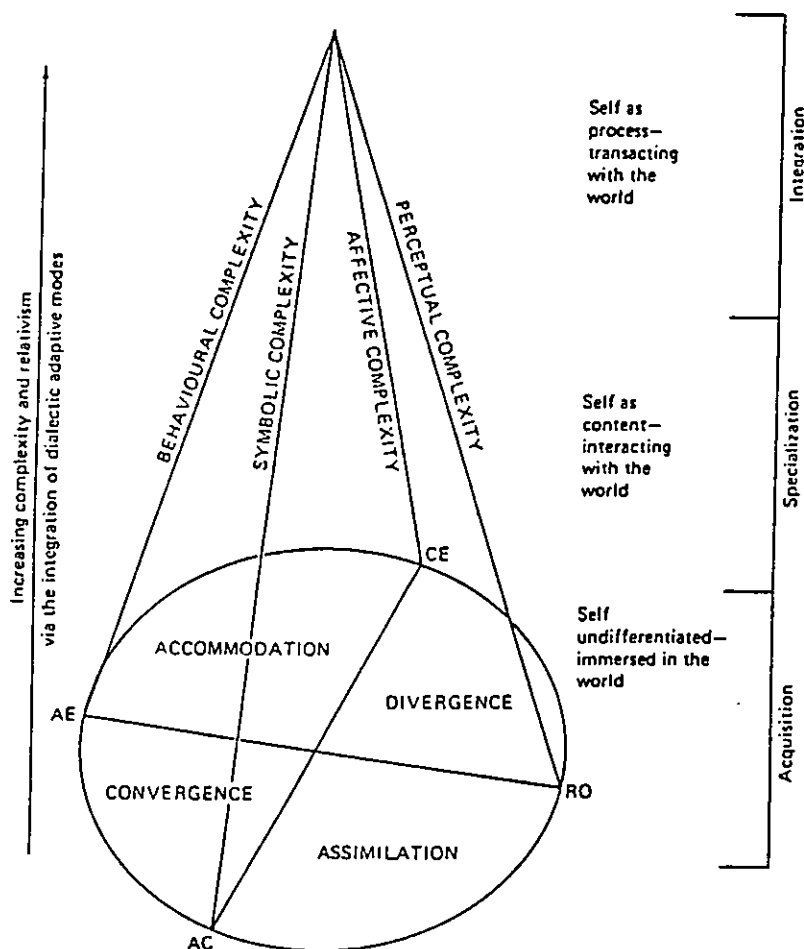
'The Jungian theory of types, like the experiential learning model is based on a dialectic model of adaptation to the world. Fulfilment, or individuation as Jung calls it, is accomplished by higher-level integration and expression of non-dominant modes of dealing with the world. (Kolb en Fry, 1975:50).

In die illustrasie (figuur 5.2) soos aangehaal uit Kolb en Fry, 1975:43, word die vier dimensies van leer uitgebeeld in die vorm van 'n kegel. Die basis verteenwoordig die laer vlakke van ontwikkeling, terwyl die apeks, die piek van ontwikkeling vergestalt. Die afspitsing na die apeks of die spits verteenwoordig die feit dat vier dimensies meer geïntegreer raak by die hoër vlakke van ontwikkeling. Elke individuele leerstyl sal verteenwoordig wees op hierdie kegel deur vier datapunte op die vier vertikale dimensies van ontwikkeling. 'n Konvergeerder in sy tweede fase van spesialisasie sal byvoorbeeld gekarakteriseer word deur 'n hoë kompleksiteit van die simboliese en gedragsmodes en 'n laer kompleksiteit in die affektiewe en perseptuele modes. Sodra die persoon die derde fase van integrasie binnegaan, sal die kompleksiteit in affektiwiteit en persepsie toeneem. Hoewel die ontwikkelingsfases in 'n simplistiese drielaag kegel voorgestel word, geskied die werklike groeiproses waarskynlik deur herhaaldelike of opeenvolgende ossillasies van een fase na die ander. 'n Verhoging in een leeroriëntasie lei tot 'n verhoging in 'n ander:

'Development in one mode precipitates development in the others ... Thus, complexity and the integration of dialectic conflicts among the adaptive modes are the hallmarks of true creativity and growth.' (Kolb, 1984:31)

Voor genoemde word diagrammaties in figuur 5.2 voorgestel.

Figuur 5.2: Die ervaringsleer teorie van groei en ontwikkeling



Na aanleiding van Kolb en Fry (1975:43).

Kolb (Welman, 1991:23) sê dat 'n gelyke toename van die affektiewe, simboliese, perseptuele en gedragskompleksiteit tot groei en ontwikkeling van die leerder sal lei. Ontwikkeling in konkrete ervaring bring 'n buigzaamheid en ontvanklikheid vir eie en ander mense se sentimente en

waardes mee. 'n Verhoging van affektiewe kompleksiteit hang nou saam met die vlak van ego-ontwikkeling. Reflektiewe observering is kognitief meer kompleks as konkrete ervaring. Ontwikkeling in perseptuele kompleksiteit bring 'n verfyning van die onderskeiding wat ten opsigte van konkrete ervarings gemaak word, mee. Ontwikkeling in abstrakte konseptualisering vergroot die vorme, kenmerke en aanwendingsmoontlikhede van en subkategorisering van konsepte. Gevolglik is daar sprake van meer kontrole van keuse van wat 'n leerder met 'n konsep in gedagte het. Dit geld ook vir die rigting waarin die verkreeë konsepte verlang en uitgebrei word. Simboliese kompleksiteit lei tot hoërorde-konsepte. Ontwikkeling van aktiewe eksperimentering bring mee dat al minder angs oor moontlike 'mislukking' van optredes ervaar word. Daar is sprake van groter gedragskomplexiteit, van aksie wat nuwe doelgerigte gedrag inlei.

Volgens Kolb (Welman, 1991:23) verteenwoordig leerstyltipes voorkeure vir een leeroriëntasie bo die ander. Dit beteken egter nie noodwendig die uitsluiting van ander leeroriëntasies nie. Oriëntasies kan van tyd tot tyd en situasie tot situasie wissel. Die verskeidenheid is essensieel aangesien verandering en aanpassing tot die omgewing sentraal staan in enige leerkonsep.

5.2.1.5 Leer behels transaksies tussen die persoon en sy omgewing

Hoewel dit voor die hand liggend blyk te wees dat leer 'n transaksie tussen die persoon en sy milieu is, word dit dikwels in onderrig negeer. Kolb (1984:34-36) sê stimulus-responsteorieë beskryf die verhouding tussen omgewingstimuli en response as 'n organisme. In praktyk behels dié tipe navorsing dat die omgewingstimuli as onafhanklike veranderlikes, wat kunsmatig deur die navorser gemanipuleer word om die effek op response te bepaal, beskou word.

Hierdie benadering het twee implikasies. Eerstens beteken dit die persoon-omgewing-verhouding word as eenrigtingverkeer gesien. Groot nadruk word geplaas op hoe die omgewing gedrag beïnvloed met geringe erkenning aan hoe gedrag die omgewing beïnvloed. Tweedens word leer gedekontekstualiseer met die gevolglike gebrek aan ekologiese betroubaarheid.

Ten slotte moet daarop gewys word dat 'transaksie' meer as 'interaksie' behels (Kolb, 1984:34-35). In interaksie word entiteite vervleg, maar hulle behou hulle identiteit. Transaksie behels 'n meer vloeibare interpenetrenderende verhouding tussen omstandighede en subjektiewe ervaring. Sodra daar wisselwerking tussen hulle ontstaan, ondergaan beide 'n verandering. Die essensie van die leerervaring is dus 'n transaksionele proses waarin die lede onderhandel en waarin elkeen die stroom van gebeure probeer beïnvloed ten einde sy persoonlike behoeftes te bevredig. Leer is 'n aktiewe selfgerigte proses wat nie net in groepsverband nie, maar in die alledaagse lewe toegepas kan word.

5.2.1.6 Leer is 'n proses van kenniskepping

Die leerproses vind op alle vlakke van die lewe plaas - van die mees gevorderde wetenskaplike navorsing tot die kind se ontdekking dat 'n rubberbal hop. Kennis is die resultaat van die transaksie tussen sosiale kennis en persoonlike kennis. Sosiale kennis is die beskaafde objektiewe akkumulering van vorige menslike kulturele ervaring. Persoonlike kennis is 'n akkumulering van die individu se subjektiewe lewenservarings. Kennis volg op die resultaat van die interaksie tussen hierdie objektiewe en subjektiewe ervarings, in 'n proses genaamd leer. Die aard van die leerstof bepaal hoe dosente moet onderrig. Vaardighede in empatiese luister, verg 'n ander opvoedkundige aanpak as die onderrig van fundamentele statistiek. Ervaringsleer voorsien 'n perspektief waarvandaan hierdie praktiese

probleme benader kan word. Verskeie kennissisteme ontstaan as gevolg van die manier waarop die dialektiese konflik tussen konkrete ervaring en abstrakte konseptualisering, asook aktiewe eksperimentering en reflektiewe observasie, opgelos word. Hierdie benadering steun op die werk van Stephen Pepper (Kolb, 1984:38) wat vier wêreldhipoteses voorstel om die verskillende vorme van sosiale kennis te beskryf. Wêreldhipoteses korrespondeer met metafisiese sisteme wat aannames en reëls vir die ontwikkeling van verfynde kennis definieer wat van algemene kennis ('common sense') verskil. Pepper sê alle kennissisteme is verfyning van algemene kennis. Alhoewel algemene kennis altyd toepaslik is om ervaring te verduidelik, is dit onakkuraat. Verfynde kennis is weer akkuraat, maar beperk in sy toepaslikheid en veralgemeenbaarheid omdat dit gebaseer is op voorveronderstellings of wêreldhipoteses. Algemene kennis vra om dus die kritiek van verfynde kennis en verfynde kennis verg die sekuriteit van algemene kennis.

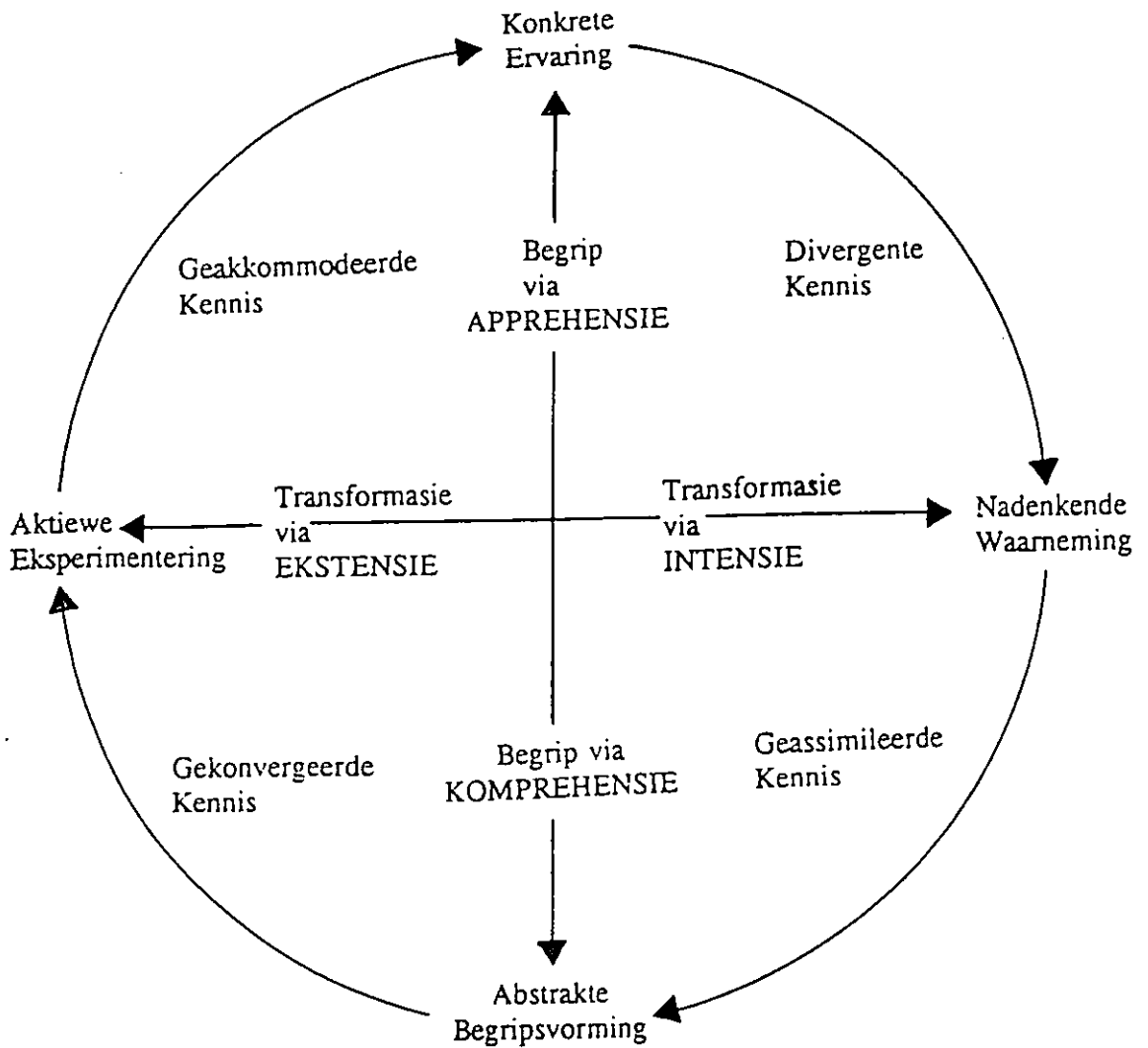
Na aanleiding van Kolb wys Welman (1991:29-31) op die vier vorme van kennis naamlik konsepwerwing, konsepvoorneme, konsepverkryging en konsepuutbreiding. Konsepwerwing is 'n persoonlike subjektiewe proses. Dit vertoon nie 'n kritiese ingestelheid en 'n ontleding van die werklikheid nie. Tydens konsepwerwing is daar sprake van kennisverkryging deur konkrete ervaring. Verworwe kennis verwing of interpreteer nie die konkrete ervaring nie. Konsepvoorneme hou verband met die leeroriëntasie reflektiewe observering. Konsepvoorneme omskep konsepwerwing. By implikasie kom dit daarop neer dat konsepte wat deur konkrete ervaring verwerf is, geselekteer en voorberei word vir betekenisgewing tydens abstrakte konseptualisering. Konsepverkryging behels dat konsepte wat deur konsepvoorneme geselekteer is, 'vasgevang' word. Die aanvanklike begrip (konsepwerwing), word rasioneel verander oftewel gerekonstrueer. Konsepuutbreiding is die finale fase van kennisverwerwing. In die praktyk word daar betekenis gesoek vir kennis wat uit die vorige drie

kennisvorme verkry is. Verkreë konsepte word in terme van die werklikheid getoets.

5.2.2 Die proses en struktuur van ervaringsleer

Soos vroeër genoem, beskryf Kolb (1984:40) die proses van ervaringsleer as 'n vier-fase siklus: konkrete ervaring, reflektiewe observasie, abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering. In elk hiervan is twee dialektiese opponerende aanpassingsoriëntasies. Diestrukturele basis vir die leerproses is geleë in die transaksies tussen hierdie vier aanpassingswyses en die manier waarop die dialektiek opgelos word. Die abstrakte/konkrete dialektiek is een van prehensie (begrip) wat twee teenoorgestelde prosesse van '*grasping and taking hold of experience in the world*', behels. Komprehensie is die proses van konseptuele interpretasie en simboliese verteenwoordiging. Apprehensie is die proses waar gesteun word op tasbare, aangevoelde onmiddellike ervaring. Die aktiewe/reflektiewe dialektiek is een van transformasie. Dit behels twee opponerende wyses '*of transforming that grasp or figurative representation*' of experience - óf deur interne refleksie of nadenke, genaamd intensie, óf deur aktiewe eksterne manipulering van die eksterne wêreld, genaamd ekstensie. Leer is dus 'n proses waardeur kennis geskep word deur die transformasie van ervaring. Kennis ontstaan van die kombinasie van '*grasping experience and transforming it*'. Aangesien daar twee dialektiese vorme van prehensie en twee opponerende wyses is waarop die prehensie getransformeer word, bestaan daar vier verskillende vorme van kennis: divergente, assimilerende, konvergente en akkommoderende kennis (figuur 5.3).

Figuur 5.3: Strukturele dimensies onderliggend aan die proses van ervaringsleer en die gevolglike vier vorme van kennis.



Welman, 1991:16 (na aanleiding van Kolb, 1984:42).

Ervaring wat begryp is deur apprehensie en getransformeer is deur intensie, lei tot divergente kennis. Ervaring wat begryp is deur komprehensie en getransformeer is deur intensie, heet assimilerende kennis. Wanneer ervaring begryp is deur komprehensie en getransformeer is deur ekstensie, lei dit tot konvergente kennis. As ervaring gesnap word deur apprehensie en getransformeer word deur

ekstensie, is akkomoderende kennis die resultaat. Die kerngedagte is dat leer beide die begrip of figuratiewe verteenwoordiging van ervaring én 'n transformasie van daardie verteenwoordiging behels. Nóg die figuratiewe begrip óf die operatiewe transformasie is voldoende. Die enkele persepsie van ervaring is nie voldoende vir leer nie; iets moet daarmee gedoen word. Insgelyks kan transformasie alleen, nie leer verteenwoordig nie, want iets moet getransformeer word. Daar moet op een of ander vorm van ervaring gereageer word.

Al die kennis waaroor die mens 'onmiddellik' beskik sonder die rasonale ondersoek of analitiese konformasie, word begryp deur apprehensie. Kennis deur komprehensie kan gekommunikeer word en in tyd en ruimte oortref of '*transcend*' word. Die komprehensie van 'n situasie stel 'n mens in staat om 'n model te skep en aan ander 'n model van die situasie te kommunikeer wat vir ewig duur. Bewyse vir die prehensie en transformasiedimensies word in drie perspektiewe gevind: die Filosofie, die Psigologie en die Fisiologie. Met betrekking tot die Fisiologie kan gewys word op Edwards (Kolb, 1984:48) se opsomming dat die linkerhemisfeer se funksionering korrespondeer met die komprehensieproses. Dit is abstrak, simbolies, analities en verbaal. Dit funksioneer in 'n liniêre voortvloeiende wyse, soortgelyk aan die digitale rekenaar. Die regterhemisfeer korrespondeer met die apprehensieproses. Dit is konkreet, holisties en ruimtelik. Die funksionering is analogies en sinteties. Dit lei tot geheelbeeldvorming.

Wat die transformasiedimensie, intensie en ekstensie betref, sê Kolb (1984:52) dat intensie en ekstensie toegepas kan word op konkrete apprehensie sowel as simboliese komprehensie.

5.2.3 Leerstyltipes

Tydens begripsvorming (prehensie) fokus individue in wisselende grade op apprehensie en komprehensie. Hierdie prehensie word verskillend deur ekstensie of intensie getransformeer. Volgens Stolz (1991:17 en 18) suggereer Kolb se teorie dat

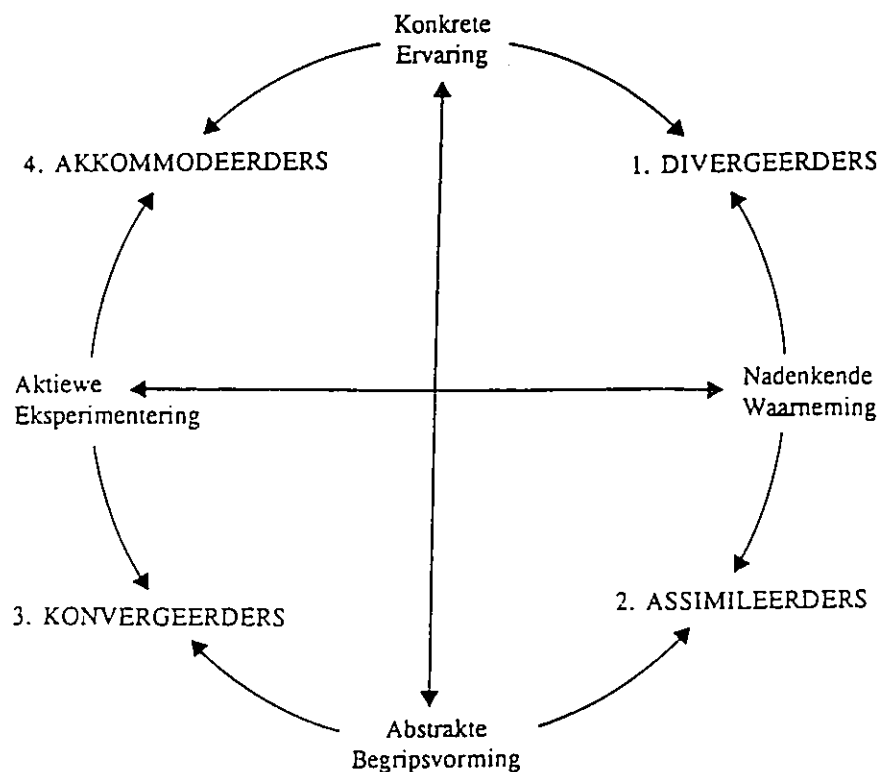
'... learning requires abilities that are polar opposites and that the learner, as a result must continually choose which set of learning abilities he will bring to bear in a specific learning situation'.

Dit postuleer twee bipolarêre dimensies vir die leerproses. Die eerste dimensie sluit konkrete ervaring by die een pool, en abstrakte begripsvorming by die ander pool in. Die ander dimensie sluit in aktiewe eksperimentering enersyds, en nadenkende waarneming andersyds. Hierdie dialektiese spanning tussen die dimensies word binne elke individu konsekwent opgelos op 'n kenmerkende wyse wat as sy leerstyl getipeer kan word. Dit beteken dus dat dominante kombinasies van twee punte elk (een van elke dimensie), kenmerkend is van elke individu se leergedrag. Die kombinasies is

- konkrete ervaring en waarneming en peinsing, bekend as **divergensie**.
- waarneming/peinsing en abstrakte begripsvorming, bekend as **assimilasie**.
- abstrakte begripsvorming en hipotesestelling en 'n toetsing, bekend as **konvergensie**.
- aktiewe eksperimentering, hipotesetoetsing en konkrete ervaring, bekend as **akkommodasie**.

Persone met hierdie leerstyle heet respektiewelik **divergeerders**, **assimileerders**, **konvergeerders** en **akkommodeerders**.

Figuur 5.4: Die individuele leerstyle as 'n funksie van die wyse waarop die dialektiese spanning in elke individu konsekwent opgelos word



Na aanleiding van Stolz, 1991:18.

As gevolg van oorerflike toerusting, lewenservaring in die verlede en die eise van die huidige omgewing, ontwikkel mense leerstyle wat die een leervermoë bo die ander beklemtoon. Deur sosialiseringservaring in die familie, skool en werk leer die mens die konflik tussen aktiewe en reflektiewe asook onmiddellike en analitiese oriëntasies, oplos. In die proses word gesteun op een van die vier basiese vorme van kennis: **divergensie** bereik deur die steun op apprehensie getransformeer deur intensie; **assimilasie** bereik deur die steun op komprehensie getransformeer deur intensie; **konvergensie** bereik deur die steun op komprehensie getransformeer deur ekstensie; en **akkommodasie** bereik deur die ekstensiewe transformasie van apprehensie. Elke leerstyl het swak en goeie eienskappe en die ideaal is

dat al vier die leerstyle tydens die leerproses betrek word (Kolb, 1981:76-77 en 65). Volgens Honey en Mumford (1986:1,2 en 24) is bevind dat verryking van onderrigmetodes nog nie alle oneffektiewe leer uitgeskakel het nie. Hoewel hulle toegee dat aandag aan die individuele leerstyle nie alle leerprobleme oplos nie, sê hulle dat daar baie meer effektief geleer word as daar rekening gehou word met die individuele leerstyle van studente. Hulle sê voorts dat 'n aktiwiteit byvoorbeeld so sterk op 'n sekere leerstyl afgestem kan wees dat persone wat nie oor dié betrokke leerstyl beskik nie, ongemaklik sal voel en nie by die aktiwiteit sal baat nie.

5.2.3.1 Die divergeerders

Die divergente leerstyl (Kolb, 1984:77 en 78; Kolb, 1981:238) se sterkte is geleë in konkrete ervaring en reflektiewe observasie. Die grootste bate van hierdie oriëntasie is die verbeeldingryke vermoë en die bewustheid van betekenis en waardes. Die primêre aanpassingsvermoë is om konkrete ervarings vanuit vele perspektiewe waar te neem en om verskeie verhoudings tot 'n betekenisvolle 'gestalt' te organiseer. Die klem lê op observasie en nie aksie nie. Hierdie leerstyl word divergent genoem, want divergeerders presteer beter in situasies wat vra om die generering van alternatiewe idees en implikasies, soos in die dinkskrum. Divergeerders is geïnteresseerd in mense en is verbeeldingryk en gevoelsmense. Divergeerders het breë kulturele belangstellings en neig om in die kunste te spesialiseer (kyk ook Wunderlich en Gjerde, 1978:47). Raadgewers, ontwikkelingskonsultante en personeelbestuurders het dikwels hierdie leerstyl. Baie persone in die geesteswetenskappe het ook hierdie leerstyl. McCarthy (1982:21) voeg hieraan toe dat hierdie groep leerders se doelwitte selfbetrokkenheid in belangrike sake, is. Hulle bring graag eenheid in verskeidenheid en hulle gunsteling vraag is 'waarom?'. Hulle probleemoplossingstyl (Kolb,

Rubin en McIntyre, 1979:46) is om 'n verskeidenheid probleme en geleenthede wat in die praktyk bestaan, te identifiseer. Hulle swak punte (Meyer, 1985: 74, 76 en Stolz, 1991:19) is dat hulle nie op teoretisering gerig is nie. Hulle hou ook nie van 'n analitiese benadering waar een hipotese gestel moet word, of van 'n eksperimentele benadering waar hipoteses getoets moet word nie. Dié persone is nie geneë om verskillende uitgangspunte indringend te beskou en te vergelyk nie. Hulle is dikwels tevrede met 'n vinnige verkreë geheelbeeld. Meyer (1985:76) sê voorts hulle word lamgelê deur alternatiewe en neig nie tot doelgerigte optrede nie. Indien hierdie leerstyl afwesig is, vertoon studente 'n onvermoë om probleme en geheelbeelde raak te sien en is hulle arm aan idees. Divergensie stem ooreen met 'organicism', een van die grondmetafore aan die hand waarvan filosowe die wêreld interpreteer (Kolb, 1984:112). Meyer (1985:74) toon aan dat Kolb se beskrywing van die divergente styl ooreenstem met wat Pask begripsleer noem. Ander stylbeskrywings wat hiermee ooreenkom, is volgens Meyer veldafhanklikheid (Witkin), divergeerders (Hudson) en laterale denkers (De Bono).

5.2.3.2 Die assimileerders

Volgens Kolb (1984:78) is die dominante leervermoë van assimileerders abstrakte konseptualisering en reflektiewe observasie. Dit behels induktiewe redenering en die vermoë om teoretiese modelle te skep deur die assimilasie en integrasie van uiteenlopende observasies (kyk ook Wunderlich en Gjerde, 1978:47 asook Leonard en Harris, 1979:874). Assimileerders onderskei hulself daarin dat hulle teorieë ontwikkel, alternatiewes teenoor mekaar opweeg, kriteria invoer, planne formuleer en probleme definieer. 'Grounded theory'-tegnieke bevorder hierdie tipe aktiwiteite (Carlsson, Keane en Martin, 1976:2). Soos in die geval van die konvergeerders is assimileerders nie mens- of persoonsgeoriënteerd nie. Hulle is meer gerig op idees en

abstrakte konsepte. Die teorie word nie soseer in terme van sy praktiese waarde beoordeel nie. Van groter belang vir die assimileerders is dat die teorie logies, gegrond en presies is. Hierdie leerstyl is kenmerkend van die basiese wetenskappe en wiskunde eerder as die toegepaste wetenskappe. In organisasies kom hierdie leerstyl gewoonlik in die navorsings- en beplanningsafdelings voor (Kolb, 1981:238). Meyer (1985:74 en 76) sê assimileerders is nie geïntereseerd in die stel van hipoteses of die toetsing daarvan nie. Hulle is dus nie praktykgerig nie en neig nie tot doelgerigte optrede nie. Die blootstelling aan gevoelselemente in konkrete ervaring bedreig hulle. Voorts sê Meyer dat as studente uitsluitlik volgens hierdie leerstyl leer, ontbreek dit hulle aan 'n rykdom van idees en is hulle nie doelgerig nie. Volgens McCarthy (1982:21) is hierdie groep feitgerig. Hulle is daarop uit om te weet wat die opinie van die deskundiges is. Hulle is dataversamelaars, deeglik en hardwerkend. Hulle hersien die feite as situasies hulle verwar. Die tradisionele klaskameropset geval hulle. Hulle doelwitte is selfbevrediging en intellektuele erkenning. Hulle basiese vraag is 'Wat?' en hulle primêre belang is die inwinning van informasie. Hulle probleemoplossingstyl (Kolb, Rubin en McIntyre, 1979:46) is om prioriteite te stel en alternatiewe oplossings te soek. Indien hierdie leerstyl afwesig is, is daar 'n gebrek aan teoretiese onderbou. Assimilasie hou verband met 'mechanism', een van die grondmetafore aan die hand waarvan filosowe die wêreld interpreteer (Kolb, 1984:112). Volgens Meyer (1985:74) toon Kagan se beskrywing van die reflektiewe styl ooreenstemming met die assimileerders.

5.2.3.3 Die konvergeerders

Kolb (1984:77) meen die konvergeerders het die teenoorgestelde bates as die divergeerders. Hulle steun primêr op abstrakte konseptualisering en aktiewe

eksperimentering as leervermoë. Die forte van hierdie leerstyl is probleemoplossing, besluitneming en die praktiese toepassing van idees (kyk ook Wunderlich en Gjerde, 1978:47). Hierdie groep leerders presteer goed in situasies soos die konvensionele intelligensietoets waar daar 'n enkele korrekte antwoord of oplossing vir 'n vraag of probleem is. Kennis word deur hipotetiese-deduktiewe beredenering georganiseer ten einde op spesifieke probleme te fokus. Hulle is onemosioneel en verkies dit om met tegniese take en probleme, eerder as sosiale en interpersoonlike sake, te werk. Hulle stel gevolglik nie belang in mense nie, maar verkies om op hulle eie met feite en syfers te werk. Welman sê (1991:37) konvergeerders besef die implikasies van hulle teorieë en toets of hulle kennis juis is. Konvergeerders se belangstelling is tegnies toegespits en hulle spesialiseer graag in die fisiese wetenskappe. Baie ingenieurs beskik oor hierdie leerstyl (Kolb, 1976:23). Konvergeerders se probleemoplossingstyl (Kolb, Rubin en McIntyre, 1979:46) is die evaluering van die konsekwensies wat uit die voorgestelde oplossings voortvloei. Hulle is ook knap met die seleksie van 'n oplossing. Meyer (1985:74) berig dat konvergeerders sterk analities is, maar neig om eng te werk te gaan met die gevolglike verlies aan perspektief. Meyer (1985:76) sê indien 'n leerder slegs deur konvergensie leer, raak hy nie affektief betrokke nie, is hy nie ideeryk nie, en ontbreek hy aan 'n wye teoretiese onderbou. Hulle het ook nie 'n waaghouding en doelgerigte optrede nie. Indien hierdie leerstyl afwesig is, is daar 'n swak eksperimentele ontwerp, 'n afwesigheid van doelgerigtheid en word teorieë nie getoets nie. McCarthy (1982:21) rapporteer voorts dat hierdie groep leerders soek na die praktiese bruikbaarheid van feite. Hulle eksperimenteer, geniet probleemoplossings en wil nie van antwoorde voorsien word nie. Hulle doelwit is om hulle siening in lyn te bring met toekomstige sekuriteit. Hulle gunstelingvraag is 'Hoe werk dit?' en hulle toets graag self dinge uit. Konvergensie hang saam met

'formism', een van die grondmetafore aan die hand waarvan filosowe die wêreld interpreteer (Kolb, 1984:112). Meyer (1985:75) sê ander stylomskrywings wat met hierdie leerstyl ooreenkom, is veld-onafhanklikheid (Witkin), konvergensie (Hudson), vertikale denke (De Bono) en handelingsleer (Pask).

5.2.3.4 Die akkommodeerders

Kolb (1984:78 en 1981:238) meld dat die akkommodeerders die teenoorgestelde sterk punte as die assimileerders het. Hulle is op konkrete ervaring en aktiewe eksperimentering afgestem. Honey en Mumford (1986:25-26) sê dat aktiviste (soos hulle die akkommodeerder noem), die beste leer in aktiwiteite waar hulle hulself kan verdiep in kort hier-en-nou aktiwiteite soos spel, mededingende spanwerk, rolspel ensovoorts. Hulle grootste bate is dat hulle dinge gedoen kry, planne uitgevoer en take afgehandel kry en in nuwe ervarings betrokke raak. Hulle is geleentheidsoekers, aktief en meer riskant as die ander drie leerstyle. Hulle staan as akkommodeerders bekend omdat hulle so aanpasbaar is in veranderende omstandighede. In omstandighede waar die teorie of die planne nie met die feite strook nie, sal die akkommodeerders waarskynlik die teorie of plan verwerp. Die assimileerders daarenteen, sal meer daartoe neig om feite te negeer of te herevalueer (kyk ook Wunderlich en Gjerde, 1978:47). Akkommodeerders los probleme op 'n intuïtiewe, lukraak, 'trial-and-error'-metode op. Hulle maak staat op mense as hulle grootste bron van inligting eerder as hulle eie analitiese vermoë. Hulle het 'n gemaklike omgang met mense, maar word soms as ongeduldig en 'pushy' gesien. Hulle is in praktiese velde werkzaam soos onder andere die sakewêreld. In organisasies is hulle in aksiegeoriënteerde poste soos in bemarking en verkope. Meyer (1985:75 en 76) sluit hierby aan dat akkommodeerders nie wetenskaplik deurdag is nie en impulsief op intuïsie reageer. Hulle gee voorkeur aan aktiewe optrede sonder om vooraf deeglik planne

van optrede uit te werk. Hulle verwerk egter nie die terugvoer wat hulle kry sistematies om sodoende hulle gedrag planmatig te verander nie. Indien leerders uitsluitlik akkommodierend is (Meyer, 1985:76), is hulle swakhede affektiewe onbetrokkenheid, 'n gebrek aan idees, teoretiese onderbou, hipotesestelling en sistematiese toetsing. Indien hierdie leerstyl egter afwesig is, word werk nie betyds voltooi nie. Die akkommodeerder se probleemoplossingstrategie (Kolb, Rubin en McIntyre, 1979:46) lê in die uitvoering van oplossings en die identifisering van oplossings na aanleiding van 'n doelwit of model van hoe hulle meen sake behoort te wees. McCarthy (1982:21) voeg hieraan toe dat hierdie groep soek na versteekte moontlikhede. Hulle ondersoek die potensiaal van sake. Hulle is aanpasbaar, verander maklik en skep behae daarin. Hulle hou van verskeidenheid en blink uit in situasies wat om buigsaamheid of veerkrachtigheid vra. Hulle maak dikwels akkurate gevolgtrekkings in die afwesigheid van logiese regverdiging. Hulle doelwitte is om konsepte in aksie om te skakel. Hulle gunstelingvraag is 'Wat kan hierdie word?'. Hulle pas leer by hulle eie lewenssituasies aan om meer te maak van wat hulle leer. Akkommodasie hou verband met 'contextualism', een van die grondmetafore aan die hand waarvan filosowe die wêreld interpreteer (Kolb, 1984:112). Volgens Meyer (1985:75) stem hierdie leerstyl ooreen met die stylomskrywing wat Kagan as impulsiwiteit tipeer.

5.2.4 Sterk en swak punte van die leerstyltipes

Meyer (1985:76) gee 'n getabuleerde uiteensetting (tabel 5.1) waaruit dit moontlik is om die sterk en swak punte van die verskillende leerstyltipes; die swak punte in die leerproses indien slegs één spesifieke styl aangewend word; asook die swak punte indien 'n spesifieke styl afwesig is; af te lei.

Leerstyl	Sterkpunt	Swakpunt	Swakpunte in leer spesifieke styl aangewend word	Swakpunte indien h spesifieke styl afwesig is
Divergent	Skepping van alternatiewe. Kreatief.	Lamgelyk deur alternatiewe. Te oorsigtelike geheelbeeld.	Nie teorie-formulering nie. Nie hipotese-stelling en toetsing nie. Nie doelgerigte optrede nie.	Onvermoë om probleme of geheelbeelde raak te sien.
Assimilerend	Beplanning. Formuleer teorieë.	Lugkastele. Nie praktiese toepassings.	Nie affektiewe betrokkenheid nie. Nie h rykdom van idees nie. Nie hipotese-stelling en toetsing nie. Nie doelgerigte optrede nie.	Gebrek aan idees en perspektief. Afwesigheid van teoretiese onderbou. Kan nie uit foute leer nie.
Konvergent	Goede eksperimentele ontwerp. Hipotese-stelling en toetsing goed.	Eng perspektief. Nie genoeg inligting ingewin nie. Los verkeerde probleme op.	Nie affektiewe betrokkenheid, ideërykheid of wye teoretiese onderbou nie. Nie waaghouding of doelgerigte optrede nie.	Nie doelgerigtheid nie. Teorieë nie getoets nie. Swak eksperimentele ontwerp.
Akkommodierend	Aksie. Planne uitgevoer.	Geneig om nuwe kennis skaplik deurdrag te wees nie. Geneig om goeie, maar verkeerde resultate te verkry.	Nie affektiewe betrokkenheid, ideërykheid, teoretiese onderbou of hipotese-stelling en sistematiese toetsing nie.	Werk nie betyds voltooi nie.

Tabel 5.1: 'n Voorspellingsmodel vir die sterk- en swakpunte in leer in die teenwoordigheid of afwesigheid van sekere leerstyle (Meyer, 1985:76).

Elk van die vier aanpassingswyses hou volgens Meyer (1985:83) respektiewelik verband met 'n primêre dimensie van persoonlike groei, naamlik affek, persepsie, simboliek en gedrag. Indien die affektiewe, perseptuele, simboliese en gedragskomponente in die ervaringsleersiklus nie na wense realiseer nie, ontstaan daar volgens Meyer (1985:83-85) sekere leerpatologieë. Die persone wat nie affektiewe kompleksiteit kan hanteer nie, kan nie die magdom invoere vanuit hulle gevoelens en invoere vanaf ander persone, hanteer nie. Hulle raak maklik afgestomp en verbeeldingloos. Persone waarby perseptuele kompleksiteit nie realiseer nie, kan nie saam met ander werk en van hulle leer nie. Gevolglik bly hulle visie van die werklikheid eng en eensydig. Simboliese kompleksiteit vereis die vermoë om te abstraher, te intellektualiseer en te veralgemeen. Situasies moet teen die agtergrond van reeds verworwe kennis hanteer word. Indien 'n student dit nie kan doen nie, word elke situasie as nuut en dus bedreigend gesien. Persoonlike groei hou ook verband met vrymoedigheid om te eksperimenteer ten spyte van die feit dat dit 'n risiko inhou. Studente wat nie 'n wye spektrum van gedrag het waaruit hulle kan kies nie, ondervind probleme in vreemde sosiale situasies. Indien emosionele betrokkenheid by 'n probleem ontbreek, is daar geen motivering vir verandering nie. Perspektief kan nie verkry word as sosiale betrokkenheid ontbreek nie. Terugvoer oor gedrag kan ook nie ingesamel word nie. Sonder intellektuele en etiese betrokkenheid kan data nie verwerk, geanaliseer, gesintetiseer of geïnkorporeer word nie. Optrede kan gevolglik nie beplan word en terugvoer geëvalueer word nie. Sonder eksperimentering kan geen definiëring of herdefiniëring plaasvind nie. Die student kan gevolglik nie aantoon of vasstel dat hy geleer en ontwikkel het nie.

5.2.5 Leeromgewings

Kolb sê (Welman, 1991:39) dat 'n leeromgewing waarin daar gebruik gemaak word van 'n leerteorie wat van 'n persoon se voorkeur-leerstyl verskil, weerstaan of verwerp sal word. Leerstylgedifferensieerde onderrig poog om in die voorkeur-leerstyl van alle studente te voorsien. Leerstylgedifferensieerde onderrig is inderdaad sinvol gesien in die lig daarvan dat Lieberman (Cooper, 1977:1127) 'n direkte verband tussen sukses asook studente-ongevalle en die dosent se doseerstyl rapporteer. McCarthy (1982:22) wys daarop dat die instrukteur alle studente ten minste 25% van die onderrigtyd kan bereik deur middel van hulle voorkeurleerstyl indien hy al vier leerstyle tydens die doseerproses aanspreek. Die implementering van Kolb se leersiklus lei ook daartoe dat studente blootgestel word aan ander leerstyle wat in elk geval van kardinale belang is in die leerproses. Elke leerstyl het voordele en leemtes. Om dié rede is dit belangrik dat ál vier leerstyle in die leerproses betrek word, ten einde leerpatologie te voorkom.

Volgens Kolb en Fry (1975:35) word leer die beste gefasiliteer deur 'n omgewing waarin daar dialektiese spanning en konflik heers tussen onmiddellike konkrete ervaring en analitiese distansiëring. Meyer (1985:78-81) gee na aanleiding van Kolb, Fry, asook Kolb en Fry, 'n uiteensetting van hoe die leeromgewing gestruktureer moet word ten einde leer te bevorder. Eerstens moet 'n situasie geskep word waardeur die individu 'n probleem, leemte of tekortkoming ervaar. Tydens hierdie aanvangsfase is die betrokkenheid van gevoelens van wesensbelang. Hierop volg 'n tweede fase naamlik die van gesprekvoering en nadenkende waarneming met die oog op perspektiefverkryging. Die studente moet tydens hierdie fase nie-direktief, reflektief en nie-evaluerend aangemoedig word om hulle menings te gee. Almal se opinies moet verkry word en die insigte en perspektiewe moet help ontdek word. Tydens die derde fase,

naamlik die van konseptualisering moet die dosent as kenner figureer. Die verkreeë perspektiewe moet bevestig en/of gewysig word. Tydens die vierde fase moet die kennis en vaardighede op praktiese probleme toegepas word. Eksperimentering behels die toetsing van die implikasies van die gestelde hipotese (kyk ook Wunderlich en Gjerde, 1978:46). Hipoteseformulering en -toetsing moet nog aangemoedig word, maar minder prominent as in konseptualisering. Die inisiatief word dus aan die studente oorgelaat, selfregulering en -kontrole van hulle eie Konseptualisering vind plaas. Sodoende word op praktiese toepassings gekonsentreer. Die dosent moet tydens hierdie fase as konsultant beskikbaar wees indien die studente dit aanvra. Studente raak dus meer betrokke en interpreteer self die gevolge van die gekose optrede. Hierdeur kan vasgestel word of hulle werklik geleer het en of hulle self hulle eie leer kan beheer. Dit staan die studente vry om hulp uit enige bron te verkry. Die dosent moet gedrag aanmoedig, maar dit nie voorskryf nie en mislukkings ook nie probeer verhoed nie. Indien dié hele leerproses gevolg word, beteken dit by implikasie dat al die individuele leerstyle in een of ander fase figureer. Dit impliseer dat die behoeftes wat in die verskillende style bestaan, bevredig sal word omdat ten minste één deel van die leerproses aan elke student se bepaalde behoefte sal voldoen.

Elk van die voornoemde vier aanpassingswyses hou volgens Meyer (1985:83) verband met 'n primêre dimensie van persoonlike groei, naamlik affek, persepsie, simboliek en gedrag. Enige opvoedkundige program het volgens Kolb (1984:197), grade van oriëntasie ten opsigte van die vier leermodus. Die leervaardigheid of mode wat vereis word, is affektief, perseptueel, simbolies en behavioristies. 'n Affektiewe leeromgewing beklemtoon die ervaring van konkrete gebeure terwyl die perseptuele omgewing observasie en waardering aksentueer. 'n Simboliese leeromgewing plaas

die klem op abstrakte konseptualisering en die gedrags- of behavioristiese leeromgewing benadruk aksie in lewenswerklike situasies. Elke leerervaring kan sommige of selfs al die oriëntasies in verskillende grade bevat. 'n Leerervaring sê Kolb voorts na aanleiding van Fry, kan gemeet word aan die doel van die hoofaktiwiteit, die primêre bron van inligting, die leerkrag se rol, asook die reëls wat leerdergedrag rig.

5.2.5.1 Affektiewe leeromgewing

Kruger (1980:55) sê die affektiewe vorm, die bedding waarin die kognitiewe stroom beweeg en belangrike studies wys daarop dat 'n labiele affektiewe belewing kognitiewe prestasie deur die leerder onmoontlik maak. Die affektiewe dien as't ware as 'n stut vir die kognitiewe. Sonder emosionele betrokkenheid by 'n probleem is daar geen motivering vir verandering nie (Meyer, 1985:85). Dit is situasies waarin die student (volgens Kolb, 1984:198) ervaar hoe dit voel om in die beroep te staan. Studente word betrek in aktiwiteite wat hulle professie simuleer. Hulle word aangemoedig om oor die ervaring te reflekteer en insigte en gevoelens omtrent hulleself te genereer. Gevoelens, waardes en opinies word deur die leerder met klasgenote of die leerkrag bespreek. Die uitdrukking van gevoelens word aangemoedig en as produktiewe insette in die leerproses gesien. Die leerkrag tree as rolmodel vir die professie op. Dit geskied op 'n persoonlike basis, dikwels eerder in die rol van 'n kollega as 'n outoriteitsfiguur. Terugvoer deur klasgenote en/of die leerkrag is persoonlik met betrekking tot elke individu se behoeftes en doelwitte. Besprekings en kritiek van hoe die kursus vorder, word ook toegelaat. Na aanleiding van voornoemde sê Murrell en Claxton (1987:10) dat konkrete ervaring gefasiliteer kan word deur opdragte buite klasverband. Dit behels kontak met die empiriese werklikheid byvoorbeeld om arbeidsaam te wees by 'n professionele persoon waar hy sy beroep beoefen, maaltye

saam met geskikte informante, onderhoude, en die besigtiging van films. In 'n onderhoud met 'n persoon in die betrokke beroep is dit belangrik dat studente 'n gevoel sal kry van wat die persoon doen, wie die kliënte is met wie gewerk word, wat die vreugdes, voor- en nadele van die beroep is. Addisioneel hiertoe berig Kolb en Fry (1975:53-54) dat affektiewe leeromgewings gekenmerk word deur situasies wat so gestruktureer is dat dit dubbelsinnigheid ('ambiguity') en 'n hoë mate van verpersoonliking toelaat; en op onmiddellike, dit wil sê hier-en-nou ervarings, fokus. Hulle rapporteer voorts dat in 'n studie divergeerders 'open-ended', ongestruktureerde huiswerk en self-diagnostiese aktiwiteite as bevorderlik vir leer, ervaar het. Divergeerders hou ook van die geleentheid om te observeer en te leer. Ook Honey en Mumford (1986:26) sê divergeerders leer die beste deur aktiwiteite waarin hulle

- toegelaat en aangemoedig word om toe te kyk, te dink en te herkou aan feite;
- kan terugstaan en luister en observeer byvoorbeeld in groepwerk. Hulle hou daarvan om na films en video's te kyk en op die agtergrond te figureer tydens 'n bespreking;
- kan dink voordat hulle optree en die geleentheid vir voorbereiding gegee word;
- die geleentheid gegun word om te peins oor wat hulle geleer het;
- genoegsame tyd gegee word om besluite te neem, sonder knap sperdatums.

Uit 'n studie van bestuurslui (Kolb, Rubin en McIntyre, 1979:47) is bevind dat bestuurders uit die groep mense, as hulle belangrikste bron van informasie beskou. Hulle hou daarvan om hulle opinie met ander persone in 'n beskermde milieu te bespreek. Divergeerders baat nie, en kan selfs negatief reageer op aktiwiteite waar

- hulle in die kollig geforseer word om as voorgangers voor toeskouers op te tree;

- optredes van hulle verwag word sonder dat dit deur beplanning voorafgegaan is. Hulle hou nie van impromptu-optredes sonder voorafgaande waarskuwing nie;
- hulle onvoldoende inligting gegee word om 'n gevolgtrekking op te baseer;
- hulle aan tyddruk blootgestel word en van een aktiwiteit na die ander gehaas word (Honey en Mumford, 1986:26-27).

5.2.5.2 Perseptuele leeromgewing

In hierdie leeromgewing is die primêre doel volgens Kolb (1984:198) om iets te verstaan, relasies tussen konsepte te lê, probleme vir navorsing te identifiseer, relevante data te versamel en 'n vraagstuk na te vors. Ten einde hiertoe in staat te wees, word studente aangemoedig om die onderwerp vanuit verskillende perspektiewe (byvoorbeeld eie ervaring, opinie van deskundiges en literatuur) waar te neem. By die oplossing van die probleem is die klem op hoe die probleem opgelos word eerder as op die oplossing *per se*. Sukses word nie teen streng rigiede kriteria gemeet nie. Studente word toegelaat om tot gevolgtrekkings te kom, antwoorde te formuleer en die kriteria vir sukses vir hulleself te formuleer. Individuele verskille word toegelaat en as 'n basis vir verdere begrip gebruik. Studente is dus vry om ander se idees, opinies en reaksies te ondersoek ten einde hulle eie perspektief te bepaal. Die leerkrag figureer as 'spieël' of 'prosesfasiliteerder'. Die leerkrag is nie-evaluerend, hy beantwoord vrae met vrae, hy maak voorstelle in plaas daarvan om kritiek te lewer. Hy beklemtoon die metodologie van navraag eerder as die verkryging van die antwoord self. Daar word tyd ingeruim vir retrospeksie ten einde die student in toekomstige aktiwiteite te rig. Murrell en Claxton (1987:10-11) meen die student moet in die fase van reflektiewe observering die informasie wat hulle bekom het, transformeer. Uit navorsing wat met besigheidsbestuurders gedoen is (Kolb en Fry, 1975:53-64),

is bevind dat assimileerders gebaat het by teoretiese insette (kyk ook Carlsson, Keane en Martin, 1976:2). Hulle het ook lesings geniet omdat hulle gemaklik voel in passiewe reflektiewe situasies, en ook vanweë die aanwesigheid van 'n outoriteitsfiguur *per se*. Hulle het ook toegewysde leeswerk, eksamens en taakopdragte geniet. Kompleksiteit en veelvuldigheid van die waarnemingsraamwerk is 'n bevorderlike leeromgewingskenmerk. Aanvullend tot Kolb se uiteensetting vermeld Honey en Mumford (1986:27-29) ook die volgende eienskappe van die teoretici soos hulle die assimileerders noem. Hulle meen hierdie leerders sal die beste presteer in leeromgewings

- wat gestruktureerd is met 'n duidelike, geformuleerde doelwit voor oë;
- waarin hulle kan luister of lees omtrent idees en konsepte wat rasioneel en logies is;
- waarin hulle die redes vir sukses of mislukking kan analiseer en dan veralgemeen;
- waarin hulle tyd gegun word om metodologies die assosiasies en interverhoudings tussen idees, gebeure en situasies te verken;
- waarin hulle die geleentheid gebied word om die metodologie, die aannames of logika agter 'n saak te ondersoek vir inkonsekwentheid;
- waarin 'n appèl op hulle intellektuele vermoëns gemaak word byvoorbeeld deur die analise van 'n komplekse situasie of die onderrig deur gesaghebbende figure wat indringende vrae stel;
- met komplekse situasies wat hulle moet begryp;
- waarin interessante idees en konsepte aangebied word, selfs al het dit nie onmiddellike toepassingswaarde nie.

Assimileerders of teoretici gedyn

- in ongestruktureerde aktiwiteite waarin dubbelsinnigheid, onsekerheid, byvoorbeeld 'open-ended' probleme domineer gedyn;
- in omstandighede waarin hulle gevra word om sonder 'n basiese beleidsrigting, prinsipe of konsep op te tree gedyn;
- in omstandighede waarin hulle gekonfronteer word met 'n mengelmoes/hutspot van alternatiewe/weersprekende tegnieke of metodes wat hulle gedyn in diepte kan verken gedyn;
- in leergeleenthede waarin die leerstof gedyn metodologies gegrond is byvoorbeeld waar die geldigheid van die vraelyste gedyn bewys is gedyn en daar geen statistiek is om die argument te ondersteun gedyn;
- as die studiemateriaal alledaags en vlak is gedyn;
- as hulle moet deelneem in situasies wat emosies en gevoelens beklemtoon gedyn;
- wanneer hulle uit voeling voel met mense byvoorbeeld van 'n laer intellektuele kapasiteit gedyn.

5.2.5.3 Simboliese leeromgewing

Hierdie leeromgewing word gekenmerk deur 'n probleemsituasie waarop daar gewoonlik een regte antwoord is of waarvoor daar 'n beste oplossing bestaan. Die bron van informasie, die onderwerp of probleem waarmee daar bemoeienis gemaak word, is abstrak in soverre dit van die onmiddellike verwyder is en via lees, data, prente en lesinginsette gegee word. Die leerder word gerig en bedwing deur ekstern voorgeskrewe reëls. Die student se insette word dus objektief aan die hand van 'n aksioma of reëls vir die vakgebied as korrek of foutief geëvalueer. Daar is dikwels 'n appèl op die student om die reëls, konsepte en relasies in die geheue op te roep. Die dosent word aanvaar as die verteenwoordiger van kennis. Hy beoordeel en evalueer die student se uitsette. Hy

interpreteer die informasie, wat nie volgens die reëls hanteer kan word nie. Die dosent beheer die tydshantering, hy is taakmeester, gee uitvoering aan skedules sodat die student verdiep kan raak in die analitiese oefeninge. Sodoende kan die student sy aandag op die verkryging van 'n oplossing rig sonder om hom te bekommer oor doelwitte en tydsbesteding. Omdat klasaktiwiteite vooraf hoofsaaklik deur die dosent bepaal word, is die klasverloop dus meer gestruktureerd. Murrell en Claxton (1987:11) sê die dosent help in hierdie leeromgewing die student om sy ervaring te analiseer en die ervarings in verband te bring met beginsels of teoretiese konsepte. Navorsing met besigheidsbestuurders (Kolb en Fry, 1975:53) het aangetoon dat konvergeerders baat by 'n leeromgewing waarin deskundige insette gemaak word asook leesopdragte wat die klaskameraktiwiteit met die werklike lewe skakel. Hulle hou nie van ongestruktureerde groepbesprekings nie. Kenmerkend van hierdie leeromgewing (Fry en Kolb, 1979:83) is dat dit gerig is op die verwerwing van 'n vaardigheid of 'n konsep ten einde 'n probleem op te los. Uit 'n studie met bestuurders (Kolb, Rubin en McIntyre, 1979:47) het konvergeerders gerapporteer dat hulle analities-georiënteerde gedrukte materiaal as hulle belangrikste bron van informasie beskou. Daarteenoor het die divergeerders berig dat hulle mense as hulle belangrikste bron van inligting beskou. Daarbenewens hou konvergeerders nie daarvan om ander leerders se voorstelle te oorweeg nie. Hulle verkies om self te analiseer en tot 'n gevolgtrekking te kom. Hierbenewens leer die pragmatiste (soos Honey en Mumford (1986:28-29) die konvergeerders noem), die beste in situasies waar

- hulle onmiddellik die geleentheid gegun word om te implementeer wat hulle geleer het;
- aktuele lewenswerklike probleme aangespreek word;
- daar 'n ooglopende verband is tussen die onderwerp en die problematiek in die werkopset;

- hulle toerusting ontvang wat direkte praktiese voordele inhou, byvoorbeeld hoe om tyd te bespaar, hoe om 'n goeie eerste indruk te laat, ensovoorts.
- hulle op praktiese sake fokus byvoorbeeld deur wenke te voorsien en aksieplanne op te trek wat op 'n eindproduk afgestem is;
- hulle die geleentheid gebied word om praktiese tegnieke te toets onder die toesig en leiding van 'n gesaghebbende wat self suksesvol is en die taak self bemeester.

Pragmatiste baat nie by, en kan selfs 'n teen-reaksie toon teen aktiwiteite waar

- leerstof van die werklikheid verwyder is soos byvoorbeeld by 'ivory towered, chalk and talk';
- hulle nie 'n onmiddellike behoefte of praktiese voordeel kan sien nie;
- hulle nie van praktiese en helder geformuleerde riglyne voorsien word nie;
- in sirkels gepraat word en 'n doelwit nie vinnig bereik word nie;
- daar nie kompensasie vir die leeraktiwiteit is nie, byvoorbeeld meer verkope, korter vergaderings, hoër bonus en bevorderings;
- daar politieke, gesags- en persoonlike struikelblokke is wat implementering verhoed.

5.2.5.4 Gedragskomplekse leeromgewing

In die gedragskomplekse, oftewel 'behaviorally complex' leeromgewing, word die klem geplaas op die aktiewe toepassing van kennis of vaardighede om 'n praktiese probleem op te los. Daar hoef nie 'n korrekte of beste antwoord vir die probleem te bestaan nie. Dit moet egter van so 'n aard wees dat die leerder hom daarmee kan vereenselwig. Hy moet ook 'n intrinsieke bevrediging daaruit put om die probleem op te los. Daarom moet die

probleem op die werklikheid afgestem wees - 'n probleem waarmee hy in sy professie gekonfronteer sal word. Die fokus val op aksie en die voltooiing van die taak is essensieel. Hoewel daar 'n eksterne opgelegde sperdatum of kontrolepunt mag wees, bestuur die student sy eie tyd. Aktiwiteite waarin die student hom begewe, figureer nie onafhanklik van mekaar nie. Die student moet dus keuses uitoefen en bepaal watter stap die sinvolste voortsetting op die vorige is. Die dosent moet op die agtergrond as 'n oefenmeester of adviseur, hoofsaaklik op aanvraag van die student figureer. Die sukses word bepaal deur hoe effektief die oplossing funksioneer, die uitvoerbaarheid, die verkoopswaarde daarvan, die kliënt se tevredenheid, die estetiese kwaliteit ensovoorts. In 'n studie van bestuurders onder sakelui (Kolb en Fry, 1975:53) is bevind dat akkommodeerders ongestruktureerde leersituasies, 'n hoë interaksie met klasgenote en die afwesigheid van 'n outoriteitsfiguur geniet. In hierdie leersituasie moet die student verantwoordelikheid vir die implikasies wat uit sy besluite voortvloei, aanvaar. Die student moet sy eie resultate aan die hand van professionele kriteria, evalueer (Fry en Kolb, 1979:83). Meyer (1985:77) sê die student moet sy eie leerdoelwitte stel. Honey en Mumford (1986:25-26) beweer dat aktiviste oftewel akkommodeerders die beste funksioneer in omstandighede waar hulle in die kalklig is, hulle die voorsitterstoel kan inneem, besprekings kan lei en aanbiedings kan maak. Volgens Stolz (1991:38 en 43) moet akkommodeerders die geleentheid gegun word om die leeromgewing te manipuleer. Akkommodeerders is meer inkonsekwent by die gebruik van probleemoplossingstrategieë en vertrou meer op aanvoeling. In 'n uitbreiding op Kolb se model, meld Honey en Mumford (1986:25-26) aanvullend tot voornoemde dat die aktiviste, soos hulle die akkommodeerders noem, die beste leer in aktiwiteite waar

- daar opwinding, drama en krisis is, sake fluktureer en diverse aktiwiteite hulle voordoën;

- hulle idees kan genereer sonder die gedwongenheid van beleid of struktuur of uitvoerbaarheid;
- hulle in die diep kant ingegooi word. Hulle hou van moeilike take met die uitdagings om met ontoereikende hulpmiddele en ongunstige omstandighede die probleem op te los.

Akkommodeerders hou nie van aktiwiteite waar hulle

- 'n passiewe rol moet inneem deur na lesings, monoloë, verduidelikings oor hoe iets gedoen moet word, te luister nie. Hulle hou nie van lees en waarneming nie.
- onbetrokke moet terugstaan nie.
- geïsoleerd moet werk byvoorbeeld in isolasie tydens lees, skryf en dink nie;
- van 'n swaar teoretiese onderbou voorsien word nie;
- dieselfde aktiwiteit moet herhaal nie;
- van noukeurige voorskrifte voorsien word met min ruimte vir manipulerings nie;
- sekuur en gedetailleerd te werk moet gaan nie.

5.2.6 Opsommend

Die doelwitte, die primêre fokus of bron van inligting, die aard van die terugvoer en belonings, die aard van die leerder sowel as die leerkrag se rol ten opsigte van al vier fases word in tabel 5.2 na aanleiding van Meyer (1985:79), uiteengesit.

5.2.7 Kragte wat leerstyle vorm

Volgens Kolb (Welman, 1991:41) is daar vyf kragte wat 'n leerstyl determineer. Dit sluit in die sielkundige tipe, die studierigting, die beroep/professie, die huidige ampsrol asook aanpassingsvermoëns of vaardighede. Dit is egter binne die omvang van hierdie studie nie moontlik om volledig hierop in te gaan nie.

Tabel 5.2: Die fasette van die praktiese toepassing van die vier fases van die ervaringsleersiklus

FASE	KONKRETE ERVARING	WAARNEMING EN NADENKE	ABSTRAKTE BEGRIPSVORMING	AKTIEWE EKSPERIMENTERING
Aanduiding Doelwitte	Basiese doel; om 'n gebeurtenis of aktiwiteit te ervar en bewys te word van jou gevoelens terwyl jy besig is.	Om iets te begryp. Om te weet hoe en hoekom dinge met mekaar verband hou.	Om 'n probleem op te los; om 'n oplossing te verkry deur middel van die gebruik van teorie en analitiese vermoëns.	Om vaardighede en kennis toe te pas op praktiese probleme soos wat die persoon in die lewe sal ervaar.
Primêre fokus, of bron van inligting wat hanter word	Hier-en-nou, persoonlike gevoelens, waardes, ides.	Onderzoek die proses - fokus op die wyse waarop dinge plaasvind. Verskille met vorige ervarings nou blootgelê.	Abstrak: daar-en-dan-materiaal, verkry uit leeswerk, lesings, versamelde data.	Om 'n taak af te handel volgens die gevolgtrekkings, planne, konsepte, besluite en voorbereidings wat gedoen is.
Aard van terugvoer en belonings	Gepersonaliseerd, gebaseer op elke individu se eie behoeftes en leerdoelwitte.	Kriteria vir evaluering word neergelê en die leerder bepaal self die kriteria vir sy prestasie.	Optrede word beoordeel aan die hand van die kriteria van die praktiese waarde, uitvoerbaarheid, ensovoorts.	Uitvoer word beoordeel aan die hand van die kriteria van die praktiese waarde, uitvoerbaarheid, ensovoorts.
Aard van die leerder se rol	Druk persoonlike gevoelens, opinies en waardes, wat verband hou met die aktiwiteit of onderwerp waarmee hy besig is, vrylik uit.	Aangemoedig om te luister, waar te neem, neer te skryf, te dink en te bespreek om sodoende betekenis en toepaslikheid van die onderwerp vir hulleself te verkry.	Aktiwiteite en kommunikasie word beoordeel deur reëls van afleiding, metodes, terme, ensovoorts. Dikwels moet geheue ingespan word om bogenoemde te verkry.	Leerders neem hulle eie besluite oor die gebruik van hulle tyd; keuses en optredes op 'n spesifieke oomblik bepaal wat sal volg.
Opvoeder se rol	Weerspieël 'n model van die professionele sodanig dat leerders leer deur die voorbeeld en deur met hom te identifiseer.	Nie-direktief, reflektief, nie-evalueerend. Ondertrig deur die leerder te help om sy eie perspektiewe, insigte, ensovoorts te ontdek.	Die opvoeder is die kenner wat die kennis moet interpreteer, of beoordeel wat korrek, aanvaarbaar en op goeie standaard is. Hy mag ook hier reëls afdwing wat verëls word deur die reëls van die wetenskap wat hy verteenwoordig.	Die opvoeder is 'n konsultant of afrigter wat beskikbaar is op die leerder se versoek om hom raad te gee of die kennis wat hy het, oor te dra.

(Meyer, 1985:79)

5.2.8 Die leerstylinventaris (LSI) van Kolb

Ten einde vas te stel watter leerstyl in 'n persoon dominant figureer, maak Kolb van die leerstylinventaris (LSI) gebruik. Certo en Lamb, Freedman en Stumpf, Geller asook Wunderlich en Gjerde (Stolz, 1991:1) lewer baie kritiek ten opsigte van die geldigheid en betroubaarheid van die LSI. Voortvloeiend hieruit het Stolz (1991) en Welman (1991) gevolglik navorsing gedoen om die geldigheid van die LSI te ondersoek. Dit word nie in hierdie studie bespreek nie.

5.3 Toepassing op die Afrikatale

Teen die agtergrond van ervaringsleer in die algemeen en Kolb se ervaringsleermodel in besonder, word klasaktiwiteite vir Zulu hier uiteengesit. Fase een tot vier vorm 'n siklus en die Zuluvoorbeelde is so ontwerp dat dit 'n geïntegreerde geheel vorm. Voorafgaande fases dien as voorbereiding vir daaropvolgende fases. Die fases word nie omvattend met tersaaklike voorbeelde geïllustreer nie. Slegs enkele voorbeelde (byvoorbeeld in die geval van woordeskat) is ter voorbereiding van daaropvolgende fases aangehaal. By die implementering van Kolb se model is die ideaal dat vorige fases ten volle voorbereidend vir daaropvolgende fases aangewend moet word. Kolb se vierstap-siklus kan een keer per week deurloop word. Die funksies wat tuisgebring word, is die 'Instruksie en aanduiding van rigting'; die algemene nosies is 'Ruimtelik'; die spesifieke nosies is 'Vervoer' (Van Ek, 1977:39, 50-51 en 71). Die Zuluvoorbeelde is geskik vir eerstejaar nie-moedertaalsprekers wat reeds 'n mate van kompetensie verwerf het, maar nie vir totale beginners met 'n nul-kompetensie nie.

5.3.1 Fase een: konkrete ervaring en reflektiewe observering

Pas 'n mens Kolb se model op taalonderrig toe, beteken dit dat die student in die eerste fase van konkrete ervaring met lewenswerklike outentieke taal moet kennis maak. Van hom word verwag om te reflekteer oftewel na te dink. Dit behels dat hy reseptief is en 'n luisterperiode deurloop. Daar moet dus nie van hom verwag word om self in die teikentaal te produseer nie. Ter aanvang kan met 'n woordeskatbou (paragraaf 5.4.1.1, figuur 5.5) begin word. Woordeskat verdien immers spesiale aandag in 'n vreemdetaalkursus aangesien dit by leesvaardigheid bevind is dat die vlak van kandidate se woordeskat die belangrikste implikasies gehad het by hulle interpretasie van 'n teks (Laufer en Sim, 1985:410). Die spel kringetjies-en-kruisies (paragraaf 5.4.1.2) dien ook as 'n voorbereidende woordeskat oefening voor die leesles. Aangesien die lokatief 'n prominente struktuur in die kommunikatiewe fase, fase vier is, word daarvoor in die vorige fases voorberei. Met die reproduksie van die naamwoord in sy basiese vorm en die lokatiefafgeleide naamwoord tydens kringetjies-en-kruisies, besef studente dat daar soms by die lokatiefvorming sprake is van prefigering en suffigering, of slegs prefigering. Hieruit lei hulle ook af dat hulle kennis van die lokatiwew struktuur ontoereikend is. Sodra 'n persoon 'n behoefte en/of leemte ervaar, dien dit as motivering vir die soeke na 'n oplossing vir die probleem. Dit maak die studente dus ontvanklik vir die grammatika periode wat in fase twee ingevoer word. Affektiewe betrokkenheid wat as stimulus vir verandering dien, word dus verkry. Hiermee wil nie te kenne gegee word dat studente, ten einde hulle van hulle leemtes bewus te maak (en sodoende te motiveer), ter aanvang gefrustreer en ontmoedig moet word nie. Die aard van die oefening is ook nie sodanig nie, aangesien dit suiwere reproduksie verg en nie produktiewe linguale uitsette van die studente verwag nie. Sonder dat studente eksplisiet

aangesê word, laat die aard van die oefening kringetjies-en-kruisies, hulle reeds induktief met die grammatikale reëls van die lokatief omgaan. Die woordeskat word hierna gekontekstualiseer in 'n leesles, wat die formaat van 'n 'cloze' (Ur, 1984:83-84) aanneem, aangebied (paragraaf 5.4.1.3). Die studente se aktiwiteit is weer eens bloot net 'n reproduksie van die dosent se voorlesing. Die taalgebruik is outentiek en op die empiriese konkrete werklikheid afgestem. Die deurloping van 'n luisterperiode (en 'n leesperiode) waarin hulle observerend en reseptief is, sluit aan by die standpunt dat 'n luisterperiode voor die produksie in die teikentaal, wenslik is (Krashen en Terrell, 1983:20; Palmer, 1982 en Nida, 1982). Kennisname van die reeds vermelde funksies, algemene asook spesifieke nosies vind ook reseptief in hierdie fase plaas. Dit dien as voorbereiding vir die aktiewe produksie in die teikentaal tydens fase vier. Teen die agtergrond van Kolb se model behels die vermelde aktiwiteite dat studente aan nuwe situasies blootgestel word; nuwe patrone ondersoek; agtergrondinformatie inwin; probleme identifiseer; affektief betrokke raak; verskuilde moontlikhede aanvoel; met die konkrete werklikheid kennis maak en dit reflektief observeer. Hierdie aktiwiteite vereis 'n divergente leerstyl.

Gesien in die lig van Bloom se taksonomie van doelformulering (Gronlund, 1985:36-37), ressorteer voornoemde aktiwiteite onder die elementêrste vlak, naamlik kennis, van die kognitiewe domein. Die aktiwiteite verg slegs 'n retensie van voorafbestudeerde materiaal '... all that is required is the bringing to mind of the appropriate information'. In gedragdoelwitte of leeruitkomstes uitgedruk, behels dit dat studente reproduseer en vermeld/'state'.

In terme van die konstruerte vlotheid *versus* akkuraatheid (Greyling, 1990:148-149) is hier sprake van 'n mengvorm.

Die taalgebruik in die leesles is byvoorbeeld, outentiek en in ooreenstemming met lewenswerklike taalgebruik in die empiriese konkrete werklikheid - dus vlotheidgerig. Omdat die taal in die leesles gekontekstualiseer is, en nie soos by akkuraatheid gedekontekstualiseer is nie, is die leesles meer vlotheidgerig. Vanweë die afwesigheid van beurtwisselings en synde dosentgeïnisieer, is die invoer egter metakommunikatief, dus akkuraatheidgerig. Die response wat van die studente verwag word, is ook metakommunikatief, by implikasie dus akkuraatheidgerig.

5.3.2 Fase twee: reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering

In hierdie fase is die taalgebruik nie outentiek en op die konkrete werklikheid afgestem, soos byvoorbeeld in 'n normale gespreksituasie waar op die oordrag van 'n boodskap gefokus word nie. Lewensgetroue werklikheidgerigte taalgebruik behels dat persone met mekaar kommunikeer deur middel van beurtwisselings. Die doel is ook om 'n informasiegaping te oorbrug en op die gekommunikeerde boodskap te fokus, nie die taal *per se* nie. Die taalgebruik in hierdie fase is egter abstrak en van die empiriese werklikheid verwyder - sinne word gedekontekstualiseer in isolasie bestudeer. In hierdie fase is daar sprake van taalleer en nie taalverwerwing (Krashen en Terrell, 1983:18 en 19) nie. Die aksent is op akkuraatheid en nie vlotheid nie, op 'usage' en nie 'use' nie, op kennis van die linguistiese reëls, op 'knowledge about language' (Greyling, 1990:107). Voornoemde behels in teenstelling met die affektiewe in die vorige fase, 'n sterk appèl op die kognitiewe. Die student is steeds reseptief in soverre hy nie eie uitinge in die teikentaal hoef te produseer om 'n boodskap oor te dra nie. Aangesien in hierdie fase van reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering, 'n studie van teoretiese beginsels gemaak word, moet dit vir die Afrikatale, as 'n grammatikaperiode ingeruim word.

Vanweë 'n Kommunikatiewe Aanpak in hierdie studie, is die grammatika wat tydens die vierde fase geaktiveer word, struktureel heterogeen. Dit is beslis nie moontlik en ook nie wenslik om tydens fase twee alle grammatikale strukture wat tydens die vier fases voorkom, te bestudeer nie. Om dié rede stel ek voor dat fase twee struktureel homogeen gehou word en net die mees prominente grammatikale struktuur wat hom in die vier fases voordoën, vir studie geselekteer word. Indien hierdie beginsel deurgaans deur die loop van 'n kursus volgehou word, sal die beoogde grammatikale strukture wel gedurende 'n kursus gedek word. Na aanleiding van die reeds vermelde funksies, algemene en spesifieke nosies, is die lokatief vir spesiale fokus in die meegaande voorbeelde gereserveer. Die diagrammatiese uiteensetting van die lokatiewe reëls (paragraaf 5.4.2.1, tabel 5.3) beoog nie 'n volledige grammatikale verduideliking te wees nie. Dit kan nie die tradisionele grammatikaperiode vervang nie. Die diagram moet aanvullend tot aantekeninge oor die vorming van die lokatief aangewend word. Die doel van die diagram is om bloot opsommend 'n geheelbeeld met een oogopslag te voorsien sodat dit as oriëntasiepunt en geheueverfrissing tydens al vier fases kan funksioneer. Die diagram kan opgevolg word met 'n grammatikale oefening waarin studente aan die hand van 'n selfkorrektiewe 'huisie' (paragraaf 5.4.2.2, figuur 5.6) hulle teoretiese kennis inoefen. Met betrekking tot Kolb se model behels die vermelde aktiwiteite dat studente vanuit vele perspektiewe die geïdentifiseerde probleme van fase een, nou definieer; alternatiewe vergelyk; tot 'n teoretiese sintese kom; teen die agtergrond van vasgestelde kriteria toekomstige planne en hipoteses formuleer. Taal word nie bestudeer soos dit in die konkrete empiriese werklikheid voorkom nie. Daar word observerend, reflektief en abstraherend met taal omgegaan. Dit behels 'n deduktiewe aanpak. Hierdie aktiwiteit vereis 'n assimilerende leerstyl.

Gesien in die lig van Bloom se taksonomie van doelformulering (Gronlund, 1985:36-37), ressorteer voornoemde aktiwiteite onder die twee vlakke kennis en ook begrip, van die kognitiewe domein. Met die studie van die grammatikale reëls word die vlak kennis betree wat 'n retensie van verworwe kennis impliseer. In soverre van studente verwag word om met betrekking tot die bestudeerde materiaal te definieer, te beskryf, te identifiseer, te etiketteer, te lys, te sorteer, te benoem, te omlin, te reproduseer, te selekteer en te vermeld, word die laagste vlak, kennis, van die kognitiewe domein, betree. Benewens voornoemde, sluit die aktiwiteite ook die tweede vlak van die kognitiewe domein, naamlik begrip/'comprehension', in. Begrip word gedefinieer as die vermoë om betekenis te begryp en te interpreteer. Dit kan die vermoë om materiaal van een vorm na 'n ander te verander (byvoorbeeld woorde na syfers), insluit. Dit behels dus die herkodering van materiaal van een vorm na 'n ander, die verduideliking en opsomming van materiaal en die voorspelling van konsekwensies en effekte. Dit is een stap hoër as die uitsluitlike herroeping van materiaal. Hierdie terrein word betree in soverre van studente verwag word om te herkodeer, om te skakel, te omskep/'convert', te verdedig, te onderskei, te verduidelik, uit te brei, te veralgemeen, voorbeelde te gee, afleidings te maak, te parafraseer, te voorspel, te herskryf en op te som.

In terme van die vlotheid- *versus* akkuraatheidskonstrukte (Greyling, 1990:148-149) is hierdie aktiwiteite metakommunikatief en akkuraatheidgerig.

5.3.3 Fase drie: abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering

In die derde fase is die aksent soos in die tweede fase, steeds abstrak aangesien die opdragte 'n metakommunikatiewe fokus het. Die aktiwiteite vra nie om 'n produksie van

outentieke taalgebruik soos dié in die empiriese werklikheid nie. Die studente neem egter 'n aktiewer rol as in fase een en twee aan in soverre die verworwe grammatikale kennis in praktyk toegepas word. Die studente is nie meer observerend en reseptief soos in die vorige twee fases nie. Gaandeweg word 'n al groterwordende appèl op hulle gemaak om in die teikentaal te produseer. Tydens hierdie fase kan slangetjies-en-leertjies gespeel word (paragraaf 5.4.3.1, figuur 5.7). Dit word aanvaar dat die 'nuwe' taalgebruik wat in die opdragte van die fase voorkom, en waarvoor daar nie in die vorige fases voorberei is nie, reeds aan studente bekend is, aangesien hulle nie totale beginners is nie. Dit is dus nie in die vorige fases ter voorbereiding geaktiveer nie. Na voltooiing van die slangetjies-en-leertjies kan studente om die beurt die gelyste opdragte vir die spel, vanaf Afrikaans na Zulu vertaal. Vir die doel kan hulle in groepe van twee verdeel en om die beurt as respondent en kontroleur optree. Teen die agtergrond van Kolb se model behels hierdie aktiwiteite dat studente hulle verworwe teoretiese kennis prakties implementeer. Daar is sprake van 'n seleksie tussen alternatiewes; die neem van besluite; 'n fokus op die pogings; 'n toetsing van gestelde hipoteses en die evaluering van planne. Hierdie fase is 'n aktiewe eksperimentering met die (abstrakte) teorie, in hierdie geval die lokatiewe struktuur. Voornoemde aktiwiteite vereis 'n konvergente leerstyl.

Gesien in die lig van Bloom se taksonomie van doelformulering (Gronlund, 1985:36-37), ressorteer hierdie aktiwiteite onder toepassing van die kognitiewe domein. Toepassing verwys na die vermoë om verworwe kennis in nuwe situasies te gebruik. Dit sluit in die toepassing van reëls, metodes, konsepte, beginsels en teorieë. Dit word vergestalt deur 'n demonstrasie en 'n gebruik van nuutverworwe kennis. Dit behels ook die oplossing van probleme. As 'n leeruitkomst is toepassing, op 'n hoër kognitiewe vlak as begrip en kennis geleë. Die volgende

vlak op die kognitiewe domein, naamlik analise, kan ook ingevoer word deur die vermoë om materiaal in sy onderskeie dele op te breek sodat die georganiseerde struktuur verstaanbaar is, te aktiveer. Dit kan die identifisering van die dele, die analise van die verhouding tussen die dele en die herkenning van die geïmpliseerde organisatoriese beginsel, behels. In hierdie geval verteenwoordig die leeruitkomstes 'n hoër intellektuele niveau as begrip en toepassing omdat dit om die verstaan van beide inhoud en strukturele vorm vra. In gedragsdoelwitte uitgedruk, verg dit dat studente materiaal analiseer, skei, onderskei, identifiseer, illustreer, selekteer, onderverdeel, ensovoorts.

In terme van die vlotheid- en akkuraatheidskonstrukte is hier sprake van 'n mengvorm. In soverre die response metakommunikatief en gedekontekstualiseerd is, is dit akkuraatheidgerig. Die aktiewer produktiewer rol wat studente vervul, suggereer meer vlotheidgerigte onderrig. Die aktiewe eksperimentering neig dus na vlotheid, terwyl die abstrakte fokus akkuraatheid impliseer.

5.3.4 Fase vier: aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring

In hierdie fase is die studente aktief en op die konkrete werklikheid afgestem. Wat taalonderrig betref, beteken dit dat hulle outentieke lewenswerklikheidgerigte opdragte moet uitvoer. Anders as in die reseptiewe en observerende fases een en twee, is hulle in fase drie en vier aktief en moet in die teikentaal produseer. Vanweë die voorbereiding in fases een, twee en drie behoort hulle in fase vier (paragraaf 5.4.4.1) daartoe in staat te wees om roete-aanwysings vanaf een punt na 'n volgende, te gee (figuur 5.8 en 5.9). Na afloop van hierdie fase kan geëvalueer word watter probleme studente mag ondervind en remediërende stappe geneem word (Brumfit, 1979:183). Die siklus kan met 'n skriftelike

oefening (paragraaf 5.4.4.2) afgesluit word. Teen die agtergrond van Kolb se model behels die aktiwiteite dat doelwitte gestel word; 'n plan van aksie uitgevoer word; 'n verbintenis tot 'n skedule aangegaan word en besluite geïmplementeer word om probleme op te los. Die studente produseer aktief in die teikentaal en is kommunikatief op die konkrete empiriese werklikheid afgestem om 'n lewenswerklikgerigte boodskap oor te dra. Hierdie aktiwiteite is praktykgerig en behels 'n akkommoderende leerstyl.

Gesien in die lig van Bloom se taksonomie van doelformulering (Gronlund, 1985:36-37), ressorteer hierdie aktiwiteite onder sintese - die vyfde vlak in die kognitiewe domein. 'n Sintese verwys na die vermoë om die dele tot 'n nuwe geheel saam te voeg, byvoorbeeld deur die produksie van unieke kommunikasie. Leeruitkomste in hierdie kategorie beklemtoon kreatiewe gedrag. Dit behels die integrasie van leer uit verskeie areas om 'n probleem op te los. Daar is sprake van 'n sintese in soverre leeruitkomstes verg dat studente skep, ontwerp, genereer, modifiseer, organiseer, herrangskik, rekonstrueer, herorganiseer, hersien, herskryf, opsom, vertel en skryf.

In terme van die vlotheid- en akkuraatheidskonstrukte (Greyling, 1990:148-149) is hierdie fase vlotheid=georiënteerd en is daar groter aksent op taalverwerwing en nie taalleer nie.

5.3.5 Versoening van diverse onderrigbenaderings in Kolb se model

Na aanleiding van Brumfit groepeer Greyling (1990:116 en 120) die verskillende taalonderrigbenaderings in twee groepe: die akkuraatheidgerigte benaderings soos die 'Grammar Translation (Howatt, 1985:130); Audiolingualism (Richards and Rodgers, 1986:44-63; Larsen-Freeman, 1986: 31-

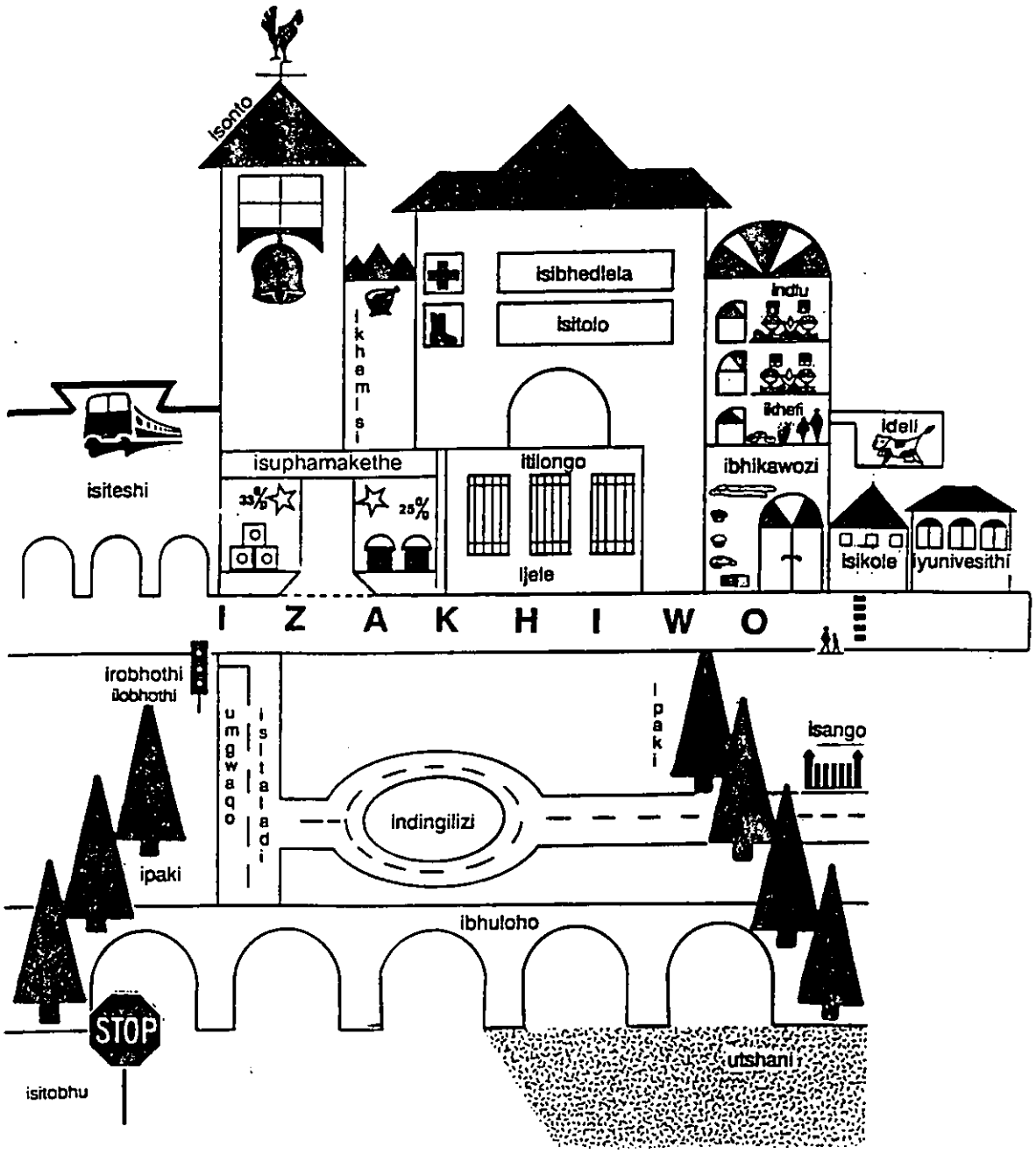
50; Howatt, 1987:17-18; Ulliyatt, 1991:60-92) and Direct Method' (Larsen-Freeman, 1986:18-30; Ulliyatt, 1991:34-59; Roberts, 1982:95-96) en die vlotheidgerigte benaderings soos 'Communicative Language Teaching (Clark, 1989); Total Physical Response (Asher, 1977); Community Language Learning (Curran, 1972 en 1976); Suggestopedia (Lozanov, 1978); the Natural Approach (Krashen and Terrell, 1983); Communicational Teaching (Prabhu, 1987) and Strategic Interaction' (Di Pietro, 1987). Akkuraatheidgerigtheid kan in verband met Kolb se fases van reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering (assimilering) gebring word. Doseer 'n mens volgens Kolb se model sou die akkuraatheidsdimensie sterk tydens dié fase (waarin op die abstrakte gefokus word), figureer en daarom sou die 'Grammar Translation' tydens dié fase aangewend kan word. Die vlotheid kan weer met Kolb se fase van aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring (akkommodering), verbind word. Hierdie fase fokus op die konkrete empiriese werklikheid. Tydens hierdie fase kan voornoemde vlotheidgerigte benaderings geïmplementeer word aangesien dit op die taal van die empiriese werklikheid soos dit in normale gespreksituasies voorkom, gerig is. Gedurende die fase van konkrete ervaring en reflektiewe observering asook die fase van abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering, kan 'n mengvorm van vlotheid en akkuraatheid aangewend word. Dit is belangrik om te benadruk dat Kolb polêre, opponerende dimensies sinvol versoen. Sy uitgangspunt is 'hoe leer plaasvind'. Volgens hom moet al vier fases tydens leer in 'n siklus deurloop word anders lei dit tot 'n verarming in leer. Evalueer mens al voornoemde benaderings in terme van Kolb se model, is dit duidelik dat almal wat sekere fasette betref, eensydig gerig is en nie in alle dimensies van leer voorsien nie - vandaar die nadele wat ten opsigte van elke benadering uitgewys word. My pleidooi is dus vir 'n sintese van alle benaderings binne die raamwerk van Kolb se model.

