

**FASILITERING VAN LEER IN KOMMUNIKATIEWE
T²-AFRIKAANSTAALONDERRIG**

deur

KAMLA MOONSAMY DILRAJH

voorgeleë ter vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER ARTIUM

in die vak

AFRIKAANS

aan die

**UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA
STUDIELEIER: DR. R. RETIEF**

JUNIE 1998

DANKBETUIGING

Die volgende mense word opreg bedank vir hulle hulp en ondersteuning tydens die navorsing en skryf van my verhandeling

- Doktor Rhona Retief wat altyd gereed was om insiggewende leiding en raad van onskatbare waarde te verskaf.
- Kasturi Naicker wat al die tikwerk behartig het.
- Neil Dilrajh vir sy rekenaarvaardigheid in verband met alle illustrasies in die studie.
- Alie en Princeselvan Pillay en Sandy en wyle Prem Rathiram vir hulle ondersteuning.

Opgedra aan my man Naresh en my twee kinders René en Neil -
'n spesiale dankie vir al julle aanmoediging, geduld en liefdevolle
ondersteuning tydens my studieperiode.

OPSOMMING

In die studie is daar gepoog om aan te toon waarom die **ondervindingsmodel** vir taalleer die aangewese model vir effektiewe tweedetaalleer is. Die kommunikatiewe onderrigbenaderingswyse, onderhandeling in die klaskamer en die belangrikheid van die **prosessillabus** in tweedetaalverwerking is bespreek.

Die taalonderwyser se rol as **fasiliteerder van leer** in kommunikatiewe T²-Afrikaanstaalonderrig in die interaktiewe klaskamer met klem op leerdergesentreerde onderrig is uiteengesit. Daar is verder aangetoon dat daar ten opsigte van die rol van die onderwyser 'n paradigmatiese verskuiwing moet plaasvind, veral noudat beginsels van uitkomsgebaseerde onderrig wat deel van **kurrikulum 2005** vorm, in 1998/1999 in alle Suid-Afrikaanse skole ingestel is. Die onderwyser is nou 'n **fasiliteerder** van kennis, nie 'n oordraer daarvan nie. Belangrike aspekte van leer wat leerders se tweedetaalleer beïnvloed, is bespreek, byvoorbeeld *klaskamerkommunikasie, fasilitering, suggestopedia*, faktore wat *begrip* van leerstof beïnvloed, onderwyser – en *leerdergedragswyses*, positiewe *leeratmosfeer*, behandeling van *leerderfoute*, *leerderpersepsies*, *kommunikatiewe strategieë* en *evalueringsmetodes*.

'n Verskeidenheid taallesse wat op T²-Afrikaans en die T²-taalklaskamer betrekking het, en wat verskillende onderrigteorieë, uitkomsgebaseerde onderrig en die ses taalvaardighede integreer, word in hoofstuk 5 geïllustreer.

Sleutelbegrippe:

Ondervindingsmodel van taalleer, tweedetaalleer, kommunikatiewe benadering, onderhandeling, prosessillabus, tweedetaalverwerking, taalonderwyser as fasiliteerder, T²-Afrikaanstaalonderrig, T²-taalklaskamer, leerdergesentreerde fokus, uitkomsgebaseerde onderrig, klaskamerkommunikasie, fasilitering, suggestopedia, begrip van leerstof, onderwyser- en leerdergedragswyses, kommunikatiewe strategieë, evalueringsmetodes, verskeidenheid taallesse en integrasie van verskillende teorieë en leervaardighede.

SUMMARY

In this study it is shown why the **discovery model** of language learning is the appropriate model for effective language learning. The communicative teaching approach, classroom-negotiation and the importance of the **process syllabus** in second language acquisition is discussed.

The language teacher's role as **facilitator of learning**, in communicative L²-Afrikaans language teaching in the interactive classroom with a learner-centered focus is explained. It is further shown that the role of the teacher must undergo a paradigm shift especially now that principles of outcomes based education which forms part of **curriculum 2005** has been introduced into all schools in South Africa in 1998/1999. The teacher is now a **facilitator** of knowledge and not a transmitter thereof. Important aspects of learning that influence learners' second language learning are discussed, for example *classroom communication, facilitation, suggestopedia*, factors that influence the *understanding* of subject matter, teacher and *learner behaviours*, positive *learning atmosphere*, treatment of *learner errors, learner perceptions, communicative strategies* and *methods of evaluation*.

A variety of language lessons which integrate various teaching theories, outcomes based education and the six language learning skills which are related to L²-Afrikaans and the L²-classroom are illustrated in Chapter 5.

Key Terms

Discovery model of language learning, second language learning, communicative approach, negotiation, process syllabus, second language acquisition, language teacher as facilitator, L²-Afrikaans language teaching, L²-language classroom, learner-centered focus, outcomes based education, classroom communication, facilitation, suggestopedia, understanding of subject matter, teacher and learner behaviours, communicative strategies, methods of evaluation, variety of language lessons and integration of various theories and learning skills.

INHOUD

HOOFSTUK EEN

	<u>BLADSY</u>
1.1 INLEIDING	1
1.2 PROBLEEMSTELLING(S)	9
1.3 DOELSTELLINGS MET DIE STUDIE	10
1.4 NAVORSING OOR DIE PROBLEME	11
1.5 TEORETIESE VERTREK PUNT EN RAAMWERK	15
1.6 BEGRIPSOMSKRYWING	15
1.7 VOORUITSKOUING	17

HOOFSTUK TWEE

DIE TRADISIONELE TAALONDERRIGSITUASIE IN DIE MULTITALIGE KLASKAMER : 'n TEORETIESE OORSIG

2.1 INLEIDING	20
2.2 DIE TRADISIONELE OF TRANSMISSIEMODEL VAN TAALLEER	21
2.2.1 Die tradisionele taalonderrigklaskamer	21
2.2.2 Die nuwe taalonderrigklaskamer	24
2.2.2.1 Die verskil tussen die transmissiemodel en die ondervindingsmodel van taalleer	24
2.2.3 Die kurrikulum	26
2.2.4 Wat is ondervindingsleer?	27
2.2.4.1 Die doelstellings van die ondervindingsmodel van taalleer	29
2.2.4.2 Die drie gebiede van ondervindingsleer	30
2.2.4.3 Tweedetaalleer as leerderopvoeding	34
2.2.5 Die leerdergesentreerde kurrikulum	35
2.2.6 Die onderrigstrategieë in koöperatiewe leer	37
2.2.7 Die prosessillabus	39
SAMEVATTING	43

HOOFSTUK DRIE

DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER AS FASILITEERDER VAN LEER IN DIE INTERAKTIEWE, KOMMUNIKATIEWE ONDERRIGBENADERING

3.1	INLEIDING	44
3.2	DIE SEWE KRITIESE VAARDIGHEDE IN DIE NUWE KURRIKULUM 2005	46
3.3	DIE AGT GEBIEDE WAAROP UITKOMSGBASEERDE ONDERRIG BERUS	46
3.4	DIE INTERAKTIEWE KOMMUNIKATIEWE BENADERING	47
3.5	DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER AS FASILITEERDER VAN LEER IN DIE INTERAKTIEWE KOMMUNIKATIEWE TAALKLASKAMER ..	48
3.5.1	Die beginsels van fasilitering	48
3.5.2	Die didaktiese implikasies van die interaktiewe kommunikatiewe benadering waarvan die onderwyser bewus moet wees	49
3.5.3	Die tien beginsels van interaktiewe taalleer	56
3.5.4	"Suggestopedia" - die tegniek wat die fasiliteerder moet gebruik om effektiewe taalleer te bevorder	57
3.5.5	Die faktore wat die leerder se begrip van die leerstof beïnvloed	60
3.5.6	Die ses dimensies van begrip - elke dimensie het twee uiterstes De Wet (1979 : 18-19) se model van die ses dimensies van begrip ..	62
3.5.7	Onderwysergedragswyses	63
3.5.8	Fisher (1990 : 38) se voorstelling van die bemoedigende onderwyser teenoor die ontmoedigende/inhiberende onderwyser	65
3.5.9	Die interaktiewe klaskamerklimaat	66
3.5.10	Die nonverbale veranderlikes wat tot effektiewe fasilitering lei	67
3.5.10.1	Die rangskikking van klaskamerruimte	67
3.5.10.2	Liggaamsbeweging en gebare in die klaskamer	70
	SAMEVATTING	93

HOOFSTUK VIER

DIE INTERAKTIEWE TAALKLASKAMER

4.1	INLEIDING	75
4.2	DIE VIER GRONDLIGGENDE ELEMENTE VAN HOËKWALITEIT- ONDERRIG	76
4.3	DIE VIER Tipes GEDRAGSWYSES VAN LEERDERS	77
4.4	DIE BASIESE ELEMENTE VAN KLASKAMERKOMMUNIKASIE ..	79
4.5	ONDERHANDELING IN DIE INTERAKTIEWE KOMMUNIKATIEWE KLASKAMER	83
4.6	DIE VIER ELEMENTE WAT 'n KERNROL IN DIE KLASKAMER- ONDERHANDELING SPEEL	84
4.7	DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER IN DIE ONDERHANDELINGS- VENNOOTSKAP	85
4.8	VOORDELE VAN 'n LEERDERGESENTEERDE SILLABUS	90
4.9	DIE FAKTORE WAT DIE LEERDERS KAN AANSPOOR OM MAK- LIKER IN DIE TAALKLAS TE LEER	90
4.10	DIE VERBETERING VAN LEERDERFOUTE IN DIE INTERAKTIEWE KOMMUNIKATIEWE TAALKLASKAMER	91
4.11	DIE LEERDERPERSEPSIES IN VERBAND MET KLASKAMER- KOMMUNIKASIE	97
4.12	MOTIVERING	98
4.13	WYSES WAAROP DIE ONDERWYSER SY LEERDERS SE AANDAG KAN BEHOU	101
4.14	TAALSPELETJIES	102
4.14.1	Die rol van die onderwyser by die keuse van taalspeletjies	102
4.14.2	Kriteria vir taalspeletjies	103
4.15	DIE PLEK VAN DRIL IN DIE KOMMUNIKATIEWE BENADERING	104
4.16	DIE DRIE SPESIFIEKE LEERSTYLE WAT DIE LEERDER IN DIE KLASKAMER OPENBAAR	105
4.17	DIE DOEL VAN KOMMUNIKATIEWE STRATEGIEË	109
4.18	EVALUERINGSMETODES	111
	SAMEVATTING	147

HOOFSTUK VYF

Voorbeeldlesse van fasilitering van leer: T²-Afrikaanstaalonderrig

LESSE VIR GRAAD 9 - TEMA: INKOPIES DOEN LESSE VIR GRAAD 11 - TEMA: EMOSIES

5.1	INLEIDING	116
5.2	LESSE VIR GRAAD NEGE	118
5.3	LESSE VIR GRAAD 11	150

HOOFSTUK SES

SLOTBESKOUIING

6.1	SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKINGS	187
6.2	VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE	192
6.3	SLOT	192

BRONNELYS	193
------------------------	-----

HOOFSTUK EEN

BLADSY

1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING(S)	9
1.3	DOELSTELLINGS MET DIE STUDIE	10
1.4	NAVORSING OOR DIE PROBLEME	11
1.5	TEORETIESE VERTREKPUNT EN RAAMWERK	15
1.6	BEGRIPSOMSKRYWING	15
1.7	VOORUITSKOUING	17

HOOFSTUK EEN

1.1 INLEIDING

Volgens Ridge (1992 : 95-108) sluit 'n kommunikatiewe sillabus alle besonderhede in wat leerders met 'n taal behoort te doen. Baie navorsing is oor die kommunikatiewe benadering gedoen. Hymes (1972) het in sy navorsing oor die verband tussen taal, kultuur en kommunikasie binne spraakgemeenskappe gekonsentreer op en gesuggereer dat die begrip "kommunikatiewe bevoegdheid/vaardigheid" gebruik moet word om die geskikte gebruik van taal in 'n sosiale konteks te beskryf. Savignon (1991) het navorsing gedoen in verband met die praktyk van *kommunikatiewe strategieë* in die klaskamer, en sy het die begrip "kommunikatiewe bevoegdheid" gebruik om die vaardigheid van tweedetaalsprekers om suksesvolle **interaksie** met ander sprekers te hê, te beskryf. Volgens Ridge (1992) is die **kommunikatiewe taalonderrig** binne die wyer raamwerk van linguistiek, 'n verwysing na **enige benadering** wat op die siening van taal as kommunikasie gebaseer word. Geen vaste metodologie of vaste tegnieke word voorgeskryf nie, en daar is ook geen **vaste volgorde** of **patroon** vir kommunikatiewe taalonderrig nie.

Die onderwyser van T²-Afrikaanstaalonderrig moet een van die variasies van 'n kommunikatiewe benadering volg om die doelwitte met taalonderrig wat effektiewe T²-taalgebruik tot gevolg moet hê, te verwesenlik. Volgens Widdowson (1978 : 2; 97) moet die onderwyser wat taalleer wil fasiliteer **nie** die **doel** met die **grammatika**onderrig heeltemal ignoreer **nie**, maar die leerders moet op 'n terloopse, informele geïntegreerde wyse aan grammatikareëls blootgestel word, sodat hulle op 'n betekenisvolle wyse **betekenis** aan hulle **leerinhoud** en **leerhandeling** kan gee. Uit die praktyk sal die fasiliteerder kan vasstel wat in die klas vrugte afwerp al dan nie.

Volgens Melrose (1995 : 9-10) is die kommunikatiewe taalonderrig nie **funksioneel** nie. Hy sê dat taalleer te make het met **hoe** die leerder leer om as

'n lid van 'n sekere **sosio-kulturele groep** te **kommunikeer**. Die **kommunikatiewe kurrikulum** behoort 'n **teikenbevoegdheid** te spesifiseer; dus is die kommunikatiewe vaardighede van **interpretasie, uitdrukking** en **onderhandeling** belangrik. Die leerders kan 'n belangrike bydrae tot die kurrikulum lewer; dus moet die leerders se **kommunikatiewe vaardighede** geëksploiteer word. (Vergelyk die tipes lesse in hoofstuk 5 in die verband.) Binne die raamwerk van **kommunikasie** en die doel van 'n **kommunikatiewe kurrikulum** kan taalleer as 'n **proses** van **interaksie** onder **leerders**, tussen **onderwyser** en **leerders**, **leerders** en **tekste** en **aktiwiteite** gesien word. Die leerders se **kommunikatiewe vaardighede** sal binne **koöperatiewe onderhandeling in die klaskamer** ontwikkel. (Vergelyk hoofstukke 2, 3 en 4 in dié verband waar die aspekte in die literatuur nagevors is.) Die leerders se kommunikatiewe vaardighede word geaktiveer deur 'n verskeidenheid **tipes tekste** en **verskillende media** waarvan hulle gebruik kan maak om hulle bevoegdheid ten opsigte van 'n verskeidenheid aktiwiteite en take te kan ontwikkel. (Vergelyk die verskeidenheid tipes lesse in hoofstuk 5 in dié verband.)

Ellis (1982 : 73-81) sê dat die woord "**kommunikatief**" in verband met **sillabusontwerp, leerstof** en **klaskamerpraktyk** gebruik word. **Metodologie** verskil in elke situasie. Die woord het dus **geen vaste** betekenis wanneer dit in verband met **taalonderrig** gebruik word nie, want dit word gebruik om 'n **verskeidenheid benaderings** te dek. Die onderwyser moet homself afvra in watter opsig sý **benadering** tot **taalonderrig** eintlik **kommunikatief** is. Volgens Krashen (in Ellis 1982 : 73-81) behoort die **onderwyser as fasiliteerder van T²-Afrikaanstaalonderrig** te weet dat **taal**, in die **kommunikasieproses**, net 'n **middel** tot 'n **doel** is. Die **klem** moet op die **leerder** val as die doel van die taalleeraktiwiteite die leerder se **taalverwerwing** is. (Die aspekte word verder in hoofstukke 2, 3, en 4 bespreek.)

Alhoewel die navorser 'n ervare T²-Afrikaanstaalonderwyser is, besef sy dat daar heelwat nuwe eise aan die T²-Afrikaanstaalonderwyser gestel word; dus moet die taalonderwyser bewus word van die nuwe veranderings, neigings, rigtings

en die spesifieke behoeftes in sy onderrigtaak. Hy moet in staat wees om interessante insigte en verskillende metodes in sy onderrig te inkorporeer sodat hy T²-Afrikaanstaalleer suksesvol kan fasiliteer. Volgens Good & Brophy (1987 : 3) moet die onderwyser ook leer om die aanhoudende probleme en moeilikhede van onderrig te hanteer. Daar is geen vaste oplossings vir die probleme nie. Die onderwyser moet **dink, toepas en goeie idees kreatief** by spesifieke groepe leerders aanpas.

Die T²-Afrikaanstaalonderwyser behoort in sy **denke en beplanning** gestimuleer te word. Hy behoort 'n diepe begrip te hê van *interaksie, uitdrukking, waarneming in taalkommunikasie, feite oor taalleer, die dinamiek van groepe* en die *verskillende fasette* van **hoe taal geleer en gebruik** word.

Die onderwyser as fasiliteerder behoort gedurig die volgende vrae aan homself te stel:

- Ken ek my leerders in my taalklas?
- Weet ek werklik wat my leerders se behoeftes is?
- Is ek werklik geïnteresseerd in hoe my leerders die tweedetaal suksesvol gaan leer?
- Weet ek presies hoeveel ek met selfvertroue in die taalklaskamer kan verrig/uitrig om my leerders tot suksesvolle T²-Afrikaanstaalgebruik te kan lei?
- Geniet ek en my leerders die taalleeraktiwiteite in my klaskamer of nie? Waarom?
- Is ek geïnspireerd genoeg om die taalleer te fasiliteer? Hoe kan ek my leerders verder inspireer?

Daar bestaan sekerlik by baie T²-taalonderwysers 'n mate van onsekerheid oor wat die kommunikatiewe benadering is. Beteken dit dat die leerders meer moet luister, meer moet lees, meer moet skryf en meer moet praat? In hierdie studie is die interessante werke van verskillende outeurs bestudeer om te bepaal hoe

hulle idees, teorieë, bevindinge en gevolgtrekkings gekombineer of aangepas kan word om die T²-Afrikaanstaalonderwyser se fasiliteringsrol in taalonderrig effektief te maak, en die leerders se **taalleer interessanter** en meer **verrykend** aan te bied. Die fasiliteerder moet ook weet dat **kommunikasie** wat op **interaksie** gebaseer is, 'n belangrike rol in taalonderrig speel.