5.4 Voorbeelde in die Afrikatale

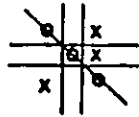
5.4.1 Fase een: konkrete ervaring en reflektiewe observering

5.4.1.1 Woordeskatbou (figuur 5.5)

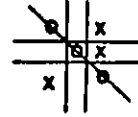
Vertaling van die woordeskat: Afrikaans/Zulu
 stasie/isiteshi; kerk/isonto; apteek/ikhemisi;
 supermark/isuphamakethe; tronk/itilongo, ijele;
 hospitaal/isibhedlela; winkel/isitolo; huis/indlu;
 kafee/ikhefi; baktery/ibhikawozi; melkery/ideli;
 skool/isikole; universiteit/iyunivesithi; geboue/izakhiwo;
 robot/irobhothi, ilobhothi; park/ipaki; straat/isitaladi,
 umgwaqo; sirkel/indingilizi; hek/isango; brug/ibhuloho;
 stopstraat/isitobhu; gras/utshani.



O



X



X

5.4.1.2 Woordeskat oefening

Kringetjies-en-kruisies

X

In plaas daarvan dat kringetjies-en-kruisies tydens hierdie woordeskat spel gebruik word, word naamwoorde in hulle basiese vorm wat geen plekaanduiding bevat nie, as kringetjies deur student een gebruik, terwyl die lokatiewe vorm vir student twee as kruisies figureer. Die doel is dan net soos by kringetjies-en-kruisies om drie gemeenskaplike elemente in 'n diagonale, vertikale of horisontale lyn te verkry. Student een sal dan probeer om drie naamwoorde in hulle basiese vorm en student twee drie lokatiefafgeleide naamwoorde, in 'n diagonale, horisontale of vertikale lyn te verkry. Anders as by kringetjies-en-kruisies moet studente byvoorbeeld nie die identiese voorbeeld drie maal tydens dieselfde spel herhaal nie. Elke individuele student se voorbeelde sal semanties verskil, maar wat egter wel belangrik is, is dat student een se voorbeelde almal naamwoorde in hulle basiese vorm sal wees, terwyl student twee se voorbeelde almal lokatiefafgeleide naamwoorde, sal wees, byvoorbeeld:

O

O

Student 1 = O (Kringetjies)
 Student 2 = X (Kruisies)

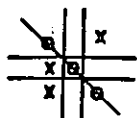
X

X

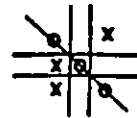
2-x emaphoyiseni ^c by die polisie	2-x ezulwini ^d in die hemel	2-x ejiken ^c op die hoek
	1-o amaphoyisa ^c polisie	1-o ingozi ^a gevaar
2-x engozini ^a in gevaar	1-o ijika ^c hoek	

O

O



X



O

Die studente het nie 'n keuse oor watter voorbeelde hulle gaan gebruik nie. Dit is vooraf in 'n (meegaande) lys uiteengesit. Die lys moet stelselmatig van bo na onder deurgewerk word. Al waaroor studente dus wel 'n keuse kan uitoefen, is die posisionering van die naamwoorde in diagonale, horisontale of vertikale lyne. Die alfabetiese letters by elke naamwoord, korreleer met die tersaaklike grammatikale reël wat in fase twee in 'n diagram (paragraaf 5.4.2.1, tabel 5.3) uiteengesit is.

Lys van naamwoorde

Vanweë die omvang van hierdie proefskrif word hier slegs een voorbeeld verteenwoordigend van sommige grammatikale reëls, gelys. Alle lokatiefafgeleide naamwoorde wat in fase een tot vier aangewend word, behoort by die implementering van hierdie woordeskat oefening, in die volgende lys ingesluit en getabuleer te word.

Afrikaans	Reël ter sprake (in fase 2 uit= eenge= sit, tabel 5.3)	Zulu voorbeelde	
		student een naamwoorde as kringetjies	student twee lokatief=afgeleide naamwoorde as kruisies
		0	X
			in/by/op/na ..
1. gevaar	a	ingozi	engozini
2. polisie	c	amaphoyisa	emaphoyiseni
3. hemel	d	izulu	ezulwini
4. hek	e	isango	esangweni
5. gras	f	ubutshani	ebutshanini
6. Noord	g	iNyakatho	eNyakatho
7. tuiste	h	ikhaya	ekhaya
8. see	h	ulwandle	olwandle
9. nek	i	intamo	entanyeni
10. Zama	j	uZama	kwaZama
11. Ouma- hulle	k	oGogo	koGogo
		ensovoorts	

5.4.1.3 Die leesles

Soos reeds vermeld, word die leesles in die vorm van 'n 'cloze' aangebied. (Dit korreleer ook met figuur 5.8 en 5.9.) Twee tekste word vir die 'cloze' benodig. Die dosent beskik oor 'n volledige teks. Die studente kry 'n identiese teks met die Zulu en Afrikaanse vertalings, behalwe dat die naamwoorde wat in die lokatiewe vorm op die dosent se teks verskyn, vir die studente in basiese vorm aangegee word. Die dosent lees sy volledige teks voor terwyl die studente in hulle teks volg en die naamwoord in lokatiewe vorm na aanleiding van die voorlesing, op die stippellyne in hulle teks invul. Vanweë beperkte ruimte word die volledige teks vir die studente nie hier uiteengesit nie, maar slegs kripties geïllustreer, aangesien dit met die uitsondering van die lokatiefafgeleide naamwoorde, bloot 'n herhaling van die dosent se teks is:



Dosent se teks : Qonda eNyakatho⁹.
: Gaan reguit noordwaarts.

Studente se teks: Qonda iNyakatho > eNyakatho.
: Gaan reguit noordwaarts.

Die alfabetiese letters na die lokatiefafgeleide naamwoorde korreleer met die reëls in die diagrammatiese uiteensetting in tabel 5.3. Uitsonderings moet afsonderlik hanteer word. Met die oog op latere bestudering buite klasverband moet die student uiteindelik ook die dosent se teks ontvang.

Die dosent se teks

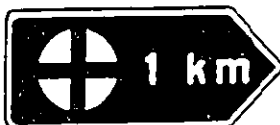
Om vir Themba die pad te beduie
Ukulayela uThemba indlela

Themba is nuut en vreemd hier in Johannesburg
UThemba usengumafikizolo lapha eGoli⁹,

en ken dit (Johannesburg) nie.
akalazi iGoli.

Hy is 'n huurmotorbestuurder en staan by die
Ungumshayeli wetekisi, umi esikhumulweni^e

huurmotorterminus.
samatekisi.



Hy moet 'n pasiënt wat huis toe wil gaan na Umele ukuyosilanda esibhedlela^h isiguli

sy/haar ma toe, vanaf die hospitaal na die esifuna ukuya kuyise ekhaya^h, bese esisa

stasie toe neem. Die pasiënt kom uit die esitheshini^a. Isiguli sivela esibhedlela^h

hospitaal want hy is in die nag in 'n ngoba silimale engozini^a yemoto

motorongeluk beseer. Hy is beseer aan die ebusuku^h. Silimale ekhanda^h,

kop, nek, skouers en rug. entanyeniⁱ, emahlombe^h nasemhlaneⁿ.

Die pasiënt bly by die see in Durban. Isiguli sihlala olwandleⁿ eThekwini^d.

Bedue vir Themba die pad vanaf die terminus Layela uThemba indlela esuka esikhumulweni^e

na die hospitaal: eya esibhedlela^h:

Die hospitaal is een kilometer van die Isibhedlela siyikhilomitha elilodwa ukusuka

huurmotorterminus af. Ngonostraat is 'n esikhumulweni^e samatekisi. Umgwaqo uNgono

eenrigtingstraat. Gaan reguit weswaarts. uyiwaniweyi. Hamba uqonde eNtshonalanga^g.

Draai regs in Mfogosistraat. Jikela ngakwesokudla emgwaqweni^e

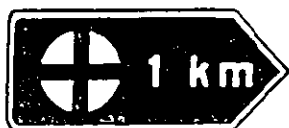
Dit is 'n eenrigtingstraat. Gaan uMfogosi. Yiwaniweyi. Qonda

reguit noordwaarts. As jy by die poskantoor en eNyakatho^g. Uma ufika eposini^a

die kerk kom, draai regs in Mangadinistraat. nasesontweniⁿ jikela ngakwesokudla uhambe

Dit is 'n eenrigting= ngomgwaqo uMangadini. Yiwaniweyi.

straat. Gaan reguit ooswaarts. Ry oor die Qonda eMpumalanga^g. Yedlula



kruising van Mangadini- en Sibhudenistraat.
ekuphambaneni^c kwemigwaqo uMangadini

Verminder spoed by Ouma se plek
noSibhudeni. Yehlisa ijubane kwaGogo^j

en by die skool. Voetgangers is dikwels
nasesikoleniⁿ. Abantu abahamba ngezinyawo

onverskillig. Stop by die robot.
bajwayele ukunganaki. Yima erobhothini^a.



Moenie by die kafee verby ry nie.
Musa ukudlula ekhefi^h.

Draai regs in Makhabelenistraat.
Jika ngakwesokudla ngomgwaqo uMakhabeleni.



Jy kan dit nie mis nie, die skool is dan
Ngeke wakwedukela lowo mgwaqo, isikole phela

aan die regterkant.
singasohlangothini olungakwesokudla.



Ry reguit suidwaarts. Ry verby Zama se plek.
Qonda eNingizimu^g. Dlula kwaZama^j.



Wees versigtig by die skool en by die park.
Unakekele esikoleni^b nasepakiⁿ.

By die park is dit net soos by die skool.
Eoakiⁿ kuniengasesikoleni^m.

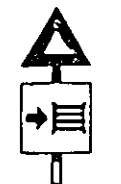


Die kinders is altyd in die straat. Gaan
Abantwana basemgwaqweni^l njalo. Hamba



links om die sirkel. Ry by die
ngakwesokunxele endingilizini^a. Dlula

winkel en die park verby. Kruis Mpaphalastraat
esitolo^h nasepakiⁿ. Nqamula umgwaqo



en ry by die bakkery verby.
uMpaphala bese wedlula ebhikawozi^h.

Daar word geen parkering by die hospitaal
Akuvunyelwe ukupaka imoto



toegelaat nie. Stop by die melkery
esibhedlela^h. Yima edeliⁿ elisemgwaqweni^l



in Zilozinistraat en laai die pasiënt op.
uZilozini bese ukhweza isiguli emotweni^e.

Daar is geen deurgang na Hlwanestraat nie.
Akukho lapho ungedlula khona ukuya

Gaan reguit
emgwaqweni^e uHlwane. Qonda eMpumalanga^g

ooswaarts in Zilozinistraat. By die tronk
ngomgwaqo uZilozini. Ejele^{h/}

en die polisie moet jy versigtig wees vir
Etilongweni^e nasemaphoyiseniⁿ uboqaphela

spoedlokvalle. Daar is 'n spoedbeperking
onoxhaka bejubane. Lapho kukhona umgomo

van 60 kilometer
wejubane wokuba imoto igijime ingeqi

per uur.
amakhilomitha angama-60 ngehora.

Draai op die hoek links in
Jikela ngakwesokunxele eikeni^c lomgwaqo

Shingilistraat. Ry verby die lughawe aan
uShingili. Yedlula esikhumulweni^e

die linkerkant.
sezindizamshini esingakwesokunxele.

Vliegtuie ry nie op die grond nie hulle vlieg
Izindizamshini azihambi phansi zindiza phezulu

in die lug. Stop by die stopstraat.
ezulwini^d. Yima esitobhini^a.

Kruis Mangadinistraat, draai dan links in
Nqamula uMangadini bese ujikela kwesokunxele

Zigqozastraat en ry in by die hek van die
emgwaqweni^e iZigqoza ungene esangweni^e

stasie.
lesiteshi.



5.4.2 Fase twee: reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering

5.4.2.1 Diagrammatiese uiteensetting van die grammatikale reëls vir die vorming van die lokatief

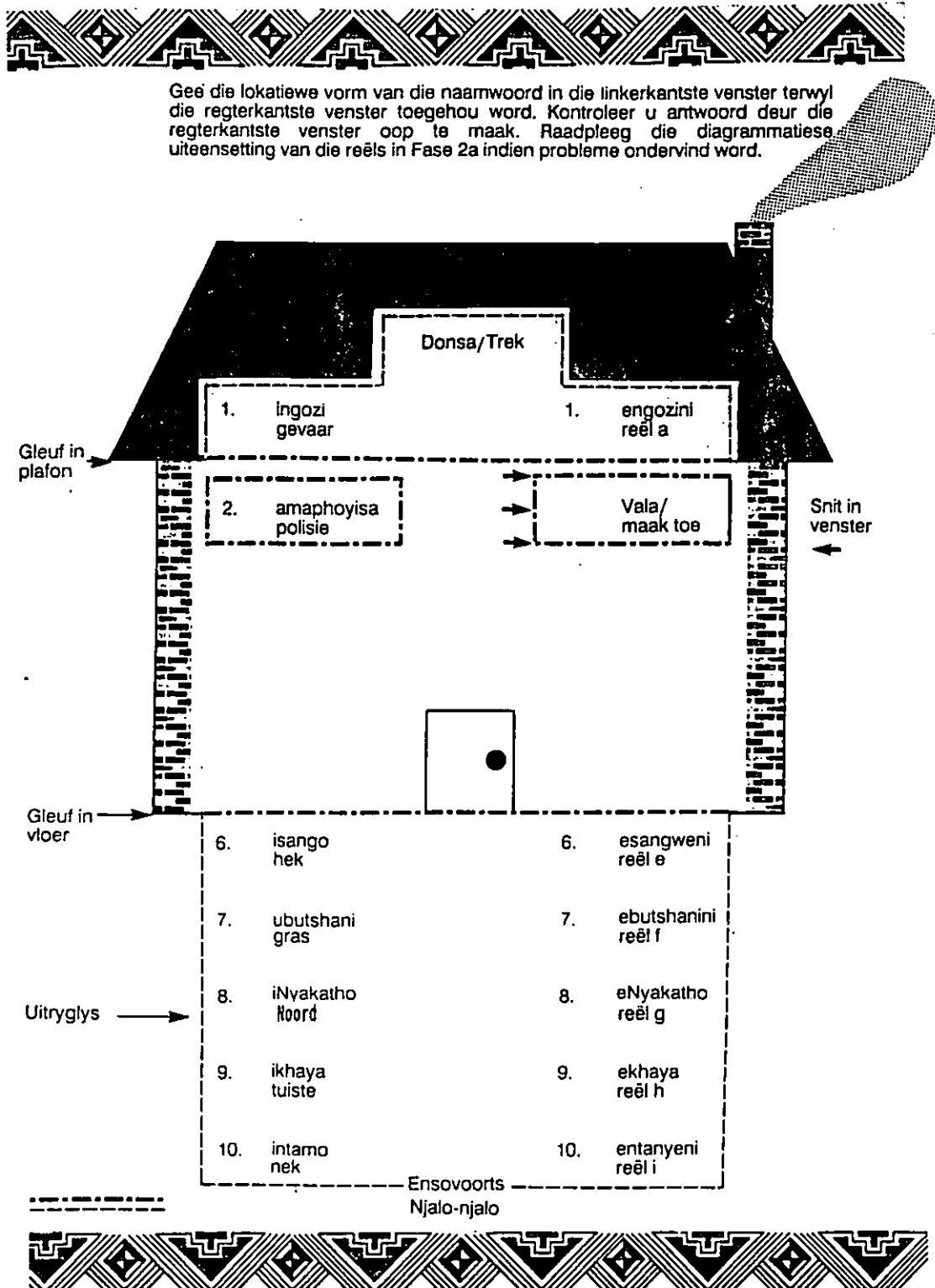
Tabel 5.3: Die reëls vir die vorming van die lokatief

D I E L O K A T I E F	Algemene reël (a-e)		Zulu = voorbeeld In teks	Afrikaans In/by/op/ na/van
	Prefigeer e- Suffigeer -ini	a.i + -ini>ini b.e + -ini>eni c.a + -ini>eni d.u + -ini>wini e.o + -ini>weni	i. engozini ii. esikoleni iii. emaphoyiseni iv. ezulwini v. esangweni	gevaar skool polisie hemei hek
	f. klas 11 en 14	Volle prefiks: klas 11 prefigeer o- of e- klas 14 prefigeer e-	vi. nie in teks vii. ebutshanini	gras
	g. plek-, rivier-, bergname en windrigtings	prefigeer slegs e- of o-	viii. eGoli ix. eNyakatho x. (o-) nie in teks	Johannes- burg Noord
	h. naamwoorde wat tyd, plek en liggaamsdele aandui	dikwels net lokatlewe prefiks e-/o-	xi. esitolo xii. ekhaya xiii. esibhedlela xiv. olwandle	winkel huis hospitaal see
	i. palatalisasie	-m- + -w- > -ny-	xv. entanyeni	nek
	j. plekke vernoem na persone	vervang preprefiks met kwa-	xvi. kwaZama xvii. kwaGogo	Zama Ouma
	k. klasse 1, 1a, 2 en 2a	Prefigeer lokatlewe be- trekkingswoord ku- • kl. 1, 1a en 2 aan- vangsvokaal verval • kl. 2a die -u- van ku-verval	xviii. kuMame xix. koGogo	Ma Ouma- hulle
	l. kop. betrekking= woord: o/m + * -ji-		xx. Basesitaladini/ Basemgwaqweni.	Hulle is in die straat.
	m. vergelykende betrekkingwoord njenga-/nganga-			
n. assosiatlewe/ konjunktlewe betrekkingwoord na-	-s- Infigering tussen betrekkingwoord en lokatlewe o-/e-	xxi. Kunjengasesi = kotweni . xxii. Nasendlini ...	Dit is soos- by die skool. Ook in die huis...	

5.4.2.2 Selfkorrektiewe grammatika-oefening

Maak vir elke student 'n selfkorrektiewe grammatikahuisie van stewige karton (figuur 5.6). Die venster aan die regterkant beskik oor 'n luik wat met 'n selfkorrektiewe doel, oop en toe kan vou. Die korrekte antwoord verskyn in die regterkantse venster. Vul die uitryglys aan met lokatiefafgeleide naamwoorde wat in fases een tot vier voorkom. Die alfabetiese letters wat aan die grammatikale reël toegeken word, moet ooreenstem met dié in die diagrammatiese uiteensetting in tabel 5.3.

Figuur 5.6: Die lokatief - selfkorrektiewe grammatika-oefening

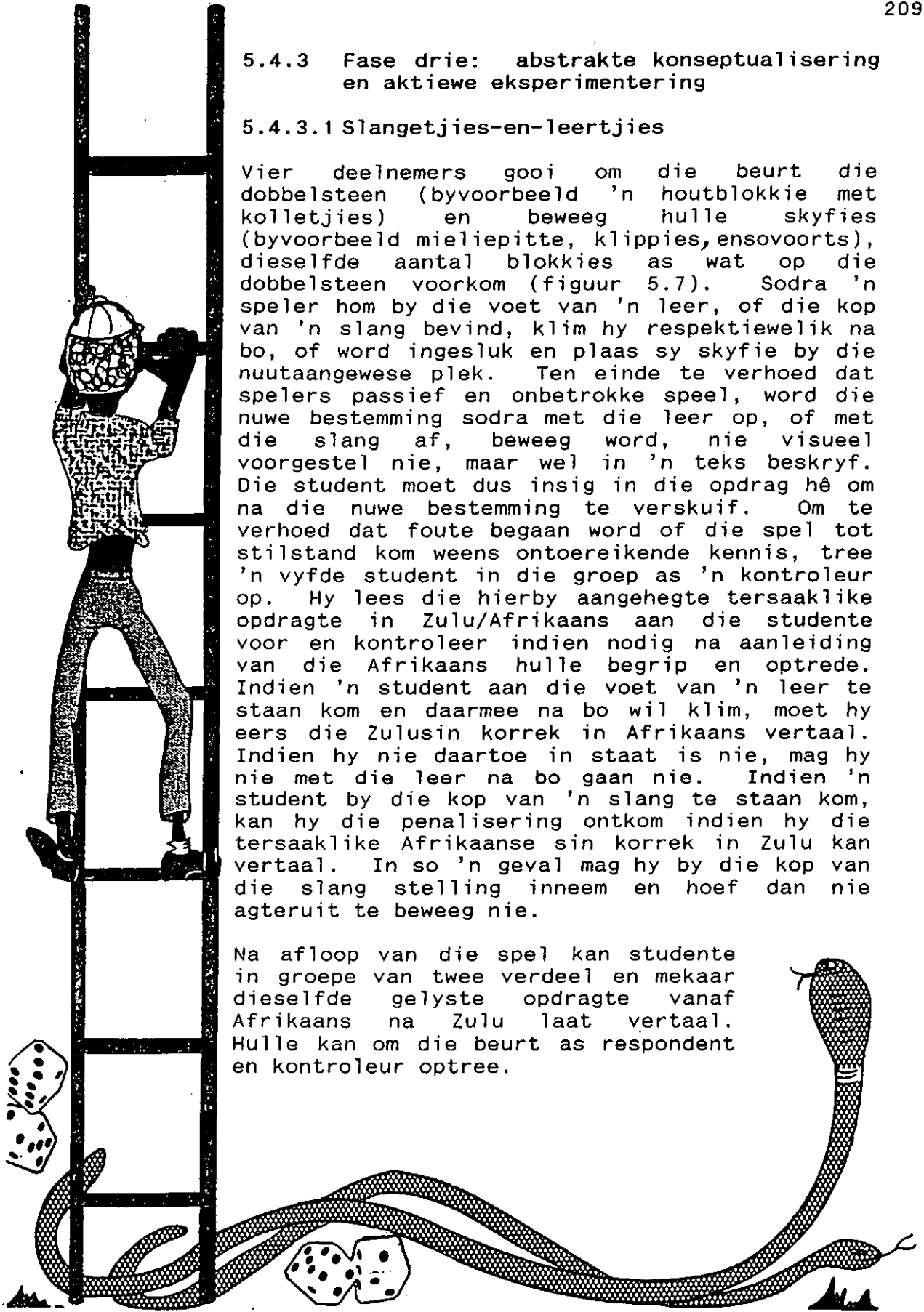


5.4.3 Fase drie: abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering

5.4.3.1 Slangetjies-en-leertjies

Vier deelnemers gooi om die beurt die dobbelsteen (byvoorbeeld 'n houtblokkie met kolletjies) en beweeg hulle skyfies (byvoorbeeld mieliepitte, klippies, ensovoorts), dieselfde aantal blokkies as wat op die dobbelsteen voorkom (figuur 5.7). Sodra 'n speler hom by die voet van 'n leer, of die kop van 'n slang bevind, klim hy respektiewelik na bo, of word ingesluk en plaas sy skyfie by die nuutaangewese plek. Ten einde te verhoed dat spelers passief en onbetrokke speel, word die nuwe bestemming sodra met die leer op, of met die slang af, beweeg word, nie visueel voorgestel nie, maar wel in 'n teks beskryf. Die student moet dus insig in die opdrag hê om na die nuwe bestemming te verskuif. Om te verhoed dat foute begaan word of die spel tot stilstand kom weens ontoereikende kennis, tree 'n vyfde student in die groep as 'n kontroleur op. Hy lees die hierby aangehegte tersaaklike opdragte in Zulu/Afrikaans aan die studente voor en kontroleer indien nodig na aanleiding van die Afrikaans hulle begrip en optrede. Indien 'n student aan die voet van 'n leer te staan kom en daarmee na bo wil klim, moet hy eers die Zulusin korrek in Afrikaans vertaal. Indien hy nie daartoe in staat is nie, mag hy nie met die leer na bo gaan nie. Indien 'n student by die kop van 'n slang te staan kom, kan hy die penalisering ontkom indien hy die tersaaklike Afrikaanse sin korrek in Zulu kan vertaal. In so 'n geval mag hy by die kop van die slang stelling inneem en hoef dan nie agteruit te beweeg nie.

Na afloop van die spel kan studente in groepe van twee verdeel en mekaar dieselfde gelyste opdragte vanaf Afrikaans na Zulu laat vertaal. Hulle kan om die beurt as respondent en kontroleur optree.



Opdragte: Kontrolelyns vir student 5 in die groep.

Slangetjies

5. Jy is dors. Gaan kafee toe en koop 'mahewu'.
 5. Womile. Yiya ekhefi^h uthenge amahewu (3).
10. Jy het hoofpyn. Gaan koop pille by die
 10. Uphethwe yikhanda. Hamba uyothenga amaphilisi
 apteek.
ekhemisi^h (8).
15. Jy is honger. Gaan haal brood by die bakery.
 15. Ulambile. Landa isinkwa ebikawozi^h (6).
18. Jy het gesteel. Gaan tronk toe. Wees
 18. Untshontshile. Iya ejele^h/etilongweni^e. Qaphela
 versigtig vir spoedlokvalle.
 unoxhaka wejubane. (1)
28. Jy is moeg, verminder spoed, gaan rus in die
 28. Ukhathele, yehlisa ijubane, hamba uyophumula
 park.
epaki^h. (24)
32. Ouma verlang na jou. Gaan reguit na Ouma toe.
 32. UGogo uyakukhumbula. Qonda kuGogo^k (17).
46. Dit reën. Gaan in die huis in.
 46. Liyana. Ngena endlini (34).
51. Jy is lui, maar jy is nie toegelaat om hier te parkeer
 51. Uyavilapha, kodwa awuvunyelwe ukupaka lapha.
 nie. Gaan rus op die gras.
 Hamba uyophumula ebutshanini^f (39).
57. Jy is siek. Gaan hospitaal toe.
 57. Uyagula. Iya esibhedlela^h (55).
59. Jy het 'n sigaret in die gras laat val. Dit het die
 59. Uwise usikilidi ebutshanini^f. Ushise
 veld afgebrand. Gaan polisie toe.
 isiganga. Iya emaphoyiseni^c (19).

Leertjies

2. Dit is warm. Ry oor die brug en gaan koop melk by die
 2. Kuyashisa. Eqa ebhulohweni^e uyothenga ubisi
 melkery.
edeli^h (9).
7. Vlieg met die vliegtuig en gaan reguit
 7. Ndiza ngendizamshini uqonde esikhumulweni^e
 lughawe toe.
 sezindiza (14).
20. Jy het mooi geleer. Jy vorder na die universiteit toe.
 20. Ufunde kahle. Uqhubekela eyunivesithi^h (21).
23. Ry met die trein by die park verby tot by die stasie.
 23. Hamba ngesitimela udlule epaki^h uye esiteshini^a (29).
25. Jy is 'n predikant. Gaan preek in die kerk.
 25. Ungumfundisi. Hamba uyoshumayela
esontweni^e (36).
33. Jy het mooi geleer by die universiteit. Gaan soek werk
 33. Ufunde kahle eyunivesithi^h. Hamba uyofuna
 by die skool.
 umsebenzi esikoleni^b/esikolweni^e (37).
40. Jy het werklik probeer. Draai regs by die hoek en gaan
 40. Uzamile impela. Jikela ngakwesokudla ejiken^c
 noordwaarts.
 uye eNyakatho^g (51).
44. Die werk is klaar. Ry met die huurmotor na die
 44. Umsebenzi uphelile. Hamba ngethekisi uye
 huurmotorterminus.
esikhumulweni^e samatekisi (47).
48. Jy werk hard. Neem vakansie en gaan in die somer
 48. Usebenza kakhulu. Thatha iholide uye olwandle^h
 see toe.
ehlobo^h (53).
52. Jy het gewen. Jy is nou by jou huis.
 52. Unqobile/Uphumelele. Usekhaya^l manje (60).

Figuur 5.7: Slangetjies-en-leertjies

60	59	58	57	56
51	52	53	54	55
50	49	48	47	46
41	42	43	44	45
40	39	38	37	36
31	32	33	34	35
30	29	28	27	26
21	22	23	24	25
20	19	18	17	16
11	12	13	14	15
10	9	8	7	6
1	2	3	4	5

5.4.4 Fase vier: aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring

5.4.4.1 Beskrywing van roetes

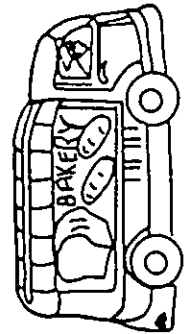
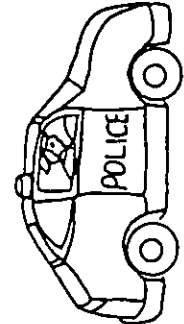
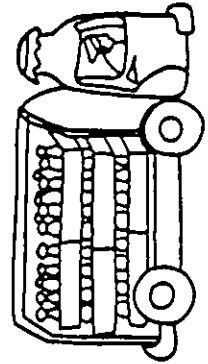
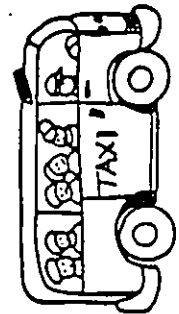
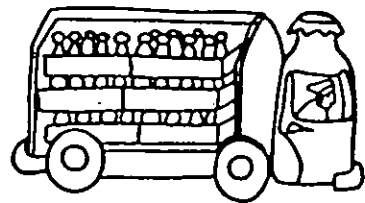
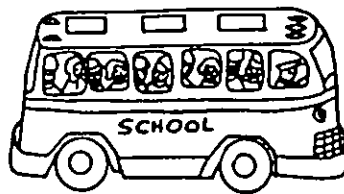
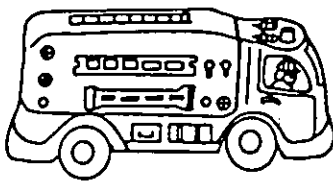
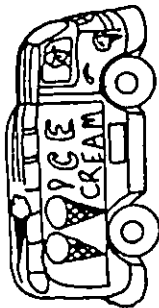
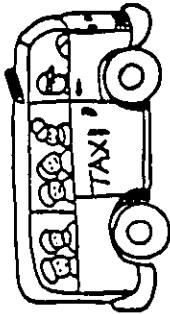
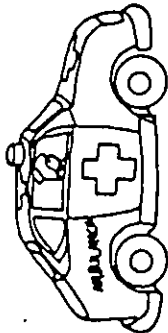
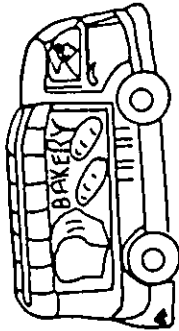
Groepbespreking

Verdeel die klas in groepe van twee. Student een ontvang die skets met die drie dimensionele staduitleg (figuur 5.8) terwyl student twee slegs die grondplan met ontbrekende inligting (figuur 5.9) ontvang. Die doel hiermee is om 'n informasiegaping (Prabhu, 1987:46-47 en Johnson en Morrow, 1980:62), wat as een van die belangrikste elemente in 'n Kommunikatiewe Benadering gereken word, te skep. Student een moet die roete wat student twee vanaf een punt na die ander moet volg, in Zulu aan hom verduidelik. Student twee kan die name van die geboue na gelang van student een se verduideliking, stelselmatig in sy grondplan invul.

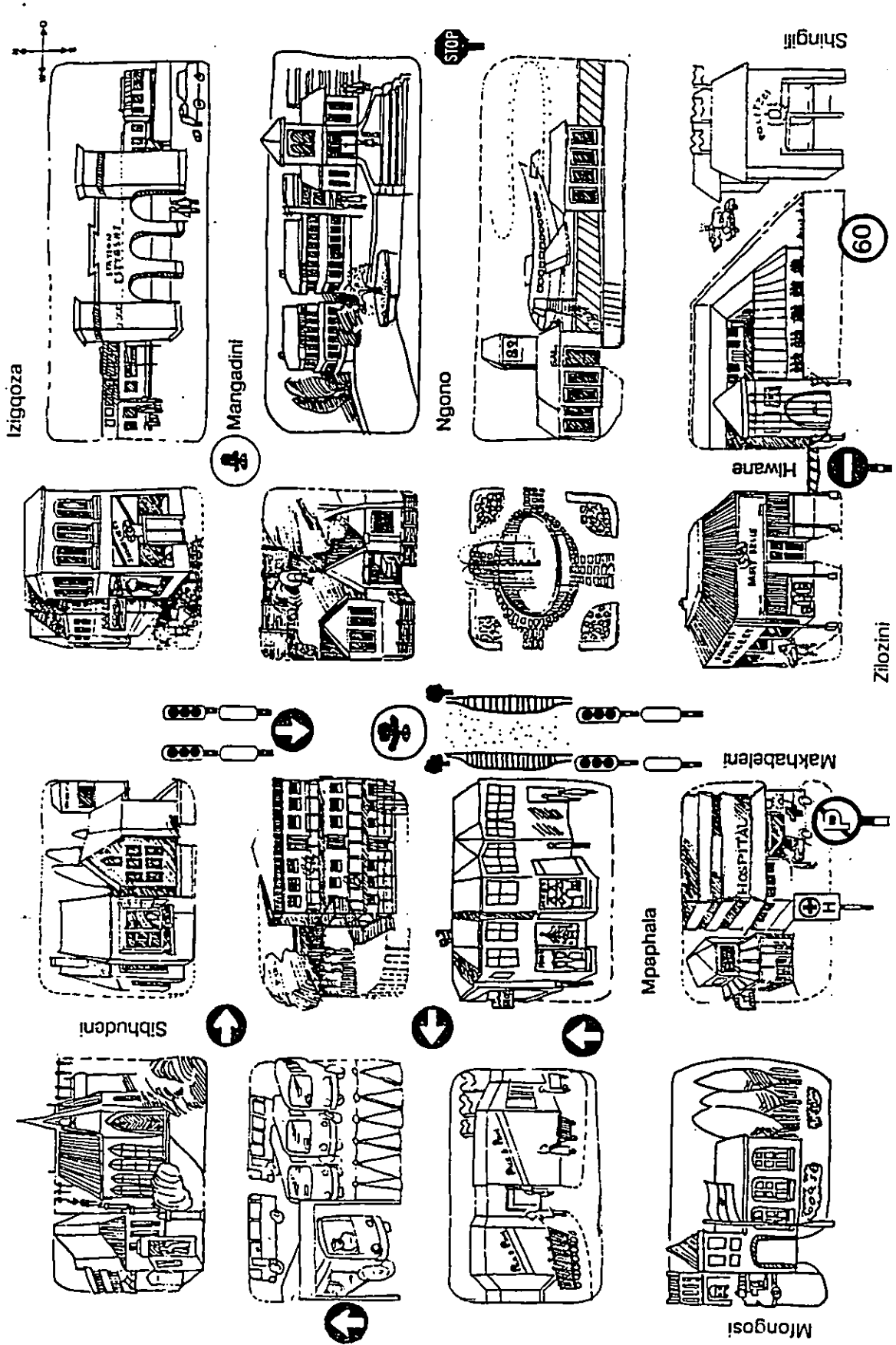
Student een verduidelik die volgende roetes telkens vanaf die terminus na die ingang van die stasie, die skool, die universiteit, die melkery, die apteek, die supermark ensovoorts.

Uitdrukkings wat gebruik kan word

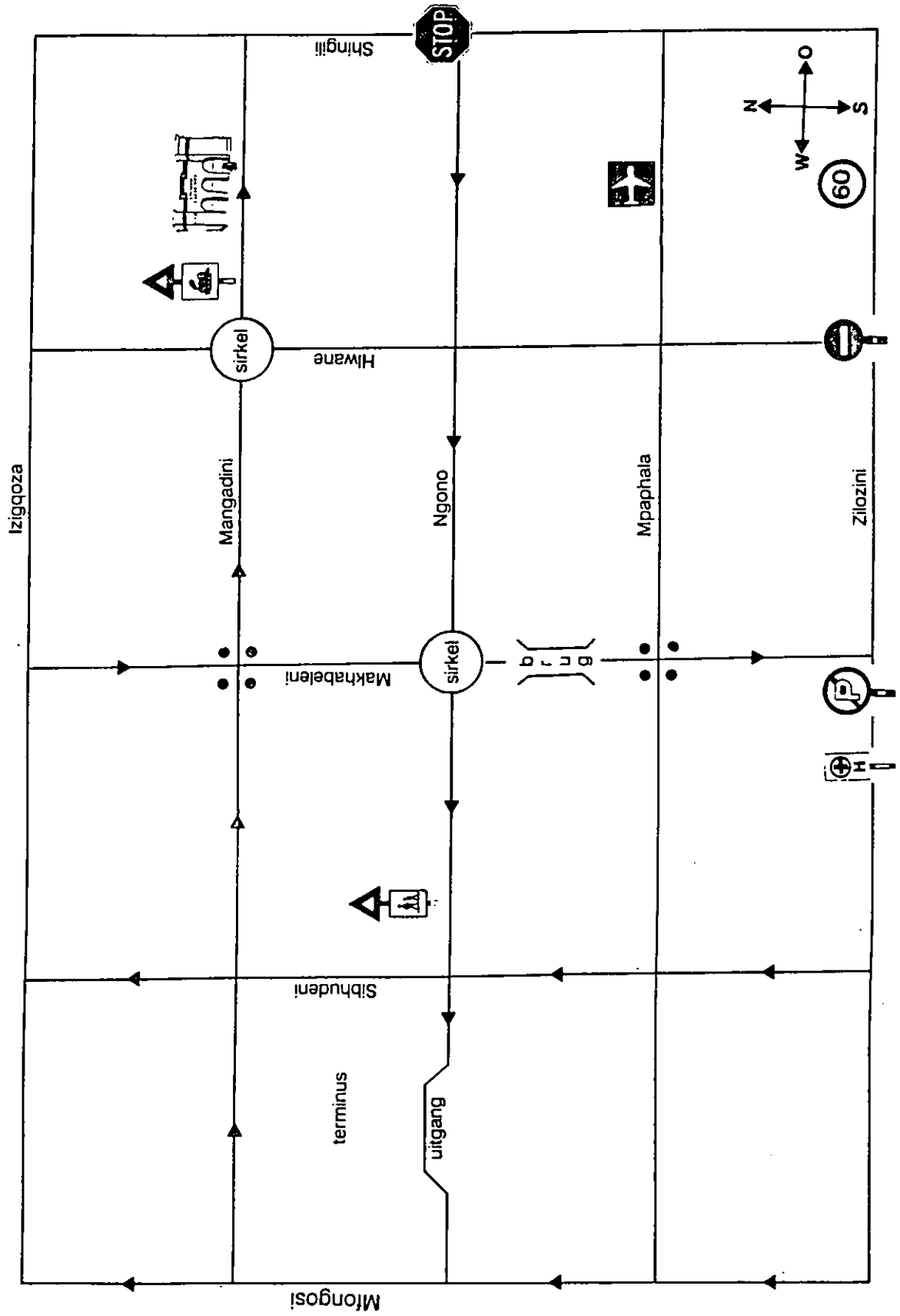
U het reeds in die leesles in fase een met die meeste van hierdie rigtingaanwysende uitdrukkings kennis gemaak. Voor die roete-aanduidings moet die volgende aanwysers in 1-16 gememoriseer word.



Figuur 5.8 Staduitleg vir student een



Figuur 5.9 Grondplan vir student twee



1. Gaan reguit Noord/Suid/Oos/Wes.
1. Qonda eNyakatho/eNingizimu/eMpumalanga/eNtshonalanga^g.
2. Stop by die robot/stopstraat/bakkery/ensovoorts.
2. Yima erobhothini^a/esitobhini^a/ebhikawozi^h/ njalo-njalo.
3. Ry vorentoe/Ry agteruit.
3. Qonda phambili/Hlehla nyovane.
4. Draai om.
4. Phenduka.
5. Maak 'n u-draai/'u-turn'.
5. Phenduka ubheke emuva.
6. Gaan oor die brug.
6. Wela/Yeqa ibhuloho.
7. Draai links/regs in straat.
7. Jikela ngakwesokunxele/ngakwesokudla emgwaqweni^e ...
8. Draai links/regs by die robot/hoek/stopstraat.
8. Jikela ngakwesokunxele/ngakwesokudla erobhothini^a/
ejikeni^c/esitobhini^a.
9. Gaan links om die sirkel.
9. Hamba ngakwesokunxele endingilizini^a.
10. Die hospitaal/..../ensovoorts is aan jou
10. Isibhedlela//njalo-njalo kungasesa-
linkerkant/regterkant.
ndleni sakho sokunxele/sokudla.
11. Die eerste/tweede/derde gebou aan die
11. Isakhiwo sokuqala/sesibili/sesithathu
linkerkant/regterkant, is die bakkery/.../ ensovoorts.
ngakwesokunxele/ngakwesokudla, yibhikawozi/.../
njalo-njalo.
12. Gaan verby die kerk/.../ensovoorts.
12. Yedlula esontweni^e/.../njalo-njalo.
13. Moenie by die skool/..../ensovoorts verby ry nie.
13. Ungedluli esikoleni^b/.../njalo-njalo.
14. Gaan oor die kruising van en
14. Yedlula eziphambanweni^e zemigwaqo ... na-
15. Daar is geen deurgang na ... straat.
15. Akukho lapho ungedlula khona ukuya emgwaqweni^e ...
16. Zilozinistraat is 'n eenrigtingstraat in 'n noordelike/
16. Umgwaqo uZilozini yiwaniweyi eliqonda eNyakatho/

suidelike/oostelike/westelike rigting.
eNingizimu/eMpumalanga/eNtshonalanga⁹.

5.4.4.2 Skriftelike tuisopdrag

Zama is die bestuurder van 'n huurmotor vol mense wat by verskillende punte afgelaai moet word. Beskryf aan hom die roete wat hy vanaf die huurmortortermynus moet volg om die persone in die vermelde volgorde af te laai. Onthou om die persone reg voor die ingang af te laai. Die volgorde is die skool, die park, die bakkerij, die hospitaal, die apteek, die supermark, die tronk, die lughawe, die universiteit en die stasie.

5.5 Nawoord

Met die implementering van Kolb se model vir Afrikataalonderrig word die tradisionele dosentgesentreerde onderrig deur ervaringsleer aangevul. Studente sit nie passief en luister nie, maar is aktief by die leerproses betrokke. Polêre opposisies, teorie en praktyk, die konkrete en die abstrakte, word sinvol versoen. Die onderrig is basies kommunikatief gerig, dus vlotheidgeoriënteer. Desnieteenstaande word die akkuraatheid, dit wil sê die abstrakte oftewel teoretiese besinning, nie agterweë gelaat nie, maar sinvol tot 'n sintese geïntegreer in soverre die grammatikale reëls gekontekstualiseer binne 'n kommunikatiewe bestel bestudeer word. Onderrig op Kolb se model geskoei, bring dus 'n versoening mee tussen die opposisies taalleer en taalverwerwing, die kognitiewe en die affektiewe asook die deduktiewe en die induktiewe. Die Afrikatale word ook siklies, direk in ooreenstemming met die wyse waarop die leerproses by volwassenes plaasvind, bestudeer. Ervaring, persepsie, kennis en gedrag word gekombineer. Die onderrig beweeg stelselmatig vanaf 'n reseptiewe fase (waarin die studente nie in die teikentaal produseer nie), na 'n

produktiewe kommunikatiewe fase waarin outentieke take lewenswerklike taalgebruik vereis, by implikasie dus ook 'n integrasie van polêre opposisies. Daar is ook sprake van 'n progressiewe opbou omdat elke fase voorbereidend vir die daaropvolgende fases is. Deurdat die onderrigproses ooreenkomstig die leerproses geskoei is, word daar ook rekening gehou met die onderskeie leerstyle van studente. Die implementering van Kolb se model vir Afrikataalonderrig bied 'n sintese tussen die akkuraatheidgerigte onderrigbenadering soos die 'Grammar Translation' en die vlotheidgerigte Kommunikatiewe Benaderings soos die 'Total Physical Response, the Natural Approach, the Suggestopaedia, Communicational Teaching, Community Language Learning' en die 'Strategic Interaction'. Tydens die fases van konkrete ervaring en reflektiewe observering asook die fase van aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring, word daar noodwendig volgens die vlotheidgerigte Kommunikatiewe Benaderings doseer. Gedurende die fases van reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering asook abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering, word daar noodwendig ooreenkomstig die akkuraatheidgerigte benaderings doseer. Onderrig na aanleiding van Kolb se model lei voorts daartoe dat verskeie vlakke in Bloom se taksonomie betrek word. Hoewel Kolb se model dus nie primêr vir taalonderrig ontwerp is nie, bied dit 'n oplossing vir verskeie probleme wat in taalonderrig ervaar word.

Bronnelys: Hoofstuk 5

Asher, J. 1977. *Learning another language through actions: The complete teacher's guide book.* Calif.: Sky Oak Productions.

Bloom, B.S. 1974. *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Book 1, Cognitive domain.* London: Longman.

Brumfit, C.J. 1979. Communicative language teaching: an educational perspective, in Brumfit, C.J. and Johnson, K. (Eds.) *The Communicative Approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Carlsson, B., Keane, P. and Martin, J.B. 1976. 'R + D organizations as learning systems.' *Sloan management review*, Vol. 17.

Clark, D.F. 1989. 'Communicative theory and its influence on materials production, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 22.2, April.

Cooper, C.L. 1977. 'Adverse and growthful effects of experiential learning groups: The role of the trainer participant, and group characteristics.' *Human relations*, Vol. 30.2.

Curran, C. 1972. *Counseling-learning: A whole-person model for education*. New York: Grune and Stratton.

Curran, C. 1976. *Counseling-Learning in second languages*. Apple river, Ill.: Apple River Press.

Di Pietro, R. 1987. *Strategic Interaction: learning languages through scenarios*. New York: Cambridge University Press.

Dunn, R. and Dunn, K. 1978. *Teaching students through their individual learning styles: a practical approach*. Reston Virginia: Reston Publishing Company, Inc., a Prentice-Hall Company.

- Friedman, R.D. and Stumpf, S.A. 1980. 'Learning style theory: less than meets the eye.' *Academy of management review*, Vol. 5.3.
- Fry, R. and Kolb, D. 1979. 'Experiential learning theory and learning experiences in liberal arts education.' *New directions for experiential learning*, Vol. 6.
- Greyling, W.J. 1990. *The implications of personal construct psychology for language and literature teaching*. D.Litt. Bloemfontein: UOFS.
- Gronlund, N.E. 1985. *Stating objectives for classroom instruction*. London: Macmillan Publishing Company.
- Honey, P. and Mumford, A. 1986. *The manual of learning styles*. Berkshire: Peter Honey.
- Howatt, A.P.R. 1985. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Howatt, A.P.R. 1987. 'From structural to communicative.' *Annual review of applied linguistics*, Vol. 8.
- Johnson, K. and Morrow, K. 1980. *Communication in the classroom; applications and methods for Communicative Approach*. London: Longman.
- Kolb, D.A. 1976. 'Management and the learning process.' *California Management Review*, Vol. 18.3.
- Kolb, D.A. 1981. Learning styles and disciplinary differences, in Chickering, A.W. and associates. *The modern American college*. London: Jossey-Bass.

Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning; Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Kolb, D.A. and Fry, R. 1975. Towards an applied theory of experiential learning, in Cooper, C.L. *Theories of group processes*. London: John Wiley.

Kolb, D.A., Rubin, I.M. and McIntyre, J.M. 1979. *Organizational psychology; an experiential approach*. New Jersey: Prentice Hall.

Krashen, S.D. and Terrell, T.D. 1983. *The Natural Approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.

Krüger, R.A. 1980. *Beginnels en kriteria vir kurrikulumontwerp*. Pretoria: HAUM.

Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and principles in language teaching. Teaching techniques in English as a second language*. New York: Oxford University Press.

Laufer, B. and Sim, D.D. 1985. 'Measuring and explaining the reading threshold needed for English for academic purposes texts.' *FLA*, Vol. 18.5.

Leonard, A and Harris, M.A. 1979. 'Learning style in a primary care, internal medicine residency program.' *Arch Intern Med*, Vol. 139, Aug.

Lozanov, G. 1978. *Suggestology and outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.

McCarthy, B. 1982. 'Improving staff development through CBAM and 4Mat™; Combining two models for looking at

individual differences produces a powerful approach to teacher inservice.' *Educational leadership*, Vol. 40.1.

Meyer, J. 1985. 'n *Psigo-opleidingsstelsel waardeur universiteitstudente spesifieke ontwikkelingstake geleer word*. D.Phil. Bloemfontein: UOVS.

Murrell, P.H. and Claxton, C.S. 1987. 'Theory and ideas for training; Experiential learning theory as a guide for effective teaching.' *Counselor Education and Supervision*, Vol. 27.1, Sept.

Nida, E.A. 1982. Learning by listening, in Blair, R.W. *Innovative approaches to language teaching*. London: Newbury House.

Palmer, H.E. 1982. The prespeech phase in language learning, in Blair, R.W. *Innovative approaches to language teaching*. London: Newbury House.

Parkinson, B. en Maher, J. 1987. 'Communicative language teaching and related approaches.' *Annual review of applied linguistics*, Vol. 8.

Prabhu, N.S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J.C. and Rodgers, T.S. 1986. *Approaches and methods in language teaching*. London: Cambridge University Press.

Roberts, J.T. 1982. 'Recent developments in ELT - Part 1, State of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 15.2, April.

Sinatra, R. and Stahl-Gemake, J. 1983. *Using the right brain in the language arts*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.

Stolz, D. 1991. *Die ontwikkeling en validering van 'n leerstylinventaris aan die hand van Kolb se model van leerstyle*. M.Soc.Sc. Bloemfontein: UOVS.

Sugerman, L. 1985. 'Kolb's model of experiential learning: touchstone for trainers, students, counselors, and clients.' *Journal of counseling and development*, Vol. 64.

Ulliyatt, R.C. 1991. *Changing perspectives on accuracy in the teaching of English as a second language*. M.A. Bloemfontein: UOFS.

Ur, P. 1984. *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Ek, J.A. 1977. *The threshold level for modern language learning in schools*. Groningen: Wolters-Noordhoff-Longman.

Van Schoor, W.A. 1987. 'The ECT study method as a practical implementation of Kolb's model of experiential learning.' *Suid-Afrikaanse tydskrif vir Hoër Onderwys*, Vol. 1.1.

Welman, J.C. 1991. *Die geldigheid van 'n leerstylvraelys in die onderskeiding tussen universitêre studierigtings*. M.A. Bloemfontein: UOVS.

Wunderlich, R. and Gjerde, C.L. 1978. 'Another look at learning style inventory and medical career choice.' *Journal of medical education*, Vol. 53.1.

Hoofstuk 6: Die integrasie van uiteenlopende taalbenaderings in Kolb se model

6.1 Probleemstelling en bydrae van die hoofstuk: uiteenlopende taalbenaderings moet geïntegreer word

Die taaldosent word vandag gekonfronteer met 'n groot verskeidenheid onderrigbenaderings - sommige daarvan uiteenlopend en selfs weersprekend. Van der Walt (1992:10 en 15) som die probleem baie raak op:

'There is clear evidence that linguistics has had a 'banners and bandwagon' effect on language teaching. We see some hasty applications, and equally hasty rejections of linguistic theory. It is clear that second language acquisition (SLA) is a complex issue. There is no single comprehensive account of SLA, but only a number of incomplete and partial accounts. It would indeed be difficult for one theory to account for the entire range of second-language phenomena ...'

Elk van die verskeie onderrigmetodes lewer 'n unieke bydrae. Elk het egter sy oorbeklemtoonde en dus noodwendig ook ondergeaksentueerde areas. Soos reeds by herhaling in die proefskrif uitgewys, lei 'n eensydige fokus volgens Kolb se model tot verarming in leer. Dit is voorts bekend dat tradisionele formele onderrig selfs in die breë neig om die affektiewe en gedragkompetensies te verwaarloos ten gunste van perseptuele en simboliese kompetensies (Fry en Kolb, 1979:90). Omdat die meeste metodes ten spyte van hulle unieke bydrae 'n leemte ten opsigte van sekere fasette inhoud, vind die dosent dit moeilik om 'n spesifieke metode vir onderrig te selekteer. Die bydrae van hierdie hoofstuk is om aan te toon dat die vermelde onderrigbenaderings nie wedersyds uitsluitend nie, maar almal na aanleiding van Kolb se model, eerder onderling aanvullend tot mekaar aangewend moet word. Die eklektiese uitgangspunt wat in hierdie hoofstuk voorgestaan word, vind aansluiting by Von Staden (1979:11) wat ten opsigte van die onderrig van die

Afrikatale meen dat 'n seleksie van die waardevolste en doeltreffendste elemente van verskillende teoretiese raamwerke en metodes, die beste resultate sal oplewer. Die probleem waarvoor 'n mens onmiddellik by sodanige eklektiese aanpak te staan kom, is die feit dat metodes soos die ekstreme Kommunikatiewe Aanpak nie met die Grammatikavertaalmetode versoenbaar blyk te wees nie omdat eersgenoemde aanpak grammatika-onderrig juis teenstaan. Van der Walt (1992:15) meld dat alle antwoorde op linguistiese probleme nie noodwendig in die Toegepaste Linguistiek opgesluit lê nie:

'Applied linguistics is therefore in the process of extending its horizons, turning to unfamiliar territory, such as cognitive psychology for answers to problems which teachers have to face.'

'n Bydrae ten opsigte van voornoemde problematiek word in hierdie hoofstuk gelewer deur die sinvolle integrasie van die vermelde onderrigbenaderings aan die hand van Kolb se model uit die Filosofie, Fisiologie en die Sielkunde. Volgens Kolb behels leer 'n vierstap-siklus wat deurloop moet word ten einde suksesvol te leer (kyk hoofstuk vyf). Van Schoor (1987:117) sê juis Kolb beskryf in sy geïntegreerde model, fasette van die leerproses wat ander verwaarloos. Taalonderrig aan die hand van Kolb se model sal dus verhoed dat sekere fasette onder- of oorbeklemtoon word. Sodoende kan 'n verskraling in leer verhoed word. Verder word daar aangetoon dat taalonderrig na aanleiding van Kolb se model sinvol met die wyse waarop die leerproses plaasvind, versoen kan word. By implikasie beteken dit dat opponerende taalonderrigbenaderings soos die Grammatikavertaalmetode en kommunikatiewe onderrig sinvol geïntegreer kán word. Deur die vermelde onderrigbenaderings almal na aanleiding van Kolb se model in 'n vasgestelde siklus te aktiveer, word die onderbeklemtoonde of nie-dominante fasette van elke benadering geaktiveer. Die oriëntasie van taalonderrigbenaderings ooreenkomstig Kolb se

model behels dat onderrig ooreenkomstig al vier die verskillende leerstyle soos deur Kolb onderskei (hoofstuk vyf), geskied. Dit beteken ook dat die tradisioneel verwaarloosde affektiewe en gedragskompetensies 'n regmatige plek in die leerproses verkry. Integrasie blyk die hoogste strewe in die leerproses te wees. Kolb sê die vier verskillende leeroriëntasies toon elk hulle eie kompleksiteit. Ontwikkeling in die konkrete ervaring word gekenmerk deur 'n toename in affektiewe kompleksiteit. Ontwikkeling in reflektiewe waarneming word gekarakteriseer deur 'n toename in perseptuele kompleksiteit. Die ontwikkeling in abstrakte konseptualisering gaan gepaard met verhoogde simboliese kompleksiteit, terwyl die ontwikkeling van aktiewe eksperimentering gedragskompleksiteit ('behavioral complexity') meebring. Kolb (1984:31) sê hieroor:

'To learn is not the special province of a single specialized realm of human functioning such as cognition or perception. It involves the integrated functioning of the total organism - thinking, feeling, perceiving, and behaving.'

Op die hoogste vlak van ontwikkeling, is daar volgens Kolb dus sprake van integrasie van al vier die leeroriëntasies. Integrasie is dan ook die uiteindelijke doelwit wat die dosent met die studente wil bereik, want om suksesvol te leer, moet al vier vermoëns konkrete ervaring, reflektiewe observasie, abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering, geaktiveer word. Kolb (1984:31, 224, 229-230) sê voorts dat die ontwikkeling in die een mode die ontwikkeling van die ander bevorder:

'Thus complexity and the integration of dialectic conflicts among the adaptive modes are the hallmarks of true creativity and growth. The pinnacle of development is integrity. It is that highest level of human functioning that we strive consciously and even unconsciously, perhaps automatically, to reach. The capacity for ... integrated judgement seems to be borne out of

transcendence, wherein the conflicts that those of us at lower levels of insight perceive as win-lose are recast into a higher form that can make everyone a winner, or can make winning and losing irrelevant.'

Are you **SATISFIED** with life?



Within every person there is a strong longing or desire for satisfaction. This desire is like a great hole in our heart and mind. If you have this hunger, do not think you are alone. Every person has it and tries to fill the hole with different things.



Some try to fill this hunger with parties, dancing and ungodly pleasure. Sadly the pleasures of this life do not satisfy. When the party is over, the good feelings also

leave. When we find ourselves alone again, in the quiet of the night, we know that we are not fulfilled at all.



Some try to fill their great hole with possessions. Many people think that these satisfy. Sadly, even the richest people on earth find no true satisfaction in them. There is a deceitfulness about riches and possessions, they make you think that you are truly rich. You will pass from this life as poor as you came into it, we can take none of our possessions with us.

Some think they will be satisfied if they become successful in their career. Some long to be famous film stars, musicians, politicians or public figures. Some think they will be satisfied by learning, and spend their lives in study and the gathering of university degrees. My friend, these things do not bring lasting satisfaction.

**HOW THEN CAN WE
FIND SATISFACTION?
HOW CAN WE FILL
THIS GREAT HOLE
WITHIN?**



This inner hole has a unique shape. There is only one thing in the universe that will fill

rif dus 'n se model, soen word en natige plek prominente en die geplaas en lie direkte, sal daar awy word as omvangryke sal ook dié Vanweë die van Kolb se gawes van dié gevalle lik vermeld

aring van ig met die e produksie e doelwitte onkreet en benaderings 'n sosiale e funksie te bereik. voor oë, en 129). sosiologie,

Antropologie en Linguistiek het tot hierdie aanpak gelei wat nie meer net op struktuur en akkuraatheid fokus nie, maar op vlotheid. Daar is afgestap van strukture wat gedekontekstualiseer bestudeer word. Taal word funksioneel in gesimuleerde situasies wat op die empiriese werklikheid afgestem is, aangewend (Ulliyatt, 1991:94). Die basiese onderliggende beginsel is nie fonologiese en morfo-sintaktiese akkuraatheid nie, maar wel wat Hymes kommunikatiewe kompetensie (Ulliyatt, 1991:104), noem. Kommunikatiewe kompetensie (diskoers, strategiese sosiolinguisties, grammatikaal - Canale, 1983:2-27) is die hoofdoel. Die doelwit van die leerkrag is om situasies te struktureer waarin die studente kommunikeer (Larsen-Freeman, 1986:129). Die taal word gebruik ten einde dit te leer, 'using to learn it,' en nie 'learning to use it' (Richards en Rodgers, 1986:66) nie. Die aanwending van taal in gesimuleerde, lewenswerklike situasies verskaf veelvuldige oefening in kommunikasie - vandaar dat na kommunikatiewe taalonderrig ook as ervaringgebaseerd verwys word (Richards en Rodgers, 1986:69). In die Kommunikatiewe Benadering (Ulliyatt, 1991:100-101) gaan dit eerder om funksie as vorm (Di Pietro); 'value' eerder as 'signification' (Brumfit en Johnson); 'use' eerder as 'usage' (Widdowson); 'acquisition' eerder as 'learning' (Krashen); 'macro language use' eerder as 'micro language' (Rivers) en vlotheid eerder as akkuraatheid. Om werklik kommunikatief te wees, sê Larsen-Freeman (1986:132) moet take 'n informasiegaping insluit, die spreker se taaluiting moet nie vooraf bepaald wees nie, hy moet oor 'n wye keuse beskik om antwoorde te formuleer. Werklike kommunikasie is onvoorspelbaar (Greyling, 1990:149) en 'open-ended'. Die vrye keuse en daarmee gepaardgaande onvoorspelbaarheid is verantwoordelik vir die grammatikale heterogeniteit oftewel linguistiese variasie (Richards en Rodgers, 1986:67). Die taalgebruik moet outentiek (Larsen-Freeman, 1986:132) wees. In die Kommunikatiewe Aanpak word taal gekontekstualiseer, en nie gedekontekstualiseer nie, bestudeer. Daar word dus met eenhede groter as die sin

gewerk. Gevolglik is daar sprake van kohesie en koherensie (Larsen-Freeman, 1986:128, 129 en 134; Greyling, 1990:149; Richards and Rodgers, 1986:67). In 'n Kommunikatiewe Benadering moet die studente die geleentheid kry om deur middel van beurtwisselings met mekaar op gelyke voet te kommunikeer; om 'on-line or back channel feedback' te gee ten einde aan te toon of die gekommunikeerde boodskap verstaan is (Greyling, 1990:149-150). Dit sluit aan by die nie-verbale gedrag wat volgens Larsen-Freeman (1986:129 en 134) groter klem in die Kommunikatiewe Benadering verkry. In die Kommunikatiewe Benadering staan betekenis (en nie uitsluitlik struktuur nie), sentraal (Richards en Rodgers, 1986:67). Larsen-Freeman (1986:133) toon aan dat struktuur sowel as betekenis en funksies die klem in kommunikatiewe taalonderrig geniet. Richards en Rodgers (1986:74) gee na aanleiding van Yalden 'n opsomming van die verskillende modelle van Kommunikatiewe Benaderings. Halliday (Richards en Rodgers, 1986:70-71) beskryf sewe basiese funksies van taal by moedertaalsprekende kinders:

- die instrumentale funksies: die gebruik van taal om dinge te verkry;
- die regulatoriese funksies: die aanwending van taal om die gedrag van ander te beheer;
- die interaktiewe funksie: die aktivering van taal om interaksie met ander te verkry;
- die persoonlike funksie: die implementering van taal om persoonlike emosies en betekenis uit te druk;
- die heuristiese funksie: die aanwending van taal om te kan ontdek;
- die verbeeldingsfunksie: die gebruik van taal om 'n verbeeldingswêreld te skep; en
- die verteenwoordigende funksie: die kommunikasie van informasie deur middel van taal.

Die kommunikatiewe sillabus is nosioneel-funksioneel eerder as grammatikaal gebaseerd (Ulliyatt, 1991:129). Howatt (1987:22 en 23) toon aan dat die strukturele sillabus behoue

gebly het, maar in 'n gemodifiseerde vorm in soverre strukturele komponente nie meer die volgorde van aanbieding bepaal nie en drillwerk afgeskaal word met die integrering van kommunikatiewe take en aktiwiteite. Richards en Rodgers (1986:67) sê na aanleiding van die strukturele heterogeniteit dat die sekvensie van eenhede deur die inhoud, funksie en betekenis bepaal word en nie uitsluitlik deur die linguistiese kompleksiteit soos in die geval van die struktureel gebaseerde benaderings nie. Daar word dus toegegee dat die aanbieding van grammatika wel 'n rol te vervul het by kommunikatiewe taalonderrig. Volgens Howatt (1987:25) is die Kommunikatiewe Aanpak gebore uit 'n behoefte om te verbeter, eerder as 'n behoefte om te verander - vandaar dat eienskappe van die tradisionele metodes in kommunikatiewe taalonderrig behoue gebly het. Die graad van struktuurgerigtheid hang natuurlik ook daarvan af of die 'strong' of 'weak version' van kommunikatiewe onderrig (Howatt, 1985:279) voorgestaan word. Roberts (1982a:98) sê dat in die Kommunikatiewe Benadering vanaf die kommunikatiewe behoeftes 'needs', na die linguistiese vorm gewerk word. Die grammatikale strukture word dus op grond van die kommunikatiewe behoeftes geselekteer. Dit verskil van die struktuur-gebaseerde benaderings waar 'n repertoire van linguistiese vorme die basiese uitgangspunt vorm. Die Kommunikatiewe Aanpak is studentgerig ten einde aan die student se kommunikatiewe behoeftes 'learner needs' te voorsien (Richards en Rodgers, 1986:65). Praktykgerigte kommunikatiewe taalonderrig het ontstaan vanweë studente=druk vir onmiddellike resultate en relevante toerusting vir die beroepswêreld (Howatt, 1987:21). Geleentheid vir kommunikasie word gevolglik aan die hand van kommunikatiewe tegnieke en metodes binne klasverband geaktiveer (Ulliyatt, 1991:130). In die ervaringgerigte Kommunikatiewe Aanpak is daar 'n konsentrasie op die student se proses van kennisname eerder as die meganistiese prosedures wat deur die dosent aan hom opgelê word. Dit is in lyn met die wêreldwye anti-otoritêre, studentgesentreerde opvoedkundige beleidsrigting

(Ulliyatt, 1991:102). Die standpunt dat studente akkuraatheid sal absorbeer deur taal in funksionele konteks te beoefen, blyk egter ook oor-optimisties te wees. Ulliyatt (1991:130) sê dat maniere ontwikkel moet word om studente vlot sowel as akkuraat te laat kommunikeer. Die verwaarlosing van grammatika is een van die punte van kritiek wat teen 'n ekstreme Kommunikatiewe Aanpak ingebring word (Ulliyatt, 1991:131). Die materiaal wat in kommunikatiewe taalonderrig geïmplementeer word, is primêr daarop gerig om kommunikatiewe taalgebruik te bevorder. Richards en Rodgers (1986:79-80) onderskei, drie tipes kommunikatiewe onderrigmateriaal: teksgebaseer, taakgebaseer en realia. Die nuttigheidswaarde van voornoemde take dien ook as motivering omdat studente voel dat die leerstof wat hulle bestudeer bruikbaar (Larsen-Freeman, 1986:133) is. Die Kommunikatiewe Aanpak doen dus besondere moeite met sillabusontwerp (Roberts, 1982:98 en Ulliyatt, 1991:97). Howatt (1987:25) meld dat 'n sisteem van 'graded objectives' waaruit die studente hulle vordering kan aflei, ook as motivering aangewend kan word. Kommunikatiewe taalonderrig is ook motiverend vanweë aktiwiteite wat werklike kommunikasie bevorder en wat betekenisvolle opdragte of take insluit (Richards en Rodgers, 1986:72). 'n Ander kenmerkende eienskap van kommunikatiewe taalgebruik is die kreatiwiteit en uniekheid van individuele sinne (Richards en Rodgers, 1986:64 asook Ulliyatt, 1991:95). Volgens Howatt (1987:21) en Larsen-Freeman (1986:133) laat die Kommunikatiewe Aanpak baie meer ruimte vir individualisme. Die antistrukturele aanpak word gesien as 'n ervaringsgerigte aanpak waar 'geleer word deur te doen'. Die uitvoer van betekenisvolle take word onder meer as bevorderlik vir leer beskou (Richards en Rodgers, 1986:72).

In die Kommunikatiewe Aanpak skep individue dikwels taal lukraak deur 'trial and error' (Richards en Rodgers, 1986:68). Die Kommunikatiewe Aanpak word deur aanhangers op verskillende wyses interpreteer en toegepas (Richards en

Rodgers, 1986:68 en 83). Roberts (1982a:97) sê dit is moeilik om die Kommunikatiewe Benadering te beskryf aangesien dit nog nie presiese onderrigprosedures en tot 'n vasgestelde metode ontwikkel het nie. Vandaar dan ook dat dit as 'n aanpak eerder as 'n metode, beskryf word (Weideman, 1985:43 asook Ulliyatt, 1991:100). Roberts (1982a:100) meen dat dit tot 'n hoë hoogte eklekties is. Richards en Rodgers (1986:66) berig selfs dat daar geen enkel verteenwoordigende teks of outoriteitsfiguur of enkele model bestaan wat universeel as gesaghebbend van die aanpak gesien word nie. Vandaar dan ook dat enige hulpmiddel in die aanpak aanvaarbaar is indien dit leer bevorder (Richards en Rodgers, 1986:67). Vanweë die verskeidenheid interpretasies word die benaming Kommunikatiewe Aanpak, as 'n sambreelterm beskou (Ulliyatt, 1991:111).

Daar is 'n aktivering van kommunikasie tussen studente onderling, 'multiple-turn learner-learner exchanges' (Gréyling, 1990:149; Larsen-Freeman, 1986:130), vandaar die beskrywing van die Kommunikatiewe Aanpak as koöperatief eerder as individualisties. Groepwerk wat natuurlikerwys uit hierdie metode voortvloei, lei daartoe dat studente ook meer praktiese kommunikatiewe oefening kry as in ander dosentgesentreerde benaderings. Dit bring ook 'n groter vryheid van keuse oor wat gesê word en hoe dit verwoord word (Larsen-Freeman, 1986:129 en 130). By kommunikatiewe taalonderrig val die aksent op sosiale interaksie binne 'n sosiale konteks (Ulliyatt, 1991:95). Taal is as 'n sosiale instrument gesien (Roberts, 1982:97). Ulliyatt (1991:101) vermeld die interaktiewe aard van die diskoers as fokuspunt in kommunikatiewe taalonderrig: 'The shift has been from structural accuracy through the meanings of concepts, or notions (to use Wilkins's term) towards interactive discourse'. Die klem op die proses van kommunikasie eerder as op linguistiese vorm, bring mee dat daar dikwels geen teks is nie; grammatikale reëls nie verduidelik word nie; die klaskameropset onkonvensioneel is; van studente verwag

word om primêr met mekaar eerder as met die leerkrag, in interaksie te wees; herstelling van foute nie prominent figureer nie en koöperatiewe eerder as geïndividualiseerde leer beklemtoon word. Algemene doelwitte vir kommunikatiewe taalonderrig kan na aanleiding van Piepho (Richards en Rodgers, 1986:73) geformuleer word, maar spesifieke doelwitte is moeilik vooruit bepaalbaar omdat die kursus op studentbehoefte afgestem is.

Met betrekking tot die hantering van foute kan gestel word dat die Kommunikatiewe Aanpak nie soveel klem op die herstel van foute plaas as byvoorbeeld die akkuraatheidgerigte benaderings nie (Roberts, 1982:100). In die Oudio-Linguale metode word taal byvoorbeeld as 'n gewoontehandeling ('habit') gesien, gevolglik word foute ten alle koste vermy. In die Kommunikatiewe Aanpak word taal deur 'n lukraak metode geproduseer. Akkuraatheid word nie abstrak nie, maar in terme van konteks evalueer (Richards en Rodgers, 1986:68). Foute word maar oorgesien en studentesukses word gemeet beide in terme van vlotheid en akkuraatheid (Larsen-Freeman, 1986:129 en 139). Die gevaar is dat daar in die Kommunikatiewe Aanpak tot so 'n hoë mate op vlotheid gefokus word dat vergeet word dat effektiewe kommunikasie ook akkuraatheid van vorm verg (Ulliyatt, 1991:110). Kenners verskil onderling oor presies watter plek akkuraatheid in die Kommunikatiewe Aanpak moet vervul. Dosente wil graag sien dat studente hulle boodskappe beide vlot én akkuraat moet kodeer, maar presies hoe hierdie vereiste bereik word, bly 'n debatteerbare punt. Vrae ontstaan byvoorbeeld of onakkurate taal as vlot kommunikasie gereken kan word (Ulliyatt, 1991:112). Allen (1986:3) bepleit 'n selektiewe eklektiese aanpak tussen algehele akkuraatheid en algehele vlotheid, want hy glo dat

'... the appropriate use of language in context is not an impenetrable mystery, but something that can be analysed, understood, and systematically taught.'

Ulliyatt (1991:112 en 113) verwys na Allen wat meen dat vlotheid, of diskoers langs akkuraatheidslyne onderrig kan word en die gedagte van Finocchiaro en Brumfit wat sê dat die leerkrag die fokus van die oefening tussen vlotheid en akkuraatheid kan verskuif afhangende daarvan waar die klem geleë is. Foute word in die Kommunikatiewe Aanpak dus nie totaal en al negeer nie, maar dit geniet nie dieselfde klem as in die ekstreme akkuraatheidgebaseerde benaderings nie. Howatt (1985:279) onderskei 'n 'swak' en 'n 'sterk' uitgangspunt met betrekking tot die Kommunikatiewe Aanpak. In die 'swak' standpunt sal akkuraatheid 'n meer prominente posisie inneem, terwyl in die 'sterk' standpunt akkuraatheid baie laag op die prioriteitslys sal verskyn (Ulliyatt, 1991:117). Na aanleiding van Krashen en Terrell, verwys Ulliyatt (1991:123) na 'n studie wat bevind het dat konstruktiewe kritiese terugvoer bestaande uit beide kritiek en aanprysing, beter resultate opgelewer het as kritiek alleen, prysing alleen of selfs geen terugvoer nie.

Omdat die Kommunikatiewe Aanpak vlotheid-, dus werklikheidgerig is, is die onderrigmateriaal primêr daarop gerig om kommunikatiewe taalgebruik te ontlok (Richards en Rodgers, 1986:79).

6.2.1 Raakpunte tussen die Kommunikatiewe Aanpak en akkommodeerders se voorkeure

Die vlotheidgerigtheid (by implikasie dus werklikheidgerigtheid) van die Kommunikatiewe Aanpak vind aansluiting by akkommodeerders se belangstelling in konkrete ervaring waarin hulle aktief kan eksperimenteer. Die gerigtheid op die konkrete werklikheid vind weerklank in die Kommunikatiewe Benadering in soverre outentieke, lewenswerklike kommunikatiewe kompetensie ten doel gestel word. Die werklikheidgerigtheid spreek ook uit die Kommunikatiewe Aanpak waar die klem eerder op funksies as struktuur val; 'n informasiegaping gestruktureer word; taal

...

gekontekstualiseer word; veelvuldige beurtwisselings toegestaan word waar leerders op gelyke voet met mekaar kommunikeer; 'on line or back channel feedback' voorsien word; nie-verbale gedrag prominensie geniet; betekenis en nie uitsluitlik struktuur nie, klem verkry; kommunikatiewe take geaktiveer word; leerderbehoefte 'learner needs', aandag kry; 'n teks dikwels ontbreek; grammatika nie verduidelik word nie; die klaskamer onkonvensioneel is; grammatikale foute nie juis uitgewys word nie; koöperatiewe eerder as geïndividualiseerde leer beklemtoon word; die aksent op sosiale interaksie binne 'n sosiale konteks val en die nuttigheidswaarde van die doelwit motiverend is. Die produktiwiteit in die teikentaal (in teenstelling met die passiewe reseptiewe fase) wat met vlotheid gepaard gaan, skakel met akkommodeerders se forte naamlik om dinge gedoen te kry, planne uit te voer en take afgehandel te kry. Die onvoorspelbaarheid en 'open-endedness' asook die vinnige besluitnemingsproses tydens die produksie van diskoers waarin tyd ontbreek om op teoretiese reëls terug te val, sluit aan by akkommodeerders wat as geleentheidsoekers praktiesgerig, aktief riskant, impulsief en aanpasbaar is in veranderende omstandighede sonder om vooraf planne te beraam en wetenskaplik deurdag, swaar op teoretiese onderbou te leun. Opvallend is dat hulle dikwels akkurate gevolgtrekkings in die afwesigheid van logiese regverdiging maak. Vlotheidgerigtheid van die Kommunikatiewe Aanpak pas dus aan by akkommodeerders se intuïtiewe, lukraak en 'trial-and-error' probleemoplossingstyl. Vlotheidgerigtheid is ook in voeling met akkommodeerders wat nie daarvan hou om sekuur en gedetailleerd te werk te gaan nie. Die beurtwisselings en interaktiewe intermenslike aard van diskoers sal akkommodeerders aanspreek wat 'n gemaklike omgang met mense het en op hulle, eerder as hulle eie analitiese vermoë, as bron van informasie steun. Die vinnig vloeiende aard van diskoers leen hom ook nie tot sekure nabetraging en disseksie van foute nie. Gevolglik geniet grammatikale foute in die Kommunikatiewe Aanpak nie swaar

klem nie. Die fokus is op die effektiwiteit van die boodskap (al is dit selfs grammatikaal effe defektief), en nie soseer op die teoretiese akkuraatheid nie. Dit val ook in by akkommodeerders wat terugvoer nie sistematies verwerk en hulle gedrag dienooreenkomstig planmatig verander nie. Die beleid van die Kommunikatiewe Benadering om fouthantering af te skaal, is in lyn met die gedragskomplekse leeromgewing waarin daar nie na 'n enkele korrekte of beste antwoord vir 'n probleem gesoek word nie. Die onderbeklemtoning van foute in die Kommunikatiewe Benadering, stem ooreen met akkommodeerders wat probleemoplossingstrategieë inkonsekwent aanwend en meer op aanvoeling vertrou. Die uiteindelijke suksesvolle kommunikasie wat deur interaksie bereik word, sal waarskynlik akkommodeerders se soeke na versteekte moontlikhede en die naspur van die potensiaal van sake, bevredig. Die hele aard van diskoers, onder meer die onvoorspelbaarheid en uniekheid daarvan, sluit aan by akkommodeerders wat aanpasbaar is, maklik verander en boonop behae daarin skep. Die uniekheid van diskoers verhoed ook dat akkommodeerders verveeld raak as gevolg van herhaling. Dit geld ook vir die feit dat hulle hou van verskeidenheid en uitblink in situasies wat om buigsamheid en veerkragtigheid vra. Die betrokkenheid in kommunikatiewe gesprekke sluit aan by die voorkeur om aktief te wees, hulle ervaring prakties uit te toets en hulle doelwitte om konsepte in aksie om te skakel. Die suksesvolle kommunikasie van 'n boodskap sal waarskynlik akkommodeerders se intrinsieke bevrediging om 'n lewenswerklike aktuele probleem op te los en af te handel, aktiveer. Die leerdergerigtheid van die Kommunikatiewe Benadering, in teenstelling met die leerkragerigtheid van byvoorbeeld die 'Grammar Translation' metode, is in voeling met akkommodeerders se behoefte om hulle eie leerdoelwitte te stel, hulle eie tyd te bestuur en die leeromgewing te manipuleer terwyl die dosent as oefenmeester en adviseur hoofsaaklik op die agtergrond of slegs op aanvraag van die

student figureer. Die interaktiewe gesprekvoering in die Kommunikatiewe Aanpak hou ook verband met akkommodeerders wat ongestruktureerde leersituasies met 'n hoë interaksie tussen klasgenote kan hanteer. So ook die bereidwilligheid om die verantwoordelikheid vir die implikasies van hulle besluite te aanvaar. Die hoë moeilikheidsgraad van diskoers skakel met akkommodeerders wat gedy in moeilike uitdagings wat met ontoereikende hulpmiddele in moeilike omstandighede opgelos moet word. Die Kommunikatiewe Aanpak onderwerp ook nie die akkommodeerders aan sake waarin hulle 'n afkeur het nie, byvoorbeeld om passief na lesings en monoloë te luister; onbetrokke terug te staan; in isolasie te werk; aan herhaling blootgestel te word; voorskrifte noukeurig uit te voer asook sekuur en gedetailleerd te werk te gaan.

6.3 Die Grammatikavertaalmetode

Die Grammatikavertaalmetode het talige doelstellings, en nie kommunikatiewe kompetensie (Ulliyatt, 1991:12; Howatt, 1985:131-145), ten doel nie. Grammatikale reëls en feite word gememoriseer ten einde die morfologie en sintaksis van die vreemde taal te begryp. Dit impliseer dus 'n belangstelling in teoretiese sake met die gepaardgaande abstrakte konseptualisering. Die konsentrasie is op korrekte grammatika wat deduktief aangebied word. Eers word die grammatikale reëls aangebied waarna dit in vertalingsoefeninge toegepas word. Dit is 'n studie óór taal eerder as 'n studie om taal funksioneel in lewenswerklike betekenisvolle diskoers aan te wend. Daar is 'n fokus op die kennis van die taal, eerder as die spreker se werklike 'output' of 'parole' (Ulliyatt, 1991:12, 21, 33, 14). Indien studente van een taal na 'n ander kan vertaal, is hulle deur die Grammatikavertaalmetode as suksesvolle studente gesien (Ulliyatt, 1991:20). Van belang is die akkuraatheid van die taal op die vlakke van die morfosintaksis en leksikon, eerder as 'n fokus op die suksesvol gekommunikeerde boodskap (Ulliyatt, 1991:29;

Richards en Rodgers, 1986:3; Larsen-Freeman, 1986:10). Gemeet teen 'n kommunikatiewe doelwit, herinner hierdie akademiese belangstelling in die taal aan Widdowson (Ulliyatt, 1991:15) se uitdrukking van 'use rather than usage'. Die klem op akkuraatheid (Ulliyatt, 1991:21) beteken dat vlotheid soos dit in lewenswerklike situasies voorkom, nie die primêre fokus vorm nie. Die klem op reg en verkeerd, hang saam met die voorskrifte van grammatici. Hier is sprake van 'n interaksie tussen leerder en talige objekte - fonologies, morfologies, sintakties en tot 'n mindere mate semanties. Interaksie op transaksionele vlak is bykans totaal afwesig (Ulliyatt, 1991:32). Daar word nie met eenhede groter as die sin gewerk nie, taal word dus nie gekontekstualiseer bestudeer nie (Ulliyatt, 1991:33 en 21). Dit is dus nie lewenswerklike taal soos in die konkrete empiriese werklikheid nie - vandaar die abstrakte konseptualisering, en nie konkrete ervaring nie. Die korrigerende van foute (Ulliyatt, 1991:28) word hoog op prys gestel. Die aanduiding van foute is gewoonlik ten opsigte van morfologiese en sintaktiese akkuraatheid terwyl pragmatiese akkuraatheid in terme van die groter konteks en die teks as geheel, minder aandag geniet (Ulliyatt, 1991:31). Die doel met die vreemdetaalonderrig is onder meer om studente in staat te stel om letterkunde te kan lees (Larsen-Freeman, 1986:11 en 15). Inherent aan hierdie metode is dat literêre taalgebruik superieure waarde bo gesproke taal het. Gevolglik domineer die leerkrag die klaskamergesprekke met die fokus op geskrewe taal terwyl die studente se gesproke taal verwaarloos word (Ulliyatt, 1991:22). Min aandag word aan die spontane onbewuste meganisme gegee waarin studente met mekaar in kommunikasie is (Ulliyatt, 1991:30). Die doel met die vreemdetaalstudie is ook om letterkunde te kan lees en 'to benefit from the mental discipline and intellectual development' (Richards and Rodgers, 1986:3). Ook Larsen-Freeman (1986:10 en 11) verwys na die gedagte dat taalstudie voorsien in 'n 'good mental exercise which helps develop their minds'. Met die

klem op intellektuele oefening is die bedreiging van 'n blootstelling aan gevoelselemente ook afwesig, vandaar dat Larsen-Freeman (1986:12) berig dat gevoelens nie deur hierdie metode geaktiveer word nie. In hierdie metode domineer die leerkrag as outoriteitsfiguur (Ulliyatt, 1991:14; Larsen-Freeman, 1986:10; Roberts, 1982:96). Daar is dus sprake van die akkuraatheidgerigte 'initiative-minimising teacher' en nie vlotheidgerigte 'initiative maximising teacher' (Greyling, 1990:148 en 149) nie.

Selfs in 1983 nog berig Finocchiaro en Brumfit (1983:4-5) dat die Grammatikavertaalmetode nog in baie skole aangewend word. Hierdie benadering het voortgevloei uit die onderrig van Latyn. Latyn is gewoonlik onderrig om 'n kennis aangaande die taal by die leerders tuis te bring. Dit was nie gerig op aktiewe gebruik in gesproke alledaagse outentieke kommunikasie nie. Daar is hoofsaaklik gefokus op die geskrewe taal in klassieke literatuur. Kritiek het teen die Grammatikavertaalmetode ontstaan. Dit het gelei tot kennis aangaande 'n taal eerder as 'n kennis om die taal te gebruik ('learning about instead of learning to use'). In die grammatikavertaalbenadering is taal op 'n baie formele wyse aangeleer, maar die vertaal-aspek daaraan verbonde, was veronderstel om die leerders te help om die taal suksesvol te leer. In dié metode is egter te veel gekonsentreer op die geskrewe en veral literêre vorme terwyl natuurlike spraak agterweë gebly het. Hoewel beide komponente die grammatika en die vertaling deur menige leerkragte verwerp word, meen Finocchiaro en Brumfit dat die vertalings, mondeling en skriftelik, steeds 'n bydrae te lewer het.

6.3.1 Raakpunte tussen die Grammatikavertaalmetode en assimileerders se voorkeure

Beide die Grammatikavertaalmetode en die assimileerders is nie praktykgerig nie. Die klem is by beide op abstrakte konseptualisering en nie hipotese toetsing in die praktyk

nie. Gevolglik word taal nie bestudeer soos dit in die konkrete empiriese werklikheid voorkom nie. Die struktuurgerigtheid teenoor die vlotheidgerigtheid, skakel met assimileerders wat teorie, en nie praktyk, gerig is nie. Die redusering van 'n verskeidenheid reëls tot 'n teoretiese model by die Grammatikavertaalmetode vind aansluiting by assimileerders se feitgerigtheid en hulle forte om uiteenlopende observasies in teoretiese modelle te assimileer en te integreer. Die formulering van teoretiese modelle hou ook verband met die lê van relasies tussen konsepte wat so kenmerkend van die perseptuele leeromgewing is. Die metode gee assimileerders die geleentheid om reseptief waar te neem en doen nie 'n beroep op produktiewe vlotheid in die teikentaal nie. Die belangstelling in teoretiese modelle en die voorkeur vir 'n outoriteitsfiguur in 'n tradisionele klaskameropset by assimileerders, sluit aan by akkuraatheidgerigte metodes (Greyling, 1990:148-149) soos die Grammatikavertaalmetode waar

- 'initiative-minimising teacher initiations' domineer deurdat die leerkrag
 - die studiemateriaal beheer en vooraf selekteer;
 - fokus op informasie óór taal;
 - streng beheer op die beurtwisselings toepas;
 - 'n outoriteitsverhouding aanneem in sy interaksie met leerders;
- enkel-beurt leerdersresponse ontlok word;
- op taalstruktuur en korrektheid op alle vlakke van linguistiese organisasie gefokus word;
- die aksent op metakommunikasie is;
- terugvoer ten opsigte van vorm, dus strukturele akkuraatheid gegee word; en
- die herstel van foute op alle vlakke van linguistiese organisasie voorkom.

Die sentrale rol wat die leerkrag (vergeleke by studente-inisiatief) speel, sluit ook aan by assimileerders se voorkeur vir reflektiewe observasie en die hoë waarde wat

hulle aan deskundiges se opinie heg. Die prominente rol wat die leerkrag in die Grammatikavertaalmetode vervul, vind verder ook aanklank by assimileerders wat van lesings van 'n outoriteitsfiguur, en die daarmee gepaardgaande passiewe reflektiewe situasies, hou. Die akkuraatheidgerigtheid en die klem op die herstelling van foute, vind aansluiting by die genot wat assimileerders uit eksamens put. Die aksent op intellektuele oefening by die Grammatikavertaalmetode is in pas met assimileerders wat hou van intellektuele bemoeienis en die inwinning van informasie. Die feit dat die Grammatikavertaalmetode nie gevoelselemente aktiveer nie, sluit aan by assimileerders wat deur die aktivering van gevoelselemente bedreig voel. Die bemoeienis met teoretiese modelle sluit ook goed aan by assimileerders se ongeïnteresseerdheid in interaksie met mense. Vlotheidgerigte aktiwiteite soos rolspel, simulاسie en sosio-drama sou te veel interaksie met mense, asook praktiese toepassing, behels. Gevolglik is dit nie tydens dié fase aan te beveel nie. Die kennis tydens hierdie fase bekom en getransformeer, word deur assimileerders aangewend om toekomstige aktiwiteite te rig. Grammatikale kennis tydens die fase verwerf, word later tydens die vlotheidfase as monitor aangewend. Die opvallendste raakpunt tussen die Grammatikavertaalmetode en Kolb se beskrywing van die perseptuele leeromgewing is dat dit 'n primêre bemoeienis met teorie is, by implikasie dus 'n fokus op die taalstruktuur, oftewel die grammatikale reëls van die taal. In ooreenstemming met die selfstandigmakingsdoelwit van ervaringsleer, stel Kolb voor dat 'n induktiewe metode gevolg word terwyl die Grammatikavertaalmetode daarenteen 'n deduktiewe benadering (Larsen-Freeman, 1986:10 en Ulliyatt, 1991:18) volg. Ten einde Kolb en die Grammatikavertaalmetode te akkommodeer, wil ek voorstel dat die grammatika eers induktief bestudeer word. 'n Induktiewe metode aktiveer myns insiens ook die sterk punte van die assimileerder (Carlson, Keane, and Martin, 1976:14), naamlik om ongestruktureerde inligting te struktureer. Dit sal

voorsiening maak vir 'n observasie vanuit verskillende perspektiewe. Dit sal kompleksiteit en veelvuldigheid van die waarnemingsraamwerk bevorder; fokus op die metode waarop die probleem opgelos word en studente toelaat om self antwoorde te formuleer en die teoretiese reëls te ontdek. Die leerkrag word egter nie uitgeskakel nie, hy figureer as 'spieël' of prosesfasiliteerder. Na afloop van die induktiewe fase, stel ek voor dat die grammatikareëls ter wille van vaslegging, opsommenderwys by wyse van die deduktiewe metode, deur die outoriteitsfiguur afgerond word. Voornoemde eienskappe van die assimileerders waarna Honey en Mumford (1986:26) verwys, vind ten nouste aansluiting by die Grammatikavertaalmetode in soverre

- die klaskameropset gestruktureerd is en doelwitte duidelik geformuleer is;
- hulle reseptief kan luister of lees van konsepte wat logies en rasioneel in 'n teoretiese model aangebied word;
- sukses of mislukking maklik teen die agtergrond van 'n teoretiese model bepaalbaar is;
- die assosiasies en interverhoudings tussen feite metodologies teen die agtergrond van 'n teoretiese model verken kan word;
- die logika van 'n saak in terme van 'n teoretiese model ondersoek kan word;
- 'n beroep op intellektuele beredenering in komplekse situasies, en nie soseer praktiese implementering, gedoen word nie;
- konsepte bestudeer en waardeer word wat nie noodwendig direkte onmiddellike toepassingswaarde het nie.

Eweneens word die fasette wat assimileerders benadeel, ook nie deur die Grammatikavertaalmetode geaktiveer nie:

- Klaskameraktiwiteite is nie ongestruktureerd en dubbelsinnig nie;
- Studente word nie met 'open-ended' probleme gekonfronteer nie;

- Daar word nie vereis dat studente sonder 'n basiese beleidsrigting optree nie;
- Studente word nie gekonfronteer met 'n mengelmoes alternatiewe, weersprekende tegnieke of metodes nie;
- Teoretiese modelle is gegrond en die grammatikale reëls is onveranderbaar;
- Die studiemateriaal is nie alledaags en vlak nie;
- Gevoelens en emosies word nie by teoretiese modelle geaktiveer nie.

Die formele omgang met die grammatikale teorie is ten nouste versoenbaar met die leerstyl van die assimileerders. Die vertalingskomponent wat in die Grammatikavertaalmetode aanwesig is, behels weer 'n meer aktiewe element - 'n praktiese eksperimentering met die reëls. Dit is egter gedekontekstualiseerd. Die praktiese toepassing is nie op die konkrete empiriese werklikheid wat die produksie van natuurlike diskoers behels, afgestem nie. Die eksperimentering onder beheerde omstandighede sal die beste in die fase van abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering inpas. Dit raak fase drie met 'n konvergente leerstyl. Fase een en vier van Kolb se model word nie deur die Grammatikavertaalmetode gefasiliteer nie.

6.4 Die 'Natural Approach'

Volgens Dirven (1990:4) het Krashen se mening oor eksplisiete grammatika-onderrig, tot massale besprekings in die literatuur gelei. Krashen se standpunt het egter ook fel kritiek uitgelok. Gregg (Dirven, 1990:4) sê selfs dat Krashen se teorie onsamehangend en swak gedefinieer is. Dit word selfs so sterk uitgedruk dat Krashen hoegenaamd geen teorie het nie (Van der Walt, 1992:11, na aanleiding van Gregg). Ook McLaughlin (1988:56-57) beweer dat Krashen se terminologie nie noukeurig geformuleer is nie, dat die empiriese basis van die teorie swak is en dat die voorspellings van

die teorie wasig is. Desnieteenstaande die skerp kritiek sê McLaughlin:

'This is not to say that Krashen is wrong in his prescriptions about language teaching. Many researchers working in the field agree with him on basic assumptions, such as the need to move from grammar-based to communicatively oriented language instruction, the role of affective factors in language learning, and the importance of acquisitional sequences in second-language development.'

Van der Walt (1992:11) berig dat Krashen se voorstelle meer pragmaties as enigiets anders is, maar gee toe dit werk. Hy haal ook vir Lennon aan wat beweer dat

'any theoretical underpinnings of this method appear to be something of a post-hoc affair.'

Krashen se teorie vorm deel van 'n uitgebreide debat wat nie binne die raamwerk van hierdie studie in diepte bespreek kan word nie. Dit is duidelik dat navorsers dit nie met Krashen in alle opsigte eens is nie. Aangesien hulle egter nie die waarde van die basiese aannames soos hierbo aangehaal, misken nie, word daar in hierdie afdeling slegs gepoog om aan te toon dat hierdie basiese aannames aansluiting by Kolb vind. Die bedoeling is dus nie soseer om Krashen se teorie te regverdig nie. Hier word slegs aangetoon dat die beginsels wat Krashen aanbring naamlik, die kommunikatiewe doelwit; die natuurlike-volgorde-hipotese; die blootstelling aan 'n ryk taalaanbod (die invoer-hipotese); die reseptiewe fase wat die produktiewe fase moet voorafgaan; die verlaging van spanning, die bevordering van die lae-affektiewe-filter dus; belangrike komponente in die leerproses is, én by Kolb se model aansluiting vind. Krashen se teenstand teen eksplisiete grammatikale verduidelikings word egter nie in hierdie proefskrif aanvaar nie en sal in diepte in die afdeling oor grammatika-onderrig in hoofstuk sewe bespreek word. Omdat Krashen se teorie so

'n omvattende debat ontketen het, word die benadering vollediger as die ander benaderings bespreek.

Kommunikatiewe doelwit en konkrete ervaring

Die 'Natural Approach' se fokus op kommunikatiewe doelwitte soos in die geval van natuurlike diskoers in lewensgetroue situasies, skakel met divergeerders wat op konkrete ervaring afgestem is. Wat saak maak, is diskoers soos dit in die empiriese konkrete werklikheid voorkom; nie geabstraheerde leerstof waar 'n studie van die formele struktuur van taal (metakommunikasie) gemaak word nie. Die 'Natural Approach' wat sy sillabus volgens onderwerp, en nie grammatiese struktuur nie, organiseer, is in lyn met die konkrete ervaring, dit wil sê natuurlike diskoers wat tydens hierdie fase voorgestaan word. Die nadruk op kommunikatiewe vermoë, en nie grammatiese akkuraatheid nie, wat deur die 'Natural Approach' in die aanvanklike begrips- en produksiefases voorgestaan word, is in pas met die konkrete ervaring oftewel lewensgetroue diskoers van hierdie fase. Die 'Natural Approach' meen dat die eksplisiete onderrig van grammatikale reëls, taalleer, maar nie taalverwerwing nie, bevorder. Die afwesigheid van formele reëls vind nou aansluiting by die fase van konkrete ervaring en reflektiewe observering waartydens formele teorie nie onderrig word nie.

6.4.1 Die natuurlike-volgorde-hipotese

Die konkrete ervaring in fase een is ook relevant vir die 'Natural Approach' se standpunt dat aktiwiteite te alle tye op die studente se belangstellings afgestem moet wees. Die leerstof moet dus vir die studente aktueel wees en nie ver van hulle leerbehoefte verwyderd staan nie. Die konkrete ervaring wat Kolb in hierdie fase voorstaan, behels dat (aktuele) natuurlike diskoers die fokuspunt vorm. Die natuurlike diskoers vind ook aansluiting by die natuurlike-volgorde-hipotese van Krashen (Krashen en Terrell, 1984:28-30) waarvolgens grammatikale strukture volgens 'n spesifieke

volgorde verwerf word. Hoewel daar patroonmatigheid in die volgorde van verwerwing voorkom, verwerf nie alle studente volgens Krashen alle strukture tegelyk en/of in presies dieselfde volgorde nie. Daar is 'n geringe mate van variasie. Deurdat hierdie fase natuurlike diskoers bevat, wat by implikasie dus struktureel heterogeen is, bring dit mee dat strukture, anders as by die grammatikagebaseerde sillabusse, by herhaling in die kursus voorkom. Studente, wat dus sekere strukture ontbeer het omdat hulle nog nie daarvoor gereed was nie, kry later vanweë die noodwendige herhaling weer die geleentheid om die struktuur te verwerf.

Die natuurlike-volgorde-hipotese vra egter om indringender navorsing as wat hier onderneem kan word. Gregg (Dirven, 1990:4) sê byvoorbeeld dat die natuurlike-volgorde-hipotese onder verdenking is aangesien verskeie variante in die natuurlike volgorde, aanvaar word. Die natuurlike volgorde is volgens hom slegs relevant vir 'n beperkte stel morfologiese vorme. Die natuurlike volgorde kan volgens Larsen-Freeman (Dirven, 1990:4) tot 'n groot mate verduidelik word deur die relatiewe frekwensie van hierdie morfologiese vorme in die taal van volwassenes. Sy vervang gevolglik die term 'natural sequence' met 'natural accuracy' en vestig die aandag op die frekwensie van gebruik, die duidelike fonologiese struktuur van die morfeem en die gebruik in beklemtoonde posisies, ensovoorts. Ook McLaughlin (1988:56) bevraagteken Krashen se hantering van die natuurlike-volgorde-hipotese. McLaughlin sê sy hipotese is hoofsaaklik op morfeemstudies gebaseer wat die metodologiese geldigheid onder verdenking bring. Hy sê dit voorsien ook min informasie met betrekking tot die taalverwerwingsproses. McLaughlin sê voorts dat as die natuurlike-invoer-hipotese aanvaar word, moet dit in 'n gematigde formaat wees wat voorts postuleer dat sekere strukture voor ander verwerf word, maar dat dit egter nie altyd die geval is nie. Hy meen ook dat Krashen geen teoretiese gronde hiervoor voorsien nie. Hieruit konkludeer hy dat Krashen se hipotese

hieroor nie veel te sê het nie. Desnieteenstaande die kritiek erken McLaughlin (1988:57) dat taalverwerwingsekwensies 'n belangrike aspek is waarmee rekening gehou moet word. In terme van Kolb se model waar kommunikatiewe kompetensie in die invoere, tydens die fase van konkrete ervaring en reflektiewe observasie aandag geniet, beteken dit dat die strukturele heterogeniteit wat daarmee gepaard gaan, hierdie taalverwerwingsekwensie fasiliteer. Dit is voorlopig 'n pragmatiese uitweg totdat meer gepressiseerde inligting oor hierdie kwessie bekend is.

6.4.2 Die invoer-hipotese

Die noodsaaklikheid om volgens Kolb eers 'n reseptiewe fase te deurloop, alvorens in die teikentaal geproduseer kan word, vind aansluiting by Krashen se bewering dat taal slegs verwerf word wanneer dit deur verstaanbare invoere (Krashen en Terrell, 1984:32-37) voorafgegaan word. Die beginpunt van onderrig is dus om taalverwerwers te help om die gekommunikeerde boodskap te verstaan, want taalverwerwing kan slegs plaasvind as mense die boodskappe in die teikentaal verstaan. Verwerwing vind plaas wanneer gefokus word op wát gesê word eerder as op hóé dit gesê word. As taal aangewend word om 'n boodskap te kommunikeer wat net 'n klein bietjie bo die heersende kompetensie van die student val, 'i + 1', vind taalverwerwing plaas. Die begripsvermoë word aangehelp deur die aard van die doseerproses, byvoorbeeld deur die implementering van visuele materiaal. Deurdat kommunikatiewe doelwitte (wat dus outomaties struktureel heterogeen is), in hierdie fase (op grond van die verband met die konkrete werklikheid), aan die orde van die dag is, sal studente outomaties blootgestel word aan 'input language that includes a structure that is part of the next stage' (Krashen en Terrell, 1984:32). Sodoende word die invoer-hipotese ook deur Kolb se model gefasiliteer. Die kommunikatiewe invoere behels noodwendig 'roughly tuned input'. Die reseptiewe fase hou ook verband

met die 'Natural Approach' se beskouing dat vlotheid nie direk onderrig kan word nie. Vlotheid vloei outomaties voort uit 'n kompetensie wat as gevolg van genoegsame insette (die invoer-hipotese), tot stand gebring is. Die fokus op die gekommunikeerde boodskap, en nie die taalstruktuur nie, skakel ook met die siening van die 'Natural Approach' dat die ontwikkeling van taalvermoë 'n onbewuste proses is. Krashen (Krashen en Terrell, 1984:35) sê:

'Roughly tuned input has several real advantages over finely-tuned exercises: with rough tuning, we are always assured that $i + 1$ will be covered, while with finely tuned exercises, we are taking a guess as to where the student is. With roughly tuned input, we are assured of constant recycling and review; this is not the case with 'lock-step' exercises. ... roughly tuned input will be good for more than one acquirer at a time, even when they are at slightly different levels.'

Kolb se idee om studente ook buite klasverband aan die leesstof bloot te stel, sinchroniseer ook goed met die 'Natural Approach' se invoer-hipotese wat grootskaalse blootstelling aan natuurlike diskoers voorstaan. Vanweë die 'Natural Approach' se kommunikatiewe fokus, is die onderrig baie minder rigied as die akkuraatheidgerigte onderrigmetodes. Dit is aanvullend tot divergeerders wat 'open-ended', ongestruktureerde leeromgewings geniet.

Die reflektiewe observasie wat kenmerkend van die divergente leerstyl is, vind ten nouste aansluiting by die beginsel van die 'Natural Approach' dat die begrip van taal, die produksie van taal, moet voorafgaan. Die reflektiewe observasie is dus gepas in soverre die 'Natural Approach' meen dat taalproduksie in fases geskied en dat dit deur 'n lang luister- of stilperiode (Krashen en Terrell, 1984:35) voorafgegaan moet word. Die gedagte dat taalproduksie in fases moet geskied, kan maklik met die fase van konkrete

ervaring en reflektiewe observering versoen word. Dit hou verband met die standpunte oor die reseptiewe vaardighede, luister en lees. Nie-verbale response, enkelwoordresponse, kombinasies van twee of drie woorde, frases en uiteindelik sinne kan baie suksesvol geformuleer word om hoofsaaklik reseptief, en nie soseer produktief van aard, te wees nie. Selfs die frases en volsinresponse kan sodanig wees dat dit byvoorbeeld net herhalend is van die talige insette wat deur die dosent gelewer is. Die studenteresponse wat ontlok word, moet sodanig wees dat dit nie werklik kreatiewe produksie (met onder andere kohesie en koherensie), vereis nie. Dit sluit aan by Krashen se pleidooi dat daar nie van studente verwag word om te praat as hulle nie daarvoor gereed is nie. By die divergeerders is die klem juis op observasie en nie aksie nie. Die dosent wat as rolmodel optree, fasiliteer die reflektiewe observasie en die sogenaamde luisterfase wat die produktiewe fase voorafgaan. Die reflektiewe observering wat Kolb in hierdie fase voorstaan, korreleer met die rol wat die leerkrag volgens Richards en Rodgers (1986:137-138) in die 'Natural Approach' moet vervul. Volgens Kolb en ook Krashen se invoer-hipotese moet die leerkrag aanvanklik die inisiatief neem terwyl die student 'n passiewer rol inneem. Die leerkrag is die primêre bron van verstaanbare invoere in die teikentaal. Die meeste doseertyd word hieraan afgestaan. Die leerkrag genereer die meeste invoere en wend ekstra linguistiese hulpmiddels aan om die invoere verstaanbaar te maak. Krashen se stilperiode waarin reseptiewe leer plaasvind, korreleer met divergeerders wat nie in die kalklig geforseer wil word nie; wat nie as voorgangers voor toeskouers wil optree nie; wat nie daarvan hou om op te tree as hulle nie 'n beplanningsgeleentheid gehad het nie; wat nie gevolgtrekkings wat op ontoereikende informasie gebaseer is, wil waag nie; wat nie aan tyddruk blootgestel wil word en wat nie van een aktiwiteit na die ander gehaas wil word nie. In die 'Natural Approach' sentreer die dosent baie meer sentraal as in baie ander kontemporêre Kommunikatiewe

Aanpakke. Richards en Rodgers (1986:129) beweer selfs dat die nadruk op blootstelling, oftewel invoere deur die leerkrag, val, en nie soseer op praktiese oefening deur die leerder nie. Hulle bewering beteken by implikasie noodwendig dat die fase van aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring in die 'Natural Approach' afgeskeep word, wat natuurlik in Kolb se terme op 'n verarming in leer dui. Dit raak ook die negering van grammatika. Alle fases van die leerproses moet volgens Kolb geïntegreer word om leerpatologie te voorkom.

Rivers (Dirven, 1990:4) maak beswaar teen die 'Natural Approach' se skeiding van die twee prosesse 'comprehension', begrip, en produksie. Sy beweer hierdie twee basiese vaardighede beïnvloed en versterk mekaar soos in 'n interaktiewe duet. Persoonlik meen ek dat daar onder meer op grond van didaktiese redes daar toegegee moet word dat begrip, die produksie in die teikentaal voorafgaan. Beide prosesse is egter myns insiens belangrik vandaar, ook dat Kolb 'n integrasie van dialektiese opposisies voorstel. Volgens Dirven (1990:4) meen Balcom dat Krashen se beklemtoning van verstaanbare en toepaslike gegradeerde insette slegs sin maak indien implisiet en eksplisiet voorsiening gemaak word vir grammatikaal- sowel as leksikaalgegradeerde leermateriaal. Dirven (1990:8) sê ook dat Chomsky en ook Krashen en Terrell gelyk het met hulle beklemtoning van die invoer-hipotese, 'to create a rich linguistic environment for the intuitive heuristics'. McLaughlin (1988:56) sê egter dat die invoer-hipotese nie toetsbaar is nie omdat geen definisie van die sleutelbegrip, verstaanbare insette, gegee is nie. Hy sê voorts

'The argument that effective input contains structures just beyond the syntactic complexity of those found in the current grammar of the acquirer leads nowhere, because it assumes a non-existent theory of acquisition sequences. The input Hypothesis also fails to account for the elimination of incorrect intermediate forms, and provides no

way of distinguishing between different instructional methods (each of which, if effective, can be argued to provide comprehensible input)'.

Desnieteenstaande hierdie fel veroordeling deur McLaughlin, sê Long (1985:84) dat daar genoegsame empiriese ondersteuning bestaan wat die invoer-hipotese bevestig:

'... access to comprehensible input is a characteristic of all cases of successful (first or second) language acquisition.'

6.4.3 Die affektiewe-filter-hipotese

Ter bevordering van konkrete ervaring word daar, vir taalonderrig tydens die eerste fase van Kolb, 'n fokus op natuurlike diskoers voorgestel. Dit sal goed wees om in hierdie periode wat op divergeerders afgestem is, onderrigmetodes aan te wend wat hulle verbeeldingryke vermoë en die bewustheid van betekenis en waardes bevredig. Hierdie studente is gevoelsmense met artistieke neigings en daarom moet die metodes wat geïmplementeer word, van so 'n aard wees dat dit die kreatiewe artistieke verbeeldingryke vermoëns van hierdie leerstyl bevredig. In die literatuur is daar deesdae volop kreatiewe, esteties- en affektiefbevredigende onderrigmetodes. Die affektiewe-filter-hipotese van die 'Natural Approach' maak voorsiening vir divergeerders se gevoelsmatige komponent. Die opvoedkundige milieu moet so gestruktureer word dat dit 'n lae affektiewe filter bevorder, want 'n labiele affektiewe beleving, belemmer kognitiewe prestasie. Die lae affektiewe filter bring dus 'n positiewe oriëntasie, lae angsvlakke en selfvertroue by sprekers tot stand. Krashen beweer dat skommeling op die affektiewe niveau van studente, nie so 'n belangrike invloed op taalleer uitoefen nie. Vir taalverwerwing daarenteen moet die affektiewe filter laer wees aangesien 'n labiele toestand 'n negatiewe invloed op taalverwerwing uitoefen. Die affektiewe-filter-hipotese vind ten nouste aansluiting by Kolb wat hierdie fase

pertinent as 'n affektiewe leeromgewing beskryf en selfs benoem.

Desnieteenstaande die vermelde voordele van die affektiewe-filter-hipotese beweer Gregg (Dirven, 1990:4) dat die affektiewe-filter-hipotese eerder aandui wat in taalverwerwing verwerp word, en nie soseer wat behou word nie. Hy sê die affektiewe-filter-hipotese is 'n poging om Chomsky se intuïtiewe heuristiek en Piaget se leerteorie te kombineer. Aangesien Chomsky, volgens hom, beweer dat die intuïtiewe heuristiek blindelings opereer, is so 'n kombinasie onwaarskynlik. Ook McLaughlin (1988:56) lewer kritiek op Krashen se affektiewe-filter-hipotese. Hy sê die affektiewe-filter-hipotese het geen koherente verduideliking vir die ontwikkeling van die affektiewe filter gegee nie. Daar is ook geen basis voorsien wat die affektiewe filter met die individuele verskille in taalleer skakel nie. Hierdie hipotese is volgens McLaughlin nie daartoe in staat om met enige akkuraatheid die gang van linguïstiese ontwikkeling te voorspel nie. Ten spyte van hierdie kritiek gee McLaughlin (1988:57) toe dat affektiewe faktore wel in die taalonderrigproses verreken moet word. Op grond hiervan word in die proefskrif volstaan met die uitwysing dat die affektiewe-filter-hipotese aansluiting vind by Kolb se fase van konkrete ervaring en reflektiewe observering. Uiteraard moet meer navorsing hieroor onderneem word.

6.4.4 Ander raakpunte

Divergeerders se primêre aanpassingsvermoë om waar te neem, vind weerklank in die natuurlike diskoers wat in die 'Natural Approach' struktureel heterogeen aangebied word. Die verskeidenheid grammatikale manifestasievorme moet by wyse van induksie tot grammatikale reëls uitkristaliseer. Dit vind aansluiting by divergensie om tot 'n betekenisvolle gestalt te organiseer, en eenheid in verskeidenheid te bewerkstellig. Die kenmerkende eienskap

van die divergeerders naamlik om probleme te identifiseer, word ook gefasiliteer deur die grammatikaal heterogene aard van die invoer in die 'Natural Approach'. Dit is 'n bekende didaktiese feit dat sodra 'n persoon 'n behoefte en/of leemte ervaar, dit as 'n motivering vir die soeke na 'n oplossing lei. Die aard van die invoer soos deur die 'Natural Approach' voorgestaan, verhoed ook dat divergeerders se swak punte geagiteer word. Die invoere vra nie om teoretisering, 'n analitiese benadering, die formulering en uittoetsing van hipoteses en indringende dieptestudies nie. Die invoer korreleer met die neiging om slegs 'n vinnige geheelbeeld te verkry. Dit beteken egter nie dat teoretisering, sekure diepte-analise, die formulering en uittoetsing van hipoteses, volgens Kolb onbelangrike komponente in die leerproses is nie. Dit is bloot die geval dat hierdie eienskappe nie die voorkeurleerstyl van divergeerders is nie. In die fase wat op die divergeerders afgestem is, word hulle nie daaraan blootgestel nie. Deurdat die leersiklus egter 'n geïntegreerde leerproses behels, moet hulle in daaropvolgende fases wat op ander leerstyle afgestem is, wel daaraan blootgestel word ten einde verarming in leer, en dus leerpatologie, te voorkom.

6.4.5 Die taalverwerwing-taalleer-hipotese

Volgens die taalverwerwing-taalleer-hipotese (Krashen en Terrell, 1984:26-27) het die volwasse student twee meganismes vir die ontwikkeling van kompetensies in die tweedetaal. Taalverwerwing is die onbewuste proses waarby die taal bloot 'opgetel' word deurdat dit in natuurlike kommunikatiewe situasies aangewend word. Kinders verwerf hulle eerste taal en waarskynlik hulle tweede taal ook langs die weg. Taalleer verskil volgens Krashen van taalverwerwing. Taalleer behels die kennis van die reëls - die bewustelike ken van die grammatika. Taalverwerwing is 'n onbewuste proses terwyl taalleer 'n bewuste proses is.

Taalleer hou verband met die eksplisiete kennis van reëls - ook die vermoë om daarvoor te kan praat ('knowledge about language'). Hierdie eksplisiete kennis verskil van taalverwerwing wat weer implisiete kennis behels. Die formele studie van taal in die akkuraatheidgerigte benaderings, bevorder taalleer en nie taalverwerwing nie.

Die verwerwing-taalleer-hipotese word deur Gregg (Dirven, 1990:4) bevraagteken. Empiries gesien, kan leer oorgaan tot verwerwing. Dit is dus slegs twee verskillende paaie wat tot dieselfde resultaat lei. Volgens McLaughlin (1988:56) is die verwerwing-leer-hipotese nie helder geformuleer nie en is dit onmoontlik om vas te stel watter proses binne 'n spesifieke geval opereer. Die sentrale aanspraak van die teorie dat taalleer nie tot taalverwerwing lei nie, is nie empiries toetsbaar nie. Die taalverwerwingsteorie is volgens hom ook nie in lyn met heersende linguistiese teorieë nie. Uit die literatuur blyk dit duidelik dat Krashen se antitese van taalleer versus taalverwerwing nie algemeen aanvaar word nie. Daar is eerder 'n fokus op 'n 'en-en-' as 'n 'of-of-' benadering. Die resenter beskouings is dat taalleer en taalverwerwing nie onderling uitsluitend nie, maar eerder wedersyds ondersteunend, is. Hierdie kwessie sal vollediger in hoofstuk sewe waar grammatika-onderrig aangeraak word, bespreek word. In terme van Kolb gesien, het die studie van formele teoretiese reëls in fase twee 'n belangrike rol in die leerproses te speel. Gemeet aan Kolb se model, verwaarloos Krashen hierdie faset van die leerproses. Toegegee, Kolb se model is egter nie 'n taalmodel nie. Wat egter by beide Kolb en Krashen nagelaat word, is die kwessie van outomatisering waar leerstof so by herhaling ingeoefen word dat dit ge-outomatiseer word. Verdere navorsing in die verband kan waarskynlik heelwat lig op voornoemde problematiek werp.

6.4.6 Die monitor-hipotese

Volgens die monitor-hipotese (Krashen en Terrell, 1984:30-32) het bewuste taalleer 'n uiters beperkte funksie in volwasse tweedetaal *performance*. Dit kan slegs as monitor, as 'n tipe redigeringsproses, figureer. Volgens dié hipotese kan die produksie van uitinge teruggevoer word tot die reeds verworwe sisteem, die monitor word later geaktiveer. Die monitor kan aangewend word om veranderings in die uitings te maak nadat die uiting deur die verworwe sisteem gegenereer is. Taalleer het slegs 'n monitor-funksie en die gebruik van die monitor is baie beperk.

Ook die monitor-hipotese het baie kritiek uitgelok. Higgs (1985:10) sê Krashen gebruik die terme 'learning' en 'grammatika' asof bykans sinoniem. Hy beweer Krashen se bewering dat die gebruik van grammatika tot situasies beperk moet word waar dit nie kommunikasie sal versteur nie, oninterpreteerbaar is. Volgens Taylor (Dirven, 1990:8) is Krashen se beskrywing van formele grammatika verdag. Taylor kritiseer Krashen vir die simplistiese onderskeid tussen twee leeraktiwiteite, te wete vormgebaseerde en betekenis- of inhoudgefokuseerde aktiwiteite. Fokus op die vorm, behels die bewuste toepassing van bestudeerde reëls. Die fokus op betekenis, karakteriseer die spontane, interaktiewe kommunikatiewe aanwending van die teikentaal. Taylor meen Krashen het 'n simplistiese verwronge siening van formele grammatika-onderrig. Hy wonder of Krashen hiermee die a-semantiese strukturalistiese of vroeëre transformasioneel-generatiewe benaderings tot grammatika kritiseer. Die vraag ontstaan ook by Taylor of hy die ryk realiteit van grammatika, afskaal om sy hipotese te pas. Hy sê Krashen het 'n verarmde begrip van grammatika wat tot morfeemstudie of morfosintaksis gereduseer is. McLaughlin (1988:56) berig dat Krashen deur empiriese bewyse geforseer is om swaar inkortings op die milieu wat die monitor bevorder, te plaas:

'Because the Monitor is so restricted in its application, 'learning', which is thought to involve the use of the Monitor, can easily be dispensed with as an integral part of gaining facility in a second language.'

Weer eens wat die monitor-hipotese betref, is die beskouing in hierdie proefskrif soos in die geval van die taalleer-taalverwerwing-hipotese dat beide Kolb en Krashen se uitgangspunte nie genoegsame antwoorde op voornoemde probleme bied nie en deur verdere navorsing opgevolg moet word.

6.4.7 Slotopmerkings

Die 'Natural Approach' het in teenstelling met die akkuraatheidgerigte benaderings, duidelike kommunikatiewe doelwitte (Nunan, 1989:194-195). Hierdie kommunikatiewe oriëntasie vind benewens fase een ook nou aansluiting by fase vier, van Kolb se model - dié van aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring. Richards en Rodgers (1986:137-138, 129 en 134) sê egter ook dat die leerkrag die primêre bron is wat verstaanbare insette in die teikentaal lewer

'Class time is devoted primarily to providing input for acquisition, and the teacher is the primary generator of that input. The Natural Approach demands a much more center-stage role for the teacher than do many contemporary communicative methods. ... there is an emphasis on exposure, or input, rather than practice ... The focus in the classroom should be on listening and reading; speaking should be allowed to 'emerge'.

Hieruit is dit duidelik dat die 'Natural Approach' baie sterk fokus op invoere, wat dit gevolglik nouer met fase een as fase vier skakel.

6.5 Die Oudio-Lingualisme

Oudio-Lingualisme (Ulliyatt, 1991:60-92) se fokus op strukture, dit wil sê akkuraatheid, skakel met Kolb se derde fase, dié van abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering. Die klem is op abstrakte konseptualisering. In taaltermen uitgedruk, behels dit dus 'n aksent op vorm, akkuraatheid, struktuur en nie vlotheid (by implikasie dus konkrete ervaring), nie. Die akkuraatheid (Ulliyatt, 1991:60) is op fonologiese, morfologiese, semantiese en sintaktiese niveau gerig. Die paradigma vir akkuraatheid sluit nie kommunikatiewe interaktiewe of transaksionele akkuraatheid in nie. Dit gaan by die Oudio-Lingualisme om die produksie van die korrekte vorm om 'n boodskap te kommunikeer. Indien die student 'n korrekte uiting produseer, word dit as 'n akkurate gebruik van die taal gesien, al weet hy nie hoe om dit in 'n kommunikatiewe konteks aan te wend nie.

In terme van Kolb se beskrywing van die derde fase as dié van abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering, hou die aktiewe deelname van studente aan die Oudio-Linguale dialoë verband met aktiewe eksperimentering. Die aktiewe bemoeienis met die teoretiese aspek van taal, die dril van strukturele patrone, herinner aan Kolb se derde fase van aktiewe eksperimentering met teoretiese konsepte. Beide die Grammatikavertaalmetode en die Oudio-Lingualisme is primêr akkuraatheidgerig in soverre daar 'n sterk bemoeienis met struktuur, oftewel vorm, is. Daar is egter 'n graadverskil. In die Grammatikavertaalmetode is die grammatikale verduidelikings meer prominent as in die Oudio-Lingualisme. Die Grammatikavertaalmetode vind, soos reeds gesê, aansluiting by die fase van reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering. In die Oudio-Lingualisme is die fokus van onderrig op onmiddellike en akkurate spraak, terwyl grammatikale verduidelikings op die agtergrond figureer. Die kontekstualisering van die patroondril binne

die Oudio-Linguale dialoë, verskuif die Oudio-Lingualisme nader aan fase vier, dié van konkrete ervaring, by implikasie vlotheid dus. Hoewel beide die metodes dus struktuurgerig is, bring die implementering van dialoë die Oudio-Lingualisme nader aan die vlotheidgerigte benaderings; vandaar die plasing tussen fase twee en fase vier. Die streng beheer deur die dosent, die voorafbepaalde respons wat op die stimulus moet volg, en die afwesigheid van vrye kreatiwiteit, skakel dit egter met fase drie, en nie fase vier waarin daar van vlotheid sprake is nie. Soos reeds gesê, hou die aktiewe eksperimentering met taal onder beheerde omstandighede, verband met Kolb se fase van abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering. Dialoë en drillwerk vorm die basis vir die Oudio-Lingualisme. Die dialoë is gekontekstualiseer en word vir herhaling en memorisering aangewend. Nadat die dialoë gememoriseer is, word spesifieke grammatikale patrone uit die dialoog geselekteer en deur 'pattern-practice', ingedril. Die patroondril berus op die beginsel dat die aanleer van 'n vreemdetaal 'n proses van meganiese gewoontevorming is. As die student korrek respondeer, so word geredeneer, word goeie gewoontes vasgelê. Die memorisering van dialoë en die patroondril wat daarop volg, verminder die kans om foute te begaan. Die gedagte is dat studente uitinge outomaties moet produseer. 'n Verskeidenheid drill oefeninge (Ulliyatt, 1991:61 en 79) word ter bereiking van die doel geïmplementeer. Vanweë 'n Behaviouristiese oriëntasie verwag die Oudio-Lingualisme dat die studente 'n korrekte respons moet gee op die stimulus wat deur die leerkrag voorsien word. Vandaar die IRF-patroon ('Initiation, Response, Feedback' (Ulliyatt, 1991:60)) oftewel 'Stimulus -> Organism -> Response -> Reinforcement/Negative reinforcement' (Richards en Rodgers, 1986:50). Foute word nie oorgesien nie, maar onmiddellik deur die leerkrag gekorrigeer. Daar word gereken dat die onmiddellike terugvoer van foute die vaslegging van slegte gewoontes voorkom. Die beskouing is ook dat die memorisering van

dialoë en patroondril die kanse om foute te maak, minimaliseer. Studente word gevolglik nie aangemoedig om interaksie te inisieer nie aangesien dit tot foute kan lei. Die drilwerk in die Oudio-Linguale metode behels ongelukkig te veel 'mindless repetition', daar is min beheer oor die inhoud, met ander woorde min ruimte vir inisiatiewe. Dit beteken egter nie dat herhaling geen waarde het nie. Trouens, herhaling het 'n regmatige plek (Ulliyatt, 1991:64 en 89) in taalstudie. Volgens Finocchiaro en Brumfit (1983:9) het beide die 'cognitive-code' en die gewoontevormingsteorieë ('habit-formation theories') 'n bydrae te lewer in taalverwerwing en taalleer. Die beswaar teen herhaling, is die eksklusiewe en oormatige aanwending daarvan ten koste van die geleentheid vir vrye response. Die Oudio-Lingualisme skakel nie met Kolb se vierde fase, dié van aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring nie. In taaltermen uitgedruk is hierdie fase op die konkrete werklikheid, dus vlotheid, afgestem. Die eienskappe waarom vlotheidgerigte onderrig vra, ontbreek egter by die Oudio-Lingualisme. Studente word nie die geleentheid gegun om interaktiewe of transaksionele vaardighede te ontwikkel nie. Die Oudio-Lingualisme stimuleer nie werklikheidsgetroue ('real life open-ended') taal nie. Die patroondril is tot sinsvlak beperk en verteenwoordig nie werklike kommunikasie nie, gevolglik kan hierdie studente nie in normale kommunikasie stand hou nie. Die konteks waar binne die taal bestudeer word, is gedwonge. Dit korreleer nie met werklikheidsgetroue diskoers nie. Daar is 'n algemene afwesigheid van aaneengrensende pare. Die tekste vertoon gevolglik nie koherensie nie. 'Open-ended' taalgebruik en probleemoplossingstrategieë is nie aan die orde van die dag nie. Die Oudio-Lingualisme vertoon ook nie 'n korrelasie met die aktiewe eksperimentering wat 'n kardinale aspek van Kolb se fase vier is nie. Die patroondril verhoed dat studente oorspronklike response lewer. Die patroondril lei tot 'n meganiese produksie, studente dink nie wat hulle sê nie. Hulle produseer dus nie hul eie diskoers nie. Die

patroondril onderhou ook nie konwersasie nie en ontlok nie die produksie van nuwe informasie nie. Die kenmerkende onvoorspelbaarheid van natuurlike diskoers word deur die rigiede patroondril in die wiele gery. Die patroondril verhoed ook die verskynsel van interaktiewe 'equals at talk'. Benewens die reeds vermelde, vertoon die Oudio-Lingualisme verskeie ander raakpunte met die konvergente leerstyl wat van 'n simboliese leeromgewing hou. Een hiervan is die patroondril in die akkuraatheidgerigte milieu. Konvergeerders presteer goed in konvensionele toetse waar daar 'n enkele korrekte antwoord of oplossing vir 'n probleem is. Hulle is onemosioneel en verkies om alleen te werk. Hulle hou nie daarvan om met sosiale en interpersoonlike sake te werk nie. Konvergeerders is sterk analities, besef die implikasies van hulle teorieë en toets dit graag in praktyk. Hulle word gerig en gedwing deur ekstern voorgeskrewe reëls. Die student se uitsette word dus objektief aan die hand van 'n aksioma of reëls vir die vakgebied geëvalueer. Daar is dikwels 'n appèl op die student en die reëls, konsepte en relasies in die geheue op te roep. Die dosent word as die verteenwoordiger van kennis aanvaar. Hy beoordeel en evalueer die student se uitsette. Die dosent is taakmeester en gee uitvoering aan skedules sodat die student verdiep kan raak in die analitiese oefeninge. Omdat die klasaktiwiteite vooraf hoofsaaklik deur die dosent bepaal word, is die klasverloop redelik gestruktureerd. Konvergeerders hou nie van ongestruktureerde groepbesprekings nie. Konvergeerders hou daarvan om onmiddellik te implementeer wat hulle geleer het (by implikasie dus na die teoretiese insette met die reëls in praktyk te eksperimenteer). Konvergeerders geniet dit om toerusting te ontvang wat direkte praktiese voordele inhou. Hulle word gefrustreer wanneer in sirkels gepraat word en 'n doelwit nie vinnig bereik word nie. Die patroondril sal dus waarskynlik in hulle smaak val.

6.6 Die Direkte Metode

In die Direkte Metode word van die begin af swaar klem op orale gebruik van die teikentaal geplaas. Omdat dit nie op 'n vol Kommunikatiewe Aanpak aanspraak kan maak nie (Ulliyatt, 1991:57-59), en die student ook minder passief is as in die Grammatikavertaalmetode (Larsen-Freeman, 1986:24) pas dit nóg die akkommodeerders nóg die assimileerders. Dit blyk dus 'n mengvorm te wees wat nóg suiwer vlotheid nóg suiwer akkuraatheid georiënteerd is. Om die rede blyk dit beter tuis te hoort by die fase van abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering wat aan 'n konvergente leerstyl voorkeur gee. Die reseptiewe fase een, van konkrete ervaring en reflektiewe observering, blyk ook in die Direkte Metode afgeskeep te wees in soverre Larsen-Freeman (1986:25) beweer dat leesoefeninge deur mondelinge oefeninge vooraf gegaan word. Die vol vlotheidsfase kom ook nie tot sy reg nie, want Ulliyatt (1991:58) sê van werklikheidsgetroue kommunikasie in 'open-ended' diskoers, is daar by die Direkte Metode nie sprake nie.

6.7 'The Silent Way'

Hoewel die 'Silent Way' van Gattegno voorgee om kommunikatiewe doelwitte te hê, is dit volgens Ulliyatt (1991:135-143) in wese akkuraatheidgerig en dus hoofsaaklik op die verkryging van grammatikale kompetensie afgestem. Hoewel die 'Silent Way' nie soos die Oudio-Linguale metode papegaai-leer voorstaan nie, staan beide egter 'n akkuraatheid op fonologiese, morfologiese, sintaktiese en semantiese niveau voor. Die akkuraatheid van register, die toepaslikheid en die keuse van kommunikatiewe konvensie in interaktiewe diskoers (Ulliyatt, 1991:135), verkry egter nie aandag nie. Die 'Silent Way' verskil egter van ander streng akkuraatheidgerigte benaderings soos die Oudio-Lingualisme in soverre intrinsieke motivering meer prominent figureer. Synde akkuraatheidgerig, skakel dit met Kolb se fase van

abstrakte konseptualisering. Vanweë die druk op studente om aktief in die teikentaal te produseer, vind dit meer aansluiting by fase drie (abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering), as fase twee (abstrakte konseptualisering en reflektiewe observering), van Kolb se model. Hoewel die leerkrag 'stil' is, is hy nie passief nie. Hy is voortdurend besig om die studente te stimuleer om self die feite te genereer. Gevolglik is daar sprake van studente-interaksie onderling en studente-interaksie met die leerkrag. Desnieteenstaande die feit dat die studente aktief in die teikentaal is, beheer die leerkrag die leermateriaal. Die streng beheer deur die 'stil' leerkrag en die aktiewe eksperimentering in die teikentaal deur studente, vind aansluiting by die fase van abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering van Kolb. In die 'Silent Way' is daar egter nie soseer sprake van die 'mindless pattern practice and mim-mem drills' (Ulliyatt, 1991:141-142) van sommige akkuraatheidgerigte benaderings nie. Van leerders word verwag om, soos in ervaringsleer, self meer verantwoordelikheid vir die leerproses te aanvaar. Die doel is om outonomie in die leerproses te verkry.

Verdere aanklank by die konvergeerders is daarin te vind dat daar sprake is van aktiewe eksperimentering onder beheerde omstandighede. 'n Aktiewe komponent is ook teenwoordig in die feit dat van leerders verwag word om self te ontdek en te skep. Probleemoplossings word ook in die kursus geïntegreer (Ulliyatt, 1991:135). Om werklik in konvergeerders se smaak te val, moet hulle die geleentheid gegun word om aktief met voorafverworwe teoretiese beginsels onder toesig te eksperimenteer. Die 'Silent Way' kan om die volgende redes egter nie onder fase vier van Kolb, waarin vlotheid die hoofdoel is, ingedeel word nie. Die aksent op die aktiewe student, skakel dit nog nie ten volle met die vlotheidgerigte fase vier, waarin daar van aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring, sprake is nie. Die streng beheer deur die dosent, voorkom dat dit onder fase

vier ressorteer. Die afwesigheid van die konkrete ervaring, dus werklikheidsgetrouheid en vlotheidgerigtheid, inhibeer die akkommoderende leerstyl van fase vier. Ulliyatt (1991: 141, 135, 133, 139, 140 en 137) sê in die verband dat daar geen kommunikatiewe element 'of real-life situations' geskep word waarin die studente die geleentheid verkry om taal op 'n funksionele wyse te oefen nie. Die verwagting is verkeerdelik dat kommunikatiewe kompetensie outomaties uit grammatikale kompetensie sal voortvloei. Ulliyatt sê voorts dat hoewel hierdie aanpak op humanistiese psigolinguistiese beginsels gebaseer is, dit nié aandag aan interaksie en transaksie, diskoers, gespreksorganisasie en die onderhandeling van betekenis tussen 'equals at talk', wy nie. Die sosiale konteks van taal word geïgnoreer. Waarskynlik is die verwagting dat die sosiolinguistiese, strategiese en diskoerskompetensie uit die grammatikale kompetensie sal voortvloei. Die 'Silent Way' is nie op 'n funksionele sillabus gebaseer nie. 'n Verdere faktor wat werklikheidsgerigtheid beperk, is die feit dat gekonsentreer word op materiaal wat binne klaskamerverband gemanipuleer kan word. Uiteraard is dit baie beperk en nie verteenwoordigend van die werklikheid nie. Nog 'n punt van kritiek teen hierdie aanpak is die stresvolle wyse waarop studente gedwing word om informasie aangaande die taal te bekom. Dit beteken dus dat die eerste fase van Kolb, die van konkrete ervaring en reflektiewe observering waarin studente affektief beskermd voel, in die 'Silent Way' ontbreek.

6.8 'Strategic Interaction'

Die 'Strategic Interaction' wat deur Robert di Pietro (Ulliyatt, 1991:143-159) ontwikkel is, kom ooreen met Kolb se vierde fase, die van aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring. Die raakpunt met die aktiewe eksperimentering is daarin geleë dat hoewel die dosent in die 'Strategic Interaction' waar nodig, leiding gee, hy ook op die

agtergrond tree en die studente gespreksgeleentheid gee. Die aktiewe komponent is ook opgesluit in die feit dat die studente tot 'n groot mate die geleentheid gegun word om self die sillabus te rig.

Wat die ander komponent van die vierde fase, naamlik dié van konkrete ervaring betref, is gemeenskaplikheid met die 'Strategic Interaction' daarin geleë dat dit op 'real life', spontane lewenswerklike interaksie afgestem is. Vandaar die groot aksent op die samestelling van 'n eie dialoog en die aanwending van rolspel. Taal word nie gedekontekstualiseer bestudeer nie. Die mikpunt is om studente te leer '... to negotiate meaning in transactional and interactive speech events'. Daar is 'n fokus op

- interaksie;
- informasie-uitruilings; en
- transaksies waarin die spreker se intensies onderhandel en uitgedruk word.

Dit is duidelik dat die 'Strategic Interaction' 'n definitiewe kommunikatiewe oriëntasie het. Desnieteenstaande die vlotheidgerigtheid, negeer dit nie grammatika-onderrig nie. Daar is egter nie sprake van 'n suiwer grammatikaalgebaseerde sillabus nie. Die aanpak is funksioneel gebaseer. Die akkuraatheid word in terme van strategiese kompetensie, sowel as vorm, bepaal. Di Pietro (Ulliyatt, 1991:148) sê egter duidelik

'... it is within the matrix of fluent speech that accuracy eventually develops.'

Daar word dus ook aan akkuraatheid aandag verleen alvorens tot die vloheidsfase oorgegaan word. In plaas van 'n voorafopgestelde grammatikale sillabus, fokus studente op hulle individuele grammatikale probleme. Di Pietro meen dat as 'n taalprogram nie grammatika inkorporeer nie, kan dit aansien by die studente verloor. Die feit dat hierdie aanpak ook grammatika-onderrig inkorporeer, dui op 'n

korrelasie met die assimileerders. Die 'Strategic Interaction' staan dus nie soos die 'strong version' van die Kommunikatiewe Aanpak 'n ekstreme standpunt sonder grammatikale-onderrig voor nie.

6.9 'The Total Physical Response', TPR

Die TPR soos deur Asher (Richards en Rodgers, 1986:87-97) ontwikkel, se uitgangspunt dat daar eers 'n reseptiewe fase deurloop moet word, alvorens daar 'n appèl op studente gemaak word om in die teikentaal te produseer, toon ooreenkoms met Kolb se eerste fase waarin studente toegelaat word om waar te neem en te reflekteer. Volgens die TPR moet taalonderrig afgestem word op die leerproses by kinders wat eers 'n luisterkompetensie verwerf alvorens hulle die vermoë ontwikkel om te praat. Daarom word die produksie van dialoë in TPR-onderrig vir selfs soveel as 120 onderrigure uitgestel. Hierdie nie-veeleisende, affektiefgeborge en stresverminderde leeromgewing hou ook met Krashen se 'Natural Approach' verband wat meen dat die voorsiening van 'n voorafgaande luisterperiode, verstaanbare invoere, en die vermindering van stres, sleutelbegrippe vir suksesvolle taalverwerwing is. Met die uitvoering van fisiese aksies in die TPR-onderrigbenadering word 'n poging aangewend om invoere verstaanbaar te maak en stres te verminder. Die gedagte is dat 'n luisterkompetensie opgebou word omdat daar fisies op gesproke taal gerespondeer moet word. Die beskouing is dat as die kandidaat aan genoegsame luisteraktiwiteite blootgestel is, spraak spontaan daaruit sal ontwikkel. Die aktiewe rol wat die dosent inneem, fasiliteer ook die geleentheid vir studente om taal reseptief in 'n affektiewe en veilige omgewing te absorbeer. Daarom figureer die instrukteur as 'n direkteur vir die leerproses. Hy beheer die leeromgewing deurdat hy besluit wat onderrig moet word. Die beurtwisseling word ook hoofsaaklik deur die leerkrag domineer.

'n Verdere ooreenkoms tussen Kolb se eerste fase en die TPR blyk in soverre albei op die konkrete werklikheid afgestem is. Die TPR hou tot 'n mate met die konkrete werklikheid rekening deurdat die leerplan nie rondom 'n grammatikale sillabus gestruktureer is nie. Die fokus is op betekenis en nie op vorm, oftewel metakommunikasie nie. 'n Werklikheidselement word ook bewerkstellig deurdat studente die dosent se opdragte fisies moet uitvoer. Werklikheidgerigtheid blyk ook uit die feit dat met leerderbehoefte rekening gehou word.

Hoewel die waarde van TPR nie misken word nie, meen ek egter dat die buitengewone lang luisterperiode van 120 uur, alvorens van studente verwag word om in dialoë betrokke te raak, nie haalbaar is in universiteitskursusse wat slegs met sowat drie uur kontakssessies per week toebedeel is nie. Daarbenewens voel ek dat die Imperatiewe struktuur in die TPR oormatig aangewend word en dat dit tot 'n strukturele verskraling en 'n gebrek aan variëteit lei. Die fisiese uitvoering van die aksies impliseer noodwendig dat die opdragte binne klaskamerverband uitvoerbaar moet wees. Dit op sigself is linguisties geweldig beperkend. Verder behels die sterk beheer van die dosent oor beurtwisselings dat lewenswerklike diskoers ook geïnhibeer word. 'n Mens sou meer gekontekstualiseerde taalstudie wou sien. Die TPR het ongetwyfeld baie waarde in aanvangsonderrig asook by die inisiëring van nuwe materiaal, maar Asher (Richards en Rodgers, 1986:97) het beslis gelyk as hy sê dat TPR in samehang met ander metodes aangewend moet word. Deur die implementering van dialoë en rolspel asook selektiewe grammatika-onderrig, hou TPR ook rekening met fase vier en fase twee van Kolb se model respektiewelik. Die ingesteldheid figureer egter nie prominent genoeg nie en kan deur die ander benaderings wat sterker op hierdie twee fases fokus, aangevul word. Die aktivering van ook die regterhemisfeer van die brein, teenoor tradisionele taalonderrigmetodes wat slegs die linkerhemisfeer benut,

skakel ook met die Suggestopedie, en blyk besliste voordele vir taalonderrig in te hou.

6.10 Die Suggestopedagogiek

Daar is min navorsing oor die bruikbaarheid van verskeie onderrigmetodes vir die Afrikatale gedoen. Omdat die implementeerbaarheid van die Suggestopedagogiek vir die Afrikatale wel aandag geniet het in 'n artikel van Roux (1985:9), word hierdie onderrigmetode ietwat vollediger bespreek as die ander metodes. Roux toon aan dat die spesiale stemmodulasies waarmee die eerste konsert aangebied word, problematies is in die geval van die toontale. Met die eerste konsert word van romantiese en emosionele musiek gebruikgemaak. Die teks in die teikentaal word ritmies en in harmonie met die musiek voorgelees (Botha, 1985:31). Daarbenewens lewer 'n 'luide' taal soos Xhosa volgens Roux (1985:9) probleme op by 'n aanbieding in 'n 'subdued tone and with predominantly soft music'. Roux kom tot die gevolgtrekking dat een of ander vorm van kompromis nodig is en dat goed gefundeerde eksperimentele fonetiese ondersoek moontlik lig op die saak mag werp.

Oorsigtelik gesien blyk die Suggestopedagogiek wel sekere meriete vir taalverwerwing in te hou in soverre dit aansluiting vind by sekere algemeen aanvaarde didaktiese beginsels. Dit stem ook in baie opsigte ooreen met wat algemeen oor taalverwerwing aanvaar word. Van der Vyver (1985:41) sê dan ook eksplisiet dat 'n groot aantal beginsels waarvan die Suggestopedie gebruik maak, nie nuut is nie. Dit is egter duidelik dat Lozanov en sy navolginge dit op 'n heel planmatige wyse saamvoeg en orkestreer tot 'n eenheid wat ten doel het om die brein optimaal te laat funksioneer. Dit wil die totaal mens by die onderrigproses betrek. Uit die sikliese lesskema wat deur Lozanov (1982:158) en Larsen-Freeman (1986:72-77) beskryf word, blyk daar definitiewe ooreenkomste met Kolb se model

te wees wat eers 'n reseptiewe fase met outentieke werklikheidgerigte taalgebruik (Larsen-Freeman, 1986:82) deurloop. Dit vind aansluiting by die eerste fase van Kolb se model. In terme van Kolb se model gesien, lê die Suggestopedagogiek baie swaar klem op hierdie eerste fase, naamlik die van konkrete ervaring en reflektiewe observasie. Die konkrete ervaringskomponent reflekteer in die massiewe taalaanbod (Van der Vyver, 1985:37) wat werklikheidgerig en natuurlik is (by implikasie dus struktureel heterogeen is en op leerderbehoefte en praktiese bruikbaarheid (Larsen-Freeman, 1986:78 en Van der Vyver, 1985:36) afgestem is). Ook die voorsiening van die geheelbeeld in die aanvangsfase (Van der Vyver, 1985:35 en Botha, 1985:64), skakel met Kolb se opinie rakende divergensie.

Die Suggestopedagogiek vertoon 'n swaar aksent op die deurloping van 'n reseptiewe fase, oftewel 'n lang luisterperiode, alvorens 'n appèl op studente gemaak word om in die teikentaal te produseer (Botha, 1985:67). Dit blyk ook uit die 'passiewe' luister na die twee konserte (Botha, 1985:64-65) waarin die studente reseptief is en nie van hulle verwag word om in die teikentaal te produseer nie. Die reseptiewe inslag, blyk ook uit die gesagsfiguur wat as voorganger optree (Larsen-Freeman, 1986:77 en 81) totdat studente selfstandigheid vertoon.

Kolb se pleidooi vir 'n affektief aangename atmosfeer ter bevordering van leer, vind weerklank in die beskouing van die Suggestopedagogiek in soverre hulle beweer dat die positiewe stimulering van die limbiese sisteem, beter leer en retensie tot gevolg het. Navorsing deur neuroloë dui volgens dié aanpak daarop dat die brein onder gelukkige omstandighede chemikalieë produseer wat langtermyngeheue bevorder (Botha, 1985:66). Die Suggestopedagogiek beywer hom ook vir 'n aangename ontspanne atmosfeer in die klas (Larsen-Freeman, 1986:77 en Van der Vyver, 1985:32). Die affektiewe atmosfeer skakel ook met die positiewe band

('suggestive link') wat met die leerkrag opgebou word (Van der Vyver, 1985:30); die dubbelvlak-kommunikasie wat op die bewuste en onbewuste vlak voorkom (Van der Vyver, 1985:31); die verdraagsaamheid teenoor foute asook die spesiale wyse waarop dit hanteer word (Larsen-Freeman, 1986:80); die oordeelkundige aanwending van T1 en die afwesigheid van formele toetse (Larsen-Freeman, 1986:83). Divergeerders se artistieke neigings sal aangespreek word deur die Suggestopedagogiek se implementering van artistieke middele soos musiek en die konserte (Van der Vyver, 1985:39); die inspirasie tot visualisering; die stimulering van die verbeelding en die fantasie; die aansluiting by die skone kunste; die spel; die fisiese aktiwiteite en die algehele vermyding van herhaling en verveling (Larsen-Freeman, 1986:77-79).

In die fases wat op die reseptiewe volg, is die take in moeilikheidsgraad gegradeer (Larsen-Freeman, 1986:82 en 86). Die Suggestopedagogiek verban nie die grammatikale onderrig (Larsen-Freeman, 1986:73, 75 en 83) geheel en al uit die leerplan nie. Grammatika-onderrig is egter minimaal. Die feit dat grammatika wel aandag geniet, skakel dit met Kolb se fase van reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering. Die bemoeienis met die formele teoretiese struktuur dra egter nie dieselfde gewig as by Kolb nie. Die aktiwiteite wat progressief 'n al groterwordende appèl op studente maak om, na mate hulle vorder, al meer in die teikentaal te produseer, herinner aan Kolb se fase drie wat hy vir die konvergeerders reserveer. Die fase waarin daar tot rolspel oorgegaan word, hou verband met Kolb se fase vier van aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring, waarin die verworwe kennis kreatief in nuwe situasies (Lozanov, 1982:158) aangewend word.

Omdat die Suggestopedagogiek van sommige onkonvensionele metodes gebruik maak, word die wenkbroue in taalonderrigkringe dikwels hieroor gelig. Uit die vorige

paragrafe blyk dit dat baie van die beginsels waarvan die Suggestopedagogiek gebruik maak, nie wesensvreemd is nie. In die voorafgaande paragrafe is die verband met Kolb se model ook aangetoon. Die vermelde beginsels lyk heeltemal aanneemlik te wees. In terme van Kolb se model gesien, hou Suggestopedagogiek dus wel rekening met die wyse waarop die leerproses plaasvind. Daar blyk egter 'n baie swaar klem op die reseptiewe en affektiewe komponente te wees terwyl grammatikale onderrig 'n ondergeskikte rol speel. Kolb se poging om dialektiese opposisies te versoen en sodoende die hoofdoel naamlik integrasie te verweselik (kyk hoofstuk vyf), rym met die volgende uitlating van Lozanov:

'The global approach to personality, the 'volumely' (not linearly) organized instruction, the simultaneous utilization and activation of the conscious and paraconscious functions, the simultaneous participation of man's mental and emotional sides, the simultaneous participation of the left and right hemisphere of the brain, as well as that of the cortex and subcortex - all these are of great importance for the global and many-sided influence of suggestopedy over the personality.' (Botha, 1985:63)

Daar is egter 'n paar aspekte wat uniek aan Suggestopedagogiek is. Oor die geldigheid daarvan vir taalonderrig, kan hierdie studie nie uitspraak lewer nie. So 'n uitspraak sal 'n omvattender studie verg. Die unieke elemente van hierdie benadering sluit volgens Botha (1985:42) in: die konserte en die integrasie van verskillende breinfunksies; die beklemtoning van die rol van suggesties, beelde, metafore; die sintuiglike prosessering in die onderrig- en leerproses asook die rol van die onbewuste en die onderbewuste. In konvensionele taalonderrig word die rol wat die onderbewuste in die leerproses speel, grotendeels aan die toeval oorgelaat. Verdere konsepte waaroor hierdie studie hom' ook nie kan uitlaat nie, is:

- die verandering van die klaskamer (Larsen-Freeman, 1986:72-73);
- beginsels met die raja-yoga en die Soviet Sielkunde (Richards en Rodgers, 1986:142);
- Perifirale en gedefokuseerde leer (Larsen-Freeman, 1986:77 en Van der Vyver, 1985:41);
- die noodsaaklike van die nuwe identiteit wat studente moet aanneem (Larsen-Freeman, 1986:78);
- die aanbieding van materiaal teen die agtergrond van musiek (Ostrander, Schroeder en Ostrander, 1981:119-125);
- die waarde van 'n spesifieke ritme waarvolgens asem gehaal moet word (Ostrander, Schroeder en Ostrander, 1981:78-80 en 113-116);
- die tempo waarteen leerstof in die brein ingevoer moet word (Ostrander, Schroeder en Ostrander, 1981:126); en
- die spesiale intonasie waarvolgens materiaal geresiteer moet word (Ostrander, Schroeder en Ostrander, 1981:78).

Opsommend kan gestel word dat baie beginsels in die Suggestopedagogiek 'n bydrae in 'n eklektiese aanpak, waar verskeie onderrigbenaderings versoen word, kan lewer. Die bydrae wat die uitgesonderde eiesoortige komponente van die Suggestopedagogiek binne 'n eklektiese aanpak kan lewer, sal egter deur verdere navorsing vasgestel moet word.

6.11 'Community Language Learning', (CLL)

In die breë gesien, vind die hele bemoeienis met die leerproses in ervaringsleergerigte modelle (hoofstuk drie en vyf), weerklank in 'Community Language Learning' (CLL) wat daarop afgestem is om studente bewus te maak van die leerproses (Larsen-Freeman, 1986:98-106) as sodanig. Volgens die CLL-benadering is die leerproses dinamies en kreatief en moet die studente geleidelik al meer verantwoordelikheid vir die leerproses aanvaar. Studente-inisiatiewe en studente-onafhanklikheid word nagestreef. Die student word in terme

van sy totaliteit, as 'n 'whole person', en nie net in terme van sy intellek benader nie. Die sillabusse is ook studentgeoriënteerd. Hulle behoeftes rig die sillabus en dosente moedig hulle tot selfevaluering aan. Die holistiese gerigtheid op die persoon as 'n geheel, die inagneming van die opposisies van die kognitiewe en die affektiewe, skakel ook met Kolb wat hierdie dialektiese opponerendes versoen. CLL se beskouing dat die eensydige gerigtheid op die intellek, wat so tiperend van vroeëre outoritêre onderrig was, onaanvaarbaar is, is ook in pas met die ervaringsleermodelle wat op die mede-aktiwiteit van die student fokus. Dit word eksplisiet gestel dat die dosent 'must resist the pressure to teach in the traditional sense'. Die mede-aktiwiteit van die student reflekteer ook in die beskouing dat

'Language is people; language is persons in contact; language is persons in response.'
(Richards en Rodgers, 1986:116).

Vandaar kom daar ook die groepaktiwiteit by beide beskouings voor. Beide CLL en ervaringsgerigte onderrigmodelle soos dié van Kolb, is teen 'n suiwer Behaviouristiese uitgangspunt (Richards en Rodgers, 1986:117) gekant. Kolb sowel as CLL, staan 'n selfstandigmakingsproses (Richards en Rodgers, 1986:117-118) waarin die student progressief opgebou word, voor.

CLL vertoon verder ook 'n sterk ooreenkoms met Kolb se eerste fase, die van konkrete ervaring en reflektiewe observering in soverre baie duidelik rekening gehou word met die affektiewe geborgenheid (Richards en Rodgers, 1986:126 en Larsen-Freeman, 1986:99-103) van die student. Vandaar dan ook dat studente progressief opgebou word en T1 oordeelkundig aangewend word om stres te vermy. Die geleentheid vir reflektiewe nadenke (Larsen-Freeman, 1986:98-101), vertoon ook ooreenkoms met Kolb se fase van konkrete ervaring en reflektiewe observering.

Desnieteenstaande voornoemde aksent op die affektiewe, is die kognitiewe element ook aanwesig. Hoewel nie die primêre fokus nie, vind grammatika-onderrig (Larsen-Freeman, 1986:100 en Richards en Rodgers, 1986:120) wel plaas. Dit vertoon 'n verband met Kolb se fase twee wat op die assimileerders afgestem is.

Die fase waartydens die leerkrug as 'Human Computer' (Larsen-Freeman, 1986:94 en 98) optree, wek die indruk dat dit iets van Kolb se derde fase, dié van abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering bevat. Die studente is tydens die fase aktief, maar dit behels nie 'n vry kommunikatiewe diskoers nie. Die fokus is metakommunikatief, maar die dosent beheer nie die uitsette geheel en al nie. Die studente word geleentheid vir aktiewe eksperimentering gebied.

Volgens Larsen-Freeman (1986:102) is CLL daarop afgestem om uiteindelik kommunikasie, oftewel vlotheid, by die studente te bewerkstellig. Teen die einde van die aktiwiteite word studente dan ook die geleentheid gegun om in vry kreatiewe gesprekke met mekaar en met die leerkrug betrokke te raak. Hierdie oriëntasie van die CLL korreleer met Kolb se vierde fase van aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring wat op die akkommodeerders afgestem is.

Opsommend kan dit gestel word dat CLL soos deur Curran geformuleer, wel rekening hou met al vier die fases van die leersiklus wat deur Kolb voorgestel word.

6.12 Nawoord

Dit is duidelik dat die ideale onderrigbenadering nog nie gevind is nie. By die evaluering van die onderskeie onderrigbenaderings in terme van Kolb se ervaringsleermodel, blyk dit dat die verskillende benaderings elk 'n spesifieke prominensie aan die een of ander leerstyl verleen. Dit

impliseer dat die een of ander faset van die leerproses nie na behore in ag geneem word nie. Teen die agtergrond van Kolb se model, beteken dit dat die verwaarloosde fasette tot 'n verarming in leer lei. Die negering van grammatika-onderrig in die 'strong version' van die Kommunikatiewe Aanpak, lei tot gebrekkige grammatikale kennis. Hierdie studente se akkuraatheid is nie na wense nie. Die oorbeklemtoning van grammatika-onderrig ten koste van vlotheid in die Grammatikavertaalmetode weer, produseer grammatikaal kompetente studente wat egter nie kan kommunikeer nie. So ook lei 'n oorwig op die reseptiewe vaardighede daartoe dat studente nie genoegsame geleentheid vir kreatiewe produksie kry nie. In die verband is die 'Natural Approach' byvoorbeeld onder verdenking. Die oormatige beklemtoning van vroeë produksie in die 'Silent Way' byvoorbeeld, is ook nie heilsaam nie. Die bewering word gemaak dat oormatige vroeë taalproduksie selfs gevaarlik vir die linguistiese welsyn is (Roets na aanleiding van Gary, 1983:50).

Uit die vorige paragrawe is dit duidelik dat die ongeaksentueerde en ook oorbeklemtoonde fasette in die bestudeerde taalonderrigbenaderings reggestel kan word indien die verskeie onderrigbenaderings ooreenkomstig Kolb se-ervaringsleersiklus georiënteer word. Sodoende word 'n verarming in leer verhoed. Natuurlik moet die aksent op verskeie fasette ook met diskresie aangepak word. Die gelukkiges wat by vreemdetaalonderrig die geleentheid vir indompelingsprogramme het, sal uiteraard nie so afhanklik wees van die akkuraatheidsperiodes soos diegene wat 'n vreemdetaal onderrig binne 'n area verkry waar dit ook nie buite klaskamerverband die heersende streekstaal is nie.

Taalonderrig na aanleiding van Kolb se ervaringsleermodel sal noodwendig siklies gedetermineer word. Sodoende is die kompilasie van onderrigbenaderings, dit wil sê die geheel wat die verskeie benaderings tot stand bring, inderdaad meer

as die somtotaal van die dele. Die dele is gevolglik vanweë Kolb se leersiklus nie sondermeer onderling omruilbaar nie. In die onderrigproses is dit om didaktiese redes noodsaaklik dat die reseptiewe fase byvoorbeeld die produktiewe fase voorafgaan. Verder verwys Askes (1979:499) ook na 'n ou strydvraag naamlik of die leerkrag eers die taalreël moet voorsien en daarna die voorbeelde van die taal waarin die reël gebruik moet word, óf andersom. Volgens Kolb se siklus moet die konkrete ervaring (in taaltermen dus die voorbeeld in normale taalgebruik), die studie van die abstrakte (in taaltermen dus die teoretiese reëls), voorafgaan. Die standpunt dat die voorbeelde in natuurlike taalgebruik die studie van die grammatikale reëls moet voorafgaan, word deesdae deur verskeie outeurs onafhanklik van Kolb se model, voorgestaan (Wang, 1986:99-122); Ulliyatt, 1991:98; Lightbown and Spada, 1990:443). Strydom (1984:14 en 16) wys ook op Krashen wat beweer dat bewustelike grammatikale kennis slegs waarde (as monitor) het, indien daar reeds verworwe kennis van taal is (kyk ook Celce-Murcia, 1985:301). Hoewel 'n atomistiese prosessering nie misken word nie, staan Maley (1986:92-93) 'n holistiese prosessering voor. Hiervolgens geskied taalprosessering

'from top down, not from bottom up. Meanings are first apprehended as 'wholes' and only later analysed into parts ...'

Kilfoil (1990:22) haal vir Dunbar aan wat meen:

'By teaching language as isolated bits of knowledge, we deny what language really is. If, on the other hand, larger chunks of language are used and the bits examined phonologically, semantically, syntactically - they might make more sense to the learner. In other words, it may be more logical to go from the whole to examine the discrete points and see how they relate to the whole, rather than examine the discrete points in isolation and assume that they can later be reconstructed to some whole.'

Hieruit is dit duidelik dat fase een, fase twee móét voorafgaan. Fase twee en drie is ook nie sondermeer

omruilbaar nie. Die rede hiervoor is heeltemal voor die hand liggend in soverre die teoretiese reëls in fase twee, eers voorsien moet word, alvorens dit in fase drie prakties toegepas kan word. Indien die leerproses by hierdie fase beëindig sou word, sou dit 'n verarming in leer impliseer, omdat die leerder nog nie die geleentheid gegun is om self kreatief in die teikentaal, natuurlike diskoers te produseer nie. Fase vier moet dan vir die produksie van kreatiewe diskoers gereserveer word. Die produksie van natuurlike taalgebruik is meer veeleisend as die reseptiewe waarneming daarvan. Dit is dus logies dat fase vier eers aan die einde van die leerproses aan die orde gestel kan word. Dit volg dus logies dat die verskeie onderrigbenaderings wat by die verskillende fases in Kolb se model aansluiting vind, in 'n spesifieke volgorde ooreenkomstig sy leersiklus geaktiveer moet word.

Nog 'n eienskap van Kolb se model wat spesiale vermelding verdien, is die feit dat dit ongekoördineerde, uiteenlopende opposisies sinvol versoen. Die opponerende konkrete en abstrakte, sowel as die opponerende reseptiewe en produktiewe dimensies word tot 'n sinvolle eenheid versoen. Die aktivering van nie-dominante oriëntasies, dit wil sê die integrasie van al vier die dimensies (Kolb, 1984:31-32; 160-163; 209-212), is soos reeds in hoofstuk vyf aangedui, die uiteindelijke mikpunt wat met leer bereik wil word.

Die integrasie van 'n verskeidenheid uiteenlopende benaderings, behels 'n sistematiese eklektiese aanpak. Hoewel dit tot 'n mate 'n nuwe gestalt suggereer, steun dit op insigte van voorafgaande benaderings. Die integrasie van verskeie taalonderrigbenaderings in Kolb se model, behels egter nie nét 'n opeenstapeling van konsepte uit ander teorieë nie. Daar is sprake van 'n transformasie wat plaasvind. Sodoende is die geheel meer as die somtotaal van die dele. Dit sou aanmatigend wees om sondermeer hierdie voorgestelde plan van onderrig as 'n kreatiewe sintese

(Brammer en Shostrom, 1960:36) te bestempel. Ten opsigte van 'n kreatiewe sintese sê Brammer en Shostrom

'Each new gestalt goes a step beyond; it expands, modifies, and amplifies. Synergy is involved in that summated systems create a new whole which exceeds the power of the individual systems.'

Hulle sê voorts daar is van 'n kreatiewe sintese sprake indien uiteenlopende en ongekoördineerde idees geïntegreer word. Na aanleiding van die voorgaande bespreking, skyn dit dat die voorgestelde eklektiese aanpak die kiem van 'n kreatiewe sintese inhou, aangesien dit moontlik is om dialektiese opposisies sinvol binne Kolb se model tot 'n geheel, wat meer is as die somtotaal van die dele, te versoen. Die verdere uitbouing van hierdie eklektiese aanpak, blyk groot potensiaal vir taalonderrig in te hou.

Bronnelys: Hoofstuk 6

Askes, H. 1979. *Rigtings in die taalwetenskap en die insigte wat hulle gebring het vir tweedetaalonderrig, 'n poging tot 'n sintese.* D.Litt. Bloemfontein: UOVS.

Botha, H.L. 1985. 'Suggestopedagogiek in die klaskamer met verwysing na ooreenstemmende beginsels in ander vakdidaktiese benaderings.' SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig, Vol. 19.3, September.

Brammer, L.M. and Shostrom, E.L. 1960. *Therapeutic psychology, fundamentals of counseling and psychotherapy.* New Jersey: Prentice-Hall.

Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy, in Richards, J.C. and Schmidt, R.W.S. (Eds.) *Language and communication.* London: Longman.

Carlsson, B., Keane, P. and Martin, J.B. 1976. 'R + D organizations as learning systems.' *Sloan management review*, Vol. 17.

Celce-Murcia, M. 1985. 'Making informed decisions about the role of grammar in language teaching.' *Foreign language annuals*, Vol. 18.4.

Dirven, R. 1990. 'Pedagogical grammar, state of the art article.' *Language Teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 23.1, January.

Finocchiaro M. and Brumfit, C. 1983. *The Functional-Notional approach; from theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.

Fry, R. and Kolb, D. 1979. 'Experiential learning theory and learning experiences in liberal arts education.' *New directions for experiential learning*, Vol. 6.

Greyling, W.J. 1990. *The implications of personal construct psychology for language and literature teaching*. D.Litt. Bloemfontein: UOFS.

Higgs, T.V. 1985. 'Language acquisition and language learning: a plea for syncretism.' *The modern language journal*, Vol. 69.1.

Honey, P. and Mumford, A. 1986. *The manual of learning styles*. Berkshire: Peter Honey.

Howatt, A.P.R. 1987. 'From structural to communicative.' *Annual review of applied linguistics*, Vol. 8.

Howatt, A.P.R. 1985. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kilfoil, W.R. 1990. 'Grammatical consciousness-raising: a problem-solving, process-focused approach.' *Per Linguam*, Vol. 6.2.

Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Krashen, S.D. and Terrell, T.D. 1984. *The Natural Approach, language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.

Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and principles in language teaching; teaching techniques in English as a second language*. Rutherford. New York: Oxford University Press.

Lightbown, P.M. and Spada, N. 1990. 'Focus-on-form and corrective feedback in Communicative Language Teaching; effects on second language learning.' *Studies in second language acquisition*, Vol. 12.4.

Long, M.H. 1985. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching, in Hyltenstam, K. and Pienemann, M. (Eds.). *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, Eng.: Multilingual Matters.

Lozanov, G. 1982. Suggestology and Suggestopedy, in Blair, R.W. (Ed.) *Innovative approaches to language teaching*. London: Newbury House Publishers.

Maley, A. 1986. 'A rose is a rose', or is it?: can communicative competence be taught?', in Brumfit, C. (Ed.)

- The practice of communicative teaching. *ELT documents nr. 124*. The British Council. Oxford: Pergamon Press.
- McLaughlin, B. 1988. *Theories of second-language learning*. Maryland: Edward Arnold.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ostrander, S., Schroder, L. and Ostrander, N. 1981. *Superlearning*. Glasgow: Sphere Books.
- Richards, J.C. and Rodgers, T.S. 1986. *Approaches and methods in language teaching; a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, J.T. 1982. 'Recent developments in ELT - Part 1, state of the art article.' *Language Teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 15.2, April.
- Roets, N. 1982. 'Ek het geluister, maar het ek verstaan?' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 16.4.
- Roux, J.C. 1985. 'Salt and the teaching of African languages.' *Per Linguam*, Vol. 1.1.
- Strydom, F. 1984. 'Die fundering en ontwikkeling van 'n funksioneel-nosioneel implementeringsmodel: Van Halliday tot by die 'Council of Europe'.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.2.
- Ulliyatt, R.C. 1991. *Changing perspectives on accuracy in the teaching of English as a second language*. M.A. Bloemfontein: UOFS.

Van der Vyver, D.H. 1985. 'Suggestopedagogiek/SALT: Inleiding tot die teorie en oorsig oor die geskiedenis daarvan met besondere verwysing na Suidelike Afrika.' SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig, Vol. 19.3, September.

Van der Walt, J. 1992. 'Linguistics and second language teaching: an assessment.' SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig, Vol. 26.3.

Van Schoor, W.A. 1987. 'The ECT study method as a practical implementation of Kolb's model of experiential learning.' Suid-Afrikaanse tydskrif vir Hoër Onderwys, Vol. 1.1.

Von Staden, P.M.S. 1979. *Bantoetaalstudie en -onderrig: verlede, hede en toekoms*. Rede uitgespreek by die aanvaarding van die amp van Hoogleraar in Bantoetaale aan die Randse Afrikaanse Universiteit. Johannesburg: Publikasiereeks van die Randse Afrikaanse Universiteit.

Wang, D. 1986. 'Optimal language learning based on the comprehension - production distinction', in Brumfit, C. The practice of communicative teaching. *ELT documents 124*. The British Council. Oxford: Pergamon Press.

Weideman, A.J. 1985. 'Vier rigtings in kommunikatiewe taalonderrig.' *NEON, Natal Education, Onderwys Natal*, Augustus.

Hoofstuk 7: Die talige implikasies van Kolb se ervaringsleermodel: die lees-, luister-, praat- en skryfvaardighede asook grammatika-onderrig

7.1 Probleemstelling en bydrae van die hoofstuk: eensydigerigte grammatika-onderrig moet aangevul word deur kommunikatiewe onderrig in die vier vaardighede, luister, lees, praat en skryf

Daar is reeds in die proefskrif vermeld dat eensydigerigte grammatika-onderrig tot grammatikaal kompetente studente lei wat egter nie kan kommunikeer nie. In hoofstuk vyf en ses is die waarde van dosering wat ooreenkomstig die aard van die leerproses gerig is, uiteengesit. Na aanleiding van hierdie twee hoofstukke is dit duidelik dat met 'n vierfase leersiklus rekening gehou moet word en dat verskeie onderrigbenaderings, benewens die Grammatikavertaalmetode ooreenstemmend die vier leerstyle van studente geïmplementeer moet word. Dit het ook duidelik geword dat die vier onderskeie leerstyle elk binne 'n spesifieke leeromgewing gekoester voel. In die voorgaande twee hoofstukke is egter nie breedvoerig uitgewy oor wat voornoemde alles in praktyk vir taalonderrig inhou nie. Aangesien Kolb se model nie in die eerste instansie vir taalonderrig ontwerp is nie, word in hierdie hoofstuk dus nadere besonderhede verskaf van die talige implikasies van 'n doseerproses wat die leeromgewing ooreenstemmend die verskeie leerstyle rig. Daar word ook aangetoon dat gebrekkige taalverwerwing verbeter kan word indien kommunikatiefgerigte leeromgewings geskep word waarin alle leerstyle geaktiveer word. Die talige implikasies van voornoemde is dat tydens die eerste fase van konkrete ervaring en reflektiewe observering waar van divergensie sprake is, studente aan die twee reseptiewe vaardighede, luister en lees, blootgestel moet word. Die leermateriaal

moet op die konkrete empiriese werklikheid afgestem word en van die student moet verwag word om te reflekteer. Oorspronklike produktiewe insette in die teikentaal moet in hierdie fase geheel en al vermy word. In die fase van reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering waar daar van assimilasië sprake is, moet studente aan teoretiese insette, dit wil sê grammatika-onderrig, onderwerp word. Tydens hierdie fase kan die formele reëls te berde gebring word, terwyl in die fase van abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering waar daar van konvergensie sprake is, studente die teoretiese reëls prakties moet toepas in gedekontekstualiseerde vertalings. Die talige insette sal metakommunikatief wees in soverre daar hier van abstrakte konseptualisering, en nie konkrete ervaring nie, sprake is. In die laaste fase van aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring waartydens akkommodering domineer, kan studente self oorspronklike, produktiewe insette in die teikentaal lewer. Die fokus moet op die kommunikatiewe boodskap wees. Die studente neem 'n aktiewe rol aan in die produksie van natuurlike diskoers wat met die empiriese werklikheid ooreenstem. In hierdie fase word die twee produktiewe vaardighede, praat en skryf, geaktiveer.

Hoewel die onderrig van die lees-, luister-, praat- en skryfvaardigheid asook grammatikastudie ooreenkomstig die voorkeure van die verskillende leerstyle geaktiveer word, moet die illusie egter nie ontstaan dat 'n betrokke leerstyl van tyd tot tyd slegs sekere groepe aangaan terwyl die res van die klas onaangespreek bly nie. Die leerkrag moet die betrokke aktiwiteit wat deur 'n sekere leerstyl geniet word, aan daardie betrokke studente toevertrou om uit te voer. Akkommodeerders neig byvoorbeeld tot waaghalsige optrede. Die produksie van natuurlike diskoers tydens 'n rolspel en die stres wat dit meebring, moet dus liever aan akkommodeerders gegee word. Divergeerders sal in 'n rolspel te veel blootgestel voel. Uiteindelik beteken dit dat alle studente met alle leeroriëntasies kennis maak. Daar is

reeds aangetoon dat dit juis belangrik is aangesien 'n enkellynige fokus tot leerpatologie lei. Dit het egter byvoorbeeld nie sin om 'n divergeerder te dwing om 'n rolspel wat noodwendig spanning inhou, te lei nie, terwyl die akkommodeerder wat wel daarvoor kans sien, geforseer word om passief toe te kyk. Veel beter resultate sal verkry word as die akkommodeerder die rolspel lei en die divergeerder toegelaat word om daaraan deel te hê deur slegs toe te kyk. Sodoende word beide tipes leerstyle ooreenkomstig hulle natuurlike voorkeure aan die betrokke leeroriëntasie blootgestel.

Elk van die vaardighede luister, lees, praat en skryf asook die grammatika-onderrig het hulle eiesoortige probleme. Die diversiteit van probleme word gevolglik nie gesamentlik in hierdie probleemstelling saamgevat nie, maar in hierdie hoofstuk elk afsonderlik by die aanvang van die betrokke faset, breedvoeriger uiteengesit. Daar sal ook ten opsigte van elke onderwerp individueel aangetoon word wat die verdere bydrae van hierdie hoofstuk is.

Die vermelde vier fases van Kolb sal noodwendig ook beter gefasiliteer word deur onderrigmetodes en -tegnieke wat daarmee harmonieer. Hierdie metodes en tegnieke is reeds in hoofstuk drie in die afdeling wat oor leerervaring en leergeleenthede handel, vermeld en word derhalwe nie hier breedvoerig bespreek nie. In die doseerproses moet daar natuurlik ook met voornoemde rekening gehou word.

7.2 Die fase van konkrete ervaring en reflektiewe observering: lees- en luistervaardigheid

Tydens die eerste fase van die leersiklus naamlik konkrete ervaring en reflektiewe observering, waartydens daar sprake van divergensie is, kan die vaardighede lees en luister geaktiveer word. Die konkrete ervaring tydens hierdie fase vind aansluiting by lewenswerklike outentieke taalgebruik

waaraan die studente tydens lees- en luisteroefeninge blootgestel kan word. Die outentieke diskoers skakel met divergeerders wat graag wil ervaar hoe dit voel om met die werklikheid gekonfronteer te word. Die aktiwiteite moet egter nie van studente verg om in die teikentaal te produseer nie. Divergeerders hou van reflektiewe observering waar iemand anders as rolmodel optree, nie hulle nie. Daarom pas die reseptiewe vaardighede waar gelees en geluister word, en nie aktief in die teikentaal geproduseer word nie, goed in die fase van reflektiewe observering. Divergeerders se sterk punte naamlik om probleme wat in die praktyk bestaan te identifiseer, om eenheid in verskeidenheid te verkry, vanuit vele perspektiewe waar te neem en materiaal tot 'n betekenisvolle *gestalt* te organiseer, word aangespreek in lees- en luistervaardighede waar hulle onbewustelik reeds induktief met die grammatikale reëls omgaan en sisteem daarin probeer vind. Divergeerders hou van ongestruktureerde en 'open-ended' aktiwiteite. Dit kan tydens die lees- en luisterperiode teweeggebring word deur vrae waarvoor daar nie net een enkele antwoord bestaan nie. 'n Voorbeeld hiervan is waar studente aan die hand van meerkeusevrae moet selekteer watter opmerking die tema van 'n lees- of luisterstuk die beste omskryf. Divergeerders hou nie van teoretisering, 'n analitiese en indringende benadering, hipotesestelling of 'n eksperimentele aanpak waar hipoteses uitgetoets word nie. Hierdie aktiwiteite moet dus tydens die lees- en luistervaardighede vermy word.

Gesien teen die agtergrond van vlotheid en akkuraatheid (Greyling, 1990:148-149), is hier sprake van 'n mengvorm. In die lees- en luisteroefeninge moet die taalgebruik liefsvlotheidgerig, dus outentiek in ooreenstemming met lewenswerklike taalgebruik in die empiriese konkrete werklikheid wees. Die taalgebruik moet ook gekontekstualiseer wees en nie soos in akkuraatheidsoefeninge, gedekontekstualiseer nie. Die response wat van die studente verwag word, is egter nie

vlotheidgerig nie, want daar word nie ver wag dat hulle oorspronklike verbale bydraes in die teikentaal produseer nie. Dit is met ander woorde metakommunikatief, dus akkuraatheidgerig. Die feit dat hierdie aktiwiteite dosentgesentreerd is, maak dit akkuraatheidgerig.

7.2.1 Leesvaardigheid: probleemstelling

Vir geruime tyd was lees, wat die vier vaardighede betref, onder op die prioriteitslys. Dit is nie aktief nagevors nie en die opinie het selfs bestaan dat dit vanself spontaan sonder doelbewuste onderrig by studente sal ontwikkel. Probleme is egter ondervind in soverre studente nie daartoe in staat was om allerlei leesstof te bemeester nie. Vereenvoudigde leesstukke het ook nie die probleem opgelos nie, want dit het dikwels ontaard in onnatuurlike taalgebruik wat ook nie natuurlike diskoers by studente bevorder nie.

Die bydrae wat in hierdie afdeling gemaak word is om na aanleiding van Duyvené de Wit (1992:25-27) die belangrikheid van leesvaardigheid aan te dui. Verder word aangetoon dat leesvaardigheid aktief nagevors moet word en dat die beskouing dat dit vanself ontwikkel, uitgedien is. Die hoofstuk toon ook die funksie van lees in vreemdetaalonderrig aan en die aard van 'n goeie leesstuk word bespreek.

Ten slotte word daarop gewys dat leesonderrig 'n omvangryke onderwerp is. Dit is gevolglik nie moontlik om binne die bestek van hierdie proefskrif reg daaraan te laat geskied nie. Daar is byvoorbeeld bevind dat leesbegrip versterk word deur doelgerigte onderrig (Woytak, 1984:516). Lees kan byvoorbeeld onderrig word deur 'schemata' oftewel diagrammatiese netwerke wat agtergrondkennis voorsien (Williams en Moran, 1989:217 asook Groenewald, 1985:40). So ook kan die SQ3R (die Engelse akroniem vir Oorsig,

Vraagstelling, Lees, Opsê, Hersien), asook geskommelde sinne en paragrawe (Jordan, 1989:156-157), om maar enkele tegnieke te noem, ter bevordering van leesonderrig aangewend word. MacLarty (1985:36 en 43) sê 'n belangrike mylpaal is byvoorbeeld in hierdie verband bereik met die publikasie van Duffy, G.G. et al. (1983) *Comprehension Instruction, Perspectives and Suggestions*. Ook Pearson, P.D. en Johnson, D. (1978) rig hulle navorsing op die verbetering van leesbegrip. Benewens die onderrig van leesbegrip, is die afgelope aantal jare heelwat navorsing gedoen oor metakognisie, dit wil sê die leser se bewustheid van en sy beheer oor die leesproses. Volgens Buys (1988:61 en 66) is lees 'n aangeleerde kognitiewe vaardigheid. Dit is dus volgens haar voor die hand liggend dat die vaardighede wat goeie lesers openbaar, aan swak lesers onderrig moet word. Die literatuur wat handel oor die verskille tussen goeie en swak lesers, sentreer volgens haar rondom vier hoofgedagtes. Opsommenderwys kan gestel word dat Buys na aanleiding van voornoemde, die volgende aanbevelings maak:

Kandidate moet onderrig word

- aangaande die leesproses. Hulle moet bewus gemaak word van die eintlike doel van lees;
- wanneer en hoe bepaalde leesstrategieë aangewend moet word om leesbegrip te bevorder;
- om te onderskei tussen wat belangrik en onbelangrik in die teks is;
- om hulle eie begrip te monitor en korrektiewe stappe te neem wanneer hulle nie verstaan nie.

Hoewel dit nie in hierdie studie behandel word nie, sal die onderrig van bogenoemde ongetwyfeld die moeite loon. Aandag word dus nie in hierdie ondersoek gegee aan die verskillende innovasies van leesonderrig, waar 'n studie gemaak word van die invloed van metakognisie op lees nie. Die waarde van modellering, direkte verduideliking, gestelde onderrig ('scaffolded instruction') en koöperatiewe leer (Van der Westhuizen, 1988:7-8) word egter nie geringgeskat nie.