Volgens Thompson (1996 : 9-15) word die kommunikatiewe taalonderrig-benaderingswyse deur verskillende taalkundiges en onderwysers teenswoordig as die mees effektiewe benadering beskou. Nietemin bestaan daar nog talle wanopvattinge oor wat die kommunikatiewe benadering alles behels. Hy lig vier van die belangrikste wanopvattinge uit.

T²-Afrikaanstaalonderwysers verstaan teoreties dat die klem in kommunikatiewe taalonderrig op kommunikasie deur middel van 'n tweedetaal val. Hulle weet ook dat die **praktiese oefeninge** van **taalonderrig** in die **taalklaskamer** baie met verskillende **aktiwiteite**, byvoorbeeld **probleemoplossing** en **groepwerk** en **paarwerk** geassosieer word. Die grootste probleem, en 'n mate van onsekerheid, ontstaan wanneer die **teorie** en die **praktyk** tesame in die **taalklas** in werking gestel moet word om tweedetaalleer aan 'n multitalige klas te fasiliteer.

Daar is baie vrae wat die onderwyser moet kan beantwoord voordat hy T²-Afrikaanstaalleer kan fasiliteer, byvoorbeeld

- Wat is die **doel** met die kommunikatiewe taalonderrig?
- Is daar in die werklikheid 'n **kommunikatiewe taalsillabus** en, waaruit bestaan só 'n sillabus?
- Is dit miskien 'n **ander naam** vir die bekende **funksioneel-nosionele sillabus**?
- Bestaan die **kommunikatiewe taalonderrig** net as 'n metodologiese benadering wat die leerders help om **vaardighede** van die tweedetaalgebruik te beoefen?

(Daar word gepoog om na aanleiding van navorsing oor die probleme, en deur middel van voorbeeldlesse in hoofstukke 2, 3, 4 en 5, moontlike verduidelikings en antwoorde op die vrae te vind).

Volgens Thompson (1996 : 9-15) het van sy kollegas wat in verskillende lande, kommunikatiewe taalkursusse aanbied, ongelyksoortige (heterogeniese) wanopvattinge in verband met die kommunikatiewe taalonderrig benaderingswyse.

Aangesien daar soveel verwarring en wanopvattinge oor kommunikatiewe taalonderrig bestaan, vind die taalonderwyser dit uiters moeilik om nuwighede in die kommunikatiewe taalonderrig raak te sien, en die onderrigmetodes effektief in die taalklas te kan gebruik.

Wanopvatting 1:

In kommunikatiewe taalonderrig moet grammatikareëls nie aan die leerders geleer word nie

Dit is een van die grootste wanopvattinge wat ontstaan het omdat sekere taalkundiges daarop aangedring het dat die onderrig van grammatika onmoontlik is, omdat die kennis wat 'n spreker nodig het om die taal te gebruik, te kompleks is. Ander voel dat die onderrig van grammatika **onnodig** is, want dié kennis kan nie in die vorm van vaste reëls oorgedra word nie, maar dit kan net verwerf word deur onbewuste blootstelling aan die taal en taalreëls.

Daar moet onthou word dat die kommunikatiewe taalonderrig nooit die eksplisiete aandag aan grammatika uitsluit nie. In die kommunikatiewe taalonderrig moet daar nie sterk klem op **struktuur** geplaas word nie. Verskillende outeurs wys daarop dat grammatikakennis **noodsaaklik** is as daar doeltreffende kommunikasie onder leerders in pare of in groepe moet plaasvind.

Die onderwyser as fasiliteerder van die tweedetaalleer moet dus weet **hoe** die leerders in die multitalige klaskamer die nodige grammatikakennis deur kommunikatiewe taalonderrig kan bekom. Alhoewel sekere periodes aan

grammatika bestee moet word, moet dit nie op die tradisionele metode soos byvoorbeeld in die transmissiemodel van onderrig, behandel word nie. So vermoontlik moet die leerders aan die nuwe taal binne 'n **toepaslike konteks** blootgestel word sodat hulle die **funksie** en die **betekenis** van die taalelemente kan begryp. Daarna moet aandag bestee word aan die **grammatikale vorms** wat gebruik word om **betekenis** oor te dra. Die leerders moet samesprekings onder die leiding van die onderwyser hou oor hulle grammatikakennis wat hulle in staat stel om die tweede taal maklik te gebruik en hulle daarin te kan uitdruk. Die retrospektiewe benadering tot grammatika het ontwikkel uit die kommunikatiewe taalonderrig wat klem op taal as 'n **sisteem vir kommunikasie** geplaas het.

Wanopvatting 2:

Met "kommunikatiewe taalonderrig" word bedoel dat net "praatvaardighede" onderrig word.

Dié wanopvatting het ontstaan omdat die **klem** in kommunikatiewe taalonderrig sterk op die **gesproke taal** val. Die leerders word aangemoedig om te **kommunikeer**; sodoende word hulle gelei om te dink oor **dit** wat hulle moet **kommunikeer** en **waarom** hulle dit kommunikeer. Vir leerders wat die taal later buite die klaskamer gaan gebruik, is die **gesproke taal** belangrik; dus val die klem op die praat- en luistervaardighede. 'n Ander rede vir die wanopvatting is dat kommunikatiewe taalonderrig die leerders se behoefte aan genoegsame oefening beklemtoon. Onderwysers is van mening dat die praatvaardighede verminder moet word, terwyl die leerders se tyd vir praatvaardighede vermeerder moet word.

Die tweedetaalonderwyser behoort die volgende in ag te neem:

- Kommunikasie vind nie plaas deur net te **praat** nie.
- Dit is nie net 'n **spreker** of **srywer** wat kommunikeer nie.
- Talige kommunikasie vind plaas in sowel die **gesproke** as die **geskrewe** taalvorm (tussen ten minste **twee** mense).

- Leerders wat 'n relevante stuk **stillees** beoefen is ook besig met **kommunikasie**.

Dit is duidelik dat dié wanopvatting daartoe lei dat onderwysers begin glo het dat kommunikatiewe taalonderrig die "skryf"-aspek van die taal ignoreer. In die taalklaskamer waar kommunikatiewe taalonderrig effektief plaasvind, en waar nuwe tekste en handboeke gebruik word, behoort die leerders meer te **luister**, te **praat**, te **lees**, te **skryf**, **waar te neem** en **weer te gee** as in die tradisionele taalklaskamer. Die leerders moet aangemoedig word om binne 'n verskeidenheid kontekste te kommunikeer en daaroor te reflekteer, sodat tweedetaalleer gestimuleer kan word. (Vergelyk die lesse in hoofstuk 5.)

Wanopvatting 3:

Kommunikatiewe taalonderrig beteken **paarwerk** deur leerders en dit is **rolspel**

Taalonderwysers verkeer onder die wanindruk dat hulle instruksies aan die leerders moet gee, byvoorbeeld "Piet is die bankteller en Jan is die rower. Hier is julle rolle, vertolk nou julle rolle!" In dié klaskamer word die leerders nie die geleentheid gegun om self oor 'n dialoog te **dink** en te **besluit** oor **wat** hulle wil **sê** nie. Daar word net van hulle verwag om te sê wat hulle **vertel** word om te **sê**.

Groepwerk en paarwerk is waardevolle onderrig tegnieke wat baie effektief in die taalklas gebruik kan word. Aan taalleerders moet groter beheer oor hulle leerhandeling gegee word, want taal is 'n sisteem van keuses, en leerders moet die geleentheid gegun word om te leer **hoe** om die **keuses** uit te oefen. (Vergelyk die dramatiseringslesse in hoofstuk 5.)

As leerders in paarwerk en groepwerk 'n mate van beheer oor hulle leerhandelinge het, en keuses kan uitoefen, sal hulle mekaar help en dan aan mekaar 'n geleentheid bied om idees eers uit te toets of te beoefen voordat hulle dit in die klaskamer demonstreer. Die leerders sal dus tot beter idees, meer selfvertroue en groter effektiewe kommunikasie gelei word. **Paarwerk** is dus **nie net rolspel nie**. Dit kan effektief deur die taalonderwyser in 'n verskeidenheid

lesse in die taalklaskamer gebruik word, byvoorbeeld hulle kan saamwerk om grammatikalesse te voltooi, blokkiesraaisels in te vul, hulle eie onderwerp/situasie vir dialoë te beplan na aanleiding van die dialoë wat in die mondelinge stelwerkperiode behandel is, 'n liedjie te leer (eers te besluit wie die hoofanger of koor gaan wees), 'n resep van hul gunstelingkossoort te beplan, 'n advertensie te bewoord/saam te stel en voor die klas te vertolk asof dit oor die televisie uitgesaai word, 'n gedig te analiseer en om probleme op te los of raad te gee. (Vergelyk in die verband die verskeidenheid lesse in hoofstuk 5 waar al die genoemde aspekte in ag geneem is in die keuse en beplanning van die lesse.)

Wanopvatting 4:

In kommunikatiewe taalonderrig word daar te veel verwag van die taalonderwyser

Die kommunikatiewe benaderingswyse vir taalonderrig stel groter eise aan die taalonderwyser as byvoorbeeld die ander tradisionele benaderings. Lesse is minder voorspelbaar; dus moet die onderwyser gewillig wees om na sowel **wat** die leerders sê as **hoe** hulle dit sê te **luister**. Daar moet baie natuurlike **interaksie** tussen die onderwyser en leerders wees; dus moet hy van 'n groter verskeidenheid bestuursvaardighede gebruik maak as die onderwyser in die tradisionele taalklaskamer waar die onderwyser die sentrale punt gevorm het. (Vergelyk die uiteensetting in hoofstuk 2.) 'n Taalonderwyser wat 'n niemoedertaalspreker is, moet ook 'n groter mate van taalbevoegdheid hê om hom in staat te stel om makliker te kommunikeer en om opgewasse te wees teenoor 'n reeks feite oor taalgebruik.

Uit die voorafgaande bespreking van die eise wat die kommunikatiewe taalonderrig op die onderwyser plaas, is dit duidelik dat sekere onderwysers dié benadering om dié redes sal verwerp, maar dieselfde onderwysers kan die benadering om dieselfde redes aanneem en effektief in **taalonderrig** gebruik. Die taalonderwyser moet net gewillig wees om die geleentheid te gebruik om sy **opvattings** en **praktyk te herevalueer**; sodoende sal hy aangespoor word om

sy vaardighede te ontwikkel en aangemoedig word om sy werk te geniet. Hy sal ook die vervelige herhaling van dieselfde voorspelbare leerstof, aktiwiteite en antwoorde vermy. Elke taalonderwyser wat **T²-Afrikaanstaalonderrig** in 'n **multitalige** klaskamer suksesvol volgens die kommunikatiewe onderrigbenaderingswyse wil **fasiliteer**, behoort dié geleenthede raak te sien, aan te gryp en effektief te gebruik. Die onderwyser wat tans voel dat sy leerstof baie "onkommunikatief" is en dat hy dus die kommunikatiewe benadering moet verwerp, behoort nie só te voel nie. Daar is 'n verskeidenheid tekste en handboeke beskikbaar wat duidelike, eenvoudige riglyne verskaf oor kommunikatiewe aktiwiteite, en hoe die onderwyser die kommunikatiewe taalbenaderingswyse sonder moeite kan gebruik. Die gewillige onderwyser kan ook sy eie leerstof wat hy reeds gebruik, wysig en aanpas sodat dit so kommunikatief moontlik in die taalklaskamer gebruik kan word. (Vergelyk die lesse in hoofstuk 5 in die verband.)

1.2 **PROBLEEMSTELLING(S)**

Uit die voorafgaande uiteensetting kom daar nou 'n hele aantal probleme ten opsigte van kommunikatiewe taalonderrig na vore.

- Hoe **verskil** die **nuwe ondervindingsleermodel** van taalonderrig van die **tradisionele transmissiemodel** van taalonderrig, en hoe kan dié teorieë gebruik word as basis vir fasilitering van leer in kommunikatiewe T²-Afrikaanstaalonderrig?
- Hoe het die **taalonderwyser** se rol as die **oordraer** van kennis 'n **paradigmatiese verskuiwing** ondergaan as **fasiliteerder van leer** in kommunikatiewe T²-Afrikaanstaalonderrig?

- Hoe behoort die verskillende aspekte van klaskamerkommunikasie in 'n interaktiewe taalklaskamer met 'n **leerdersesentreerde fokus** te wees, en hoe kan T²-taalonderrig daarin suksesvol gefasiliteer word?
- Hoe behoort die lesse in die interaktiewe kommunikatiewe T²-taalonderrig gekies, beplan, georganiseer en geïntegreerd aangebied te word sodat dit aan die **eise** van die nuwe **uitkomsgebaseerde onderrigmodel** kan beantwoord, en sodoende tot die **volkome ontwikkeling** van die **taalleerder** kan lei?

1.3 DOELSTELLINGS MET DIE STUDIE

Uit die voorafgaande uiteensetting van die probleme ten opsigte van kommunikatiewe taalonderrig word daar in die studie gepoog om 'n aantal doelstellings te bereik.

- 'n Vergelyking word getref tussen die **tradisionele taalonderrigsituasie** en die **nuwe ondervindingsmodel** van taalleer om sodoende te toon waarom koöperatiewe leer volgens die **prosessillabus** in die multitalige klaskamer voorgestel word, en hoe die leerder deur **onderhandeling**, die tweedetaal kommunikatief in die interaktiewe taalklaskamer kan leer.
- In die lig van die verskillende eise wat die nuwe **uitkomsgebaseerde onderrigbenadering** aan onderrig stel, word die **rol** van die taalonderwyser as **fasiliteerder van leer** in T²-Afrikaansonderrig bespreek.
- Die **interaktiewe taalklaskamer** met 'n **leerdersesentreerde fokus** word bespreek, en die kernkomponente wat die grondslag van klaskamer-kommunikasie vorm, word uiteengesit om aan te toon hoe belangrik hulle vir suksesvolle interaksie in die taalklaskamer is.

- 'n Verskeidenheid T²-Afrikaanstaallesse wat by die teorieë en voorstelle in hoofstukke 2, 3 en 4 aanpas, en wat aan die eise van die **uitkoms-gebaseerde onderrig** beantwoord, is beplan en geïntegreerd volgens **spesifieke temas vir spesifieke grade** aangebied, sodat *denke, kreatiwiteit, interaksie, onderhandeling, genot* en die *ses vaardighede* van **luister, praat, lees, skryf, waarneem en weergee gestimuleer en bevorder** kan word.

1.4 NAVORSING OOR DIE PROBLEME

'n Wye verskeidenheid bronne van sowel buitelandse as Suid-Afrikaanse outeurs is bestudeer, in 'n poging om ander perspektiewe op die genoemde probleme ten opsigte van 'n kommunikatiewe onderrigbenaderingswyse te gee.

Volgens navorsing deur Budd en Wright (in Nunan 1992 : 208) redeneer Breen (1987) dat die fokus by 'n sillabusontwerp op **hoe daar geleer** word, in plaas van op 'n inhoudgesentreerde sillabus moet val. Die prosedure vir die **leer** van **verantwoordelikheid** vir die **aktuele sosiale situasie** waarbinne **leer** sal **plaasvind** moet ook beklemtoon word. Volgens Breen (1987 : 166) fokus die **prosessillabus** dus op drie prosesse:

- kommunikasie;
- leer, en
- die doelbewuste sosiale aktiwiteite van onderrig en leer in die klaskamer.
(Vergelyk hoofstuk 2.)

Zumwalt (1986 : 107) sê dat navorsing getoon het dat onderrig wat 'n verskeidenheid onderrig- en leerstyle bevat wat by spesifieke kurrikulums, leerdergroepe en doelwitte van onderrig aanpas, belangrik is. Die onderrig of fasilitering van taalleer verg 'n goeie beplanning waar die onderwyser duidelik oor sy verhoudings met al die komponente van die klaskamer moet dink, en hy moet ook 'n repertoire van onderrigvaardighede en -style hê. (Vergelyk hoofstukke 3 en 4.)

Navorsing deur Isenberg (1990 : 322-327) in verband met onderwysers se **denke** en **opvattinge** oor klaskamerpraktyk het bewys gelewer dat daar 'n groot persentasie onderwysers is wat oor hulle **leerders**, **doelwitte**, **inhoud**, **onderrigstrategieë** en **bestuurstyl** dink; dus is die basiese onderrigvaardigheid **besluitneming**. Dit het ook getoon dat die onderwyser se praktiese kennis sentraal staan in sy rol as 'n effektiewe onderwyser, want al sy gedagtes en aksies word op sy eie waardes en opvattinge gebaseer. Die onderwyser wat eers leer en deur studie en denke sy eie ontwikkeling verbeter, verhoog eintlik sy bydrae tot onderrig en goeie onderwyspraktyk. Die onderwyser is eintlik besig met **beplanning** van sy **roetines** en **strategieë** vir **interaktiewe** onderrig. Die ervare onderwyser is in staat om met selfvertroue te reflekteer en die effektiwiteit van sy onderrig te analiseer en dan die nodige aanpassings te maak.

Savignon (1991 : 261-277) se navorsing het getoon dat kommunikatiewe vaardighede ontwikkel kan word as oefeninge oor grammatiese taalkomponente en semantiese taalkomponente geïntegreerd aangebied word. **Grammatika-onderrig** is dus ook belangrik, want die leerders het 'n beter begrip van die leerinhoud as die grammatikareëls verband hou met hulle kommunikatiewe behoeftes en ervaring van taalgebruik. (Vergelyk lesse in hoofstuk 5.)

Navorsing deur Kohonen (in Nunan 1992 : 34) stel dit duidelik dat **koöperatiewe leer** meer aandag deur onderwysers gaan geniet, want dit kan **leerdersgroei** bevorder, byvoorbeeld op die gebied van *akademiese vordering*, *persoonlike groei* en die *ontwikkeling* van *sosiale* en *leerdervaardighede*. Dit is baie belangrik vir die onderwyser as fasiliteerder van leer, want in uitkomsgebaseerde onderrig moet die klem van **kompetisie** en **individuele leer** na **vordering** binne **koöperatiewe leer** in die klaskamer verskuif word. (Vergelyk hoofstukke 3 en 4.)