Eweneens sal die studie van studente se leesdrumpelpeil insiggewende implikasies vir onderrig voortbring. Vir die meting van leesdrumpelpeil, die uitdrukking daarvan in numeriese terme asook die beskrywing daarvan in linguistiese en konseptuele komponente, kyk Laufer en Sim (1985:405-411). Soos reeds gesê, kan die omvangrykheid van hierdie onderwerp nie binne die bestek van hierdie studie hanteer word nie, gevolglik word dit slegs oorsigtelik vermeld.

7.2.1.1 Die funksie van lees in vreemdetaalonderrig

Soos blyk uit die volgende paragraaf, word die plek van lees in vreemdetaalonderrig baie duidelik deur Van der Merwe (1987:13-22) uitgespel:

Sedert die Tweede Wêreldoorlog het die behavioristiese siening van taalaanleer hoofsaaklik die wêreldtoneel gedomineer. In die Oudio-talige metode het die aktiewe vaardighede, praat en skryf, voorrang geniet. Luister is ook bo lees verhef. Die aanvaarde volgorde van aanbieding in die klas was dan ook dat studente eers moes praat, gewoonlik terwyl hulle blootgestel is aan luister. Daarna het hulle begin skryf, waarna uitgebreide lees ingevoer is. Die onderrig van die aktiewe vaardighede, is as geskikte basis vir die aanleer van taal en die uiteindelijke bemeestering van die ander vaardighede onder andere ook lees, beskou. Probleme is egter ondervind. Studente was nie in staat om allerlei leesstof te bemeester nie. Daar is tot die slotsom geraak dat die onderrig in die aktiewe vaardighede nie noodwendig tot die vermoë om met begrip te luister en te lees, lei nie. Terloops, Woytak (1984:509) beweer na aanleiding van Cates en Swaffar dat oefening in die aktiewe vaardighede ook nie noodwendig tot die vermoë om spraak en ook geskrewe tekste, te verstaan, lei nie. Na drie dekades van verwaarlosing het die reseptiewe vaardighede, luister en lees, in die brandpunt gekom. In die sewentigerjare het die psigolinguïste begin voel dat die aktiewe kommunikatiewe vaardigheid nie die belangrikste

oorweging by die aanleer van vreemde tale is nie. Taal word nie aangeleer deur dit uitsluitlik te praat nie. 'n Hele repertoire van betekenis (begrip) moet opgebou word. Ter bereiking hiervan moet betekenisvolle luister ge oefen word wat dan ook in lees uitdrukking vind. Luisterbegrip is dus in Chomskiaanse terme die PLD (middel) tot taalverwerwing. Dit is nie 'n passiewe vaardigheid nie - wel 'n reseptiewe vaardigheid. Dit geld *mutatis mutandis* vir leesvaardigheid.

Van der Merwe (1987:16) ondersteun gevolglik Van Parreren in sy bewering

'... every speaker of a language needs a larger body of knowledge for comprehension than for the production of the language.'

Uit eksperimente van Postovsky, Asher en ander het geblyk dat gevorderde reseptiewe kennis van die grammatikale strukture en leksikon, 'n uitstekende basis bied vir produktiewe vaardighede. Spontane spraak kom in die meeste gevalle na die oppervlak wanneer die reseptiewe vaardighede onderrig word. Verskillende studies ten opsigte van eerste- en tweedetaalverwerwing toon aan dat 'n leerder taal volgens 'n innerlik gestruktureerde patroon verwerf. Die meeste baat word gevind deur blootstelling aan 'n ryk taalomgewing wat hom toelaat om te praat wanneer hy so voel. Dit volg dus logies dat die reseptiewe vaardighede luister en lees aandag moet kry. Die lees van outentieke materiaal in die teikentaal lei daartoe dat taalaanleer oorgaan in taalverwerwing. Dit is die belangrike bydrae wat lees lewer. Die beskouing dat lees vanself sonder onderrig bemeester word, is gelukkig 'n beskouing wat uitgedien is (Van der Merwe, 1988:43). Van der Walt (1983:36) sê verder ook dat met lees, gekompenseer kan word vir vreemdetaalstudente wat nie met moedertaalsprekers in aanraking kom nie. Deur te lees, kan hulle kommunikatiewe bekwaamheid ontwikkel word. Na aanleiding van Davies noem

Van der Merwe (1987:18-19) dat studente se reseptiewe vaardighede en passiewe woordeskat vanweë die klem op taalproduksie in vreemdetaalonderrig, uiters beperk is. Hy lewer dus 'n pleidooi dat in kort vreemdetaalkursusse wat op volwassenes gerig is, die reseptiewe vaardighede meer beklemtoon moet word. Sodoende word studente wel deeglik in twee vaardighede toegerus, met 'n derde vaardigheid in 'n mindere mate. Binne 'n beperkte tydsgleuf is dit volgens hom eerder moontlik om die reseptiewe as die produktiewe vaardighede deeglik te onderrig - veral tot ongeveer intermediêre vlak. Hiermee verskuif hy die doelwit vanaf die produktiewe na die reseptiewe vaardighede.

7.2.1.2 Die aard van die leesstuk

Dit is voor die hand liggend dat nie alle leesstof vir 'n bepaalde teikengroep geskik is nie. Opsommend kan gestel word dat die leesstuk aan die volgende vereistes moet voldoen (Van der Merwe, 1988:44-49 asook 1989:41-48; Van der Poll, 1988:24-26; Pretorius, 1985:21-23; Lombard, 1989:12-13 en Woytak, 1984:512):

- Die leesbaarheidsvlak of linguistiese moeilikheidsgraad moet by die studente aangepas word. Van studente moet nie verwag word om tekste te lees waarvoor hulle linguisties nie gereed is nie. Wat woordeskat betref, is die ideaal dat daar nie meer as vyf nuwe woorde op 'n bladsy verskyn nie. Die gemiddelde sinslengte moet ook minder as dertien agtereenvolgende woorde wees. Daar moet relatief min idees in 'n enkele paragraaf wees. Met betrekking tot vereenvoudigde tekste sê Van der Merwe (1989:46) dat lesers steun op elemente wat kohesie of kontekstuele samehang bevorder. Wanneer tekste vereenvoudig word, word hierdie elemente gewoonlik geëlimineer. In teenstelling met die bedoeling, raak die teks minder toeganklik. Van der Merwe (1989:46) haal ook vir Blau aan:

'Choppy unnatural sentences are difficult to read and the relationship and meaning revealed by the formation of complex sentences are apparently lost ... Readers so indeed seem to benefit from the information regarding relationships that is revealed by the complex sentences.'

Williams en Moran (1989:219) toon aan dat die resente neiging is om studente te help om hulle probleme te oorkom, eerder as om spesifieke tekste te skryf wat op 'n spesifieke struktuur en woordeskat afgestem is, aangesien laasgenoemde noodwendig daartoe lei dat linguistiese en ekstralinguistiese leidrade uitgeskakel word. Die antwoord op watter faktore verantwoordelik is vir die grootste probleme by leesbegrip, varieer volgens Williams en Moran (1989:218-219) na gelang van omstandighede. ESP-studente (English for Special Purposes) wat bekend is met die woordeskat in hulle spesialiteitsrigting, ervaar meer probleme met grammatikale strukture as met woordeskat. Studente op intermediêre vlak wat oor 'n nuwe onderwerp lees, sal weer meer probleme met woordeskat as grammatikale strukture ervaar. Williams en Moran haal Berman aan wat sê dat studente strukturele probleme ondervind wanneer die struktuur ingrypend van hulle moedertaal verskil. Van der Merwe (1989:41) sê na aanleiding van Saville-Troike dat die intonasie van die moedertaalspreker tydens luidlees, 'n addisionele hulpmiddel is vir die sintaktiese en semantiese interpretasie van komplekse strukture wat nog buite die studente se ervaring val. As dit om begrip gaan, is luidlees deur die leerkrag beter as stillees deur die studente. Dikwels word 'n gebrek aan agtergrondskennis ook as die probleemarea voorgehou - vandaar die implementering van onder andere 'schemata' (diagrammatiese netwerke ter voorsiening van agtergrondskennis). Myns insiens sal volwassenes wat vir die eerste keer met 'n vreemde taal kennis maak,

meer geneig wees om met woordeskat en struktuur, en nie soseer agtergrondskennis nie, probleme te ervaar. Ter omseiling van die probleem wys Williams en Moran (1989:218-219) onder meer op die volgende bronne:

- Greenall en Swan (1986) leer studente om lang en gekompliseerde sinne te vereenvoudig.
- Cooper (1984) gee 'n strategie waarvolgens studente onderrig word hoe om onbekende woordeskat te hanteer.
- Wilson en Anderson (1986) asook Carrell (1983) aktiveer voor die aanvang van die leesstuk 'schemata' ter verbetering van agtergrondskennis.

■ Die heterogeniteit van die teikengroep moet in gedagte gehou word, (byvoorbeeld blankes teenoor swartes, dorpteenoor plaaskinders, ouderdomsgroep, geslag, ensovoorts). Sekere onderwerpe soos onder andere rugby, netbal en stokperdjies moet vermy word aangesien sekere terminologie vir sekere lesers vreemd mag wees. Die teks moet by die belangstellingsveld en agtergrond van die leser aanpas, aangesien die sterk semantiese invoer kompenseer vir onderontwikkelde sintaksis. Die aard van die leesstof in verskillende toetse moet afgewissel word, veral vir formatiewe evaluering binne die klassituasie, waar dit gaan om 'n doelbewuste bevordering van leesbegripsvaardighede. Feitlike uiteensettings en beredenerende betoë kan byvoorbeeld afgewissel word met verhalende, ligter en selfs humoristiese leesstof. Gedigte moet liefers vermy word aangesien interpretasie te veel kan varieer.

■ Leesbegripstoetse uit bestaande boeke moet nie geselekteer word nie, daar bekendheid met die leesstuk sommige kandidate kan bevoordeel.

■ Die leesstuk moet nie te lank wees nie, liefers nie langer as vier bladsye nie. Dit moet van so 'n aard wees dat genoegsame vrae daarvoor opgestel kan word. 'n Kort, goed gekose stuk moet ongeveer tien tot vyftien sinvolle vraagitems kan oplewer.

- Die antwoorde op die vrae moet in die leesstuk gevind word en nie buite-tekstueel geleë wees nie. Die doel is nie om reeds verworwe kennis by studente te meet nie, maar die vermoë om gevraagde inligting uit 'n gegewe teks te verkry. Teksonafhanklike vrae wat sonder die leesstuk beantwoord kan word, bring die toetsgeldigheid onder verdenking.
- Op psigolinguistiese gronde is dit vir die leesproses noodsaaklik dat semanties volledige leesstukke gebruik word. Daar is gevind dat leesfoute afneem as vooraf verworwe buite-tekstuele kennis nie veronderstel word nie. In natuurlike spraak asook in 'n semanties volledige teks, is die uitinge struktureel heterogeen, maar tematies verbind. Die blootstelling aan 'n omvattende taalaanbod bied optimale toestande om onbekende grammatika te internaliseer en die taalvermoë te ontwikkel.
- Williams en Moran (1989:220) sê na aanleiding van Urquhart dat narratiewe tekste wat in chronologiese volgorde, en deskriptiewe tekste wat 'n eenrigting sekwensie volg, makliker herroep word. Die kwantiteit van inligting wat herroep word, word verbeter. Eksperimente, sê hulle voorts, het aangetoon dat eksegetiese tekste wat vanaf die algemene na die besondere gerangskik is, beter begryp is as wanneer andersom gerangskik.
- Goed gekose simplistiese literêre werke (nie noodwendig van uitmuntende literêre gehalte nie) word soms ook vir die evaluering van leesbegrip voorgestel. Persoonlik meen ek dat dit met die hoogste omsigtigheid hanteer moet word. Die verskil tussen alledaagse, wetenskaplike en literêre taalgebruik (Wellek en Warren, 1970:22-24) is allerweë bekend. Die feit dat literêre taalgebruik konnotatief en nie denotatief is nie, plaas myns insiens 'n onnodige lading op die leser. Dit vra om insigte wat nie uitsluitlik met

leesbegrip verband hou nie. Die doelwit is om leesbegrip en nie ander vaardighede nie, te meet.

- Outentieke tekste moet liefers gebruik word. Daar bestaan nog nie eensgesindheid met betrekking tot laasgenoemde begrip nie. Vir 'n duideliker afbakening van die outentisiteit van 'n teks, kyk Williams en Moran (1989:219-220).

7.2.1.3 Metodes vir die onderrig en evaluering van leesvaardigheid

Leesvaardigheid kan aan die hand van 'n groot verskeidenheid interessante metodes doseer word soos onder andere deur Allen en Valette (1977:251-272) onderskei: Dialoë kan met behulp van visuele kaarte gelees word. Geskommelde woorde op die flanelbord kan tot sinne gerangskik word. Nuwe sinne kan met behulp van bekende woorde gestruktureer en dan gelees word. Studente kan gevra word om sekere aktiwiteite uit te voer na aanleiding van opdragte wat hulle op 'n transparant lees. 'n Paragraaf kan deur die studente in die taallaboratorium gelees word. Daarna kan hulle na 'n moedertaalspreker se voorlesing luister. Hierbenewens verskaf Du Toit en Orr (1987:3-37) inligting oor die ontwikkeling van strategieë soos 'scanning, skimming, comprehensive and critical reading'. Wat die kommunikatiewe evaluering van lees betref, onderskei Weir (1988:45-54) 'n verskeidenheid tegnieke wat afwisseling in dodelike roetine kan meebring. Hy noem byvoorbeeld die voorsiening van meerkeusevrae na afloop van 'n leesstuk waaruit studente die korrekte antwoord moet selekteer. By die 'cloze' word studente van 'n teks voorsien waaruit woorde weggelaat is. Van die studente word verwag om die teks te lees en die ontbrekende woorde te voorsien. In die 'cloze' is die woorde wat weggelaat moet word meganies vooruit bepaald. Daar bestaan ook 'n wisselvorm van die 'cloze' waarin die weglating selektief plaasvind. Nog 'n variante vorm van die 'cloze' is die 'C-test' waarin elke tweede woord gedeeltelik

weggelaat word. Hierdie vorm is sekerlik met die nodige aanpassing vir die eiesoortigheid van die Zuluskrifstelsel natuurlik, ook wel, bruikbaar. Met die 'cloze elide' word woorde wat nie tot die teks behoort nie ingevoeg. Die studente moet die ontoepaslike woorde uitwys. Die informasietransformasie sluit weer aktiwiteite in soos die etikettering van diagramme, die voltooiing van kaarte, die numerering van 'n sekwensie, ensovoorts. Wenke oor die samestelling van vrae wat leesbegrip meet, kan gevind word in Van der Poll (1988:26-29).

7.2.2 Luistervaardigheid: probleemstelling

So laat as die vroeë tagtigerjare betreur Met (1984:519) dat navorsing oor taalverwerwing hoofsaaklik fokus op die progressiewe ontwikkeling van orale vaardighede. Taalstudie behels egter meer as bloot die vermoë om te kan praat. Deur taal slegs in terme van verbale uitsette of gedrag te definieer, word die kritieke rol wat luistervaardigheid in taalstudie speel, negeer. Ook Dirven en Oakeshott-Taylor (1985:6) sê dat vergeleke by die ander vaardighede, praat, lees en skryf, belangstelling in luistervaardigheid veel later ontwikkel het. Hulle gee egter toe dat daar wel implisiet en toevallige onderrig in luistervaardigheid plaasgevind het, maar dat die sistematiese ontginning van die terrein eers gedurende die sewentigerjare begin posvat het. Benewens die aanvanklike verwaarlosing van luistervaardigheid is 'n verdere probleem ook die feit dat die klaskamer dikwels die plek is waar studente eers leer om te praat (Dirven en Oakeshott-Taylor, 1985:520). Tekste dompel studente direk in die produktiewe vaardighede in terwyl weinig indien enige aandag aan die voorbereidende reseptiewe vaardigheid, luister, verleen word. Dit gebeur dus dikwels dat studente daartoe in staat is om dinge tydens drilwerk te sê wat egter onverstaanbaar blyk te wees as hulle met normale diskoers gekonfronteer word. Die verwaarlosing van die luistervaardigheid is te betreur

aangesien die verwerwingsproses vertraag word indien studente te vroeg geforseer word om te praat. Trouens so nadelig is vroeë geforseerde produksie dat skrywers beweer dat praat selfs gevaarlik vir die linguistiese welsyn is (Roets na aanleiding van Gary, 1983:50). Soos later aangetoon sal word, blyk dit duidelik uit die literatuur dat luistervaardigheid as 'n reseptiewe vaardigheid, die produktiewe vaardigheid, praat en skryf, moet voorafgaan. 'n Ander probleem is dat taaldosente meen luistervaardigheid sal outomaties ontwikkel (Allen en Valette, 1977:179), wat egter by dieper studie nie die geval blyk te wees nie.

Hoewel daar vanweë die omvang van hierdie studie nie intensief op hierdie onderwerp ingegaan kan word nie, is die bydrae van hierdie afdeling daarin geleë dat dit die belangrikheid van die doelbewuste ontwikkeling van luistervaardigheid uitlig. Daar word aangetoon dat luistervaardigheid die produktiewe vaardighede, praat en skryf, móét voorafgaan. Voorts word daar aangetoon dat luisteraktiwiteite binne die klaskamer nie summier met luisteraktiwiteite in die werklikheid gelyk gestel kan word nie en dat luistervaardigheid dus bewustelik aandag in 'n vreemdetaalkursus moet verkry, omdat dit nie vanself outomaties ontwikkel nie. Daar sal begin word met inleidende gedagtes oor die ontwikkeling van luistervaardigheid. Daarna sal die waarde van luistervaardigheid uitgelig word. 'n Uiteensetting van die eienskappe van luistervaardigheid sal ook gegee word. Dit word opgevolg deur faktore wat luistervaardigheid bevorder. Die afdeling sluit af met voorbeelde van luistertake en -strategieë.

7.2.2.1 Inleidende oriëntering

Dirven en Oakeshott-Taylor (1984:326-328) onderskei twee hoofstrome met betrekking tot luistervaardigheid, te wete 'teaching methodology' en 'perception research'. Vroeëre

navorsing in 'Perception research' het sigselwers feitlik uitsluitlik met die taalteken bemoei. Daar was veral 'n belangstelling in akoestiese kwaliteite van die taalteken. Die rol van die luisteraar is beperk tot die identifisering van stimuli. Die besware wat hierteen ontstaan het, is dat die akoestiese teken maar één van die vele fasette van die begripsproses verteenwoordig. 'n Bewustheid het ontstaan dat daar geen begrip sonder kennis van die taal waarin 'n boodskap gekodeer is, kan wees nie. Hierdie kennis is op verskeie vlakke geleë onder andere die fonologiese, die leksikale, die sintakties-semantiese en die tekstueel-pragmatiese vlak. Hieraan moet die gefikseerde idiome asook agtergrondskennis van die luisteraar toegevoeg word. Navorsing het aangetoon dat luistervaardigheid 'n uiters komplekse aktiwiteit is en dat daar nie uitsluitlik na voornoemde akoestiese tekens gekyk kan word nie. Hierdie afdeling fokus nie op die akoestiese kwaliteite nie, maar op 'teaching methodology' waar daar op kommunikatiewe luister gefokus word. Daar word volgens Dirven en Oakeshott-Taylor nie meer uitsluitlik op die minimale boustene van taal gefokus nie, maar wel op die funksionering van taal binne werklike kommunikasie. Die mening bestaan ook dat verworwe taal, selfs al bevat dit grammatiese foute, meer waarde het as grammaties korrekte, maar onnatuurlike taalgebruik. Die argument word selfs gevoer dat luisteraars hulleself gewoonlik nie met fonetiese en sintaktiese akkuraatheid bemoei nie. Na aanleiding hiervan word beweer dat luister nie 'n aanvanklike persepsie en evaluering van laer-vlak-elemente soos foneme en morfeme en sintaktiese reëls behels nie. Daar word eerder gefokus op die kommunikatiewe sukses van 'n uiting. Dit sluit ook sosiolinguistiese en pragmatiese reëls van outentisiteit en spontaniteit in.

Na aanleiding van Rost (1990:27-28) word vermeld dat luisteronderrig in drie benaderings uiteenval, naamlik 'n orale, 'n luistergebaseerde en Kommunikatiewe Aanpak. Ten slotte word na aanleiding van Dirven en Oakeshott-Taylor

daarop gewys dat luister 'n duale proses van enkodering en dekodering behels. Die dekoderingsproses behels ook twee aktiwiteite te wete 'bottom-up' en 'top-down'. Hierdie twee aktiwiteite is nie konsekatief nie, maar werk gelyktydig.

7.2.2.2 Die waarde van die ontwikkeling van luistervaardigheid

Die waarde van luistervaardigheid moet nie onderskat word nie. Dit is moontlik dat twee persone uit verskillende linguistiese agtergronde 'n produktiewe gesprek kan voer waarin elkeen sy eie taal besig terwyl hy die medegespreksgenoot se taal weliswaar nie kan praat nie, maar wel kan verstaan (Valette, 1977:73). Luistervaardigheid wat die produktiewe vaardigheid voorafgaan, se grootste waarde is seker daarin geleë dat dit tot verhoogde taalverwerwing lei (Met, 1984:519 en 523). Daar word selfs melding gemaak van 'n dramatiese verbetering in 'overall language proficiency' (Dirven en Oakeshott-Taylor, 1985:8; Met, 1984:520). Die bevordering van luistervaardigheid bevorder selfs ook die tempo van die leerproses (Met, 1984:520). Dirven en Oakeshott-Taylor, (1985:8-10) asook Met (1984:520) beweer dat die bevordering van luistervaardigheid tot 'n afname in angsvlakke lei en dat dit algemeen motiverend vir studente is. Hierbenewens vermeld Met (1984:520) dat omstandighede verg dat studente daartoe in staat moet wees om veel meer te verstaan as wat hulle kan uitdruk of formuleer. 'n Onseker spreker kan byvoorbeeld 'n keuse uitoefen oor wat hy gaan sê en hy kan sy kommunikasie beperk tot dit wat hy in die teikentaal bemeester het. Hy het egter geen beheer oor wat sy gespreksgenoot gaan sê nie. Die bewering word ook gemaak dat 'n toeris in 'n linguisties vreemde omgewing byvoorbeeld meer geskaad word deur dit wat hy nie kan verstaan nie, as deur sy onvermoë om homself korrek uit te druk (Dirven en Oakeshott-Taylor, 1985:8). Voorts meen Dirven en Oakeshott-Taylor (1985:8) dat 'n student vergeleke by ander vaardighede in 'n relatief korter

tydperk 'n redelike (luister)kompetensie kan opbou. Hoewel natuurlik 'n hoogs kontroversiële saak, word te kenne gegee dat die voorafgaande luisterperiode die problematiek met betrekking tot die verwerwing van 'n outentieke aksent, oplos (Dirven en Oakeshott-Taylor, 1985:9).

Die praatvaardigheid wat eers deur 'n luisterperiode voorafgegaan moet word, vind neerslag in verskeie benaderings, onder andere Krashen se 'Natural Approach', Asher se 'Total Physical Response' en Lozanov se Suggestopedie. Die verlaging van die affektiewe filter deur die verhoging van belangstelling en motivering en ook die verlaging van spanning, word volgens Met (1984:520) onder andere ook deur die lang luisterperiode bewerkstellig. 'n Eensydige oorbeklemtoning van die luistervaardigheid is egter patologies - vandaar dat 'n prominente toegepaste linguis Wilga Rivers (Dirven en Oakeshott-Taylor, 1985:10) 'n pleidooi lewer vir 'n gebalanseerde benadering van 'n interaktiewe duet waarin beide begrip en produksie, geaktiveer word.

7.2.2.3 Eienskappe van luistervaardigheid

Volgens Dirven en Oakeshott-Taylor (1985:6-7) definieer Wells luistervaardigheid as 'Comprehension: what it means to understand'. Dit sluit in die eksploitering van al die beskikbare informasie wat in konteks gegee word en wat in 'n sinvolle doelgerigte aktiwiteit uitgedruk word. Hierdie uitgangspunt staan lynreg teenoor vroeëre menings waar gekonsentreer is op geïsoleerde sinne, spesifieke woordeskat, ensovoorts. Deur gekontekstualiseerde materiaal aan te bied, kan van die luisteraar verwag word om kognitiewe bydraes te maak. Hoewel motivering, die sosiale eienskappe tussen sender en luisteraar, en ook agtergrondsinformasie, eienskappe is van kindertaalverwerwing, het insigte in verband hiermee waarde vir alle tipes taalstudie. Volgens Roets (1983:44) blyk

dit uit verskeie bronne dat luistervaardigheid die volgende behels:

- die herkenning van 'n item;
- die begrip van wat die item binne sy besondere konteks beteken;
- 'n inname of absorpsie, retensie en 'n siftingsproses van inligting wat in die gesprek vervat is.

Na aanleiding van Postovsky sê Roets (1983:45-49) voorts dat die twee fasette van taalvaardigheid, dekodering en enkodering, wederkerend aan mekaar verwant is. Dekodering is die proses waarvolgens 'n mens ouditiewe invoere verwerk, en enkodering is die vermoë om spraak voort te bring, te genereer oftewel te produseer. By dekodering word herkenning beoefen en by enkodering is daar sprake van herwinning van inligting. Die logiese gevolgtrekking wat Postovsky hieruit maak, is dat die ontwikkeling van 'n herkenningsvermoë dié van herinneringsvermoë vooraf moet gaan. Om 'n sin in 'n vreemde taal te produseer moet linguistiese inligting uit die langtermyngeheue gediep word om die spraak op fonologiese, semantiese en sintaktiese vlak te beheer. Wanneer 'n sin in die vreemde taal slegs verstaan moet word, moet die linguistiese inligting slegs in die korttermyngeheue geberg word totdat dit verwerk word en pas by die inligting wat in die langtermyngeheue geberg is. Luisteroefeninge moet dus voorkeur geniet in die vroeë fase van vreemdetaalonderrig. Daarom kan kinders heelwat verstaan voordat hulle begin praat. Hedendaagse taalproduksieteorieë meen dan om 'n vreemde taal te praat, moet 'n mens oorvloedig daarna luister. Slegs deur na taal te luister, kan 'n voorraad taalmodelle opgebou word waaruit geselekteer kan word sodra die vreemde taal later aktief gebruik moet word. Daar is selfs die standpunt dat te vroeë beklemtoning van praat in werklikheid taalaanleer kan vertraag. Gary en Gary (Dirven en Oakeshott-Taylor, 1985:9) waarsku selfs 'Caution: talking may be dangerous to your linguistic health.'

Skrywers toon aan dat luistervaardigheid in taalonderrig nie vanself ontwikkel nie (Allen en Valette, 1977:179), dit moet doelbewustelik onderrig en ontwikkel word. Na aanleiding van Logergan wys Roets (1982:35-36) daarop dat alledaagse luister radikaal van luister in die taalklas verskil. In alledaagse situasies kan geluister word terwyl jy verstaan, verbeel, oorweeg, dink, besluit, ensovoorts. Jy kan ook luister terwyl jy met ander dinge besig is byvoorbeeld koskook, eet, ensovoorts. In die taalklas sal daar eerder sprake wees van luister en herhaal, antwoord, skryf, teken, bou, afmerk, ensovoorts. Omdat hierdie manier van luister radikaal van die alledaagse verskil, moet die leerkrag nie hierdie vaardigheid as van selfsprekend aanneem nie. Natuurlik moet luisteroefeninge so sinvol as moontlik gerig word en tekens van outentisiteit vertoon. Ek meen egter dat aktiwiteite soos luister en herhaal/teken/afmerk, ensovoorts, wel waarde het in terme van algemene taalverwerwing en moet dus nie as onrealisties uitgewys en totaal en al uit die taalklas verban word nie. Dit het binne die taalklas waarde al is dit nie so 'n getroue outentieke respons nie. Met (1984:520) sê dat studente aan verstaanbare insette blootgestel moet word wat ooreenkoms met kinder-eerstetaalverwerwing toon. Moedertaal 'caretaker speech', waar ouer persone met kinders praat, is afgestem op die kind se vermoë. Dit is egter nie 'n direkte poging om taal *per se* te onderrig nie en het 'n direkte verwantskap met die onmiddellike omgewing van die ontvanger. Allen en Valette (1977:180) meen egter dit is nie genoegsaam om studente uitsluitlik aan die dosent se taalgebruik bloot te stel nie. Hulle moet ook die geleentheid gegun word om aan 'n verskeidenheid sprekers, wat 'n normale gesprekstempo handhaaf, blootgestel te word.

Opsommend sê Ur (1984:9) dat die meeste (maar natuurlik nie alle nie), lewenswerklike luisteraktiwiteite die volgende kenmerke vertoon:

- Daar word vir 'n doel en met sekere verwagtings geluister.
- Daar word gerespondeer op wat gehoor word.
- Die persoon waarmee gekommunikeer word, is sigbaar/teenwoordig.
- Daar is visuele en omgewingsleidrade wat die betekenis van wat gehoor word, verhelder.
- Diskoers kom in kort stukke voor.
- Die meeste diskoers in normale gesels- of omgangstaal is spontaan en verskil daarom van formele gesproke prosa ten opsigte van sy ouditiewe karakter, oortolligheid, agtergrondsgeraas, ensovoorts.

Daar bestaan verskeie tipes luisteraktiwiteite. Rost (1990:232-233) onderskei tussen selektiewe luister met informatiewe invoere, globale luister met tematiese invoere en intensiewe luister met formele oftewel strukturele invoere. Die selektiewe luisteroefeninge stuur daarop af om studente te help om spesifieke informasie uit tekste te onttrek, selfs al is die teks bo die heersende linguistiese vermoë van die student. Met globale luisteroefeninge is die oefeninge daarop afgestem om die oorkoepelende hoofsaak of kern uit 'n teks te bekom. Intensiewe luisteroefeninge is daarop gerig om nadat die teksbetekenis verkry is, die studente se aandag te fokus op formele, dit wil sê strukturele kenmerke van taal. Dit vertoon 'n parallel met 'grammatical consciousness raising' wat in die afdeling oor grammatika-onderrig breedvoeriger bespreek word.

7.2.2.4 Die bevordering van luistervaardigheid

Dit is bekend dat 'n vreemde taal nie verwerf kan word deur middel van die langdurige luister na 'n bandopname nie. Die invoere moet verstaan word anders vind taalverwerwing nie plaas nie. Volgens Krashen en Terrell (1954:32-35) se invoer-hipotese word taalverwerwing gemaksimaliseer deur invoere wat in 'n geringe mate hoër ($i + 1$) as die reeds

verworwe kennis van 'n persoon is. Die standpunt word gehuldig dat die vermoë om te praat vanself hieruit sal ontwikkel. Vloeiende spraak moet dus volgens Krashen nie direk onderrig word nie. Vlotheid sal spontaan ontwikkel nadat 'n persoon 'n kompetensie deur middel van die verstaanbare insette opgebou het. Hierdie invoer-hipotese hang ook saam met die beskouing dat taalverwerwing bevorder word deur ekstensiewe blootstelling. By implikasie beteken dit dat daar genoegsame invoere verskaf moet word om na te luister (Dirven en Oakeshott-Taylor, 1985:9 en Nida, 1982:44). Nog 'n belangrike vereiste vir luistervaardigheid om taalverwerwing te bevorder, is dat die invoere betekenisvol en gekontekstualiseerd moet wees. Die taal invoere moet ook die eienskappe van natuurlike diskoers bevat (Rost, 1990:172 en Dirven en Oakeshott-Taylor, 1985:9). Dit impliseer onder andere dat die taal outentiek is en op die werklike lewe afgestem moet wees. Die opdragte wat aan studente gegee word, moet werklikheidgerig (Rost, 1990:171-172) wees. Die luistertake moet ook van so 'n aard wees dat die student op betekenis eerder as 'n analise van die formele strukturele kenmerke van die boodskap fokus. Die dosent moet luistertake so struktureer dat dit interessant en motiverend is. Probleemoplossing moet in die luisteraktiwiteite ingebou word. Studente moet van 'n rede voorsien word om te luister (Allen en Valette, 1977:179). Rost (1990:171-172) sê voorts dat studente nie passief moet sit nie, maar dat luisterresponse kontinu ontlok moet word. Studente moet ook van strategieë voorsien word om informasie wat nie begryp word nie, te hanteer (Rost, 1990:172). Hier dink 'n mens aan sinne soos *Ek verstaan nie mooi nie, jy praat te vinnig, herhaal asseblief en praat stadig*, ensovoorts. Die luisterperiode moet ook so gestruktureer word dat die student van spanning onthef word (Nida, 1982:44 en Dirven en Oakeshott-Taylor, 1985:9). Fisiese response lewer ook 'n belangrike bydrae. Volgens Asher se Total Physical Response (Met, 1984:520) word retensie verhoog wanneer fisiese bewegings aangewend word om begrip te kenne

te gee. Asher het bevind dat orale opdragte wat met fisiese aktiwiteit gekombineer word, nie net die luistervaardigheid bevorder nie, maar selfs wyer kring na die ander vaardighede ook. Luister word ook bevorder indien dit deur visuele materiaal (Rost, 1990:170) ondersteun word. Studente moet ook die geleentheid gegun word om verskeie rolle in die luisterproses te vertolk onder andere die van afliusteraar, hoorder en deelnemer (Rost, 1990:171-172). Nida (1982:44) meen ook dat genoegsame tyd vir luistervaardighede afgestaan moet word en dat geleentheid vir gedefokusseerde leer geskep moet word, waar 'n luister- en 'n leerproses plaasvind terwyl die aandag elders gefokus word. Rost (1990:171) sê luisteraktiwiteite moet ook in voeling wees met ander erkende benaderings. Hieronder noem Met (1984:520) 'the Natural Approach, the Total Physical Response and Suggestopaedia'. Luisteroefeninge moet ook die studente aanmoedig om vooraf verworwe kennis en omgewingsaanduidings aan te wend om 'n spreker se uiting te interpreteer (Rost, 1990:171).

7.2.2.5 Luistertake en -strategieë

Volgens Dirven en Oakeshott-Taylor (1985:14) het alle tipes luisteroefeninge 'n plek in 'n taalkursus. Hoewel selektiewe en taakgeoriënteerde luister, die studente vir luister in die werklike lewe voorberei, moet die pedagogiese waarde van intensiewe luister nie geringgeskat word nie. Verskeie tipes luisteroefeninge aktiveer natuurlik verskeie luisterprosesse. Diktee en transkripsie byvoorbeeld steun swaar op 'bottom-up' dekodering. Die luisteraar se doelwit is om elke linguistiese item in die teks te identifiseer. Dit gebeur egter dat studente baie goed vaar in 'n dikteetoets maar dat hulle weinig insae het in dit wat hulle neergeskryf het. Wanneer studente na tekste van swak akoestiese kwaliteit luister, word 'top-down' strategieë geaktiveer. Ander luisteroefeninge soos die vasstelling van houdings, fokus die aandag op prosodiese en paralinguistiese

eienskappe van die teks. Party aktiwiteite weer negeer linguistiese detail en aktiveer die luisteraar se agtergrondskennis.

Nie alle luistertake doen dieselfde beroep op studente nie. Sommige take verg slegs dat daar geluister word sonder dat 'n respons verwag word. Ander aktiwiteite vra weer 'n kort of selfs langer respons op luistertake. Dan bestaan daar ook luistertake wat as basis dien vir studie en diskussie. Uitstekende voorbeelde hiervan kom voor in Ur (1984:47-164). Take waar geen respons verwag word nie, sluit onder andere die luister na die voorlesing van 'n geskrewe teks, luisteraktiwiteite wat deur visuele materiaal ondersteun word, informele dosentespraak asook vermaak soos byvoorbeeld stories en liedjies, in. Ander luisteraktiwiteite verg weer kort response byvoorbeeld die fisiese uitvoering van instruksies om sekere liggaamsdele aan te raak. Studente kan ook van 'n lys van woorde voorsien word wat hulle met 'n regmerkier moet aftik sodra die betrokke woord by voorlesing gehoor word. Na aanleiding van gesproke diskoers kan studente aandui of 'n betrokke stelling waar of vals is. Studente kan van 'n prent voorsien word en dan moet hulle na aanleiding van die voorlesing bepaal watter onwaarhede met betrekking tot die visuele materiaal verkondig word. Verskeie variasies van 'n 'cloze' kan ook aangewend word. Studente kan van 'n reeks prente voorsien word en van hulle kan verwag word om die prente na aanleiding van die luisteraktiwiteit in die regte volgorde te numereer. Hulle kan ook na aanleiding van 'n luisteraktiwiteit 'n grondplan, tabel, stamboom of grafiek voltooi. Aktiwiteite waar langer response vereis word, sluit onder andere in repetisie, diktee, parafrasering, vertaling, die beantwoording van vrae, voorspellings en die voltooiing van ontbrekende beurtwisselings in natuurlike diskoers. Aktiwiteite wat as die basis dien vir studie en bespreking, behels onder meer probleemoplossings, legkaart-luister ('jigsaw listening') asook konflikterende weergawes, om maar enkele te noem.

Die ontwikkeling van luisterstrategieë het volgens Dirven en Oakeshott-Taylor (1985:15-16) 'n duidelike kommunikatiewe oriëntasie begin toon. Wat die evaluering van luistervaardigheid betref, is 'n dualisme nog opmerklik. Daar is enersyds nog 'n duidelike belangstelling in die klanke, woordeskat en strukture. Andersyds is daar 'n besorgdheid oor die kommunikatiewe aard van luisterevaluering. In hierdie studie word slegs op die kommunikatiewe oriëntasie gefokus aangesien dit die afgeskepte terrein is. Die fokus is dus hier, nie op ouditiewe diskriminasie nie, maar op gekontekstualiseerde toetse wat luisterbegrip evalueer. Die argument is dat die vermoë om tussen foneme, ensovoorts te onderskei, nie noodwendig tot die vermoë om verbale boodskappe te verstaan, lei nie. Weir (1988:57-62) gee 'n baie waardevolle uiteensetting van die kommunikatiewe evaluering van leesbegrip. Hy beskryf die algemene kenmerke van die tegnieke en toon ook die voor- en nadele van elke toets aan. Hieronder geld meerkeusevrae, kort-antwoord-vrae, informasie transformasie, diktee asook luisterherroeping. Hierby kan toegevoeg word die 'aural cloze'; waar/vals items; invul oefeninge ('gap-filling') soos uitgewys deur Dirven en Oakeshott-Taylor (1985:15 en 16) asook kaarttoetse soos deur Valette (1977:106) voorgestel.

7.2.2.6 Toepassing op die Afrikatale

Voorbeelde van luister- en lees oefeninge kan aan die hand van die ingeslote Zuluteks gegee word. Omdat taalfunksies as wesensbelangrik vir die bevordering van natuurlike diskoers gereken word, is die volgende taalfunksies uit Van Ek (1977:45-49) betrek: die mededeling en soeke na feitlike informasie; die uitdrukking en soeke na intellektuele, emosionele en morele gesindheid asook oorreding en sosialisering. Die take by beide die luister- en lees oefeninge is van so 'n aard dat dit nie van die studente

verwag word om in die teikentaal te produseer nie. Die formulering van meerkeusevrae by die lees oefening verg spesiale aandag en moet beslis nie intuïtief geformuleer word nie. Vollediger riglyne in die verband word deur Duyvené de Wit, (1992:28-32) voorsien. Nog voorbeelde van luister- en lees oefeninge in Zulu kom in hoofstuk vyf voor.

Die leesstuk: Zuluteks

Umbambeli wasiza epulazini

Umlimi wathatha iholide. Wayefuna ukuvakashela olwandle, ngakho-ke wacela umbambeli ukumsiza. Umbambeli wayevela edolobheni ngakho-ke wahlupheka kakhulu ukwenza umsebenzi wepulazi. Umsebenzi wasepulazini wamehlula ngempela, kodwa wazama ngamandla. Ekuseni waqala ngezilwane.

"Sawubona Njafuthi. NginguPiti. Kwabamnandi kanjani, kuyilanga elihle, akunjalo na? Uyazi ukuthi nginani lapha? Ngikulethele ukudla. Ngiqinisekile ukuthi uzokuthanda.

"Yilokho phela obukufuna nje." Wathelela inja ummbila, kodwa inja yaswaca kuphela yakhamisa yathi nka! "Yek' isimanga! Awuwuthakaseli ummbila. Pho, ngitshele, uzowuthanda nje utiligi kanti?" Wathelela inja utiligi. Inja yabhova nje. "Qha, akukuhle okwenzayo wena ngoba ungethusa kakhulu. Habe, ake ubheke isikhathi! Ngixolele bo, uyavuma ngihambe? Ngisajahile. Nginomcimbi ngo-09h00. Pho, sekufanele ngihambe ngempela, kodwa ngiyethemba ukuthi ngizokubona kusasa!"

Umbambeli waqonda ezinkukwini nasemadadeni. Zazinobubele. "Kungijabulisa kakhulu ukuhlangana nani. Ngeke nize nazi ukuthi nginiphatheleni. Kuzobamnandi kakhulu." Wanika izinkuku namadada amathambo. Amadada awadonsa nje. "Qha, kuyisiphosiso. Kungaba njalo? Aniwathandi kanti! Ngidabukile kakhulu ngoba angisakhumbuli ukuthi nimele ukudlani. Ngebhadi ngikhohliwe. Maye, akukho okulungileyo!

Ningangisiza, mhlawumbe? Akekho owaziyo?" Amadada agwegweza athi "gwee gwee"! "Phinde nje ngempela! Anikwazi ukungisiza ngoba niyiziphukuphuku. Angisayikuphinda futhi ngizikhathaze ngani. Akumele ukuba ngikwenze. Salani kahle!" Nezinkuku zacanuka. Iqhude lakhala kakhulu lala ukudla amathambo. Izilwane azigculisekanga nakancane.

Namahhashi kudala eyiyiza ngokungabekezeli, azibukela emkhombeni wamanzi. "Ngidabukile kakhulu, ngixoleleni bo! Ngabe nijabulile ukungibona? Nithini ngokudla? Nawa amasi amnandi. Ngiyazi ukuthi amnandi. Akukho ukungabaza ngalokho." Umbambeli wathulula ibhakede lamasi esitsheni. Sagcwala swi, kodwa amahhashi ambuka nje! Athula athi du! "Kaniphuzi ngani? Kufuneka niphuze! Kahle, mhlawumbe singayixazulula inkinga. Phela ngikholwa kanjalo, mhlawumbe kunjalo ngempela. Nikhetha inyama kunamasi, mhlawumbe?" Wanika amahhashi inyama. Amahhashi athukuthela kakhulu angaphuza, angadla, angasutha. Umbambeli wakhala dāzu wathi: "Anginandaba! Ningasala nilambile! Akungithinti nakungithinta! Asikubeke kanjena, angiphokekile ukunifunza. Qha, neze neze!"

Ehhokweni lofudu nonogwaja, umbambeli wazenyanya izilwane. Zethuka uma umbambeli esethi qhamu nje! Akakhulumanga lutho wavele waphonsa iswayi notiligi phansi. Ufudu lwamangala ngoba iswayi lababa emlonyeni walo. Lona lwaphefumula kabuhlungu lwalengisa ulwimi lwalo ngaphandle. Lwagijimela emanzini. Unogwaja wala nje ukuthinta iswayi notiligi.

Izilwane zacasuka, zahlangana, zaya ehhovisi lombambeli, zama emnyango ukulwa naye, kodwa umbambeli yena wayesegodukile, godu!

Ngempela, isisho esithi: "Imbuzi iphekwe nezimpondo," siqinisile.

Die leesstuk: Afrikaanse teks

Die plaasvervanger het op die plaas gehelp

Die boer het met vakansie gegaan. Hy wou by die see gaan kuier, daarom het hy 'n plaasvervanger gevra om hom te help. Die plaasvervanger het van die dorp af gekom en het daarom baie gesukkel om die plaaswerk te doen. Die plaaswerk het hom werklik baasgeraak, maar hy het hard probeer. In die oggend het hy met die diere begin.

"Goeie môre Njafuthi. Ek is Piet. Hoe lekker, dit is 'n mooi dag, is dit nie? Weet jy wat het ek hier? Ek het vir jou kos gebring. Ek is seker jy sal daarvan hou. Dit is net wat jy wou hê." Hy het vir die hond mielies gegooi, maar die hond het net gefrons en het sy mond oopgehou! "Wat 'n verrassing! Jy is nie geïnteresseerd in mielies nie. Wel, sê my, sal jy dan van melasse hou?" Hy het vir die hond melasse gegooi. Die hond het net geknor. "Nee, dit is nie mooi van jou nie, want jy maak my baie bang. Maggies, kyk hoe laat is dit! Verskoon my, gee jy om as ek loop? Ek is 'n bietjie haastig. Ek het 'n afspraak om 09h00. Wel, ek moet regtig nou weg wees, maar ek hoop ek sal jou môre sien!"

Die plaasvervanger het na die hoenders en die eende gegaan. Hulle het vriendelik gelyk. "Dit is vir my baie aangenaam om julle te ontmoet. Julle sal nooit weet wat ek vir julle gebring het nie. Dit sal baie lekker wees." Hy het vir die hoenders en eende bene gegee. Die eende het dit net rondgetrek. "Nee, dit is 'n fout. Is dit moontlik? Julle hou dan nie daarvan nie! Ek is baie jammer, want ek onthou nie meer wat julle moet vreet nie. Ongelukkig het ek vergeet. Ag, niks is reg nie! Kan julle my miskien help? Is daar nie iemand wat weet nie?" Die eende het "kwaak, kwaak" gesnater! "Nee, natuurlik nie! Julle kan my nie help nie, want julle is onnosel. Ek gaan my nie weer oor julle bekommer nie. Ek hoef dit nie te doen nie. Totsiens

julle!" Ook die hoenders het vies geword. Die haan het hard gekraai en geweier om die bene te vreet. Die diere was hoegenaamd nie tevrede nie.

En ook die perde het lankal ongeduldig gerunnik en hulleself in die krip gespieël. "Ek is baie jammer, verskoon my asseblief! Is julle miskien bly om my te sien? Wat sê julle van kos? Hier is lekker dikmelk. Ek weet dat dit lekker is. Daar bestaan geen twyfel daaroor nie." Die plaasvervanger het die emmer dikmelk in die bak uitgegooi. Dit het propvol geword, maar die perde het hom net aangekyk! Hulle het tjoepstil gebly! "Waarom drink julle nie? Julle behoort te drink! Wag, dalk kan ons die probleem oplos. Ek glo altans so, miskien is dit wel so. Verkies julle miskien vleis bo dikmelk?" Hy het die perde vleis gegee. Die perde het baie kwaad geword en toe nie gedrink en nie geëet en nie versadig geword nie. Die plaasvervanger het hard uitgeroep: "Ek gee nie om nie! Julle kan maar honger bly! Dit traak my glad nie! Kom ons stel dit so, ek is nie verplig om julle te voer nie. Nee nooit!"

By die skilpad en haas se hok het die plaasvervanger die diere verafsku. Hulle het geskrik toe die plaasvervanger net skielik verskyn! Hy het niks gepraat nie, hy het net gekom en die sout en melasse neergegooi. Die skilpad was verbaas, want die sout het sleg gesmaak in sy bek. Hy het swaar asemgehaal en sy tong laat uithang. Hy het na die water gehardloop. Die haas het net geweier om aan die sout en melasse te raak.

Die diere het mislik geraak en toe bymekaar gekom en toe na die plaasvervanger se kantoor gegaan en by die deur gestaan om met hom te baklei, maar die plaasvervanger was reeds huis toe!

Waarlik waar, die spreekwoord wat lui "Die bok is met die horings gekook" (Dinge is verkeerdelik gedoen), is waar.

Luisteroefeninge

1. Herhaal (eggo) die sinne wat deur die dosent na aanleiding van die ingeslote Zuluteks voorgelees word. (Met die oog op natuurlike diskoers, kan die dosent veral op funksies fokus).

Dosent: Kwabamnandi kanjani, kuyilanga elihle, akunjalo na?

Hoe lekker, dit is 'n mooi dag, is dit nie?

Student: Herhaal Zuluvoorlesing. Die Afrikaans word nie voorgelees nie.

2. Skryf die voorgelese gedeeltes *verbatim* neer. (Selekteer hoofsaaklik funksies vir die doel.)

Dosent: Ngiyadabuka kakhulu, ngixoleleni bo!

Ek is baie jammer, verskoon my asseblief!

Student: Transkribeer Zuluvoorlesing.

3. Toon met 'n regmerk (✓) aan watter van die volgende diere is ter sprake in die voorgelese Zulugedeelte:

Ehhokweni lofudu nonogwaja, umbambeli wazenyanya izilwane. Zethuka uma umbambeli esethi qhamu nje.

By die skilpad en haas se hok het die plaasvervanger die diere verafsku. Hulle het geskrik toe hy net skielik verskyn!

'n hond	'n skilpad	✓
'n hoender	'n eend	
'n perd	'n haas	✓

4. Toon met 'n regmerk aan watter van die volgende (funksies) in die voorgelese verhaaltjie voorkom.

	Gelukwensing	✓	Welstandsverneming
✓	Apologie		Ensovoorts

5. Is die volgende stelling waar (✓) of vals (x)?

Izilwane zithanda umbambeli. (x)
Die diere hou van die plaasvervanger.

6. Watter woord is ingevoeg en pas nie by die voorgelese stuk nie?

Umbambeli waqonda ezinkukwini, otshanini nasemadadeni.
- otshanini
Die plaasvervanger het na die hoenders, die gras en die eende gegaan. - die gras

7. Voltooi na aanleiding van die ingeslote verhaaltjie die matrys (figuur 7.1) deur gebruik te maak van 'n plus en 'n minus (kyk Duyvené de Wit, 1992:27-28) vir die teoretiese fundering van hierdie matrys. Die matrys kan vir beide luister- en leesbegrip aangewend word.

Figuur 7.1: Die Matrys

Ukudla kwezilwane nokwenza kwazo Die diere se voedsel en hulle reaksies					
Izilwane/Diere					
		inja hond	izinkuku hoenders amadada eende	amahhashi perde	ufudu skilpad unogwaja haas
V U	ummbila mielies	+	-	-	-
O K	amathambo bene	-	+	-	-
E U	amasi dikmelk	-	-	+	-
S L	iswayi sout	-	-	-	+
E A	utiligi melasse	+	-	-	+
	inyama vleis	-	-	+	-
R U	-bhova knor	+	-	-	-
E U	-gwegweza snater	-	+	-	-
A H	-khala kraai	-	+	-	-
K T	-yiyiza runnik	-	-	+	-
S E	-phefumula kabuhlungu hyg	-	-	-	+

8. Dui met behulp van numeriese syfers die volgorde aan waarin hierdie kernmomente in die verhaaltjie voorkom:

Die boer
het
met
vakansie
gegaan.

Die hoenders
en eende
het bene
ontvang.

Die skilpad
en haas
het water
toe gehardloop.

Die plaasvervanger
het hom na
die hond
gehaas.
Ensovoorts.

Die boer
het 'n
plaasvervanger
aangestel.

Die perde
het tjoepstil
gebly.

9. Gee die studente 'n parafrase met geskommelde paragrawe. Hulle moet dit na aanleiding van die verhaaltjie in die regte volgorde rangskik.
10. Haal passasies uit die Zuluteks aan en vra studente om dit in die T1 te vertaal.
Ensovoorts.

Leesoefeninge

Beantwoord, nadat u die leesstuk *Umbambeli wasiza epulazini* gelees het, die vrae wat volg. Sommige vrae bevat meer as een antwoord. In so 'n geval verdien u slegs 'n punt mits u ál die korrekte antwoorde verskaf. Die aanduiding van die korrekte antwoord deur middel van die hakies, sal noodwendig in die studente se teks ontbreek.

OMSIRKEL U KEUSE

1. Umlimi wavakashaphi?
Waar het die boer gekuier?
- | | | | |
|------|----------------------|------|----------------------|
| a. | Edolobheni. | a. | In die dorp. |
| b. | Epulazini. | b. | Op die plaas. |
| [c.] | Olwandle. | [c.] | By die see. |
| d. | Ezinkukwini. | d. | By die hoenders. |
| e. | Ehhokweni lezilwane. | e. | By die diere se hok. |
2. Umbambeli wahlala ...
Die plaasvervanger het ... gebly.
- | | | | |
|----|------------|----|-----------------|
| a. | epulazini. | a. | op die plaas |
| b. | olwandle. | b. | by die see |
| c. | enkukwini. | c. | by die hoenders |

- [d.] edolobheni. [d.] op die dorp
 e. nie een van bogenoemdes nie. e. nie een van boge=noemdes nie.
3. Umbambeli waqala nini ukuphakela izilwane?
 Wanneer het die plaasvervanger begin om die diere kos te gee?
- [a.] Ekuseni. [a.] In die oggend.
 b. Emini. b. In die middag.
 c. Kusihlwa. c. Teen skemer.
 d. Ntambama. d. Teen vroeg middag.
 e. Ebusuku. e. In die nag.
4. Ngubani owethusa umbambeli?
 Wie het die plaasvervanger bang gemaak?
- a. Idada a. Die eend
 [b.] Inja [b.] Die hond
 c. Ufudu c. Die skilpad
 d. Unogwaja d. Die haas
 e. Ihhashi e. Die perd
5. Yisiphi isilwane esala ukudla amathambo?
 Watter dier het geweier om die bene te eet?
- [a.] Iqhude [a.] Die haan
 b. Ufudu b. Die skilpad
 c. Ihhashi c. Die perd
 d. Inja d. Die hond
 e. Unogwaja e. Die haas
6. Umbambeli wanika amahhashi ...
 Die plaasvervanger het die perde ... gegee.
- a. ummbila. a. mielies
 b. amathambo. b. bene
 [c.] amasi. [c.] dikmelk
 d. iswayi. d. sout
 e. utiligi. e. melasse
7. Wat is die Afrikaanse vertaling vir -hlupheka?
- a. Probeer
 b. Fouteer
 c. Aflos
 [d.] Sukkel
 e. Instaan

8. Wat is die Zulu vertaling vir *runnik*?

- a. -bhova
- b. -gwegweza
- [c.] -yiyiza
- d. -khala
- e. -khonkotha

9. Toe die plaasvervanger vir die hond die mielies gooi, het die hond geknor.

Die Zuluwerkwoordstam vir knor begin met die letter

- [a.] A tot E.
- b. F tot J.
- c. K tot O.
- d. P tot T.
- e. U tot Z.

10. Watter voorbeeld beskryf die plaasvervanger se poging die beste?

- | | |
|--------------------------|-----------------------------------|
| a. Wathanda umsebenzi. | a. Hy het gehou van die werk. |
| b. Wazonda umsebenzi. | b. Hy het die werk gehaat. |
| [c.] Wahlulwa umsebenzi. | [c.] Die werk het hom baasgeraak. |
| d. Wazama umsebenzi. | d. Hy het (die werk) probeer. |
| e. Wafuna umsebenzi. | e. Hy het werk gesoek. |

11. KIES 'N VOORBEELD WAT DIE ONDERSTREEPTE WOORD DIE BESTE VERVANG.

Umlimi wathatha iholide.
Die boer het met vakansie gegaan.

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| a. Indoda | a. man |
| b. Ivila | b. lui aard |
| [c.] Umfuyi | [c.] boer |
| d. Umbambeli | d. plaasvervanger |
| e. Nie een van bogenoemdes nie. | e. Nie een van bogenoemdes nie. |

MERK a DIE KORREKTE ANTWOORDE IN 12 EN 13.

12. Umbambeli wanika unogwaja nofudu ...
Die plaasvervanger het die haas en die skilpad ... gegee.

- | | |
|------------|----------|
| a. amanzi. | a. water |
|------------|----------|

- | | |
|---------------|--------------|
| [b.] iswayi. | [b.] sout |
| c. amasi. | c. dikmelk |
| d. amathambo. | d. bene |
| [e.] utiligi. | [e.] melasse |

13. Watter van die volgende is nie waar van die hoenders en die eende nie?

Umbambeli wanika izinkuku namadada
 Die plaasvervanger het die hoenders en die eende
 gegee.

- | | |
|---------------|--------------|
| [a.] umbila. | [a.] mielies |
| [b.] amasi. | [b.] dikmelk |
| c. amathambo. | c. bene |
| [d.] iswayi. | [d.] sout |
| [e.] utiligi. | [e.] melasse |

IN DIE VOLGENDE 4 SINNE IS EEN VAN DIE VOLGENDE FOUTIEWELIK AANGEHEE:

WOORDORDE, SPELLING OF PUNKTUASIE. SOMMIGE SINNE IS EGTER KORREK. SEKERE SINNE BEVAT GEEN FOUTE NIE. KIES DIE RELEVANTE TEN OPSIGTE VAN ELKE SIN.

14. Wanika izinkuku namadada amathambo.

- a. Foutiewe woordorde.
- b. Foutiewe spelling.
- c. Foutiewe grammatika.
- d. Foutiewe punktuasie.
- [e.] Geen fout.

15. Umbambeli esitsheni wathulula ibhakede lamasi.

- [a.] Foutiewe woordorde.
- b. Foutiewe spelling.
- c. Foutiewe grammatika.
- d. Foutiewe punktuasie.
- e. Geen fout.

16. Wanika izinkhuku namadada amathambo.

- a. Foutiewe woordorde.
- [b.] Foutiewe spelling.
- c. Foutiewe grammatika.
- d. Foutiewe punktuasie.
- e. Geen fout.

17. KIES DIE KORREKTE UIT a - e.

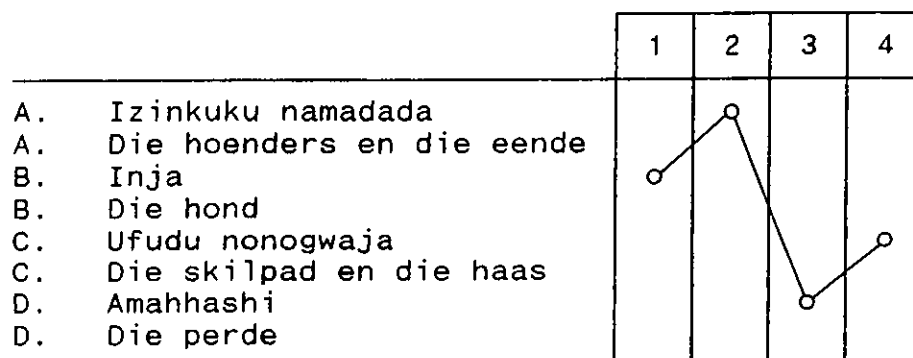
Yiziphi izilwane ezingawuthakaselanga utiligi?
Watter diere was nie geïnteresseerd in melasse nie?

- | | |
|---------------|-------------|
| I. Inja | I. Hond |
| II. Iqhude | II. Haan |
| III. Unogwaja | III. Haas |
| IV. Ufudu | IV. Skilpad |
| V. Idada | V. Eend |

Kies

- a. indien slegs I korrek is.
[b.] indien slegs I, III en IV korrek is.
c. indien slegs II, III en IV korrek is.
d. indien slegs IV en V korrek is.
e. indien slegs I, III, IV en V korrek is.

18. Volgens die grafiek se voorstelling is die volgorde waarin die diere kos gekry het soos volg:



Figuur 7.2: Volgorde waarin die diere kosgegee is

Kies

- a. indien ABCD die korrekte volgorde is.
b. indien BACD die korrekte volgorde is.
c. indien DACB die korrekte volgorde is.
[d.] indien BADC die korrekte volgorde is.
e. indien ABDC die korrekte volgorde is.

19. Die leesstuk oor die plaasvervanger is

- a. wetenskaplik.
b. tegnies.
[c.] humoristies.
d. analities.
e. dramaties.

20. Wie is die hoofkarakter in die leesstuk?

- a. Umlimf
- [b.] Umbambeli
- c. Amahhashi
- d. Inja
- e. Ufudu

21. Wat is die hooftema van die leesstuk?

- a. Die invloed van voedsel op die kondisie van diere.
- b. Die oorwerkte boer se vakansie.
- [c.] Die verhouding tussen die diere en die plaasvervanger.
- d. Die diere se vergadering oor die foutiewe spyskaart.
- [e.] Die gevolge van 'n onbevoegde plaasvervanger.

22. Uit die optrede van die plaasvervanger blyk dit dat hy

- a. slim was.
- [b.] onkundig was.
- c. ingelig was.
- d. ervare was.
- e. lui was.

23. Die doel van die leesstuk is om te

- [a.] vermaak.
- b. onderrig.
- c. remedieer.
- d. skok.
- e. vermaan.

24. Die leesstuk wek by die leser 'n gevoel van

- a. aggressie.
- b. afgryse.
- c. beskuldiging.
- d. melankolie.
- [e.] nie een van bogenoemdes nie.

7.3 Die fases van reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering sowel as die fase van abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering: grammatika-onderrig

Assimileerders gedy tydens die fase van reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering. Die tradisionele teoretiese grammatikaperiode waarin die grammatikale reëls vir die verskillende strukture verduidelik word, skakel in by abstrakte konseptualisering. Dit pas goed in by die assimileerders wat daarvan hou om teoretiese modelle te formuleer en uiteenlopende observasies te integreer. By implikasie beteken dit dat tydens die blootstelling aan 'n lees- en luisterperiode in die vorige fases, studente inductief met die grammatikale reëls omgaan. Hulle probeer sisteem verkry in 'n reeks uiteenlopende observasies. Tydens hierdie tweede fase kan voorbeelde van verskeie reëls aan studente gegee word en van hulle gevra word om die reëls af te lei. Dit kan opgevolg word met 'n deduktiewe periode waarin die dosent die reëls eksplisiet verduidelik. (Die deduktiewe aanpak tydens hierdie fase is egter my eie voorstel - Kolb staan 'n inductiewe aanpak tydens hierdie fase voor. Die inductiewe/deduktiewe kwessie is vollediger uiteengesit in hoofstuk ses waar fase twee bespreek word.) Die studie van teoretiese beginsels tydens hierdie fase vind nou aansluiting by assimileerders wie se doelwitte selfbevrediging en intellektuele erkenning is. Dit geld ook vir die voorkeur vir idees en konsepte wat rasioneel en logies is. Die grammatikaperiode sal assimileerders ook geval omdat hulle feitgerig is, dataversamelaars is, van gestruktureerde omstandighede met duidelike doelwitte hou en lesings asook die tradisionele klaskameropset geniet. Die aanbieding van 'n grammatikaperiode tydens die fase is ook in voeling met assimileerders wat gerig is op abstrakte konsepte wat rasioneel en logies is. Hulle is nie persoonsgeoriënteerd nie en hou nie van gevoelselemente nie. Die bemoeienis met 'n suiwer teoretiese periode sal assimileerders geval omdat hulle

tuis voel in passiewe reflektiewe omstandighede. Die praktiese gebruik in natuurlike diskoers sal dus nie hulle prioriteit wees nie. Assimileerders neig nie om die teorie in terme van praktiese waarde te beoordeel nie en is dus nie geïnteresseerd in die stel van hipoteses en die toetsing daarvan in praktyk nie. Assimileerders hou nie van ongestruktureerde 'open-ended' aktiwiteite; 'n mengelmoes van alternatiewe weersprekende idees wat nie in diepte verken kan word nie; ongegronde argumente; vlak alledaagse studiemateriaal en situasies waarin hulle geforseer word om met mense van 'n laer intellektuele kapasiteit te werk nie. In leeraktiwiteite waar voornoemde prominent is, moet assimileerders liewer op die agtergrond gelaat word en die ander leerstyle wat wel hiervan hou, die geleentheid gegun word om die voortou te neem. Die implementering van 'n suiwer grammatikaperiode sal waarskynlik die meeste deur assimileerders geniet word.

In terme van die vlotheid- versus akkuraatheidkonstrukte (Greyling, 1990:148-149) is hierdie aktiwiteite suiwer metakommunikatief, dus akkuraatheidgerig. Daar is sprake van 'initiative-minimising' dosentoptrede in soverre die onderwerpe vir leer deur die leerkrag beheer word; die leermateriaal vooraf deur die dosent geselekteer word; daar sprake is van 'information about linguistic organisation'; die dosent die beurtwisselings domineer en die dosent tydens interaksie 'n outoritêre houding inneem. Voorts is daar sprake van enkelbeurt-leerderresponse wat op outokratiese dosente-inisiërings reageer; 'n fokus op die taalstruktuur en linguistiese korrektheid op alle vlakke; 'n prominente klem op struktuur met 'n outoritêre figuur wat informasie omtrent taal gee; 'n metakommunikatiewe fokus; 'n terugvoer betreffende die vorm of struktuur en 'n herstel van foute op alle vlakke van linguistiese organisasie.

Tydens die fase van abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering kan die fokus steeds metakommunikatief wees,

maar die studente neem 'n aktiewer rol aan. In terme van taalonderrig lyk dit asof hierdie leerders van take sal hou waar met die grammatikale reëls geëksperimenteer word in gedekontekstualiseerde situasies. Hulle doelwit is abstrak, metakommunikatief en dus nie werklikheidgerigte kommunikatiewe diskoers nie. Teen die agtergrond van Bloom se taksonomie (1974:36-37) kan van studente verwag word om materiaal te begryp, toe te pas, te analiseer en te sintetiseer. Die abstrakte konseptualisering sal aangespreek word deurdat studente die grammatikale, dit wil sê teoretiese reëls, moet beheers, in die geheue moet oproep en objektief moet toepas. Konvergeerders is besonder analities en bring graag die leerstof waaraan hulle blootgestel word in verband met teoretiese konsepte. Konvergeerders se forte naamlik om idees prakties toe te pas, die voorliefde om te implementeer wat hulle geleer het, en die samestelling van aksieplanne wat op 'n eindproduk afgestem is, word verteenwoordig in die aktiwiteit van aktiewe eksperimentering. Voornoemde kan gefasiliteer word deur aktiwiteite waarin grammatikale reëls in gedekontekstualiseerde sinne toegepas word. Die fokus op natuurlike diskoers moet egter vir fase vier gereserveer word. In teenstelling met akkommodeerders wat onafhanklik in fase vier wil opereer, eksperimenteer konvergeerders graag onder toesig. Hulle wil egter nie van antwoorde voorsien word nie, hulle wil self onder toesig eksperimenteer en geniet probleemoplossings. In teenstelling met akkommodeerders wat dus selfstandig en onafhanklik wil optree, beskou konvergeerders die dosent as die verteenwoordiger van kennis wat die tydbesteding moet beheer en as taakmeester van skedules moet figureer. Eksperimentering met die grammatikale reëls waar die dosent eventueel na aanleiding van die vasgestelde reëls die korrekte antwoord verskaf, sal in konvergeerders se smaak val. 'n Waaghouding staan konvergeerders nie aan nie en moet vir akkommodeerders waar natuurlike diskoers geproduseer word, gereserveer word. Aktiwiteite wat nie praktiese voordeel inhou nie; 'ivory towered, chalk and talk'; ongestruktureerde groepbesprekings,

'n gepraat in 'n sirkel en 'n gebrek aan helder riglyne moet nie vir konvergeerders geoormerk word nie aangesien dit hulle sal frustreer, as hulle tydens sodanige aktiwiteite die leiding moet neem. Die ander leerstyle wat nie hierdeur gefrustreer word nie, kan die geleentheid gegun word om tydens sodanige aktiwiteite prominent te figureer. Indien die voorgestelde grammatikale periode reg gestruktureer word, sal voornoemde struikelblokke nie vir die konvergeerders opduik nie.

In terme van die vlotheid- versus akkuraatheidkonstrukte is hier sprake van 'n mengvorm. Die abstrakte konseptualisering sluit 'n kommunikatiewe vol vlotheidgerigte aanpak uit. Die fokus is metakommunikatief, dit wil sê akkuraatheidgerig. Die aktiewer produktiewe inisiasies in die aktiewe eksperimentering, suggereer 'n element van vlotheid. Daar word egter hoegenaamd nie gesuggereer dat hierdie fase 'n sterk vlotheidgerigte aksent dra nie. Dit is egter ook nie suiwer akkuraatheidgerig nie.

Omdat grammatika-onderrig al dan nie, 'n problematiese onderwerp in die Afrikatale is, word die aspek hier verder bespreek.

7.3.1 Grammatika-onderrig: probleemstelling

In alledaagse gesprekke hoor 'n mens dikwels die opmerking dat die formele onderrig van grammatika verouderd is en dat daar in 'n praktiese taalverwerwingskursus selfs heeltemal weggedoen moet word met grammatika-onderrig. Hierdie stelling is nie 'n enkellynige voor die hand liggende besluit vir die Afrikataalkundige nie, aangesien die formele onderrig van grammatika 'n lang tradisie in die Afrikatale het en verskeie faktore boonop bepaal of met grammatika-onderrig weggedoen kan word al dan nie.

Higgs (1985:8) sê dat taalonderrig die eerste helfte van die eeu redelik kommersvry kon plaasvind. Enkele kontroverses oor doel, metode, materiaal en evaluering het die professionele kalmte versteur. Die Oudio-Linguale revolusie het net een homogeniteit met 'n ander vervang. Behaviorisme is met strukturalisme vervang wat 'n gerusstellende atmosfeer van sekerheid en korrektheid voorsien het. Hierdie rustigheid is in 1959 verbreek met Chomsky se hersiening van Skinner se beskouings. Daar bestaan algemene konsensus (Sharwood Smith, 1981:159) dat die uiteindelijke einddoel van onderrig is om taal spontaan en onnadenkend te produseer. Hóé die doelwit bereik moet word, is egter 'n lewendige debat. In sekere kringe word gemeen dat die bewuste studie van taalstruktuur 'n luukse is wat nie tot hierdie gestelde doelwit lei nie. Aan die anderkant is diegene wat meen dat die bewustelike studie van die taalstruktuur wel tot taalverwerwing lei. Kilfoil (1990:19) sê daar is 'n duidelike onwilligheid om enige definitiewe uitsprake te lewer oor die plek van grammatika in die klaskamer. Dit het 'n nadelige uitwerking op leerkragte en leerders. Sharwood Smith (1981:167) het beslis gelyk as hy beweer dat hierdie problematiek nie simplisties hanteer kan word nie.

Volgens Ulliyatt (1991:129) het ontwikkelings in die Humanisme, die Psigologie, die Sosiologie, die Antropologie en die Linguistiek tot 'n reaksie teen die meganistiese behavioristiese standpunt soos deur die Oudio-Lingualisme gehuldig, gelei. Taal is nie meer beskou as 'n stel spraakgewoontes wat deur drillwerk en herhaling aangeleer kan word nie. Taal word nou as 'n middel tot kommunikasie beskou, gevolglik is akkuraatheidgerigtheid deur vlotheidgerigtheid vervang. Die verandering het meegebring dat die onderrig student-gesentreerd en die sillabus nosioneel-funksioneel in plaas van grammaties gebaseerd is. Die interaktiewe proses van kommunikasie het gevolglik prioriteit geniet. 'n Paradigmaverskuiwing het dus vanaf akkuraatheid-gebaseerd na

vlotheid-gebaseerd, plaasgevind. Die fokus is verskuif na taal soos dit in lewenswerklike situasies gemanifesteer word.

Twee hoofgedagterigtings kan dus onderskei word. Eensyds bestaan daar die ou benadering waar grammatika suiwer ter wille van grammatika onderrig is, terwyl die kommunikatiewe vermoë van studente verwaarloos is. Andersyds bestaan daar die meer resente mening dat studente aan normale kommunikatiewe insette blootgestel moet word en dat hulle die grammatikale reëls geleidelik outomaties sal verwerf sonder die formele onderrig van grammatika.

Kilfoil (1990:19) beweer ten opsigte van Engels as tweede taal in Suid-Afrikaanse sekondêre skole dat hoewel die doelstellings as kommunikatief beskryf word, leerplanne steeds fokus op watter taalinhoude onderrig moet word. Gevolglik bly leerplanne hoofsaaklik lyste van strukture en funksies. Volgens Askes (1992:61-66) het die Kaaplandse onderwysdepartement in 1991 alle nuwe sillabusse vir Afrikaans (eerste taal en tweede taal) opgeskort om doelstellings wat op moderne insigte in taalverwerwing gebaseer is, te bestudeer en gebruiksvaardighede en interaksie te bevorder. Askes berig voorts dat verskeie lesse in verskillende standerds en skole gedurende Mei en Junie 1991 bygewoon is. Daar is bevind dat die onderrig van werklike formele grammatika nog orals plaasvind ondanks streekkursusse, metodieknotas, boeke, referate oor taalonderrig en opleiding deur didaktiekdosente aan universiteite, terwyl die vakbeleid van TOD vir st. 2-5 duidelik lui dat die intellektuele, die grammatikale en die formele benadering tot die onderrig van 'n T2 afgekeur word. Die projekkomitee vir derde taal, dit wil sê 'n Afrikataal aan blanke skole, vind dat baie leerkragte nog gebruik maak van formele grammatika-onderrig ten spyte van die globale benadering om rekening te hou met die kommunikatiewe behoeftes van die teikengroep (Verslag van die projekkomitee: derde taal in die onderwys van die RGN-onderwysnavorsingsprogram, 1986:193 en 197). Dit wil voorkom of die onderrig van die

Afrikatale aan nie-moedertaalsprekers aan sommige universiteite ook nog hoofsaaklik grammatikaal gebaseerd is. Von Staden (1986:2) het in 1986 berig dat daar in die Afrikatale te veel klem op akkuraatheid ten koste van vlotheid gelê is. Gevolglik weet studente baie van die grammatika, maar kan nie kommunikeer nie. Dit word juis as die taak van 'n universiteit gesien om 'n deeglike teoretiese opleiding te verskaf. Die probleem is dat uitsluitlik formele, strukturele onderrig van grammatika egter nie tot taalverwerwing lei nie (Blunt, 1989:84). Die situasie word vererger deur grammatici wat goedbedoelend in hulle ywer 'nonsense'-sinne soos *Ek het nie jou vader se pen gesien nie, maar ek het die boek van jou oom se tuinier gelees, fabriseer en indril*. Sodanige sinne is ver van die realiteit verwyder en sal waarskynlik nooit in die werklikheid in normale kommunikasie voorkom nie. Widdowson (1990:81) sê dat die kriterium vir normaliteit eerder frekwensie oftewel 'frequency of attested occurrence', moet wees. Die oorgrote meerderheid van taalstudente spreek egter die begeerte uit om in die teikentaal te kan kommunikeer (Van der Walt, 1983:37 en Kroes, 1984:3). Sprekers produseer ook nie taal bloot op grond van hulle grammatikale kompetensie nie (Dirven, 1990:7). Hulle wil kommunikeer. Waar die doelwit kommunikatiewe kompetensie is, sal daar op groter skaal vernuwing in die onderrig van die Afrikatale moet plaasvind. Die ander uiterste, waar met grammatika-onderrig weggedoen word, is nog nie volskaals deur Afrikataalkundiges beproef nie, maar soos later in hierdie afdeling sal blyk, kan uit die literatuur afgelei word, dat ook dit problematies is. Die plek van grammatika binne 'n kommunikatiewe onderrigprogram is dus steeds 'n onopgeloste probleem (Greyling, 1990:105).

Die bydrae van hierdie studie is om die voor- en nadele van hierdie twee ekstreme standpunte met betrekking tot die onderrig van grammatika onder oë te neem en in terme van die Afrikatale sekere aanbevelings te maak.

7.3.1.1 Historiese oorsig

Aangesien die onderrig van grammatika op verskeie maniere plaasvind en deur verskeie benaderings verskillend ontvang is, word 'n historiese oorsig en die impak wat dit op taalonderrig gehad het, kortliks gegee.

Die Tradisionele Grammatika en Grammatikavertaalmetode

Tradisionele onderrig het tot en met die vyftigerjare vreemdetaalonderrig gedomineer (Dirven, 1990:5) - veral tydens die dertiger- en vyftigerjare (Leschinsky, 1982:18). Dit is 'n metode wat eeue lank gebruik is om klassieke tale soos Grieks en Latyn te onderrig. Die drie vernaamste doelstellings was om die leerder toegang tot die letterkunde te gee, om begrip vir die moedertaal te verdiep deur dit voortdurend met die vreemde taal te vergelyk en om intellektuele vorming by die leerder tot stand te bring. Kenmerkend is die leer van grammatikale reëls en woordeskat. Die grammatikale reëls word deduktief (Askes, 1992:62) onderrig en die toepassing van die reëls word in vertaal oefeninge gegee. Die nadele van die metode is dat dit vervelig en tegnies is en dat die eksklusiewe aanwending van formele grammatika weinig tot doeltreffende gebruik van taal, vlotheid dus, bydra. Vir meer kritiek op die strukturele sillabusse, vergelyk onder andere Long (1985:82-83) se uiteensetting van Krashen se besware. Desnieteenstaande die tekortkominge sê Dirven (1990:5) dat tradisionele grammatika nog steeds wyd onderrig word.

Die Direkte Metode

Hierdie metode het as 'n reaksie op die Grammatikavertaalmetode ontstaan en het 'n bloeitydperk in die vyftigerjare beleef (Leschinsky, 1982:20-22). Soms word dit die natuurlike, en soms selfs die mondelinge metode genoem. Voorstanders hiervan beskou die aanwending van die T1 as 'n belemmering vir die aanleer van die T2 en meen dat die T1 geheel en al vermy moet word. Die benadering is induktief

(geen grammatikale reëls word aan die leerder geleer nie) en die T2 word slegs deur medium van die teikentaal aangebied. Volledige, betekenisvolle sinne word in situasies uitgebeeld. Die sillabus is gevolglik op situasies en onderwerpe en gewoonlik nie op linguistiese strukture gebaseer nie. Aan die hand van visuele hulpmiddels en rolspel word die woordeskat en konsepte se betekenis stap vir stap van maklik na moeilik verduidelik. Die duidelike formulering van die reëls van die taal is geleidelik ingevoer (Askes, 1992:62). Die besware is dat 'n leerder te vroeg in 'n situasie geplaas word waarin hy die teikentaal moet gebruik. Daar is dus nie genoegsame voorsiening vir sistematiese en beplande oefening in strukture nie en dit het 'n nadelige uitwerking op vordering. Dit is 'n veeleisende metode veral vir die leerkrag wie se eie vaardigheid nie na wense is nie. Ten spyte van die enkele besware hou dit tog voordele vir taalonderrig in mits dit deeglik beplan word (Leschinsky, 1982:22).

Strukturalisme en die Oudio-Linguale Aanpak

Een van die belangrikste bydraes van die Amerikaanse strukturalisme is die klem op die sin as 'n geheel. Die sin staan sentraal (Dirven, 1990:5-6) as die basiese eenheid van spraak, nie woorde in isolasie nie. Taalelemente word as 'n netwerk van sisteme en nie slegs as versamelings van individuele items gesien nie. Daar is 'n prominente belangstelling in vorm en nie soseer betekenis nie (Askes, 1979:229). Dit word gesuggereer dat daar slegs 'n bepaalde beperkte aantal strukture is, party eenvoudig en ander meer ingewikkeld. Taal kan geleer word deur die een-vir-een aanleer van hierdie strukture. Daar is gereken dat indien hierdie beperkte aantal strukture aangeleer word, 'n mens alle moontlike reekse struktuursinne in die taal sal dek. Die vernaamste kritiek teen die strukturalisme (Askes, 1979:259-268) is dat die strukturele grammatika 'n onvolledige beskrywing van die grammatikale sisteem van 'n taal gee. Hulle verskaf slegs 'n inventaris van vorms en konstruksies wat in 'n korpus voorkom, maar wat beperk is. Daar word ook

geen reëls verskaf met behulp waarvan 'n oneindige aantal sinne gebou kan word nie. Die eerste strukturaliste het vorm- en distribusiekriteria ten koste van die semantiese- en situasiefaktore, beklemtoon. Die behavioristiese siening van Skinner en die trapsgewyse aanleer van taal, het groot aanhang geniet, gevolglik is strukture terwille van strukture onderrig en die gebruik van strukture in die alledaagse taalgebruik is verwaarloos. Die struktuurdril was aan die orde van die dag. Taal is van die linguistiese en sosiale konteks wat dit betekenisvol en bruikbaar maak, verwyder. Tydens 1950-1960 het vele taalboeke verskyn wat veels te veel klem op meganiese dril oefeninge gelê het. Die leerders het verveeld geraak en was dikwels nie bevoeg om die aangeleerde strukture in alledaagse gespreksituasies te gebruik nie. Hierdie meganiese oefeninge het kreatiewe taalvermoëns in die kiem gesmoor. Die strukturalisme vorm die belangrikste basis vir die Oudio-Lingualisme. Omdat daar in die volgende paragrawe meer besonderhede oor die Oudio-Linguale Aanpak voorsien word, word daar hier by enkele opmerkings volstaan. Volgens Roberts (1982:96) sien hulle die bemeestering van struktuur as die hoofsaak in taalonderrig. Dit is hoofsaaklik dosent gesentreerd en daar word streng beheer oor die klas se response uitgeoefen. Dit lê klem op die behoefte om te verstaan en te praat. Een van die programadviseurs was die behavioristiese strukturalis Bloomfield. Daar is gefokus op gesproke taal, grammatika as die somtotaal of die sinspatrone van die taal, 'n a-semantiese beskouing van taal en die invoering van behavioristiese dril- of patroon oefeninge. Dialoë, vervangingstabelle en patroondril het die toneel domineer (Dirven, 1990:5-6). Leschinsky (1982:35-36) toon aan dat hoewel die Oudio-Linguale metode vir om en by vyf-en-twintig jaar 'n belangrike invloed op tweedetaalonderrig uitgeoefen het, dit nie die verwagte resultate opgelewer het nie. Dit word onder meer aan die rigiede toepassing van die stimulus-responsteorie, met sy klem op kondisionering en versterking, maar veral die onderbeklemtoning van die individu, toegeskryf. Die bewering is ook gemaak dat die

stimulus-responssinne geensins met natuurlike taalgebruik ooreenstem nie. Die struktuurdril is baie meganies en sinne word gedekontekstualiseer bestudeer. Leerders wat volgens hierdie metode onderrig word, kan net op die prikkels van gegewe situasies reageer. Hulle ontwikkel gevolglik nie die vermoë om die taal buite die gegewe konteks te hanteer nie. Daarbenewens is die metode uitputtend en vervelig. Van leerders word gewoonlik verwag om deur middel van analogie, variasies op gegewe taalpatrone te maak. Dit moet erken word dat die oefen van struktuursinne 'n waardevolle tegniek is, maar leerders moet daarby ook ontwikkel word om die strukture wat hulle geleer het in betekenisvolle kontekste te kan gebruik. Leerders moet dus geleer word om die taal kreatief te gebruik. Die Oudio-Linguale metode is dus nie sonder enige meriete nie. Die kandidate leer vroeg reeds in die onderrigproses om die betrokke taal te verstaan en vlot te praat, al is dit dan net in beperkte situasies. Nog 'n bydrae van die Oudio-Linguale metode is dat dit uitgewys het dat veelvuldige herhaling nie verwerp moet word nie.

Transformasioneel-Generatiewe Grammatika

Volgens die TGG vind taalverwerwing plaas vanweë 'n aangebore taalverwerwingsmeganisme (LAD). Met genoegsame blootstelling aan die taal, is 'n persoon volgens die beskouing daartoe in staat om deur die LAD-meganisme die grammatika van die taal te verwerf (Dirven, 1990:7). Die TGG het nie tot 'n korresponderende onderrigmetode gelei nie. Von Staden (1979:10-11) gee 'n uiteensetting van kritici insluitende Chomsky wat beweer dat die TGG nie vir vreemdetaalonderrig bedoel is nie. Chomsky se beklemtoning van die kreatiewe eienskappe van taal het tot die verwerping van die meganiese dril gelei, gevolglik is die klem na die kreatiewe en innoverende gebruik van taal verskuif (Van der Walt, 1992:9). Die implementeerbaarheid van hierdie standpunt is vir die Afrikatale problematies aangesien dit om intensiewe blootstelling vra, en ontoereikende doseertyd juis een van die kernprobleme in die Afrikatale is. Volgens Dirven (1990:7) is

die verwaarlosing van die spreker se kommunikatiewe kompetensie ook een van die swakhede van die TGG. Die vernaamste punte van kritiek teen die gebruik van die TGG in die klaskamer (Askes, 1979:390-402), is: Die TGG gebruik in die meer resente grammatikaklas 'n abstrakte en ingewikkelde beskrywingsapparaat wat nie maklik toeganklik is nie. Die TGG word dikwels as 'n reël en skematiese formalisme gesien. Die TGG beskryf hoofsaaklik die *competence* wat alle taalgebruikers in gemeen het en waarmee 'n oneindige aantal grammatikale sinne gebou kan word. *Competence* voorsien nie informasie oor die vermoë om te kommunikeer nie. Chomsky klassifiseer dit taamlik vaag onder *performance*. *Competence* is slegs 'n sinsvlak-grammatika met gedeeltelike beskrywings. Vandag word kommunikatiewe aspekte soos die produksie van natuurlike koherente diskoers, as sentraal gereken. *Performance* en veral die verbande tussen *competence* en *performance* word verwaarloos. As gevolg van 'n beperkte opvatting van *linguistiese kompetensie* word *kommunikatiewe kompetensie* verwaarloos. Daar word gefokus op die sin terwyl die struktuur van die dialoog en van paragrawe agterweë gelaat word. Die eksplisiete kennis van TGG-reëls word deur sommige eerder as 'n belemmering as 'n hulpmiddel vir die verwerwing van T2 gereken. Die grootste kritiek teen TGG is dat die leerders se kreatiwiteit gesmoor word. Van der Walt (1992:10) sê dus dat pogings om transformasionele grammatika vir tweedetaalonderrig aan te wend misplaas was. Hy sê Chomsky se oogmerk was om moedertaalspreker-kompetensie te beskryf en nie die proses waardeur die leerder die kompetensie in 'n tweede taal bereik nie:

'The rules to which he referred were not pedagogical explanations of language functioning but rules of great abstractness and intricacy, inherent in the structure of language, which there is no reason to suppose can be brought to conscious awareness. Chomsky's view did not provide justification for reintroducing into the classroom the explanation of traditional grammar rules.'

--- In terme van 'n taalverwerwingskursus gesien, sê Van der Walt (1992:13) voorts:

'It is important in this regard to remember that the principles of UG (Universal grammar), such as Subjacency, the ECP, the Theta Criterion, and Structure-dependency, are highly abstract. These are not the properties of language which language teachers teach. It is in fact not necessary to teach them. Learners do not need to learn them, they are built in the mind.'

Die Kommunikatiewe Aanpak

Die veranderinge in linguistiese teorie in die sewentigerjare het daartoe gelei dat daar wegbeweeg is van taal as 'n formele sisteem, na taal as kommunikasiemiddel. Dit bring 'n verskuiwing mee na die Sosiolinguistiek, diskoersanalise, semantiek, taalhandelingsteorie en die pragmatiek. Dit het 'n geweldige impak op taalonderrig gehad wat die sogenaamde Kommunikatiewe Aanpak tot gevolg gehad het. Ekstreme aanhangers van die Kommunikatiewe Aanpak het weggedoen met die onderrig van grammatika. Daar is egter gematigdes wat meen dat grammatika steeds 'n rol binne kommunikatiewe onderrig het. Dirven (1990:5-7) praat selfs van 'n terugswaai van die pendulum wat miskien selfs op 'n nuwe bloeitydperk vir grammatika-onderrig kan dui en gee 'n uitgebreide lys van grammatikas asook publikasies oor die teorie en onderrig van grammatika (Dirven, 1990:4-5). Howatt (1987:25) sê kommunikatiewe onderrig het ontstaan uit 'n behoefte om te verbeter eerder as 'n behoefte om te verander. Hy sê die meeste eienskappe van die Direkte Metode en die Strukturele onderrig het in die kommunikatiewe onderrig behoue gebly. Kommunikatiewe taalonderrig het al die hoofbeginsels van die 19de eeuse Hervorming aangeneem, byvoorbeeld die fokus op die gesproke taal, die induktiewe onderrig van grammatika en die premie op koherente tekste. Dit het 'n ander dimensie aan tradisionele, progressiewe metodologie gebring. Dit beklemtoon die waarde van outentieke tekste en die fokus op leerderbehoefte. Die belangrikste verandering is die

insluiting van kommunikatiewe aktiwiteite ten einde die teikentaal te oefen.