Die navorsing van Good & Brophy (1974 : 390-405) het bewys gelewer dat onderwysers hulle leerders verskillend behandel en sekere leerders wat nie té goed presteer nie minder aandag, tyd en behandeling van hul onderwysers

geniet. Sodanige behandeling en gedragswyses van die onderwysers is onaanvaarbaar want in die multikulturele taalklaskamer moet alle leerders dieselfde behandel word. Leerders kan baie gou aanvoel as die onderwyser 'n witbroodjie het en dit kan hulle **emosioneel** benadeel en hulle **taalleervordering beïnvloed**. (Vergelyk hoofstukke 3 en 4.)

Shulman (1986 : 4-14) se navorsing in verband met **onderrig** lewer bewys dat daar nie genoeg klem op **leerinhoud** geplaas word nie. Die onderwyser moet kennis dra van die volgende drie kategorieë van leerinhoud:

- Vakleerinhoud-kennis: dit het te make met die organisasie van kennis/leerinhoud en die oortuigings van die onderwyser. Hy moet verstaan waarom dié leerstof in 'n spesifieke vorm gestel is en onder watter omstandighede dit gewysig behoort te word.
- Pedagogiese leerinhoud–kennis: Dit het te make met die basiese wyse van voorstelling en formulering van die leerstof wat dit begrypbaar vir die leerders maak. Die onderwyser moet 'n goeie begrip hê van dit wat die leerinhoud **fasiliteer** of **bemoeilik** want leerders bring baie wanopvattinge saam klas toe. Hy moet strategieë hê om die leerders se begrip en kennis van die leerstof te fasiliteer. (Vergelyk hoofstuk 3 in die verband.)
- Kurrikulêre kennis: Die onderwyser as fasiliteerder van leer behoort 'n volledige begrip te hê van kurrikulêre alternatiewe wat vir fasilitering van die leerhandeling beskikbaar is. Hy moet ook kennis dra van kurrikulêre leerstof waarmee sy leerders terselfdertyd in hulle ander vakke besig is. Dié laterale kurrikulêre kennis, veral op sekondêre skool, is belangrik want dit vorm die basis van die onderwyser as fasiliteerder se vaardigheid om sy inhoud van leerstof in die taalklas met die inhoud van leerstof in ander vakke in verband te bring. Vertikale kurrikulêre kennis is ook belangrik want die fasiliteerder van taalleer moet kennis hê van die onderwerpe, leerstof, temas en voorgeskrewe werk in die letterkunde in T²-Afrikaanstaalonderrig wat alreeds

in die vorige grade behandel is, sodat hy daarop kan bou en sy onderrig daarvolgens kan beplan.

In 'n kommunikasieproses tussen twee mense is daar 'n *begeerte* om te kommunikeer en 'n doel met die kommunikasie. In 'n kommunikasiesituasie moet die leerders se aandag op die *inhoud* en nie op die *akkuraatheid* van die taal gevestig word nie. Harmer (1982 : 164-168) en Kenyon (1993 : 34-37).

Kolb (1984 : 38) definieer **leer** as die proses waardeur kennis deur die transformasie van **ervaring** geskep word, en Lloyd & Beard (1995 : 5-6) omskryf taal as 'n middel wat gebruik word om te **interpreteer**, **kommunikeer** en **ervarings** te begryp. Volgens navorsing deur Morrison (in Jackson 1990 : 88-93) is daar 'n goeie korrelasie tussen die onderwyser se **beheertegniek** en sy **effektiwiteit** as fasiliteerder van leer. 'n Bekwame onderwyser sal sy leerders se aandag verkry en dit kan behou. Morrow (1977 : 9-14) sê dat daar in die kommunikatiewe taalleer meer klem geplaas behoort te word op **hoe** die taal onderrig word, **watter leerstof** gebruik word en hoe **interaksie** tussen die **onderwyser** en **leerders** en **onder leerders** self moet wees. Die leerstof moet gekies word om by die leerders se **vermoëns** te pas en om hulle **belangstelling** te **prikkel** en hulle te **motiveer** om op hulle eie manier op die leerstof te **reageer**. Taal behoort as geheel onderrig te word en nie in afsonderlike dele nie. Die doel van taalleer is om die taalleerders aan 'n **ryk linguistiese omgewing** bloot te stel sodat hulle geïnteresseerd sal wees om 'n aktiewe rol in die taalleerproses te speel.

Die navorsing van Savignon (1991 : 261-275) en Van der Walt (1990 : 28-40) beklemtoon dat navorsers, kurrikulumontwerpers en onderwysers moet saamwerk sodat spanwerk onder hulle tot die **uitbreiding** en **verspreiding** van **effektiewe taalonderrigmetodes** en **leerstof** sal lei; sodoende sal die leerders in die ontwikkeling van hul vaardighede ondersteun word. 'n Inhoudgebaseerde en taakgebaseerde kurrikulum bied 'n **verskeidenheid taalaktiwiteite** aan; dus val die klem op **kommunikasie** en die ontwikkeling van die nodige **taal-**

vaardighede deur interpretasie, uitdrukking van en onderhandeling oor betekenis.

Daar word gepoog om al die genoemde navorsers se bevindinge, teorieë gevolgtrekkings en voorstelle in die volgende hoofstukke uiteen te sit, aan te pas, te inkorporeer, te bespreek en te probeer gebruik om 'n bruikbare model vir fasilitering van leer in kommunikatiewe T²-Afrikaanstaalonderrig voor te stel.

1.5 TEORETIESE VERTREK PUNT EN RAAMWERK

Die studie is hoofsaaklik deskriptief van aard. Die teorieë van Kohonen (in Nunan 1992), Budd en Wright (in Nunan 1992), Savignon (1983) (1991), Combrink (1993), Muller (1994), Rivers (1987) (1990), De Kock (1994), Hansford (1988), Fisher (1990), De Wet et al (1981), Gardiner en Einer (in Lloyd & Beard 1995), Melrose (1995), Mac Pherson (1992) vorm die teoretiese vertrekpunt en raamwerk waarbinne die studie aangebied word.

1.6 BEGRIPSOMSKRYWING

Omskrywing van begrippe hou verband met die genoemde outeurs (1.5) se gebruik van die begrippe.

- Fasiliteerder: As fasiliteerder is die rol van die onderwyser in die taalklas-kamersituasie om die leeraktiwiteite só te beplan en te organiseer dat die leerders makliker aan die taal blootgestel kan word en die tweede taal makliker sal kan leer. In die studie verwys hierdie begrip deurgaans na **fasilitering van leer**, en **onderwyser** sluit telkens die begrip **fasiliteerder** in.
- Interaksie: Een leerder het iets om met die ander leerder te deel. Die ander leerder is geïnteresseerd daarin en luister aandagtig. Interaksie vind net plaas indien daar belangstelling in die boodskappe deur die spreker en luisteraar is, en as daar aandag aan die kommunikatiewe handeling gegee word.

- Leerders: In die studie word die woord gebruik om na seuns en meisies wat die taal leer te verwys.
- Taalonderwyser: Verwys na manlike en vroulike taalonderwysers.
- Rol: 'n Rol verwys na die gedrag wat een persoon van 'n ander individu verwag, byvoorbeeld die onderwyser se rol as fasiliteerder van leer.
- Multikulturele klaskamer: Die leerders in die klaskamer is afkomstig uit verskillende volksgroepe en 'n verskeidenheid kulturele gemeenskappe met verskillende wêreldbeskouings, godsdienstige en politieke oortuigings.
- Klaskameronderhandeling: Dit is 'n proses waar twee of meer leerders of 'n onderwyser en 'n leerder 'n gemeenskaplike doel van onderrig en leer het, en streef om deur kommunikasie 'n ooreenkoms in verband met die leerhandeling te bereik.
- Holistiese benadering: 'n Benadering wat eerder onderriggerig as inhoudgerig is en daar is 'n sterker fokus op **hoe** om te onderrig as op **wat** om te onderrig, en die hele kind word betrek in die onderrigproses.
- Dissipline in die klaskamer: 'n Interpersoonlike konsep wat na 'n stel reëls en norme verwys wat aanvaarbare gedrag in die klaskamer spesifiseer - dit is ook 'n vorm van sosiale kontrole.
- Kurrikulum: Alles wat beplan is en wat die leerders sal help om te ontwikkel. In die beplanning behoort fisiese hulpmiddels, werkprogramme en evalueringskriteria in ag geneem te word. 'n Goeie kurrikulum bevorder denke, en 'n leerder se vaardighede, gesindhede, kennis en waardes word daardeur ontwikkel.
- Uitkomst: Dit is die resultate van die leerproses wat na vaardighede, kennis, gesindhede en waardes binne besondere kontekste verwys. Leerders

behoort in staat te wees om te kan demonstreer dat hulle begryp het en dat hulle die verwagte uitkoms binne 'n sekere konteks kan toepas ('n taak kan verrig).

- Kommunikatiewe benadering: Die begrip het betrekking op 'n onderrigbenaderingswyse.
- Deurlopende evaluering: Die leerders se vordering word deurgaans/aanhoudend gemonitor sodat vasgestel kan word of die leerders die vasgestelde uitkoms bereik het al dan nie.
- Taalverwerwing: Verwys na die natuurlike manier waarop 'n leerder die taal aanleer.
- Kreatiewe stelwerk: Die is nie beheerde stelwerk nie maar die skepping van skryfwerk in die vorm van sinne, paragrawe, opstelle, limmerieke, liedjies, gediggies en leerders se eie stories, volgens hulle skeppende vermoëns.
- Fasilitering: Om die taalleer makliker vir die tweedetaalleerders te maak/die taalleerproses te vergemaklik.
- Tegniek: Wat werklik in die tweedetaalklaskamer gebeur, die presiese manier van aanbieding.
- Graad 9 en graad 11: Verwys na standerd 7 en standerd 9 in die tradisionele onderwysstelsel.

1.7 VOORUITSKOUING

Die **tradisionele taalonderrigsituasie** in Suid-Afrika word in hoofstuk 2 uiteengesit en die belangrikheid van die **ondervindingsmodel** vir taalleer in die interaktiewe taalklaskamer word bespreek. Die verband tussen die **kommunikatiewe benadering** en **koöperatiewe leer** in groepe word bespreek

en die **georganiseerde koöperatiewe leermodel** word gebruik om dit effektief te illustreer. **Koöperatiewe leer** waar leerders deur **onderhandeling** binne die **interaktiewe klaskamer** die taal **kommunikatief** leer, word uiteengesit. 'n **Prosessillabus** wat met onderhandeling in verband staan, word ook duidelik uiteengesit en diagrammaties voorgestel.

In hoofstuk 3 word die rol van die onderwyser as **fasiliteerder** van leer in die multitalige klaskamer volgens die interaktiewe kommunikatiewe onderrigbenadering, wat 'n holistiese benadering en onderriggerig eerder as inhoudgerig is, uiteengesit. Daar word aangetoon dat die leerder se behoeftes in ag geneem moet word om vir die werklikheid voorsiening te maak; die volgende aspekte wat 'n groot invloed op die leerders se leerhandeling uitoefen, word bespreek, byvoorbeeld die beginsels van **interaktiewe taalleer**, **suggestopedia**, faktore wat die leerder se **begrip van leerstof** beïnvloed, **onderwysergedragswyses** wat tot 'n positiewe interaktiewe leeratmosfeer lei, en invloed van die **ontmoedigende** onderwyser teenoor die **bemoedigende** onderwyser. Aangesien die Nasionale Uitkomsgebaseerde Onderrigstelsel (UGO) wat deel van kurrikulum 2005 vorm in alle skole in 1998 ingelei word, is dit noodsaaklik dat die onderwyser as fasiliteerder kennis moet dra van die vereistes van die nuwe kurrikulum 2005; dus word die vereistes in besonderhede bespreek.

Die elemente van **hoëkwaliteitonderrig** in die interaktiewe taalklaskamer word in hoofstuk 4 uiteengesit. **Leerders** is die fokuspunt van die leersituasie; dus word die **leerdergedragswyses** wat in die taalklaskamer geopenbaar word en die rol van die fasiliteerder in die identifisering en behandeling daarvan bespreek. **Klaskamerkommunikasie** by tweedetaalleer en belangrike aspekte soos **basiese elemente** van klaskamerkommunikasie, **onderhandeling**, 'n **leerdergesentreerde fokus**, **behandeling van foute** wat leerders begaan, **leerderpersepsies**, **motivering**, **taalspeletjies**, die **plek van drilwerk** in die **kommunikatiewe benadering**, die doel van **kommunikatiewe strategieë** wat leerders gebruik, **evaluering** in **uitkomsgebaseerde onderrig** en die **rol van die onderwyser as fasiliteerder** van leer word bespreek.

'n **Verskeidenheid taallesse** wat by die nuwe uitkomsgebaseerde onderrigmodel vir leerders in 'n multitalige klaskamer aanpas, word beplan in hoofstuk 5. **Alle taalvoorbeelde en taallesse het betrekking op T²-Afrikaans en die T²-taalklaskamer.** Die lesse word vir **twee** afsonderlike **grade**, onder verskillende **temas** beplan, byvoorbeeld graad 9 se lesse word onder die tema **Inkopies Doen** beplan en graad 11 se lesse word onder die tema **Emosies** beplan. Die ses vaardighede van **luister, praat, lees, skryf, waarneem** en **weergee** word ook so ver moontlik by die lesse **geïntegreer**. Algemene/-Alledaagse leerstof soos artikels uit tydskrifte, prentjies, illustrasies, advertensies, gediggies, taalspeletjies, liedjies en die leerders se spontane bydraes word by lesse geïntegreer, sodat die onderwyser tweedetaalleer so **interaktief kommunikatief** moontlik kan fasiliteer. Die leerders sal dan ook die taalleeraktiwiteite prikkelend en genotvol vind sodat hulle spontaan sal wil **kommunikeer** en aan die lesse sal wil deelneem.

Daar word in die studie binne 'n interaktiewe kommunikatiewe teoretiese raamwerk gewerk volgens navorsingsbevindinge van outeurs soos Kohonen (in Nunan 1992), Budd en Wright (in Nunan 1992), Gardiner en Einer (in Lloyd & Beard 1995), Hansford (1988), Savignon (1991) (1983), Rivers (1990) (1987), Combrink (1993), Melrose (1995), Mac Pherson (1992), Fisher (1990), De Wet et al (1981), Muller (1994), en De Kock (1994).

HOOFSTUK TWEE

DIE TRADISIONELE TAALONDERRIGSITUASIE IN DIE MULTITALIGE KLASKAMER : 'n TEORETIESE OORSIG

2.1	INLEIDING	20
2.2	DIE TRADISIONELE OF TRANSMISSIEMODEL VAN TAALLEER	21
2.2.1	Die tradisionele taalonderrigklaskamer	21
2.2.2	Die nuwe taalonderrigklaskamer	24
2.2.2.1	Die verskil tussen die transmissiemodel en die ondervindingsmodel van taalleer	24
2.2.3	Die kurrikulum	26
2.2.4	Wat is ondervindingsleer?	27
2.2.4.1	Die doelstellings van die ondervindingsmodel van taalleer	29
2.2.4.2	Die drie gebiede van ondervindingsleer	30
2.2.4.3	Tweedetaalleer as leerderopvoeding	34
2.2.5	Die leerdergesentreerde kurrikulum	35
2.2.6	Die onderrigstrategieë in kooperatiewe leer	37
2.2.7	Die prosessillabus	39
	SAMEVATTING	43

HOOFSTUK TWEE

DIE TRADISIONELE TAALONDERRIGSITUASIE IN DIE MULTITALIGE KLASKAMER : 'n TEORETIESE OORSIG

2.1 INLEIDING

Doelstellings

In die hoofstuk word daar gepoog om die tradisionele taalonderrigsituasie in Suid-Afrika uiteen te sit. Daarna word 'n deeglike bespreking gegee oor hoe die nuwe **interaktiewe taalonderrigsituasie** behoort te wees.

Die ondervindingsmodel vir taalleer wat 'n uiters belangrike rol in die "nuwe" interaktiewe taalklaskamer speel, word in besonderhede bespreek. In ondervindingsleer word die leerder as die fokuspunt van die leersituasie beskou.

Volgens Nunan (1992 : 4) bestaan daar 'n noue verband tussen die **kommunikatiewe benadering** en **koöperatiewe leer**; dus moet die onderwyser 'n deeglik beplande en georganiseerde koöperatiewe leermodel as die vertrekpunt van sy onderrig gebruik.

Die leerders kan deur onderhandeling binne die interaktiewe klaskamer die taal kommunikatief aanleer, sonder dat hulle daarvan bewus is. Die rol wat koöperatiewe leer in die kommunikatiewe onderrigbenaderingswyse en die leerder se taalontwikkeling speel, word ook bespreek.

As die taalonderwyser interaktief-kommunikatief met sy leerders te werk wil gaan, moet daar deeglik na die PROSESSILLABUS gekyk word, want dit staan in verband

met ONDERVINDINGSLEER. Die prosessillabus word ook in die hoofstuk uiteengesit.

2.2 DIE TRADISIONELE OF TRANSMISSIEMODEL VAN TAALLEER

Gardner en Einer (in Lloyd & Beard 1995 : 3-7) is van mening dat daar in die tradisionele skoolkurrikulum en onderrig net die logiese, wiskundige intelligensie en linguistiese intelligensie beklemtoon word. Maar daar is ook ander aspekte wat belangrik is, byvoorbeeld *musikale* of *ruimtelike* intelligensie, *interpersoonlike* intelligensie en *intrapersoonlike* intelligensie. Daar het dus 'n groot behoefte aan verandering in die onderrigsituasie en leerinhoud ontstaan. Leer- en-skryfkennis en getalleer vorm net een deel van die leerproses, en die onderwyser moet daartoe in staat wees om nuwe behoeftes, én die leemtes in die kurrikulum raak te sien, en veranderinge teweeg te bring.

Die taalonderwyser moet eers sy eie idees van sukses en bekwaamheid uitbrei. Hy moet self in die verskillende gebiede ontwikkel sodat hy die leerder kan aanmoedig en help om ander uitdrukkingsmetodes te ontwikkel, byvoorbeeld musikale bekwaamheid, rolvertolking, dramatisering, uiting van emosies, ensovoorts. Die onderwyser kan sodoende die leerders help om hulle volle potensiaal te ontwikkel. Die onderwyser moet klaskamerkommunikasie in die taalklas maksimaal gebruik as hy die leerder tot selfbestuur van sy leerhandeling wil laat ontwikkel. Die strategie van leerderinspraak moet in die klaskamer beklemtoon word sodat die leerders nuwe leergeleenthede sal ervaar, besprekings sal hou, onder mekaar sal werk en mekaar se werk sal evalueer.

2.2.1 Die tradisionele taalonderrigklaskamer

Uit die praktyk blyk dit dat die onderwyser in die tradisionele klaskamer die inleier en direkteur van die leerstof is, en dat hy die een is wat al die praatwerk doen.

Die leerders word nie genoeg aangemoedig om te kommunikeer nie. Hulle wag op die onderwyser se vrae en probeer soms om vrae te beantwoord en soms verkies hulle dit om stil te sit en luister terwyl die onderwyser die les aanbied. Daar is twee redes vir hierdie leerdergedragswyses:

- i. Hulle is huiwerig omdat hulle bang is dat hulle taalgebruik foutief mag wees
- ii. Hulle is bang dat hulle antwoorde verkeerd kan wees. Dit lei tot 'n leweloze klaskameratmosfeer.

Kohonen (in Nunan 1992 : 30-36) beweer dat daar in die tradisionele taalklaskamer van 'n transmissiemodel van leer gebruik gemaak word. Uit die praktyk blyk dit ook dat die onderwyser al die outoriteit of mag in die klaskamer besit en dit as sy taak beskou om die kennis en vaardighede aan die leerders oor te dra. Hy lewer basies **frontale** onderrig. Die kennis is definieerbare kennis; dit beteken dat die kennis in terme van verkeerde of korrekte antwoorde behandel word. Die leerders speel 'n passiewe rol want hulle is passiewe ontvangers van kennis wat deur die aktiewe sender (die onderwyser) oorgedra word. Die leerders verwag dat die onderwyser in beheer van hulle (die leerders se) leerhandeling moet wees. In dié model maak die onderwyser gebruik van eksterne motivering, byvoorbeeld belonings en strafmaatreëls om te verseker dat leer plaasvind. Strafmaatreëls kan tot dissiplinêre probleme lei. As die onderwyser al die outoriteit besit ten opsigte van mag, beloning, straf en evaluering, sal daar altyd 'n mate van verborge spanning in die klas wees - wat weer spontane leer sal belemmer.

Volgens Lawton (in Nunan 1988 : 12) is die tradisionele kurrikulum 'n lineêre model wat op vier stadia gebaseer is. Daar is progressie van **doelwitte** tot **inhoud** tot **organisasie** tot **evaluering**. Lawton sê dat evaluering wat in die laaste fase van die kurrikulumproses geskied, met militêre intelligensie wat aan die einde van die oorlog plaasvind, vergelyk kan word. In die tradisionele model het die leerders geen rol in

die beplanning van die kurrikulum gespeel nie. Dit is dus van die allergrootste belang dat evaluering in elke stadium van die kurrikulumproses moet geskied. Dan sal die kurrikulummodel 'n sikliese model eerder as 'n lineêre model wees.

Tradisioneel en uit die praktyk is dit duidelik dat die leerders geen rol in die beplanning van die kurrikulum speel nie. Die klem van die leeraktiwiteite en metodiek val op hoe goed die leerders die leerstof kan memoriseer en hoe goed hulle deur oefening die stof wat geleer is in detail kan teruggee.

Individueel-gerigte take word beklemtoon; die ± 36 lessenaars word in ± 6 rye van ± 6 lessenaars per ry gerangskik. Die onderwyser se onderrigmetodes en onderrigaktiwiteite is tot die klaskamer beperk. Hy plaas min klem op die leerder se kreatiewe deelname. Daar is kommunikasie in die klaskamer, maar dit is 'n eenrigtingkommunikasie met die onderwyser as sender en die leerders as die passiewe ontvangers van die leerstof.

Formele maandelikse en kwartaaltoetse, beheerde toetse waar die hele graad dieselfde toets in 'n vak elke maand/kwartaal aflê, en eksamens, byvoorbeeld die Junie-eksamen en Novembereksamen, wat deur die vakonderwysers opgestel word, word gebruik om die leerder se kennis te toets en vas te stel of die leerder die stof verstaan het en of hy gereed is om tot die volgende graad te kan vorder.

Die kind wat die hoogste punte in die eksamen behaal, word as die slimste kind beskou, en die een wat die laagste punte behaal het, word as die swakste beskou. Wat dan van die kind wat miskien eksamenvrees, stres en gespannenheid ondervind het, en al die feite vergeet het? Diè kind kan 'n minderwaardigheidskompleks begin ontwikkel, want hy word as 'n swak leerling beskou terwyl hy nie werklik swak is nie. Tans word daar 'n jaarpunt-element gebruik om die kind se bevoegdheid te evalueer. Dit neem die vorm aan van werkopdragte, projekte, en

ook skriftelike werk soos die opstel of skriftelike toetse oor die afgehandelde leerstof. Weer is dit die onderwyser wat al die besluite neem oor die tipe projekte, onderwerpe, ensovoorts. Daar word ook van al die leerders in die taalklas verwag om op gelyke pas tred te hou met die opdragte, en om op dieselfde wyse te werk te gaan.

2.2.2 Die nuwe taalonderrigklaskamer

In die nuwe bedeling, en met nuwe ontwikkelinge in die onderwys is dit belangrik dat onderwysers hulle veronderstellings en onderwyspraktyke sal hersien, sê Kohonen (in Nunan 1992 : 30-36). Daar is 'n behoefte aan verandering, en 'n verandering behels 'n groot paradigmatiese verskuiwing in die opvoedingsteorie. Die groot verandering beteken dat onderwysers ook van die tradisionele transmissiemodel moet wegbeweeg. Onderrig moet nie as 'n oordrag van kennis gesien word nie maar dit moet as 'n ondervindingsmodel waar onderrig as 'n **transformasie** van bestaande of gedeeltelik begrypbare kennis wat op konstruktiewe menings van leer gebaseer is, gesien word.

2.2.2.1 Die verskil tussen die transmissiemodel en die ondervindingsmodel van taalleer

In die volgende tabel word 'n vergelyking getref tussen die **TRADISIONELE** en die **ONDERVINDINGSMODEL VAN TAALLEER**.

Kohonen (in Nunan 1992 : 31) se model vir Tradisionele en Ondervindingstaalleer

	OMVANG	TRADISIONELE MODEL	ONDERVINDINGS-MODEL
1.	Doel van leer	Transmissie van kennis	Transformasie van kennis
2.	Magrelasie	Klem op onderwysers se outoriteit/gesag	Onderwyser as 'n leerder onder leerders
3.	Rol van die onderwyser	Verskaf frontale onderrig vakmanskap as individuele selfbestuurder	Fasiliteer leer (hoofsaaklik in klein groepe) : koöperatiewe vakmanskap
4.	Rol van die leerder	Relatief die passiewe ontvanger van inligting : veral individuele werk	Aktiewe deelname, grotendeels in koöperatiewe klein groepe
5.	Doel van kennis	Aangebied as toepassing, probleemoplossing	Konstruksie/samestelling van persoonlike kennis; identifikasie van probleme
6.	Doel van kurrikulum	Staties, hiërargiese gradering van leerstof; pregedefinieerde inhoude	Dinamies; losser reëling/organisasie van leerstof; bevat oop dele en integrasie
7.	Leerervarings	Kennis van feite, begrippe/konsepte en vaardighede fokus op inhoud en produk/ voortbrengsel	Klem op prosesleer : vaardighede, selfonderzoek, selfnavraag, sosiale en kommunikatiewe vaardighede
8.	Beheer van proses	Hoofsaaklik onderwyser gestruktureerde leer	Klem op leerder, self-gereëde leer/self-bestuurde leer
9.	Motivering	Hoofsaaklik ekstern	Hoofsaaklik intern
10.	Evaluering	Produk-georiënteerd : prestasietoetsing en normverwysing	Prosesgeoriënteerd : refleksie op proses, self-evaluering

FIGUUR 1

In taalonderrig moet die onderwyser die pedagogiese besluit binne die relevante teoretiese raamwerk en huidige sosio-kulturele en opvoedingskonteks neem.

Volgens Mac Pherson (1992 : 21-22; 146) verwerf die leerder in die kommunikatiewe taalbenadering die taal sonder dat hy daarvan bewus is. Dit beklemtoon ware kommunikasie met die klem op **wat** die leerder wil oordra; sodoende word die leerder se selfvertroue versterk en hy voel gewillig om die taal te praat en om te oefen om dit in sekere taalsituasies te probeer gebruik.

Dit maak nie saak of die leerder besig is met leeswerk of skryfwerk of mondelinge taalaktiwiteite nie, maar die klem moet verskuif na die leerder en sy leeraktiwiteite en nie op die onderwyser fokus nie. As leerders in groepe werk, kan die onderwyser in die klas rondbeweeg en hulp verleen waar nodig. In die nuwe benadering of leerdergesentreerde onderrig staan die onderwyser nie voor die klas nie, maar hy is die fasiliteerder van die leeraktiwiteite, kommunikatiewe situasies, en leerstof en hy moet ook die geleenthede skep sodat die leerders óf individueel óf in groepe die taal deur betekenisvolle relevante aktiwiteite sal leer. Die tradisionele rangskikking van lessenaars in rye moet ook verander word om groepwerk te bevorder.

2.2.3 Die kurrikulum

As die doel van onderrig is dat die leerder suksesvol in sy leerhandeling moet wees, moet die leerproses baie deeglik beplan en gestruktureer word. Lloyd & Beard (1995 : 3-7) is van mening dat leerstof baie versigtig geselekteer moet word en dat die leeromgewing sistematies bestuur moet word. Die leerders in die leersituasie moet leer om hulle eie ondervindinge krities te evalueer en die uitslae van hulle evaluering vir verdere ondersoek te gebruik. Dit word dan die delikate taak van die onderwyser om die leerders in die proses van begrip te help. Hy moet die leerders leer om te verstaan dat, hoewel die uitslae nie altyd volgens hulle verwagtinge sal

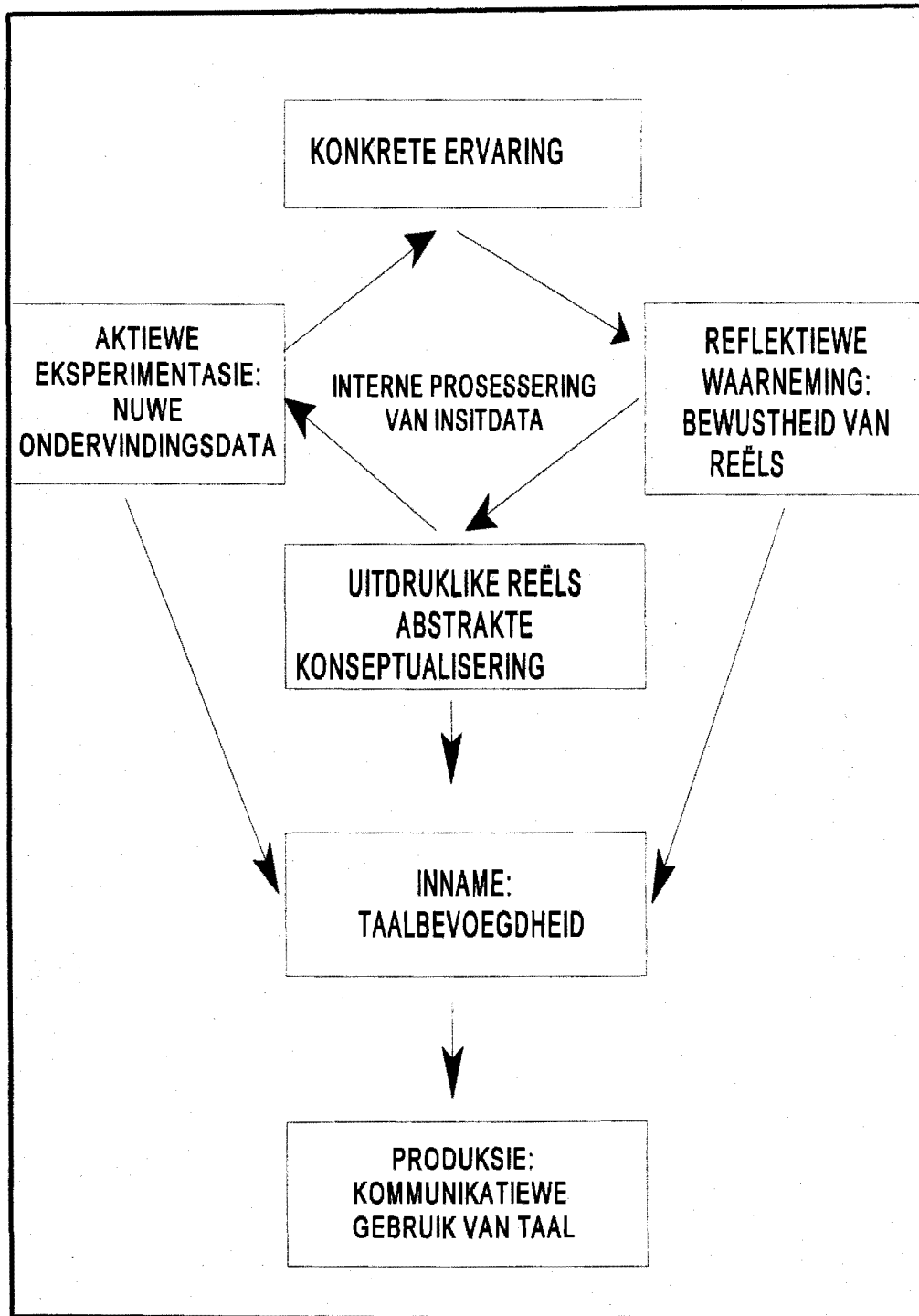
geskied nie, hulle in staat sal wees om die uitslae vir verdere begrip te gebruik, en dat dit hulle ook in staat sal stel om te leer.

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat die rol van die onderwyser baie belangrik is, want hy moet die hele leerondervinding van die leerder bestuur. Hy speel die rol van geleentheidverskaffer van die leerhandeling; hy is die gids wat deur middel van aanhoudende vrae wat hy vra evaluering, asook die proses van leerder-selfevaluering bevorder.

2.2.4 Wat is ondervindingsleer?

Volgens Kohonen (in Nunan 1992 : 4) vorm die persoonlike ervaring die fokuspunt van die leerhandeling in ondervindingsleer, en daardeur word lewe, weefsel en subjektiewe persoonlike betekenis aan abstrakte konsepte verskaf. Ondervindingsleer skep 'n konkrete, openbare gedeelde verwysingspunt vir die toetsing van die implikasies en die validiteit van die idees wat gedurende die leerproses geskep is. Ondervinding moet geprosesseer word deur doelbewus daaroor te reflekteer. Leer word dus as 'n sikliese proses gesien wat onmiddellike ondervinding, refleksie, abstrakte konseptualisering en aksies, integreer.

Die model deur Kohonen (in Nunan 1992 : 28) oor **ONDERVINDINGSTWEEDE-TAALLEER** is belangrik in die nuwe taalleerbedeling.

Kohonen (in Nunan 1992 : 28) se Model vir OndervindingstweedetaalleerFIGUUR 2

Uit die model word dit dan duidelik dat ondervindingsleer suggereer dat die aanleer van reëls as 'n kringlopende proses wat geleidelik tot die internalisering lei, gesien kan word. Die leerders ervaar die taaldata deur betekenisvolle gebruik van die taal binne 'n natuurlike konteks; dit beteken dat reëls nie op 'n formele wyse verduidelik word nie. Die leerders neem waar en reflekteer daaroor en daardeur word hulle vaag bewus van die sistematiese verband tussen die verskillende linguistiese vorme; hulle kan sodoende sekere implisiete reëls en veralgemenings hulle eie maak. Die leerders kan die onderwyser vra oor die toepaslikheid van die reëls. 'n Formele aanbieding van die sisteem **volg** net **nadat** die leerders 'n redelike hoeveelheid ondervinding van die reëls besit, en **nadat** hulle die geleentheid gehad het om taal betekenisvol in relevante kontekste te **gebruik**.

Die model suggereer dat taalleer 'n aanhoudende proses of 'n kringloop van ondervinding, refleksie, konseptualisering en aktiewe eksperimentasie verg, sodat die leerder se tweedetaalbevoegdheid so uitgebrei kan word dat hy in staat sal wees om toenemende komplekse data te begryp en te gebruik.

2.2.4.1 Die doelstellings van die ondervindingsmodel van taalleer

Volgens Kohonen (in Nunan 1992 : 31-33) is die doelstellings van die **Ondervindingsmodel** die volgende:

- i. Die skep van potensiaal vir 'n leeratmosfeer van gedeelde vennootskap; 'n gemeenskaplike en 'n gesamentlike bestuur van leer.
- ii. Die onderwyser en leerders moet gesamentlik oor die reëls vir klaskamer-gedrag en klaskamerdisipline besluit, want respek en vertroue vorm die basis van die klaskamerreëls.
- iii. Kennis is oop vir onderhandeling en heromskrywing.
- iv. Leer word 'n ondervinding van nuwe begrippe. Aangesien daar by die leerder minder verborge spanning is, kan die leerder sy energie tot die kreatiewe strewe na kennis kanaliseer.
- v. Leerders neem verantwoordelikheid vir hulle eie leer. Hulle neem besluite wat

- tot 'n groter mate van selfdireksie lei. Verskillende kombinasies van die gedeelde besluite is moontlik in verskillende stadia wat weer die verskillende grade van die leerder se verantwoordelikheid reflekteer.
- vi. Die gesamentlike besluite wat tussen leerders en onderwyser geneem word, reflekteer 'n gedeelde bestuur van die leerhandeling en die onderwyser funksioneer as fasiliteerder van die leeraktiwiteite.
 - vii. Die leerdergesentreerde benadering behels 'n basiese vertroue in die leerder se gewilligheid en vermoë om opgewasse vir die verskillende leertake te wees, en ook respek vir sy eie besluitnemings.
 - viii. As die klem op leerdergesentreerde onderrig val, sal daar 'n groter ruimte vir die ontwikkeling van leerderverantwoordelikheid wees. Aan leerders word meer verantwoordelikheid vir hulle eie werk gegee, byvoorbeeld werktake, keuse van leerinhoud en evaluering van hul eie werk.
 - ix. Deur die omstandighede in die koöperatiewe klaskamers, kan die skool meer effektief wees want die leerders se basiese behoeftes aan liefde, mag, vryheid, genot en die gevoel om aan 'n groep te behoort, word bevredig. Die bevrediging van dié behoeftes dra by tot sowel akademiese vordering as sosiale en leervaardighede.