Die voorgaande uiteensetting is verteenwoordigend van die 'swak' oftewel 'weak interpretation' van die Kommunikatiewe Benadering. Die 'strong version' van die Kommunikatiewe Benadering maak nie al voornoemde toegewings nie en spreek hulle sterk teen die onderrig van grammatika uit. Die revolusie teen die eksplisiete onderrig van grammatika is geïnisieer onder andere deur Krashen, Dulay, Burt en Krashen, Krashen en Terrell, Dulay en Burt, Bailey, Madden en Krashen (Dirven, 1990:3). Van Zyl (1989:15) sê dat grammatika-onderrig die afgelope dekade op die agtergrond geskuif is ten gunste van die kreatiewer Kommunikatiewe Benaderings. Sy sê dat persone soos onder andere Krashen (met sy 'Natural Approach') en Lamendella die standpunt huldig dat die kognitiewe, meta-bewustheid van taal wat in formele grammatika-onderrig domineer, nie tot vlotheid lei, en dus nie kommunikatiewe kompetensie tot stand bring nie. Volgens Krashen se monitormodel is leer 'n bewuste proses terwyl taalverwerwing 'n onbewuste proses is. Taalverwerwing vind volgens hom outomaties plaas as die omstandighede geskik is. Dit behels onder meer die blootstelling aan betekenisvolle gekontekstualiseerde insette wat verstaanbaar 'comprehensible' is; 'n ontspanne atmosfeer en 'n prekommunikatiewe fase waarin die student nie geforseer word om te praat as hy nie daarvoor gereed is nie. Aangesien leer volgens die monitormodel nooit tot taalverwerwing lei nie, meen Krashen dat grammatika nooit eksplisiet onderrig moet word nie (Dirven, 1990:3). Krashen en Terrell (Celce-Murcia, 1985:297) staan gevolglik ook nie die korreksie van leerderfoute voor nie. Hierdie ekstreme aanpak het egter nie die gewenste resultate gehad nie. Uit data van die indompelingsprogramme wat hoofsaaklik op betekenis fokus en grammatika-onderrig negeer, blyk dit dat leerders 'n merkwaardige vermoë om mondelinge en geskrewe diskoers te verstaan, ontwikkel. Na ses tot sewe jaar van indompelingsprogramme het hulle

produktiewe vermoë van die T2 egter met betrekking tot grammatikale en leksikale beheer steeds onbevredigend vergelyk met die van moedertaalsprekers. Na aanleiding hiervan het Harley en Swain (Van der Walt, 1988:106-108) tot die gevolgtrekking geraak dat die uitsluitlike aanbieding van verstaanbare insette, met die bewustelike negering van formele eksplisiete grammatika-onderrig, nie voldoende is om die produktiewe gebruik van die formele aspekte te bevorder nie. Hulle stel dus voor dat daar ruimte vir selektiewe grammatika-aanbieding gemaak word. Ulliyatt (1991:130) sê dat die hoop dat studente akkuraatheid sal absorbeer terwyl hulle taal in funksionele konteks oefen, nie gerealiseer het nie en dat aandag gevolglik aan die ontwikkeling van beide vlotheid en akkuraatheid gegee moet word. Dit behels dus dat beide die kommunikatiewe vermoë van studente en hulle grammatikale kennis ontwikkel moet word. Harmer (1988:6) wys ook op die feit dat kinders taal verwerf sonder formele grammatikale onderrig. Hulle word egter aan 'n ryk taalaanbod blootgestel en verwerf die taal geleidelik onbewustelik. Persone wat in 'n ander land gaan woon, verwerf min of meer langs dieselfde weg die taal. Die hoeveelheid taal waaraan voorgenoemdes blootgestel word, verskil egter ingrypend van studente in 'n vreemdetaalkursus. Vanweë onvoldoende doseertyd en genoegsame kontak met moedertaalsprekers buite klasverband by sommige universiteite, kan vreemdetaalstudente nie die taal sonder die bewustelike bestudering van grammatikale reëls verwerf nie. Ook Sharwood Smith (1981:159-160) erken dat 'n ekstreme implisiete aanpak om 'n oorweldigende hoeveelheid tyd, energie en volkskaalse intensiewe onderrigprogram vra. Hy sê dat volwasse studente vanweë hulle intellektuele ontwikkelingspeil en vorige leerervaring buitendien ook op eksplisiete informasie aandring en dat dit geen twyfel lei dat verduidelikings 'n kortpad is nie. Kilfoil (1990:20) waarsku dat T1- en T2-verwerwing (by implikasie dus ook T1 en vreemdetaalonderrig), nie met mekaar gelykgestel moet word nie. By die T2 is daar ook ander faktore wat verwerwing beïnvloed soos byvoorbeeld ouderdom, motivering en gesindheid.

Blootstelling aan taaldata is 'n noodsaaklike, maar nie genoegsame voorvereiste vir taalverwerwing nie, veral as die klaskamer die enigste bron van kontak met die doeltaal is. Krashen se ekstreme beskouing dat taalleer nie tot taalverwerwing bydra nie, dat die eksplisiete onderrig van grammatika dus nie die taalverwerwingsproses bevoordeel nie, het wêreldwyd oorweldigende reaksie uitgelok. Vanweë omvang is dit egter nie moontlik om in diepte daarop in te gaan nie. Gevolglik word volstaan by die vermelding van enkele persone wat kritiek op sy teorie uitgespreek het soos McLaughlin (1987); Gregg (1984); Taylor (1989); Widdowson (1990:21-24); Long (1985:83 en 84); Higgs (1985:10) en Rivers (1985).

Teen die agtergrond van die twee ekstreme standpunte oor die onderrig van grammatika, kom Widdowson (1990:98) tot die slotsom dat 'n weldeurdagte Kommunikatiewe Aanpak nie grammatika-onderrig verwerp nie. Die sentrale, bemiddelende rol van grammatika by die gebruik en die leer van 'n taal kan volgens hom nie misken word nie. Met betrekking tot die debat oor taalleer teenoor taalverwerwing wys Higgs (1985:8-14) op die verskynsel dat verskeie persone goeie resultate behaal, maar met direk opponerende onderrigmetodes. Hy kom tot die gevolgtrekking dat elke metode op sy eie manier resultate lewer wat die ander metode oortref. Hy meen dus dat daar ruimte vir sinkretisme is en dat die een metode nie die ander moet uitsluit nie. Die metodes moet nie onderling uitsluitend nie, maar wedersyds ondersteunend, aangewend word.

7.3.1.2 Outomatisering: eksplisiete leer en implisiete kennis

Garrett (1986:146) kom tot die gevolgtrekking dat nóg die voorstanders, nóg die opponente, van die eksplisiete klaskameraanbieding van grammatika, hulle bevinding op bevredigende, empiriese navorsing baseer. Ook Greyling (1990:105) sê dat die bydrae wat bewuste leer tot taalverwerwing het, 'n onopgeloste probleem is. Van der Walt

(1988:111) konkludeer dat taalverwerwing 'n komplekse proses is wat nog nie ten volle verstaan en beskryf is nie. Uit die voorafgaande paragrawe blyk dit duidelik dat daar tóg voorstanders vir grammatika-onderrig binne 'n kommunikatiewe bestel, is. Alvorens 'n besluit oor die aard van grammatika-onderrig geneem kan word, moet daar in beginsel eers vasgestel word of die eksplisiete onderrig van grammatika wel tot implisiete leer, en gevolglik taalverwerwing, lei. Later in die hoofstuk sal die kwessie van eksplisiete en implisiete onderrig van grammatika verder belig word. Hierdie paragraaf wil hoofsaaklik aantoon dat sommige navorsers van mening is dat eksplisiete leer tot implisiete kennis lei. Na aanleiding van Bialystok sê Sharwood Smith (1981:159) dat eksplisiete kennis 'n bewuste analitiese bewustheid van die formele eienskappe van die teikentaal is. Implisiete kennis behels 'n intuïtiewe gevoel vir wat korrek en aanvaarbaar is.

Van der Walt (1988:109-112) haal vir Bialystok en Sharwood Smith aan wat die mening toegedaan is dat eksplisiete kennis deur oefening in implisiete kennis omgeskakel kan word. Eksplisiete kennis kan by herhaling so ingeoefen word dat dit geoutomatiseer word en tot taalverwerwing lei. Daar is bewyse dat formele onderrig 'n rol in die taalverwerwingsproses speel. Van der Walt is egter nie 'n voorstander van die eksplisiete memorisering van reëls buite konteks nie. Daar moet eerder van taakgebaseerde sillabusse gebruik gemaak word. Met betrekking tot eksplisiete leer en implisiete kennis, berig Widdowson (1990:11-12) dat beide die algehele aanvaarding en ook die verwerping van Behaviorisme, onaanvaarbaar is. Hy sê daar móét rekening gehou word met gewoontehandeling ('habit formation') in taalstudie. Effektiewe kommunikasie hang af van die outomatiese toegang tot linguïstiese vorme sodat die gedagtes bewustelik op die meer kreatiewe aspek van betekenisonderhandeling kan fokus. Indien hierdie vorme nie as habituele mentale patrone, onafhanklik van die rede, geïnternaliseer word nie, kan hulle nie geredelik bekom word nie en kan taal nie effektief by wyse

van denke en kommunikasie funksioneer nie. Die beskouing is dat die bewustelike gedagtegang nie deur die taalpatrone beset moet word nie, maar dat dit vry moet wees om op die boodskap wat oorgedra wil word, te fokus. Die hoogste doel van patroondril is daarom om dit wat by gewoontehandeling hoort, as gewoontehandeling gevestig te kry

'... so that the mind and personality may be freed to dwell in their proper realm, that is on the meaning of the communication rather than the mechanics of grammar.' (Widdowson, 1990:12).

Hoe hierdie gewoontepatrone geïnternaliseer moet word, bly volgens Widdowson problematies. Direkte oefening deur herhalende drilwerk mag nie die beste uitweg bied nie en daarom meen Widdowson dat ander tegnieke gevind moet word.

Studies oor die verhouding tussen die implisiete en die eksplisiete kwessie het aangetoon dat 'n kombinasie van implisiete en eksplisiete onderrig beter resultate lewer as die afsonderlike aanbieding van elk (Van der Walt, 1988:109). Die kombinasie van eksplisiete en implisiete onderrig is in pas met die standpunt dat kennis in 'n komplekse omgewing langs dié weg verwerf word (Reber, Kassin, Lewis en Cantor, 1980:492 en 501). Nog 'n model wat tussen gekontroleerde en outomatiese prosessering onderskei, is die van Posner en Snyder (Van der Walt, 1992:14). Gekontroleerde prosessering vind aanvanklik by die aanleer van 'n nuwe komplekse kognitiewe vaardigheid plaas. Dit vra om aandag en ekstensiewe oefening. Hierna volg outomatisering. Outomatisering is noodsaaklik, want die leerder het 'n beperkte prosesseringskapasiteit en moet kapasiteit beskikbaar hê om na nuwe informasie om te sien. Vanweë resente beskouings dat eksplisiete leer tot implisiete kennis lei, word 'n sintese en/of sinkretisme tussen vlotheidgerigte en akkuraatheidgerigte grammatika-onderrig deur verskeie navorsers voorgestaan.

7.3.1.3 Sintese en sinkretisme: grammatika-onderrig binne 'n kommunikatiewe bestel

Volgens Larsen-Freeman (1990:187) is die grootste deel van die afgelope dekade gewy aan die fokus op die boodskap (vlotheidgerigtheid). Die fokus was nie op vorm (akkuraatheid) nie en dus was die eksplisiete onderrig van grammatika op die agtergrond. Tydens die akkuraatheidsgeoriënteerde era is geglo dat as die studente die vorm leer, sal kommunikasie self daaruit voortvloei. Met die aanhang van die teenpool het die beskouing bestaan dat as studente leer kommunikeer, die bemeestering van strukture na homself sal omsien. Soos reeds gesê, het beide aanpakke afsonderlik geïmplementeer, nie die gewenste resultate gehad nie.

Daar is deesdae baie aanduidings in die literatuur dat daar eerder 'n sintese en selfs 'n sinkretisme tussen vlotheid en akkuraatheid nagestreef moet word. Dit impliseer dus dat grammatika (akkuraatheidsgerigtheid) 'n plek binne 'n Kommunikatiewe Benadering (vlotheidgerigtheid) verdien. Na aanleiding van Henning toon Askes (1992:70) aan dat Krashen se antitese van taalleer of taalverwerwing nie meer aanvaar word nie. In plaas van 'n óf-óf-benadering word 'n en-en-benadering gevolg. Ook Celce-Murcia (1985:301) pleit dat daar nie ekstreme standpunte van 'altyd' óf 'nooit' grammatika, aangehang moet word nie. Hulle sê dat grammatika-onderrig maar één belangrike aspek tussen vele ander aspekte van taalonderrig is.

Die mening het gevolglik by sommiges ontstaan dat daar beter resultate verkry word as beide vlotheid en akkuraatheid gelyktydig (as 'n sintese dus), in plaas van outonoom naasmekaarliggend (sinkretisties dus), onderrig word. 'n Voorstander van 'n sintese is Widdowson (1990:15-18) wat meen dit is nie net 'n geval waar formele onderrig en natuurlike verwerwing aanvullend tot mekaar is nie. Hy sê dat effektiewe

leer 'n funksie is van die verhouding tussen formele onderrig en natuurlike gebruik. Indien een van hierdie twee komponente ontbreek, baat leerders nie veel nie. Hy is dus 'n teenstander van Krashen se bewering dat die uitsluitlike blootstelling aan kommunikasie voldoende is en dat formele onderrig dus agterweë gelaat kan word. Widdowson (1990:164) meen voorts dat onderrigmetodes gevind moet word wat die twee opponerendes, formele taalonderrig, en die fokus op betekenis, kan versoen. Sodoende word aandag geskenk aan beide kennis en gedrag, aan 'knowing and doing' (Widdowson, 1990:166). Verskeie kursusse handhaaf 'n sintese en/of sinkretisme tussen vlotheid en akkuraatheid. Voorstanders van die sinkretisme (byvoorbeeld Allen, 1986) meen dat daar aanvanklik meer klem op linguistiese strukture gelê moet word, maar dat namate studente vorder, die klem na vlotheidgerigte aktiwiteite verskuif moet word. Verskeie outeurs staan gevolglik onderrig van grammatika binne 'n kommunikatiewe bestel voor, onder andere Allen en Widdowson (1974:20); Retief (1988:11); Brumfit (1985:52 en 61); Hubbard (1983:13); Ellis, Long, Nunan, Higgs en Swain (Askes, 1992:70); Van Rensburg (1986:20-24) en Gxilishe (1992:55), om maar enkeles te noem. In 'n oorsigartikel oor die internasionale dispuut oor die onderrig van grammatika al dan nie, sê Johnstone (1992:139 en 140) die debat wentel rondom sake soos die aard van die dosent se insette, die rol van negatiewe terugvoer, eksplisiete grammatika-onderrig en positiewe modellering. Hy sê dit wil voorkom of 'form-focused instruction' of 'instructed acquisition' grond wen. Die navorsingsbevinding van Brooks en Greyling (1992:34) dui daarop, hoewel nie oorweldigend nie, dat grammatika-onderrig wel bevorderlik vir studente is. Long (1983:359) sê dat 'n oorsig oor navorsingsbevindings daarop dui, dat daar aansienlike (hoewel nie oorweldigende) bewyse bestaan dat grammatika-onderrig voordelig is vir kinders sowel as volwassenes; vir beginners, intermediêre en gevorderde studente in verwerwingsryk- sowel as verwerwingsarm-omgewings (Long, 1983:379-380). In teenstelling met haar vooronderstelling oor grammatika, wys Van Zyl (1989:21) se

navorsingsbevindinge daarop dat studente die onderrig van grammatika tóg as waardevol beskou. Hulle vind grammatikaklasse interessant en uitdagend.

Volgens Canale (1983:6-14) bestaan kommunikatiewe kompetensie uit grammatikale, sosiolinguistiese, strategiese en diskoerskompetensie. Die grammatiese kompetensie sluit onder andere die reëls van die taal, woordeskat, woordformasie, sinsformasie, uitspraak en spelling in. Dit behels 'n kennis en 'n vaardigheid om die letterlike betekenis van die taal te verstaan en akkuraat uit te druk. Na aanleiding van Di Pietro verdeel Roberts (1986:56) formele kompetensie in twee kategorieë naamlik grammatiese en idiomatiese kompetensie. Grammatiese kompetensie konsentreer op die reëlmatige sistematiese eienskappe van taal terwyl idiomatiese kompetensie die onreëlmatige onsistematiese eienskappe van taal behels. Hieruit is dit duidelik dat as kommunikatiewe kompetensie die doelwit is, moet grammatikale kompetensie noodwendig aandag verkry. Naiman *et al* (Ribbens, 1984:46) se formulering van die 'good language learner' gee ook blyke daarvan dat grammatikale kennis een van die belangrike fasette van kommunikasie is.

7.3.1.4 'n Geleidelike klemverskuiwing vanaf akkuraatheid na vlotheid

Ook Yalden (1983:121-124 en 1986:26-37) staan die onderrig van grammatika binne 'n kommunikatiewe bestel voor. Die problematiek is egter dat 'n grammatikaal- oftewel akkuraatheidgebaseerde aanpak strukturele homogeniteit behels. 'n Lesing word byvoorbeeld eksklusief gewy aan die bestudering van een enkele onbekende struktuur. In kommunikatiewe, oftewel vlotheidgerigte onderrig bring die kommunikatiewe noodwendig strukturele heterogeniteit mee. Hoewel die waarde van 'n sintese en/of 'n sinkretisme dus besef word, moet die voorvermelde problematiek van onderlinge uitsluiting eers oorkom word. Sommiges stel voor dat die klem geleidelik vanaf

akkuraatheid na vlotheid verskuif word. Beginners word aanvanklik meer aan linguistiese strukture blootgestel terwyl die kommunikatiewe funksie op die agtergrond figureer. Gaandeweg, namate studente vorder, word groter nadruk op die kommunikatiewe funksie geplaas. Harmer (1988:7) kom tot die gevolgtrekking dat daar in die aanvangsfase nie op werklike vrye kommunikatiewe aktiwiteite gekonsentreer moet word nie. Die taalonderrig moet aanvanklik op struktuur, funksie en oefening fokus. Lees- en luisteroefeninge moet in die aanvangsfase baie swaar beklemtoon word. Die onderrig van grammatika is in hierdie fase baie eksplisiet. Namate die studente vorder, moet die aksent verskuif word. Op intermediêre vlak moet die studente blootgestel word aan meer kommunikatiewe aktiwiteite en minder grammatikale onderrig. Soos studente vorder, moet die grammatikale onderrig vanaf eksplisiet na meer implisiet aangepas word. Hierdie geleidelike klemverskuiwing word ook deur Mills (1977:42-44) voorgestaan. In sy onderskeid tussen vlotheid en akkuraatheid stel ook Brumfit (1985:118) voor dat meer tyd aan vlotheid gewy word namate die kursus vorder totdat die meeste van die doseertyd deur vlotheid in beslag geneem word. Na aanleiding van Seliger sê Gxilishe (1992:55) dat die verwerwing van 'n vaardigheid die gebruik van die vaardigheid voorafgaan ('skill getting precedes skill using').

Gesien in die lig van die hoogs toepaslikheid van Allen se model vir die Afrikatale in soverre dit rekenskap gee van die eksplisiet/implisiete kontroverse, dit 'n sintese tussen akkuraatheid en vlotheid bepleit en dit 'n geleidelike klemverskuiwing vanaf linguistiese onderrig na kommunikatiewe aanwending voorstaan, word dit vervolgens breedvoerig verduidelik. Volgens Allen (1986:3-23) moet 'n brug geslaan word tussen twee ekstreme punte van mikro- en makrotaalleer (akkuraatheid en vlotheid respektiewelik). Hy ontwikkel voorts 'n drieledige kurrikulummodel waarin die hoofkomponente korrespondeer met 'n strukturele-analitiese, 'n funksioneel-analitiese en nie-analitiese of eksperimentele benadering tot

taal. Hy verwys daarna as die A-, B- en C-tipe respektiewelik. Die A-tipe is gerig op die medium (met ander woorde die táál wat aangewend word). Hierin figureer die mikrotaalleer dus prominent. Die C-tipe is boodskapgeoriënteerd - dus makrotaalleer-gerig. Die B-tipe is funksioneel-analities ingestel. Dit is dus gesetel tussen die twee ekstreme A en C. Die B-tipe behels 'n interaksie tussen medium en boodskapgeoriënteerde taalstudie. Die hoofeienskappe van die drie tipes kan as volg getabuleer word.

Tipe A: Struktureel-analities

- Fokus op grammatika en ander formele eienskappe van taal.
- Gekontroleerde grammatikale onderrigtegnieke.
- Medium-georiënteerde praktyk.

Tipe B: Funksioneel-analities

- Fokus op diskoers.
- Gekontroleerde kommunikatiewe onderrigtegnieke.
- Medium én boodskapgeoriënteerd.

Tipe C: Nie-analities

- Fokus op natuurlike nie-geanaliseerde taalgebruik.
- Vol kommunikatiewe, ervaringgerigte ('experiential') onderrigtegnieke.
- Boodskapgeoriënteerd.

Hoewel tipe A en C aan die teenoorgestelde punte van 'n kontinuum geleë is, moet die drie benaderings nie in opposisie tot mekaar gesien word nie. Dit moet aanvullend tot mekaar in die onderrig van taal aangewend word.

In die A-tipe onderrigsituasie is die hoofdoel om akkuraatheid asook 'n deeglike kennis van die basiese sinstruktuur en woordeskat aan te leer. Dit is belangrik dat die meriete van hierdie benadering nie misgekyk word nie. Die leesstukke in die teksboeke is gewoonlik struktureel vereenvoudig. Moeilike sinne word in die aanvangsfases vermy en trapsgewys ingevoer in 'n kursus wat progressief in moeilikheidsgraad toeneem. Die oefening is gerig op die inoefening van die een of ander formele grammatikale struktuur. Strukturele vaardigheid word

dus voorop gestel. Laasgenoemde word al hoe meer deur verskillende outeurs as die eerste stappe tot die ontwikkeling van kommunikatiewe vaardigheid beskou. Dit moet beklemtoon word dat wanneer die A-tipe binne 'n sinvolle konteks geplaas word, dit tóg hoewel beperk, 'n vorm van kommunikasie konstitueer. Die A-tipe dien as 'n voorbereiding vir minder formele oefening tydens latere fases. Hoewel die materiaal gerig is op die verwerwing van die formele elemente van taal, moet dit sentreer rondom sinvolle aktiwiteite wat op diskoers afgestem is. Van beginners kan nie verwag word om in die teikentaal te produseer as die onderliggende beginsel van die sinstruktuur en so ook genoegsame woordeskat, nie bemeester is nie. Tipe A onderrig moet egter nooit as 'n eindbestemming, soos weliswaar in die meer rigiede aanpakke die geval was, beskou word nie. Tipe A-onderrig voorsien 'n samehangende strukturele basis waarop spontane taal gebaseer kan word. Daar sal dus noodwendig 'n hoë mate van strukturele beheer uitgeoefen word, met die voorbehoud egter dat die onderrig stéeds op kommunikatiewe doelwitte afgestem is.

Aan die teenoorgestelde punt van die kontinuum is die C-tipe gesitueer. Geen spesiale poging word hier aangewend om taalstruktuur of funksie bloot te lê nie. Die doel is om so ver moontlik spontane taal in lewenswerklike of werklikheidsgetroue, sosiale interaksie te aktiveer. Klaskameraktiwiteite is daarop ingestel om ervaringgerigte ('experiential') taalvaardigheid te bevorder. Die vermoë om taal in die verwesenliking van persoonlike, sosiale of akademiese doelwitte aan te wend, word nagestreef. Die klem is op die vrye onbeperkte kommunikasie. Die leesstukke en oefeninge word aan outentieke bronne ontleen. Aktiwiteite omvat persoonlike belangstelling van die individuele leerders - nie soseer deur die leerkrag nie, maar deur die studente sêlf geïnisieer om aan eie kommunikatiewe behoeftes te voldoen. Op ervaringgerigte niveau sal die seleksie van onderriginhoud nie deur bepaalde grammatikale strukture bepaal word nie. In 'n C-tipe aanpak is daar ten opsigte van doelwitte 'n opvallende ooreenkoms met moedertaalonderrig.

Die vermoë om linguistiese kennis in lewenswerklike, sosiale interaksie aan te wend, is die hoogste doelwit vir alle taalstudente.

Die B-tipe onderrig is in die middel van die kontinuum, tussen A en C, geleë. 'n B-tipe program behels 'n gekontroleerde funksioneel-analitiese benadering tot kommunikasie. Dis daarop gerig om voorafverworwe grammatikale kennis uit te brei en te aktiveer. Dit dien as 'n voorbereiding vir die spontane aanwending van taal tydens die latere fase. In hierdie tipe aanpak word aanvaar dat leerders oor 'n ekstensiewe (maar waarskynlik onvolledige) kennis van die basiese beginsels van sinstrukture beskik. Strukturele vaardigheid word met ander woorde veronderstel. Hierdie intermediêre vlak voorsien vir die funksionele aspek van taalvaardigheid. Dit is ingestel op die aktivering van die student se formele linguistiese verworwe kennis ten einde kommunikatiewe take te volvoer. Taal is gekompliseerd en kan nie alles eensklaps doseer word nie. Op grond hiervan word 'n graderingstelsel geregverdig. In die B-tipe val die nadruk op die onderrig van kommunikatiewe funksies en nie formele grammatikale strukture nie. Allen (1986:9) sê daar bestaan verskeie weergawes van hierdie benadering, byvoorbeeld deur Wilkins, Van Ek, Trim, Allen en Widdowson, asook Widdowson. In die B-tipe-leer domineer gekontroleerde diskoers of funksionele oefening. Dit beteken egter nie dat ander tipes oefeninge uitgesluit word nie. Inteendeel, struktuurgebaseerde en ervaringgerigte aktiwiteite het hoewel dit nie die hoofokuspunt vorm nie, 'n belangrike bydrae te lewer in B-tipe onderrig. Dit is noodsaaklik om 'n aanpak te postuleer wat tussen die twee ekstreme punte, op die kontinuum geleë is. Ervaring het geleer dat dit moeilik, indien nie selfs onmoontlik vir studente is om vanaf A-tipe mikrotaalleer na die C-tipe makrotaalleer oor te gaan. By die Ontario Institute for Studies in Education is gevind dat die materiaal wat die bruikbaarste is, juis die B-tipe aanpak is waar 'n gekontroleerde Kommunikatiewe Aanpak versterk word deur remediërende grammatikale werk wat op outentieke diskoers

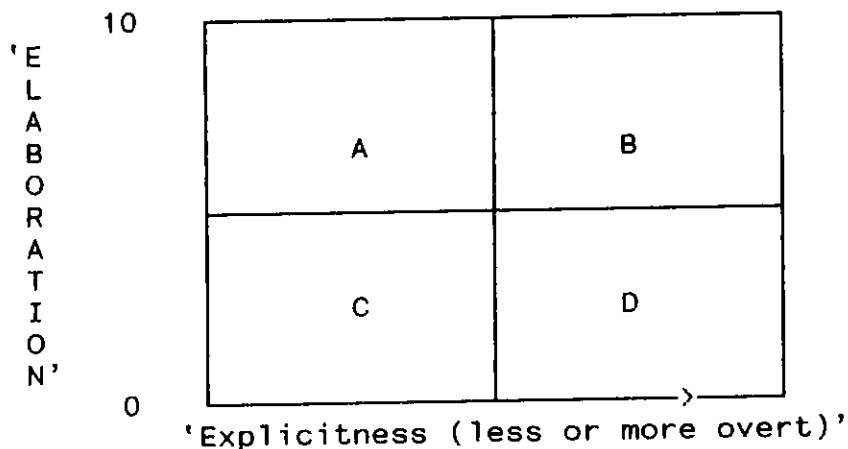
afgestem is. Gevolglik sê Carroll (1971) dat die twee opponerende ekstreme standpunte versoenbaar is.

Die drieledige model lei tot groot variasie in die organisasie van klasaktiwiteite. Allen (1986:13) sê die benadering hierbo uiteengesit, herinner aan ander uiteensettings van 'n gebalanseerde of proporsionele eweredige kurrikulum (Yalden, 1983) of multi-dimensionale beskouing van kursusontwerp (Johnson, 1982). Leerkragte implementeer dus toenemend 'n middeweg tussen 'n ekstreme, strukturele uitgangspunt en 'n ekstreme, ervaringsgerigte instelling. Dit lei geen twyfel dat 'n studie van diskoers 'n belangrike dimensie tot tweedetaalonderrig toegevoeg het nie. Terselfdertyd is dit duidelik dat die bydrae van strukturegebaseerde metodologie nie geringgeskat moet word nie. Allen se beskouing staan dus 'n elementêre (A-tipe), 'n intermediêre (B-tipe) en 'n gevorderde (C-tipe) fase voor. Die strukturele fondament verseker dat studente genoegsame kennis van die basiese strukture, woordeskat en uitspraak bekom alvorens hulle tot ekstensiewe kommunikasie oorgaan. Hierdie sekvensie is van waarde in kursusse waar daar 'n tydsbeperking op die leerproses is en die geleentheid vir spontane taalaanwending beperk is. Taalonderrig moet dus die bogenoemde drie komponente bevat. Dit moet siklies aangebied word sodat strukturele, funksionele en ervaringsgerigte aktiwiteite te alle tye in die kurrikulum in wisselwerking is.

Volgens Sharwood Smith (1981:159-167) behels eksplisiete kennis 'n analitiese bewustheid van die formele kwaliteite van die teikentaal, terwyl implisiete kennis 'n intuïtiewe gevoel vir wat reg en aanvaarbaar is, inhou. Hy beweer ook dat onderrig oor taal op vier verskillende maniere kan manifesteer. Sharwood Smith meen voorts daar is genoeg rede om te aanvaar dat eksplisiete kennis via praktiese oefening tot taalverwerwing lei. Navorsing het bevind dat sekere reëls deur die leerders verwerf word, maar dat hulle nie daartoe in staat is om eksplisiet daarvan rekenskap te gee nie. Ander

reëls kan deur leerders geverbaliseer word, maar dit kan nie in spontane spraak aangewend word nie. Soms kan leerders reëls eksplisiet verbaliseer en dit boonop in spontane spraak aanwend. Hieruit lei Sharwood Smith af dat albei vorme uit eksplisiete en implisiete kennis bestaan. Sharwood Smith onderskei vier vorme van bewusmaking ('consciousness-raising'). Die vraag is tot welke mate die ontdekking deur die leerkrag gerig word.

Figuur 7.3: Die onderrig van vorm



(Na aanleiding van Sharwood Smith, 1981:161).

Tipe D is die mees bekende en ook die tradisionele tipe onderrig. Dit is hoogs eksplisiet soos in grammatika-onderrig en word gekarakteriseer deur bondige beskrywings in metataal. Dit is dus baie eksplisiet, maar nie in veel besonderhede uitgewerk nie. Die C-tipe is kort indirekte leidrade. Dit lei tot groter selfontdekking met behulp van linguistiese en nie-linguistiese sinspelings. Dit word maklik in natuurlike gesprekke aangewend. Hierdie tipe onderrig moet aangewend word in gevalle van simplistiese reëlmatighede in taal. Die onderrig is dus implisiet en nie in veel besonderhede uitgewerk nie. Die B-tipe behels ekstensiewe, uitgebreide eksplisiete voorligting. Die verduidelikings is algoritmies opgebreek in eenvoudige hoogs gestruktureerde fases. Die onderrig is eksplisiet en in die fynste besonderhede uitgewerk. Hierdie gedetailleerde wyse van aanbieding kan

minder eksplisiet geskied deur implisiete onderrig in tipe-A. In hierdie tipe is die leerkrag se direkte hulp geleidelik verminder en deur simboliese bemiddeling wat as mnemotegnieke en samevattings dien, vervang. Hierdie tipe onderrig is dus implisiet en uitgebreid. Die vier basiese tipes toon aan dat onderrig oor ('about') taal in verskeie vorme kan voorkom. Hierdie variasie geskied na gelang van twee dimensies implisiet/eksplisiet en uitgebreid/beperk. Dit toon 'n ooreenkoms met Kolb (1984:30) wat sê dat die leerproses deur die versoening van opponerende dimensies geskied: konkrete ervaring/abstrakte konsepualisering en reflektiewe observering/aktiewe eksperimentering. Die implisiete/eksplisiete dimensie korreleer met die konkrete ervaring/abstrakte konsepualisering en die uitgebreide/beperkte dimensie met die reflektiewe observering/aktiewe eksperimentering. Die kombinasie implisiet en uitgebreid (A) hou verband met die konkrete ervaring en reflektiewe observering waar die dosent aktief en uitgebreid tussenbeide tree. Die uitgebreide en eksplisiete fase (B) skakel met die reflektiewe observering waar die dosent die aktiwiteit domineer en die reëls eksplisiet en abstrak weergee. Die fase van eksplisiete onderrig waarin die dosent nie uitgebreid optree nie (D) herinner aan die fase van abstrakte konsepualisering en aktiewe eksperimentering waar die studente meer aktief en die dosent meer op die agtergrond figureer. Die beperkte verduidelikings wat meer implisiet weergegee word (C), skakel met die fase van aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring waarin meer 'n beroep op die studente self gedoen word. 'n Aanpak in hierdie volgorde wat deur Kolb voorgestaan word, skakel ook met die siening dat daar aanvanklik stadig en bemiddelend begin word met 'n groot hoeveelheid bewusmaking. Geleidelik word afgeplat om die proses te outomatiseer sodat spontane optrede sonder reflektiewe nadenke die resultaat is.

7.3.1.5 Die versnelling van die taalverwerwingsproses

Verskeie outeurs is van mening dat die taalverwerwingsproses versnel indien daar sprake is van beide implisiete en eksplisiete kennis. Johnstone (1992:140) rapporteer Doughty se bevinding dat die tempo van verwerking aansienlik versnel by 'n sekere tipe onderrig

'Of the three groups - meaning-oriented instruction, rule-oriented instruction and exposure-only, the first two improved significantly from pre- to post-test.'

Na aanleiding van Valette sê Johnstone (1992:139) dat akkuraatheid die noodsaaklike voorwaarde vir gesonde taalontwikkeling is. Fossilering word volgens hom verhoed as maksimale akkurate en toepaslike insette gelewer word. Die mees effektiewe elementêre kursus is een waarin die nuwe strukture en basiese woordeskat stap-vir-stap in hanteerbare progressie ingevoer word. Studente baat meer by grammatika wat vanuit 'n funksionele, en nie suiwer strukturele aanpak nie, doseer word (Blunt, 1989:87). Voorts sê Blunt (1989:92) dat leerkrigte op kursusse gretig gerespondeer het op die pragmatiese assosiasies tussen die grammatikale reëls en die beginsels van diskoers. Hy sê ook dat studente wat oor 'n metakognitiewe vermoë beskik en wat gemotiveer is om dit aan te wend om hulle beperkings te oorkom, vinniger vorder as studente wat dit nie het nie. Kilfoil (1990:23) gee toe dat eksplisiete onderrig dalk nie die orde waarbinne strukture verwerf word, mag verander nie, maar dat dit die proses merkwaardig kan versnel en leer uiteindelik meer suksesvol maak. Dit kan leerders ook van 'n latente kennis voorsien wat in latere kommunikatiewe situasies geaktiveer kan word. Volgens Dirven (1990:4) sê Balcom dat die eksplisiete onderrig van grammatika aansienlik kan bydra tot verwerking aangesien dit die insette meer verstaanbaar maak en die taal dus organiseer. Dit bevestig of ontken ook die leerders se onbewuste hipoteses omtrent die grammatika van die teikentaal. Hy meen voorts dat Krashen se invoer-hipotese van hoogs-

verstaanbare, toepaslike gegradeerde insette slegs sin maak as dit beide implisiet en eksplisiet voorsiening maak vir grammatikale en leksikale leermateriaal.

7.3.1.6 Die kommunikatiewe dril

Uit die voorgaande bespreking is dit duidelik dat grammatika-onderrig wel 'n rol in die kommunikatiewe kursus te vervul het, maar die ou bedeling van 'n grammatikaalgebaseerde sillabus waar strukture *per se* in isolasie gedekontekstualiseer bestudeer word, is uitgedien. Grammatika-onderrig suiwer ter wille van grammatika-onderrig, word nie meer aanvaar nie. Die grammatika moet in 'n gemodifiseerde vorm, meer kommunikatief, georiënteer word. Met die koms van die Threshold Level (Howatt, 1987:22-23) is die studie van strukture byvoorbeeld steeds behou, maar in 'n gemodifiseerde vorm. Die strukturele kenmerke het nie meer die orde van aanbieding bepaal nie en die driloefeninge is vervang deur take en aktiwiteite. Die grammatikadril kan byvoorbeeld meer kommunikatief geskied deur patroonsinne met 'n lae gebruikswaarde te vervang met funksies (Van Ek, 1977:45-49) in die driloefening. Dit skakel ook ten nouste met die inagneming van leerderbehoefte oftewel 'learner needs' (Clark, 1989:78; Yalden, 1983:88; Howatt, 1987:21 en Richards en Rodgers, 1986:78). Ook Krashen en Terrell (1984:146) sê die dril kan meer kommunikatief geprogrammeer word deur gebruik te maak van realistiese lewenswerklike taal. In die taalles wat suiwer op struktuur gerig is, dril leerkrante dikwels ter wille van vorm, sinne wat seldsaam in realistiese omgangstaal voorkom. Voorts meen Krashen dat die dril ook van 'n doelwit voorsien moet word sodat iets met die taalaanwending bereik moet word en taal nie suiwer ter wille van die formele struktuur gedril word nie. Met betrekking tot die interafhanklikheid tussen 'knowing and doing', formele onderrig van vorm en aktiewe gebruik in kommunikasie, sê ook Widdowson (1990:166-176) dat grammatika nie uitsluitlik geïnternaliseer moet word as 'n formele sisteem nie, maar as

'n hulpmiddel vir gebruik. Aktiwiteite moet so ontwerp word dat van leerders geverg word dat hulle grammatika, nie uitsluitlik terwille van taal nie, maar vir 'n buitetalige doel verwerf. Sodoende sal die latente vermoë van grammatiese kennis vir die bereiking van betekenis, besef word. In probleemoplossingstake, kan grammatika byvoorbeeld vir 'purposeful use' geaktiveer word. Widdowson gee 'n uiteensetting van take waarin die probleme wat opgelos moet word nie taalprobleme *per se* is nie. Die take vereis wel 'n gebruik van taal om die probleem op te los. Taal word dus nie bloot terwille van homself gemanipuleer nie. Die ontwerp van die probleme versoen dus twee eienskappe wat algemeen met twee verskillende benaderings geassosieer was, naamlik 'n linguistiese repetisie met 'n fokus op vorm, en 'n nie-linguistiese doelwit, wat weer op betekenis fokus. Linguistiese herhaling is 'n eienskap van 'n strukturele oriëntasie met 'n aksent op kennis ('knowing'). Van leerders word verwag om spesifieke strukture in te oefen ten einde onbewuste assimilasië te fasiliteer. Die nie-linguistiese doel is 'n eienskap van 'n kommunikatiewe oriëntasie met 'n beklemtoning van gedrag ('doing'). Die leerders onderneem aktiwiteite wat die aandag van die linguistiese vorm aftrek. Maar in hierdie kommunikatiewe grammatikale materiaal is die take so ontwerp dat die oplossing afhang van die herhaaldelike gebruik van die gekose taalitem. Die leerder oefen dus die taal in 'n proses om 'n nie-linguistiese probleem op te los. Daar is geen konflik tussen vorm en betekenis nie. Die een komplementeer die ander. 'n Strategie is deur Widdowson (1990:43) ontwerp waarin begin word met 'n diagrammatiese voorstelling van die betekenis van die grammatikale vorm. Dit word opgevolg met 'n demonstrasie. Die doel van die demonstrasie is om die kennis van grammatika as vorm en betekenispotensiaal te konsolideer. Dit word opgevolg deur 'n probleemoplossingsaktiwiteit waarin op die vooraf verworwe kennis gesteun moet word. Die aktiwiteite skep die geleentheid vir die herhaling, maar 'n betekenisvolle aanwending van die vorm. Die taal word dus in 'n

probleemoplossingsproses inge oefen. Voorbeelde hoe om die dril meer kommunikatief te maak, kom voor in Rossner (1987:146-149); Widdowson (1978:5-7); Hubbard (1983:15); Scott (1980:75-77) en Johnson (1982:156-162). Vergelyk ook Swartz (1985) wat die taallaboratorium meer kommunikatief aktiveer asook onder andere Allen (1986:3-24); Greyling (1990:152); Widdowson (1986:41-49) en Kilfoil (1990:19-24) wat 'n sintese tussen vlotheid- en akkuraatheid-, praktyk- en teoretiesgerigte onderrig bepleit.

Van der Walt (1992:10) verwys na Widdowson wat beweer dat die totale verwerping van behaviorisme nie meer verstandig is as die totale aanvaarding daarvan nie. Hy sê daar is sekere aspekte van taal wat met gewoontevorming verband hou:

'Effective communication depends on the immediate and automatic access to linguistic forms so that the mind can consciously engage in the more creative business of negotiating meaning. If these forms were not internalized as habitual mental patterns independent of thought, they could not be readily accessed and language could not function effectively as a means of thinking and communicating.'

Die grammatikadril moet egter nie die eindpunt van onderrig wees nie. Die reël moet so inge oefen word dat dit outomaties, sonder beredenering, in normale diskoers aangewend kan word. Ook Hubbard (1983:13) sê dat die aanbod van vorm, kommunikatief aangepas moet word. Kommunikasie vra om meer as bloot net die kennis van grammatikale reëls. Dit hang saam met die vermoë 'to use form in appropriate ways.' Kommunikatiewe kompetensie behels die vermoë om grammatikaal korrekte taal te herken, te interpreteer, en onder toepaslike omstandighede te produseer. Die diskoers moet kohesie en koherensie bevat en die spreker moet daartoe in staat wees om spraakineenstorting te oorkom. Ribbens (1984:48) haal Johnson aan wat sê:

'Communicating involves using appropriate forms in appropriate ways, and the use of inappropriate or inaccurate forms militates

against communication even when it does not totally prevent it. The acquisition of forms is therefore a central part of language learning; those of us interested in communicative approaches must not forget this in our enthusiasm to add to the communicative dimension.'

Die poging om grammatika meer kommunikatief te oriënteer, hang ten nouste saam met grammatikale items wat nie in isolasie gedekontekstualiseer aangebied moet word nie. Grammatika moet so ver moontlik gekontekstualiseer aangewend word. Uit navorsing is bevind dat studente baat by grammatika wat gekontekstualiseer aangebied word, byvoorbeeld in taakgebaseerde sillabusse, probleemoplossingsaktiwiteite, begripsaktiwiteite met boodskapverwante terugvoer. Die formele onderrig moet in samehang met die produksie van betekenisvolle diskoers geskied. Nog 'n voorstander van taakgebaseerde sillabusse is Corder (1981:78) wat voorstel dat in plaas daarvan om linguistiese strukture te gradeer, dit oorweeg word om eerder die kommunikatiewe eise wat aan studente gestel word, te gradeer. Na aanleiding van Pienemann se Long (1985:86) dat geïsoleerde strukture ook nie net eenmalig aangebied moet word nie. Die sogenaamde spiraal en sikliese sillabusse kan as voorbeeld geneem word.

Van Zyl (1989:21) berig dat studente gekontekstualiseerde aanbiedings verkies. Hulle vind groot klasse en 'n vinnige tempo frustrerend. Lightbrown en Spada (1990:443) toon aan dat hulle navorsing die hipotese bevestig dat vormgebaseerde onderrig binne 'n kommunikatiewe konteks bydra tot hoër vlakke van linguistiese kennis en vermoë. Hulle stel voor dat akkuraatheid, vlotheid en algemene kommunikatiewe vaardighede die beste ontwikkel word deur onderrig wat primêr betekenisgebaseer is, maar waarin die onderrig van tyd tot tyd vormgefokuseerde aktiwiteite insluit waar korrigering in konteks plaasvind. Kilfoil (1990:23) voel dat sillabusse op probleemoplossingsaktiwiteite gebaseer moet word en dat klem gelê moet word op hoe taal verwerf word. Grammatikale bewustheidskepping meen sy voorts, beteken nie dat die klem

weer op vorm in plaas van betekenis geplaas word nie. Grammatikale bewustheidskepping is by uitstek 'n fasiliterende strategie om leerders in staat te stel om betekenis effektief uit te druk. Celce-Murcia (1985:301) sê dat die beste tyd om formele onderrig in te voer, is nadat daar reeds 'n mate van begrip ('comprehension') verwerf is en in samehang met die produksie van betekenisvolle diskoers (miskien gesproke, maar veral geskrewe). Wang (1986:101, 107, 112 en 120) beweer bewustelike fokus op grammatika in begripsaktiwiteite sal uiteindelik tot volle kompetensie in beide begrip en produksie lei. Hy meen dat 'n stadige leesproses waarin 'n verband tussen vorm en inhoud gesoek word, produksie bevorder. Voorts het hy ervaar dat die bewustelike leer van grammatika, idiomatiese frases en woordeskat 'n mens se begripsvermoë vinnig ontwikkel. Hy is ook van mening dat die grammatika wat vir begrip geleer is, handig te pas kom by produksie. Met betrekking tot terugvoer aan studente wys Johnstone (1992:140) op Kepner se bevindings:

'The findings indicate that surface error-correction did not significantly improve students' written accuracy nor enhance the ideational quality of their written output. Message-related feedback on the other hand positively influenced both.'

Hieruit blyk dit dat boodskap-verwante terugvoer 'n positiewe uitwerking op geskrewe uitsette het.

Ten slotte kan aangetoon word dat Van der Walt (1988:110) se verwysing na Rutherford voornoemde kwessie goed saamvat. Rutherford beweer 'C-R/Consciousness-raising', oftewel bewussynsinskerping, lê iewers tussen die ekstreme pole van natuurlike onderrig (byvoorbeeld in die 'Natural Growth Approach' waarin grammatikale reëls nie eksplisiet onderrig word nie) en die ander teenpool waar eksplisiete formulering van grammatikale reëls buite konteks plaasvind.

Die verstaanbare invoere 'comprehensible input' wat ook uit die implementering van die voorgaande voorstelle van onder

andere taakgebaseerde opdragte sal voortvloei, bevorder noodwendig ook taalverwerwing. Daar bestaan genoegsame empiriese bewyse dat die 'input hypothesis' van verstaanbare invoere tot taalverwerwing lei (Long, 1985:84-85). Krashen waarsku egter dat hoewel 'n onbeperkte hoeveelheid invoer byvoorbeeld op straat beskikbaar is, dit weinig waarde het omdat dit nie vir die beginner verstaanbaar is nie (Long, 1985:94).

7.3.1.7 Die graad van grammatikale verduideliking: bedek of onbedek

Van der Walt (1988:110) sê dat formele onderrig 'n verskeidenheid vorme kan aanneem. Daar bestaan verskeie grade van verduideliking wat wissel vanaf implisiet bedek tot eksplisiet onbedek. Hy haal Sharwood Smith aan wat meen dat

'Formal instruction can be accomplished in a great number of ways ranging from overt clues 'hidden' in the input organised for the learner to abstract statements and varying also in time and space devoted to drawing attention to the structures in question.'

Na aanleiding van die verhouding tussen vorm en betekenis, ontwerp Higgs 'n vyfpunt hiërargie van onderrigstrategieë. Die vyf onderrigstrategieë varieer vanaf

- (i) aanbieding
 - (ii) afbakening of grensreëling ('delimitation'),
 - (iii) opheldering ('clarification'),
 - (iv) verduideliking tot
 - (v) beskrywing.
- Die eerste groep sluit linguistiese elemente in waarvan die betekenis so direk en deursigtig met die vorm saamhang dat niks meer van die dosent verwag kan word as om dit suiwer net aan te bied nie. Die dosent hoef nie tussenbeide te tree en te verduidelik nie. Aan die ekstreme teenoorgestelde punt is dié elemente wat bykans duister is. Die betekenis is konnotatief of veelduidig en geen hoeveelheid verduideliking sal dit ophelder nie. Gewoonlik kan hierdie elemente momenteel beskryf word, en kan die ondeursigtigheid daarvan toegegee word sonder om dit

te probeer opklaar. Hierdie punte sal uiteindelik óf opgeneem word óf buite die kompetensie van die student bly. Hy noem hierdie onderrigstrategie, beskripsie maar gee toe dat *konsessie* of selfs *apologie* die aanpak meer akkuraat sal beskryf. Die beskrywing is daarin geleë dat nie meer gesê kan word as 'The language does this because this is what the language does'. Die tweede groep behels 'n strategie waar die verhouding tussen die vorm en die boodskap maklik uiteengesit kan word. Hy noem dit 'n *afbakening* of *grensreëling*. Die volgende vlak sluit die oorgrote meerderheid van linguistiese strukture in. Daar is 'n relatiewe direkte relasie tussen vorm en betekenis maar dit verskil redelik ingrypend van die moedertaalstrukture. Die meeste anafore kom op die vlak voor. Dit is die eerste vlak waarop die dosent verduidelikings gee. Sommige dosente mag verkies om dié fenomeen nog steeds net te demonstreer terwyl ander weer mag voel om dit simplisties, maar eksplisiet, op te helder. Hierdie vlak staan as *ophelderings* bekend. Soms is dit belangrik om verduidelikings te gee van betekenis wat, hoewel dit onverbloemd in die teikentaal voorkom, en ook met die moedertaal ooreenkom, net nie deur studente herken word nie. In so 'n geval is die verhouding tussen betekenis en vorm openlik sigbaar en in ooreenstemming met die teikentaal, maar dit moet eksplisiete aandag geniet vir die studente om baat daarby te vind. Nog meer duister is die situasies waarin die teikentaal 'marks formally distinctions in meaning' wat van die moedertaal verskil. Die verskil in vorm hang duidelik saam met 'n verskil in betekenis. Dit verg genoegsame verduideliking. Higgs se hiërargie is 'n poging om onderrigstrategieë na aanleiding van die linguistiese strukture aan te pas. Hy heg dus waarde aan die minimum tussentrede deur die instrukteur, maar verskaf konsekwente kriteria vir die regverdiging van die aard en graad van tussentrede of ingryping. In kort kom dit daarop neer dat daar nie verduidelikings gegee word as 'n voorbeeld voldoende is nie. Terselfdertyd moet daar afbakening, ophelderings, verduideliking en beskrywing gegee word as studente nie verstaan nie. Daar moet ook nie 'n

poging aangewend word om die onverduidelikbare te verduidelik nie.

7.3.1.8 Nawoord: grammatika-onderrig

Die kwessie van grammatikale onderrig al dan nie, word goed deur Van der Walt (1988:102) saamgevat waar hy beweer dat hoewel formele onderrig baie vorme kan aanneem, onderrig in die vorm van bewussyninskerping versoenbaar is met wat bekend is oor taal en taalverwerwing. Die ingeslote voorbeelde in die Afrikatale is sodanig geformuleer dat dit beide grammatikale kompetensie en kommunikatiewe vermoë ontwikkel deurdat die drill meer kommunikatief georiënteer is. Hier is dus sprake van 'n versoening tussen akkuraatheid en vlotheid. Dit is dus nie eensydig op slegs één van die twee polêre onderling uitsluitende ekstreme opposisies gerig nie. Daar is 'n fokus op outentieke natuurlike taalgebruik (Van der Walt, 1983:34). Sinne met 'n lae gebruiksfrekwensie wat ver van die realiteit verwyder is, word nie suiwer ter wille van struktuur gedril nie. Deur die aktivering van realistiese outentieke taalgebruik word daar ook rekening gehou met leerderbehoefte (Brumfit, 1987a:5). Die aanpak is enersyds induktief in soverre studente gelei word om self die reëls te ontdek en andersyds ook deduktief deurdat aandag aan eksplisiete verduideliking gegee word. Die materiaal is ook gekontekstualiseer deurdat met eenhede groter as die sin (Roberts, 1986:72) gewerk word. Die insette wat gegee word, is realisties en verteenwoordigend van 'comprehensible input' wat taalverwerwing bevorder (Van der Walt, 1988:105 en Long, 1985:84). Die dialoog getuig van kohesie en koherensie (Greyling, 1990:110) een van die prominente eienskappe van natuurlike diskoers (Flowerdew, 1988:72-80). In die afdeling waar met behulp van 'n tabel vasgestel moet word wat Zama se bevindinge by die verskillende restaurante is, is daar tot 'n mate van transaksionele taalgebruik (Weideman, 1985b:47) sprake. Eksplisiete grammatikale verduideliking is benewens bogenoemde redes ook geïmplementeer op grond van die feit dat

volwasse studente vanweë vorige leerervaring en hulle intellektuele ontwikkelingspeil (Sharwood Smith, 1981:160) daarop aandring. Drilwerk word gedoen ten einde outomatisering (Widdowson, 1990:11-12) in die hand te werk. Vanweë die aktivering van studentedeelname, vertoon dit elemente van ervaringsleer (Kolb, 1984:5) en taakgebaseerde sillabusse (Prabhu, 1987:27). Hoewel natuurlik nie ten volle kommunikatief in die ware sin van die woord nie, neig die produktiewe fase na kommunikatiewe elemente soos 'open-endedness' (Weideman, 1987:132) en die informasiegaping (Prabhu, 1987:46-47 asook Johnson en Morrow, 1980:62). Hierbenewens voorsien dit in 'n ryk taalaanbod (Dirven, 1990:9) wat bevorderlik vir taalverwerwing is. Die verdeling in 'n reseptiewe en produktiewe fase hou ook rekening met die wyse waarop die leerproses plaasvind, en skakel ook met die daarmee gepaardgaande verskillende leerstyle (Kolb, 1984). Die aanpak vertoon ook raakpunte met verskeie onderrigbenaderings (Leschinsky, 1982 en Richards en Rodgers, 1986), soos die Grammatikavertaalmetode (eksplisiete grammatikale verduidelikings); die 'Natural Approach' (die affektiewe aard van sommige invoere, die reseptiewe fase wat die produktiewe fase voorafgaan); die Oudio-Linguale metode (dril en memorisering van 'n dialoog); Suggestopedie (die bevordering van die affektiewe en visuele deur die implementering van take/spel/prente) asook die Kommunikatiewe Benadering (soos die reeds vermelde realistiese outentieke taalgebruik, leerderbehoefte, kontekstualisering, kohesie en koherensie, studentgesentreerde ervaringsleer en taakgebaseerdheid, 'open-endedness', onvoorspelbaarheid, informasiegaping, ensovoorts).

Met betrekking tot die onderrig van die Afrikatale in die algemeen kan die volgende aanbevelings gemaak word: In soverre bevind is dat eksplisiete onderrig van grammatika wel tot implisiete kennis lei, kan die onderrig van grammatika binne 'n kommunikatiewe bestel in die Afrikatale voortgesit word. Deur herhaling kan eksplisiete kennis so ingeoefen word

dat dit geoutomatiseer word en tot taalverwerwing lei. Effektiewe kommunikasie hang af van die outomatiese toegang tot linguistiese vorme sodat die gedagtes bewustelik op die meer kreatiewe aspek van betekenisonderhandeling kan fokus. Die gedagte dat grammatikale onderrig binne 'n kommunikatiewe bestel behoue moet bly, blyk veld te wen in die literatuur. Vlotheid (met die fokus op die boodskap), en akkuraatheid (met die fokus op struktuur/vorm/grammatika), moet nie onderling uitsluitend nie, maar wedersyds ondersteunend aangewend word. Vlotheid en akkuraatheid kan dus gelyktydig en geïntegreerd, as 'n sintese dus, asook gelyktydig maar outonoom naasmekaarliggend, sinkretisties dus, aandag geniet. Dat die onderlinge uitsluiting van óf vlotheid óf akkuraatheid ongewens is, strook met wat Kolb (1984:31) van die leerproses in die algemeen sê. Hoewel Kolb se model nie *per se* op taalonderrig afgestem is nie, hou dit ook water vir taalonderrig. Wat die algemene leerproses betref, sê Kolb (1984:31) dat ten einde suksesvol te kan leer, al die dimensies van die leerproses geaktiveer moet word. Die ontwikkeling van een dimensie, werk bevrugterend op die ander in. Kompleksiteit en integrasie van dialektiese opponerendes is die waarmerk vir werklike kreatiwiteit en groei. Indien een dimensie van die leerproses bo die ander verhef word, lei dit tot verarming in leer. As akkommodering (in terme van taalonderrig, vlotheid dus), die proses van assimilasie (by implikasie dus akkuraatheid), domineer, is daar sprake van nabootsing. As assimilering akkommodering oorheers, is die gevolg spel (Kolb, 1984:23). Grammatika-onderrig kan in die Afrikatale voortgesit word omdat, hoewel nie oorweldigend nie, daar aansienlike bewyse bestaan dat onderrig voordelig is vir kinders sowel as volwassenes, beginners, intermedieëre en gevorderde studente in verwerwingsryk sowel as verwerwingsarm omgewings. Grammatika-onderrig blyk veral waardevol te wees in die aanvangsfases van (tweede)taalonderrig in verwerwingsarm omgewings. Dit is egter nie daartoe beperk nie. Nog 'n voordeel van grammatika-onderrig is die feit dat dit die taalverwerwings-

proses versnel. Dit is 'n groot bate aangesien die toebedeelde kontaktyd vir die Afrikatale juis ontoereikend is. 'n Baie verswarende faktor teen die indompelingsprogramme waar studente nie grammatika onderrig word nie, is die feit dat daar vir die Afrikatale hoegenaamd nie genoegsame doseertyd toegesê is nie. Die indompelingsprogramme vra om baie meer kontaktyd. Ek is geneig om te aanvaar dat indompelingsprogramme suksesvolle resultate kan lewer mits genoegsame kontaktyd daarvoor beskikbaar gestel word. Die oorweldigende hoeveelheid tyd, energie en volkskaalse intensiewe onderrig waarom 'n ekstreme implisiete aanpak vra, is onder die huidige bedeling net nie haalbaar in die Afrikatale nie. Hierbenewens moet rekening gehou word met die bevinding dat volwasse studente, vergeleke by kinders, vanweë hulle intellektuele ontwikkelingspeil buitedien op eksplisiete informasie, aandring. T1- en vreemdetaalverwerwing kan ook nie aan mekaar gelykgestel word nie. Grammatika-onderrig word verder ook gerugsteun deur navorsingsbevindings dat studente grammatika-onderrig waardevol vind. Wat die aard van die grammatika-onderrig betref, kan gestel word dat die grammatika-onderrig in die aanvangsfases meer eksplisiet kan wees. Gaandeweg kan die aksent na meer implisiete onderrig verskuif word. Linguistiese strukture moet in 'n aanvangskursus aanvanklik meer prominensie geniet, maar namate studente se kompetensie vorder, kan vlotheidgerigte onderrig die meeste doseertyd verkry. Dit is weliswaar onwenslik om met die onderrig van grammatika weg te doen, maar die uitsluitlike onderrig van grammatika as eksklusiewe leerstof, lei soos reeds gesê, nie tot kommunikatiewe kompetensie nie. 'n Mens sou graag wou sien dat die grammatika-onderrig meer op die bereiking van natuurlike diskoers afgestem word. Pogings moet aangewend word om die grammatikadriël so kommunikatief as moontlik te rig. Die beswaar is dus nie teen grammatika-onderrig nie, maar teen die wyse waarop dit vroeër gedekontekstualiseer as enigste metode van onderrig aangewend is. Dit moet dus in 'n gemodifiseerde vorm behoue bly. In die literatuur is daar voorstelle dat dit gekontekstualiseer

in taakgebaseerde sillabusse, in begrips- en probleemoplossingsaktiwiteite met boodskap-verwante terugvoer, in samehang met die produksie van betekenisvolle diskoers, onderrig moet word. Taakgebaseerde probleme met 'n buitetalige doel kan so ontwerp word dat die oplossing die gebruik van taal noodsaak. Die oplossing van die taak kan selfs die herhaaldelike gebruik van 'n gekose taalitem verg. Dit impliseer 'n linguistiese repetisie met 'n fokus op vorm, en 'n nie-linguistiese doelwit wat weer op betekenis fokus. Taal moet dus nie bloot ter wille van homself gemanipuleer word nie. Daar moet ook gewaak word teen die eksplisiete memorisering van grammatikale reëls buite konteks. Sover moontlik moet van realistiese, lewenswerklike outentieke taal gebruik gemaak word. Struktuurgerigte drilwerk waar sinne wat seldsaam in realistiese omgangstaal voorkom, suiwer ter wille van struktuur gedril word, moet vermy word.

Wat verdere navorsing betref, kan voorgestel word dat die kwessie van outomatisering verdere aandag moet geniet. Selfs Kolb (1984) se model oor die leerproses in die algemeen, kon meer aandag aan dié faset van leer gewy het. Sy model werp nie genoegsame lig op vaardighede wat by herhaling so inge oefen word dat dit outomaties sonder verdere kognitiewe denke paraat is nie. 'n Voorbeeld is musiekstudente wat met die oog op 'n musiekeksamen 'n bepaalde stuk soveel herhaal, oftewel inge oefen het, dat hulle sonder dat dit die mikpunt was, die stuk later uit die hoof kan speel. Die interessante verskynsel is dat 'n meganisme wat skynbaar nie bewustelik kognitief beheer word nie, oorneem. Indien die kandidate die proses bewustelik probeer beheer en oor die stof nadink, word die vloeiendheid van die spel geaffekteer en kan hulle dit in sommige gevalle selfs nie eens voortbring nie. Hiermee wil slegs aangedui word dat die proses van outomatisering ten opsigte van taalverwerwing die moeite werd is om verder op te volg en nie soseer dat musiekonderrig met taalonderrig gelyk gestel moet word nie. Ook Bialystok (1988) en Cook (1991) wys byvoorbeeld op die proses van outomatisering wat verkry word

deur oefening. Volgens hierdie kognitiewe teorie word oefening as die sleutel tot tweedetaalleer gesien. Hiervolgens word gemeen dat die klaskamer oefening moet maksimaliseer, dat taal 'behaviour and skill' is en dat sekere vaardighede geleer word deur dit oor en oor te herhaal. Ek vermoed byvoorbeeld dat wat vaste en vry pare ('frozen and free pairs' - Hoey, 1992:67-72) (paragraaf 7.4.12) betref, vaste pare vinniger sal outomatiseer as vry pare. Van der Walt (1992:15) waarsku egter dat die Kognitiewe teorie nie 'n volledige verslag van taalontwikkeling gee nie. Dit verantwoord byvoorbeeld nie die feit dat daar sekere materiaal is wat immuun teen onderrig is nie. Daarbenewens kan onderrig ook nie die volgorde waarin sekere strukture verwerf word, verander nie. Die basiese aanname van die Kognitiewe teorie dat taal nie verskil van ander vaardigheidsleer nie, is nie gegrond nie. Die feit dat sekere strukture voor ander verwerf moet word alvorens dit deur die leerder geïntegreer word, asook die verskil in verwerwingstempo (Van der Walt, 1988:103 en 105), sal in die Afrikatale verder opgevolg moet word. Dit geld ook vir die verskynsels waarna Sharwood Smith (1981:163) verwys naamlik dat sommige reëls verwerf word, maar dat die leerder dit nie eksplisiet kan verantwoord nie. In ander gevalle weer kan reëls geverbaliseer en beskryf word, maar hulle kan dit nie in spontane spraak aanwend nie. Sommige reëls kom in spontane spraak voor én kan eksplisiet verduidelik word. Widdowson (1990:18) vermeld ook 'n verskynsel waar 'n hoë akkuraatheidsprofiel in 'n bepaalde konteks die indruk wek dat sekere strukture verwerf is, maar binne 'n ander konteks word ten opsigte van dieselfde strukture, swak presteer. Verdere studie oor outomatisering mag moontlik baie lig op die opponerendes, vlotheid en akkuratheid werp. Die verskynsel dat studente se 'performance' nie noodwendig hulle kompetensie reflekteer nie is 'n onopgeloste probleem. Omdat dit soms gebeur dat leerders sekere aspekte van 'n sisteem geïnternaliseer het wat hulle onder sekere omstandighede egter nie kan herroep nie, of selfs nie oor die vermoë beskik om dit te gebruik nie, sê

Widdowson (1990:17-18) dat gedrag slegs één vorm, en ook nie altyd die beste, weerspieëling van kennis is nie.

7.3.1.9 Toepassing op die Afrikatale

Reseptiewe fase

A. Leesles: Inskerpings van die infinitief deur middel van natuurlike diskoers

Lees die volgende leesles met die studente deur.

Zama en sy vriendin wil by 'n restaurant gaan uiteet. Hy skakel verskeie restaurante om te verneem hoe laat 'n tafel beskikbaar is; of hy toegelaat is om sy eie wyn te bring en of dit verpligtend is om 'n baadjie en 'n das te dra. Die volgende is 'n voorbeeld van die gesprek wat hy met Jan se restaurant gevoer het:

Z = Uzama/Zama; I = Inenekazi elingumamukeli/Ontvangsdame

Z: Sawubona, kuyirestoranti likaJani?
Goeiemôre, is dit Jan se restaurant?

I: Yebo, sawubona, kuyirestoranti likaJani.
Ja, goeiemôre, dit is Jan se restaurant.

Z: Ngifuna ukuzokudla kini, kodwa ngikhohliwe ukubekela/
Ek wil graag by u kom eet, maar ek het vergeet om 'n

ukubhuka itafula. Ngingalibhuka manje itafula?
tafel te bespreek. Is dit moontlik om nou 'n tafel

te bespreek?

I: Yebo, ungenza njalo. Ulifunela abantu abangaki itafula?
Ja, jy kan so maak. Vir hoeveel mense wil u 'n tafel
hê?

Z: Ababili.
Vir twee.

I: Ungeza manje?
Kan jy nou kom?

Z: Cha, angikwazi ukuza manje. Ngiqoka ukuza emva
Nee, ek kan nie nou kom nie. Ek verkies om later te

kwesikhashana. Ngithembise ukugezela ubaba imoto kuqala.
kom. Ek het belowe om eers vir Vader die motor
te was.

I: Uzimisele ukuza ngaphambili noma ngemuva
Beoog jy om voor of na die filmvertoning te

kwebhayisikobho?
kom?

Z: Ngiqoka ukuza ngemuva kwebhayisikobho uma kungenzeka,
Ek verkies om na die filmvertoning te kom, indien dit

bandla.
moontlik is, asseblief.

I: Kulungile, ngikubhukela itafula ngo-9, ungubani
Goed, ek bespreek vir u 'n tafel vir 21:00, wat

isibongo?
is u van?

Z: Mina nginguMazibuko. Sivunyelwe ukuzilethela
Ek is meneer Mazibuko. Is ons toegelaat om ons

iwayini lethu?
eie wyn te bring?

I: Yebo, nivunyelwe ukuzilethela iwayini lenu.
Ja, u is toegelaat om u eie wyn te bring.

Z: Ngivunyelwe ukuza ngingagqokanga ibhantshi?
Is ek toegelaat om sonder 'n baadjie te kom?

Angifuni ukugqoka ibhantshi nothayi.
Ek wil nie 'n baadjie en 'n das aantrek nie.

I: Akumele ugqoke ibhantshi nothayi.
Jy hoef nie 'n baadjie en 'n das aan te trek nie.

Z: Kulungile, ngiyabonga. Ngizokuthokozela ukuzokudla
Goed, baie dankie. Ek sien uit daarna om by u

kini.
te kom eet.

I: Kuyajabulisa/Kuyathokozisa. Ngithemba ukunibona ngo-9.
Dis 'n plesier. Ek verwag om u teen 21:00

te sien.

Z: Sala kahle.
Totsiens.

I: Yebo, usale kahle nawe.
Totsiens.

B. Formele grammatikalesing

Na afloop van die leesles kan die welbekende en tradisionele grammatikaperiode volg waarin die struktuur van die infinitief eksplisiet verduidelik word. Vanweë die algemene bekendheid

van dosente met die infinitiefmodus en die omvang van hierdie proefskrif word die formele grammatikale verduideliking nie hier uiteengesit nie. Na afloop van hierdie formele grammatikale verduideliking kan die leesles herlees word en die infinitiewe strukture intensiewe aandag geniet.

C. Probleemoplossingstaak

Voltooi die volgende take na aanleiding van die bestudeerde leesles.

Zama het verskeie restaurante geskakel en het die inligting wat hy bekom het in die formaat van 'n tabel (figuur 7.4) aangeteken. Verdeel die klas in groepe van twee: Zama en 'n gespreksgenoot, A. Die gespreksgenoot dra nie kennis van die inligting in Zama se tabel nie (informasie-gaping) en stel verskeie vrae (kyk ingeslote lys) aan hom. Vra die vrae ten opsigte van elke restaurant afsonderlik sodat die infinitiewe struktuur deur herhaling gedril word. Die student wat as Zama figureer, beantwoord die vrae na aanleiding van figuur 7.4.

—Teks vir student A.

Vrae deur gespreksgenoot (A), gestel.

1.. A: Vra aan Zama om na aanleiding van die leesles te sê of hy op die vermelde tye kan eet. Vra afsonderlike vrae vir die gespesifiseerde tye. Maak gebruik van die volgende sinne:

A: Uyakwazi ukudla ngo-7/-6/-9?
Kan jy om 19:00/18:00/21:00 eet?

Z: + Yebo, ngiyakwazi ukudla ngo-.....
+ Ja, ek kan om eet.

Z: - Cha, angikwazi ukudla ngo-.....
- Nee, ek kan nie om eet nie.

2. Vra na aanleiding van die tyd wat elke tafel beskikbaar is of Zama om 19:00/18:00/21:00 wil eet:

A: Ufuna ukudla ngo-7/-6/-9?
Wil jy om 19:00/18:00/21:00 eet?

Z: + Yebo, ngifuna ukudla ngo-.....
+ Ja, ek wil om eet.

Z: - Cha, angifuni ukudla ngo-.....
- Nee, ek wil nie om eet nie.

Figuur 7.4: Zama se informasie met betrekking tot elke restaurant

Eienaar van restaurant	Tyd waarop tafel beskikbaar is	Eie wyn toegelaat	Verpligte baadjie en das	Keuse van restaurant
	<p>Uyakwazi ukudla ngo-...?</p> <p>Kan jy om ... eet?</p> <p>+Yebo, ngiyakwazi ukudla ngo-...</p> <p>+Ja, ek kan om ... eet.</p> <p>-Cha, angikwazi ukudla ngo-... -Nee, ek kan nie om ... eet nie.</p> <p>Ufuna ukudla ngo-...? Wil jy om ... eet?</p> <p>+Yebo, ngifuna ukudla ngo-... +Ja, ek wil om ... eet.</p> <p>-Cha, angifuni ukudla ngo-... -Nee, ek wil nie om ... eet nie.</p>	<p>Uvunyelwe ukuzilethela iwayini ...?</p> <p>Is jy toegelaat om jou eie wyn te neem ...?</p> <p>+Yebo, uvunyelwe ukuzilethela iwayini lakho ...</p> <p>+Ja, jy is toegelaat om jou eie wyn te neem ...</p> <p>-Cha, awuvunyelwe ukuzilethela iwayini lakho ...</p> <p>-Nee, jy is nie toegelaat om jou eie wyn te neem nie ...</p>	<p>Umele ukugqoka ibhantshi nothayi uma uya erestorantini ...?</p> <p>Is jy verplig om 'n baadjie en 'n das aan te trek na ... se restaurant?</p> <p>+Yebo, umele ukugqoka ibhantshi nothayi uma uya erestorantini ...</p> <p>+Ja, jy is verplig om 'n baadjie en das aan te trek na ... se restaurant.</p> <p>-Cha, awumele ukugqoka ibhantshi nothayi uma uya erestorantini ... -Nee, jy is nie verplig om 'n baadjie en 'n das aan te trek na ... se restaurant nie.</p>	<p>Ukhetha ukuya ...?</p> <p>Verkies jy om ... te gaan?</p> <p>+Yebo, nigkhetha ukuya ...</p> <p>+Ja, ek verkies om ... te gaan.</p> <p>-Cha, ngikhetha ukungayi ... -Nee, ek verkies om nie ... te gaan nie.</p> <p>-Cha, angikhethi ukuya ... -Nee, ek verkies nie om ... te gaan nie.</p>

Eienaar van restaurant	Tyd waarop tafel beskikbaar is	Eie wyn toegelaat	Verpligte baadjie en das	Keuse van restaurant
Piet	19:00	Ngikhohliwe ukubuza. Ek het vergeet om te vra.	✓	X
Thandi	18:00	X	Ngikhohliwe ukubuza. Ek het vergeet om te vra.	X
Jan	21:00	✓	X	✓
Thembi	Ngikhohliwe ukubuza. Ek het vergeet om te vra.	✓	X	X

3. Vra aan Zama of jy toegelaat is om jou eie wyn na Piet/Thandi/Jan/Thembi se restaurant te neem:

A: Uvunyelwe ukuzilethela iwayini lakho erestorantini
Is jy toegelaat om jou eie wyn na se

lika.....?
restaurant te neem?

Z: + Yebo, uvunyelwe ukuzilethela iwayini lakho
+ Ja, jy is toegelaat om jou eie wyn na

erestorantini lika.....
se restaurant te neem.

Z: - Cha, awuvunyelwe ukuzilethela iwayini lakho
- Nee, jy is nie toegelaat om jou eie wyn na

erestorantini lika.....
se restaurant te neem nie.

4. Vra aan Zama of dit verpligtend is om 'n baadjie en 'n das na Piet/Thandi/Jan/Thembi se restaurant aan te trek:

A: Umele ukugqoka ibhantshi nothayi uma uya
Is jy verplig om 'n baadjie en 'n das aan te trek

erestorantini lika.....?
na se restaurant?

Z: + Yebo, umele ukugqoka ibhantshi nothayi uma uya
 + Ja, jy is verplig om 'n baadjie en 'n das aan te
 erestorantini lika.....
 trek na se restaurant.

Z: - Cha, awumele ukugqoka ibhantshi nothayi uma uya
 - Nee, jy is nie verplig om 'n baadjie en 'n das aan
 erestorantini lika.....
 te trek na se restaurant nie.

5. Vra aan Zama of hy verkies om 21:00 na Piet/Thandi/Jan/
 Thembi se restaurant te gaan?

A: Ukhetha ukuya erestorantini lika..... ngo-9?
 Verkies jy om 21:00 na se restaurant te gaan?

Z: + Yebo, ngikhetha ukuya erestorantini lika..... ngo-9.
 + Ja, ek verkies om 21:00 na ... se restaurant te gaan.

Z: - Cha, ngiketha ukungayi erestorantini lika..... ngo-9.
 - Nee, ek (ver)kies om nie na se restaurant om
 21:00 te gaan nie.

Z: - Cha, angikhethi ukuya erestorantini lika.... ngo-9.
 - Nee, ek verkies nie om 21:00 na ... se restaurant
 te gaan nie.

D. Versoeke, vrae en voornemens

1. Die dosent vra die studente om die volgende versoeke aan
 die kelner te rig

Ngicela ...
 (Mag ek) Ek vra ...

a	b	c	d	e
ukubona imenyu.	ukubhuka itafula.	ukuya ethoyi= lethe.	ukuhlala nga= sewindini.	ukusula itafula, ngoba ngilingcolisile.
om die spyskaart te sien.	om 'n tafel te bespreek.	om toilet toe te gaan.	om by die venster te sit.	om die tafel af te vee, want ek het gemors.

Figuur 7.5: Vervangingstabel: die rig van versoeke

Verdeel die klas in groepe van twee.
 Vra die volgende vrae aan u gespreksgenoot:

2. Uthanda ...
Hou jy daarvan ...

	a	b	c	d
	ukudla inyama? om vleis te eet?	ukudla inhlanzi? om vis te eet?	ukudla isaladi? om slaai te eet?	ukudla u= ayisikhilimu. om roomys te eet?
Yebo/Ja				
Cha/Nee				

Figuur 7.6: Vervangingstabel: bepaling van voorkeure

3. Uma udla erestorantini ukhetha ...
As jy in die restaurant eet, verkies jy ...

	a	b	c	d
	ukuphuza itiye? om tee te drink?	ukuphuza ikhofi? om koffie te drink?	ukuphuza iwayini? om wyn te te drink?	ukuphuza ukholidrinki. om koel drank te drink?
Yebo/Ja				
Cha/Nee				

Figuur 7.7: Vervangingstabel: bepaling van keuse

- A. Watter van die volgende voornemens onderneem u wanneer u
gaan uiteet?

Ngizimisela .../Ek stel my daarop in ...
Ngizama .../Ek probeer ...

	a	b	c	d
	ukungadli kakhulu. om nie te veel te eet nie.	ukungabhemi. om nie te rook nie.	ukungadakwa. om nie dronk te word nie.	ukungamosi imali. om nie geld te verkwis nie.
Yebo/Ja				

Figuur 7.8: Vervangingstabel: bepaling van voornemens

E. Verskeie soorte driloefeninge

Tradisionele driloefeninge (vergelyk onder andere Roets, 1981:54-59 en Ulliyatt, 1991:74-77) soos die volgende kan ook geïmplementeer word.

Herhaling of nabootsing

Ngithanda ukudla iphuthingi.
Ek hou daarvan om nagereg te eet.
Ngithanda ukudla iphuthingi.
Ek hou daarvan om nagereg te eet.

Vraag- en antwoord oefeninge

Iwayini liyadula? Yebo, iwayini lidulile.
Is die wyn duur? Ja, die wyn is duur.

Vervangings- of substitusiedrii

Musa ukuya erestoranti/esikoleni/eyunivesithi ngaphandle
Moenie sonder 'n baadjie na die restaurant/skool/

kwebhantshi.
universiteit toe gaan nie.

Uitbreiding van sinne

Ngithembisa ukushaya ucingo ...
Ek belowe om te bel ...

Ngithembisa ukungakhohlwa ukushaya ucingo.
Ek belowe om nie te vergeet om te bel nie.

Voltooingsdrii

Ngithanda ...	(-dla)	Ngithanda ukudla.
Ek hou daarvan ...	(eet)	Ek hou daarvan om te eet.

Restourasiedrii

Herstel die sin na aanleiding van die leidrade.

Umele/-gqoka/ibhantshi/uthayi
Jy is verplig/aantrek/baadjie/das

Umele ukugqoka ibhantshi nothayi.
Jy is verplig om 'n baadjie en 'n das aan te trek.

F. Diverse

1. 'Kop- en stertlose' sinne (Rinvoluceri, 1985:9-12)

Voltooi die volgende sinne:

Ngizama uku...
Ek probeer om ...

Ngizama ukungamosi uma ngiphuza isobho.
Ek om nie te mors/stort as ek sop eet nie.

2. Vee uit en vervang (Rinvoluciri, 1985:57)

boleka
 Ngicela ukubona uThemba.
 ibhuku.

3. Sinscollage (Rinvoluciri, 1985:68)

Knip 'n paar sinne los wat van die infinitiewe strukture bevat, en vra die studente om soveel moontlik nuwe sinne te skep.

Produktiewe fase

Vergeleke by die vorige reseptiewe fase waar die response meesal voorsien is, is hierdie fase meer kreatief in die sin dat daar van studente verwag word om meer selfstandig in die teikentaal te produseer. Hierdie afdeling maak egter geensins daarop aanspraak om 'n vol Kommunikatiewe Aanpak te wees nie. Die blote feit dat hier gedril word, sluit 'n vol Kommunikatiewe Aanpak by voorbaat uit. Soos in die nawoord verduidelik, bevat die oefeninge in hierdie fase kommunikatiewe elemente wat dit van die tradisionele grammatikaalgebaseerde sillabus onderskei.

Verskeie driloefeninge (Roets, 1981:56-58)

Figuur 7.9: Situasiedril

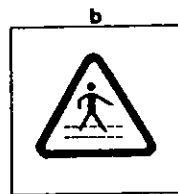
Beantwoord die volgende vrae

Umele ukumisa
 imoto lapha?
 Is jy verplig
 om hier te stop?



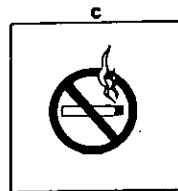
Yebo, umele ukumisa
 imoto lapha.
 Ja, jy is verplig om
 hier te stop.

Kuvunyelwe ukuwela
 umgwaqo lapha?
 Is dit toelaatbaar om
 die straat hier
 oor te steek?



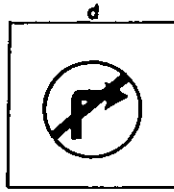
Yebo, kuvunyelwe ukuwela
 umgwaqo lapha.
 Ja, dit is toelaatbaar om
 die straat hier oor
 te steek.

Kuvunyelwe
 ukubhema lapha?
 Is dit toelaatbaar
 om hier te rook?



Cha, kuvunyelwe
 ukubhema lapha.
 Nee, dit is nie toelaat-
 baar om hier te rook nie.

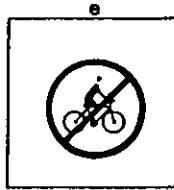
Kuvunyelwe ukujikela ngakwesokudla lapha? Is dit toelaatbaar om hier regs te draai?



Cha, kuvunyelwe ukujikela ngakwesokudla lapha.

Nee, dit is nie toelaatbaar om hier regs te draai nie.

Kuvunyelwe ukuhamba ngebhayisikili lapha? Is dit toelaatbaar om met 'n fiets hier te ry?



Cha, kuvunyelwe ukuhamba ngebhayisikili lapha.

Nee, dit is nie toelaatbaar om met 'n fiets hier te ry nie.

Beheerde dialoog

Opdragte word gegee van vrae wat gevra moet word. Die vraag word nie voorsien nie.

Vra of dit verpligtend is om 'n baadjie te dra:

Ant.: Umele ukugqoka ibhantshi?
Is jy verplig om 'n baadjie te dra?

Die dril van 'n dialoog (vergelyk Swartz, 1985:128)

Haal in die regte volgorde aan.

Alvorens die volgende oefeninge aangepak word, is dit nodig dat studente met die hele Zuludialoog van Zama en die ontvangsdame bekend is. Vanweë beperkte ruimte is slegs gedeeltes van die dialoog in driloefeninge geïllustreer.

Dialoog met Afrikaanse opdragte

Haal die hele dialoog van Zama en die ontvangsdame in Zulu aan. Vervang egter die ontvangsdame se dialoog met Afrikaanse sinne. Die studente lees in groepe van twee die leesles voor en van een student word verwag om die Afrikaanse gedeeltes in Zulu te vertaal. 'n Derde student kan as kontroleur figureer deur die response aan die hand van die oorspronklike dialoog te kontroleer.

Z: Sivunyelwe ukuletha iwayini lethu?
I: Ja, u is toegelaat om u eie wyn te bring.
Z: Ngivunyelwe ukuza ngingagqokanga ibhantshi nothayi?
I: Jy hoef nie 'n baadjie en 'n das aan te trek nie.
Ensovoorts.

Dialoog met opdragte hóé om te respondeer

Haal die hele dialoog van Zama en die ontvangsdame aan. Gee vir Zama indikasies van hóé om te respondeer, maar nie wát hy moet sê nie. Studente kan soos in die direk voorafgaande dialoog in groepe van drie werk.

- I: Uzimisele ukuza ngaphambili noma ngemuva
kwebhayisikobho?
Z: Sê dat u verkies om ná die filmvertoning te kom.

Dialogoog waarin een van die spreekbeurte weggelaat is

Haal Zama en die ontvangsdame se dialoog uitsluitlik in Zulu aan, met die verskil dat die ontvangsdame se dialoog met stippellyne aangedui word. Die ontbrekende dialoog moet dus by voorlesing deur student twee voorsien word. Dit laat noodwendig meer ruimte vir eie kreatiewe sinne mits dit nie Zama se dialoog versteur nie.

- I: _____
Z: Mina nginguMazibuko.
Sivunyelwe ukuletha iwayi lethu?
I: _____
Z: Ngivunyelwe ukuza ngingagqokanga ibhantsi?
I: _____
Ensovoorts.

Opsporing van foute

Haal Zama en die ontvangsdame se dialoog in Zulu aan. Haal veral die infinitiewe struktuur foutief aan en vra studente om die foute te onderstreep.

- Z: Ngifuna ukudl*l*i kini, kodwa ngikhohliwe ukubekela itafula.
en
Z: Cha, angikwazi uza manje.
Ensovoorts.

7.4 Die fase van aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring: praat- en skryfvaardigheid

Akkommodeerders se geïnteresseerdheid in die konkrete, empiriese werklikheid sal goed aanpas by 'n Kommunikatiewe Aanpak waar outentieke lewenswerklike natuurlike diskoers geproduseer word. In terme van die vlotheid- *versus* akkuraatheidkonstrukte (Greyling, 1990:149-150), toon hierdie fase ooreenkoms met vlotheidgerigtheid. Daarom moet die dosent kommunikatief fokus en die doelwit op die produksie van natuurlike diskoers stel. Hiermee word die terrein van die praat- en skryfvaardigheid noodwendig betree. Die terugvoer moet dan ook geskied in terme van die geslaagdheid al dan nie van kommunikasie, omdat hierdie reële aksent aansluiting vind

by akkommodeerders wat op die konkrete werklikheid afgestem is. Die eise wat kommunikatiewe kompetensie in die formaat van sosiolinguistiese, strategiese en diskoerskompetensie meebring, kan van al vier die leerstyle die beste deur akkommodeerders hanteer word, omdat hulle aksiegeoriënteerd, riskant en impulsief is en nie omgee om blootgestel te word en in die kalklig te staan nie. Die soeke na toepaslike taalgebruik in 'n verskeidenheid kontekste (sosiolinguistiese kompetensie), die moed om kommunikatiewe kortsluitings te oorkom (strategiese kompetensie), die eise om kohesie en koherensie in hulle gesprekke in te bou (diskoerskompetensie), is nie vir akkommodeerders so bedreigend as vir die ander leerstyle nie. Die stres wat met vinnigvloeiende spraak gepaard gaan, kan gevolglik ook die beste deur akkommodeerders hanteer word omdat hulle nie lang reflektiewe periodes nodig het nie. Die stresvolle fase van praat- en skryfvaardigheid moet op die akkommodeerders gerig word juis omdat hulle ook oor die volgende eienskappe beskik: Akkommodeerders is aktief, waaghalsig, vertrou op aanvoeling en kan akkurate gevolgtrekkings in die afwesigheid van logiese regverdigings maak. Hulle is geleentheidsoekers op soek na versteekte moontlikhede. Hulle kan ongestruktureerde leersituasies hanteer, is impulsief en nie wetenskaplik wel deurdag nie. Hulle werk nie planne vir optrede deeglik uit nie. Hulle is aanpasbaar in veranderende omstandighede. Hulle hou ook van verskeidenheid en blink uit in situasies wat om buigzaamheid vra. Akkommodeerders sien kans om besprekings te lei, aanbevelings te maak, die leeromgewing te manipuleer, in die diepkant ingegooi te word en moeilike take met ontoereikende hulpmiddels te hanteer. Hulle kan sake wat fluktueer, opwinding, drama en krisis hanteer, gevolglik kry hulle planne uitgevoer en take afgehandel. Hulle beskou mense as hulle belangrikste bron van inligting daarom sal hulle die interaksie tydens diskoers verkies bo teoretiese besinnings. Akkommodeerders hou nie van situasies waarin hulle 'n passiewe rol moet inneem nie, onbetrokke moet terugstaan nie, aan 'n swaar teoretiese onderbou blootgestel word en hulle

aktiwiteite moet herhaal nie. Hulle geniet nie aktiwiteite waarin hulle van noukeurige voorskrifte voorsien word en met min ruimte vir manipulering gelaat word nie. Teen die agtergrond hiervan is dit duidelik dat akkommodeerders van al die leerstyle die beste sal vaar met die onvoorspelbaarheid, uitdagings en blootstelling wat natuurlike lewenswerklike diskoers meebring omdat al die eise wat die produksie van taal stel, inherent in die akkommodeerders aanwesig is. Van al die leerstyle sal juis hulle die veelvuldige beurtwisselings en die informasie-gaping die suksesvolste kan hanteer en geniet.