2.2.4.2 Die drie gebiede van ondervindingsleer

Ondervindingsleer bestaan uit drie gebiede van kennis en bewustheid wat mekaar in taalleer en leerderopvoeding ondersteun, sê Kohonen (in Nunan 1992: 21-25):

- a. Die persoonlike groei
- b. Die leerproses
- c. Die leertaak (kennisvaardighede, ensovoorts)

Dié gebiede vorm die drie hoeke van die driehoek **taalleer as leerderopvoeding. Ondervindingsleer** is die wyse van leer binne die driehoek wat die behoefte om intuïtiewe ondervinding met verskillende wyses van konseptualisering te versoen, beklemtoon.

Persoonlike Groei

Leergesindheid en motivering is groot voorspellers van prestasie. Interne motivering, wat 'n mate van bevoegdheid, self-direksie en self-vasberadenheid verhoog, bevat drie dimensies:

- die begeerte tot uitdaging;
- die begeerte tot onafhanklike meesterskap;
- weetgierigheid of belangstelling.

As die leerder se persepsies van bevoegdheid verhoog, sal interne motivering ook verhoog word. Taalleerders het positiewe ondervindings, van **WAT** en **HOEVEEL** hulle met die taal kommunikatief kan uitrig, nodig. As hulle 'n gevoel van sukses ervaar, sal hulle selfvertroue ook versterk word. Selfvertroue is baie belangrik in die bevoegdheidsontwikkeling van taalleerders. Die onderwyser kan die kriteria vir sukses aanmoedig deur die leerders se self-evaluering van hulle leer aan te moedig, naamlik individueel, werk van ander leerders en in koöperatiewe leergroepe.

Dit is duidelik dat taalleerders se beskouing van hulself, hulle selfbeeld en self-agting, belangrike karakteristieke is wat met suksesvolle taalonderrig in 'n multitalige klaskamer korreleer. Die onderwyser moet die taalleerders inlig dat hulle moet aanvaar dat foute 'n deel van die taalleerproses is. Hulle moet die vermoë ontwikkel om die onbekende taalsituasies nie te vrees nie, maar te aanvaar. 'n Leerder met 'n redelik gebalanseerde selfbeeld sal nie binne die leersituasie, bedreig voel nie.

Stern (1983 : 386) ondersteun ook die bogenoemde beskouing, naamlik dat kognitiewe faktore sowel as affektiewe faktore tot die aanleer van tweedetaalleer bydra.

Selfdireksie en kennis van die leerproses

Selfdireksie is die gesindheid van die leerder om 'n toenemende verantwoordelikheid in die besluitnemings in verband met sy leerhandeling te neem. Die mate van selfdireksie hang af van die leerders se vermoë om sy leerhandeling te organiseer en te bestuur. Die leerder is nie alleen in die uitvoering van die besluitnemings nie.

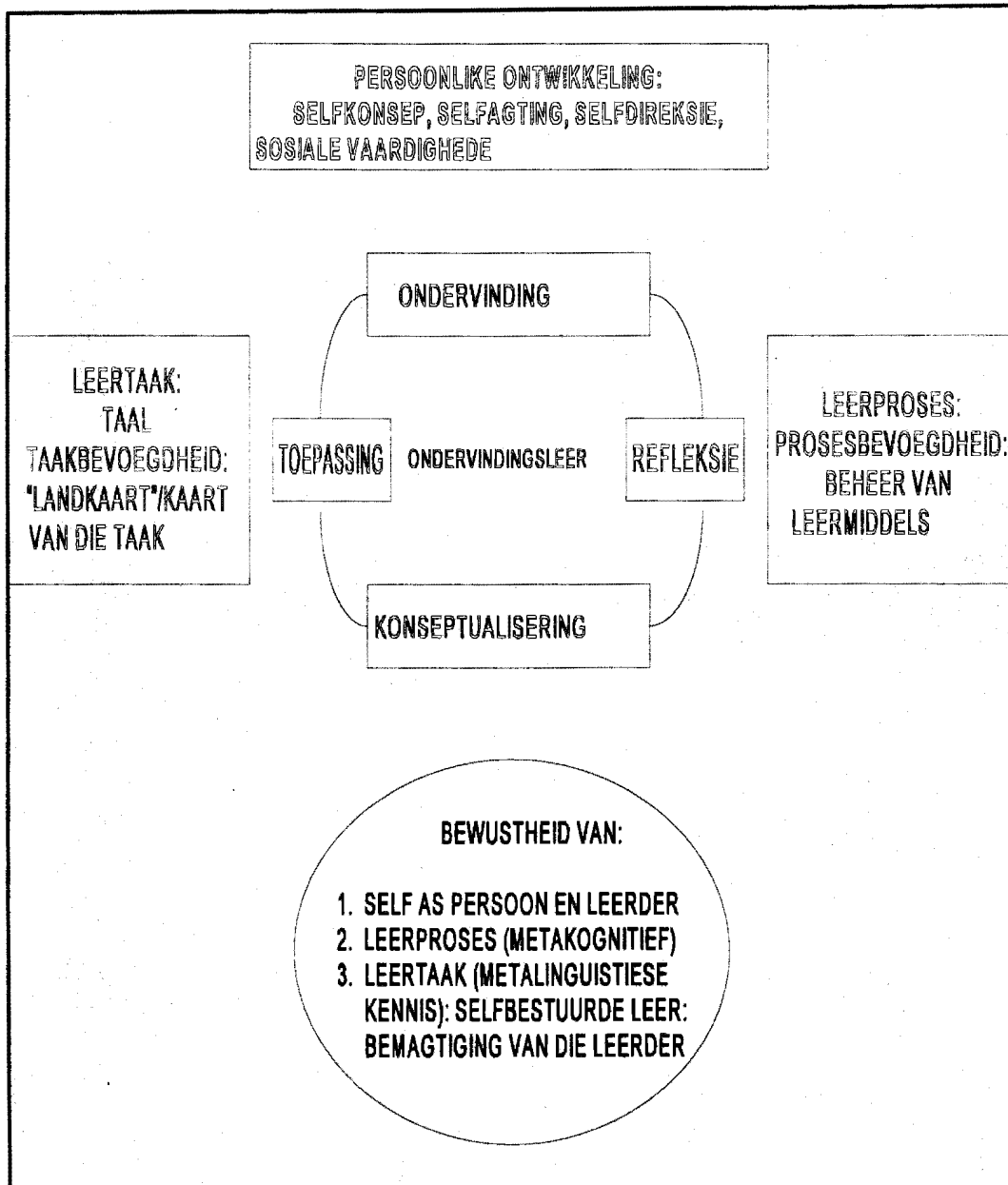
Dit is die onderwyser se taak om die nodige inligting en ondersteuning op die regte tye te verskaf, sodat die leerder se bewustheid van sy eie leer, verhoog kan word. Hy sal dan verstaan dat die prosesse wat by sy leerhandeling betrokke is, in sy eie leerondervindings doelbewus reflekteer. Deur sy eie refleksies met ander leerders in koöperatiewe groepe te deel, sal sy eie taalbewustheid verhoog word. Wanneer leerders in koöperatiewe groepe werk en hulle leerstyle vergelyk, kry hulle 'n beter begrip van die leerproses. As die onderwysers die rasionaal agter verskillende tegnieke aan die leerders verduidelik, sal dit die leerders help om te verstaan **waarom** hulle werk en persoonlike besluite neem. Dit lei tot pedagogiese selfstandigheid wat die leerder in staat sal stel om die nodige vaardighede en kennis te leer wat nodig is om sy eie leerhandeling te bestuur, en om 'n bevoegde taalleerder te wees.

Kennis van die leertaak

Die taalleerders moet weet watter elemente daar in tweedetaalleer bestaan, watter verband tussen hulle bestaan, hoe hulle gevorm is, watter kombinasies moontlik is, en watter ooreenkomste en verskille tussen hulle eie taal en die teikentaal bestaan (vergelyk die inleidingsles oor woordeskat in die verskillende tale oor die tema **Inkopies Doen** vir graad 9 in hoofstuk 5.) Deur middel van hierdie inligting sal daar orde geskep word uit die chaotiese primêre data wat die leerder in die nuwe taal moet leer. Die **orde** en struktuur sal 'n voorspelbaarheid skep en dit sal die prosesseringstaak fasiliteer, want die leerder sal in staat wees om heuristiese gissings in verband met boodskapvorme en inhoud te maak.

Die voorafgaande bespreking word diagrammaties soos volg aangetoon:

Kohonen (in Nunan 1992 : 22) se Model vir Tweedetaalleer as Leerderopvoeding



FIGUUR 3

2.2.4.3 Tweedetaalleer as leerderopvoeding

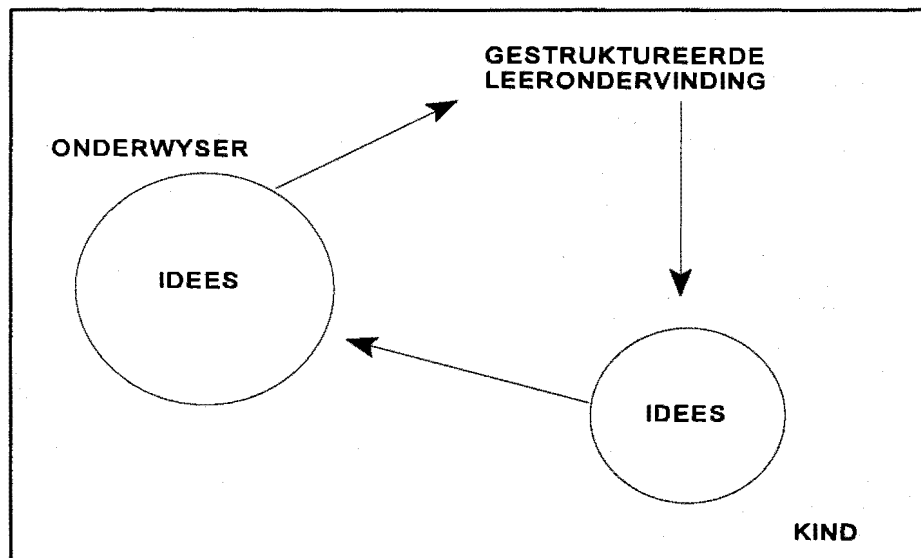
Die bewustheid van die leertaak funksioneer as 'n raamwerk waarteen die leerder nuwe leerondervindings kan integreer om sodoende veiliger te voel en meer selfvertroue te hê wanneer hy die nuwe taalelemente moet leer.

In die gesproke taal het elke persoon in die interaktiewe groep sy eie rol, byvoorbeeld die van 'n **Spreker** of 'n **Luisteraar**. Die rolle verander vinnig; dit is nie handboekdialoë nie, maar leerders wat **huiwer**, of misverstaan word, of verkeerd verstaan word, of ander lede om opheldering of verduidelikings vra; hulle eie interpretasies kontroleer; ander lede onderbreek, of wat self deur ander onderbreek word. Kommunikatiewe taalgebruik vind plaas as die leerders die taal gebruik sonder dat hulle doelgerig oor die taalreëls reflekteer.

Die diagram (figuur 3) deur Viljo Kohonen (in Nunan 1992 : 22) suggereer dat, as die taalleerder se bewustheid van al die aspekte van leer ontwikkel word, sal die leerder bemagtig word om 'n meer bekwame individu en leerder te wees.

DIE ONDERVINDINGSMODEL OF TRANSFORMASIEMODEL VAN TAALLEER kan met die "ONDERRIGMODEL VIR DENKE" van Fisher (1990 : 185) vergelyk word. In albei modelle is die leerder se begrip op die hoogste vlak geplaas. Fisher (1990 : 185) is ook van die mening dat die klem in die "ONDERRIGMODEL VIR DENKE" op **WAT DIE LEERDER DINK**, geplaas word. Dié model verg van die leerders 'n hoë vlak van denke. Die klem word eerder op **DINK** as op **VERTEL** of **DOEN** geplaas. (Vergelyk die luisterbegriples sewe oor die tema **Emosies** vir graad 11-leerders in hoofstuk 5.)

Fisher (1990 : 185) se Onderrigmodel vir Denke



FIGUUR 4

2.2.5 Die leerdergesentreerde kurrikulum

Volgens Nunan (1992 : 2) het empiriese navorsing bewys gelever dat daar genoeg subjektiewe betekenis deur die leerders tot die leerproses gebring word. Leerders verskil van mekaar ten opsigte van leerstyle. Dié verskille moet op die vlak van metodologie in die keuse van leerervarings gereflekteer word. By elke vlak van die kurrikulumproses, naamlik beplanning, uitvoering en evaluering, moet daar inligting verkry word oor die leerders en waar moontlik van die leerders. Die inligting kan by die keuse van leerinhoud, leerervaring en die doel van evaluering van uitkomst gebruik word.

'n Leerdergesentreerde kurrikulum bevat dieselfde elemente as die tradisionele kurrikulum, byvoorbeeld beplanning, behoeftesanalise, doelwitstelling, uitvoering, (inbegrepe metodologie en ontwikkeling van materiale) en evaluering. Nietemin

bestaan daar 'n verskil tussen die twee kurrikulums. Die kernverskil is dat data in die leerdergesentreerde kurrikulum 'n **koöperatiewe poging** tussen die onderwyser en leerder is, omdat albei betrokke is in die **besluitnemingsproses** van die **kurrikuluminhoud**, en hoe dit **onderrig moet word**. Dié nuwe onderhandelende kurrikulum kan nie soos die tradisionele kurrikulum voorgestel of bestuur word nie. Die fasiliteerder en die leerders speel 'n kernrol in alle aspekte van die kurrikulum-ontwikkeling.

Slavin (1989 : 129-130) sê dat navorsing oor koöperatiewe leer bewyse daarvan gelewer het dat daar positiewe effekte van dié strategieë op die uitkomste soos intergroepverhoudinge en selfagting van die taalleerders in die groep is. Navorsing het ook aangetoon dat koöperatiewe leer 'n positiewe effek op prestasie uitoefen.

Daar bestaan 'n sterk skakel tussen die kommunikatiewe taalbenadering en koöperatiewe leer in groepe.

Koöperatiewe leer word deur navorsing oor die prosesgeoriënteerde modelle van tweedetaalverwerwing ondersteun. Die navorsers se klem val op die klaskamerorganisasie en tipes klaskamertake wat taalverwerwing beïnvloed. Daar is gevind dat daar in 'n interaktiewe taalleersituasie 'n beter taalontwikkeling onder die leerders plaasvind, want hulle moet met mekaar onderhandel om 'n interaktiewe taak te voltooi.

Koöperatiewe leer vind plaas op drie gebiede, naamlik:

- i. Klaskameromgewing en sosiale take.
- ii. Prosestake, byvoorbeeld die leerders leer onder mekaar.
- iii. Vorderingspeiling en evalueringstake, byvoorbeeld selfevaluering en vorderingspeilingskaarte.

2.2.6 Die onderrigstrategieë in koöperatiewe leer

Lloyd & Beard (1995 : 9-13) meld dat die onderwyser in koöperatiewe leer bewus moet wees van die verskillende onderrigstrategieë wat hy in spesifieke klasse, groepe of die lestipes kan gebruik. Die ervaring wat leerders opdoen wanneer hulle met mekaar in die leeraktiwiteite in die koöperatiewe klaskamer onderhandel, vorm deel van die leerder se individuele ontwikkeling. Die onderrigstrategieë is die volgende:

i. Insette en waarneming

Terwyl die koöperatiewe groep aan die gang is, word die onderwyser die geleentheid gebied om groepsvaardighede te evalueer. Die onderwyser as fasiliteerder kan sy waarnemings verder verryk deur gebruik te maak van vraagtegnieke wat die leerders aanmoedig om hulle denke of gedagtes te openbaar. "Oop vrae" sal leerders aanmoedig om vrae volledig te beantwoord. Swak leerders moet ook gevra word om verduidelikings oor groepstake te gee. 'n Verdere toeligting van die onderwyser is nodig as die leerders nie in staat is om take te voltooi of te verduidelik nie. Dit is belangrik dat elke lid van die koöperatiewe groep volkome bewus is van waarmee of waarop hulle werk; elke lid moet ook 'n bydrae lewer tot die voltooiing van die leertaak.

ii. Skakeling

'n Sterk skakeling tussen onderwyser en leerders in 'n groep is van groot belang sodat leerders se waarnemings gedeel kan word, tydbeperrings in ag geneem kan word, sodat enige ander belangrike faktore in verband met aanbieding van lesse bespreek kan word.