Omdat die fase van aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring vir die bevordering van die praat- en skryfvaardighede uitgesonder word, sal daar in die volgende paragrawe gefokus word op die bevordering van natuurlike diskoers. Aangesien die produksie van natuurlike diskoers die hele einddoel is waarop die grootste deel van taalonderrig afgestem is, word daar ook stilgestaan by die problematiek met betrekking tot die onderrig van funksies. Die onderrig van funksies word in hierdie aanvangsnavoring oor taalonderrig in die Afrikatale uitgesonder omdat funksies so 'n prominente posisie in natuurlike diskoers beklee. Die bespreking van die metodologiese problematiek wat met die onderrig van funksies ondervind word, sal opgevolg word deur voorstelle hoe om aan die hand van onderrigmetodes, die problematiek te verlig. Wat die skryfvaardigheid betref, sal daar na die probleemstelling gelet word op die verskil tussen die praat- en skryfvaardigheid. Verskeie benaderings met betrekking tot die skryfvaardigheid sal uiteengesit word. Ten slotte sal verskeie onderrigmetodes en evalueringstrategieë uitgelig word.

7.4.1 Die bevordering van natuurlike diskoers : probleemstelling - praatvaardigheid

Van der Walt (1984:19-20) sê dat taalonderrig in die verlede gerig was op die bemeestering van die taalstrukture. Die

argument was dat as die taalsisteem verwerf is, studente oor alle informasie sou beskik om taal korrek en vlot aan te wend. Sillabusse is tradisioneel struktureel georganiseer en bestaan gevolglik uit 'n lys van strukture en woordeskat wat sorgvuldig gegradeer is. Die resultaat is nie bemoedigend nie. Hierdie tipe sillabusse lei tot studente wat struktureel-grammatikaal kompetent is, maar wat kommunikatief inkompetent is. Te veel klem op grammatikale sillabusse produseer linguïste en taalevalueerders, maar nie taalgebruikers nie (Finocchiaro en Brumfit, 1983:94). Taalstudente spreek egter toenemend die behoefte uit om vlotheid te verwerf. In 'n situasie-analise in 'n praktiese Engelse kursus aan die Universiteit van Potchefstroom is gevind dat 84% van studente spraakvaardigheid wil verwerf (Van der Walt, 1983:37). Ook Kroes (1984:3) toon aan dat 'n taal aangeleer word om te kommunikeer. In die laat sewentiger- en begin tagtigerjare het 'n kentering in sillabusontwerp gekom. Met die Kommunikatiewe Benadering is die klem vanaf 'n grammatikaal-gestruktureerde sillabus na 'n kommunikatiewe fokus verskuif waar kommunikatiewe kompetensie die hoofdoel vorm. Die uitvloeisels hiervan in Suid-Afrika kan onder andere in die De Lange Kommissie se doelwitte gesien word. Hiervolgens moet die leerder se taalvaardighede so ontwikkel word dat dit hom in staat stel om spontaan te kommunikeer. Die uiteindelige doelwit is dan ook kommunikatiewe kompetensie, maar in 1983 berig Hubbard (1983:9) dat hierdie doel nie bereik is nie. Sedertdien is daar sekerlik vordering gemaak. Wat die Afrikatale betref, sê Von Staden (1986:7 en 2) egter dat die produktiewe vaardigheid verwaarloos is, gevolglik is studente se spraakvaardigheid onbevredigend en selfs swak.

In die Afrikatale is daar te veel aandag aan die formele teoretiese kennis, dit wil sê vorm, oftewel struktuur, gewy omdat sommige akademici glo dat dit die taak van die universiteit is om 'n deeglike teoretiese opleiding te verskaf. Daar is egter 'n groeiende bewustheid dat kommunikatiewe kompetensie óók hoë prioriteit moet geniet.

Desnieteenstaande is die Kommunikatiewe Benadering tans nog nie algemene praktyk in Afrikataalonderrig nie. Die fokus is nog te sterk grammatikaal gerig. Hoewel daar natuurlik ruimte vir formele bestudering van taal bestaan, word 'n taal nie aangeleer uitsluitlik om linguistiese kennis te verwerf nie. Die onberekende aktivering van kommunikasie binne die klaskamer gaan egter ook nie die gewenste resultate hê nie. Nie alle verbalisering is noodwendig natuurlike diskoers nie. Die volgende gesprek is verteenwoordigend van 'n algemene tendens binne 'n kommunikatiewe poging. Twee studente tree oor 'n onderwerp van hul eie keuse, met mekaar in gesprek:

- | | |
|--|--|
| A. Sawubona. | A. Goeiedag. |
| B. Sawubona. Uthanda isizulu? | B. Goeiedag. Hou jy van Zulu? |
| A. Yebo, ngiyasithanda. | A. Ja, ek hou daarvan. |
| B. Ungubani? | B. Wie is jy? |
| A. NginguPiti. | A. Ek is Piet. |
| B. Kuyashisa namhlanje. | B. Dit is warm vandag. |
| A. Ngithanda ithenisi. Wena uthandani? | A. Ek hou van tennis. Waarvan hou jy? |
| B. Ngithanda ukubhukuda. Uvelaphi? | B. Ek hou van swem. Waar kom jy vandaan? |
| A. Ngivela eGoli. | A. Ek kom van Johannesburg. |
| B. Hamba kahle. | B. Mooi loop. |
| A. Yebo, hamba kahle. | A. Ja, mooi loop. |

Die resultaat is 'n doellose, ongesofistikeerde gesprek wat geen gesprekvoeringsvaardighede vertoon nie. Hoewel die uitinge sintakties en morfologies bevredigend is, is dit 'n onnatuurlike gesprek en koherensie oftewel samehang ontbreek. Dit behels nie natuurlike diskoers nie.

Die doel van hierdie studie is om 'n begin te maak met die studie van natuurlike diskoers deur enkele eienskappe van natuurlike diskoers en kommunikatiewe kompetensie uiteen te sit. Daar sal veral gefokus word op funksies omdat dit so 'n prominente eienskap in natuurlike diskoers is. Omdat die Grammatikavertaalmetode hoofsaaklik op die verkryging van grammatikale kompetensie konsentreer, lei dit nie tot die genoegsame onderrig van funksies nie. Die probleem is onder

andere juis dat daar nie altyd 'n een tot een relasie tussen funksie en vorm, struktuur oftewel grammatika is nie (Flowerdew, 1988:78), gevolglik word funksies in die Grammatikavertaalmetode verwaarloos. Hoewel toegewings in die literatuur gemaak word dat die onderrig van funksies prominente aandag moet geniet, word die verdere beswaar geopper dat dit maklik tot onproduktiewe fraseologie, oftewel fraseboekkennis lei (Yalden, 1983:144 en 76 en Flowerdew, 1988:72). Yalden sê dat Wilkins en Van Ek se werke juis nie aan die kritiek van fraseologie ontkom nie. Die grootste bydrae van hierdie ondersoek is daarin geleë dat die problematiek met betrekking tot fraseologie in 'n Zuludialoog oorbrug word. In die Zuludialoog word 'n veelheid funksies met kohesie en koherensie tot 'n natuurlike diskoers gekombineer. Die Zuludialoog is gefabriseer, maar geensins lukraak en arbitrêr nie. Dit is in ooreenstemming met die voorafgaande teoretiese onderbou vir natuurlike diskoers, geformuleer. Soos reeds gesê, volg vlotheid nie op die aanleer van formele aspekte van taal nie. Die student moet nie net die grammatika van die taal ken nie, hy moet hierbenewens ook weet hoe om die taal in kommunikasie aan te wend. Die onderrig van 'language use' (Van der Walt, 1984:20) moet ook aandag verkry. Kroes (1984:8) sê kennis van die taal behels meer as net die vermoë om korrekte uitinge te produseer. Dit sluit ook die vermoë in om sodanige uitinge toepaslik binne die konteks van diskoers te gebruik. Dit verg met ander woorde kommunikatiewe kompetensie. Hiermee word 'n Utopia vir die Afrikatale nie gesuggereer nie. Daarvoor is die problematiek van taalverwerwing te wyd. Ontoereikende doseertyd sal steeds die verwerwingsproses inhibeer - om maar een struikelblok te noem. Tereg meen Von Staden (1986:3) dat dit vanweë stremende faktore onrealisties is om te verwag dat vlotheid na drie jaar se studie verkry kan word. Die Kommunikatiewe Aanpak sal baie meer bevorderlik vir vlotheid wees as die tradisionele metodes soos die Grammatikavertaalmetode, die Direkte Metode en Oudio-Linguale onderrig. 'n Pleidooi word dus gelewer vir die onderrig van funksies in natuurlike

diskoers in die Afrikatale. Die begrip funksies word gevolglik allereers beskryf. Dit word opgevolg deur 'n historiese oorsig oor die onderrig van funksies en 'n uiteensetting van Van Ek (1977) se kategorie van funksies. Daarna word aspekte van 'n natuurlike diskoers asook die struktuur van 'n dialoog uitgelig. Dit word opgevolg met 'n fokus op kommunikatiewe kompetensie. Die afdeling sluit af met 'n voorbeeld van 'n Zuludialoog wat op eerstejaar nie-moedertaal sprekers afgestem is. Wat die Afrikatale betref, vorm dit slegs 'n inleiding tot die studie van natuurlike diskoers - 'n intensief nagevorste studieterrein wat uiteraard meer behels as wat binne hierdie beperkte omvang uiteengesit kan word.

7.4.1.1. Die onderrig van funksies

Beskrywing van die begrip funksies

Aangesien funksies so 'n belangrike komponent van natuurlike diskoers is, word dié begrip ter aanvang toegelig. Na aanleiding van Wilkins sê Van der Walt (1984:22) dat die mens nie taal gebruik om die grammatikale kategorieë wat linguïste beskryf het, uit te beeld nie. Taal word onder andere aangewend om verskoning aan te bied, te groet, te oorreed, te beveel en om sekere betekenis byvoorbeeld tyd, ruimtelike verhouding of duur, uit te druk. Daarom sê Wilkins dat taal, in teenstelling met die tradisionele benadering waar taal in grammatikale terme beskryf is, in die Funksioneel-Nosionele sillabus baie meer paslik geklassifiseer kan word in terme van wat mense met die taal wil doen (funksies), en in terme van die betekenis (nosies) wat mense wil oordra. Funksies behels dus die kommunikatiewe doelwitte van taal (Finocchiaro en Brumfit, 1983:219). Die Funksioneel-Nosionele Aanpak plaas dus die klem op die kommunikatiewe doel van 'n taalhandeling. Elke taalhandeling is binne 'n spesifieke situasie met betrekking tot 'n spesifieke onderwerp, funksioneel georganiseer - dit is 'n poging om iets te doen (Finocchiaro en Brumfit, 1983:12 en 13). Mense sal byvoorbeeld verskoning maak (funksies) omdat hulle laat is (nosies). Van der Walt (1984:22) sê dat die

Funksioneel-Nosionele Aanpak, taal in terme wat baie met die breë publiek se persepsie van taal ooreenstem, beskryf. Ribbens (1984:47) toon aan dat die Kommunikatiewe Benadering nie meer uitsluitlik geïnteresseerd is in studente se formele taalkennis nie, maar eerder in wat die leerder met die taal in werklike situasies kan doen. Belangrik is of die student toepaslike taalgebruik in suksesvolle interaksie kan aktiveer (vergeelyk ook Kroes, 1984:8).

Historiese perspektief

Histories gesien was taalonderrig in die tradisionele metodes soos die Grammatikavertaalmetode, die Direkte Metode en die Oudio-Lingualisme, struktuur- en dus akkuraatheidsgerig (Roberts, 1982:95-96 en Greyling, 1990:148-149). Met die ontwikkeling van Chomsky se standpunt dat strukturele teorieë nie vir die kreatiwiteit en uniekheid van individuele sinne voorsiening maak nie, het die funksionele en kommunikatiewe potensiaal wat tot op die stadium nog geïgnoreer is, prominensie verkry. Taal in sy sosiale konteks as 'n instrument tot sosiale interaksie, het die doelwit vir taalonderrig geword (Ulliyatt, 1991:95). Flowerdew (1988:69-72) sê die kiem vir funksionele sillabusse kan teruggevoer word tot Sweet in 1899. Dit is verder deur Palmer (1917) en Ogden en Richards (1923) ontwikkel. In Europa het die interafhanklikheid van lande en die European Common Market tot die totstandkoming van die Council of Europe gelei. Dit het die funksioneel/kommunikatiewe definiëring van taal tot gevolg gehad waaruit kommunikatiewe, eerder as strukturele sillabusse, voortgevloei het. Flowerdew (1988:69) sê kontemporêre aanpassings van Ogden en Richards is te vind in die werk van Wilkins (1973 en 1976a) met sy voorstelle vir nosionele sillabusse. Een van die drie kategorieë wat Wilkins onderskei, naamlik dié van kommunikatiewe funksie, hou verband met die taalhandelingssteorieë van Austin (1962) en Searle (1969). Austin was die eerste om taalhandelings te klassifiseer. Dit het as basis vir Wilkins gedien. Wilkins (1973, 1976a), Van Ek en Alexander (1975) het hierna op die

ontwikkeling van inventarisering van taalhandelings om in sillabusse te integreer, gefokus. Ander taksonomieë is die van Vendler, Ohmann en Fraser (Flowerdew, 1988:71).

Die Kommunikatiewe Aanpak het die onderrig van funksies voortgesit. Richards en Rodgers (1986:66) haal Littlewood aan wat meen die onderskeidende kenmerk van kommunikatiewe taalonderrig is die integrasie van funksie én struktuur, oftewel funksie én vorm. In opvolgnavorsing vra Widdowson volgens Ulliyatt (1991:101) egter of Wilkins se inventaris van funksies werklik die kommunikatiewe feite van taal in berekening bring. Dit verantwoord nie dat kommunikasie nie deur '... linguistic exponents of concepts and functions as self-contained units of meaning', plaasvind nie. Daar moet dus ook rekening gehou word met die feit dat kommunikasie as diskoers plaasvind waarby betekenis deur interaksie onderhandel word. Hierdie ontwikkeling het daartoe gelei dat die interaktiewe aard van diskoers 'n fokuspunt in kommunikatiewe taalonderrig geword het. 'n Verskuiwing het dus plaasgevind vanaf strukturele akkuraatheid, na betekenis en konsepte, of funksies, tot die uiteindelijke klem op interaktiewe diskoers. Daar word dus nie meer net op die akkuraatheid van die fonologiese, morfologiese, semantiese en sintaktiese niveaus gekonsentreer nie. Interaktiewe transaksionele komponente word ook ingesluit (Ulliyatt, 1991:102). Canale (1983:3-14) sê byvoorbeeld dat -kommunikatiewe kompetensie grammatikale sowel as sosiolinguistiese, strategiese en diskoerskompetensie insluit. 'n Verdere doelwit van die afdeling is om 'n verskeidenheid funksies in natuurlike diskoers, wat op die bevordering van kommunikatiewe kompetensie afgestem is, in 'n Zuludialoog te illustreer. Die funksies in die dialoog word deurgaans onderstreep.

Van Ek se kategorie van funksies

Omdat funksies 'n hoë frekwensie in natuurlike diskoers het, word daar 'n groot verskeidenheid funksies uit Van Ek (1977:45-49) se kategorie in die Zuludialoog geïntegreer.

Vervolgens word 'n opsomming gegee van die belangrikste funksies wat Van Ek onderskei:

1. Die mededeling en soek na feitlike kennis, byvoorbeeld: identifisering; rapportering-beskrywend en ook verhalend; korrigering; navraag.
2. Die uitdrukking van, en navraag na, intellektuele gesindhede, byvoorbeeld: ooreenstemming; verskil; ontkenning van iets; die aanvaarding of wegwysing van 'n aanbod of uitnodiging; die vergeet, onthou van iets of iemand; moontlikheid, onmoontlikheid; vermoë, onvermoë; sekerheid, onsekerheid; verpligting, al dan nie; toestaan en weiering van toestemming.
3. Die uitdrukking van, en navraag na, emosionele houdings, byvoorbeeld: plesier, voorkeur, afkeur; belangstelling of gebrek daaraan; verrassing; hoop, tevredenheid, ontevredenheid; teleurstelling; vrees; kommer; dankbaarheid; simpatie; intensie; behoefte en begeerte.
4. Die uitdrukking van, en navraag na, morele houdings, byvoorbeeld: apologie; toestaan van vergifnis; aanvaarding, verwerping; waardering; spyt; neutraliteit, onverskilligheid, onpartydigheid.
5. Oorreding, byvoorbeeld: voorstel van 'n plan van aksie; versoek, uitnodiging en advisering van ander om iets te doen; waarskuwing; instruksie; aanbod en versoek om hulp.
6. Sosialisering, byvoorbeeld: begroeting; ontmoeting en bekendstelling van mense; vertrek; aandag trek; instelling van 'n heildronk en ook gelukwensing.

7.4.1.2 Die eienskappe van natuurlike diskoers

Inleidend

Hoey (1992:65-66) sê diskoers is enige redelike self-onderhoudende stuk gesproke of geskrewe taal wat langer as een enkel sin is. Diskoersanalise is die studieterrein van linguïste wat hulself bemoei met hierdie multi-uiting kommunikasiehandeling. As iemand 'n vraag gevra word en hy beantwoord dit, is diskoers geskep. Daar bestaan baie verskillende soorte diskoers byvoorbeeld 'n referaat, 'n

paneelbespreking, briewe, om maar enkeles te noem. In hierdie studie word op slegs een tipe diskoers gefokus naamlik die onvoorbereide gesproke en vry dialoë wat deur twee of meer sprekers in interaksie geproduseer word. Hoey (1992:66) meen dat diskoersstruktuur nie eksplisiet aan studente onderrig hoef te word nie. Die dosent moet volgens hom oor die kennis van diskoersstruktuur beskik sodat hy kan evalueer of studente normale, natuurlike gesprekke produseer. Persoonlik meen ek egter dat óók die studente bewus gemaak moet word van die eienskappe waaroor natuurlike diskoers moet beskik. Die eienskappe van natuurlike diskoers wat in die volgende paragrawe uiteengesit word, sal prakties geïntegreer word in die vorm van 'n Zuludialoog. Alle numeriese aanduidings (1-177) verwys na die Zuludialoog. In die Zuludialoog is 'n veelheid funksies na aanleiding van Van Ek (1977:45-49) geïntegreer omdat dit juis wil aantoon dat koherente diskoers geskep kan word en dat dit inderdaad moontlik is om 'n groot verskeidenheid funksies tot 'n eenheid te vervleg. Hiermee word aangetoon dat die kritiek teen fraseologie (Yalden, 1983:144 en 76 en Flowerdew, 1988:72), die bestudering van geïsoleerde funksies in die Funksioneel-Nosionele Aanpak, wel oorbrugbaar is. Andersyds is die doel van die veelheid funksies om dié skaars kommoditeit in die Afrikatale aan te vul. Die voorstelling van persone aan mekaar (60-66), die betoning van medelye (137-138), gelukwensing (148-154) om maar enkeles te noem, kom nie algemeen in die grammatikaalgebaseerde sillabusse voor nie, en tog het dit 'n hoë frekwensie in natuurlike diskoers, en behoort baie meer aandag in die onderrig van studente te verkry.

Aanliggende, aangrensende pare, 'adjacency pairs'

Daar is lank gemeen dat gesprekvoering ongestruktureerd is. By die bestudering van gesprekstrukture en organisasie, het sosioloë egter later vasgestel dat gesprekvoering inteendeel wel georden en gestruktureerd is (Tsui, 1991:111). Taal is 'n sosiale skepping met 'n sosiale doelstelling. Selfs die literêre teks as taalverskynsel dui op 'n poging tot

kommunikasie - 'n wil om verstaan te word (Strydom, 1975a:319). Na aanleiding van Davies sê Tsui (1991:115) voorts dat as 'n mens iets aan iemand anders meedeel dan is die doel om sekere effekte te bereik. Vrae word gevra om antwoorde te verkry; versoeke word gerig om ander te beweeg om iets te doen. Mense word gegroet om welwillendheid oor te dra en terug te ontvang. Vrae word nie gestel om herkanaliseer te word en vooronderstellings uit te daag nie. 'n Vraag word gewoonlik deur 'n antwoord opgevolg. Gegewe die eersgenoemde word die laasgenoemde verwag. Hierdie 'as X - dan Y' oftewel 'if X - then Y', hou verband met die basiese motivering vir menslike interaksie en skakel ook met die Deontologie en die werk van die filosoof Von Wright (Tsui, 1991:115 en Shimanoff, 1982:76). Die tipe sekvensie wat hom in gesprekvoering voordoën, word as naasliggende aangrensende pare, 'adjacency pairs', beskryf. 'n Aangrensende paar bestaan uit twee uitinge wat deur twee verskillende sprekers geuiter word en aangrensend tot mekaar geposisioneer word. Die verhouding tussen die twee uitinge is dat die eerste, 'n eerstepaar-gedeelte 'first pair part', en die tweede, 'n tweedepaar-gedeelte 'second pair part' vorm, wat gesamentlik 'n paar vorm. Voorbeelde is vraag-antwoord, begroeting-begroeting, versoek-instemming/weiering. Die onderliggende reël is dat as die eerstepaar-gedeelte gegee word, word die tweedepaar-gedeelte verwag. As daar by 'n oproep nie met 'n antwoord gerespondeer word nie, is dit geregverdig om die oproep te herhaal, terwyl dit nie regverdigbaar is om 'n vraag wat beantwoord is, te herhaal nie (Tsui, 1991:112-115). Hierdie prominente rol wat funksies in die formaat van aangrensende pare in natuurlike diskoers vorm, bied dan ook die verklaring waarom hierdie afdeling so swaar klem op funksies plaas. Tsui (1991:113) sê voorts dat die aanliggende pare 'n kragtige beskrywing van gespreksorganisasie is omdat dit tot 'n baie groot mate op die terugkerende patrone in gesprekvoering fokus. Hierdie terugkerende patrone wat tot koherensie in gespreksituasies lei, herinner ook aan Strydom (1975a:325) wat na aanleiding van Jakobson se bespreking van

die twee fundamentele ordeningsprinsipes, te wete seleksie en kombinasie, sê dat eenheid in die literêre werk verkry word deur herhaling en ontwikkeling:

'Speech implies a selection of certain linguistic entities and their combination into linguistic units of a higher degree of complexity. The development of discourse may take place along two different semantic lines: one topic may lead to another either through their similarity or through their contiguity' (Jakobson, 1956:58, 59 en 76).

Na aanleiding van die vraag-antwoord-paartipe sê Tsui (1991:115-116) dat enigiets wat nie 'n antwoord op 'n vraag is nie, nie as 'n tweede paar gedeelte van 'n vraag-antwoord paartipe gesien kan word nie. Hy sê voorts dat duidelik onderskei moet word tussen wat in werklikheid voorkom na 'n bepaalde uitdrukking en wat verwag word om voor te kom. So kan 'n vindingryke koöperatiewe respons op 'n vraag, volgens Levinson (1983:293) selfs bo 'n antwoord verkies word. Tsui meen dat die sekvensiereël bepaal dat 'n vraag 'n verwagting van 'n antwoord skep en daarom interpreteerbaar is hoewel dit nie op die oppervlak die vorm van 'n vraag-antwoord vertoon nie. 'n Voorbeeld hiervan is Zama wat vir Piet vra waar die melkery is. Dit word met 'n koöperatiewe innoverende stelling opgevolg dat die melkery reeds 11:00 gesluit het (4-6), hoewel dit op die oppervlakte nie die vorm van 'n vraag-antwoord vertoon nie. Soos reeds gesê, word 'n pertinente poging in die Zuludialoog aangewend om die vermelde kritiek teen die Funksioneel-Nosionele Aanpak, naamlik die bestudering van funksies in isolasie, te oorbrug. Die meeste voorbeelde in die Zuludialoog vorm dan ook aangrensende pare, byvoorbeeld op 'n vraag of hy onthou, antwoord Piet dat hy Zama se naam vergeet het (20-25); 'n versoek om vergifnis word toegestaan (28-33); op die navraag of iets moontlik is, word gestel dat dit nie moontlik is nie (92-93), om maar enkeles te noem. Die Zuludialoog weerlê die kritiek teen die bestudering van funksies in soverre dit aantoon dat 'n groot verskeidenheid funksies wél tot 'n sinvolle eenheid saamgevoeg kan word.

Koherente sekwensies

Daar bestaan egter baie voorbeelde van gesprekke waar aangrensende pare nie voorkom nie. Volgens Tsui (1991:118) is dit egter nie waar dat 'enigiets' deur 'enigiets' opgevolg kan word nie. Soms is antwoorde nie werklike antwoorde nie. Dit is egter op die een of ander manier verwant aan die voorafgaande en vorm sodoende wel 'n koherente sekwensie daarmee. Die koherensie hou verband met die 'illocutionary intent' en die pragmatiese vooronderstelling. Die term pragmatiese voorstelling verwys na die agtergrondbeskouing of aannames of veronderstellings van die spreker. Al die vooronderstellings hier onder bespreking, is pragmatiese vooronderstellings. Die 'illocutionary' intensie of doel van Zama se vraag in die volgende voorbeeld is om Piet te kry om informasie te voorsien. Piet se antwoord, *Yihora leshumi nambili/Dit is 12:00*, is 'n antwoord op Zama se vraag hoe laat dit is (7-8). Dit vorm dus 'n tweedepaar-gedeelte. Ingelyks sou 'n antwoord *Sekuyisikhathi sokudla kwasemini/Dis reeds tyd vir middagete*, ook 'n sinvolle antwoord op die vraag verskaf. Die hoorder sou op grond van vorige ervaring weet dat middagete tussen 12:00 en 14:00 genuttig word. Tsui (1991:118-120) brei op 'n soortgelyke voorbeeld uit en sê dat antwoorde soos *Anginawashi/Ek het nie 'n horlosie nie* en *Ngingazi kanjani?/Hoe moet ek weet?*, op die voorvermelde vraag, die vooronderstellings van die vraesteller uitdaag. Laasgenoemde twee antwoorde daag die vooronderstelling dat die ondervraagde oor die informasie beskik, uit. Die eerste antwoord verskaf beleefd en apologeties die rede vir die onvermoë om die gevraagde inligting te verskaf, terwyl die tweede voorbeeld dit op 'n aggressiewe wyse doen. Vir verdere bespreking van hierdie kwessie, kyk Tsui (1991:118-119). 'n Zuluvoorbeeld van waar die aangesprokene die spreker se veronderstelling dat hy informasie sal verskaf, uitdaag, is die waarin Zama vir Piet vra of hy weet waar die eienaar van die melkery bly (9-10). Hierop reageer Piet dat die buurvrou die eienaar ken en dat hy dié moet vra (11). Dit is 'n voorbeeld van 'omsturing' of

verlegging van roete ('re-routing', in Tsui (1991:120) se terminologie). Verskillende uitinge het verskillende pragmatiese vooronderstellings en kan gevolglik op 'n verskeidenheid maniere uitgedaag word. Vir diskoers om koherensie te behou, moet 'n uiting egter verwant wees aan, óf die 'illocutionary' intensie, óf die pragmatiese vooronderstellings van die vorige uiting. Indien dit nie die geval is nie, is daar nie sprake van koherensie nie. Tsui (1991: 123) noem dit die koherensiereël, ten einde dit van die aangrensende paarreël, te onderskei. Dit beteken egter nie dat die koherensiereël onaantasbaar of onskendbaar is nie. Onverwante uitinge mag voorkom, maar wanneer die reël aangetas word, sal die verbreking van koherensie die gespreksgenote se aandag opeis. In meeste gevalle kan die skending van die koherensiereël verantwoord word. Indien 'n persoon egter by herhaling sonder goeie rede die koherensiereëls verbreek, sal hy as anti-sosiaal, egosentries en onhoflik beskou word.

Dié verbreking van die koherensiereël

Na aanleiding van Lycan wys Tsui (1991:123) daarop dat die nuttigheidswaarde van die onderbreker se aksie, as regverdiging vir die verbreking van die koherensiereël kan dien. Die nuttigheid is dikwels in 'n verandering van die fisiese konteks waarin die gesprek plaasvind, geleë. Dit behels gewoonlik 'n buitengewone verandering in die ekstra-linguistiese omgewing. Die ekstra-linguistiese omgewing tydens 'n gesprek kan byvoorbeeld versteur word deur verstikkende rook wat deur 'n brand veroorsaak word (82-84). Die gesprek kan met 'n onverwagte uiting verbreek word, volgens Tsui (1991:123-124) 'n *non-sequitur*, genoem. Die brandgevaar in hierdie voorbeeld verg onmiddellike aandag en regverdig beslis 'n onverwante onderbreking met die versoek om die venster oop te maak. 'n *Non-sequitur* in 'n noodsituasie word gewoonlik deur 'n nooduitdrukking soos *Nkosi yami/O gits*, vergesel (84). Hierbenewens noem Tsui (1991:125) dat 'n kommunikasieverbreking of ineenstorting ook tot die verbreking van die koherensie kan lei. Dit moet egter weer eens

beklemtoon word dat die versteuring van kommunikasie gespreksgenote opval en dat daar na 'n goeie verklaring vir die deurbreking gesoek sal word. Indien kommunikasie by herhaling sonder goeie rede, versteur word, word dit as ontoepaslik en anti-sosiaal beskou en bestaan daar genoegsame gronde vir beswaar.

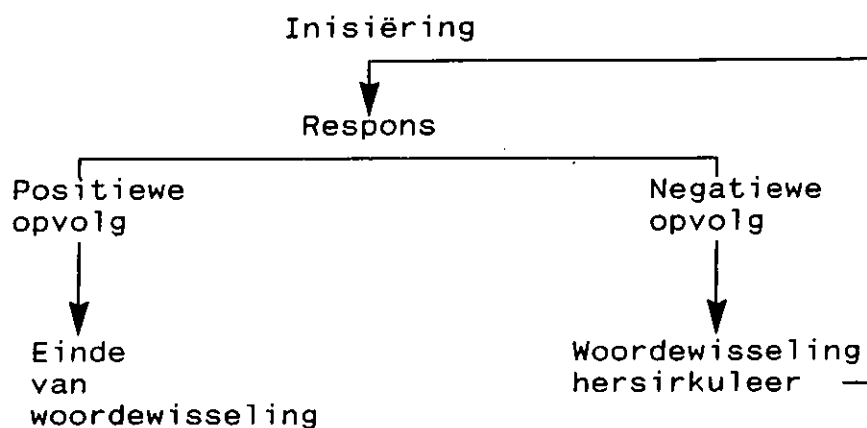
Hoey (1992:67-83) onderskei agt beginsels wat natuurlike dialoog kenmerk:

- a. In natuurlike dialoog onderskei die spreker tussen vaste en vrye pare ('frozen and free pairs') wat gewoonlik aan die begin/einde asook die middel van dialoog voorkom. Vaste pare is ritualisties en word aangewend om die gesprek af te rond. Dit is gewoonlik die eerste uitinge wat in vreemdetaalonderrig verwerf word. Hierdie uitinge word gewoonlik as geheeldede aangeleer en word nie opnuut by elke geleentheid geherformuleer nie. Begroeting, welstandsverneming en die afsluiting van 'n gesprek is voorbeelde van vasgelegde pare (2-3, 42-44 en 174-177). Vrye pare bevat minstens een uiting wat uniek is, gevolglik is vrye pare onbeperk en nie as geheeldede aan te leer of te memoriseer nie. Gewoonlik kom die vrye pare in die middel van 'n gesprek voor.
- b. Die persoon wat antwoord, tree nie altyd op soos die spreker begeer nie, byvoorbeeld op 'n vraag of Piet hom ken, antwoord Piet dat hy nie vir Zama ken nie (14 + 17).
- c. Woorduitruiling kan oor drie of vier beurtwisselings voorkom, byvoorbeeld op 'n vraag of dit toelaatbaar is om die venster oop te maak (85) volg die vertwyfeling dat hulle nie veronderstel is om die venster oop te maak nie, en dus liever eers toestemming moet vra (86-88). Op 'n versoek om die venster oop te maak (91 + 92), volg die antwoord dat dit onmoontlik is (93 + 94), die waarskuwing

om versigting te wees vir beserings (97-99) en die opdrag om dit liever te los (100).

- d. In natuurlike diskoers kombineer sprekers beurtwisselings wat daartoe lei dat die dialoog kompleks en buigbaar is, byvoorbeeld 'n opvolg wat as 'n inisiëring hanteer word. Dit wat deur 'n spreker as die afronding van 'n wisseling aangebied word, word deur die luisteraar aangewend om 'n nuwe beurtwisseling in te lyf. Op die inisiërende vraag wanneer Piet Durban toe getrek het, (53) antwoord hy dat hy twee jaar gelede Durban toe getrek het (54). Hierdie afrondende respons word deur Zama opgevolg met 'n nuwe inisiërende vraag, waarom Piet Durban toe getrek het (55).
- e. Natuurlike dialoog kan ook 'n negatiewe opvolg bevat wat die luisteraar nie met 'n keuse laat nie, byvoorbeeld op Piet se inisiërende vraag of Zama dink sy jas en sambreel is veilig by die ingang (122) respondeer Zama dat hy nie weet nie, hy veronderstel so (123 + 124). Piet se negatiewe opvolg dat hy dit nie wil verloor nie, (125) word deur Zama as 'n negatiewe evaluering van sy respons interpreteer, gevolglik doen Zama die moeite om die verlangde inligting te bekom (126-128). Voornoemde behels dat 'n negatiewe evaluering van 'n respons aandui dat daar nie na behore op die oorspronklike inisiëring gereageer is nie. Dit plaas druk op die aangesprokene om beter te respondeer. Dit kan diagrammaties soos volg voorgestel word:

Figuur 7.10: Die negatiewe evaluering van 'n respons



(Na aanleiding van Hoey, 1992:77).

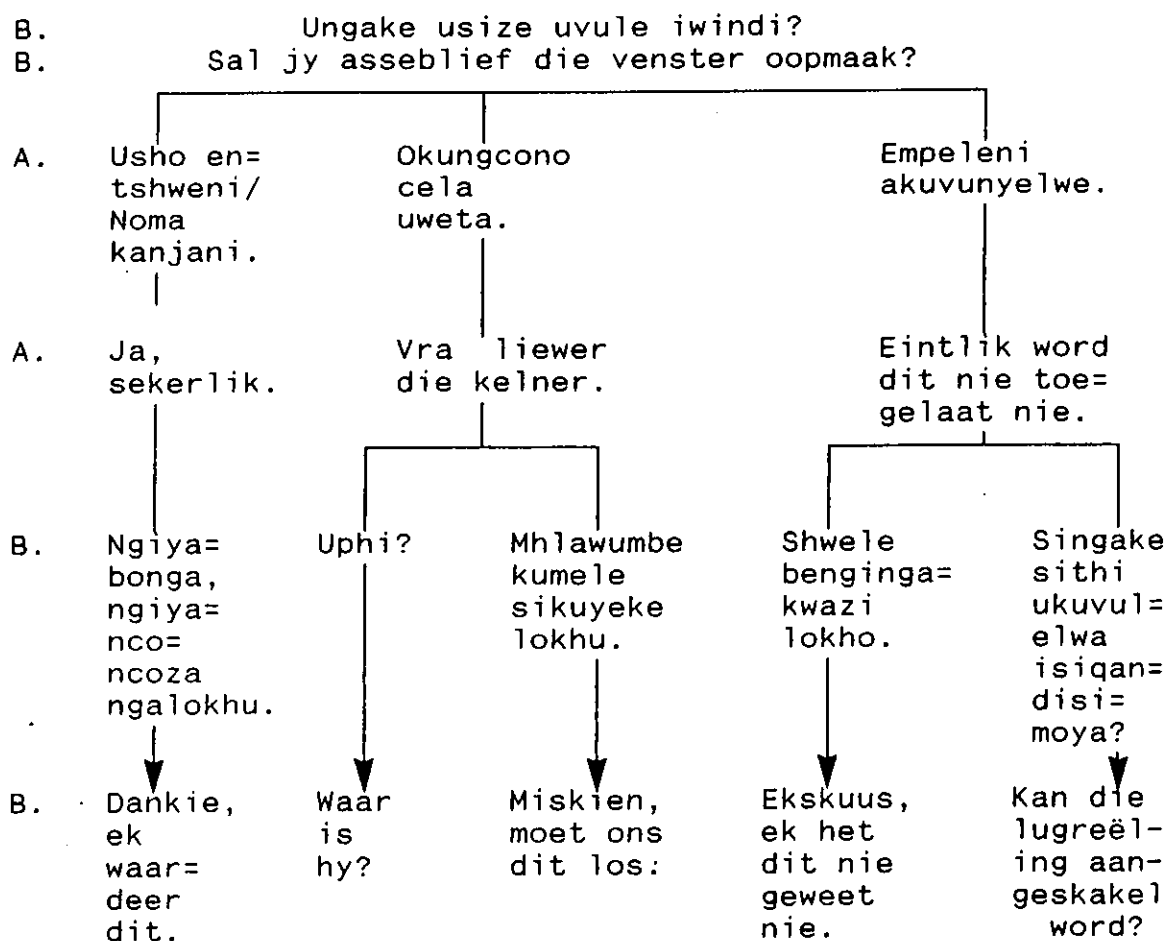
- f. In natuurlike dialoog kan 'n spreker die gesprek onderbreek deur 'n aspek van die ander spreker se vorige uiting, uit te daag. Dit behels nie noodwendig onbeskofte optrede nie. Piet bevraagteken die waarheid van Zama se stelling dat hy nie 'n televisie het nie. Zama, die uitgedaagde spreker, moet eers respondeer alvorens Piet kan oorgaan tot die gebonde inisiëring. Piet se vraag of Zama die program op televisie gesien het, is 'n inisiëring (103). Zama se antwoord dat hy nie 'n televisie het nie, is 'n respons (105). Piet se vraag of hy nie 'n televisie het nie, is 'n uitdaging - 'n teen-inisiëring (106-107) waarop Zama se antwoord as respons figureer (108).
- g. In natuurlike dialoog het 'n spreker 'n keuse vir opvolgende response. Die aanbod om saam koffie te gaan drink (71), laat die toehoorder met die keuse om dit te aanvaar of van die hand te wys.
- h. In teenstelling met 'n onnatuurlike en versplinterde dialoog waarin sprekers nie veel vir mekaar te sê het nie, dwaal natuurlike dialoog nie koersloos nie, maar het gespreksgenote iets om vir mekaar mee te deel. (Die hele Zuludialoog getuig hiervan).

7.4.1.3 Die struktuur van dialoog

Volgens Roberts (1986:66-71) was daar vroeër 'n neiging om dialoë aan te wend om grammatikale strukture te demonstreeer. Waar transaksionele kompetensie egter die fokus vorm, moet ander aspekte buiten die grammatikale strukture ook aandag verkry. Na aanleiding van De Pietro, lewer Roberts die pleidooi dat die volgende kenmerke wat dialoog struktureer, aandag geniet:

- a. Dialoog bevat informasie-uitruilings. Op Piet se vraag waar Zama woon, voorsien Zama die inligting dat hy in Johannesburg woon (49 en 50).
- b. Met dialoë wil resultate verkry word. Zama deel Piet mee dat hy meen om die hele aand by hom te kuier (170), waarop Piet reageer dat hy eintlik die buurman belowe het om hom met sy motor te help. Piet wend 'n taktvolle strategie aan deur die woord 'empeleni/eintlik', wat, sonder om offensief te wees, die boodskap tuisbring dat 'n besoek wat oor die hele aand strek, ongeleë is (171-172). Zama is gevoelig vir die strategie, tot so 'n mate dat hy apologie aanteken omdat hy sosiale verleentheid veroorsaak het en dui gevolglik aan dat hy slegs 'n kort rukkie sal kuier (173).
- c. Dialoog het 'n eksterne sowel as 'n interne struktuur - 'n 'inscape' en 'n 'outscape'. Dialoog openbaar nie noodwendig alles wat in persone se gedagtes aangaan nie. 'n Deel van die sosialiseringproses is om die verborge gedagte-inhoud ('inscape') te filtreer in 'n vorm wat sosiaal aanvaarbaar is. Die kuns van dialoog is daarin geleë, om die 'inscape' so deur die 'outscape' weer te gee dat dit die minste sosiale skade aanrig. Persone wat hierin slaag, word gewoonlik as taktvol gereken. 'n Voorbeeld waar huiwering vir 'n uitgerekte koffiesessie

Figuur 7.12: Potensiële vertakkingspunte in dialoog



7.4.1.4 Kommunikasiereëls

Shimanoff (1982:264) sê kommunikasiereëls kan met die eksaktheid wat vir teorievorming en wetenskaplike navorsing benodig word, gedefinieer word. Kommunikasiereëls kan ook akkuraat van gedrag afgelei word. Verskeie metodes kan aangewend word om kommunikatiewe reëls te ontdek en te bekragtig. 'n Studie van kommunikatiewe reëls kan 'n betekenisvolle bydrae tot die ontwikkeling van kommunikasieteorie lewer. Kommunikasiereëls het praktiese implikasies vir kommunikasiereëlteorie en kommunikasiereëlnavorsing en dit lewer 'n belangrike bydrae in menslike kommunikasienavraag. Die strukturele kwaliteite van die kommunikasiereëls kan in 'as-dan' oftewel 'if-then'

formaat uitgedruk word (Shimanoff, 1982:76-161). Om maar enkele voorbeelde te noem as 'n vraag gevra word, moet dit beantwoord word (p.91); as 'n vraag beantwoord is, moet dit nie herhaal word nie (p.161), as die vloer behou wil word terwyl die volgende uiting geformuleer word, moet pouses tussen-in nie te lank wees nie (p.112) en as 'n spreker hoflik wil wees, moet opsies vir die luisteraars toegelaat word (p.213), ensovoorts. Volgens Shimanoff (1982:262-263) kan kommunikasiereëls aangeleer word. Persone wat kommunikasiereëls geweld aandoen, word onder andere as beledigend gereken. As persone die mees prominente reëls vir 'n betrokke groep geleer word, kan hulle 'n beter toepaslike keuse uitoefen. As kommunikators die reëls bemeester, kan hulle hulleself kommunikatief beter teen uitbuiting beskerm.

7.4.1.5 Kommunikatiewe kompetensie

Benewens voornoemde eienskappe van natuurlike diskoers, moet kommunikatiewe kompetensie ook by kommunikatiewe onderrig geïntegreer word. Canale (1983:7-14) onderskei vier vorme van kommunikatiewe kompetensie te wete grammatikale, sosiolinguistiese, strategiese en diskoerskompetensie. Dit is binne die bestek van hierdie studie nie moontlik om breedvoerig hieraan aandag te gee nie, dus word daar ter illustrasie by enkele voorbeelde volstaan.

Roberts (1986:56) gebruik die konsep 'formele kompetensie' as sambreelterm vir grammatikale en idiomatiese kompetensie. Grammatikale kompetensie is die vermoë om goed gevormde, grammaties korrekte sinne te produseer. Tradisionele taalonderrig het geweldig prominensie hieraan verleen. Tot welke mate grammatikale kompetensie idiomatiese kompetensie bevorder, is egter debatteerbaar. Hoe grammatikaal kompetent 'n student ook al is, kan hy idiomatiese taalgebruik nogtans verwarrend en duister vind. Omdat die dosering van grammatika in die Afrikatale in die algemeen baie goed ontwikkel is, geniet dit nie klem in die ondersoek nie. Die idiomatiese

kompetensie het tot dusver veel minder aandag in die Afrikataalonderrig verkry. Veelvuldige voorbeelde van idiomatiese taalgebruik kom in die Zuludialoog voor vanweë die feit dat baie funksies onreëlmatig en onsistematies is. Soos reeds gesê, dit is juis een van die doelwitte om die samehang van 'n groot verskeidenheid funksies te illustreer.

Aansluitend hierby sê Roberts (1986:57) in 'n uiteensetting van kommunikatiewe kompetensie dat **sosiokulturele kompetensie** maar één deel van vreemdetaalstudie vorm. Daar moet ook geleer word wanneer om die funksies te gebruik en hoe om rekening te hou met die verskille tussen verskeie gemeenskappe. (Paulston (1981:94) verwys daarna as kruiskulturele aspekte.) Linguistiese kompetensie bring nie noodwendig mee dat die spreker in die rituele van die vreemde taal, die sogenaamde *rites de passage* en die onvervreembare linguistiese protokol daarvan, kompetent is nie. Die neiging om linguistiese kompetensie belangriker as sosiolinguistiese kompetensie te ag, word ook deur Canale (1983:8) betreur. Hy gee toe dat daar sekere universele aspekte vir paslike taalgebruik bestaan wat by vreemdetaalstudie nie herleer hoef te word nie. Daar is egter sekere taal- en kultuurspesifieke aspekte waarop vreemdetaalstudente volgens hom attent gemaak moet word. Dit geld ook vir die Afrikatale. Na aanleiding van Canale hierbo is dit duidelik dat taalstudie nie uitsluitlik op die verkryging van linguistiese kompetensie afgestem moet wees nie. In die Afrikatale kry die ander kompetensies nie genoegsame aandag nie. Al die kompetensies, te wete linguistiese, sosiolinguistiese, strategiese en diskoerskompetensie behoort aandag te verkry. Wat die sosiolinguistiese kompetensie betref, kan gestel word dat verskille tussen die Afrika- en Westerse kultuur en die invloed wat dit op kommunikasie uitoefen, ook aan studente uitgelig moet word. Om maar enkele voorbeelde te noem: Amerikaners, Britte en blanke Suid-Afrikaners se private ruimte wat om hulle gehandhaaf word, is ongeveer een meter. Dit is groter as dié van die Latyns-Amerikaners, Oosterlinge

en baie swartes. Arabiere staan na aan mekaar, kyk diep in mekaar se oë en haal in mekaar se gesigte asem. Westerlinge vind dit egter baie steurend. Voorbeelde van afstand wat tussen mense gehandhaaf word, is die bewustelike of onbewustelike posisionering van die lessenaar wat privaatruimtes reserveer en dit vir buitestaanders ontoeganklik maak. Volgens swartes is een van die faktore wat die meeste aanstoot in interkulturele kommunikasie gee die verskil in tydbelewing tussen blankes en veral die meer tradisioneel-georiënteerde swartes. Oor die algemeen haas blankes hulle meer terwyl die tradisioneel-georiënteerde swartes 'n rustiger tempo handhaaf. 'n Shangaan-spreekwoord lui dat dit beter is om stadig te loop as om te hardloop. 'n Suid-Sotho-spreekwoord sê dat die man klaar raak, maar nooit die werk nie (Engelbrecht, 1972:19 en 20; Engelbrecht, Ongedateerd:7 en 15 en Mbiti, 1969:19 en 20). Blankes in gesprek met swartes vra dikwels direkte vrae en stuur regstreeks op die punt af. Hulle gesels nie eers genoegsaam oor ditjies en datjies om die regte gespreksklimaat te skep nie. Dit word deur swartes as onbeleefd ervaar. Swartes praat gewoonlik luidkeels. Daarmee toon hulle aan dat hulle niks het om te verskans nie. 'n Sagte stemtoon wek by swartes die indruk van skinderpraatjies. In die blanke geleedere praat 'n gesofistikeerde persoon sag. In 'n swart gemeenskap moet die ouer en belangriker persoon eerste groet. 'n Meerdere wat 'n swarte nie eerste groet nie, kommunikeer die boodskap dat die mindere op daardie oomblik nie bestaan en nie gesien wil word nie. In die swart gemeenskap kyk die junior weg totdat hy gegroet word. In die blanke gemeenskap word van die mindere verwag om eerste te groet. By die blankes is oogkontak en 'n stewige handdruk 'n teken van inbors. By swartes kyk 'n mindere uit respek nie 'n meerdere in die oë nie. Oogkontak is 'n teken van aggressie. 'n Slap handdruk by swartes dui op vertrouwe. 'n Stewige handdruk dui volgens hulle op 'n wil om te domineer. Blankes groet met een hand, teenoor swartes wat respek betoon deur beide hande te gebruik en soms die regterpols met die linkerhand vas te hou (Du Preez, 1991a,

1991b en 1991c asook Roos, 1989). Dat die proses van akkulturasie beide blankes en swartes in hierdie etiketreëls beïnvloed het, lei geen twyfel nie. In 'n veelrassige land soos Suid-Afrika moet mense des te meer van mekaar se kulture kennis neem. Betekenisvolle interkulturele kommunikasie sal bevorder word as verskille nie as gebreke gesien word nie:

'We should try to see each culture's ways of behaving (including one's own) as one possible, but arbitrary system. One should avoid the tendency to evaluate the values, beliefs and behaviours of one's own culture as more positive than those of other cultures' (Ntuli, 1992:2).

Foutiewe nie-verbale gedrag, hoe onskuldig ook al, kan offensief wees en verbale kommunikasie vertroebel, hoe linguisties korrek ook al. Vreemdetaalonderrig, uitsluitlik op die verkryging van linguistiese kompetensie afgestem, is dus ontoereikend. Trouens, soos reeds gesê, sluit kommunikatiewe kompetensie meer as net linguistiese kompetensie in (Roberts, 1986:56-66 en Canale, 1983:2-27). Hubbard (1983:9) toon aan dat Chomsky se beskouing van grammatikale kompetensie slegs op die spreker se vermoë wys om sinne te produseer wat sintakties, semanties en fonologies korrek geformuleer is. Hierdie standpunt hou nie rekening met 'n baie relevante linguistiese vermoë om '... utterances which are not so much grammatical, but more important, appropriate to the context in which they are made...', te produseer. 'n Kind ontwikkel nie net die vermoë om grammaties korrekte uitinge te produseer nie, maar ook die kuns om te weet wanneer om te praat of te swyg, waaroor om te praat, met wie, waar en op welke wyse. Voorgaande uiteensetting dui algemene tendense aan. Dat uitsonderings hierop voorkom, sal egter nie betwis word nie. Met hierdie afdeling betree 'n mens sekerlik die terrein van die sosiolinguistiek. Dat die vakgebied veel meer behels as wat hier uitgelig is, ly geen twyfel nie. Die sosiolinguistiek vorm egter nie die fokus van hierdie afdeling nie. Dit gaan hier primêr om die onderrig van 'n Afrikataal aan nie-moedertaalsprekers. Die verskeie subdissiplines is egter nie

in waterdigte kompartemente van mekaar te isoleer nie. Dosente in die Afrikatale sal meer sosiolinguistiese inligting aan studente moet oordra ten einde suksesvolle kommunikasie in natuurlike diskoers te bewerkstellig. Inligting in die verband is ongelukkig nie geredelik beskikbaar nie en vra om indringende verdere navorsing.

Met betrekking tot strategiese kompetensie sê Canale (1983:10-11) dat dit die vermoë behels om enersyds die ineenstorting van kommunikasie te oorkom en andersyds die effektiwiteit van kommunikasie te verstewig en te bevorder. Hierdie strategieë is van kardinale belang tydens die aanvangsfases van vreemdetaalonderrig. Die strategieë moet aan studente onderrig word en hulle moet aangemoedig word om dit te implementeer eerder as om te swyg as hulle nie grammatikaal korrekte uitinge kan produseer nie. Voorbeelde van sodanige strategieë kom voor in Hubbard (1983:10 en 16).

Onder diskoerskompetensie verstaan Canale (1983:9-10) die vermoë om grammatikale vorme en betekenis tot 'n eenheid te verenig. Eenheid in 'n teks word verkry deur die kohesie in vorm en die koherensie in betekenis. Kohesie slaan op die strukturele verbande tussen uitinge, byvoorbeeld deur die gebruik van voornaamwoorde en sinonieme. Koherensie word tot stand gebring deur die verhouding tussen kommunikatiewe funksies. Die ingeslote Zulu-dialoog getuig van kohesie en koherensie in soverre die funksies onderling saamhang.

Onder kommunikatiewe kompetensie onderskei Roberts (1986:57-62) ook tussen psigologiese en sosiokulturele kompetensie terwyl Canale (1983:7) slegs sosiolinguistiese kompetensie uitlig. Presies wat die wedersydse wisselwerking tussen psigologiese en sosiokulturele kompetensie is, is nog onduidelik en vra beslis om verdere navorsing. Intussen wat die Afrikatale betref, word daarop gewys dat beide vorme van kompetensies by die onderrig aan nie-moedertaalsprekers aandag moet verkry. Roberts (1986:62) erken self dat psigologiese

Kompetensie baie indringender nagevors moet word. Hy sê dat dit 'n algemene verskynsel in vreemdetaalonderrig is dat hierdie aspek nie aandag verkry nie. Psigologiese kompetensie is volgens hom die hart van transaksionele kompetensie, 'the very essence of dialogue'. Hy wys op die volgende psigologiese faktore wat meer prominensie in vreemdetaalonderrig moet verkry, naamlik 'dependency posturing, metonymic cushion, reverse double bind, blame deflection, side stepping, bluff calling, attenuation + but, appeal to reason and hypothesis to fact switch' (Roberts, 1986:57-62). Hy gee toe dat die projeksie van die persoonlikheid en die verbale strategieë wat deur moedertaalsprekers aangewend word, dikwels onbewuste prosesse is, maar geensins lukraak in dialoog-transaksies is nie. Kortliks wat die Afrikatale betref, is dit allerweë bekend dat die tradisionele swarte meer groepgeoriënteerd is vergeleke by die blankes wat meer individualisties is (Duyvené de Wit, 1979:16-23; Biesheuvel, 1952:21; Mbiti, 1969:136 en 144; Moloi, 1973:9 en 98, Gérard, 1970:35). Dat sommige verwesterse swartes gaandeweg meer individualisties raak, ly geen twyfel nie. Die breë swart publiek neig desnieteenstaande egter steeds meer na groepgeoriënteerdheid vergeleke by die blanke eweknie. In terme van Roberts (1986:57-62) se psigologiese kompetensie waar die spreker sy persoonlikheid in verbale gedrag projekteer, sal die swarte meer neig tot die konformering aan groepverband, terwyl die blanke meer individualisties sal vertoon. Swartes druk in die algemeen nie hulle wense, opinies en intensies so geredelik en so sterk soos blankes uit nie. Hier word van algemene tendense gepraat. Dat uitsonderings hierop voorkom, word egter ook goed beseef.

Volgens Roberts (1986:63) het vreemdetaalstudente linguistiese én kulturele kennis nodig om uitvoerende ('performing') kompetensie te bereik. Na aanleiding van Di Pietro sê Roberts (1986:63-66) met betrekking tot uitvoerende kompetensie ('performing competence'), dat linguiste oor 'n asblik ('dustbin or trash can') met belangrike afval beskik. Hieronder geld die inisiëring, instandhouding, onderhoud en

afsluiting van dialoog. Daarsonder bestaan daar nie dialoog nie.

Inisiëring ('openers') kan paralinguisties wees, soos byvoorbeeld die wuif van 'n hand. Ander voorbeelde is:

Uyazi ukuthi bengicabangani?, Weet jy wat het ek gedink?;
 Ngeke uze uyiqagele into engiyibone namuhla, Jy sal nooit raai wat ek vandag gesien het nie;
 Konje, ukunakile ukuthi?, Terloops, het jy gesien?;
 Uxolo, kodwa unawo umzuzwana?, Verskoon my, maar het jy 'n oomblik?;
 Angazi noma bengingakhuluma yini nawe nge.....?, Ek het gewonder of ek met jou kan praat oor....?

Persone wat nie oor hierdie 'small talk' beskik nie, dus nie oor koeitjies en kalfies gesels nie, word volgens Roberts (1986:63) as onvriendelik beskou. Openings verskil van gemeenskap tot gemeenskap en word ook deur die rol en status van gespreksgenote bepaal. In die blanke geleedere is besprekings van die weer gevolg deur die onlangse sportgebeure, algemene inisieerders van gesprekke. 'n Tipiese inisiëring in die swart gemeenskap handel oor herkoms en lot:

- | | |
|----------------------------------|---|
| A. Siyabonana bo! | A. Goeiedag! |
| B. Siyabonana. | B. Goeiedag. |
| A. Nivuka kanjani? | A. Hoe gaan dit? |
| B. Yilanga nje. | B. Dit is net die hitte/son. |
| A. Angikquondi kodwa. | A. Ek ken jou egter nie. |
| B. NgingowakwaMkize eSikhwane. | B. Ek is deel van die Mkize klan van die Sikhwane gebied. |
| A. Wakhele yiphi inkosi? | A. By watter kaptein is jou kraal geleë? |
| B. Inkosi yami nguBizimali Xulu. | B. My kaptein is Bizimali Xulu. |
| A. Niyazalana nenduna uSonjinji? | A. Is jy so oud soos hoofman Sonjinji? |
| B. Yebo. | B. Ja. |
| A. Pho, ulisingisa ngaphi? | A. Waarheen is jy dan op pad? |
| B. Ngiya eMaBheleni. | B. Ek gaan na MaBheleni. |

Instandhoudingstrategieë verskil van gemeenskap tot gemeenskap. Gesprekke word in stand gehou deur vullers soos *Uhhh ... uhmm ...* of die produksie van anakoloetiese (breuke in sinsbou) vals beginners soos:
 Uyabona phela ..., Wel, jy sien ...;
 Ngisho ukuthi ..., Ek meen ...;

Eh ... eh ... ake sikubeke kanje ..., Uhmm ... uhmm kom ons stel dit so ...;
 Die luisteraar produseer ook 'n kontinue stroom uitinge soos:
 Ngempela?, Werklik?; Wewu! Sjoe!;
 Qha?, Nee?; Qhubeka!, Gaan voort/vertel meer;
 Mmm ..., 'M ...
 Voorbeelde van voornoemde instandhoudingstrategieë wat ook dikwels in Zulu voorkom is:
 Woza nazo ngize nendlebe, Vertel die stories en ek bring die ore/luister;
 Kwase?, En toe?; Musa lapha, Don't say (Wat sê jy!);
 Unamanga!, Jy jok!/Werklik?;
 Ngizoke ngizwe!, Ek gaan hoor!/Ek is gretig om te weet hoe dit verder verloop het!

Die afsluiting van gesprekke kan paralinguisties gesuggereer word deur weg te beweeg, op die horlosie te kyk ensovoorts. Roberts (1986:64) sê dat slegs masjiene plotseling sonder seremonie afsluit. By die mens verg protokol sekere onttrekkingstrategieë. Tipiese voorbeelde wat in 'n Zulugesprek gebruik word, is:
 Mfowethu, ayixabene, Broer, omdat ons nie baklei het nie, sal ons weer ontmoet;
 Isikhathi sesidliwe yinja mfana wakithi, sobuya sixoxe, Tyd is deur die hond opgevreet broer, ons sal weer praat;
 Kuhlwa ngomnyama dadewethu, ngicela indlela, Die nag kom met donkerte my suster, laat my toe om te gaan;
 Izindaba kazipheli wakithi, sobuye sixoxe, Stories/sake raak nooit op nie, ons sal weer praat;
 Sal' usushiya Mphemba, sengizwile, Los dit/Moenie klaar vertel nie Mphemba, ek verstaan.

Om 'n gesprek plotseling te beëindig sodra 'n persoon arriveer wat nie daarvan kennis moet neem nie, word die volgende uitdrukking gebruik:
 Lafa kanjalo-ke lelo kati, Dit is toe hoe daardie kat dood is.

Soms wil persone van die begin af, nie in 'n gesprek betrokke raak nie en gee dit taktvol te kenne deur opmerkings soos:
 Siyabonana bo! Ngiyathokoza ukuba sibonane! Ngiyadabuka kodwa ngoba ngiyaphuthuphuthuma, kumele ngibonane nodokotela, Goeie-dag! Lekker om jou te sien! Ekskuus, maar ek is 'n bietjie haastig, ek het 'n doktersafspraak.

7.4.1.6 Nawoord: die bevordering van natuurlike diskoers

Die teoretiese besinning in die hoofstuk is in die Afrikatale in die formaat van 'n Zuludialoog toegepas. Daar word wegbeweeg vanaf die tradisioneel grammatikaalgebaseerde metode na 'n Kommunikatiewe Aanpak. Die dialoog is gefabriseer, maar

dit is nie lukraak en arbitrêr nie. Dit is in ooreenstemming met die eienskappe vir natuurlike diskoers, die struktuur van dialoog en die kenmerke van kommunikatiewe kompetensie, saamgestel. Dit bevat 'n groot verskeidenheid funksies ter illustrasie dat funksies deur kohesie en koherensie tot 'n sinvolle eenheid in interaktiewe diskoers verweef kan word. Die dialoog bevat 'n wye spektrum van aanliggende, aangrensende pare, koherente sekvensies, voorbeelde van die verbreking van die koherensiereël, vaste en vry pare, onverwagte luisteraarsresponse, woorduitruilings oor drie tot vier beurtwisselings heen, gekombineerde beurtwisselings wat die dialoog kompleks en buigbaar maak, negatiewe opvolge wat die luisteraar nie met 'n keuse laat nie, die uitdaging van vorige uitings, ruimte vir keuses in daaropvolgende response, informasie-uitruilings, die verkryging van resultate, interne en eksterne strukture, ondeursigtige of duister inligting, raming asook potensiële vertakkingspunte. Die dialoog bevat ook elemente ter bevordering van grammatikale, sosiolinguistiese, strategiese, diskoers-, psigologiese en uitvoerende kompetensie.

7.4.1.7 Toepassing op die Afrikatale

Die Zuludialoog

Zama ontmoet Piet
UZama uhlangana noPiti

(Piet is in sy winkel. Zama kom in en gaan
(UPiti usesitolo sakhe. Kufika umuntu wesilisa, UZama,

sit onmiddellik op 'n stoel voor Piet se lessenaar, terwyl
angene bese ehlala esihlalweni masinyane phambi kwetafula

hy oogkontak vermy en wag om gegroet te word.)(1)
likaPiti achobozele elindele ukubingelelwa.)(1)

Piet: Goeie môre, kan ek u help? (2)
UPiti: Sawubona, ngingakusiza? (2)

Zama: Goeie môre, ja, verskoon my asseblief(3),
UZama: Yebo, siyabonana, ngicela uxolo(3),

kan u vir my sê waar die melkdepot is?(4)
ungangitshela ukuthi iphi idepho yobisi?(4)

Piet: Hulle het reeds gesluit.(5) Hulle sluit elfuur.(6)
 UPiti: Sebeze bavala.(5) Bavala ngehora leshumi

nanye ekuseni.(6)

Zama: Hoe laat is dit?(7)
 UZama: Sekuyisikhathi sini manje?(7)

Piet: Twaalfuur.(8)
 UPiti: Yihora leshumi nambili.(8)

Zama: Weet u(9) dan waar die eienaar woon, hy is 'n
 UZama: Uyazi (9) yini pho ukuthi umnikazilo uhlala kuphi,

vriend van my en ek wil hom verras?(10)
ungumngani wami, ngifuna ukufika engazelele?(10)

Piet: Die dame in die winkel langs hom ken hom baie
 UPiti: Owesifazane osesitolo esiseceleni kwesakhe umazi

goed, vra haar.(11)
 njengoba ezazi, ake ubuze yena.(11)

Zama: Terloops(12), is jy nie Piet nie?(13)
 UZama: Konje(12), wena awuyena UPiti?(13)

Ken jy my nie?(14)
Awungazi mina?(14)

Piet: Uhhh... uhhh...(15), ja, dit is reg(16). Ek is
 UPiti: Eh... eh...(15), yebo, kunjalo(16). Nginguye

Piet maar, ek ken jou nie.(17)
 UPiti kodwa, angikugondi wena.(17)

Zama: Jy sien(18), dit is moontlik dat jy my
 UZama: Uyabona(18), kungenzeka ukuthi usungikhohliwe(19).

vergeet het(19). Ons was lank gelede saam op skool, om
 Sasindawonye esikoleni, esikhathini

presies te wees, twintig jaar gelede, onthou jy nie meer
 esedlule, empeleni eminyakeni engamashumi

nie?(20)
 amabili, awusakhumbuli?(20)

Piet: Uhhh... uhhh..., kom ons stel dit so(21), ek onthou
 UPiti: Eh...eh..., ake sikubeke kanje(21), angikhumbuli(22).

nie(22). Ek herken jou gesig vaagweg, maar ek is
 Ubuso bakho ngiyabukhumbula kancane, kodwa

nie seker nie.(23) Ek kan sowaar nie meer jou naam
angisenaqiniso.(23) Impela angisalikhumbuli igama lakho.(24)

onthou nie.(24) Ek het dit vergeet.(25)
Sengilikhohliwe.(25)

Zama: Ek is Zama.(26)
 Uzama: Nginguzama.(26)

Piet: O! Ja natuurlik, dis reg(27), ek is baie
 UPiti: Woo! Nebala uqinisile(27),

jammer(28), vergewe my asseblief Zama(29). Ek vra om
shwele(28), ngixolele Zama(29). Ngiyashweleza

verskoning dat ek jou nie herken het nie.(30)
ngokungakukhumbuli ukuthi ungubani.(30)

Zama: Nee, dis alles reg Piet.(31) Dit maak nie saak
 Uzama: Hhayi, kulungile Piti. (31) Akusho

nie.(32) Moenie sleg voel nie.(33)
lutho.(32) Ungakhathazeki.(33)

Ek is seker(34) ek lyk nie meer dieselfde nie (35).
 Ngin~~eg~~iniso(34) angisafani nakuqala (35).

Ek is seker(36) ek het baie verander (37). Dink
 Ngin~~eg~~iniso(36) lokuthi sengiguquke kakhulu (37). Wena

jy nie so nie?(38)
awusho njalo?(38)

Piet: Nee, nooit, Zama!(39) Ek stem nie saam nie,
 UPiti: Phinde neze neze, Zama!(39) Angiyumi, akusilona

dis nie waar nie.(40) Jy lyk nog baie dieselfde en jy is nog
iqiniso lelo.(40) Usenjengoba wawunjalo nje, useyiyo

steeds 'n aantreklike man.(41) Hoe gaan dit nogtans met
insizwa emanzi.(41) Kodwa, ninjani

jou?(42)
nokho?(42)

Zama: Dit gaan goed dankie, hoe gaan dit met jou?(43)
 Uzama: Sisaphila, singezwa nina?(43)

Piet: Dit gaan baie goed dankie.(44) Dit lyk na reën
 UPiti: Nathi sisaphila.(44) Lingase line/

vandag, nie waar nie?(45)
Sengathi lizona namuhla, akunjalo?(45)

Zama: Ja, die wolke lyk vandag ook belowend.(46)
 Uzama: Yebo, amafu ayethembisa nanamuhla.(46)

Piet: So, wat doen jy in Durban?(47)
 UPiti: Pho, wenzani eThekwini?(47)

Zama: Ek is met vakansie.(48)
 UZama: Ngithathe ikhefu. (48)

Piet: Ja, waar woon jy?(49)
 UPiti: Yebo, uhlalaphi?(49)

Zama: Ek is nog in Johannesburg.(50) Waar bly jy?(51)
 UZama: Ngisekhona eGoli.(50) Wena uhlalaphi?(51)

Piet: Ek bly hier in Durban.(52)
 UPiti: Ngihlala lapha eThekwini.(52)

Zama: Wanneer het jy Durban toe getrek?(53)
 UZama: Weza nini eThekwini?(53)

Piet: Ek het twee jaar gelede Durban toe getrek.(54)
 UPiti: Ngathuthela eThekwini ngeminyaka emibili edlule.(54)

Zama: Waarom het jy Durban toe getrek(55), want jy het
 UZama: Walethwa yini eThekwini(55), ngoba wawuhlala uthi

altyd gesê Johannesburg is die stad van goud, jy sal dit nooit
 iGoli yidolobha legolide awusoze

verlaat nie?(56)
 walishiya? (56)

Piet: Uhhh... uhhh..., ek het Durban toe getrek as gevolg
 UPiti: Eh... eh..., ngeza eThekwini ngenxa

van my gesondheid.(57) O, ek is jammer(58), ek is so
 yokungaphili.(57) Awu, ngiyaxolisa(58), sengigajwe

bly om jou te sien dat ek vergeet om my broer voor te
 ukujabuliswa ukukubona ngaze ngakhohlwa ukwethula

stel(59). Ek wil graag hê jy moet my broer ontmoet.(60)
 umfowethu(59). Ngicela ukwethula nangu umfowethu.(60)

Kan ek jou voorstel aan my broer?(61) Zama dit is Jan,
 Ngingakwethula kumfowethu?(61) Zama nguJani lo,

Jan dit is Zama.(62)
 Jani nguZama lona.(62)

(Zama en Jan skud hande - Jan met 'n ferm greep en Zama
 (UZama noJani bayaxhawulana - UJani usibamba asithi ngqi

met 'n sagte ontspanne handdruk.)(63)
 isandla, kanti UZama usibamba asixegise.)(63)

Jan: Aangename kennis.(64)
 UJani: Siyabonana.(64)

Zama: Ek is bly om jou te ontmoet.(65)
 UZama: Ngiyathokoza ukukwazi.(65)

Wat 'n aangename verrassing om jou te sien, Piet.(66)
Kwaze kwangithokozisa, ukwethuka sengizithela kuwe, Piti.(66)

Piet: Laat ons ons ontmoeting vier!(67)
 UPiti: Kumele sikwenzele idili ukuhlanguana kwethu!(67)

Is dit moontlik?(68) Ek hoop jy het 'n oomblikkie vry.(69)
Ungaphumelela?(68) Ngiyethemba unalo ithutshana.(69)

Zama: Ja, wat het jy in gedagte?(70)
 UZama: Yebo, ucabangani?(70)

Piet: Kan ons koffie en toebroodjies by die koffiekroeg
 UPiti: Singake siphunge ikhofi elinamasametshi esitolo

gaan geniet?(71)
sekhofi? (71)

Zama: Ja, dit is goed, ons kan so maak, ek is nie haastig
 UZama: Yebo, kulungile, singenza njalo, ngoba kangiphuthumi

nie, baie dankie.(72)
ndawo, angive ngibonga.(72)

Piet: (O, ek moes dit nie voorgestel het nie, dit kan my
 UPiti: (Wo, bekungafanele ngiveze lo mbono,

te veel ophou. As ek te lank betrokke raak,
ngingase ngilibaziseke kakhulu. Uma ngilibala kakhulu, ngeke

sal ek nie my gunsteling televisieprogram kan
ngisakwazi ukubukela uhlelo lwami engiluthanda kakhulu,

volg nie. Ag, laat ek maar 'n vriendelike toegewing
olukamabonakude. Hhayi kodwa, angisale sengenzela umoya

maak. Dit sal lekker wees om met hom te praat, maar
wokuzwana. Kuzoba mrandi ukuxoxa naye, kodwa kumele

ek moet dit duidelik maak dat ek gedruk is vir tyd.)(73)
ngikucacise ukuthi anginasikhathi.)(73)

Goed, dit is reg, kom ons drink koffie.(74) Ek sal net nie
Kuhle, kulungile masiphuze ikhofi.(74) Nokho angizukwazi

te lank kan bly nie.(75) Ek kan die koffiekroeg
ukuhlala isikhathi eside.(75) Ngingancoma isitolo

aanbeveel.(76)
sekhofi.(76)

Zama: Werklik?(77)
 UZama: Ngempela? (77)

Piet: 'M..., ja.(78)
 UPiti: Mm..., yebo.(78)

(Hulle stap die koffiekroeg binne, Piet laat sy sambreeel
 (Bahambe bangene esitolo sekhofi, UPiti ushiya isambulela

en jas by die ingang.(79) Hulle gaan sit by die
 nejazi lakhe ngasemnyango.(79) Bahlale phansi

tafel.)(80)
 etafuleni.)(80)

Piet: So vertel my wat het na al die jare met jou
 UPiti: Awungixoxele ukuthi kwenzekani kuwe emva

gebeur.(81)
 kwayo yonke le minyaka.(81)

Zama: Jy weet(82)
 UZama: Uyazi (82)

(Die kok stort per ongeluk olie op die vlamme terwyl hy
 (Ukuka achithekelwe amafutha okupheka emalangabini esathi

pannekoeke maak en 'n groot rookkolom dring die kamer
 wenza amaphenikhekhe bese kuthunqa isibhonqu sentuthu size

binne.)(83)
 sizocinanisa kuleli gumbi abakulo.)(83)

Piet: O, gits, hulle gaan ons nog vandag versmoor!(84)
 UPiti: Nkosi yami, bazosihila ngentuthu namuhla!(84)

Is ons toegelaat(85) om die venster oop te maak of is dit
Siyunyelwe(85) ukuvula iwindi noma akuyunyelwe ngenxa

vanweë die lugversorger verbode?(86)
 yesiqandisimoya?(86)

Zama: Uhhh...uhmm..., ek dink ons is nie veronderstel(87)
 UZama: Eh...eh..., ngisola ukuthi kakumele(87)

om die venster oop te maak nie, laat ons eers toestemming
 sivule iwindi, masicele imvume

vra.(88)
 kuqala.(88)

Piet: Laat ons dit in elk geval oop maak.(89)
 UPiti: Asivele silivule.(89)

Ek wonder of jy die venster vir ons kan oop maak?(90)
 Angazi noma ubungasivulela yini iwindi?(90)

Sal jy asseblief so goed wees om die venster naby jou
Ungangisiza ungivulele iwindi eliseduzane

vir my oop te maak?(91) Is dit moontlik?(92)
 nawe.(91) Kungenzeka? (92)

Zama: Nee, dit is onmoontlik.(93) Ek kan dit nie oop
 UZama: Qha, kungeke kwenzeke.(93) Angikwazi

maak nie.(94) Liewe land, ek is nie daartoe in staat om dit
 ukulivula.(94) Madoda, ngiyehluleka ukulivula ngenxa yokuthi

oop te maak nie, want dit sit vas ... (95) Ek is jammer.(96)
 linamathele ... (95) Ngiyadabuka.(96)

Piet: Pasop!(97) Wees op die uitkyk(98), wees versigtig
 UPiti: Qaphela!(97) Bhekisisa(98), chophelela

dat jy nie gesny word nie!(99) Ag, los dit!(100)
 ungasikeki!(99) Hhayi suka, vele, uliyeke!(100)

Dit maak nie saak nie.(101) Ek gee nie regtig om nie.(102)
Akusenani.(101) Anginandaba empeleni.(102)

Het jy gisteraand die program op TV gesien?(103)
 Ulubonile uhlelo kumabonakude kusihlwa izolo?(103)

Dit handel oor die nadele van rook op jou
 Luphathelene nomonakalo ongadalwa ukubhema empilweni

gesondheid.(104)
 yakho.(104)

Zama: Nee, ek het nie 'n televisie nie.(105)
 UZama: Cha, anginaye umabonakude.(105)

Piet: Het jy nie?(106) Het jy nie 'n televisie nie?(107)
 UPiti: Awunaye? (106) Awunaye umabonakude? (107)

Zama: Nee.(108)
 UZama: Cha.(108)

Piet: Hoekom nie?(109)
 UPiti: Awunaye ngani? (109)

Zama: TV meng in met my studie.(110)
 UZama: Ukubukela umabonakude kuyangiphazamisa

Ek wil dit eers klaarmaak.(111)
 ekufundeni.(110) Ngifuna ukuqeda khona kuqala. (111)

Piet: Ja, ek begryp dit.(112) In elk geval, nie al die
 UPiti: Yebo, ngiyakuzwa.(112) Kanti, akuzo zonke

programme op TV is so goed nie!(113) So, sal jy daarvan
 izinhlelo zikamabonakude ezinhle! (113) Uzothanda(114)

hou(114) om koffie te drink, of sal jy
 ukuphuza ikhofi, noma ungakhetha okuncane

verkies om iets ligs te eet?(115)
 okudliwayo?(115)

Zama: Ek hou van koffie.(116) Ek verkies om net koffie
 UZama: Ngithanda ikhofi.(116) Ngikhetha ukuphuza

te drink.(117) Ek dink ek sal liewer niks eet
 ikhofi kuphela.(117) Ngibona ukuthi ngcono ngingadli

nie.(118) Is dit reg?(119)
 lutho.(118) Kulungile lokho?(119)

Piet: Maar natuurlik(120), dit is reg(121). Dink jy dat
 UPiti: Ngempela(120), kulungile(121). Ucabanga

my jas en my sambreel veilig is by die ingang?(122)
 ukuthi ijazi nesambulela sami kuphephile emnyango?(122)

Zama: Ek weet nie(123), ek veronderstel so(124).
 UZama: Angazi(123), ngicabanga kanjalo(124).

Piet: Ek wil dit nie verloor nie.(125)
 UPiti: Angifuni kungilahlekele. (125)

Zama: Nee, natuurlik nie.(126)
 UZama: Cha, neze neze.(126)

(Zama verlaat die tafel om te gaan kyk of die sambreel
 (UZama asuke etafuleni ayobheka ukuthi isambulela

en die jas nog daar is. Hy keer terug na die tafel.)(127)
 nejazi kusekhona na. Abuye eze etafuleni.)(127)

Zama: Moenie bekommerd wees nie, die sambreel en die jas
 UZama: Ungakhathazeki, isambulela nejazi

is nog daar.(128)
 kusekhona.(128)

Piet: Baje dankie vir jou moeite.(129)
 UPiti: Ngiyabonga ngokuzikhathaza kwakho.(129)

Ek waardeer dit.(130)
 Ngiyakuthakasela.(130)

(Die kelner bring die koffie.)(131)
 (Uweta uletha ikhofi.)(131)

Piet: Help jouself asseblief, Zama.(132)
 UPiti: Ngicela uzithelele, Zama. (132)

Zama: Dankie.(133)
 UZama: Ngiyabonga. (133)

Piet: So, vertel my asseblief van jou mense by die
 UPiti: Ake ungixoxele, ngabakini,

huis.(134)
 abasekhaya.(134)

Zama: Dit gaan nog goed met my moeder.(135)
 UZama: Umame usaphila.(135)

Maar, my vader is 'n jaar gelede oorlede.(136)
 Kodwa, bandla ubaba ushone nyakenye.(136)

Piet: Ag, dit is vreeslik jammer!(137) Ek is jammer om dit
 UPiti: Awu, kuyadabukisa-ke lokho!(137) Ngiyadabuka ukuzwa

te hoor.(138) Beoog jy om jou moeder te huisves?(139)
 lokho.(138) Uzimisele ukumthatha umame ahlale nawe?(139)

Zama: Ja, ek beoog(140) om by my moeder te woon,
 UZama: Yebo, ngizimisele(140) ukuhlala nomame,

maar, ons oorweeg dit om na 'n groter huis te verhuis(141).
 kodwa, sicabanga ukugudlukela kwenkudlwana indlu(141).

Piet: Ja (142)
 UPiti: Yebo.... (142)

Zama: Ek veronderstel dat dit minder stres op haar sal
 UZama: Ngiyasola ukuthi lokho kuyothi ukumethula umthwalo

plaas.(143) Miskien sal dit werklik die beste wees.(144)
 wosizi.(143) Mhlawumbe kuyoba iyonanto engcono.(144)

Ek is bekommerd oor haar.(145)
 Ngikhathazekile ngaye.(145)

Piet: Ja, gaan aan.(146)
 UPiti: Yebo, qhubeka.(146)

Zama: Sy mis my vader baie.(147)
 UZama: Umkhumbula kabi ubaba.(147)

Piet: En hoe gaan dit met jou studies?(148)
 UPiti: Ziqhubeka kanjani izifundo zakho?(148)

Zama: Baie goed.(149) Ek het so pas 'n eksamen
 UZama: Kahle kakhulu.(149) Ngisanda ukuphumelela

geslaag.(150)
 ekuhlolweni kwami.(150)

Piet: Is dit so?(151) Uitstekend(152), baie geluk!(153)
 UPiti: Ngempela?(151) Kwaze kwakuhle,(152), halala!(153)

Ek is seker jy het dit geniet, want studies was altyd maklik
 Ngiyathemba bekukuthokozisa, ngoba kuwe selokhu kwathi nhlo

vir jou!(154) Ek geniet nog steeds nie studies
 ukufunda kuwena amanzi!(154) Mina namanje angikakuthandi

nie(155), trouens ek haat dit(156).
 ukufunda(155), empeleni ngiyakuzonda(156).

Zama: Is jy nie geïnteresseerd in studies nie?(157)
 UZama: Awunklamunklamu ngokufunda?(157)

Piet: Ek stel nie belang nie!(158) Nee, ek verkies om 'n
 UPiti: Angikushayi mkhuba!(158) Cha, ngigoka

sportman in die buitelug te wees.(159) Kyk net hoe laat is
 ukuba ngumdlali ngaphandle.(159) Awubheke ukuthi

dit!(160) Ek moet gaan.(161)
 isikhathi sesihambe kanjani!(160) Kumele ngihambe.(161)

Sal jy my asseblief verskoon?(162) Baie dankie, dit was
 Ngicela ukukushiya?(162) Ngibonga kakhulu, kube

werklik goed om jou weer te sien.(163)
kuhle impela ukuphinda ngikubone.(163)

Zama: Baie dankie.(164) Dit was 'n plesier om jou weer te
 UZama: Ngiyabonga.(164) Beku yintokozo ukuthi siphinde

sien.(165) Geniet die res van die dag!(166)
 sibonane.(165) Sengathi lungakuphatha kahle usuku lonke!(166)

Piet: Sal jy my besoek as jy weer Durban toe
 UPiti: Uzongivakashela uma wethuka uza eThekwini

kom?(167)
 futhi?(167)

Zama: Kan ek vanaand kom?(168)
 UZama: Ngingeza namuhla kusihlwa?(168)

Piet: Hoe lank meen jy om te kuier?(169)
 UPiti: Uhlose ukuhlala isikhathi esingakanani?(169)

Zama: O, ek veronderstel net vir die
 UZama: Wo, ngisola ukuthi kungaba kusihlwa nje

aand.(170)
 kuphela.(170)

Piet: Eintlik het ek belowe(171) om my buurman
 UPiti: Empeleni ngethembise(171) ukusiza umakhelwane wami

te help om sy motor te herstel vanaand(172).
 ngokumlungisela imoto kusihlwa namuhla(172).

Zama: O, ekskuus, ek sal dan net vir 'n klein rukkie
 UZama: Hhayi ke, ngizothi qu nje isikhashana

kom.(173)
 esincane.(173)

Piet: Goed, dit sal goed wees.(174) Ek sal jou dan
 UPiti: Kuhle, akube njalo.(174) Sengiyokubona

vanaand daar sien.(175) Totsiens Zama.(176)
 khona kusihlwa-ke.(175) Sala kahle Zama.(176)

Zama: Totsiens Piet.(177)
 UZama: Uhambe kahle Piti.(177)

7.4.2 Die metodologiese problematiek met die onderrig van funksies: probleemstelling

In die Grammatikavertaalmetode is die sillabus grammatikaal gestruktureer. Die Grammatikavertaalmetode het egter in onguns geraak vanweë die feit dat studente struktureel dit wil sê grammatikaal kompetent is, maar kommunikatief inkompetent is. Hoewel navorsing oor taalonderrig reeds verder strek as die Funksioneel-Nosionele Aanpak, bly die onderrig van funksies steeds 'n belangrike vraagstuk omdat funksies 'n baie prominente eienskap van natuurlike diskoers is. Na aanleiding van Wilkins sê Van der Walt (1984:22) dat die mens nie taal gebruik om die grammatikale kategorieë wat linguïste beskryf, uit te beeld nie. Taal word onder andere aangewend om verskoning aan te bied, te groet, te oorreed, te beveel en om sekere betekenisse byvoorbeeld tyd, ruimtelike verhouding of duur uit te druk. Daarom sê Wilkins dat taal, nie soos in die tradisionele benadering, in grammatikale terme uitgedruk word nie. In die Funksioneel-Nosionele sillabus word taal eerder geklassifiseer in terme van wat mense met taal wil doen (funksies), en in terme van die betekenisse (nosies) wat mense wil oordra. Finocchiaro

en Brumfit (1983:219) sê funksies behels die kommunikatiewe doelwitte van taal. Die Funksioneel-Nosionele Aanpak fokus dus op die kommunikatiewe doel van 'n taalhandeling.

'n Grammatikaalgestruktureerde sillabus lei egter nie tot die volskaalse onderrig van funksies soos deur die Funksioneel-Nosionele Aanpak voorgestaan nie. Die probleem is dat funksies in die formaat van aanliggende/aangrensende pare ('adjacency pairs' - Tsui, 1991:112-116), juis een van die belangrikste eienskappe van natuurlike diskoers vorm. Die onbetwisbare meriete van funksies het geïnspireerde en toegewyde enkelinge in die Afrikatale aan universiteite moedige pogings laat aanwend om reg daaraan te laat geskied. Dit het egter nog nie tot die volskaalse implementering, met die daarmee gepaardgaande publikasies oor die funksionele aanpak in die Afrikatale, gelei nie. Hoewel die waarde van die onderrig van funksies besef word, is dit egter nie so dat funksies sonder meer in die onderrig ingesluit kan word en dat sukses noodwendig gewaarborg is nie. Sekere onaangespreekte probleme verhoed dat die onderrig van funksies tot sy reg kom in die Afrikatale. Die probleem kan egter ook nie intuïtief aangespreek word nie. As die funksies byvoorbeeld in natuurlike diskoers in die vorm van 'n dialoog aangebied word, kan dit as 'n leesles dien en drillwerk kan ten opsigte van sekere grammatikale strukture onderneem word. Dit is egter nie voldoende nie en studente sal na afloop hiervan nog nie tot suksesvolle kreatiewe taalgebruik binne nuwe diskoers in staat wees nie. Opvolgstrategieë is uiters noodsaaklik. Hierdie addisionele paraatmakingsmetodes is egter nie sonder meer voor-die-hand-liggend, nie algemeen bekende praktyk of intuïtief implementeerbaar nie. Dit vra om indringender navorsing. Daarbenewens is die probleme wat ondervind word so veelvuldig, ineengestremel en deur verskeie fasette gekontamineer dat die inisieerders van die nuwe bestel ook nie altyd 'n direkte verband tussen oorsaak en gevolg kan lê nie. Die problematiek met betrekking tot die onderrig van

funksies in vreemdetaalonderrig het nie net in die Afrikatale agterweë gebly nie. Vergeleke by ander onderwerpe in taalonderrig spreek die literatuur in die algemeen die problematiek met die onderrig van funksies nie in dieselfde mate aan nie. Enkele oplossings word wel geïsoleerd in die literatuur voorgestel. Die probleme is egter nog nie gesamentlik gebundel, en die verstrengeling daarvan, word nie sistematies en as 'n eenheid aangespreek nie. Dit is dus nie moontlik om uit die literatuur 'n geheelbeeld van die problematiek te verkry en dan na oplossings daarvoor te soek nie. 'n Probleem kan immers ook nie aangespreek word as dit nie na behore geïdentifiseer en omskryf is nie. Die blote vermelding van die probleme by wyse van hierdie afdeling wat by die onderrig van funksies ervaar word, sou dus steeds ontoereikend wees. Gevolglik is besluit om nie by 'n inventaris van probleme te volstaan nie, maar om 'n hele afdeling aan die identifisering en beskrywing van die problematiek te wy. Die doel van hierdie afdeling is dan om 'n begin te maak deur enkele probleemareas by die onderrig van funksies te IDENTIFISEER en te BESKRYF en na aanleiding daarvan onderwerpe vir verdere navorsing voor te stel. Hoewel dit nie die doel van die afdeling is om oplossings te vind nie, sal waar moontlik oplossings wel voorgestel word. Met die identifisering en beskrywing van probleme word verhoed dat dosente die vermelde probleme eers in praktyk na baie oefenlopieë aan eie lyf ervaar. Uiteraard is dit nie 'n volledige bundeling van alle metodologiese probleme wat met die onderrig van funksies ervaar word. Die bydrae van hierdie afdeling, is slegs om 'n begin te maak met uiters noodsaaklike navorsing waar die ontwikkeling van natuurlike diskoers voor oë gestel word. Beproeft oplossings vir die probleme wat in hierdie afdeling geïdentifiseer en beskryf word, sal noodwendig deur opvolgnavorsing gevind moet word (waartoe paragrawe 7.4.3-7.4.3.4 'n bydrae lewer).

Die probleme met die onderrig van funksies wat in hierdie afdeling geïdentifiseer en beskryf word, is die feit dat

- inhoud en sillabus meer aandag in navorsing geniet as die metodologiese problematiek by die aanbieding van funksies;
- sekere materiaal verkeerdelik as kommunikatief voorgehou word terwyl dit nie die geval is nie;
- indirekte taalhandelinge idiomaties is en van taal tot taal verskil;
- onproduktiewe fraseboekkennis nie tot kreatiewe toepaslike diskoers lei nie;
- die kommunikatiewe fase waarin diskoers geproduseer moet word, misluk as dit nie deur voorbereidende gevarieerde herhaling en 'n vasleggingsproses voorafgegaan word nie;
- die plek van grammatika by die onderrig van funksies in 'n kommunikatiewe bestel nie altyd duidelik is nie;
- 'n sintese tussen vlotheid en akkuraatheid problematies is en die feit dat die doseerproses nie met die leerproses rekening hou nie.

In die klaskamerpraktyk ervaar ons 'n nypende tekort aan geïntegreerde oplossings wat die onderskeie probleme nie in isolasie nie, maar in samehang aanspreek. Hoewel skole en universiteite elk hulle eiesoortige metodologiese probleme ervaar, word daar interessantheidshalwe gemeld dat voornoemde probleme volgens die superintendent verantwoordelik vir die aanbieding van Suid-Sotho ook in die Vrystaatse skole, om maar een provinsie te noem, ervaar word. Hoewel die studie hoofsaaklik op universiteite afgestem is, word gehoop dat navorsing wat hieruit mag voortspruit tot 'n sekere mate ook vir skole voordeel sal inhou.

7.4.2.1 Onderrigproblematiek van funksies geniet nie genoegsame prominensie nie

Finocchiaro en Brumfit (1983:90) berig dat besprekings oor die Funksioneel-Nosionele Benadering in Europa hoofsaaklik gekonsentreer het op die definiëring van inhoud van die

sillabus terwyl navorsing oor die metodiek daarvan agterweë gebly het. Trouens Van Ek (1977:5) sê pertinent dat die wyse waarop die doelwitte van sy Funksioneel-Nosionele model geformuleer is, geen spesifieke metodologie opleë nie. Clark (1987:89) meen gevolglik tereg dat leerkragte van kennis voorsien moet word hoe om die onderrig- en leerproses te rig - 'n behoefte waarin nóg die GOML-skemas nóg die Raad van Europa voorsien het. Finocchiaro en Brumfit (1983) verskaf wel sekere riglyne vir die onderrig van funksies, maar hulle aanbieding hou byvoorbeeld onder meer nie rekening met die aard van die leerproses by die volwassene nie. Dit verskaf ook nie riglyne vir die aaneenskakeling van funksies ten einde 'n onsamehangende onnatuurlike gesprek wat aan kohesie en koherensie ontbreek, te verhoed nie. Hier te lande het Ribbens (1984) 'n waardevolle bydrae met betrekking tot die metodiek van die Funksioneel-Nosionele Aanpak gelewer. Die aard van die leerproses is egter ook nie in haar artikel oor die metodologie verreken nie. Selfs met betrekking tot die Kommunikatiewe Benadering, 'n latere uitvloeisel uit die Funksioneel-Nosionele Aanpak, sê ook Brumfit (1987a:4) dat die onderrig geweldig gevarieerd is en dat daar nie een enkel kommunikatiewe metode bestaan nie. Die onderrigprosedures wat 'n metode in die konvensionele sin van die woord konstitueer, is ten opsigte van die Kommunikatiewe Aanpak in 'n newel gehul. Ook Brumfit (1987b:164) verwys na kritici wat selfs meen dat die kommunikatiewe beweging nie duidelik gedefinieer is nie. Yalden (1983:105) sê verder daar bestaan nie net een enkele teorie oor kommunikatiewe sillabusontwerp nie, maar baie. Ook Roberts (1982:97-100) meld dat die kommunikatiewe metodologie 'does not convey any very precise meaning'. Die aksent is op sillabusontwerp en onderrigmateriaal. Die direkte klaskameraktiwiteite deur die leerkrag tydens onderrig, spesifiek van funksies, geniet ondergeskikte aandag. 'n Verdere probleem is dat die Kommunikatiewe Benadering, eklekties is. Richards en Rodgers (1986:83) beweer gevolglik dat daar by die Kommunikatiewe Benadering

op die terrein van ontwerp en prosedure 'n baie groter geleentheid vir individuele interpretasie en variasie bestaan as wat enige ander metode toelaat. Hierdie gebrek aan eenvormigheid, die afwesigheid van 'n enkelvoudige metode is volgens Weideman (1985b:44) inderdaad 'n probleem veral vir die swakopgeleide leerkrag.

Daar bestaan nie in die handel kommunikatiefgerigte handboeke (waarin die onderrig van funksies dus prominent figureer) wat op 'n eerstejaar Zulukursus vir nie-moedertaalsprekers, afgestem is nie. Daarmee word nie geïmpliseer dat daar nie boeke vir die skolemark en beginners, taalverwerwingskursusse, en ook nie ongepubliseerde materiaal deur dosente aan universiteite, is nie. Dit hou slegs rekening met gepubliseerde materiaal wat in die handel beskikbaar is en op eerstejaar nie-moedertaalsprekers afgestem is. Die bestaande Zulugrammatikas van Doke (1984); Ziervogel, Louw en Taljaard (1985), Van Eeden (1956), Nyembezi (1957 en 1970) en Taljaard en Bosch (1988) is grammatikaal gestruktureerd, dit wil sê 'grammar-based'. Dit is dus op die verkryging van grammatikale kompetensie afgestem - 'n baie belangrike faset van kommunikatiewe kompetensie soos duidelik blyk uit Canale (1983:7-14) se bewering dat kommunikatiewe kompetensie deur grammatikale, sosiolinguistiese, strategiese en diskoerskompetensie beslag kry. Die metodes waarvolgens die grammatika onderrig moet word, geniet nie eksplisiete fokus in hierdie grammatikas nie. Omdat voornoemde grammatikas grammatikale kompetensie ten doel het, kan daar natuurlik nie van hierdie grammatikas verwag word om natuurlike diskoers, en by implikasie dus onder andere funksies ook, te bevorder nie. Hier word slegs aangetoon dat Zuluhandboeke, wat funksies op eerstejaar nie-moedertaalbasis aanbied, nie bestaan nie.

Gesien in die lig dat funksies so 'n prominente eienskap van natuurlike diskoers is, is navorsing oor die onderrigmetodes daarvan 'n dringende behoefte in die Afrikatale.

7.4.2.2 Foutiewe etikettering van kommunikatiewiteit

Skrywers soos Weideman (1985b:42) meld dat daar vele hedendaagse taalkursusse bestaan wat hulle daarop beroem dat hulle kommunikatief is, terwyl dit nie die geval is nie (vergelyk die res van sy artikel van wat werklik kommunikatiewiteit behels, 1985:42-51). Ook Roberts (1986:54) meld dat selfs dialoë so aangewend kan word dat dit geen ander doel dien as om formele linguistiese kennis oor te dra nie. So is die dialoog byvoorbeeld verskraal en deur die Oudio-Linguale Benadering as 'n handige kapstok aangewend om grammatikale paradigmas op te hang. Gefossileerde dialoë het geen kommunikatiewe waarde nie. Morrow (1980:61) sê dat die verkeerde aanwending van selfs die rolspel tot 'merely empty mouthing' gereduseer kan word. Papalia (1982:682) wys ook op die verskynsel dat studente nie die geleentheid gegun word om die reeds verwerwe kennis binne nuwe omstandighede aan te wend om oorspronklike dialoë in werklike kommunikasie te produseer nie. Brumfit (1980 :48) pleit daarom dat studente toegelaat word om met verwerwe kennis binne nuwe situasies te eksperimenteer.

Brumfit (1980:50) stel 'n sillabus voor wat bestaan uit 'n grammatiese 'leer' met 'n Funksioneel-Nosionele spiraal daarom heen verweef. Hy erken egter dat hierdie sillabus nie die besware teen die grammatiese sillabus, naamlik 'n statiese oriëntasie ten opsigte van 'n dinamiese proses oorkom nie. Hy meen egter dat beklemtoning van die proses in die klaskamer 'n bydrae in die verband lewer. Hy sê die dosent moet daarop ingestel wees om die student se eie interaktiewe vaardighede te ontwikkel deur hulle toe te laat om hulle eie mini-linguistiese-gemeenskap te skep en interaktief met ander om te gaan.

Indien 'n kursus kommunikatiewe kompetensie ten doel stel, sal die tradisionele grammatikaal-gebaseerde sillabusse hersien moet word en sal die metodes van onderrig dienooreenkomstig aangepas moet word. Die implementering van die beginsels van die Toegepaste Linguistiek is nog nie alledaagse praktyk in die Afrikatale nie. Die Afrikataalkundiges wat benewens taalverwerwing nog ook verantwoordelik is vir taalkunde- en/of letterkunde-onderrig, kan nie op hoogte bly met die buitengewoon vinnig groeiende terrein van die Toegepaste Linguistiek nie. Die verwarring met betrekking tot ware kommunikatiewe kursusse/handboeke is dus vir die Afrikataalkundige uiters problematies omdat hy juis 'n behoefte het aan gesaghebbende bronne wat hy vir die Afrikatale kan verwerk sonder om alle navorsing van meet af aan, te onderneem. Kennis van wat kommunikatiewe onderrig werklik behels, veral ook met betrekking tot die onderrig van funksies is soos in die vorige afdeling gesê, uiters noodsaaklik vir die Afrikatale, sodat die verbruikers van bronne self kan bepaal of hulle by die strukturering van 'n kursus op gesaghebbende kommunikatiewe bronne steun, al dan nie. Die besinning daaroor sal nie uitsluitlik tot 'n teoretiese bydrae beperk wees nie. Dit het onmiddellike praktiese implikasies vir die lesinglokaal.

7.4.2.3 Indirekte taalhandelinge is idiomaties en verskil van taal tot taal

Flowerdew (1988:75) wys op die probleem van universele taalhandelinge. Hy sê dat taalhandelinge tussen tale verskil en beweer dat selfs waar funksies blyk ooreen te kom, dit 'n illusie mag wees. Leksikale sisteme oor tale heen is nie isomorfies nie. Oënskynlike ekwivalente woorde dra nie noodwendig dieselfde referensiële betekenis in verskillende tale nie. Die rede vir die verskil tussen taalhandelinge in verskeie tale is geleë in die feit dat indirekte taalhandelinge idiomaties is en 'those idiomatic sentences

which become entrenched as conventional devices for indirect speech acts will be likely to vary from one language to another' (Flowerdew, 1988:76). Johnson (1982:24) bespreek ook die problematiek dat sinne wat grammatikaal ooreenstem, op verskillende maniere aangewend kan word, terwyl sinne wat op dieselfde manier aangewend kan word, grammaties ingrypend kan verskil. Hy noem die voorbeeld *Jy sal môre kom (Uzofika kusasa)*, wat die betekenis van 'n bevel kan inhou; as 'n herversekering kan dien byvoorbeeld *Moenie bekommerd wees nie, ek sal toesien dat jy toegelaat word om môre te kom*, en die boodskap kan inhou van *Ek kan sien, dat wat ek ookal sê, jy vasbeslote is om te kom*. Voornemende problematiek met betrekking tot taalhandelinge blyk baie duidelik uit Wood (1992:265-275) se uiteensetting van dankbetuiging in Zulu. In haar navorsing, bevind sy byvoorbeeld dat daar baie misverstand ten opsigte van hierdie oënskynlike simplistiese daaglikse taalhandeling bestaan. Sy vermeld 'n swart spreker se verbasing dat die blankes al ewig besig is om 'dankie' te sê: 'We feel these things but we don't say them' (Grant, 1988). Dankbetuiging kan ook nie direk van byvoorbeeld Afrikaans na Zulu vertaal word nie. Die direkte vertaling, *Ngiyakubonga, Ek bedank jou*, is in feite 'n sarkastiese opmerking met die betekenis *Dankie vir niks*. Dit is ook nie voldoende om byvoorbeeld een basiese vorm van bedanking *Ngiyabonga, Dankie*, vir vreemdetaalstudente te leer om ander alle omstandighede van dankbetuiging aan te wend nie. Daar moet byvoorbeeld onder andere gelet word op wie die bedanking doen en waarvoor 'n persoon bedank word. Dit is dus noodsaaklik om sosiolinguistiese variante vir vreemdetaalstudente te leer. Voorbeelde van bedankings in Zulu waarvoor daar nie 'n ekwivalent in Afrikaans bestaan nie is byvoorbeeld die van vanne en prysname (*izithakazelo*). As 'n persoon se van *Mfeka* is, kan die uitdrukking *E, Mfeka*, of sy familie prysnaam *E, Mzimela* as 'n vorm van bedanking aangewend word. Spreekwoorde en idiomatiese taalgebruik word ook as indirekte vorme van bedanking aangewend, byvoorbeeld *Ukhule uze ukhokhobe, Jy moet groei totdat jy krom word*. Dit

sal uiteraard ten opsigte van jongmense gebruik word. Met die spreekwoord *Makwande lapho uthathe khona, Mag dit meer word daar waar jy gevat het*, word die wens uitgespreek dat die gewer met meer geseën sal word as dit wat hy gegee het. 'n Uitdrukking van dankbaarheid word soms nie aan die individu of groep nie, maar aan bo-natuurlike kragte gerig byvoorbeeld die uitdrukking van gelukwensing kan in Zulu deur middel van dankbetuiging *Siyakubongela, Ons bedank namens jou*, geskied. Soms word die uitdrukking *Ngiyabonga, Ek sê dankie*, selfs gebruik om byvoorbeeld 'n aanbod van koffie, ensovoorts, beleefd van die hand te wys. 'n Ander interessante verskynsel by die Zulu's is dat dank nie by die ontvangs van medisyne uitgespreek word nie.

Die feit dat daar ten opsigte van baie funksies, nie 'n een-tot-een relasie tussen die Europese en Afrikatale bestaan nie, is een van die grootste probleme wat met die onderrig van funksies ondervind word. 'n Grammatikaalgebaseerde leerplan lei ook nie tot die ontsluiting van die diversiteit van funksies nie. Die Zuluvoorbeelde van verskeie funksies is daarbenewens 'n uiters skaars kommoditeit. Dit is nêrens ekstensief in boeke gebundel wat byvoorbeeld vir 'n eerstejaartaalverwerwingskursus vir nie-moedertaalsprekers voorgeskryf kan word nie. Volgens die projekkomitee (RGN-onderwysnavorsingsprogram, 1986:194), sluit ook nie alle leerkragte in blanke skole se Afrikataalspraakvaardigheid, kennis van funksies in nie. Die vlakke van interkulturele kommunikasie in die verlede was ook van so aard dat sekere funksies soos byvoorbeeld die gelukwensing by 'n doop- of huweliksplegtigheid, die simpatisering by afsterwe, om maar enkeles te noem, nie algemeen nodig was nie en gevolglik ook nie die geleentheid vir die verwerwing daarvan gebied het nie. In die nuwe bedeling in Suid-Afrika voorsien 'n mens egter dat interkulturele kommunikasie op steeds wyer grondslag sal geskied en dat al meer funksies 'n alledaagse gebruikwaarde sal verkry. Leerkragte wat nie voldoende opgelei is om kommunikatief te onderrig nie (Yalden,

1986:28), die gebrek aan sekuriteit wat deur die afwesigheid van teksboeke meegebring word, asook die nypende tekort aan Afrikataalvoorbeelde van funksies is van die probleme wat in verdere navorsing aangespreek moet word.

7.4.2.4 Onproduktiewe fraseboekkennis

Daar moet gewaak word teen die verskynsel dat studente 'n reeks funksies memoriseer en later as't ware bloot oor 'n fraseboekkennis (Yalden, 1983:144 en 76) beskik. Yalden sê dat Wilkins en ook Van Ek se werke nie aan die kritiek van fraseologie ontkom nie. Hy beweer na aanleiding van Widdowson en Candlin voorts dat nosionele sillabusse taal nie as diskoers aanbied nie en gevolglik nie tot kommunikatiewe kompetensie lei nie. Kommunikatiewe kompetensie is nie 'n opeenstapeling van items in die geheue nie. Dit is 'n stel strategieë of kreatiewe prosedures

'for realizing the value of linguistic elements in contexts of use, an ability to make sense as a participant in discourse ... by the skillful deployment of shared knowledge of code resources and rules of language use.' (Yalden, 1983:77).

Die nosionele sillabusse laat die leerder aan homself oor om hierdie kreatiewe strategieë te ontwikkel. Dit hanteer die komponente van diskoers, nie diskoers *per se* nie. Flowerdew (1988:72) dui aan dat navorsing oor taalhandelinge in die verlede dikwels op een enkele taalhandeling gefokus het met die veronderstelling dat die spreker voor die toehoorder staan en 'n enkele taalfunksie uiter. In die werklike lewe kom taalhandelinge egter nie in isolasie voor nie, maar wel in 'n hele reeks. Flowerdew sê dat studente nie net die uitvoering van 'n enkele taalhandeling moet aanleer nie, maar dat hulle onderrig moet word om taalhandelinge te kombineer. Studente moet leer hoe om naasliggende aangrensende pare ('adjacency pairs') te kombineer om kohesie en koherensie in diskoers te verkry. 'n 'First pair

part' word deur 'n 'second pair part', opgevolg, byvoorbeeld 'n vraag deur 'n antwoord, 'n versoek deur 'n instemming of weiering (Tsui, 1991:112-115). Flowerdew (1988:74) sê Widdowson was van die eerstes om op die tekortkoming van die taalhandelinge in isolasie te wys. Widdowson meen dat taalhandelinge of funksies slegs komponente van diskoers is en nie diskoers self is nie. Flowerdew (1988:74) wys op 'n analogie wat Trim met skaak maak. Kennis van die reëls en die verskillende skuiwe is nog geen waarborg dat wenkombinasies ontwikkel kan word nie. Ook Askes (1992:65, 66 en 72) waarsku dat die blote memorisering van dialoog en taalstrukture nie kommunikasie is nie. Dit help nie leerders ken die woord *waarsku* maar hulle kan nie iemand *waarsku* nie. Daar moet gewaak word teen die blote memorisering van sinnetjies. Die nut van die dialoog wat geleer is, is volgens die Kommunikatiewe Benadering daarin geleë dat die verworwe kennis in 'n nuwe situasie toegepas moet word. Clark (1987:90) meen ook dat die vermoë om betekenis in die korrekte vorm of struktuur weer te gee, min waarde het tensy dit in 'n kommunikatiewe konteks gedoen kan word. Na aanleiding van die onvermoë van studente om na jare se studie 'n boodskap in die teikentaal oor te dra, sê Paulston (1981:93) dat die fokus verskuif moet word na die onderhandeling van betekenis.

7.4.2.5 Ontbrekende ondersteunende voorkennis

Clark (1987:90) wys daarop dat die leerkrag 'n keuse moet maak tussen 'n aanpak waarin 'n pre-kommunikatiewe fase die kommunikatiewe fase voorafgaan, en die onmiddellike totale indompeling in 'n 'deep-end' aanpak. Vir vreemdetaalonderrig waar beginners oor 'n nulkompetensie beskik, moet 'n pre-kommunikatiewe fase, wat voortdurend op vlotheid afgestem is, ingeruim word. Direkte indompeling in die diepkant in die Afrikatale is eenvoudig net nie geslaagd met beginners wat oor 'n nulkompetensie beskik nie. Die fase waartydens die studente self in die teikentaal kommunikeer, kan

alleenlik suksesvol wees indien die studente reeds verworwe kennis binne nuwe situasies aktiveer. Dit is immers 'n lewenswet dat wat jy nie het nie, hetsy materieel, emosioneel, intellektueel, linguisties, ensovoorts, kan jy nie gee nie. Dit beteken dus dat daar voorberei moet word vir die volle kommunikatiewe fase waar van werklike diskoers sprake is. Hoewel stemme al hoe meer vir 'n pre-kommunikatiewe fase begin opgaan, word dit myns insiens nie genoegsaam in die literatuur beklemtoon nie. Dit sal goed wees as die samehang tussen die pre-kommunikatiewe en kommunikatiewe fase ook meer in die literatuur geïllustreer word. Daaraan is nog 'n groter skaarste. 'n Mens sou graag wou sien dat die menings van skrywers verder uitgebou en geïmplementeer word. Wringe (1989:58-59) berig dat met al die entoesiasme met die Kommunikatiewe Benadering daar nie besin word oor die wyse waarop nuwe materiaal ingevoer moet word nie. Paar- en groepwerk, klaskameropnames, kommunikasie-gapingoefeninge, ensovoorts, is ontwerp om vaardighede te ontwikkel, selfvertroue en vernuftigheid in die gebruik van die reeds verworwe taal te ontwikkel. Dit is nie geskik vir die konfrontering en absorbering van taal wat nog nie verwerf is nie. In die vroeë stadia sal woordeskat en funksies eers begryp en redelik akkuraat verwerf moet word voordat dit in 'n meer vloeibare en losseregkontroleerde situasie geoefen kan word. Na aanleiding van Littlewood stel Wringe (1989:59 en 60) dat die primêre einddoel kommunikasie met vertroue, is. Dit moet buigsam en ondubbelsinnig wees en nie bespotting uitlok of te veel toegewings van die leerkrag vra nie. Indien hierdie doel bereik wil word, sal kommunikatiewe aktiwiteite deur pre-kommunikatiewe aanbieding, oefening en herhaling voorafgegaan moet word. Die pre-kommunikatiewe fase sal dosentgesentreerd moet wees aangesien hy as model moet optree en daar in 'n pre-kommunikatiewe fase nie van studente verwag kan word om in die teikentaal te produseer nie. Hulle moet met ander woorde eers 'n reseptiewe fase deurloop. Ook volgens Askes (1992:67) kan 'n leerder nie

praat in 'n taal wat hy nie geleer het nie en waarom hy nie beskik nie. Die linguistiese moeilikheidsgraad moet by studentevermoë pas. Studente moenie aan materiaal blootgestel word waarvoor hulle linguisties nie gereed is nie (Duyvené de Wit, 1992:26). Na aanleiding van Allwright sê Yalden (1986:27) dat dit nie van totale beginners verwag kan word om kommunikatiewe probleme op te los nie. Ook Roberts (1986:52) onderskei tussen materiaal wat vir beginners en gevorderde studente geskik is. Wringe (1989:5 en 31) sê dat 'n pre-kommunikatiewe fase waarin nuwe taal as't ware gerepeteer of ingeoefen word, vir latere gebruik in die kommunikatiewe fase uiters noodsaaklik is. Onderrigmateriaal moet dus progressief na gelang van die moeilikheidsgraad gegradeer word. Allen (1986:3-23) stel 'n drieledige model voor waar hy die verskillende tipes onderrig op 'n struktureel/funksionele kontinuum voorstel. Die A-tipe handel oor formele grammatikale strukture en word as noodsaaklike eerste stappe in kommunikatiewe kompetensie gesien. Die A-tipe is nie 'n einddoel op sigself soos die meer rigiede toepassings van die Oudio-Linguale metode nie. Die materiaal moet so buigbaar en betekenisvol as moontlik wees, voortdurend op die kommunikatiewe einddoel afgestem. Die C-tipe onderrig is vry en onbeperk en die taal word as instrument vir kommunikasie gebruik. Die B-tipe is in die middel van die struktureel/funksionele kontinuum geleë. Dit is 'n gekontroleerde funksioneel-analitiese aanpak tot kommunikatiewe oefening wat die doelwitte wat die student in die grammatikale aanpak verwerf het, uitbrei en aktiveer en wat as 'n voorbereiding vir die volle spontane aanwending van taal en die kommunikatiewe fase dien.

'n Verdere probleem wat ervaar word, is dat die eenmalige aanbieding van funksies deur die dosent nie tot die verwerwing daarvan by studente lei nie. Herhaling is gebiedend noodsaaklik. Een van die grootste probleme in die verband is dat studente nie tydens tuiswerk die vaslegging van die nodige voorkennis doen nie. Gevolglik kan hulle

tydens die kommunikatiewe fase in klasverband nie suksesvol in die doeltaal produseer nie. Al uitweg wat gesien word, is dat daar nie te veel op voorbereidende tuiswerk gesteun moet word nie, maar dat dit wat bereik wil word, binne die klassituasie verwerf moet word. Die voorbereiding vir die kommunikatiewe fase en die vaslegging daarvan verg noodwendig veelvuldige herhaling. Cawood, Muller en Swartz (1986:203-204) sê dat hoe doeltreffend die voorlopige bemeesteringsproses ook al verloop het, moet maatreëls getref word om verwering, afleer en vergeet te bestry. Hiervoor word beklinkings-, opvolgings- en vasleggingsmaatreëls benodig. Met betrekking tot vasleggingsmaatreëls moet enkele opmerkings gemaak word. Oefening is noodsaaklik: 'What you don't use you lose'. Die doelgerigte aanwending, toepassing of gebruik van die geleerde materiaal bepaal in 'n groot mate die suksesvolle vaslegging van die leerstof. Vir blywende bewaring is herhaling byvoorbeeld in die vorm van drillwerk noodsaaklik. Die herhaling moet met aandag, belangstelling, variasie en oorspronklikheid gepaard gaan. Verveling moet ten alle koste bekamp word. Hoewel hy dit oor die literêre werk het, geld Strydom (1975b:20) se opmerking met betrekking tot herhaling ook vir die onderrigproses. Langdurige herhaling sê hy, lei onvermydelik tot verveeldheid, vermoeidheid, ongeduld en voorspelbaarheid. Voortdurende en volledige herhaling verhoed diversiteit en is eentonig. Dit het 'n volkome statiese kwaliteit, is oninteressant, nie-informatief en emosioneel nie-ekspressief. Herhaling moet geskakeerd en gevarieerd wees ten einde verveling te voorkom. Veelvuldige herhaling moet ook nie beperk word tot klakkelose patroondril waar sinne gedekontekstualiseer herhaal word nie. Die herhaling moet so ver moontlik gekontekstualiseer plaasvind en steeds op die bereiking van natuurlike diskoers afgestem wees. Volgens Martin (1978:151-159) is spiraalgewyse herhaling waar dieselfde materiaal toenemend al wyer en dieper verduidelik en toegepas word, 'n welbekende beginsel wat ongelukkig nie genoegsaam ten

opsigte van grammatika-onderrig geïmplementeer word nie. Grammatika-onderrig is gewoonlik liniêr en studente het dikwels probleme om grammatikale reëls te onthou. In plaas van die intensiewe inoefening en daarna tersydestelling van die betrokke grammatika, moet dit hersirkuleer word. Indien oefening versprei word en ander inligting instudeer word tydens die intervalle, is die herhaling effektiewer as wanneer dit direk opeenvolgend herhaal word. Die herroeping van 'n item nadat op ander materiaal gefokus is, bevorder langtermyngeheue. Herroeping word ook bevorder as 'n item in verskillende nuwe kontekste ingeoefen word, 'n proses bekend as 'differential or variable encoding, and secondary rehearsal'. Daarteenoor staan primêre inoefening wat simplistiese, masjinale of gewoonteherhaling is. Die simplistiese herhaling of hersiening van grammatika in sy oorspronklike vorm, sal nie 'n betekenisvolle bydrae tot leer hê nie. Verbale materiaal wat gekontekstualiseer is, word ook beter onthou as materiaal in isolasie. Hierdie beginsels geld ook vir taalhandelinge, by implikasie dus die instudering van funksies. Dit is dus noodsaaklik dat onderrigmetodes gevind word om hierdie gevarieerde herhaling moontlik te maak. Die voorstel dat 'n groot mate van die verwerwings- en vasleggingsprosesse binne klaskamerverband moet geskied, stel natuurlik baie hoë eise met betrekking tot doseermetodes.

Aansluitend hierby dui Widdowson (1990:11) aan dat die totale verwerping van behaviorisme nie wensliker is as die totale aanvaarding daarvan nie. Daar is sekere aspekte van taal wat deur gewoontevorming beïnvloed word. Effektiewe kommunikasie hang af van die onmiddellike en outomatiese toegang tot linguistiese vorme sodat die bewussyn bewustelik in die meer kreatiewe proses van betekenisonderhandeling betrokke kan raak. As hierdie vorme nie as habituele mentale patrone, onafhanklik van denke, geïnternaliseer word nie, kan daar nie geredelik tot hulle toegang verkry word nie. Taal kan dan nie effektief funksioneer nie:

'... it is clear that there must be some aspects of language learning which have to do with habit formation. Effective communication depends on the immediate and automatic access to linguistic forms so that the mind can consciously engage in the more creative business of negotiating meaning. If these forms were not internalized as habitual mental patterns independent of thought, they could not be readily accessed and language could not function effectively as a means of thinking and communicating. ...It is precisely because of this view that we discount the highest purpose of PATTERN PRACTICE: TO REDUCE TO HABIT WHAT RIGHTFULLY BELONGS TO HABIT, IN THE NEW LANGUAGE, so that the mind and personality may be freed to dwell, in their proper realm, that is on the meaning of the communication rather than the mechanics of grammar' (Widdowson, 1990: 11 en 12).

Met betrekking tot die kognitiewe leerteorie, toon ook Van der Walt (1992:14-15) die belangrikheid van herhaling aan:

'Knowledge gains in automaticity as learning takes place, and automaticity is achieved through practice ... The main application of this theory to teaching is the emphasis on practice as the key to second language learning. ... the classroom should therefore maximise practice by learners. This model reminds us that language is also behavior and skill. As Cook ... puts it: "As well as the aspects of language that are abstract or under conscious control, there are skills learnt by doing them over and over again."

Die voorgestelde ekstensiewe herhaling skep egter 'n probleem in terme van beskikbare doseertyd. Van der Walt (1981:20) sê taalverwerwingsprobleme word ondervind vanweë die feit dat die omstandighede wat by die T1 heers, nie in die klaskamer gesimuleer kan word nie. Daar word gereken dat 'n kind tussen die ouderdom van twaalf maande en ses jaar aan 'n minimum van 10 000 uur aan die T1 blootgestel word. Ten spyte daarvan is die taalverwerwingsproses langsaam en moeisaam. Volgens Europese kundiges word 1 000 uur oor 'n termyn van vyf jaar benodig om die sogenaamde 'threshold level' of drumpelpeil te bereik (RGN-

Onderwysnavorsingsprogram, 1986:200). Van der Walt (1983:42) pleit vir die minimum van agt periodes per week vir taalonderrig aan die meeste Universiteite wat volgens hom ± 140 uur onderrig per jaar beteken. Volgens Brooks en Greyling (1992:33) voel Newmark (1971:15-18) dat leerders aan 720 uur van onderrig (12 uur per week vir 60 weke) blootgestel moet word om 98% van die doelwitte te bereik. Die ontoereikende doseertyd vir die Afrikatale reflekteer noodwendig in onbevredigende taalverwerwing. In 1986 berig Von Staden (1986:2-3) dat spraakvaardigheid oftewel vlotheid nie na wense in die Afrikatale is nie. Onvoldoende doseertyd is beslis nie die enigste beswarende faktor by taalverwerwing in die Afrikatale nie, maar is gewis 'n impakryke remskoen.

Dit is van die uiterste belang dat studente buite klaskamerverband ook die geleentheid verkry om die teikentaal te gebruik (Van der Walt, 1983:34). Dit is natuurlik 'n geweldige stremming as die doeltaal nie ooreenstem met die taal wat oorheersend in die gebied gepraat word nie. Sodanige studente bevind hulle dan noodwendig in 'n verwerwingsarm omgewing.

Die problematiek met betrekking tot die onvoldoende toebedeelde doseertyd en die gebrek aan die geleentheid om die doeltaal in sommige gevalle buite die klaskamer te gebruik, kan nie deur die bespreking in hierdie afdeling opgelos word nie. 'n Mate van kompensasie vir die gebrek aan gespreksgeleentheid, kan verskaf word deur aan die hand van meer kommunikatiewe onderrigmetodes meer kommunikasiegeleentheid in die klaskamer te skep.

7.4.2.6 Die onsekerheid van grammatika-onderrig binne 'n kommunikatiewe bestel

Greyling (1990:105) sê Krashen se bewering dat bewustelike leer (by implikasie dus eksplisiete grammatika-onderrig) nie

tot taalverwerwing lei nie, 'n hoogs kontroversiële saak is. Greyling wys verder ook daarop dat skrywers soos Gregg, Long, Pienemann en Rutherford selfs die teenoorgestelde as Krashen beweer. Hy meld ook dat Stevick meen dat die gebruiker wel toegang het tot die verworwe en bewustelik bestudeerde sisteme. Ook Brumfit (Greyling: 1990:105) steun nie Krashen se standpunt dat die twee prosesse van taalverwerwing en taalleer onderling uitsluitend is nie. Uit die literatuur blyk dit duidelik dat Krashen se standpunt nie aanvaar word nie. In hierdie proefskrif word aansluiting gevind by Van der Walt (1988), Brumfit (1984), Greyling (1990:105) en Brooks en Greyling (1992:34) wat meen dat bewuste leer tot taalverwerwing kan lei en dat leerders by beide prosesse van bewuste leer en onbewuste taalverwerwing kan baat vind. By implikasie beteken dit dus dat eksplisiete grammatika-onderrig 'n bydrae in terme van taalverwerwing kan lewer. In paragraaf 7.3-7.3.1.9 word hierdie kwessie vollediger bespreek.

Taalonderrig wat in die verlede egter uitsluitlik op 'n struktureelgebaseerde sillabus gerig was, het daartoe gelei dat studente struktureelkompetent, was. Hulle het die grammatika geken, maar was egter nie daartoe in staat om eenvoudige kommunikatiewe take uit te voer nie. Daar is na die student as struktureel kompetent, maar kommunikatief inkompetent verwys (Van der Walt, 1984:20). In 'n opname wat in Junie 1991 gemaak is (Askes, 1992:66), is bevind dat onderrig van formele grammatika orals in skole plaasvind ondanks streekskursusse, metodieknotas, boeke, referate oor taalonderrig en die opleiding deur didaktiekdosente. Askes (1992:68) skryf die gebrek aan vernuwing toe aan leerkragte wat nie weet hoe om die nuwe rigting in te slaan nie. Te veel aksent op akkuraatheid, dit wil sê strukturele studie, het linguïste en taalevalueerders geproduseer, maar nie taalgebruikers nie (Finocchiaro en Brumfit, 1983:94). Finocchiaro en Brumfit sê voorts dat in 'n normale gesprek op die inhoud wat gekommunikeer word gefokus word en nie op

vorm of struktuur nie, tensy dit opsetlik iets bisars bevat. Te veel klem op akkuraatheid inhibeer vlotheid. Die algehele verwerping van grammatika daarenteen is egter ook onaanvaarbaar. Die afwesigheid van grammatika in die sillabus is ook nadelig en lei volgens Kroes (1984:4-9) tot 'n gebrek aan kognitiewe insig in die sintaktiese strukture en fonologiese reëls. Studente beskik, dan nie oor 'language about language' nie. Daarom bepleit Kroes dat grammatika onderrig moet word, maar met die klemverskuiwing dat die grammatika met taalfunksies geskakel word. Aansluitend hierby staan Finocchiaro en Brumfit (1983:97) aktiwiteite voor waarin studente so op 'n kommunikatiewe taak konsentreer dat hulle nie aan die linguistiese vorm dink nie. Hulle beweer taalleer, dit wil sê formele linguistiese kennisname, vind plaas sonder om die aandag van die kommunikatiewe af te trek. Wat die Kommunikatiewe Aanpak self betref, onderskei Howatt (1985:259) tussen die sogenaamde 'swak' en 'sterk' weergawe van die Kommunikatiewe Aanpak (Kyk ook Ulliyatt, 1991:111). Die sterk weergawe gaan van die standpunt uit dat taal verwerf word deur kommunikasie en dat eksplisiete grammatika-onderrig vermy moet word. Hulle is voorstanders van 'using the language to learn it, not learning the language to use it'. Dié kommunikatiewe oriëntasie herinner aan die slagspreuk wat Corder (1986:186) aanhaal, 'Teach the language, don't teach about the language'. Die 'swak' weergawe van die Kommunikatiewe Benadering het in die tagtigerjare bykans standaardpraktyk geword. Die 'swak' uitleg verenig situasionele, kommunikatiewe oefening in 'n struktureel georiënteerde program (Howatt, 1985:259). Daar is dus sprake van 'n sintese tussen vorm en boodskap, tussen akkuraatheid en vlotheid. Die besef het ontstaan dat 'n sintese tussen vlotheid en akkuraatheid moet kom en dat grammatika sy regmatige plek binne 'n kommunikatiewe taalkursus het. Morrow (1980:66) sê dat dit soms nodig is om op vorm te konsentreer en kommunikasie selfs te ignoreer. Een van die grootste verskille tussen die Funksioneel-Nosionele

Benadering en die strukturele, byvoorbeeld Oudio-Linguale metode, is dat die grammatika wat ingevoer word, nie volgens 'n linguistiese teorie in 'n sekvensie gerangskik en gegradeer is nie. Finocchiaro en Brumfit (1983:124) praat van 'n kommunikatiewe grammatika wat kennis neem van outentieke werklikheidsgerigte taalhandelinge. Die struktuurstudie vloei voort uit die kommunikatiewe funksies, die situasies en die onderwerpe. Moeite word ook onderneem om die grammatika meer kommunikatief te maak (Johnson, 1982:156-162). Grammatika-onderrig moet dus nie verwerp word nie, maar in 'n gemodifiseerde vorm behoue bly. 'n Baie belangrike opmerking is die van Strydom (1984:14) dat eers nadat die semantiese opsie betekenisvol binne 'n relevante sosiale konteks gebruik is, dit sinvol is dat die leerder bekend gestel word met die aard van die taalsistematiese realisering daarvan, met ander woorde die grammatikale potensiaal daarvan. Toekomstige taalkreatiwiteit word verseker deur die insig in die grammatiese potensiaal. Grammatikale kennis verhoed ook dat leerders oor bloot 'n onproduktiewe fraseologie sal beskik. Voornoemde voorstel dat grammatikale onderrig eers deur die studie van taalfunksies voorafgegaan moet word, blyk ook duidelik uit Weideman (1985b:44) wat die invloedryke Wilkins in die verband aanhaal. Hy sê dat daar in die werk wat deur die Raad van Europa onderneem is, nie sprake is van strukture wat eers verwerp moet word waarna dit gesintetiseer en met taal en betekenis gevul word nie. Taalbetekenis staan in kommunikatiewe onderrig van meet af aan sentraal. In Wilkins se werk val die klem in die eerste instansie op die taalfunksies en eers daarná op die grammatikale vorme wat die verskillende funksies kan aanneem. Strydom (1984:16) wys ook op Krashen se monitor-teorie waar die bewustelike grammatikale kennis van taal en monitor slegs waarde het indien daar reeds verworwe kennis van taal is. Ook Maley (1986:92-93) hang die standpunt aan dat taalprosessering vanaf 'top down, not from bottom up', moet plaasvind. Betekenisse word eers as gehele begryp en eers later in dele

geanaliseer indien nodig. Holistiese prosessering moet dus bevorder word. Atomistiese prosessering word selde gebruik, byvoorbeeld in gevalle waar dit 'n generatiewe effek het soos by afleidings, prefikse, ensovoorts. Betekenis staan weliswaar in die onderrigproses van meet af aan sentraal, maar grammatikale onderrig moet nie gedegradeer word as synde onbelangrik nie. Roberts (1982:98) sê dat Wilkins en Munby kommunikatiewe behoeftes ('needs') as die basis sien van alle sillabusse wat op kommunikatiewe kompetensie afgestem is. Dit verskil van die tradisionele grammatikale sillabus in die sin dat daar vanaf die kommunikatiewe behoeftes na die linguistiese vorm gewerk word. Die linguistiese vorm móét bestudeer word as die behoeftes vervul wil word. Die behoeftes bepaal egter in die eerste instansie watter linguistiese vorme bestudeer moet word, eerder as dat daar met 'n repertoire van linguistiese vorme begin word wat die leerders later met betekenis moet invul.

Oor die onderrig van die veelbesproke plek van taalstrukture oftewel grammatika binne taalonderrig, haal Askes (1992:70) verskeie outeurs naamlik Ellis, Long Nunan, Higgs en Swain aan wat die formele onderrig van strukture binne taalonderrig opgeklaar het:

'No longer is the Krashen model of either learning or acquiring regarded as fundamentally applicable for classroom second language development. The communicational setting is acknowledged as the place where the direct teaching of rules and structures can support acquisition. For the teacher who wishes to incorporate play strategies for drama-making in language teaching, the structured pole of drama teaching can accommodate the teaching of structures by providing a setting, content and some scope for personal creation' (Henning soos aangehaal deur Askes, 1992:70).

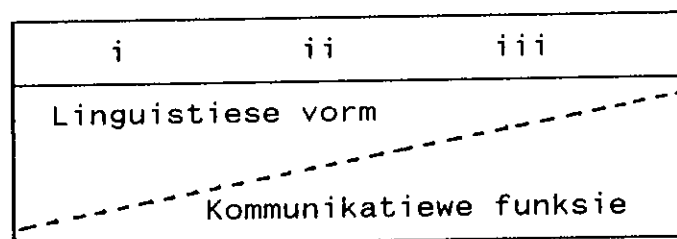
Hieruit blyk dit duidelik dat die tradisionele grammatika-onderrig uitgedien is. Die sillabus moet kommunikatief gerig word en grammatika-onderrig moet in 'n gemodifiseerde

vorm daarin vervat word. Dit behels 'n sintese tussen taalleer en taalverwerwing, akkuraatheid en vlotheid, dit wil sê grammatika-onderrig en natuurlike kommunikasie.

Die voorstanders van die sintese tussen vlotheid en akkuraatheid belig myns insiens egter een baie moeilik oorkombare, metodologiese probleem nie genoegsaam nie. Die kommunikatiewe fase waarin funksies in natuurlike diskoers byvoorbeeld geaktiveer word, is struktureel nie homogeen nie, maar wel heterogeen. Dit kompliseer die grammatikale onderrig geweldig. Indien al die grammatikale strukture wat byvoorbeeld in diskoers tydens die kommunikatiewe fase voorkom, bestudeer moet word, lei dit outomaties in terme van doseertyd weer tot oormatige grammatikale studie. Om voornoemde probleem die hoof te bied, word voorgestel dat 'n derde van die doseertyd aan suiwer tradisionele grammatikale studie gewy word. Die ander twee-derdes moet aan kommunikatiewe studie gewy word. Die prominentste grammatikale struktuur wat in die betrokke diskoers voorkom, kan tydens die grammatikale periode bestudeer word. Dit geld ook vir die grammatikale strukture wat tydens die kommunikatiewe fase van die dag die meeste probleme veroorsaak. Daar moet dus daarteen gewaak word dat die kommunikatiewe fase nie maar weer deur grammatikale studie oorheers word nie. Met die suiwer tradisionele periode wat vir grammatikale studie gereserveer word, sal 'n grammatikale kompetensie opgebou word waarop die kommunikatiewe fases later kan steun. Na mate die grammatikale kompetensie tydens 'n kursus toeneem, kan gaandeweg meer tyd aan kommunikatiewe studie gewy word. Hierdie geleidelike klemverskuiwing na die kommunikatiewe aktiwiteite is in pas met die standpunt van Yalden (1986:26) wat in figuur 7.13 geïllustreer word. In 'n vroeëre werk sê Yalden (1983:123) dat kommunikatiewe funksies progressief ingefraseer en vermeerder moet word aangesien daar nie van beginners verwag kan word om kommunikatiewe take op te los nie. Wat die Afrikatale betref, doen Von Staden (1986:6) ook

soortgelyke voorstelle aan die hand oor die tydverdeling tussen vlotheid en akkuraatheidsonderrig in 'n eerstejaarkursus. Sy tydverdeling verskil in 'n geringe mate van die wat hierbo bepleit word vanweë die feit dat dit nie uitsluitlik om 'n taalverwerwingskursus gaan nie. Literêre studie is ook by sy voorgestelde tydverdeling ingesluit.

Figuur 7.13: Die verhouding tussen die studie van linguistiese vorm en kommunikatiewe funksie



(Na aanleiding van Yalden, 1986:26.)

7.4.2.7 Negering van die wyse waarop die leerproses plaasvind

Finocchiaro en Brumfit (1983:93) stel onomwonde dat die Funksioneel-Nosionele Aanpak nie daarop aanspraak maak dat hulle die leerkrigte kan inlig hoe 'n student 'n taal aanleer nie. Paulston (1981:93) beweer dat Wilkins se benadering ateoreties is en nie informasie bevat van hoe taal geleer word nie. Clark (1987:89) meen juis dat leerkrigte opgelei moet word hoe om onderrig ooreenkomstig die leerproses te rig.

Ten einde hierdie probleem die hoof te bied, kan Kolb (1984) se ervaringsleermodel by taalonderrig geïntegreer word. Dit is inderdaad moontlik om in die taalonderrigproses rekening te hou met die wyse waarop die leerproses plaasvind. Kolb (1984) se ervaringsleermodel is baie bruikbaar vir taalonderrig en versoen boonop die verskeie uiteenlopende onderrigmetodes.

7.4.3 Die metodologiese onderrig van funksies: probleemstelling

Die metodologiese problematiek met betrekking tot die onderrig van funksies is in 'n vorige afdeling bespreek. Dit word derhalwe nie hier herhaal nie, maar slegs oorsigtelik vermeld. Hierdie afdeling beoog om 'n bydrae te lewer ten opsigte van die metodologiese probleme wat met die onderrig van funksies ervaar word.

Daar is vermeld dat navorsing in die Funksioneel-Nosionele Aanpak meer konsentreer op die definiëring van die inhoud van 'n sillabus en nie soseer op die metodiek waarvolgens veral funksies, doseer moet word nie. Dit het tot gevolg dat daar nie duidelikheid bestaan oor hoe funksies doseer moet word nie. 'n Verdere probleem is dat kursusse en handboeke verkeerdelik as kommunikatief voorgehou word. Die minder ervaar en oningeligte leerkrag weet dus nie op watter materiaal hy kan steun nie. Die feit dat indirekte taalhandelinge idiomaties is en van taal tot taal verskil, en Afrikataalvoorbeelde daarvan boonop 'n skaars kommoditeit is, plaas 'n geweldige lading op die dosent. Die verkeerde metodologie by die onderrig van funksies kan ook tot onproduktiewe fraseboekkennis lei. Die kommunikatiewe fase waarin diskoers geproduseer moet word, misluk omdat studente nie oor die ondersteunende voorkennis beskik nie. Die plek van grammatika binne 'n kommunikatiewe bestel is nie opgelos nie. Dit is nie duidelik hoe 'n sintese in die praktyk tussen die opposisies vlotheid en akkuraatheid, betekenis en vorm, gemaak moet word nie. Daarbenewes geskied taalonderrig nie in samehang met die wyse waarop die leerproses plaasvind nie.

Metodologiese oplossings vir voornoemde probleme word in hierdie afdeling voorgestel. Die bydrae wat hierdie afdeling ten opsigte van die probleme lewer, is dus om verskeie metodes vir die onderrig van funksies te illustreer. Dit wil ook aantoon dat baie metodes wat vir 'n ander doel, byvoorbeeld

grammatika-onderrig ontwerp is, sinvol vir die onderrig van funksies geïmplementeer kan word. Richards en Rodgers (1986:81 en 82) sê juis dat die prosedures van kommunikatiewe taalonderrig evolusionêr en nie revolusionêr is nie. Tradisionele prosedures word nie verwerp nie, maar herinterpreteer en uitgebou. Die problematiek met betrekking tot onderrigmateriaal wat verkeerdelik as kommunikatief voorgelê word, terwyl dit nie die geval is nie, word in hierdie afdeling aangespreek in soverre 'n begin gemaak word met die uiteensetting van die eienskappe van kommunikatiewe metodologie. Omdat die indirekte taalhandelinge idiomaties is en van taal tot taal verskil, is voorbeelde daarvan in die Afrikatale 'n skaars kommoditeit. 'n Bydrae met betrekking tot die nypende tekort van voorbeelde van funksies in die Afrikataal word aan die hand van 'n Zuludialoog, waarin 'n veelheid funksies in die vorm van aaneengrensende pare voorkom, gelewer. Die dialoog is geskik vir eerstejaar nie-moedertaalsprekers wat reeds oor 'n mate van kommunikatiewe kompetensie beskik - nie totale beginners met 'n nulkompetensie nie. Die problematiek met betrekking tot onproduktiewe fraseboekkennis word aangeraak in soverre in die Zuludialoog aangetoon word dat funksies sinvol binne natuurlike diskoers geïntegreer kan word sodat dit van kohesie en koherensie kan getuig. Dit verhoed die bestudering van funksies in isolasie. Die probleem met ontbrekende voorkennis wat die kreatiewe produktiewe fase belemmer, kan ook die hoof gebied word deur die implementering van verskeie metodes wat vanaf reseptief, gaandeweg na produktief, gegradeer is. Voorts word aangetoon dat 'n dialoog wat kommunikatief op natuurlike diskoers afgestem is, sinvol vir grammatika-onderrig aangewend kan word. Hier word ook geïllustreer dat dit moontlik is om die opposisies vlotheid en akkuraatheid sinvol te integreer. Verder word ook aangedui dat die onderrigmetodes na aanleiding van die aard van die leerproses (soos deur Kolb, 1984 geformuleer), geselekteer kan word.

Dit moet beklemtoon word dat die diskoers in die Zuludialoog outentiek (Maley, 1986:93 en Brumfit, 1987a:6) is. Dit is nie arbitrêr en op goeie geluk af geformuleer nie. Dit is in ooreenstemming met die eienskappe vir natuurlike diskoers (Hoey, 1992), die struktuur vir dialoog (Roberts, 1986) die sekvensiereëls en koherensie in diskoers (Tsui, 1991) asook die verskillende vorme van kommunikatiewe kompetensie (Canale, 1983 en Roberts, 1986), geformuleer. Aangesien die eienskappe van natuurlike diskoers in 'n vorige afdeling (paragraaf 7.4.1.2) bespreek is, word dit nie breedvoerig hier bespreek nie. Kortliks kan gestel word dat in ooreenstemming met die eienskappe vir natuurlike diskoers die ingeslote Zuludialoog in hierdie afdeling dus onder andere die volgende bevat: aangrensende pare (30-31; 54-59; ensovoorts); koöperatiewe innoverende antwoorde (83-85); 'n uitdaging van die veronderstelling dat die aangesprokene sekere informasie bevat (115-117); 'n *non-sequitur* wat op die versteuring van die ekstralinguistiese omgewing volg (65-68); vaste pare of 'frozen pairs' (1-6 en 118-120); optredes wat nie met die spreker se begeertes strook nie (29-31); woorduitruilings oor drie of vier beurtwisselings (32-36); negatiewe opvolge wat die luisteraar nie met 'n keuse laat nie (103-109); 'n onderbreking van die gesprek met die uitdaging van die spreker se vorige uiting (39-40); informasie-uitruilings (69-74); die verkryging van resultate deur die aanwending van 'n taktvolle strategie (110-113); eksterne en interne strukture oftewel 'outscapes and inscapes' (37-40) asook raming oftewel 'framing' (97-102). Die kommunikatiewe kompetensie behels grammatikale, sosiolinguistiese, strategiese en diskoerskompetensie (Canale, 1983:7-14). Dit moet egter wel vermeld word dat hierdie verskillende vorme van kompetensie veel meer inhou as wat in hierdie afdeling aangetoon kan word. Enkele voorbeelde van die verskillende vorme van kompetensies is soos aanstons aangedui sal word, wel in die Zuludialoog ingesluit, maar vanweë die omvangrykheid van die proefskrif figureer dit nie prominent in die drilloefeninge in hierdie afdeling nie. Die grammatikale kompetensie verkry in die

periode van reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering 'n redelike mate van aandag. Sosiolinguistiese kompetensie geniet beperkte aandag in die ingeslote driloefeninge waar studente tussen formele en informele taalgebruik moet onderskei. Strategiese kompetensie behels onder andere die vermoë om ineenstorting of versteuring van diskoers te oorkom of te herstel. Die kommunikatiewe ineenstorting is nie pertinent in die driloefeninge geaktiveer met die doel om studente oefening in die oorkoming van kommunikatiewe versteuring te gee nie. Kommunikatiewe ineenstorting sal in die laaste fases waar studente kreatief in die teikentaal moet produseer, waarskynlik spontaan voorkom. Studente kan wel vooraf toegerus word hoe om hierdie ineenstortings te herstel deur kennis van die strategieë soos onder andere 'interlingual transfer, over-generalisation, paraphrase, reduction, restructuring and code switching' (Hubbard, 1983:10 en 16), te voorsien. Diskoerskompetensie behels die eenheid wat in 'n teks verkry word deur kohesie en koherensie. Kohesie word verkry deur uitinge wat struktureel gekoppel is byvoorbeeld deur middel van voornaamwoorde, -sinonieme, voegwoorde, ensovoorts. Koherensie word tot stand gebring deur die verskillende betekenis in 'n teks, onder andere letterlike betekenis, kommunikatiewe funksies en houdings. Kohesie word dus teweeggebring deur die duidelike aantoonbare leksikale en sintaktiese elemente wat saamsnoer in die proposisionele ontwikkeling binne die diskoers of teks (Greyling, 1990:110). Enkele van die driloefeninge aktiveer studente om kohesie en koherensie in hulle diskoers te bewerkstellig. In terme van kommunikatiewe funksies getuig die ingeslote Zululeesstuk van koherensie in soverre die funksies naasliggende aangrensende pare (Flowerdew, 1988:72) vorm, byvoorbeeld 'n vraag word deur 'n antwoord opgevolg, 'n versoek word toegestaan of geweier, ensovoorts. Roberts (1986:63) onderskei ook 'n uitvoeringskompetensie ('performing competence'). Hy sê die meeste linguistiese sisteme beskik oor 'n sogenaamde 'dustbin/trash can' wat belangrike 'rubbish/garbage' bevat. Daarsonder is daar nie sprake van

'dialogoos nie. Die Zuludialoog bevat na aanleiding hiervan openings- (1-9), instandhoudings- (54, 77, 80) en afsluitingsstrategieë (118-121). Wat psigologiese kompetensie betref (Roberts, 1986:60), word slegs een voorbeeld uitgelig naamlik die versagtende 'attenuation + but' in Thandi (35 en 36) en Moeder se dialoog (63). Opsommend kan dus gesê word dat die dialoog wat in hierdie afdeling ingeef word, dus wetenskaplik, in ooreenstemming met outentieke taalgebruik, gestruktureer is. Dit bevat funksies met 'n hoë frekwensiewaarde in die empiriese werklikheid. Dit maak die instudering daarvan baie meer aanneemlik as byvoorbeeld 'n dialoog wat geen praktiese gebruikswaarde vir studente inhou nie. Hiermee word daar dus ook rekening gehou met 'learner needs' (Yalden, 1986:25), nog 'n prominente eienskap van kommunikatiewe onderrig.

Die problematiek met betrekking tot die onsuksesvolle produktiewe fase wat uit ontbrekende voorkennis voortspruit, kan ondervang word deur drillwerk binne klasverband. Vanweë die feit dat sommige studente nie altyd die nodige vasleggingswerk deur voorafstudie doen nie, geskied die produktiewe fase waarin kreatief in die teikentaal geproduseer moet word, nie altyd optimaal nie. Metodes sal gevolglik voorgestel word om gevarieerde drillwerk binne klaskamerverband te onderneem ten einde die nodige voorafgaande vasleggingswerk te doen. Dosering ooreenstemmend die wyse waarop die leerproses by volwassenes geskied (Kolb, 1984), sal hierdie probleem ook aansienlik verlig aangesien die proses 'n progressiewe opbou, vanaf makliker na moeiliker response behels.

Met betrekking tot die problematiek van grammatika-onderrig binne 'n kommunikatiewe bestel, word aangetoon dat 'n dialoog wat kommunikatief op natuurlike diskoers afgestem is, sinvol vir grammatika-onderrig aangewend kan word. Belangrik is dat die grammatika gekontekstualiseer binne 'n groter konteks bestudeer word. Kilfoil (1990:22) haal ten opsigte van

grammatika-onderrig binne 'n kommunikatiewe bestel, vir Dunbar aan wat sê:

'By learning language as isolated bits of knowledge, we deny what language really is. If, on the other hand, larger chunks of language are used and the bits examined phonologically, semantically, syntactically - they might make more sense to the learner. In other words, it may be more logical to go from the whole to examine the discrete points and see how they relate to the whole, rather than examine the discrete points in isolation and assume that they can later be reconstructed to some whole.'

Dit is 'n bekende eienskap van die Kommunikatiewe Aanpak dat dit met eenhede groter as die sin werk, want Morrow (1980:61) sê die geheel is meer as die somtotaal van die dele. Deurdat betekenis eers as 'n geheel bestudeer word en later opgevolg word deur 'n analise van die afsonderlike dele, vind die taalproses 'top down' en nie 'bottom up' nie, plaas (Maley, 1986:92). Vanweë die implementering van Kolb (1984) se ervaringsleermodel word die fase van 'top down' met 'n 'bottom up' fase opgevolg. Die afdeling wil dus 'n sinvolle sinkretisme en sintese tussen die opposisies, vlotheid en akkuraatheid, illustreer, want as vlotheid ten koste van akkuraatheid beklemtoon word, is die resultaat 'n 'terminal classroom pidgin' (Hammerly, 1991:209 en Brumfit, 1980:51). Krashen se antitese van taalleer en taalverwerwing word gevolglik nie meer aanvaar nie. 'n Sinkretisme en/of sintese tussen vlotheid en akkuraatheid word al meer voorgestaan (vergelyk Celce-Murcia, 1985:30; Johnstone, 1992:140 en Morrow, 1980:61, om maar enkeles te noem). In hierdie studie word die standpunt dus gehuldig dat leer bewustelik met inspanning, en ook onbewustelik sonder inspanning, plaasvind (Maley, 1986:92) - dit gee dus erkenning aan beide akkuraatheid en vlotheid, aan taalleer én taalverwerwing. Hoewel strukturele grammatikale studie dus nie agterweë gelaat word nie, is die aktiwiteite in totaal egter, nie soos by die tradisionele benaderings, uitsluitlik rondom 'n struktuur saamgestel nie (vergelyk Maley, 1986:93). Die kommunikatiewe

fases plaas die nadruk op die inhoud van die aktiwiteit en nie die taalstruktuur nie (Brumfit 1987a:5).

Die problematiek dat taalonderrig nie met die wyse waarop die leerproses by volwassenes plaasvind, rekening hou nie, sal onderskep word deur die oriëntering van die doseerproses na gelang van Kolb (1984) se ervaringsleermodel.

7.4.3.1 Kommunikatiewe metodologie

Finocchiaro en Brumfit (1983:91) sê dat die Funksioneel-Nosionele Aanpak nie daarop aanspraak maak om alle tradisionele verwagtinge met betrekking tot die metodiek om te keer en 'n nuwe wondermiddel wat alle probleme oornag sal oplos, aan te bied nie. Baie van die metodes wat deur hulle aanbeveel word, is vir dekades reeds die besit van goeie leerkragte. Dit is eerder 'n geval van waar sekere metodes meer as ander beklemtoon word. Richards en Rodgers (1986: 81 en 82) sê juis dat die prosedures van kommunikatiewe taalonderrig evolusionêr en nie revolusionêr is nie. Tradisionele prosedures word nie verwerp nie, maar herinterpreteer en uitgebou. Die metodologie van die Funksioneel-Nosionele Aanpak (en die latere kommunikatiewe uitvloeisel daarvan) is dus 'n ontwikkeling uit, maar terselfdertyd ook 'n uitbreiding van vroeëre benaderings. In 'n reaksie op die behaviorisme het die Kommunikatiewe Aanpak driloefeninge ingrypend afgeskaal. Dit moet egter beklemtoon word, dat driloefeninge in die verlede uitsluitlik struktuurgerig was. In hierdie afdeling kom struktuurgerigte driloefeninge in die grammatika-onderrig wel voor. Die res van die drilwerk is egter nie struktuurgerig nie. Die kommunikatiewe funksies word inge oefen oftewel ingedril. Daarna word die verworwe funksie onder nuwe omstandighede in kreatiewe diskoers gebruik - 'n definitiewe verskil van vroeëre benaderings. Hoewel daar nie van studente verwag word om die ingeslote Zuludialoog as geheel te memoriseer nie, word funksies so ingedril dat die funksies hopelik later deel van

hulle outomatiese kennis word. Eksplisiete kennis word met andere woorde dan implisiete kennis (vergelyk Martin, 1978:151-159; Widdowson, 1990:11; Van der Walt, 1992: 14-15). Die herhalingsbeginsel wat in die oefeninge in hierdie afdeling prominent figureer, en dus 'n mate van memorisering behels, toon egter 'n graadverskil met die standpunte van Finocchiaro en Brumfit soos in punte 2 en 6 van die Funksioneel-Nosionele Aanpak hieronder uiteengesit. Vanweë veelvuldige en berekende drilwerk wat in hierdie afdeling voorgestaan word, sal 'n groter mate van memorisering plaasvind as wat die normale gebruik by kommunikatiewe onderrig is. Die metodiek in hierdie studie verskil ook Van Finocchiaro en Brumfit se uiteensetting in punte 9 en 12 van die Funksioneel-Nosionele Aanpak hieronder. Na aanleiding van Kolb se uiteenstelling van die wyse waarop die leerproses plaasvind, word daar nie dadelik van studente verwag om in die teikentaal te produseer nie. 'n Reseptiewe fase word in hierdie afdeling voorgestaan alvorens van studente verwag word om in die teikentaal te produseer. Skryfwerk in die teikentaal word ook eers na afloop van die reseptiewe fase ingevoer. Leeswerk, indien deur die dosent gelei, kan wel in die vroeër fases ingevoer word. Die metodiek wat in hierdie afdeling voorgestel word, is dus behalwe vir die vermelde uitsonderings, in ooreenstemming met die Funksioneel-Nosionele (en by implikasie die latere kommunikatiewe uitvloeisel) wat Finocchiaro en Brumfit beskryf. Die vermelde afwykings word voorgestaan op grond van die feit dat die metodologie ooreenstemmend die wyse waarop die leerproses volgens Kolb plaasvind, aangepas word. Finocchiaro en Brumfit (1983:91-93) kontrasteer die verskil wat tussen die metodologie wat deur die Oudio-Linguale (O-L) en Funksioneel-Nosionele (F-N) Aanpak voorgestaan word, as volg:

1. O-L : Fokus meer op struktuur en vorm eerder as op betekenis.
1. F-N : Betekenis staan sentraal.

2. O-L : Vereis memorisering van struktuurgebaseerde dialoog.
2. F-N : Waar dialoë aangewend word, sentreer dit rondom kommunikatiewe funksies. Dit word normaalweg nie gememoriseer nie.
3. O-L : Taal word nie noodwendig gekontekstualiseer bestudeer nie.
3. F-N : Gekontekstualiseerde taal is 'n voorvereiste.
4. O-L : Taalleer behels die leer van strukture, klanke en woorde.
4. F-N : Taal word geleer deur te kommunikeer.
5. O-L : Bemeestering en 'over-learning' word nagestreef.
5. F-N : Effektiewe kommunikasie word ten doel gestel.
6. O-L : Drilwerk is 'n sentrale tegniek.
6. F-N : Drilwerk kom slegs periferies voor.
7. O-L : Moedertaaluitspraak word vooropgestel.
7. F-N : Verstaanbare uitspraak word nagestreef.
8. O-L : Verduideliking van grammatika word vermy.
8. F-N : Enige tegniek waarby leerders baat, is aanvaarbaar, afhange van hulle ouderdom, belangstelling, ensovoorts.
9. O-L : Kommunikatiewe aktiwiteit word slegs na 'n lang proses van rigiede drilwerk en oefeninge ingevoer.
9. F-N : Kommunikatiewe aktiwiteite kan van die begin af aangemoedig word.
10. O-L : Die gebruik van die student se moedertaal word nie toegelaat nie.
10. F-N : Die oordeelkundige aanwending van die moedertaal is aanvaarbaar.
11. O-L : Vertalings word nie in die beginfasies ingevoer nie.
11. F-N : Vertalings kan gebruik word waar studente dit nodig het of daarby baat kan vind.

12. O-L : Lees en skryf word uitgestel totdat spraak bemeester is.
12. F-N : Lees en skryf kan indien verkies, van die eerste dag ingevoer word.
13. O-L : Die linguistiese sisteem word geleer deur die direkte onderrig van die patrone van die sisteem.
13. F-N : Die linguistiese sisteem word die beste geleer deur pogings om te kommunikeer.
14. O-L : Linguistiese kompetensie is die uiteindelijke doelwit.
14. F-N : Kommunikatiewe kompetensie is die hoofdoel (dit is die vermoë om die linguistiese sisteem effektief en toepaslik te gebruik).
15. O-L : Variëteite in taal word erken maar nie beklemtoon nie.
15. F-N : Linguistiese variëteit is prominent in die materiaal en metodologie.
16. O-L : Die sekvensie van eenhede word uitsluitlik bepaal deur die linguistiese kompleksiteit.
16. F-N : Die sekvensie word bepaal deur die inhoud, funksie en betekenis.
17. O-L : Die leerkrag beheer die leerders en verhoed dat hulle enige iets doen wat in konflik met die teorie is.
17. F-N : Die leerkrag help die leerders in enige opsig wat tot hulle motivering bydra.
18. O-L : Taal word as gewoonte ('habit') beskou, dus moet foute ten alle koste vermy word.
18. F-N : Taal word deur die individu geproduseer dikwels met die uitgangspunt van 'probeer en tref'.
19. O-L : Akkuraatheid van vorm word nagestreef.
19. F-N : Vlotheid en aanvaarbare taal is die primêre doel.
20. O-L : Masjiene en beheerde materiaal word aangewend.

20. F-N : Van studente word verwag om met mense in interaksie te tree deur paar- en groepwerk en ook deur middel van die skrifbeeld.
21. O-L : Die leerkrag bepaal vooruit watter taalstrukture die leerders moet gebruik.
21. F-N : Die leerkrag kan nie vooruit bepaal watter strukture die leerders gaan aanwend nie.
22. O-L : Intrinsieke motivering ontstaan vanweë 'n belangstelling in die struktuur van taal.
22. F-N : Intrinsieke motivering ontstaan as gevolg van 'n belangstelling in dit wat deur middel van taal gekommunikeer word.

Die Zuludialoog en die inoefening daarvan in hierdie afdeling is ook in pas met dit wat Hubbard oor kommunikatiewe metodologie sê. Hubbard (1983:13) sê dat die doel van kommunikatiewe metodologie is om kommunikatiewe kompetensie by die leerders te bewerkstellig. Dit sluit onder andere die vermoë in om welgevormde korrekte toepaslike ('appropriate') koherente diskoers te herken, begryp en te produseer en kommunikatiewe ineenstorting te herstel. Die Zuludialoog en die inoefening daarvan vind ook aansluiting by Maley (1986:88-90) se uiteensetting van kommunikatiewe metodologie. Die fokus is op gebruik ('use') en toepaslikheid en nie uitsluitlik op vorm, dit wil sê, grammatika nie. Hoewel beide vlotheid en akkuraatheid hier in die onderrig hanteer word, is daar 'n neiging om meer klem op vlotheid en nie vorm nie, te plaas. Die uiteindelik doelstelling wat bereik word, is om kommunikasie deur middel van taal te bewerkstellig eerder as om blote oefeninge omtrent taal te voorsien. Hoewel 'n reseptiewe fase met die studente deurloop word, waarin hulle luisteroefeninge voltooi, terwyl die leerkrag aanvanklik die produktiewe inisiatiewe onderneem, is die studente nie passief nie. Die onderrig is student- en nie dosentgesentreerd nie. Gaandeweg word die studente vanaf 'n reseptiewe fase na 'n vryer kreatiewe produktiewe fase van interaksie met mekaar, opgebou. Die gebrek aan studente-aktiwiteit en -interaksie, kenmerkend van die tradisionele metodes, word onder andere deur die implementering van spel, 'games' en die voltooiing

van take (Maley, 1986:94 en 89), die hoof gebied. Die aanpak in hierdie afdeling verskil van die tradisionele akkuraatheidgerigte oefeninge in die Oudio-Linguale en die Grammatikavertaalmetode in soverre dit nie nadruk op die memorisering van woordeskat en die internalisering van grammatikale reëls ten koste van toepaslike gebruik ('appropriateness and use') plaas nie. Die kwantiteit en variëteit van taal word nie beperk nie. Die aanbod is met ander woorde struktureel heterogeen en nie struktureel homogeen nie. Aansluitend hierby kan daarop gewys word dat vanweë die uiteindelijke kommunikatiewe doelstelling, die aktivering van outentieke taalgebruik (Clark, 1989:73-84) noodsaaklik word. Die taalgebruik in die latere kommunikatiewe fase getuig gevolglik ook van 'open-endedness' (Brumfit, 1987a:6 en Richards en Rodgers, 1986:68). Die response van die sprekers is met ander woorde nie voorspelbaar nie. Die doelwit om uiteindelik natuurlike diskoers te bevorder, impliseer noodwendig ook 'n informasiegaping (Prabhu, 1987:46-47 asook Johnson en Morrow, 1980:672) - nog 'n belangrike eienskap van 'n Kommunikatiewe Aanpak.

7.4.3.2 Die vier fases van die leerproses soos deur Kolb voorgestel

In sy ervaringsleermodel sê Kolb (1984) dat die leerproses in vier fases geskied. Die relevansie van Kolb se model vir taalonderrig blyk bevestig te word deur 'n soortgelyke lesuiteensetting wat deur die gesaghebbendes Finocchiaro en Brumfit (1983:107) voorgestel word. Hoewel Finocchiaro en Brumfit hulle lesskemas onafhanklik van Kolb se model ontwikkel het, is die ooreenkoms met die metodiek wat in hierdie afdeling na aanleiding van Kolb (en totaal onafhanklik van Finocchiaro en Brumfit se voorstel) ontstaan het, opmerklik. Punte 1-4 van Finocchiaro en Brumfit, toon verbande met die fase van konkrete ervaring en reflektiewe observering. Punt 5 stem min of meer ooreen met die fase van reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering. Punte 6-7 toon

raakpunte met die fase van abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering. Punte 8-11 vind aansluiting by die fase van aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring. Die beskrywing wat Richards en Rodgers (1986:82) van Alexander se *Mainline beginners* en Abbs en Freebairn se *Starting strategies* gee, toon duidelike raakpunte met die fases wat Kolb beskryf. Die metodiek vir die onderrig van Afrikatale word gevolglik na aanleiding van Kolb se ervaringsleermodel geëkstrapoleer.

Die funksies in die ingeslote dialoog word as't ware gedril. Hoewel daar 'n behavioristiese element hierin aanwesig is, verskil dit van vroeëre neigings in taalonderrig in soverre hierdie drilwerk uiteindelik uitloop op die kreatiewe aanwending van diskoers onder nuwe en ongestruktureerde omstandighede. Verskeie skrywers (onder andere Askes, 1992:65 en Papalia, 1982:682) lewer juis 'n pleidooi dat die verwerwe kennis kreatief onder nuwe omstandighede aangewend moet word. Die totale verwerping van behaviorisme is nie méér verstandig as die totale aanvaarding daarvan nie (Widdowson, 1990:11). Martin (1978:151-159) staan 'n spiraalgewyse herhaling voor, waar dieselfde materiaal toenemend al wyer en dieper verduidelik en toegepas word. Die dril in hierdie afdeling is nie gedekontekstualiseerde drilwerk, suiwer ter wille van struktuur nie. Die drilwerk is gekontekstualiseerd, gebaseer op natuurlike en realistiese diskoers met 'n hoë waarskynlikheid om in alledaagse taalgebruik voor te kom. Die funksies het dus in terme van die empiriese werklikheid 'n hoë frekwensiewaarde. Ten slotte word uitgewys dat die moeilikheidsgraad van die drilwerk progressief toeneem. Aanvanklik word daar nie 'n beroep op die studente gedoen om in die teikentaal te produseer nie. Hulle word stelselmatig daarvoor voorberei deur 'n reseptiewe fase, waarin hulle eers waarneem en na aanleiding van die bestudeerde dialoog hoofsaaklik reproduseer en nie kreatief produseer nie. Alle oefeninge is daarop afgestem om hulle op te bou na 'n finale fase waarin hulle uiteindelik selfstandig kreatiewe en natuurlike diskoers produseer. Maley (1986:93) meen dat beide

analitiese en kreatiewe denke in die aktiwiteite en take aandag moet verkry sodat vir beide regter- en linkerhemisfeer-aktiwiteite voorsiening gemaak word. Paulston (1981:94) suggereer dat dit moontlik is dat regterhemisfeer dominante leerders die funksionele organisasie van taal mag verkies terwyl linkerhemisfeer dominante leerders strukturele organisasie mag verkies. Dit is dus volgens hom belangrik dat onderrigmateriaal beide 'n formele en funksionele spil bevat.

In die eerste fase van konkrete ervaring en reflektiewe, oftewel nadenkende *observering*, word die studente aan 'n outentieke, vlotheidgerigte leesles, waarvan die taal met die konkrete, empiriese werklikheid korreleer, blootgestel. Na aanleiding van Greyling (1990:149-150) se tabulering van vlotheidseienskappe kan gesê word dat die leesles blyke gee van kommunikatiewe taalgebruik in soverre daar sprake is van 'n informasiegaping tussen die sprekers; van kohesie en koherensie; van gespreksgenote op gelyke vlak aangesien daar nie 'n outoriteitsfiguur is wat die gesprek oorheers nie; van veelvuldige beurtwisselings tussen gespreksgenote; van 'n fokus op die gekommunikeerde boodskap en nie die formele struktuur van die taal nie asook die onvoorspelbaarheid van normale taalgebruik. Die aktiwiteit oftewel die response wat van studente verwag word, is egter nie ten volle kommunikatief nie aangesien hierdie 'n reseptiewe fase is waarin studente slegs van die konkrete werklikheid kennis neem. Dit behels immers net 'n konkrete ervaring. Dit is nie 'n eksperimentering met die konkrete werklikheid waarin studente aktief in die teikentaal produseer nie. Dit verg slegs 'n reflektiewe *observering*. Die aard van die studente se opdragte vertoon dus raakpunte met Greyling (1990:148-149) se tabulering van akkuraatheidgebaseerde onderrig: Die dosent minimaliseer studenteresponse in soverre hy die onderwerp vir leer beheer; hy die taalmateriaal vooraf selekteer; hy fokus op informasie omtrent taal en hy, vergeleke by die vlotheidgerigte onderrig, as outoriteit optree. Daar is sprake van enkelbeurtwisselings. Die fokus is metakommunikatief en

studente word gekorrigeer as foute begaan word. Hierdie fase van konkrete ervaring en reflektiewe observering behels dus 'n vermenging van vlotheid en akkuraatheid. Die onderrigmateriaal is vlotheidgebaseer terwyl die response wat van studente verwag word meer akkuraatheidgerig en gedekontekstualiseer is en in isolasie plaasvind.

Die aktiwiteite in die tweede fase van reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering stem ooreen met die eienskappe wat Greyling (1990:148-149) vir akkuraatheidgerigte onderrig lys. Dit behels dat die leerkrag studente-inisiatiewe minimaliseer deur die onderwerpe te beheer; die taalmateriaal vooraf te selekteer; op informasie omtrent ('information about') taal te fokus; streng kontrole oor die beurtwisselings uit te oefen en 'n gesagsverhouding in die interaksie met studente te handhaaf. Die grammatikale taalstruktuur word bestudeer. Daar is dus sprake van 'n metakommunikatiewe fokus. Die terugvoer word met betrekking tot die formele, strukturele geslaagdheid van taalhandeling, en nie die geslaagde kommunikasie van 'n boodskap nie, gegee. Studentefoute geniet baie aandag en word onmiddellik gekorrigeer. In hierdie fase van reflektiewe observering word studente nie gevra om oorspronklik en outentiek in die teikentaal te produseer nie. Dit is 'n reseptiewe (en nie produktiewe) fase (nie) waarin taal abstrak gekonseptualiseer word. Dit beteken dat die teoretiese onderbou van taal in die vorm van grammatikale reëls bestudeer word. Die studie behels gedekontekstualiseerde sinne in isolasie. In die vlotheidsfase daarteenoor, is daar sprake van kohesie en koherensie en word die taal van die konkrete werklikheid gekontekstualiseer in eenhede groter as die sin bestudeer. Die grammatikale studie in hierdie afdeling verskil van tradisionele grammatikale studie waar hoofsaaklik op patroondril en vertalings in geïsoleerde sinne gebruik gemaak is. Sodanige studie is gewoonlik gedekontekstualiseer. Response word wel ten opsigte van geïsoleerde voorbeelde aangevra, maar die aard van die grammatikale studie in hierdie afdeling verskil dus in soverre die geïsoleerde voorbeelde

deel vorm van 'n gekontekstualiseerde diskoers wat kohesie en koherensie bevat. Dit tesame met die feit dat die dialoog outentieke taalgebruik van die empiriese werklikheid bevat, maak die drill natuurlik nie ten volle nie, maar deels meer kommunikatief. In teenstelling met die tradisionele grammatikaalgebaseerde onderrigmetodes waar strukturele kennis die einddoel vorm, is die strukturele studie in hierdie fase slegs 'n middel tot 'n doel. Die strukturele studie is voortdurend op die einddoel, naamlik natuurlike diskoers, afgestem. Die strukturele studie word dus opgevolg met fases waarin vlotheid, en nie uitsluitlik akkuraatheid nie, bevorder word.

Die derde fase van abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering kan in terme van Greyling (1990:149-150) se tabulering van die eienskappe van vlotheid en akkuraatheid, as 'n mengvorm beskryf word. Dit vertoon eienskappe van akkuraatheidgerigtheid in soverre die dosent die studente inisiatiewe minimaliseer. Die dosent tree as outoriteitsfiguur in die interaksie met studente op. Hoewel die dosent die studente se inisiatiewe beheer, laat die opdragte tog meer vryheid toe as dié in die direk voorafgaande fase van reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering. Dit behels egter wel minder vryheid as in die direk opvolgende fase van aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring. In hierdie fase van abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering, eksperimenteer die student onder beheerde omstandighede met die kennis wat hy in die voorgaande fases verwerf het. Dit is egter nie soos die laaste fase 'n volle simulاسie van die empiriese konkrete werklikheid waar die student vrylik sy verworwe kennis voluit toepas sonder die streng beheer van die leerkrag nie. In hierdie voorlaaste fase van abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering, beheer die dosent dus die onderwerpe vir leer, selekteer hy die taalmateriaal, fokus hy op informاسie omtrent taal, handhaaf hy 'n outoriteitsverhouding in sy interaksie met die studente, ontlok hy meesal enkelbeurt studentresponse tot die

outoriteitsgebaseerde dosent-inisiatiewe. Waar die fokus in die voorafgaande fase van reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering metakommunikatief op die struktuur en formele korrektheid val en terugvoer in terme van vorm, en nie die gekommunikeerde boodskap nie, gegee word, lê die klem in hierdie fase ietwat anders. Die verskil is onder andere in die aard van die onderrigmateriaal geleë. Die opdragte behels nie meer 'n suiwer formele studie van die grammatikale reëls nie, maar wel 'n toepassing daarvan.

Die vierde fase, aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring, kan na aanleiding van Greyling (1990:149-150) se riglyne vir vlotheid, beskryf word. Die aktiewe eksperimentering behels dat die studente aktief en kreatief in die teikentaal produseer. Die konkrete ervaring verg dat dit outentieke taalgebruik van die konkrete empiriese werklikheid moet wees. In terme van Greyling se uiteensetting behels dit dat die dosent studente-inisiatief maksimaliseer deur te fokus op kommunikatiewe take wat 'n informasiegaping (vergelyk ook Morrow, 1980:62) bevat. Dit verg ook die vermoë om toepaslike response in 'n verskeidenheid situasies te produseer (sosiolinguistiese kompetensie). Die kommunikatiewe take bevorder die vermoë om diskoers met kohesie en koherensie te produseer (diskoerskompetensie). Studente moet ook vaardigheid ontwikkel om breuke in die gespreksituasie ('short circuits') te oorkom (strategiese kompetensie.) Gespreksgenote is gelykwaardig ('equals-at-talk'). Veelvuldige beurtwisselings vind plaas met die fokus op betekenis in samehangende diskoers. Die klem is op die gekommunikeerde boodskap in taakgerigte diskoers en nie op vorm oftewel struktuur nie. Die lewensgetroue interaksie is onvoorspelbaar oftewel 'open-ended' (vergelyk Brumfit, 1987a:6 en Weideman, 1985b:132). Terugvoer geskied ten opsigte van die geslaagde gekommunikeerde boodskap en die suksesvolle oplossing van die probleem in die kommunikatiewe taak opgelê, en nie soseer in terme van die akkurate hantering van struktuur nie. Gespreksgenote gee deur middel van verbale en ook nie-verbale

gedrag te kenne dat die boodskap gevolg/nie gevolg is nie ('one line, back channel feedback'). Daar word egter nie abrupt van studente verwag om in die teikentaal te produseer nie. Die selfstandigmakingsproses geskied geleidelik deurdat die dosent stelselmatig onttrek en algaande 'n groter beroep op die studente doen om in die teikentaal te produseer. Die uiteindelijke doelwit is onafhanklike, kreatiewe, natuurlike diskoers.

7.4.3.3 Verskeie metodes vir die inoefening van funksies

Die funksies in die ingeslote Zulu-dialoog kan aan die hand van 'n veelheid metodes ingedril word. Die opdragte is gegradeer en neem progressief in moeilikheidsgraad toe.

Fase 1: Konkrete ervaring en reflektiewe observering

In hierdie fase kan studente voortdurend na die geskrewe dialoog terugkeer ten einde ontbrekende inligting te bekom.

1. Laat studente 'n spesiaal voorbereide dialoog soos die ingeslote Zulu-tekst, wat lewensgetroue, outentieke kommunikasie bevat, lees. Dit moet soveel as moontlik funksies (byvoorbeeld uit Van Ek, 1977:45-49), bevat. Die dialoog kan ook die formaat van onder andere 'n telefoongesprek, 'n vergadering, 'n onderhoud, 'n radio-uitsending, ensovoorts, aanneem. Dit kan aan die hand van 'n bandspeler, 'n film of 'n video aangebied word. Dit is egter noodsaaklik dat die dialoog ook in skriftelike vorm aan studente beskikbaar gestel word.
2. Pas Zulu en Afrikaanse vertaling bymekaar: Selekteer sekere funksies uit die dialoog en laat studente die Afrikaans en die Zuluvertaling by mekaar pas.

- | | | | |
|----|---------------------|-------|---|
| a. | Ngingayincoma. | ┌───┐ | Vergewe my asseblief. |
| b. | Ngicela ungixolele. | ┌───┐ | Ek kan dit aanbeveel.
(die materiaal/
'indwangu') |

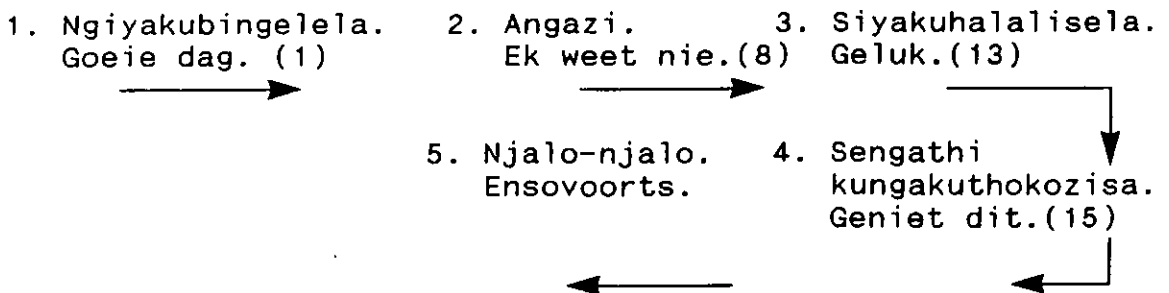
Ensovoorts

3. Identifisering van aangehaalde funksies: Gee aan studente die opdrag om deur middel van 'n regmerk (✓) aan te toon watter funksies in die behandelde dialoog voorkom.
- a. gelukwensing ✓ (Zuludialoog nr. 13)
 - b. aanbeveling ✓ (Zuludialoog nr. 17)
 - c. versoek om vergifnis ✓ (Zuludialoog nr. 54)
 - d. toestemming verleen X (Zuludialoog nr. -)
 - e. ensovoorts
4. Voltooiing van 'n matrys: Laat studente 'n matrys (Johnson en Pearson, 1984:46) voltooi waarin aangedui word watter betrokke funksie deur die aangehaalde sinne weerspieël word.

	V O O R K E U R	A P P O L O G I E	V E R R A S S I N G	E N S O V O O R T S
a. Uxolo, ngiyashweleza. (Ek is jammer.)	-	✓	-	
b. Wasizuma-ke! (Wat 'n aangename verrassing!)	-	-	✓	
c. Ngikhetha ingubo. (Ek verkies 'n rok.)	✓	-	-	
d. Njalo-njalo. (Ensovoorts.)				

Figuur 7.14: 'n Matrys van funksies

5. Selektoring van 'n funksie: Gee studente drie verskillende sinne waaruit hulle moet kies watter een van die drie 'n betrokke funksie, byvoorbeeld hoop, uitdruk.
6. Samestelling van 'n vloedidiagram: Studente stel 'n vloedidiagram op van die volgorde waarin die funksies in die dialoog voorkom, byvoorbeeld:



Figuur 7.15: 'n Vloedidiagram van die voorkoms van funksies

7. Identifisering van korrekte en foutiewe funksies: Funksies kan korrek en ook opsetlik foutiewelik uit die dialoog aangehaal word. Studente moet deur middel van die simbole \checkmark en X aandui watter funksies korrek en watter foutief aangehaal is. In die geval van die foutiewes moet die korrekte vorm indien nodig deur die raadpleging van die Zulu-tekst, gegee word.

8. Funksies in jukstaposisie: Soek die gelukkige tweeling in jukstaposisie (Wright, Betteridge en Buckby 1979:40 asook Wright, 1989: 96 en 209): In plaas daarvan om verbande tussen prente en objekte, soos die vermelde outeurs voorstel, te vind, kan studente gevra word om die naasliggende aangrensende pare in jukstaposisie saam te groepeer.

Usakhumbula?	-	Ngikhohliwe.
Onthou jy nog?	-	Ek het vergeet.
Siza ungixolele.	-	Ngiyakuxolela.
Vergewe my asseblief.	-	Ek vergewe jou.

9. Aanduiding van fokus: Dui aan watter dele in die vraagsin onderstreep moet word (vergelyk Ribbens 1984:52) om fokus aan te toon sodat die onderskeie sinne as antwoorde op die vraag kan dien.

4 2 1 3
 Uhlose ukuyithenga namuhla ingubo?
 4 3 1 2
 Beoog jy (om) die rok vandag te koop?

a. Qha, ngihlose ukuyithenga kusasa ingubo.
 a. Nee, ek beoog om die rok m¹re te koop.

b. Qha, ngihlose ukuyiwasha namuhla ingubo.
 b. Nee, ek beoog om die rok vandag te was.

c. Qha, ngihlose ukuthenga izicathulo namuhla.
 c. Nee, ek beoog om vandag skoene te koop.

- d. Qha, ⁴sihlose (isalukazi) ukuyithenga namuhla ingubo.
 d. Nee, sy (die oувrou) beoog om die rok vandag te koop.

10. Aanduiding van formaliteit en informaliteit: Merk die F as die uitdrukking Formeel is, en I indien dit Informeel is.

Nina ninjani?

Hoe gaan dit?

[F] I

Sisabacasula abasizondayo. (Ons agiteer nog diegene wat ons haat.)

Ek skop nog, dankie. (Dit gaan nog goed.)

F [I]

Ngiphila njengosheleni. (Ek leef soos 'n sjieling.)

Dit gaan nog fyn.

F [I]

Ngiphila saka!

Dit gaan werklik goed!

F [I]

11. Uitwysing van irrelevante woorde: Haal dele van die dialoog aan, maar voeg irrelevante woorde (vergelyk Finocchiaro en Brumfit 1983:198) in wat die studente dan moet uitwys of onderstreep.

12. Punktuering: Haal dele van die dialoog aan sonder enige punktuering en onderskeid van beurtwisselings. Die studente moet die gesprek sinvol punktueer.

13. Geskommelde sinne (Morgan en Rinvoluceri, 1987:42): Gee 'n uittreksel uit die dialoog, maar skommel die sinne sodat dit nie 'n koherente eenheid vorm nie. Die studente moet die dialoog herskommel en 'n sinvolle geheel rekonstrueer.

Fase 2: Reflektiewe observering en abstrakte konseptualisering

In hierdie fase word grammatikale strukture na aanleiding van die dialoog bestudeer. Dit word aan die hand van verskillende driloefeninge (Ulliyatt, 1991:75-77 en Finocchiaro en Brumfit, 1983:210-213) gedoen. Dit moet soveel moontlik aan die hand van funksies onderneem word.