Die onderwyser moet 'n leë plek in die groep vind en daar bly sit sodat hy 'n deel van die groep word.

iii. Aanbieding

Die leerders moet weet dat die aanbieding van 'n les of opdrag 'n belangrike deel van hulle taak vorm; dus moet die groep aan die einde van die sessie in staat wees om hulle taak aan die hele klas aan te bied. Die onderwyser se tydsbeplanning is hier van die uiterste belang.

iv. Atmosfeer en groepwerk

Daar moet deur onderhandeling 'n gedissiplineerde atmosfeer deur die fasiliteerder en die leerders geskep word vandat die groep begin werk. Elke lid moet voel dat sy bydrae gerespekteer sal word en dat alle groepslede na mekaar sal luister. Die groepstake moet binne 'n veilige atmosfeer uitgevoer word sodat selfs die swakker of bang leerder genoeg selfvertroue sal opdoen om 'n bydrae tot die werk te lewer. Die entoesiastiese praters sal ook leer om aan ander groepslede die geleentheid vir praat te bied. (Vergelyk die dramatiseringsles ses na aanleiding van die artikels oor die tema **Emosies** vir graad 11 in hoofstuk 5.)

v. Terugvoer

Leerders moet leer dat hulle inligting moet verskaf oor hoe hulle te werk gegaan het om 'n taak te voltooi. Om waardevolle terugvoer te ontvang, moet die onderwyser van die sogenaamde "oop vrae" gebruik maak. In koöperatiewe groepwerk moet die onderwyser die leerders aanmoedig om opbouende kritiek te lewer. Hy moet eers leiding verskaf oor watter tipe kommentaar aanvaarbaar of onaanvaarbaar is. Hy kan hulle ook op hierdie stadium oor positiewe of negatiewe groepsgedrag inlig, veral in hul dramatiseringslesse gedurende die mondelinge periodes.

vi. Beheer van tempo

Die onderwyser se taak is om te verseker dat die tempo in elke groep onder beheer is. Elke leerder moet die geleentheid gegun word om 'n bydrae tot die les te lewer en om nie verveeld of rusteloos te raak nie; vergelyk die dialoog tussen Dagwood en Blondie in die mondelinge stelwerk (vier) oor die tema **Emosies** vir graad 11 in hoofstuk 5.

vii. Leerder-en-onderwyser-interaksie

Uit die voorafgaande besprekings is dit duidelik dat daar in 'n koöperatiewe leersituasie 'n balans tussen die onderwyser en die leerder se bydrae tot die leeraktiwiteite bestaan. Gedurende hierdie werksessies beweeg die aktiwiteite van die onderwyser tot die leerders en terug na die onderwyser toe, sodat geeneen die **dominerende** rol speel nie.

2.2.7 Die prosessillabus

Candelin en Breen (1980 : 90-103) en ook Melrose (1995 : 10) meld dat die kommunikatiewe vaardighede van *interpretasie uitdrukking* en *onderhandeling* noodsaaklik vir teikenbevoegdheid is. Onderwysers moet nou van die kennis-gebaseerde kurrikulum wat net leerderbevoegdheid toets, begin wegbeweeg, en hulle moet die leerders se kommunikatiewe vaardighede eksploiteer.

Binne die kommunikatiewe kurrikulum sal taalleer as 'n proses gesien word wat uit die interaksie tussen die leerders, onderwyser, tekste en onderrig-leeraktiwiteite, voortvloei. Die kommunikatiewe metodologie, as hulpmiddel met sy eie kommunikatiewe potensiaal sal in die klaskamer geëksploiteer word. In die kommunikatiewe klas word **leerinhoud** binne **metodologie** geplaas en dit het die belangrike taak om die onderrigleerproses te bedien.

Die leerinhoud word deur die leerders en onderwysers geselekteer. Die leerder moet die leerinhoud deur sy kommunikatiewe ondervindings kan leer gebruik. Die leerinhoud sal op die kognitiewe sowel as die affektiewe aspekte van die taalkennis wat belangrik vir die leerder se taalvaardighede is, fokus. Die leerinhoud moet volgens 'n sikliese patroon georganiseer word. Leerinhoud moet verder in hele raamwerke verdeel word, sodat die klem nie op die eenhede van inhoud val nie, maar op die eenhede van aktiwiteite wat kommunikasie en metakommunikasie sal bevorder.

Budd en Wright (in Nunan 1992 : 222) verskaf die volgende belangrike kenmerke van 'n prosesgebaseerde sillabus:

'n Prosesgebaseerde sillabus moedig die leerders aan

- om oor die leerhandeling te leer en om beter te leer;
- om hulle bewustheid van taal en die self, en hulle leerhandeling te verhoog en te verbeter;
- om die konflikte tussen individuele en groepsbehoefte, in sowel sosiale prosesterme as in linguistiese inhoudsterme te konfronteer;
- om sowel metakommunikatiewe as kommunikatiewe vaardighede te ontwikkel, byvoorbeeld gedurende groepwerk vir 'n dialoog of die skepping van 'n advertensie wat hulle voor die klas gaan uitvoer;
- om te herken dat inhoud en metode onlosmaaklik verbind is, en
- om te herken dat besluitnemende take ook egte kommunikatiewe aktiwiteite is.

Widdowson (1978 : 15-16) stel 'n prosesbenadering tot 'n produkgebaseerde sillabus voor. Hy sê dat 'n sillabus 'n punt van verwysings in klaskamers is, wat die stereotipes tot aktualiteit verander. Hy gee nie om watter stereotipes, byvoorbeeld strukture, funksies, idees, ensovoorts, gebruik word nie, so lank as hulle nie reëls is wat geleer moet word nie, maar verwysingselemente is.

Widdowson (1978 : 15-16) sê dat as die onderwyser die taalleer van die klaskamer met die situasies in die buitewêreld of die werklike wêreld wil assosieer, moet die skool as geheel as 'n deel van die kind se "werklike wêreld" beskou word. Die skool is ook 'n plek waar bekende ondervindings tot nuwe konsepte geformaliseer en

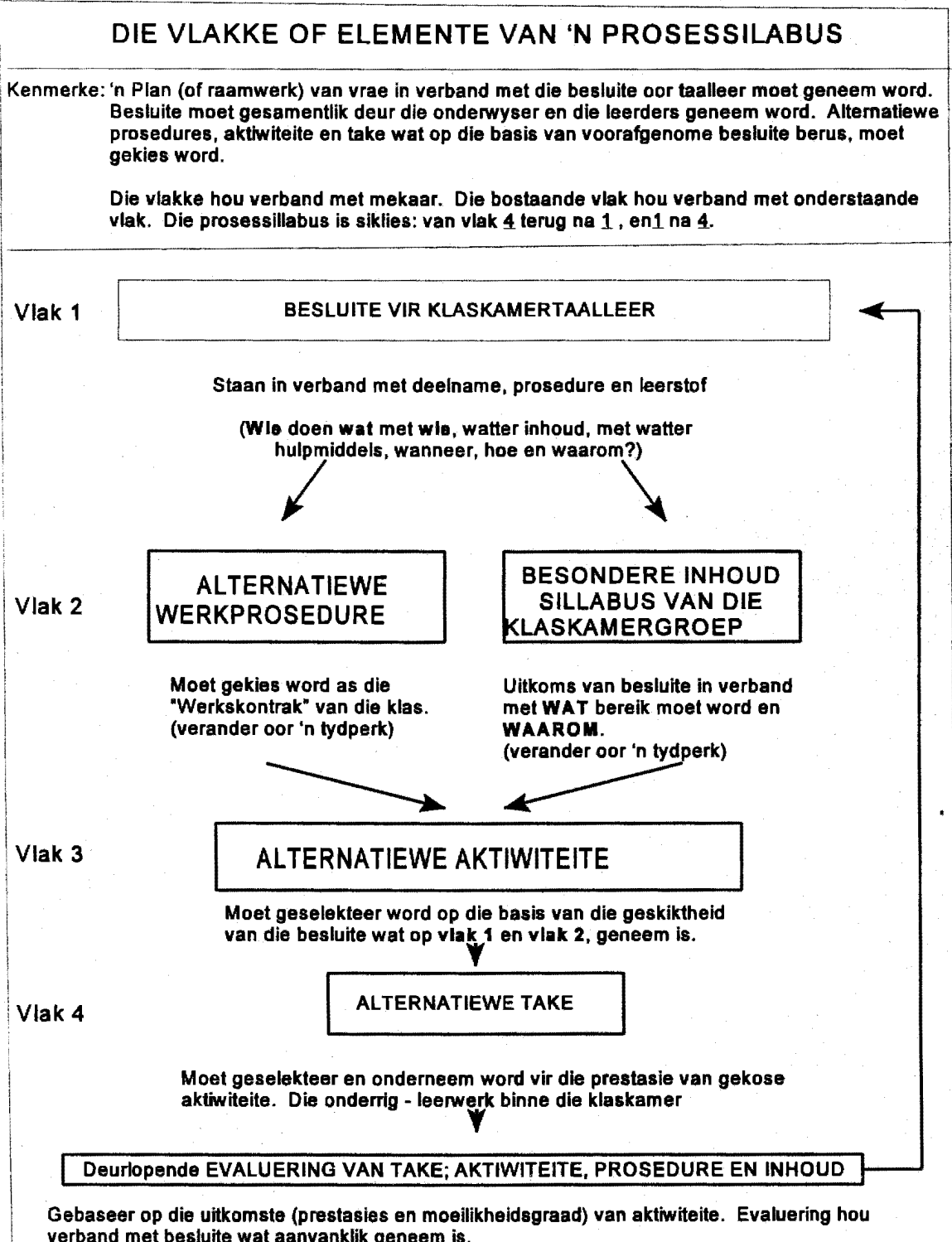
uitgebrei kan word. Vakke soos Geskiedenis, Aardrykskunde, Wetenskap en Kuns hou verband met die realiteit van die kind se eie ervarings dus kan die taalleer deur die ander vakke in die kurrikulum indirek met die buitewêreld van die kind verband hou.

Littlewood (1981 : 4-5) beweeg ook tot 'n prosesgeoriënteerde siening van die sillabus. Hy sê dat taal nie net funksionele betekenis dra nie, maar ook 'n sosiale betekenis. Net soos die sosiale situasie die register van taalgebruik bepaal, kan die taal ook help om die sosiale atmosfeer van die situasie te bepaal. Dus sal die formaliteitsvlak van die onderwyser-leerderverhouding grootliks deur die formaliteitsvlak van die onderwyser se taalgebruik beïnvloed word. Wat Littlewood eintlik sê, is dat informele taalgebruik van die onderwyser en die leerder die ontwikkeling van 'n persoonlike verhouding tussen hulle in die taalsituasie sal reflekteer en versnel.

Melrose (1995 : 64) is van mening dat leerders wat 'n tweedetaal leer baie struikelblokke sal teëkom, byvoorbeeld om vertrouwd te raak met die tematiese taalsisteem, sosiale handelingsemiotiek, skemas, interaksie, opeenvolgings en paralinguistiese kodes van die taal. 'n Prosesmodel van taal sal hierdie struikelblokke op 'n sistematiese wyse blootlê en sodoende aan die leerders die moontlikheid verskaf om die struikelblokke te bowe te kom. Onder die nodige leiding van die onderwyser sal die leerders die struikelblokke makliker te bowe kom. Die onderwyser sal in staat moet wees om die taal suksesvol te onderrig om beter hulp te verleen en leiding te verskaf as hy self beter toegerus is met die kommunikatiewe sillabus wat op 'n prosesmodel van taalonderrig gebaseer is.

Die volgende model van 'n prosessillabus deur Budd en Wright (1992) is 'n goeie voorbeeld van 'n sillabus wat met groot sukses deur die onderwyser in die taalklas gebruik kan word.

Budd en Wright (in Nunan 1992 : 209) se Prosesmodel



FIGUUR 5

SAMEVATTING

Uit die voorafgaande uiteensetting is dit duidelik dat die ou transmissiemodel van taalleer nie meer 'n belangrike plek in die nuwe multitalige onderrigsituasie het nie. Frontale onderrig deur die onderwyser is iets van die verlede, want nou is die onderwyser die fasiliteerder van die leergebeure in die interaktiewe kommunikatiewe taalklaskamer. Hy is nie meer die alwetende oordraer van kennis nie. Hy speel die kernrol as leier wat die leerders aanmoedig om verantwoordelik vir hulle eie leeraksies te wees. Hy fasiliteer die klaskameronderrig deur die klaskameraktiwiteite deeglik te beplan en te organiseer.

Die onderwyser moet die korrekte leeratmosfeer skep en die korrekte leerdergesindhede probeer kweek.

Dit is ook duidelik dat suksesvolle taalleer net binne 'n koöperatiewe klaskamer waar onderhandeling onder leerders sterk beklemtoon word, plaasvind. Deur interaktief te kommunikeer, ontvang die leerders die geleentheid om hulle emosies, gedagtes en vrese aan mekaar en die onderwyser te openbaar. Deur middel van besprekings en vrae en meningsverskille, en te dramatiseer, ervaar die leerders die taal as iets interessants en iets natuurliks.

In die volgende hoofstuk sal die **rol van die onderwyser in die interaktiewe kommunikatiewe taalbenadering** bespreek word.

HOOFSTUK DRIE

DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER AS FASILITEERDER VAN LEER IN DIE INTERAKTIEWE, KOMMUNIKATIEWE ONDERRIGBENADERING

3.1	INLEIDING	44
3.2	DIE SEWE KRITIESE VAARDIGHEDE IN DIE NUWE KURRIKULUM 2005	46
3.3	DIE AGT GEBIEDE WAAROP UITKOMSGBASEERDE ONDERRIG BERUS	46
3.4	DIE INTERAKTIEWE KOMMUNIKATIEWE BENADERING	47
3.5	DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER AS FASILITEERDER VAN LEER IN DIE INTERAKTIEWE KOMMUNIKATIEWE TAALKLASKAMER .	48
3.5.1	Die beginsels van fasilitering	48
3.5.2	Die didaktiese implikasies van die interaktiewe kommunikatiewe benadering waarvan die onderwyser bewus moet wees	49
3.5.3	Die tien beginsels van interaktiewe taalleer	56
3.5.4	"Suggestopedia" - die tegniek wat die fasiliteerder moet gebruik om effektiewe taalleer te bevorder	57
3.5.5	Die faktore wat die leerder se begrip van die leerstof beïnvloed	60
3.5.6	Die ses dimensies van begrip - elke dimensie het twee uiterstes De Wet (1979 : 18-19) se model van die ses dimensies van begrip ..	62
3.5.7	Onderwysergedragswyses	63
3.5.8	Fisher (1990 : 38) se voorstelling van die bemoedigende onderwyser teenoor die ontmoedigende/inhiberende onderwyser	65
3.5.9	Die interaktiewe klaskamerklimaat	66
3.5.10	Die nonverbale veranderlikes wat tot effektiewe fasilitering lei	67
3.5.10.1	Die rangskikking van klaskamerruimte	67
3.5.10.2	Liggaamsbeweging en gebare in die klaskamer	70
	SAMEVATTING	73

HOOFSTUK DRIE

DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER AS FASILITEERDER VAN LEER IN DIE INTERAKTIEWE, KOMMUNIKATIEWE ONDERRIGBENADERING

3.1 INLEIDING

Doelstellings

In die hoofstuk word daar gepoog om die onderwyser se rol as fasiliteerder van leer in die multitalige, interaktiewe, kommunikatiewe benadering uiteen te sit.

Die volgende aspekte kom aan bod:

- Volgens Savignon (1991: 261-277) is die kommunikatiewe taalonderrig nie net 'n Britse, Europese of Amerikaanse verskynsel nie, maar eerder 'n internasionale poging in antwoord op die behoeftes van die hedendaagse taallearners in verskillende leerkontekste.
- Combrink (1993: 204-220) sê 'n holistiese benadering wat onderrig-gerig eerder as inhoudgerig is, is belangrik. Onderrigbenaderings en -strategieë moet in die skoolsituasie voortdurend hersien word en tred hou met die spesifieke onderwysbehoefte en sosiale realiteite. Aangesien die kommunikasie tussen die onderwyser as fasiliteerder en die leerders die sleutel tot taalverwerwing is, is dit belangrik dat die fasiliteerder die didaktiese implikasies van die interaktiewe benadering goed moet ken. Dié didaktiese implikasies word in besonderhede bespreek.
- Enige onderrigdoelstelling moet die behoeftes van die leerders in ag neem. Die sisteem moet voortdurend geëvalueer word, sodat die nodige aanpassings aangebring kan word om vir die realiteit voorsiening te maak. Die rol van die onderwyser as fasiliteerder in die interaktiewe

kommunikatiewe taalklaskamer word bespreek, en daar word na die volgende aspekte wat 'n belangrike invloed op die leerders en hulle leerhandeling uitoefen, gekyk:

- die tien beginsels van interaktiewe taalleer;
 - "suggestopedia": die tegniek wat die fasiliteerder moet gebruik om effektiewe taalleer te bevorder;
 - die faktore wat die leerder se begrip van die leerstof beïnvloed, en die dimensies van begrip.
- Die fokus moet val op **hoe** om te onderrig eerder as op **wat** om te onderrig. Die benadering word soms proses- of taaksillabusse genoem. Die onderwyser stimuleer die aktiwiteite wat deur leerders uitgevoer word. Hierdie aspek word noukeurig uiteengesit. Die rol van die onderwyser-fasiliteerder wat 'n positiewe interaktiewe leeratmosfeer moet skep, word bespreek, en 'n vergelyking word ook getref tussen die **bemoedigende** en die **ontmoedigende** onderwyser, want die onderwyser moet bewus wees van die wyse waarop hy sy leerders in hul leerhandeling kan aanspoor.
 - Volgens die nuwe Nasionale Kwalifikasies Raamwerk wat lewenslange leer vir alle Suid-Afrikaners bevorder, moet die onderrigstelsel verander word om voorsiening te maak vir alle Suid-Afrikaners se sosiale en ekonomiese behoeftes. Die wyse waarop dit moet geskied, word ook in besonderhede bespreek.
 - 'n Nasionale Uitkomsgebaseerde Onderrigstelsel (UGO) wat deel van **kurrikulum 2005** vorm, sal van 1998 in alle skool ingelei word. In die nuwe uitkomsgebaseerde kurrikulum val die klem op
 - dit wat die leerder sal doen;
 - die uitkomste van leer (wat belangriker is as die doelwitte);

- hoe leerkennis gebruik moet word;
- aanpasbare toekenning van tyd.

Die onderwyser as fasiliteerder moet 'n goeie kennis van die vereistes van die nuwe kurrikulum 2005 hê, en aan hierdie aspek word ook aandag geskenk.