1. Substitusiedril: In hierdie oefening word gelykwaardige woordsoorte met mekaar vervang, byvoorbeeld 'n naamwoord

met 'n naamwoord, voorwerpsmorfeme met voorwerpsmorfeme ensovoorts.

Awuyithandi? (ingubo). Hou jy nie daarvan nie? (die rok).
Awumthandi? (uZama) Hou jy nie van hom nie? (Zama).

2. Vervangingsdril: Een woordsoort/vorm word met 'n ander vervang, byvoorbeeld naamwoorde met voornaamwoorde.

Amateki awahambelani nengubo yakho. Tekkies pas nie by jou rok nie.

Wona awahambelani nengubo yakho. Dit (tekkies) pas nie by jou rok nie.

3. Transformasie: Studente kan gevra word om 'n uiting vanaf enkel- na meervoud, positief na negatief, ensovoorts, te verander byvoorbeeld:

Uya emhlanganweni.	Jy gaan na die vergadering toe.
Uya emhlanganweni na?	Gaan jy na die vergadering toe?
Yiya emhlanganweni!	Gaan na die vergadering!

4. Uitbreiding: 'n Taaluiting kan uitgebrei word deur woorde by te voeg.

Ngidabuka kakhulu ...	Ek is jammer ...
Ngidabuka kakhulu, sengikhohliwe ...	Ek is jammer, ek het vergeet

...

Ngidabuka kakhulu, sengikhohliwe, siza ungixolele ...
Ek is jammer, ek het vergeet, vergewe my asseblief ...

Ngidabuka kakhulu, sengikhohliwe, ngixolele, angithi uyangixolela?
Ek is jammer, ek het vergeet, vergewe my asseblief, jy vergewe my, nie waar nie?

5. Integrasie: Twee sinne word byvoorbeeld gekombineer:

Ngiyamazi owesifazane. Ukubhalele incwadi.
Ek ken die vrou. Sy het 'n brief aan jou geskryf.

Ngiyamazi owesifazane okubhalele incwadi.
Ek ken die vrou wat vir jou 'n brief geskryf het.

6. Herformulering: 'n Uiting word herfraseer na aanleiding van instruksies wat aan iemand anders gerig word:

Mcele ukuba akuxolele. Vra hom om jou te vergewe.
Siza ungixolele/Awungixolele phela. Vergewe my asseblief.

7. Sametrekking: 'n Woord word aangewend om 'n frase te vervang:

Ngineqiniso uzoyithola esitolo sikaSipho (ingubo).
Ek is seker jy sal dit by Sipho se winkel kry (rok).

Ngineqiniso uzoyithola lapho (ingubo).
Ek is seker jy sal dit daar kry (rok).

Fase 3: Abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering

Tydens hierdie fase moet die studente soveel moontlik op reeds verworwe kennis probeer steun. Indien 'n doodlooppunt bereik word, kan hulle na die oorspronklike dialoog terugkeer.

1. Memorisering (Rinvoluceri, 1985:90): Skryf dele van die dialoog wat 'n verskeidenheid funksies bevat op die swartbord of 'n transparant met 'n nie-permanente pen neer. Gee die studente 'n paar minute om die dialoog te 'memoriseer'. Vee daarna een van die funksies uit en vra 'n student om die hele dialoog voor te lees asof alle inligting steeds aanwesig is. Na elke voorlesing word 'n verdere funksie uitgewis totdat die hele dialoog voorgedra kan word sonder enige leidrade. Dit is belangrik om vir hierdie oefening funksies met 'n hoë gebruikswaarde te selekteer ten einde memorisering daarvan te regverdig.
2. Herhaal indien korrek (Wright, Betteridge en Buckby, 1979:13): Die dosent kan 'n reeks funksies een vir een aan die studente voorlees. Indien die funksie korrek aangehaal is, moet die studente dit eggo oftewel herhaal. Indien die funksie foutiewelik aangehaal is, moet die student dit nie herhaal of eggo nie.
3. Korrigeer indien foutief (Wright, Betteridge en Buckby, 1979:14): Vergeleke by die voorafgaande opdrag waar studente bloot geswyg het as 'n funksie foutiewelik aangehaal is, word daar in hierdie oefening van studente verwag om die foute te herstel. Sommige sinne kan korrek aangehaal word.
4. Soek die onpare (vergelyk Morgan en Rinvoluceri: 1987:38): Haal 'n dialoog aan waarin sommige funksies onpare vorm byvoorbeeld 'n versoek wat deur 'n onlogiese vraag opgevolg word. Die studente moet die onpare uitwys en probeer om die bypassende aangrensende paar met behulp van die teks, indien nodig, te voorsien.

5. Gradeer die foute (Rinvoluceri, 1985:94): Skryf ses sinne (waarin foute ten opsigte van funksies begaan word) in die studente se moedertaal op die swartbord. Gee studente die geleentheid om die aard van die foute op 'n punt skaal van 0-5 te gradeer. Laat die studente toe om hulle eie kriteria vir evaluering te ontwikkel. Volg hierna dieselfde prosedure, maar met funksies uit die dialoog in die teikentaal.
6. Ontbrekende inligting (Harmer, 1988:62): Gee aan studente 'n dialoog met 'n verskeidenheid funksies waarin sekere woorde of sinsnedes uitgelaat is. Die studente moet dit voltooi.
7. Samestelling van dialoog na aanleiding van enkele aanduidings (Finocchiaro en Brumfit, 1983:164 en 197): Gee enkele aanduidings soos die volgendes en studente moet 'n dialoog saamstel.
- Uxolo, ... (mina xolela). Ekskuus, ... (ek vergewe).
- Mina qinisa ... (ukuthi lungela). Ek is seker, ... (dat goed wees).
8. 'Cloze' (Weir, 1988:49-52 asook Ur, 1984:83): Na aanleiding van Weir en Ur kan die beginsel van die 'cloze' hier aangewend word. Met die oog op die bestudering van funksies stel ons die volgende variasie voor. 'n Volledige outentieke dialoog waarin bestudeerde funksies vervat is, moet deur die dosent in die teikentaal aan die studente voorgelees word terwyl hulle die teks volg. Die gedeelte wat 'n reeds bestudeerde funksie bevat, ontbreek in die student se teks en is met stippellyne aangedui. Die dosent lees dié spesifieke funksie in Afrikaans voor en die student moet die betrokke funksie in die teikentaal vertaal en op die stippellyne invul.
9. Voeg 'n sin by (Finocchiaro en Brumfit, 1983:159): Studente word versoek om 'n sin of meer toe te voeg aan die dosent se aanhaling van funksies uit die bestudeerde dialoog:
- Dosent: Siyakuhalalisela ngosuku lwakho lokuzalwa.
Geluk met jou verjaarsdag.
- Student: Ngiyabonga. Baie dankie.

10. Reaksie na aanleiding van 'n beskrywing van 'n situasie (Finocchiaro en Brumfit, 1983:194): Beskryf situasies na aanleiding van die bestudeerde funksies en vra studente hoe hulle daarop sal reageer, byvoorbeeld:

U word uitgenooi vir ete. Dit is nie vir u moontlik om die uitnodiging te aanvaar nie. Hoe sal u verskoning aanbied?

11. Diktee (Weir, 1988:59): 'n Gedeelte uit die bestudeerde dialoog kan as diktee aan die studente aangebied word. Die studente produseer dus nie self die funksies in die teikentaal nie, maar moet daartoe in staat wees om dit na aanleiding van die dosent se voorlesing, te kan spel en te kan neerskryf.

12. 'Kim's game' (Maley en Duff, 1978:53): Gee die studente die geleentheid om 'n dialoog wat ongeveer twintig van die reeds verworwe funksies bevat, te bestudeer. Die mikpunt is om na verwydering van die dialoog, dit so akkuraat moontlik neer te skryf.

Fase 4: Aktiewe eksperimentering en konkrete ervaring

1. Die kombinerings van geskommelde tekste (Ur, 1990:90-92): Studente verdeel in groepe van twee en probeer 'n sinvolle dialoog uit hulle uiteenlopende tekste rekonstrueer sonder dat hulle insae in mekaar se tekste het. Die variasies moet vergelyk word en 'n korrekte weergawe moet daaruit saamgestel word.

Teks vir student 1

Teks vir student 2

Ouma (O) en Thandi (T) se gesprek

- | | |
|---|--|
| 1. O: Hoe lekker, jy verjaar!
Baie geluk. | 1. O: Wat 'n teleurstelling
jy verjaar! |
| 2. T: Dit is nie so nie. | 2. T: Baie dankie Ouma. |
| 3. O: Die tjek is 'n bydrae
vir 'n ou rok. | 3. O: Die tjek is 'n bydrae
vir 'n nuwe rok. |
| 4. T: Dit sal baie lekker
wees. | 4. T: Dit is nie baie
lekker nie. |
| 5. O: Ek twyfel of jy 'n
rok by Thembi se
winkel sal kry. | 5. O: Ek is seker jy sal
'n rok by Thembi se
winkel kry. |
| 6. T: Hoe lekker! | 6. T: Dit is werklik
jammer! |
| 7. O: Pasop vir haar
materiaal! | 7. O: Ek kan haar
materiaal aanbeveel. |

Ensovoorts

2. Kopiëring van funksies en samestelling van 'n nuwe dialoog (Swartz, 1985:88): Verdeel die klas in groepe van tien studente. Laat elke student twee verskillende funksies uit die meegaande dialoog op twee verskillende strokies papier neerskryf. Plaas die strokies in die middel van die lessenaar en skommel. Die groep konstrueer 'n nuwe dialoog uit die geskommelde sinne.
3. Stuur die boodskap aan (Underhill, 1987:72): Rangskik die klas in groepe van vyf studente wat in 'n kring stelling inneem. Hierdie oefening herinner aan die gewilde speletjie onder kinders bekend as 'telefoontjie'. Student een tree as inisieerder op wat die dosent se Afrikaanse opdragte een vir een voorlees. Die dosent moet sy opdragte op 'n reeds bestudeerde dialoog skoei. Die taalgebruik moet outentiek wees en dit moet so veel as moontlik funksies bevat. Dit moet ook 'n koherente eenheid vorm. Student een fluister na aanleiding van die dosent se lys 'n opdrag in die student aan sy linkerkant (student twee), se oor, byvoorbeeld *Groet Thandi en verneem na haar welstand*. Hierna skryf student een self die sin(ne) in Zulu neer. Die boodskap word mondeling van student na student oorgedra, maar elkeen skryf individueel sy vertaling daarvan in die teikentaal neer nadat hy die boodskap aangestuur het. Elke student skryf

dus alle sinne in Zulu neer. Ten slotte stel die groep 'n finale dialoog na aanleiding van die individuele pogings saam. Enkele voorbeeldsinne wat na aanleiding van die ingeslote dialoog saamgestel is:

- a. Groet Thandi en verneem na haar welstand.
- b. Groet Thandi terug en stel dat dit goed gaan.
- c. Versoek Thandi om saam dorp toe te gaan.
- d. Verduidelik dat dit vanweë 'n vergadering nie moontlik is nie.

Ensovoorts

4. Voltooing van blanko beurtwisseling (Underhill, 1987:64; Roberts, 1986:81, Swartz, 1985:135; Ur, 1984, 142 en Lee, 1982:175): In hierdie oefening word studente gevra om die onvoltooide dialoog van een van die partye in te vul. Daar kan bloot 'n spasie vir die ontbrekende dialoog gelaat word óf daar kan 'n beskrywende opdrag gegee word van wat in die onvoltooide ruimte ingevul moet word. Die gesprek moet geskoei wees op die vooraf bestudeerde dialoog en moet soveel moontlik funksies insluit.

T: Uthi uMama angangisa edolobheni ntambama?
Kan Ma my dorp toe neem vanmiddag?

M: _____

T: Yebo, sengikhohlwe nya yilokho.
Ja, ek het skoon daarvan vergeet.

M: _____

T: Angifuni ukuqhinqa ukuthengwa kwengubo yami.
Ek wil nie die aankope van my rok uitstel nie.

OF

M: Uhlose ukuthenga ingubo?
Beplan jy om 'n rok te koop?

T: (Sê dat jy (Thandi) beoog om seilskoene te koop).

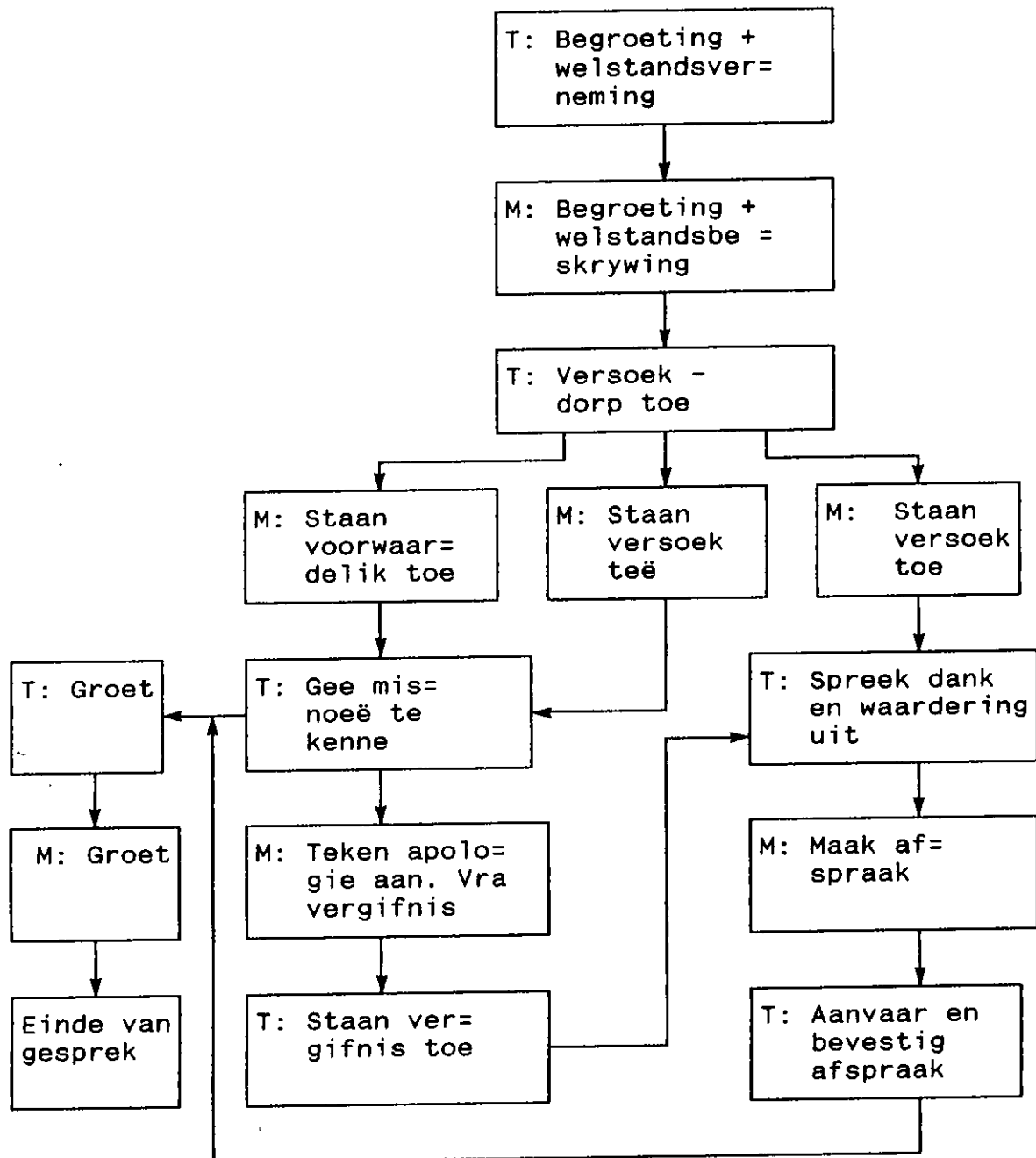
M: Amateki awahambelani nengubo yakho.
Seilskoene pas nie by jou rok nie.

T: (Gee jou (Thandi se) teleurstelling te kenne).

Ensovoorts

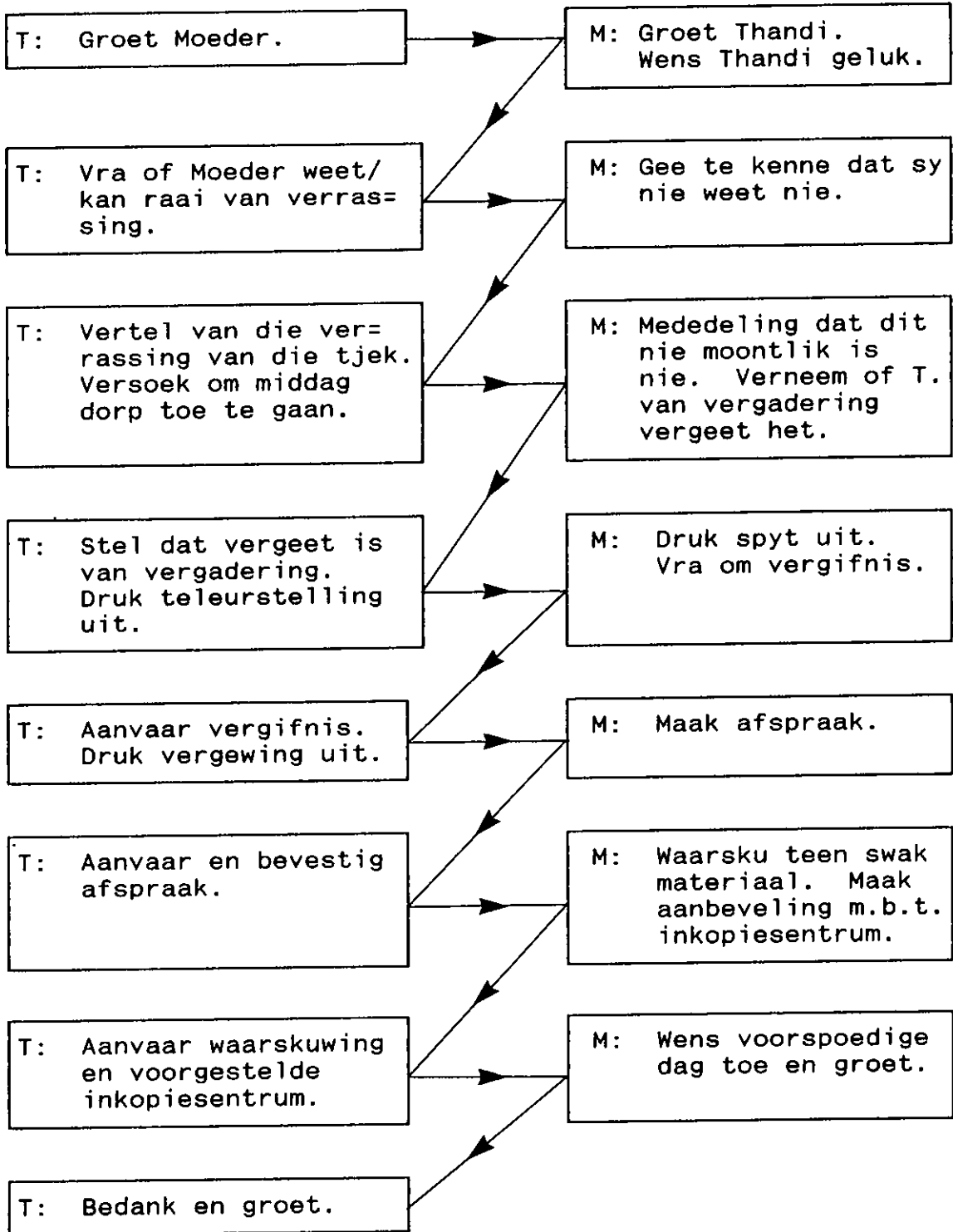
5. Dialoog n.a.v. skema (Johnson en Morrow, 1980:76; Weideman, 1985a:30 en Brumfit en Johnson, 1979:203): Die studente word gevra, om in groepe van twee, na aanleiding van die skema Thandi en Moeder se dialoog deur beurtwisselings te rekonstrueer (figuur 7.16).

Figuur 7.16: 'n Rolspel na aanleiding van 'n skema: Moeder se reaksie op Thandi se versoek om haar dorp toe te neem



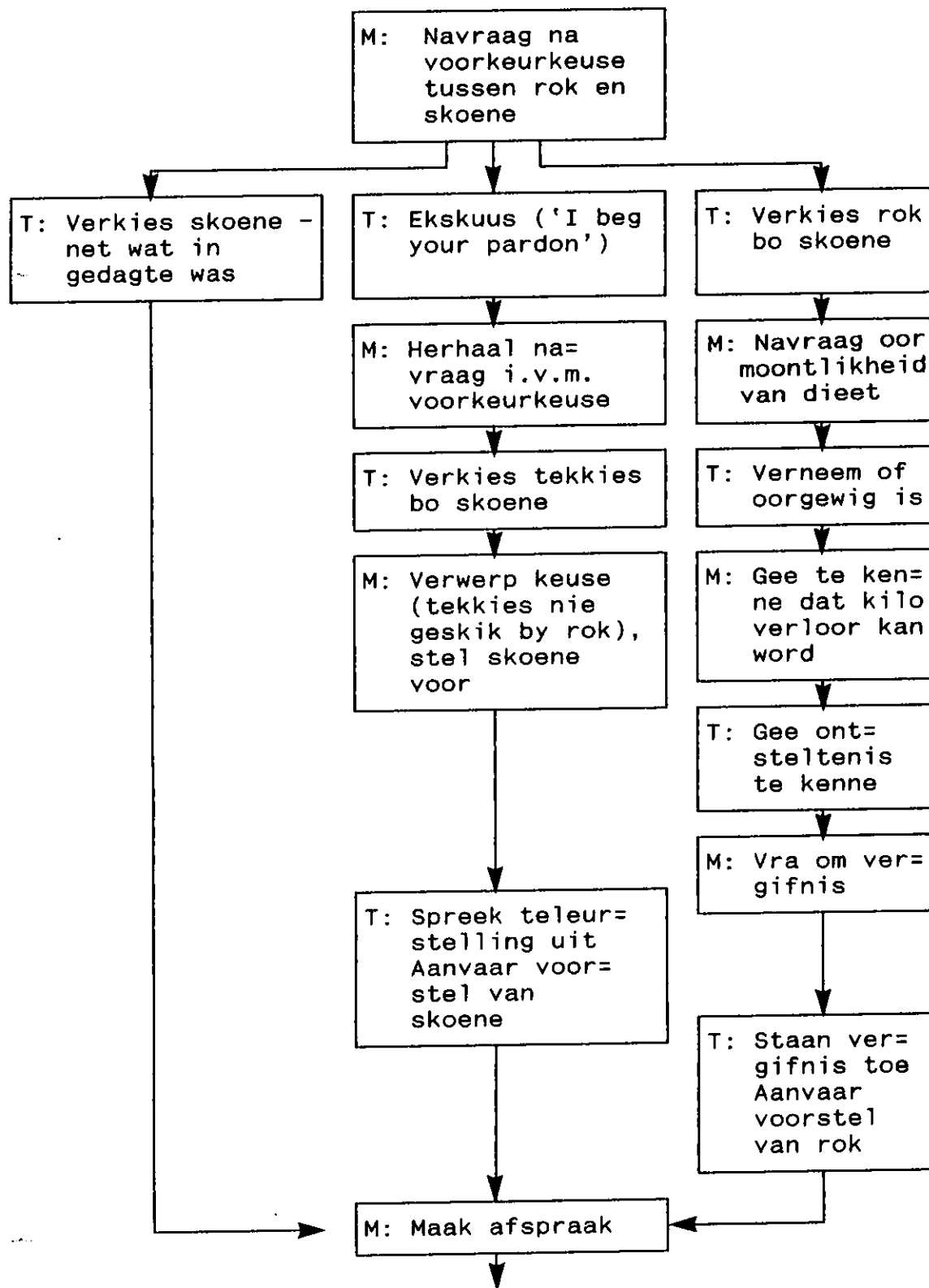
6. Rolspel na aanleiding van 'n skema (Ladousse, 1987:39 en Ribbens, 1984:50): Twee studente vertolk die onderskeie rolle na aanleiding van die skema (figuur 7.17).

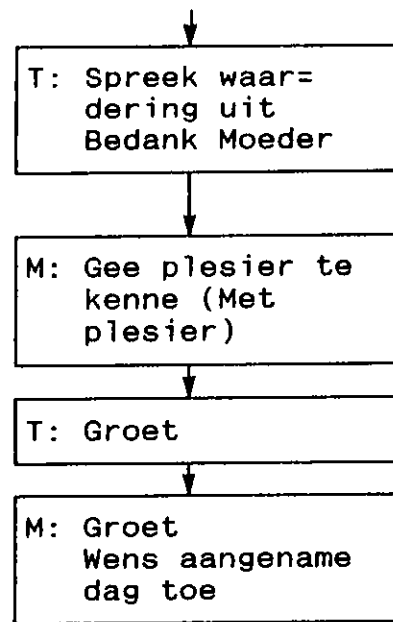
Figuur 7.17: 'n Rolspel na aanleiding van 'n skema: Moeder en Thandi maak 'n afspraak



7. Rolspel na aanleiding van 'n skema (Johnson en Morrow, 1980:76; Weideman, 1985a:30 en Brumfit en Johnson, 1979:203): Studente verdeel in groepe van twee en vertolk die onderskeie rolle (figuur 7.18).

Figuur 7.18: 'n Rolspel: Moeder verneem na Thandi se keuse tussen 'n rok en skoene.





8. Rekonstruksie na aanleiding van 'n parafrase (Finocchiaro en Brumfit, 1983:164): Gee 'n parafrase van die bestudeerde dialoog. Maak seker dat soveel as moontlik funksies geaktiveer word. Die studente moet na aanbieding van die parafrase die dialoog rekonstrueer.
9. Sekwensie van prente: Voorsien die studente van 'n verskeidenheid prente wat momente in die bestudeerde dialoog uitbeeld. Die studente moet die regte sekwensie vind en 'n begeleidente dialoog skryf deur van soveel moontlik funksies gebruik te maak.
10. Byvoeging van 'n sin (Lee, 1982: 183): Die dosent gee die eerste sin in 'n dialoog en die studente gaan voort deur telkens een sin by te voeg by die vorige sin. Daar moet van soveel moontlik funksies uit die bestudeerde dialoog gebruik gemaak word. Die gesprek is kreatief en kan in enige rigting ontwikkel. Maak studente daarop attent dat dit nie verhalend of narratief moet wees nie, maar wel 'n dialoog tussen twee partye. Funksies moet verkieslik ook pare vorm. As 'n versoek dus gerig word, moet dit verkieslik toegestaan of geweier word. Die dialoog moet so ver moontlik koherensie en kohesie vertoon.
11. Rolspel na aanleiding van bestudeerde dialoog: Die klas verdeel in groepe van twee met die opdrag om Thandi en Moeder se rol te vertolk. Thandi het geld as 'n verjaardaggeskenk van Ouma ontvang en versoek Moeder om haar dorp toe te neem om 'n rok te gaan koop. Dit is 'n vrye, kreatiewe gesprek en kan in enige rigting ontwikkel. Na afloop van die rolspel kan die studente voornoemde opdrag skriftelik voltooi.

12. Rolspel: Toepassing van kennis onder nuwe onbekende omstandighede. Studente verdeel in groepe van twee en vertolk die volgende rolle: 'n Kliënt besoek 'n winkel om skoene aan te koop. Die winkelier deel die kliënt mee dat hy ongelukkig nie die skoene het wat die kliënt graag wil hê nie. Die teleurgestelde kliënt vra die winkelier of dit nie moontlik is om die rakke weer te deursoek nie. Na 'n tweede soektog kom die verheugde winkelier met die verrassing vorendag dat hy die skoene in twee verskillende kleure beskikbaar het en vra die kliënt wat hy verkies. Die kliënt gee sy keuse te kenne en spreek sy waardering uit. Die kliënt en die winkelier groet mekaar en wens mekaar 'n aangename dag toe. Dit is 'n vrye, kreatiewe gesprek en kan in verskeie rigtings ontwikkel. Die volgende funksies is na aanleiding van die bestudeerde dialoog reeds aan studente bekend en moet soveel moontlik in hierdie rolspel ingevleg word aangesien die opdrag sodanig geformuleer is dat die reeds verworwe funksies bruikbaar is onder die nuwe omstandighede. Die funksies kan na eie goeddunke geskommel en aangewend word. Vanweë die omvang van hierdie proefskrif word dit nie weer vertaal nie aangesien dit in die ingeslote Zuludialoog vervat is.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| a. Ek is jammer. | a. Dit is baie jammer. |
| b. Verskoon my, vergewe my asseblief. | b. Ek aanvaar jou verskoning, ek vergewe jou. |
| c. Is dit moontlik/nie moontlik nie? | c. Dit is moontlik/onmoontlik. Onthou jy nie? |
| d. Ek hoop | d. Het jy vergeet? |
| e. Dit sal goed wees. | e. Goed. |
| f. Raai wat het ek? | f. Ek weet nie. |
| g. Wat 'n aangename verrassing! | g. Hoe lekker! |
| h. Sou jy hou van? | h. Ek veronderstel |
| i. Ek kan dit aanbeveel. | i. Dit is net wat ek wil hê. |
| j. Dit gee my baie plesier. | j. Dit is alles reg. |
| k. Ek gee nie om nie. | k. Ek wil nie hê nie. |
| l. Ek beoog | |
| m. Ek waardeer dit baie. | |
| n. Baie dankie. | |
| o. Geniet die dag. | |

Ensovoorts

7.4.3.4 Toepassing op die Afrikatale

Die Zuludialoog

Thandi wil 'n rok koop
 UThandi ufuna ukuthenga ingubo

Thandi: Goeiedag, Moeder.(1)
 UThandi: Sawubona, Mame.(1)

Moeder: Goeiedag, Thandi.(2)
 UMame: Yebo Thandi.(2)

Thandi: Hoe gaan dit?(3)
 UThandi: Ninjani?(3)

Moeder: Goed dankie.(4) Hoe gaan dit met jou?(5)
 UMame: Sisaphila.(4) Nina ninjani?(5)

Thandi: Goed dankie.(6) Raai wat het ek hier
 Nathi sisaphila.(6) Qagela ukuthi ngiphetheni

vandag.(7)
 Tapha namuhla.(7)

Moeder: Nee, ek weet nie.(8) Vertel my asseblief.(9)
 UMame: Qha, angazi.(8) Awungitshela phela.(9)

Thandi: Dit is 'n kaartjie van Ouma. Luister, ek sal dit
 UThandi: Yikhadi elivela kugogo. Lalela-ke,

vir jou lees.(10)
 ngikufundele lona.(10)

Moeder: Ja, gaan aan.(11)
 UMame: Qhubeka.(11)

Thandi: Liewe Thandi,(12) Veels geluk met jou
 UThandi: Thandi othandekayo,(12) Siyakuhalalisela ngosuku

dertiende verjaarsdag.(13) Ek sluit 'n
 lwakho lokuzalwa lonyaka weshumi nantathu.(13) Nanto

tjek in as 'n bydrae tot 'n nuwe rok vir jou.(14)
 isheke ngiphosa esivivaneni sokuthenga ingubo yakho.(14)

Mag jy dit geniet en laat my weet hoe dit
Sengathi ingakuthokozisa bese ungazisa nokuthi

lyk.(15) Gaan koop dit by Thembi se winkel.(16)
 injani.(15) Hamba uyoyithenga esitolo sikaThembi.(16)

Ek kan die kwaliteit van haar materiaal aanbeveel.(17)
 Ngingayincoma ikhwalithi yezindwangu zezingubo zakhe.(17)

Ek is seker jy sal 'n rok daar kry.(18)
 Ngingesiqiniseko sokuthi uyoyithola ingubo lapho.(18)

Wees versigtig vir swak kwaliteit materiaal.(19) Vergewe
Usize ugaphela izindwangu ezingopomu.(19) Ngicela

my asseblief.(20) Ek is jammer dat ek nie jou
 ungixolele.(20) Ngiyadabuka ukuthi angizukuphumelela

partytjie sal kan bywoon nie.(21) Dit is werklik jammer,
 ukubakhona emcimbini wakho.(21) Ngidabuka kabi ngalokho,

maar ek sal opmaak daarvoor.(22)
 kodwa ngosikhokha isibhongo salolo lusuku.(22)

Ek sal een van die dae kom kuier.(23) Stuur groete vir jou
 Ngizokuvakashela maduze.(23) Khonza kubazali

ouers.(24) Wees soet en laat dit goed gaan.(25)
 bakho.(24) Uziphathe kahle, uphile.(25)

Met liefde,(26) Ouma.(27)
 Okuthandayo,(26) UGogo.(27)

Thandi: Sy het ons verras!(28) Moeder, sal
 UThandi: Wasizuma-ke!(28) Uthi uMama

u my asseblief dorp toe neem?(29) Is dit moontlik?(30)
angangisa edolobheni?(29) Uthi kungamlungela?(30)

Moeder: Ek sal jou nie vanmiddag dorp toe kan neem nie.(31)
 UMame: Ngeke ngiphumelele ukukusa edolobheni ntambama.(31)

Thandi: Waarom kan u my nie dorp toe neem nie?(32)
 UThandi: Kungani ungengise edolobheni?(32)

Moeder: Ek gaan na 'n vergadering toe.(33) Onthou jy nie
 UMame: Ngiya emhlanganweni.(33) Awusakhumbuli

meer nie, het jy vergeet?(34)
 yini, usukhohliwe?(34)

Thandi: O, ja, ek het dit heeltemal vergeet(35), maar,
 UThandi: Hawu, sengikhohlwe nya (35), kodwa,

ek is gretig om 'n nuwe rok te koop(36).
ngishisekela kabi ukuthenga ingubo entsha(36).

Moeder: (Ek het so baie verpligtinge vandag.(37) Laat ek
 UMame: (Nginezibopho eziningi namuhla.(37) Ake

probeer om die inkopies bietjie uit te stel.(38)) Moet ons
ngizame ukuqhinqa ukuthenga, okwesikhashana.(38)) Uthi

nie die aankope van jou rok uitstel nie?(39)
 akungcono sikuqhinqe ukuthengwa kwengubo yakho?(39)

Wil jy nie eers verslank voor jy 'n nuwe rok koop nie?(40)
Awuthandi ukuncipha kuqala ngaphambi kokuba uthenge ingubo
 entsha?(40)

Thandi: O, nee, dink u ek is só vet?(41)
 UThandi: Hhayi bo, ucabanga ukuthi ngikhuluphele kangako?(41)

Moeder: Wat dink jy?(42)
 UMame: Wena ucabangani?(42)

Thandi: Uhhh ... uhhh ... uhhh ..., nee, ek dink nie ek is
 UThandi: Ehe ... ehe ... ehe ..., qha, angisho ukuthi

vet nie .(43)
 ngikhuluphele.(43)

Moeder: Ek dink ook nie so nie.(44) Kom ons stel dit so,
 UMame: Nami angicabangi kanjalo.(44) Ake sikubeke kanje,

jy kan 'n kilo of twee verloor.(45)
ungathi ukuncipha ngekhiilo noma amabili.(45)

Thandi: Ag, ek is gelukkig met my figuur.(46)
 UThandi: Wo, mina ngizibona nginomzimba olingene.(46)

Ek wil nie die aankope van my rok uitstel nie.(47)
Angifuni ukuqhinqa ukuthengwa kwengubo yami.(47)

Ek gee nie om om die rok nou te koop nie.(48)
Akungikhathazi ukuba ingubo yami ithengwe manje.(48)

U hou daaryan om altyd iets oor my gewig te sê.(49)
Uyathanda njalo ukuphawula ngokukhuluphala nokuncipha

Ag, los my, u hoef my nie dorp toe te neem
 kwami.(49) Habe! Awungiyeke, awuphogelekile

nie.(50)
 nokungisa edolobheni.(50)

Moeder: (Dit was nie my bedoeling om haar seer te maak
 UMame: (Bengingahlosile ukumephula umoya.(51)

nie.(51) Ek veronderstel ek het die hele saak verkeerd
Ngiyasola lolu daba ngiluthathe

hanteer.(52) Ek sal 'n toegewing van vriendelikheid moet
 ngesinxele.(52) Sengizosale sengenzela umoya wokuzwana,

maak, maar dit duidelik moet maak dat ek gedruk is vir
 kodwa kumele ngikucacise ukuthi kanginasikhathi.(53))

tyd.(53)) Uhhh ... uhhh ... uhhh, verskoon my, vergewe my
 Ehe...ehe...ehe..., uxolo kancane, siza

asseblief.(54) Ek het nie gemeen om jou seer te maak
ungixolele.(54) Bengingaqondile ukukwephula umoya.(55)

nie.(55) Dit is vir my belangrik dat jy my vergewe.(56)
Kusemqoka kimi ukuba ungixolele.(56)

Thandi: Goed, ek is nie meer omgekrap nie.(57)
 UThandi: Kulungile-ke, sengibhodlile.(57)

Ek vergewe u.(58)
 Ngiyakuxolela.(58)

Moeder: Baje dankie.(59)
 UMame: Ngibonga kakhulu.(59)

Dit is moontlik om jou môre dorp toe te neem.(60)
 Ngingakusa edolobheni kusasa.(60)

Ek is seker dat dit goed sal wees.(61)
 Ngingeginiso ukuthi lokho kokulungela.(61)

Thandi: Goed, Moeder, ek aanvaar dit.(62)
 UThandi: Kulungile, Mame, ngiyakuyuma lokho.(62)

Moeder: Maar onthou ons moet binne twee uur terug wees,
 UMame: Khumbula kodwa ukuthi kumele sibuye engakedluli

want ek het 'n afspraak daarna.(63)
 amahora amabili, ngoba kunomuntu okumele ngimbone emva
 kwalokho.(63)

Thandi: Goed, Moeder, ons sal by die skedule hou.(64)
 UThandi: Kulungile, Mame, sohambisana nohlelo njengoba
 siluklamile singachezuki. (64)

(Thandi se babasuster stap na die stoof en reik uit na 'n
 (Umntwana omncane ongudadewabo kaThandi abhadazele aze

kastrol met kokende water.)(65)
 ayofika esitofini, afike agxavule ibhodwe lamanzi
 abilayo.)(65)

Moeder: O maggies! Die baba!(66) (Moeder hardloop
 UMame: Mayebabo! Ingane!(66) (Asuke izithonto

vorentoe tel haar op en plaas haar buite bereik van die
 eqonde kuyo ayiqukule ayisuse esitof(w)ini.)(67)

stoof.)(67) Wees versigtig, liefling, die stoof is
Qaphela sithandwa, isitofu siyingozi.(68)

gevaarlik.(68) Ekskuus/Ek is jammer, beoog jy om 'n rok te
Uxolo, uhlose ukuthenga ingubo,

koop, Thandi?(69) Wat van 'n langbroek?(70)
 Thandi?(69) Ibhulukwe lona?(70)

Wat verkies jy tussen die twee moontlikhede?(71)
 --Ukhetha kuphi kukhona kokubili?(71)

Thandi: Jy sien, ek hou van 'n rok(72), ek beoog om 'n
 UThandi: Uyabona, ngithanda ingubo(72), ngihlose ukuthenga

rok te koop(73). Ek verkies dit bo 'n langbroek.(74)
 ingubo(73). Ngikhetha yona kunebhulukwe.(74)

Moeder: Sal jy hou van 'n paar skoene om by die rok te
 UMame: Uzothanda ukuthenga izicathulo ezihambelana

pas?(75) Ek sal dit as 'n verjaardagpresent vir jou
 nayo?(75) Ngizokupha zona zibe isipho sakho sosuku

gee.(76)
 lokuzalwa.(76)

Thandi: 'M ... Lekker!(77) Baie dankie.(78)
 UThandi: Hmmmm..... ngcingci!(77) Angive ngibonga.(78)

Moeder: Dit is 'n groot plesier.(79) Dit is net wat ek
 UMame: Kuyintokozo.(79) Yizo kanye

in gedagte gehad het(80), ek is dol oor uhmm ... uhmm ...,
ebengizicabanga(80), angive ngizithanda ilokhuza i ... i,

daardie skoene wat van seil gemaak is(81).
 lezi cathulo ezakhiwe ngoseyili(81).

Moeder: Tekkies?(82)
 UMame: Amateki?(82)

Thandi: Ja natuurlik! Tekkies. Watter kleur dink u moet
 UThandi: Ehhehe! Amateki. Ucabanga ukuthi ngithenge

ek koop?(83) Jy kan nie tekkies koop om saam
 (amateki) ambala muni?(83) Awukwazi ukuthenga

met daardie rok te dra nie.(84) Dit pas nie
 amateki uwagqoke nengubo.(84) Kawafanelani

by daardie tipe rok nie, dit sal skoene moet wees.(85)
 nalolu hlobo lwengubo, kumele kube izicathulo.(85)

Thandi: O, wat 'n jammerte!(86) Ek is jammer dat dit
 UThandi: O, ngaze ngadabuka!(86) Kuyangidabukisa ukuthi

skoene moet wees!(87) Wat 'n teleurstelling!(88)
kumele kube izicathulo.(87) Ngadumala-ke!(88)

Maar, ek veronderstel dit is waar.(89) Dit sal beter wees
 Nokho, ngiyasola kuyiqiniso.(89) Kungcono kube

as dit skoene is.(90)
 yizicathulo.(90)

Moeder: Dit is 'n wyse besluit my kind, laat ek jou môre
 UMame: Isingumo esepusile leso mntanami, angikuse

dorp toe neem om die bypassende skoene te koop.(91)
 edolobheni kusasa siyothenga izicathulo ezihambelana

nengubo.(91)

Thandi: Moeder, dis reg, ons het môre 'n afspraak, ek sal
 UThandi: Mame, kulungile sivumelana

u na skool sien.(92)
 ngelokuthi siyobonana kusasa ukuphuma kwesikole.(92)

O, Moeder! Ek waardeer dit baie.(93)
 Mame! Ngeswele imilomo eyinkulungwane yokubonga.(93)

Baie, baie dankie!(94)
Ngibonga, ngiyanconcoza kuwe!(94)

Ek het nie woorde om Ma te bedank nie!(95)
 Ngeswele imilomo ezinkulungwane yokubonga!(95)

Dankie Moeder.(96)
Ngiyabonga Mama.(96)

Moeder: Sien jy uit na die inkopies?(97)
 UMame: Usumaganga ngokuyothenga?(97)

Thandi: Kan ek my vriend saambring?(98)
 UThandi: Ngingaletha umngani wami?(98)

Moeder: Manlik of vroulik?(99)
 UMame: Owesilisa noma owesifazane?(99)

Thandi: Vroulik.(100)
 UThandi: Owesifazane.(100)

Moeder: Maar natuurlik kan jy 'n vriend saambring.(101)
 UMame: Akunamkhuba ukuphelekezelwa ngumngani.(101)

Thandi: Baie dankie, ek sien uit na die inkopies.(102)
 UThandi: Ngibonga ngiyanconcoza, sengithi kosa nini

siyothenga.(102)

Moeder: Hoe laat is dit?(103)
 UMame: Sekusikhathi sini?(103)

Thandi: Ek weet nie.(104) Ek dink omtrent
 UThandi: Angazi.(104) Kungase kube yihora

twee-uur.(105)
 lesibili.(105)

Moeder: Ek wil nie laat wees vir die vergadering nie.(106)
 UMame: Angifuni ukwephuza ukufika emhlanganweni.(106)

Thandi: Nee.(107)
 UThandi: Qha.(107)

(Thandi verlaat die kamer om na die horlosie te gaan kyk
 (Uthandi aphume kulelo gumbi ayobuka isikhathi ewashini

en keer terug.)(108) Dit is tien voor
 elikhulu bese ebuya.)(108) Sekusele imizuzu elishumi

twee.(109)
 ngaphambi kwehora lesibili.(109)

Moeder: Dit is tyd om gereed te maak om na die vergadering
 UMame: Sekuyisikhathi sokuba ngilungele

te gaan.(110)
 umhlangano.(110)

Thandi: Kan ek saam kom?(111)
 UThandi: Ngingakuphelezela? (111)

Moeder: Eintlik gaan ek na 'n damesvergadering.(112)
 UMame: Empeleni ngiya emhlanganweni womame.(112)

Thandi: O, ekskuus, ek sal liever nie gaan nie en dan
 UThandi: Hhayi-ke, ngiyahoxisa, kungcono ngingayi ngivele

tennis toe gaan.(113) Ek moet nou gaan anders sal
 ngiziyele ethenisini.(113) Kumele ngihambe manje

ek laat wees vir tennis.(114)
 uma kungenjalo ngizokwephuza ukufika ethenisini.(114)

Weet u waar my tennisbal is?(115)
 Ngabe uyalazi ukuthi liphi ibhola lami?(115)

Moeder: Ek was nog nie vandag in jou kamer nie(116),
 UMame: Selokhu kusile akaze ngingene egumbini lakho(116),

vra jou suster.(117)
 buza udadewenu.(117)

Thandi: Goed Moeder, totsiens.(118)
 UThandi: Kulungile Mama, uhambe kahle.(118)

Moeder: Totsiens Thandi.(119) Geniet die
 UMame: Nawe uhambe kahle, Thandi.(119) Ube nosuku

dag, ons sal die beste maak van ons uitstappie môre.(120)
 oluhle, sozihambela kahle kusasa.(120)

Ek hoop dit sal 'n sonnige dag wees!(121)
 Ngiyethemba lobe libalele!(121)

7.4.4 Skryfvaardigheid: probleemstelling

Volgens verskeie outeurs (Allen, 1986:17 en Allen en Valette, 1977:284) is die skryfvaardigheid die moeilikste van al vier vaardighede. Aansluitend hierby sê Snyman (1989:67) dat leerkragte moet besef dat dit 'n ingewikkelde kognitiewe proses is om 'n sinvolle teks te skryf en dat daar verskeie redes is waarom leerders met skryfwerk sukkel. Hierdie redes is nie altyd maklik identifiseerbaar nie en kitsoplossings is dus ook nie voor die hand liggend nie. Die ontwikkeling van skryfvaardigheid is 'n proses wat oor jare heen strek. Voorts sê Snyman (1989:69) dat nie alle kandidate 'n natuurlike aanleg vir stelwerk het nie. Daar is baie leerders wat min aanvoeling vir die gebruik van die juiste woord en die duidelik geformuleerde sin het. Raimés (1989:4-5) wys daarop dat studente hierdie vaardigheid ook nie sommer vanself sal ontwikkel nie en dat skryfvaardigheid ook nie net 'n verlengstuk van spraak is nie. 'Writing is not simply speech written down on paper.' Dit is egter ook die vaardigheid wat aan die felste kritiek blootgestel word. 'n Effense aksent en 'n foutiewe uitdrukking deur die beginner tydens spraak word met grasia deur moedertaalsprekers aanvaar. In geskrewe vorm word foute egter nie sonder meer verskoon nie (Allen en Valette, 1977:284).

Desnieteenstaande al hierdie probleme en die uitdagings wat dit inhou, maak dosente nie genoegsame erns met die onderrig van skryfvaardigheid nie. Dit is betreurenswaardig dat selfs aan die einde van die tagtigerjare, Snyman (1989:67) steeds berig dat die onderrig van stelwerk dikwels net 'n paar opdragte in 'n klassituasie, sonder spesifieke doelwitte, behels. Die bewering word ook gemaak dat navorsingsbevindings ten opsigte van skryfvaardigheid nie altyd geïmplementeer word nie (Hudson, 2008:213). Dit verbaas dan ook nie dat Allen (1986:17) meen dat die ontwikkeling van 'n effektiewe onderrigmetodologie vir skryfvaardigheid, een van die grootste

uitdagings in taalonderrig is nie. 'n Verdere probleem is dat leerkragte feitlik uitsluitlik op retoriese vorm en akkuraatheid, eerder as die globale konteks fokus (Hudelson, 1988:213).

Die bydrae wat die volgende paragrafe lewer, is om dosente daarvan bewus te maak dat die skryfvaardigheid die moeilikste van die vier vaardighede is, dat nie alle kandidate natuurlike aanleg daarvoor het nie, dat skryfvaardigheid nie outomaties vanself sonder onderrig ontwikkel nie, dat skryf die vaardigheid is ten opsigte waarvan foute nie goedsmoeds deur buitestaanders aangesien word nie, en dat die skryfvaardigheid nie 'n verlengstuk van spraak is nie.

Die pleidooi is dus dat dosente erns met skryfvaardigheid moet maak en dit bewustelik, eksplisiet, uitgebreid en trapsgewys moet onderrig. Daar moet deeglike voorafbeplanning plaasvind en voor-skryfoefeninge moet ter gereedmaking gegee word. Navorsingbevindings moet ook baie meer in die lesinglokaal geïmplementeer word. Die problematiek met die prominente fokus op akkuraatheid wil aangespreek word in soverre 'n eklektiese aanpak, waarin beide vlotheid en akkuraatheid aandag verkry, voorgestel word. Volgens Péry-Woodley (1991:69) is die omvang van navorsing oor skryfvaardigheid 'n aanduiding dat hierdie vaardigheid as baie belangrik gereken word. Skryfvaardigheid dek 'n wye terrein. Hierdie proefskrif fokus egter op die ontwikkeling van skryfvaardigheid by persone wat linguisties en kognitief volwasse is. Dit sluit dus vroeë, kognitiewe, ontwikkelende kinders uit en konsentreer op volwassenes wat skryfvaardigheid in 'n vreemde taal moet aanleer. Daar word in hierdie proefskrif ook meer klem gelê op die onderrig en ontwikkeling van skryfvaardigheid, eerder as die evaluering van skryfvaardigheid. Soos reeds gesê sluit skryfvaardigheid 'n groot verskeidenheid fasette in, byvoorbeeld die invloed van die moedertaal op skrywe in die vreemde taal, die hantering van foute, die oormatige aanwending van die monitor en die

verkryging van koherensie (Hudelson, 1988:212-217), om maar enkeles te noem. Hoewel hierdie proefskrif nie daarop fokus nie, word die waarde daarvan egter nie misken nie.

7.4.4.1 Die verskil tussen die praat- en die skryfvaardigheid

By die onderrig van skryfvaardigheid moet onthou word dat skrywe nie die ter skrifstelling van spraak is nie. Die skryfvaardigheid is nie 'n verlengstuk van die spraakvaardigheid nie. Die moedertaal word verwerf sonder die sistematiese onderrig daarvan. Die meeste mense moet egter eksplisiete onderrig ontvang hoe om 'n taal te skryf. Raimes (1983:4-5) lys die volgende verskille tussen praat en skryf:

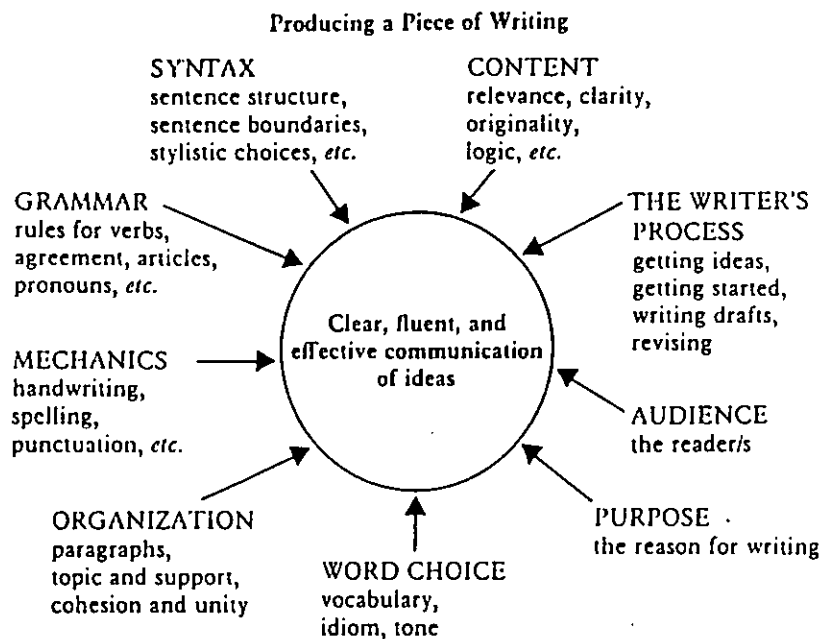
- Spraak is universeel. Almal leer 'n moedertaal praat, maar nie almal leer om te lees en te skryf nie.
- Gesproke taal het dialektiese variasies, terwyl die geskrewe taal gewoonlik tot 'n standaard vorm beperk is.
- Sprekers kan addisionele hulpmiddels soos gebare en gesigsuitdrukkings gebruik om 'n boodskap oor te dra, terwyl die skrywer tot die woorde op papier beperk is.
- Sprekers wend pouses en intonasies aan, terwyl skrywers punktueer.
- Spraak is meesal spontaan en onbepland. Die skryfproses is berekend en neem tyd in beslag.
- Die spreker praat met 'n toehoorder wat terugvoer gee byvoorbeeld deur sy kop te skud, te frons, ensovoorts ('back channel feed back'). By skryfvaardigheid ontbreek dié eienskap.
- Spraak is informeel en bevat herhalings. Die geskrewe teks is meer formeel en kompak.
- Sprekers maak gebruik van kort sinne, terwyl skrywers meer komplekse sinne aanwend.

7.4.4.2 Verskillende benaderings met betrekking tot die skryfvaardigheid

Snyman (1989:66-67) haal verskeie outeurs aan wat sê dat skryfvaardigheid die kern van 'n student se akademiese loopbaan vorm. Die student se skryfvaardigheid weerspieël volgens Snyman dan ook sy vlak van luister, praat en leesvaardigheid. Die skryfvaardigheid word dus deur al die ander taalvaardighede ondersteun.

Raimes (1983:5-6) sê dat daar nie net een enkele resep vir die onderrig van skryf is nie. Dit varieer na gelang van dosente en studente, doseer- en leerstyle. Sy gee die volgende diagram wat die aspekte waarmee tydens skryfvaardigheid rekening gehou word, illustreer.

Figuur 7.19: Die produksie van 'n skryfstuk



Na aanleiding van Raimes (1983:6).

Afhangende van watter verskillende eienskappe van bogenoemde diagram dosente beklemtoon, en die kombinerings daarvan met die wyse waarop hulle meen die skryfvaardigheid aangeleer word, het die volgende verskillende benaderings vir die onderrig van die skryfvaardigheid volgens Raimés (1983:5-11) ontstaan:

'The controlled-to-free approach'

Tydens die bloeitydperk van die Oudio-Lingualisme was die klem op spraakvaardigheid. Die skryfvaardigheid was hoofsaaklik aangewend om spraak vas te lê oftewel te 'reinforce'. Met die sekweniële 'controlled-to-free approach' word studente eers sinne, en dan paragrawe, gegee om te kopieer of grammaties te manipuleer. Dit kan onder andere behels dat 'n vraag na 'n stelling verander word, verlede na toekomstige tyd, en die meervoud na enkelvoud, verander word. Woorde of frases kan ook verander word, of sinne gekombineer word. Materiaal word dus aan studente voorsien met streng voorskrifte van take wat uitgevoer moet word. Studente word gewoonlik eers teen intermediêre en gevorderde vlak toegelaat om vryer komposisies te produseer. In terme van die aangehaalde diagram is hier sprake van grammatika, sintaksis en die meganiese aspekte wat Raimés (1983:6) 'mechanics' noem. Hierdie benadering beklemtoon eerder akkuraatheid as vlotheid en oorspronklikheid.

'The free-writing approach'

Sommige navorsers beklemtoon eerder die kwantiteit as die kwaliteit van skryfoefeninge. Hiervolgens moet studente veelvuldige vrye komposisies lewer waarin daar slegs 'n minimale korreksie van foute is. Die bedoeling is dat inhoud en vlotheid, die fokus vorm, en nie soseer die akkurate vorm nie. Die beskouing is dat grammatiese akkuraatheid geleidelik hieruit sal voortvloei. Hierdie komposisies word gewoonlik nie nagesien nie. Die dosent lees dit bloot deur en kan kommentaar op die idees of inhoud in die skryfstuk lewer. Studente kan selfs aanbied om hulle skryfstukke hardop voor te

lees. In terme van die diagram is die fokus in hierdie benadering op die gehoor en op die inhoud.

'The paragraph-pattern approach'

In teenstelling met die voorgenoemde twee benaderings waar die klem op óf akkuraatheid óf vlotheid val, fokus dié benadering op organisasie. In hierdie benadering kopieer studente paragrawe en analiseer hulle die vorm van die paragrawe. Geskommelde sinne kan sinvol in 'n paragraaf georden word. Studente kan gevra word om sinne in 'n paragraaf in te voeg of te skrap, om te onderskei of stellings algemeen of spesifiek van aard is. Daar word gemeen dat hierdie aktiwiteite korreleer met dié wat vir skryfvaardigheid vereis word.

'The grammar-syntax-organization approach'

Sommige dosente het die feit beklemtoon dat daar gelyktydig aan 'n verskeidenheid van die fasette in die diagram gewerk moet word. Skryftake is dus so ontwerp dat studente gelyktydig aan organisasie, grammatika en sintaksis aandag gee.

Die Kommunikatiewe Benadering

Die Kommunikatiewe Benadering het die aksent op die doel van die skryfstuk en die gehoor of teikengroep aan wie dit gerig word, geplaas. Studente word aangemoedig om werklikheidgerig te wees. Ware kommunikatiewe handeling word voorop gestel. Skryfstukke word onderling tussen studente uitgeruil om daarop te repondeer, dit in 'n ander formaat te herskryf, op te som, opmerkings te maak, maar nie te korrigeer nie.

Die prosesbenadering

Die resente neiging is om weg te beweeg van die skryfvaardigheid as 'n produk, na die skryfvaardigheid as 'n proses. Dosente stel studente aan pre-skryf aktiwiteite soos besprekings, lees, debatte, ensovoorts, bloot. Skryfstukke word nie soos in die tradisionele benaderings eenmalig geskryf en vir korreksie ingelewer nie. Konsepvorme word onderling

uitgeruil, gelees, herdink en herskryf. Vanweë hierdie prosesbenadering word nuwe idees en nuwe taalvorme ontdek. Die proses, eerder as die produk van skryfvaardigheid, word dus hier beklemtoon. Hudelson (1988:210) sê dat daar 'n paradigmaverskuiwing ten opsigte van skryfvaardigheid plaasgevind het. Die tradisionele beskouing was dat skryf 'n lineêre proses is. Volgens die uitgangspunt weet skrywers wat hulle wil sê voordat hulle skryf. Die hoofsaak van die skrywer is dan om 'n vorm te vind om sy inhoud te organiseer. Daarna redigeer die skrywer die manuskrip. In hierdie paradigma is die fokus op skryfvaardigheid as 'n produk wat 'n skrywer produseer. Die paradigmaverskuiwing het meegebring dat by skryfvaardigheid nie meer op die produk nie, maar op die skryfproses self, gefokus word. Volgens hierdie standpunt ontdek skrywers tydens die proses wat hulle wil sê. Dit behels die aanwending van intuïsie, 'n voorgevoel sowel as rasionele denke. Die skryfproses is nie lineêr nie, maar rekursief in soverre daar geskryf en hersien word. Hiërvolgens is die skrywer in 'n konstante konflik hoe om betekenis te skep. Die skryfproses behels dat verskeie ontvangers van die boodskap in ag geneem word en dat die skrywer ooreenstemmend 'n spesifieke doel, skep. Raimes (1983:11) vat dit goed saam in haar uitlating dat skrywers deur die skryfproses vir 'n spesifieke doel en 'n spesifieke leser 'n koherente teks, en nie net enkele sinne nie, skep. Inligting rakende die skeppingsproses van 'n skrywer het dan volgens Hudelson (1988:212) tot 'n hernude belangstelling in die Pedagogiek gelei. Die gevoel bestaan dat ook skryfvaardigheid 'n fokus in navorsing verdien. Hoewel die proses paradigma 'n groot invloed op navorsing en onderrig uitgeoefen het, het kritiek daarteen volgens Hudelson (1988:214) nie uitgebly nie. Volgens die kritici hou die paradigma nie rekening met die werklike realiteite in akademiese milieu nie. Sommige kritici is besorg oor die feit dat daar in hierdie benadering weggedoen word met onderrig waarin studente geleer word om spesifieke strukture en modelle te gebruik. Voorts word vermeld dat sekere tipes skryfwerk

hulle nie tot 'n prosesbenadering leen nie. Die besef ontstaan al meer dat die aard van verskillende skryfvaardighede om verskillende benaderings vra. Pogings word gevolglik aangewend om beide die produk- en die prosesbenadering te fasiliteer. Dit sluit ten nouste aan by Raines (1983:11) se opmerking dat die meeste dosente in elk geval eklekties werk in soverre hulle van verskeie benaderings gebruik maak.

7.4.4.3 Metodes vir die onderrig en evaluering van die skryfvaardigheid

Die skryfvaardigheid kan aan die hand van verskillende metodes onderrig word. Skryfvaardigheid kan geaktiveer word deur verskeie geskrewe modelle te kopieer, diktee, beheerde opstelle, die skrywe van briewe asook die samestelling van vry komposisies. Voornoemde metodes kan baie interessant en gevarieerd aangebied word soos duidelik blyk uit Allen en Valette (1977:284-322) se uiteensetting: Kopiëring kan byvoorbeeld geskied aan die hand van blanko spasies wat ingevul moet word; die onderstreping van gespesifiseerde probleemareas; die rangskikking van geskommelde sinne; die paring van sketse met bypassende sinne; die rangskikking van vrae om by die korrekte antwoord te pas; die korrigering van sinne na aanleiding van leidrade in 'n kolom; die voltooiing van blokkiesraaisels; die bou van sinne na aanleiding van riglyne in 'n kolom of 'n tabel. Diktee kan ook verskeie vorme aanneem: Die studente ontvang 'n teks sonder puntuering. Van die studente kan verwag word om na aanleiding van die dosent se voorlesing, leestekens te voorsien. Die ontbrekende dele van passasies op 'n transparant moet in ooreenstemming met die dosent se voorlesing, ingevul en gekopieer word. Na aanleiding van die tradisionele dikteemetode, kan studente sinne wat deur die dosent voorgelees word, neerskryf. Studente kan ook gevra word om sinne na aanleiding van leidrade te voltooi. Patroondril kan aan die hand van gesproke of geskrewe leidrade

voltooi word. Opdragte kan na aanleiding van 'n wêreldkaart, flitskaarte en transparante uitgevoer oftewel geformuleer word. Twee foto's van persone wat uit koerante of tydskrifte geknip is, kan vergelyk word. Sinne kan na aanleiding van simplistiese ideogramme gekonstrueer word. Blanko tjeks en vorms kan voltooi word. Wat die beheerde skryfstuk betref, kan 'n narratiewe teks in 'n dialoog verander word en omgekeerd. Die invalshoek van 'n verhaal kan verander word in soverre van studente verwag word om 'n verhaal vanuit 'n ander party se perspektief te herskryf. 'n Dialoog kan na aanleiding van kriptiese leidrade saamgestel word. Na afloop van 'n passasie op 'n bandopnemer kan 'n opsomming geskryf word. Onderrig in die paragraferingstegniek kan geskied aan die hand van geskommelde sinne wat herrangskik moet word. Van studente kan verwag word om 'n aaneenlopende passasie in paragrawe te verdeel. Studente kan van 'n paragraaf voorsien word waarvoor hulle 'n inleidende of slotsin moet skryf. Hulle kan ook gevra word om paragrawe van opskrifte te voorsien. Wat die skrywe van briewe betref, kan verskillende vorme geëksploiteer word onder andere besigheidsbriewe, formele uitnodigings, vriendelike notas, aankondigings van geboortes, sterftes, doop asook uitnodigings na huwelike, verjaardag-, verlowingspartye, ensovoorts. 'n Gewone brief kan twee keer in die klas voorgelees word. 'n Antwoord op die brief kan uit die klas as 'n geheel op die bord gekonstrueer word. 'n Brief kan ook na aanleiding van gedetailleerde leidrade saamgestel word. 'n Vryer kreatiewe komposisie kan geïnspireer word aan die hand van verbale leidrade, werklike objekte uit die empiriese werklikheid asook visuele stimuli soos strokiesprente, foto-albums, ensovoorts. 'n Kollektiewe verhaal kan ook gekonstrueer word indien die leerkrag die eerste sin op die bord skryf. Die res van die sinne kan deur die verskeie leerders voorgestel word. Die leerkrag kan ook die studente vra om tuis elkeen 'n slot vir die kollektiewe poging te skryf.

Wat die evaluering van die skryfvaardigheid betref, onderskei Weir (1988:63-68) die volgende evalueringsmetodes: 'n Teks wat spel-, grammatika- en puntuasiefoute bevat, kan geredigeer word. Studente kan gevra word om opstelle te skryf. Die onderwerpe is gewoonlik baie algemeen en van studente word gewoonlik verwag om die inhoud uit die hoof aan te bied. Beheerde skryfstukke ('controlled writing tasks') kan ook gegee word waarin studente 'n taak moet uitvoer na aanleiding van sekere geskrewe of gesproke stimuli. Dit kan ook aan die hand van 'n nie-verbale stimulus, byvoorbeeld 'n grafiek, 'n (grond)plan, 'n skets, ensovoorts, hanteer word. Opsommings is 'n ander vorm van evaluering waarin studente se skryfvermoë, byvoorbeeld in die formaat van verslae, gemeet kan word. Valette (1977:217-260) gee 'n groot verskeidenheid van baie interessante evalueringsstrategieë wat onder bogenoemde hoofde wat Weir onderskei, ressorteer.

Bronnelys: Hoofstuk 7

Allen, E.D. en Valette, R.M. 1977. *Classroom techniques: foreign language and English as a second language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Allen, J.P.B. 1986. 'Functional-analytic course design and the variable focus curriculum', in Brumfit, C. (Ed.) *The practice of communicative teaching. ELT documents nr. 124*. The British Council. Oxford: Pergamon Press.

Allen, J.P.B. and Widdowson, H.G. 1974. 'Teaching the communicative use of English.' *International review of applied linguistics*, Vol. 12.1.

Askes, H. 1979. *Rigtings in die taalwetenskap en die insigte wat hulle gebring het vir tweedetaalonderrig, 'n poging tot 'n sintese*. D.Litt. Bloemfontein: UOVS.

Askes, H. 1992. 'Rigtings in die hedendaagse tweedetaalmetodologie en die praktiese implikasies daarvan vir die klaskamer.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 26.1.

Austin, J.L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

Bialystock, E. 1988. Psycholinguistic dimensions of second language proficiency, in Rutherford, W. and Sharwood-Smith, M. (Eds). *Grammar and second language teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Biesheuvel, S. 1952. 'The occupational abilities of Africans.' *Optima*, Vol. 2.1.

Blunt, R.J.S. 1989. 'Communicative values of a knowledge of grammar.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 23.3.

Brooks, M. and Greyling, W.J. 1992. 'Assessing an intervention in English at first-year university level and predicting learner success.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 26.1.

Brumfit, C. 1980. Syllabus content or classroom procedure, in Johnson, K. and Morrow, K. *Communication in the classroom; applications and methods for a Communicative Approach*. London: Longman.

Brumfit, C. 1985. *Communicative methodology in language teaching; the role of fluency and accuracy*. London: Cambridge University Press.

Brumfit, C. 1987a. 'Applied linguistics and communicative language teaching.' *Annual review of applied linguistics*, Vol. 8.

Brumfit, C. 1987b. 'Conclusion.' *Annual review of applied linguistics*. Vol. 8.

Brumfit, C.J. 1984. *Communicative methodology in language teaching: the roles of accuracy and fluency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brumfit, C.J. and Johnson, K. 1979. *The Communicative Approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Buys, H. 1988. 'Enkele verskille tussen goeie en swak lesers en die implikasies vir leesonderrig.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir Taalonderrig*, Vol. 22.4.

Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy, in Richards, J.C. and Schmidt, R.W.S. (Eds.) *Language and communication*. London: Longman.

Carrell, P.L. 1983. 'Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension.' *Reading in a Foreign Language*, Vol. 1.2.

Carroll, J.B. 1971. 'Current issues in psycholinguistics and second language teaching.' *TESOL Quarterly*, Vol. 5.2.

Cawood, J., Muller, F.B. en Swartz, J.F.A. 1986. *Grondbeginsels van die didaktiek*. Bloemfontein: Nasou Beperk.

Celce-Murcia, M. 1985. 'Making informed decisions about the role of grammar in language teaching.' *Foreign language annuals*, Vol. 18.4.

Clark, D.F. 1989. 'Communicative theory and its influence on materials production, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for teachers and applied linguists*, Vol. 22.2, April.

Clark, J.L. 1987. 'Communicative competence and foreign language learning.' *Annual review of applied linguistics*, Vol. 8.

Cook, V. 1991. *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.

Cooper, M. 1984. Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English in Alderson, J.C. and Urquhart, A.H. (Eds.) *Reading in a foreign language*. London: Longman.

Corder, P. 1986. 'Talking shop, Pit Corder on language teaching and applied linguistics.' *English language teaching journal*, Vol. 40.3, July.

Corder, S.P. 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Dirven, R. 1990. 'Pedagogical grammar, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 23.1, January.

Dirven, R. and Oakeshott-Taylor, J. 1984. 'Listening comprehension (part 1), state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 17.4.

Dirven, R. and Oakeshott-Taylor, J. 1985. 'Listening comprehension, part II, state of the art article.' *Language*

teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists, Vol. 18.1.

Doke, C.M. 1984. *Textbook of Zulu grammar*. Cape Town: Maskew Miller Longman.

Du Preez, H. 1991a. 'Slaan ag op mense se kultuurgebruike.' Spesiale verslag. *Finansies en tegniek*, 15 Februarie.

Du Preez, H. 1991b. 'Persoonlike ruimte en kultuurverskille.' Spesiale verslag. *Finansies en tegniek*, 22 Februarie.

Du Preez, H. 1991c. 'Hoe kulturele verskille werkprestasie kan raak.' Spesiale verslag. *Finansies en tegniek*, 8 Maart.

Du Toit, A.P. and Orr, M. 1987. *Achierver's handbook, a workbook*. Johannesburg: Southern Book Publishers.

Duffy, G.G., Roehler, L.R. and Mason, J. 1983. *Comprehension Instruction, Perspectives and Suggestions*. New York: Longman.

Duyvené de Wit, H.E. 1992. 'Die samestelling van 'n leesstuk asook meerkeusevrae vir leesbegrip-evalueringsdoeleindes.' *S. Afr. J. Afr. Lang.*, Vol. 12.2.

Duyvené de Wit, H.E. 1979. *Mopheme van S. Matlosa: 'n kontekstuele en tekstuele studie*. M.A. Bloemfontein: UOVS.

Engelbrecht, F.J. 1972. *Tyd en neurose by die Bantoe*. Pietersburg: Publikasies van die Universiteit van die Noorde, Reeks A, nr.16.

Engelbrecht, F.J. Ongedateerd. *Tyd en ruimte by die Bantoe*. Sielkunde biblioteek 28. Pretoria: Van Schaik.

Finocchiaro M. and Brumfit, C. 1983. *The Functional-Notional Approach; from theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.

Flowerdew, J. 1988. 'Speech acts and language teaching, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 21.2, April.

Garrett, N. 1986. 'The problem with grammar: what kind can the language learner use?' *The modern language journal*, Vol. 70.ii.

Gérard, A. 1970. 'Preservation of tradition in African creative writing.' *Research in African literatures*, Vol. 1.1.

Grant, S. 1988. 'Mamelodi encounter.' *Fair Lady*, 81, 20 July.

Greenall, S. and Swan, M. 1986. *Effective reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gregg, K.R. 1984. 'Krashen's monitor and Occam's razor.' *Applied linguistics*, Vol. 5.2.

Greyling, W.J. 1990. *The implications of personal construct psychology for language and literature teaching*. D.Litt. Bloemfontein: UOFS.

Groenewald, J. 1985. 'Recent Subject-Methodological Perspectives on the Teaching of Reading Comprehension'. *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir Taalonderrig*, Vol. 19.6.

Gxilishe, D.S. 1992. 'Should we teach grammar?' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 26.1.

Hammerly, H. 1991. *Fluency and accuracy; towards balance in language teaching and learning*. Multilingual matters 73; series editor: Derrick Sharp. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Harmer, J. 1988. *Teaching and learning grammar*. Longman keys to language teaching; series editor: N. Grant. London: Longman.

Higgs, T.V. 1985. 'Language acquisition and language learning: a plea for syncretism.' *The modern language journal*, Vol. 69.1.

Hoey, M. 1992. 'Some properties of spoken discourses.' *Review of English language teaching*, Vol. 2.1.

Howatt, A.P.R. 1987. 'From structural to communicative.' *Annual review of applied linguistics*, Vol. 8.

Howatt, A.P.R. 1985. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Hubbard, E.H. 1983. 'Developing communicative competence in the second language classroom.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 17.3.

Hudelson, S. 1988. 'Writing in a second language.' *Annual review of applied linguistics*, Vol. 9.

Jakobson, R. 1956. Two aspects of language and two types of aphasic disturbances, in Jakobson and Halle, *Fundamentals of language*. 's-Gravenhage: Mouton.

Johnson, D.D. and Pearson, P.D. 1984. *Teaching reading vocabulary*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Johnson, K. 1982. *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon Press.

Johnson, K. and Morrow, K. 1980. *Communication in the classroom, applications and methods for a Communicative Approach*. London: Longman.

Johnstone, R. 1992. 'Research on language learning and teaching: 1991. Annual review of research.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 25.3.

Jordan, R.R. 1989. 'English for Academic Purposes (EAP).' *Language Teaching, The international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, July.

Kilfoil, W.R. 1990. 'Grammatical consciousness-raising: a problem-solving, process-focused approach.' *Per Linguam*, Vol. 6.2.

Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Krashen, S.D. and Terrell, T.D. 1984. *The Natural Approach, language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.

Kroes, H. 1984. 'The Notional-Functional Approach to curriculum design and lesson planning.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.2.

Ladousse, G.P. 1987. Role play, in Maley, E. (Ed.) *Resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. 1990. 'Pedagogical descriptions of language: grammar.' *Annual review of applied linguistics*, Vol. 10.

Laufer, B. and Sim, D.D. 1985. 'Measuring and Explaining the Reading Threshold Needed for English for Academic Purposes Texts.' *FLA*, Vol. 18.5.

Lee, W.R. 1982. *Language teaching games and contests*. Oxford: Oxford University Press.

Leschinsky, C.C.J. 1982. *Doelstellingen en methodes in tweedetaalonderrig, verslag 0-126*. Pretoria: RGN.

Lévinson, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lightbown, P.M. and Spada, N. 1990. 'Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching; effects on second language learning.' *Studies in second language acquisition*, Vol. 12.4.

Lombard, J. 1989. 'The multiple-choice test as a measuring instrument in the assessment of language proficiency.' *Journal for Language Teaching of the South African Association for Language Teaching*, Vol. 23.3.

Long, M.H. 1983. 'Does second language instruction make a difference? A review of research.' *TESOL Quarterly*, Vol. 17.3.

Long, M.H. 1985. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching, in Hyltenstam, K and Pienemann, M. (Eds.). *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, Eng.: Multilingual Matters.

- MacLarty, A.H. 1985. 'Secondary Reading and the Future.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir Taalonderrig*, Vol. 19.1.
- Maley, A. 1986. 'A rose is a rose', or is it?: can communicative competence be taught?', in Brumfit, C. (Ed.) *The practice of communicative teaching. ELT documents nr. 124.* The British Council. Oxford: Pergamon Press.
- Maley, A. and Duff, A. 1978. *Drama techniques in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, M.A. 1978. 'The application of spiraling to the teaching of grammar.' *TESOL quarterly*, Vol. 12.2.
- Mbiti, J.S. 1969. *African religions and philosophy.* London: Heinemann.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second language learning.* London: Edward Arnold.
- Met, M. 1984. Listening comprehension and the young second language learner. '*Foreign language annuals*', Vol. 17.5.
- Mills, G. 1977. 'The integration of grammar-teaching into the communicative curriculum: problems and issues.' *Indian journal of applied linguistics*, Vol. 3.1.
- Moloi, A.J.M. 1973. *The Southern Sotho novel: A study of its form, theme and expression.* A thesis submitted in satisfaction of the requirements for the degree Doctor of literature. Pietersburg: University of the North.
- Morgan, J. en Rinvoluceri, M. 1987. Vocabulary, in Maley, A. (Ed.) *Resource books for teachers.* Oxford: Oxford University Press.

Morrow, K. 1980. Principles of communicative methodology, in Johnson, K. and Morrow, K. *Communication in the classroom; applications and methods for Communicative Approach*. Longman handbooks for language teachers, general editor: D. Byrne. London: Longman.

Newmark, L.D. 1971. A minimal language-teaching program, in Pimsleur, P. and Quinn, T. (Eds.). *The psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nida, E.A. 1982. Learning by listening, in Blair, R.W. *Innovative approaches to language teaching*. London: Newbury House Publishers.

Ntuli, R.M. 1992. *The need for intercultural communication in new South Africa and the role a PR practitioner can play*. Paper delivered at the conference of communication officers under the auspices of SONGUSA public relations institute. Ulundi.

Nyembezi, C.L.S. 1970. *Learn more Zulu*. Pietermaritzburg; Shuter and Shooter.

Nyembezi, C.L.S. 1957. *Learn Zulu*. Pietermaritzburg: Shuter and Shooter.

Ogden, C.K. and Richards, I.A. 1923. *The meaning of meaning*. London: Routledge and Kegan Paul.

Palmer, H.E. 1917. *The scientific study and teaching of languages*. London: Harrap. Republished (1968) by Oxford University Press, edited by R. Mackin.

Papalia, A. 1982. 'Developing communicative skills in the second-language classroom: a preliminary report.' *The Canadian modern language review*, Vol. 38.4.

Paulston, C.B. 1981. 'III Notional syllabuses revisited: some comments.' *Applied linguistics*, Vol. 2.1.

Pearson, P.D. and Johnson, D. 1978. *Teaching Reading Comprehension*. New York: Longmans.

Péry-Woodley, M-P. 1991. 'Writing in L1 and L2; analysing and evaluating learners' texts, state of the art article.' *The international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 24.2, April.

Prabhu, N.S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Pretorius, D.J. 1985. 'Riglyne vir die Opstel van Veelkeusige Items vir Leesbegripstoetse.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir Taalonderrig*, Vol. 19.4.

Raimes, A. 1983. *Techniques in teaching writing*. Series editors: R.N. Campbell and W.E. Rutherford. *Teaching techniques in English as a second language*. New York: Oxford University Press.

Reber, A.S., Kassin, S.M., Lewis, S. and Cantor, G. 1980. 'On the relationship between implicit and explicit modes in the learning of a complex rule structure.' *Journal of experimental psychology, Human learning and memory*, Vol. 6.5.

Retief, R. 1988. 'Kreatiwiteit in die onderrigsituasie.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 22.4.

RGN - Onderwysnavorsingsprogram No. 7 1986. *Afrikatale in blanke primêre skole: Verslag van die projekkomitee: Derde taal in die onderwys van die RGN-onderwys navorsingsprogram*. Pretoria: RGN.

Ribbens, R. 1984. 'Methodological implications of the Functional-Notional Approach.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.2.

Richards, J.C. and Rodgers, T.S. 1986. *Approaches and methods in language teaching; a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rivoluceri, M. 1985. *Grammar games; cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rivers, W.M. 1985. 'Comprehension and production: the interactive due.' *LAUT*, Series B.119.

Roberts, J.T. 1982. 'Recent developments in ELT - Part 1, state of the art article.' *Language teaching, the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Vol. 15.2, April.

Roberts, J.T. 1986. 'The use of dialogues for teaching transactional competence in foreign languages', in Brumfit, C. *The practice of communicative teaching*. The British Council. *ELT documents 124*. Oxford: Pergamon Press.

Roets, N. 1981. 'Programmeringstegnieke vir die taallaboratorium.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 15.4.

Roets, N. 1982. 'Ek het geluister, maar het ek verstaan?' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 16.4.

Roos, M. 1989. 'Die groot tradisies van die swartman waarvan die witman so pateties min weet.' *Huisgenoot*, 16 Maart.

- Rossner, R. 1987. 'Materials for communicative language teaching and learning.' *Annual review of applied linguistics*, Vol. 8.
- Rost, M. 1990. *Listening in language learning*. London: Longman.
- Scott, R. 1980. Speaking, in Johnson, K. and Morrow, K. *Communication in the classroom, applications and methods for a Communicative Approach*. London: Longman.
- Searle, J.R. 1969. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharwood Smith, M. 1981. 'Consciousness-raising and the second language learner.' *Applied linguistics*, Vol. 71.2.
- Shimanoff, S.B. 1982. *Communication rules, theory and research*. London: Sage Publications.
- Snyman, R. 1989. 'Taaldidaktiek met besondere verwysing na skryfvaardighede in die sekondêre skoolfase.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 23.2.
- Strydom, F. 1984. 'Die fundering en ontwikkeling van 'n Funksioneel-Nosioneel implementeringsmodel: Van Halliday tot by die 'Council of Europe'.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.2.
- Strydom, L. 1975a. 'Iets oor die wat en die hoe van die literatuur.' *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, Vol. 15.4, Desember.
- Strydom, L. 1975b. *Oor die eenheid van die digbundel, 'n tipologie van gedigtegroepe*. D.Litt. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Swartz, J.J. 1985. *Integrating the language laboratory with a Communicative Approach to teaching English second language to Afrikaans-speakers at senior secondary and tertiary levels in South Africa: an exploratory study.* M.Ed. Stellenbosch: University of Stellenbosch.

Sweet, H. 1899. *The practical study of language: a guide for teachers and learners.* London: Dent. Republished by Oxford University Press (1964), edited by R. Mackin.

Taljaard, P.C. and Bosch, S.E. 1988. *Handbook of Isizulu.* Pretoria: Van Schaik.

Taylor, J.R. 1989. *Cognitive English grammar.* LAUD Series A:242 Duisburg.

Tsui, A.B.M. 1991. 'Sequencing rules and coherence in discourse.' *Journal of pragmatics*, Vol. 15.

Ulliyatt, R.C. 1991. *Changing perspectives on accuracy in the teaching of English as a second language.* M.A. Bloemfontein: UOFS.

Underhill, N. 1987. *Testing spoken language; a handbook of oral testing techniques.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. 1984. *Teaching listening comprehension.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. 1990. *Discussions that work: task-centred fluency practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Valette, R.M. 1977. *Modern language testing.* New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Van der Merwe, T. 1987. 'Lees: 'n verwaarloosde taalvaardigheid by vreemdetaalonderrig? I.' SAVTO/SAALT, *Tydskrif vir Taalonderrig*, Vol. 21.4.

Van der Merwe, T. 1988. 'Lees: 'n verwaarloosde vaardigheid by vreemdetaalonderrig? II.' SAVTO/SAALT, *Tydskrif vir Taalonderrig*, Vol. 22.1.

Van der Merwe, T. 1989. 'Lees: 'n verwaarloosde vaardigheid by vreemdetaalonderrig? III.' SAVTO/SAALT, *Tydskrif vir Taalonderrig*, Vol. 23.1.

Van der Poll, J.D.P. 1988. *Manual: Guidelines for the writing of multiple-choice items for Zulu First Language: Standard 5. IPER Training Series*. Pretoria: Institute for Psychological and Edumetric Research, Human Sciences Research Council.

Van der Walt, J. 1992. 'Linguistics and second language teaching: an assessment.' SAVTO/SAALT, *Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 26.3.

Van der Walt, J.L. 1981. 'Current issues in second language acquisition.' SAVTO/SAALT, *Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 15.1.

Van der Walt, J.L. 1983. 'Designing a syllabus for practical language course at tertiary level.' SAVTO/SAALT, *Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 17.4.

Van der Walt, J.L. 1984. 'The Functional-Notional Approach: an introduction.' SAVTO/SAALT, *Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 18.2, Julie.

Van der Walt, J.L. 1988. 'Interlanguage studies and formal instruction in second language teaching and acquisition.' *South African journal of linguistics*, Vol. 6.3.

Van der Westhuizen, G.J. 1988. 'Resente Fokuspunte in Leesonderrig.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir Taalonderrig*, Vol. 22.3.

Van Eeden, B.I.C. 1956. *Zoeloe-grammatika*. Stellenbosch en Grahamstad: Universiteitsuitgewers.

Van Ek, J.A. 1977. *The threshold level for modern language learning in schools*. Groningen: Walters-Noordhoff-Longman.

Van Ek, J.A. and Alexander, L.G. 1975. *Threshold level English*. Oxford: Pergamon for the Council of Europe.

Van Rensburg, R.C.J. 1986. 'The treatment of error in a communicative competence approach.' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 20.3.

Van Zyl, M.H. 1989. 'Grammar - who needs it?' *English usage in Southern Africa*, Vol. 20.1.

Verslag van die projekomitee: derde taal in die onderwys van die RGN-onderwysnavorsingsprogram, 1986. *Afrikatale in blanke primêre skole*. RGN-onderwysnavorsingprogram no. 7. Pretoria: RGN.

Von Staden, P.M.S. 1979. *Bantoetaalstudie en -onderrig: verlede, hede en toekoms*. Rede uitgespreek by die aanvaarding van die amp van Hoogleraar in Bantoetale aan die Randse Afrikaanse Universiteit. Johannesburg: Publikasiereeks van die Randse Afrikaanse Universiteit.

Von Staden, P.M.S. 1986. 'African language teaching: what model?' *SAVTO/SAALT, Tydskrif vir taalonderrig*, Vol. 20.2.

Wang, D. 1986. 'Optimal language learning based on the comprehension - production distinction', in Brumfit, C. *The*

practice of communicative teaching. *ELT documents 124*. The British Council. Oxford: Pergamon Press.

Weideman, A.J. 1985b. 'Vier rigtings in kommunikatiewe taalonderrig.' *NEON, Natal Education, Onderwys Natal, Augustus*.

Weideman, A.J. 1985a. *Making certain, a course for advanced learners of English*. Bloemfontein: Patmos.

Weideman, A.J. 1987. *Applied linguistics as a discipline of design - A foundational study*. D. Litt. Bloemfontein: UOFS.

Weir, C.J. 1988. *Communicative language testing with special reference to English as a foreign language*. Exeter: Exeter Linguistic Studies.

Wellek, R. and Warren, A. 1970. *Theory of Literature*. Middlesex: Penguin Books.

Widdowson, H.G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. 1986. 'Design principles for a communicative grammar', in Brumfit, C. *The practice of communicative teaching. ELT documents 124*. The British Council. Oxford: Pergamon Press.

Widdowson, H.G. 1990. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D.A. 1973. The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system, in Trim, J.L.M., Richterrich, R., Van Ek, J.A. and Wilkins, D. (Eds.). *Systems development in adult language teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

- Wilkins, D.A. 1976a. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. 1976b. 'Notional syllabuses revisited.' *Applied Linguistics*, Vol. 2.1.
- Williams, E. and Moran, C. 1989. 'Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English.' *Language Teaching, The International abstracting journal for language teachers and applied linguists*, Oct.
- Wilson, P.T. and Anderson, R.C. 1986. What they don't know will hurt them: the role of prior knowledge in comprehension in Orasanu, J. *Reading comprehension; from research to practice*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Wood, M. 1992. 'Expressing gratitude in Zulu, a speech act study emphasising communicative competence', in Herbert, R.K. (Ed.) *Language and society in Africa*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- Woytak, L. 1984. 'Reading Proficiency and a Psycholinguistic Approach to Second Language Reading.' *FLA*, Vol. 17.5.
- Wright, A. 1989. *Pictures for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, A., Betteridge, D. and Buckby, M. 1979. *Games for language learning*. London: Cambridge University Press.
- Wringe, C. 1989. *The effective teaching of modern languages*. London: Longman.

Yalden, J. 1986. 'An interactive approach to syllabus design: the frameworks project', in Brumfit, C. (Ed.) *The practice of communicative teaching. ELT documents no. 124.* The British Council. Oxford: Pergamon Press.

Yalden, J. 1983. *The communicative syllabus; evolution, design and implementation.* Oxford: Pergamon Press.

Ziervogel, D., Louw, J.A. and Taljaard, P.C. 1985. *A handbook of Zulu language.* Pretoria: J.L. van Schaik.