3.2 DIE SEWE KRITIESE VAARDIGHEDDE IN DIE NUWE KURRIKULUM 2005

Die onderwyser as fasiliteerder van leer moet 'n goeie begrip hê van die volgende kritiese vaardighede (uitkomst) wat samehangend in die hele kurrikulum ontwikkel kan word, én die agt gebiede waarop die uitkomsgebaseerde onderrig berus, as hy elke leerder tot suksesvolle leer wil lei:

Kommunikasievaardighede

Syfer- en Wiskundige vaardighede

Probleemoplossingsvaardighede

Werk- en studievaardighede (selfstandige en groepwerk)

Persoonlike, sosiale en koöperatiewe vaardighede

Natuurwetenskaplike vaardighede

Vaardighede ten opsigte van tegnologie

3.3 DIE AGT GEBIEDE WAAROP UITKOMSGEBASEERDE ONDERRIG BERUS

In uitkomsgebaseerde onderrig word daar op die volgende **agt leergebiede** gekonsentreer:

Taal, kommunikasie en geletterdheid

Mens- en sosiale wetenskappe

Tegnologie

Syfervaardighede en Wiskundige geletterdheid

Kuns en kultuur

Ekonomiese en Bestuurswetenskappe

Lewensoriëntasie

Natuurwetenskap (Fisiese en Algemene Wetenskap)

3.4 DIE INTERAKTIEWE KOMMUNIKATIEWE BENADERING

In die benaderingswyse wat in die uitkomsgebaseerde onderrig gebruik word, moet

- klaskameraktiwiteite leerdergesentreerd wees;
- leerders in staat gestel word om take uit te voer;
- leerders bemagtig word om verantwoordelik en onafhanklik te wees;
- koöperatiewe leer 'n kernrol speel, en
- tydstoekenning vir klaskameraktiwiteite buigsaam wees.

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat goeie kommunikasie tussen die onderwyser en leerders in die taalklas die sleutel tot taalverwerwing is. Dit blyk ook dat die interaktiewe kommunikatiewe onderrigbenadering van die onderwyser as fasiliteerder die aangewese benadering is om in die taalklasse van die toekoms te gebruik.

Savignon (1991 : 261-277) sê dat dit nou oor die algemeen aanvaar word dat die komplekse verband tussen skryfvaardighede en mondelinge vaardighede, die leerders se behoeftes daaraan om kommunikatiewe ervarings te hê, en om aan die onderhandeling van betekenisgewing deel te neem, in ag geneem moet word. Kommunikatiewe bevoegdheid is 'n kragtige, uitdagende konsep vir onderwysers en navorsers. **Kommunikatiewe taalonderrig** is 'n term wat die metodes en die prosesse van klaskameronderrig omvat. Dit is ook 'n term vir onderrigpraktyk wat *taalvaardigheid* volgens sosiale interaksie beoordeel.

Die keuse van 'n geskikte metodologie wat tot *kommunikatiewe vaardigheid* sal lei, verg 'n begrip van die sosio-kulturele verskille tussen die verskillende leerstyle van leerders, en in hierdie kurrikulêre nuwigheid berus die onderwyser se rol in die onderrig-leerproses op die wyse waarop hy by die taalonderrig betrokke is.

Kroes (1992 : 10) is van die mening dat verskillende tegnieke en metodes op verskillende maniere gekombineer kan word, en dat elke kombinasie 'n kommunikatiewe onderrigbenadering moontlik kan maak. In die kommunikatiewe onderrigbenadering is daar 'n klemverskuiwing van kennis van taalstruktuur na wat die kind uiteindelik met die taal wat hy geleer het, kan **doen**, byvoorbeeld hy moet die taal gebruik om betekenisvol te kommunikeer.

3.5 DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER AS FASILITEERDER VAN LEER IN DIE INTERAKTIEWE KOMMUNIKATIEWE TAALKLASKAMER

Die taalonderwyser as fasiliteerder van die leeraktiwiteite moet die teikentaal vlot en korrek kan gebruik. Volgens Combrink (1993 : 204-220) kan die onderwyser wat 'n niemoedertaalspreker is, ook effektief in sy onderrig wees as hy dinamies is en 'n goeie onderrigmetodologie volg, byvoorbeeld deur bandopnames te gebruik om uitspraak vas te lê. Dit is ook uiters belangrik dat die onderwyser as fasiliteerder van taalonderrig in die interaktiewe kommunikatiewe benadering moet weet **hoe** vreemdetaalsprekers die taal verwerf, sodat hy sy onderrigpraktyk deeglik kan beplan. Hy en die leerders moet gesamentlik die leerplan kan omskep in klaskamerrealiteite nadat die unieke behoeftes van die leerders deur onderhandeling bepaal is.

3.5.1 Die beginsels van fasilitering

Volgens De Kock (1994 : 68) berus fasilitering op die volgende beginsels:

- (i) Fasilitering is gerig op die uitdaging van die totale leerder sodat sy potensiaal geoptimaliseer kan word.

- (ii) Dit is induktief want die leerder moet ontdek.
- (iii) Fasilitering is divergerend in verband met oplossings tot probleme want leer is "oop" en dit het meer met vrae as met antwoorde te make.
- (iv) Dit het met groepsaktiwiteite te make aangesien onderhandeling, besluitneming, probleemoplossing, luistervaardigheid en kommunikasie deel van die kurrikulum vorm.
- (v) Dit behels reflektiewe verantwoordbare terugvoering sodat medeverantwoordelikheid vir optimalisering aanvaar word.
- (vi) Dit funksioneer op kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese leerdomeine om by te dra tot optimalisering van die leerder in totaliteit.
- (vii) Dit is prosesgerigte en nie produkgerigte leer nie.

3.5.2 Die didaktiese implikasies van die interaktiewe kommunikatiewe benadering waarvan die onderwyser bewus moet wees

Die onderwyser wat sukses in sy fasiliterende rol wil bereik, moet kennis dra van die **didaktiese implikasies** van die interaktiewe kommunikatiewe benadering wat deur Combrink (1993 : 204-220) gegee word, naamlik

i. Doelstelling

Taalverwerwing vind tegelykertyd bewustelik en grotendeels onbewustelik plaas. Leer vind gelyktydig met taalverwerwing plaas, maar dit moet nie aanvanklik die fokus van onderrig wees nie. In die kommunikatiewe benadering moet die klem op die **taalverwerwing** val wat eintlik 'n **onbewustelike proses** is.

ii. Holistiese benadering

Die fasiliteerder moet weet dat sy taalonderrig 'n **holistiese proses** moet wees wat die **totale kind**, naamlik affektief en kognitief betrek. Verbale en nieverbale

kommunikasie, byvoorbeeld musiek, ritme, sang en beweging is belangrik want die **gelyktydige integrasie** van begripsisteme kan daardeur tot stand gebring word. Hy moet 'n ryk taalomgewing skep wat tot onbewuste leer sal bydra. As die leerders binne 'n taalomgewing werk wat hulle basiese behoeftes aan roetine, vryheid en aanvaarding bevredig, sal hulle die taal makliker verwerf.

iii. Massale invoer

In taalverwerwing val die klem op dit wat die leerders **hoor** en **begryp**. Die onderwyser kan die taalverwerwing fasiliteer deur gebruik te maak van ryk, stimulerende gevarieerde en massale verstaanbare taalvoer wat op die leerders se vaardigheidspeil gemik word. Die fasiliteerder moet baie in die teikentaal kommunikeer en voorlees sodat die leerders dit soveel moontlik in die klaskamer kan hoor. Plate, laserskyfies en bandopnames kan gebruik word sodat die leerders se ore **ingestel** en **gewoond** kan raak aan die **klank** van die teikentaal. Die fasiliteerder moet ook weet dat **lees** as metode van invoer van die leerstof baie belangrik is.

iv. Woordeskat

In die interaktiewe taalbenadering is woordeskat belangriker as taalreëls want verstaanbare kommunikasie kan net op woordeskat gebou word. Woordeskat moet **altyd** binne konteks behandel word. Onsamehangende woorde, byvoorbeeld vyf nuwe woorde per stelwerkles of taalperiode is basies onkommunikatief.

v. Taalreëls

Heelwat informele taalverwerwing moet eers plaasvind voordat die taalreëls verstaan word. Die verduideliking van taalreëls vind plaas na die kommunikatiewe gebruik van die taal, sonder om die reëls te oorbeklemtoon.

vi. Kommunikatiewe taalgebruik

Die beginsels vir egte kommunikatiewe taalgebruik is soos volg :

Die spreker het werklik iets om mee te deel.

Die spreker **wil dit sê**.

Die hoorder **wil hoor** wat die spreker te sê het.

Die hoorder **weet nie** wat die spreker gaan meedeel nie.

Die **fokus** is op die **inhoud** en nie op **hoe** dit gesê word nie.

As iemand die taal gebruik, word sy hele taalvoorraad aangewend, byvoorbeeld in die volgende dialoog:

RENÉ: Tersha, iets wonderliks het gisteraand gebeur!

TERSCHA: Is dit só! Wat het gebeur? Jy klink in jou noppies daaroor.

RENÉ: My broer het een Lottokaartjie gekoop en sy nommers was die wennommers.

TERSCHA: O, Dis wonderlike nuus! Hoeveel het hy gewen?

RENÉ: Een miljoen rand!

TERSCHA: Dis baie geld ek hoop dat ek eendag so gelukkig sal wees.

'n Sprekersdoel en informasiegaping is noodsaaklik vir geslaagde kommunikasie. As dit ontbreek, word daar nie werklik geluister en gereageer nie. Die ontvanger van die taaluiting moet 'n keuse van antwoorde hê. Daar moet ook **terugvoer** wees vir die sender. Hy moet kan agterkom of die ontvanger dit wat gesê is, verstaan het.

vii. Betekenisvolle boodskap

Aangesien die leerder net dit verwerf wat hy **begryp**, sal dit dikwels gebeur dat hy nie die woorde van 'n boodskap verstaan nie, maar die **konteks** kan hom help om die totale boodskap te begryp. Betekenisvolle kommunikasie kan bevorder word deur middel van 'n tematiese werkwyse en outentieke situasies vir taalonderrig te gebruik. Die klem val op die doeltreffende gebruik van die teikentaal in normale **gebruiksituasies** wat die basiese taalvaardighede insluit.

viii. Integrasie

In die interaktiewe kommunikatiewe benadering word die mondelinge

vaardigheid wat **luister**, **verstaan** en **praat** behels, beklemtoon en die doelstelling is die **natuurlike integrasie** van die mondelinge, lees- en skriftelike vaardighede, byvoorbeeld 'n dialoog wat by 'n spesifieke tema van **Alkoholisme** pas, kan soos volg op sekondêre vlak geïntegreer word :

Die vrou van 'n alkoholis is siek en sat van sy dronkenskap en het besluit om hom te verlaat. (Vergelyk hoofstuk 5.)

Die dialoog kan op band geneem word en die leerders kan daarna **luister** en gelei word om dit te **verstaan**. Daarna kan 'n bespreking gehou word waar die leerders die geleentheid gegee word om te **praat**. As sekere leerders nie al die besonderhede van die dialoog begryp het nie kan die ander leerders of die fasiliteerder die verduideliking verskaf om dié leerders tot verdere begrip van die dialoog te lei. Tot dusver word die **mondelinge vaardighede** beklemtoon. Leerders kan blaai met die afgerolde dialoë daarop ontvang, en hulle moet die dialoog in pare in die klas voorlees. Hulle moet eers **onderhandel** om oor hulle rolle te besluit. Die feit dat hulle eers na die bandopname **geluister** het, sal help om hulle uitspraak te verbeter. In die **stelwerkperiode** kan aan die leerders byvoorbeeld twee of drie onderwerpe gegee word waarvan hulle **een** moet kies en 'n kort dialoog daaroor **skryf**.

Onderwerpe vir die skriftelike stelwerk moet van toepassing op die afgehandelde onderwerp wees, byvoorbeeld skryf 'n dialoog oor een van die volgende onderwerpe :

- Die man kom tuis en sy vrou is weer smoordronk; daar is geen aandete nie en die koorsige baba skree luidkeels.
- 'n Alkoholis se vrou wil skei omdat haar man te onverantwoordelik is en omdat hy haar mishandel.
- Skryf 'n gedig oor jou gevoelens oor die euwel van die donker kloue van alkoholisme (dié onderwerp is vir die skrande leerders).

ix. Leerdergerigtheid

Die kommunikatiewe benadering is leerdergesentreer. Die leerders en hulle behoeftes tree op die voorgrond terwyl die onderwyser en die taalmateriaal na die agtergrond verskuif.

x. Klaskameratmosfeer

As die klaskameratmosfeer vriendelik, aangenaam ontspanne en angsvry is, en as daar 'n positiewe groepsgevoel onder die leerders heers, sal taalverwerwing bevorder word. As die leerder die kleinste vrees voel, sal hy nie in staat wees om aktief te leer nie. 'n Angsvolle atmosfeer sal veroorsaak dat die **affektiewe filter** in werking tree en optimale taalverwerwing onderdruk.

xi. Aktiwiteite

Gedurende kommunikatiewe taalaktiwiteite vind interaksie plaas onder die leerders in pare, in groepe of tussen leerders en tekste. Elke aktiwiteit moet by die leerder 'n behoefte skep om te wil kommunikeer en taalverwerwing vind net plaas as die aktiwiteite genotvol is. Interaksie onder die leerders is noodsaaklik; dus is groepwerk een van die belangrikste onderrigsmetodes in die interaktiewe kommunikatiewe taalklas.

xii. Materiaal

Die materiaal wat die fasiliteerder in die taalklas gebruik, moet

- vir die leerders toeganklik wees;
- die leerders interesseer;
- verskillende registers verteenwoordig;
- ryk geskakeerd wees;
- teen 'n redelike vinnige tempo aangebied word, vergelyk byvoorbeeld in hoofstuk 5 die poësieles waar die gedig "**Oppie Parara**" deur Adam Small vir graag 9 gebruik word.

xiii. Variasie

Die onderwyser wat verveling onder leerders wil verhoed, moet gevarieerde strategieë en aktiwiteite in sy taalonderrig gebruik. Strategieë en tegnieke soos simulاسie, dialoog, speletjies en rolspel kan effektief gebruik word. Om te verseker dat die leerhandeling sover moontlik **ervaringgerig** is, moet die leerders sover moontlik kognitief, affektief en fisies by die leeraktiwiteite betrokke raak, byvoorbeeld gedurende die leesles waar die leerders voel dat dit tyd is om aan die slaap te raak terwyl die ander leerders lees.

xiv. Klaskamerpraktyk

Die klaskamerpraktyk moet voorsiening maak vir die geleenthede waarbinne die leerders die taal **leer gebruik** en nie **oor** die taal leer nie.

xv. Gebruik van teikentaal in die klas

In die aanvangsfase kan die fasiliteerder die leerders toelaat om soms in hul moedertaal of deur middel van handeling aan te toon dat hulle verstaan, want as taalproduksie té vroeg van die leerders verwag word, sal dit die taalverwerwingsproses verhinder. In die luisterfase word die taal deur die leerders geïnternaliseer maar nie weergegee nie.

xvi. Drilwerk en herhaling

In die vaslegging van nuwe kennis moet daar gebruik gemaak word van **herhaling** en **dril**, maar dit moet nie oorbeklemtoon word nie. Dit kan deur middel van taalspeletjies en aktiwiteite met ingeboude informasiegapings en 'n keuse van antwoorde, behandel word. (Vergelyk die taalles vier oor die tema **Inkopies Doen** vir graad 9 in hoofstuk 5.)

xvii. Hantering van foute

Taalfoute wat die leerders begaan, is 'n natuurlike deel van die leerproses; dus moet dit onderbeklemtoon word. Foute is 'n bewys daarvan dat taalverwerwing besig is om plaas te vind. Korrekte kommunikasie moet deur die onderwyser positief beklemtoon word. Die onderwyser moet ook bewus daarvan wees dat

taalfoute 'n duidelike aanduiding is van die **struikelblokke, leemtes** en **onbegrip** wat nog by die leerders bestaan. Die remediërende aktiwiteite moet op die leerders se foute gebaseer word, en daarna binne konteks in die werkprogram ingebou word. (Vergelyk die behandeling van **algemene foute** wat leerders begaan in 4.10 in hoofstuk 4.)

xviii. Evaluering

Die onderrigbenadering moet deur die evaluering weerspieël word. Kommunikatiewe vaardighede moet deurlopend deur die fasiliteerder geëvalueer word. Die puntetoekenning moet ook die belangrikheid van **gesproke kommunikasie** reflekteer.

Taalfunksies, taalstrukture en woordeskat moet binne konteks getoets word. Skryfwerk moet kommunikatiewe situasies betrek, byvoorbeeld 'n inkopielys, instruksies, boodskappe, rigtingaanwysings, ensovoorts in 'n taallesperiode.

xix. Gesindhede

'n Onderwyser wat 'n suksesvolle fasiliteringsrol wil speel, moet in die interaktiewe taalklas 'n positiewe gesindheid by die leerders aankweek. Deur sy aanbieding kan hy doelbewus verhoed dat steurnisse bestaan. Hy kan in sy aanbieding sy positiewe ingesteldheid, wat so noodsaaklik is, openbaar. Die onderwyser se positiewe gesindheid word ook weerspieël in sy aanbieding van interessante tekste, genotvolle aktiwiteite en sy sensitiewe houding teenoor die leerders se vrese en hul probleme.

xx. Onderwyser

In die interaktiewe kommunikatiewe klaskamer speel die onderwyser 'n belangrike rol as 'n positiewe en ondersteunende fasiliteerder.

xxi. Kongruensie

As die onderwyser sukses in sy taalonderrig wil behaal, moet sy nieverbale boodskap, sy stemintonasie en liggaamstaal in harmonie wees met die verbale boodskap van die taaluiting.

Aangesien goeie kommunikasie 'n belangrike element in taalverwerwing is, moet die onderwyser gebruik maak van 'n interaktiewe kommunikatiewe onderrigbenadering. Hy moet weet dat die leerder en sy behoeftes, en hoe hy deur die onderwyser gehelp kan word om in die tweedetaal te kommunikeer of dié taal te leer, die kern van die leeraktiwiteite in die leersituasie vorm. Die rol van die onderwyser neem nie 'n minder belangrike status aan nie. Slegs sy funksie het verander, want as fasiliteerder van leer is dit sy taak om die leer van die tweedetaal vir die leerders te vergemaklik.

Hy moet die leeraktiwiteite in die taalklas deeglik organiseer en beplan sodat die leerders op 'n eenvoudige en spontane wyse met die tweedetaal in aanraking kan kom. Die leerders moet so veel moontlik in die tweedetaal met mekaar kan kommunikeer sodat hulle genoeg kommunikatiewe oefening kan ontvang en selfvertroue kan opdoen. Die onderwyser in die taalklaskamer se taak is dan om die verhouding of band tussen die leerders en die tweedetaal te versterk. In die interaktiewe kommunikatiewe taalbenadering is die leerders se vermoëns tot vlotheid en verstaanbaarheid belangriker as korrektheid. (Vergelyk die mondelinge stelwerkles vier oor die tema **Emosies** vir graad 11 in hoofstuk 5.)

3.5.3 Die tien beginsels van interaktiewe taalleer

Rivers (1990 : 271-283) maak melding van tien beginsels van interaktiewe taalleer en onderrig wat van belang is vir die onderwyser as fasiliteerder van die kommunikatiewe taalbenadering:-

- Die leerder is 'n taalleerder
Afleiding: Motivering moet intern wees; dit kan nie uiterlik op die leerder afgedwing word nie.
- Taalleer en taalonderrig moet die leerlingbehoefte en doelwitte vir spesifieke omstandighede in ag neem.

- Taalleer en onderrig word op die normale taalgebruik gebaseer. Die kommunikasie van betekenis in mondelinge of skriftelike vorm vorm die basis van alle onderrigstrategieë en -tegnieke.
- In die klaskamerverhouding moet daar wedersydse respek betoon word, sodat die leerder en die onderwyser in 'n niebedreigde atmosfeer van koöperatiewe leer kan verkeer.
- Kennis en beheersing van die taal vorm die basis vir taalgebruik.
- Die ontwikkeling van die taalbeheersing word deur kreatiwiteit en deur interaktiewe deelname voortgesit; vergelyk al die verskillende tipes lesse vir graad 9 en 11 in hoofstuk 5 wat oor die temas **Inkopies Doen** en **Emosies handel**, en wat al die genoemde beginsels insluit.
- Elke moontlike middel en modaliteit word gebruik om leer te bevorder.
- Toetsing is 'n middel tot leer.
- Taalleer dring deur tot 'n ander kultuur. Die leerders leer om in harmonie binne die ander kultuursituasie of in kontak daarmee te werk.
- Aangesien die werklike wêreld ver buite die mure van die klaskamer strek, vind taalleer sowel binne as buite die klaskamer plaas.

3.5.4 "Suggestopedia" - die tegniek wat die fasiliteerder moet gebruik om effektiewe taalleer te bevorder

Larsen-Freeman (1986 : 72-86) sê dat Lozanove Georgi van mening is dat leerders die taal vinniger kan aanleer as hulle net die psigologiese hindernisse in verband met die leerhandeling kan verwyder. Leerders vrees dat hulle nie maklik sal kan leer nie, of dat hulle onsuksesvol sal wees. Om die leerders tot taalleer te motiveer, moet dié beperkings "gedesuggereer" word.

“Suggestopedia” is die studie wat ontwikkel is om leerders te help om ontslae te raak van hulle eie negatiewe gevoelens wat hulle in verband met hulle sukses ten opsigte van taalleer het; sodoende sal hulle die steurnisse in die taalleer te bowe kom.

Die onderwyser as fasiliteerder kan sy taalleerders tot groter sukses in die taalleer lei as hy die volgende beginsels van “suggestopedia” goed ken en in sy taalklas kan gebruik:

- Leer word binne ‘n ontspanne, gemaklike omgewing gefasiliteer. Die klaskamer word toepaslik ingerig met sagte lig en sagte musiek in die agtergrond, byvoorbeeld tydens ‘n poësieles of dramatisering gedurende ‘n mondelinge les.
- ‘n Leerder leer deur dit wat hy om hom in die klaskamer sien; dit is deur sy periferêre leervermoë, byvoorbeeld die verskillende kaarte met inligting in die teikentaal wat die leerders elke dag in die klaskamer sien. Dit kan idiomatiese of vaste uitdrukkings of uitspraak van woorde bevat.
- Die onderwyser praat met ‘n selfversekerende toon sodat die leerders hom kan begin vertrou en respekteer; sodoende sal hulle die inligting wat hulle leer beter onthou.
- Die onderwyser vertel die leerders dat die aanleer van die teikentaal in ‘n multitalige klas maklik en genotvol kán wees. Die onderwyser is bewus daarvan dat die leerders sekere psigologiese steurnisse na die leersituasie saambring, en dit is sy taak om die steurnisse te “desuggerer”.
- Die onderwyser nooi die leerders uit om ‘n verbeeldingsreis saam met hom te onderneem na die plek of situasie wat onder bespreking is. Op die manier aktiveer hy die leerder se verbeeldingsvermoëns wat hulle taalleer sal bevorder, byvoorbeeld in die leesperiode vir graad 12 wanneer die

kortverhaal “Die Hoendersteier” gelees en bespreek word, kan die leerders gevra word om hulle te verbeel dat hulle só oud soos die ou mevrou Van Deventer is en dat hulle sleg behandel word deur die skoondogter.

- Die onderwyser probeer om die leerders se selfvertroue te verhoog sodat hulle kan begin voel dat hulle tot suksesvolle leerders sal ontwikkel. Hoe meer selfvertroue die leerders begin kry, hoe beter sal hulle leer.
- Die leerders se aandag moet nie op die vorm van taal gevestig word nie maar op die **proses van kommunikasie**; sodoende sal hulle beter leer, byvoorbeeld ‘n dialoog tussen twee vriendinne in die mondelinge stelwerkperiode. Die een vriendin se kêrel het haar sonder rede afgesê. Sy huil en vertel van haar gebroke hart terwyl haar beste vriendin haar probeer troos.
- Die onderwyser integreer positiewe voorstelle in sy leersituasie, byvoorbeeld
 - “Daar is geen grense vir wat elkeen van julle kan doen of bereik nie.”
 - “Elkeen kan goed vaar en die taal goed leer gebruik”.
 - “As ons saamwerk en probeer, sal take makliker wees”.
 - “Kom ons kyk of ons daardie sin of idee op ‘n ander manier kan stel sodat die boodskap duideliker kan wees”.
- Die onderwyser moet grammatika en woordeskat binne konteks aan die leerders onderrig, maar nie te veel klem daarop plaas nie. Gedurende die onderrig van sekere lesse kan die onderwyser gebruik maak van agtergrondmusiek, byvoorbeeld in ‘n mondelinge stelwerk les waar leerders ‘n romantiese dialoog tussen twee verliefdes moet weergee. Kommunikasie vind plaas op twee vlakke. Op die een vlak word die **linguistiese boodskap geënkodeer** en op die ander vlak die **faktore** wat die linguistiese **boodskap beïnvloed**. Op die bewussynsvlak leer die leerders die taal en op die onderbewussynsvlak suggereer die musiek dat die taalleer ‘n maklike en genotvolle ervaring kan wees.

- Musiek kan gebruik word om leerders 'n pseudo-passiewe vlak te laat ervaar; sodoende sal hulle gehelp word om die psigologiese steurnisse te bowe te kom en om hulle leerpotensiaal voordelig te gebruik.
- Deur dramatisering kan die onderwyser op 'n uitstekende manier speelsgewys die leerstof aktiveer, want fantasie verminder leersteurnisse, byvoorbeeld in lesse oor die voorgeskrewe kortverhale waar episodes daaruit gedramatiseer kan word.
- Die skone kunste, byvoorbeeld musiek, kunswerk en drama moet in die taalonderrig geïntegreer word, want dit vereis dat die leerders hulle verbeelding moet gebruik. (Vergelyk die luisterbegripes sewe oor die tema **Emosies** vir graad 11 in hoofstuk 5.)
- Die onderwyser moet die leermateriaal deur gevarieerde onderrig "aktiveer" want 'n nuwigheid bevorder taalverwerwing.
- Musiek en beweging bevorder die versterking van linguistiese materiaal binne 'n atmosfeer van spel, byvoorbeeld die onderwyser en leerders speel 'n vraag-en-antwoordspeletjie met 'n bal. Die leerder fokus op die **taalgebruik** en nie op die linguistiese **vorm** nie.
- Die onderwyser moet die leerder se foute aanvaar en die klem moet op die inhoud in plaas van op vorm geplaas word. Later moet die onderwyser die korrekte vorm in die klaskamer gebruik sodat die leerders die korrekte vorm kan hoor.

3.5.5 Die faktore wat die leerder se begrip van die leerstof beïnvloed

Volgens De Wet (1979 : 15-19) sal leerders wat die leerstof verstaan, dit beter onthou en dit later effektief in nuwe situasies gebruik. Die begrip van die leerstof oefen 'n invloed uit op die taalleerders se leerprestasie in die multitalige

interaktiewe klaskamer. Die onderwyser as fasiliteerder moet dus poog om sy verduideliking van die leerstof te verbeter, sodat die leerders wat die stof met die eerste poging nie begryp nie, dit wel later sal begryp.

Die onderwyser se verduidelikings sal makliker deur die leerders begryp word as hy

- die woorde en begrippe gebruik wat vir die leerders bekend is;
- die verskille tussen woorde of begrippe wat dieselfde klink of dieselfde beteken, beklemtoon om verwarring van woordgebruik te verhoed;
- eenvoudige woorde gebruik om 'n saak te verduidelik;
- aan die leerders 'n ryk taalervaring met 'n verskeidenheid begrippe verskaf sodat hulle in die toekoms verduidelikings waarin die begrippe gebruik word, kan volg.

'n Goue reël van De Wet (1979 : 15-16) is: *Indien leerlinge werk nie begryp nie, moet dit op 'n meer konkrete manier verduidelik word.*

De Wet (1979 : 15-19) sê dat verduidelikings deur die fasiliteerder in die taalklas en begrip van die taalleerders neerslag vind in ses dimensies van begrip. Die dimensies moet deur die taalonderwyser gebruik word om die begripsvermoë van die leerders te ontleed, en hy moet dit ook as riglyne gebruik by die aanbieding van verstaanbare leerstof sodat hy en sy leerders verdere sukses in die taalklas kan bereik.

3.5.6 Die ses dimensies van begrip - elke dimensie het twee uiterstes
De Wet (1979 : 18-19) se model van die ses dimensies van begrip

(1) EENVOUD VAN STOF	
EENVOUDIG	INGEWIKKELD
* eenvoudige aanbieding	* gekompliseerde aanbieding
* kort, eenvoudige sinne	* lang, onbeholpe sinne
* bekende woorde	* onbekende woorde
* moeilike woorde verduidelik	* moeilike woorde nie verduidelik nie
* konkreet	* abstrak
* aanskoulik; onderrig waarby die leerder die behandelde werk as 'n werklikheid kan ervaar	* onaanskoulik
(2) STRUKTUUR VAN VERDUIDELIKING	
GESTRUKTUREERD EN GEORDEN	ONGESTRUKTUREERD EN ONSAMEHANGEND
* verdeel in paragrawe, afdelings	* onverdeeld, een grys geheel
* oorsigtelik	* onoorsigtelik
* goeie onderskeid tussen wesentlike en niewesentlike	* swak onderskeid tussen wesentlike en niewesentlike
* gestruktureerd	* ongestruktureerd
* goeie vloei, logiese gang	* hakkerig, onlogiese gang
(3) SAAKLIK - DOELGERIGTE VERDUIDELIKING	
SAAKLIK – DOELGERIG	BREEDSPRAKIG – AFDWALEND
* kort maar nie té kort nie	* lank, uitvoerig
* op wesentlik betrekking	* onnodige stof
* doelgerig - op leerdoel gerig	* irrelevant
* saaklik	* breedspakig
* elke woorde is nodig	* baie woorde, sinne is onnodig
(4) BETROKKENHEID	
BETROKKE	ONBETROKKE
* emotief	* nugter
* interessant	* kleurloos, vaal
* afwisselend	* eentonig
* persoonlik	* onpersoonlik

(5) WORD DIE LEERDERS IN AG GENEEM?	
LEERDER - GESENTREERD	LEERDER – IGNOREREND
* ontwikkelingsvlak in ag geneem	* ontwikkelingsvlak geïgnoreer
* intelligensie in ag geneem	* intelligensie geïgnoreer
* vorige kennis in ag geneem	* reeds verworwe kennis geïgnoreer
* vermoë tot verbandlegging tussen stellings word in ag geneem	* vermoë tot verbandlegging word geïgnoreer
(6) KORTTERMYNGEHEUE SE BEPERKTE OMVANG MOET IN AG GENEEM WORD	
OMVANG IN AG NEEM	OMVANG GEÏGNOREER
* tempo aangepas	* té vinnige aanbiedingstempo
* herhaling in verloop van verduideliking	* geen herhaling nie
* skryfbord as hulpmiddel gebruik	* geen bordwerk nie
* nodige werktuiglike handeling reeds gevorm	* vereiste werktuiglike handeling ontbreek of nie in ag geneem nie

FIGUUR 6

3.5.7 Onderwysergedragswyses

Volgens Nussbaum (1992 : 167-180) speel die onderwysergedragswyses 'n belangrike rol in die skepping van 'n positiewe leeratmosfeer. Effektiewe onderwysergedragswyses in die klaskamer hou verband met die positiewe uitkomst van die fasilitering van die leeraktiwiteit. Een effektiewe tipe onderwysergedragswyse is **onderwyserduidelikheid**. Navorsing deur Hines, Cruickshank en Kennedy (in Nussbaum 1992 : 167-180) het bewys gelever dat **onderwyserduidelikheid** 'n direkte invloed het op leerdervordering. Navorsing het ook bewys daarvan gelever dat effektiewe onderwysergedragswyses soos die frekwensie en intensiteit van aanmoediging en prys, tipe en frekwensie van die vrae, die duur van onderwyser se "wagtyd" op die leerders se reaksies en die entoesiasme van die onderwyser, leerdervordering in taalleer beïnvloed.

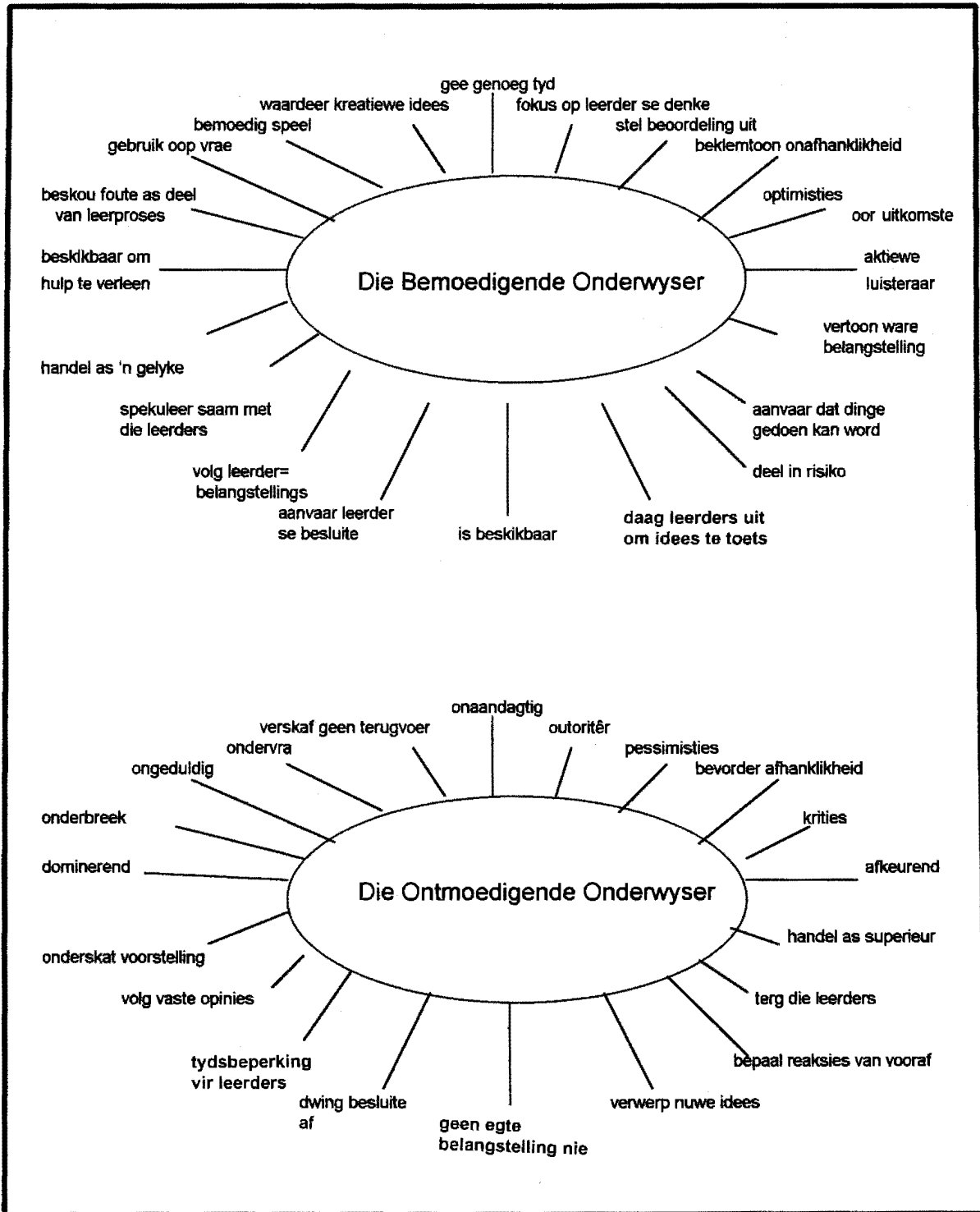
Onderwyserentoesiasme behels faktore wat 'n positiewe verband hou met leerderprestasie, byvoorbeeld afwisseling van stemtoon, wawydoop oë,

frekwente demonstratiewe gebare, afwisselende dramatiese liggaamsbewegings, afwisselende emosiebelaaide gesigsuitdrukkinge, keuse van idees en emosies, hoë energievlak, en sy eie doeltreffendheid in die klaskamer.

Combrink (1993 : 204-220) sê dat 'n effektiewe taalonderwyser onmiddellike terugvoering gee, alle sukses **prys**, en die leerders sagkens reghelp. Leerders voel ook op hulle gemak in die klaskamer en daar word meer gelag. Die onderwyser is geduldig en die heelyd in beheer van die aktiwiteite. Die onderwyser moedig sy leerders aan om hulle ervaring, emosies en indrukke met ander leerders in die klas te deel. Die leerders sal dan positief reageer en uiterlike tekens van entoesiasme toon, byvoorbeeld nadat die onderwyser stelte verbeter en geëvalueer het, kan hy die goeie pogings aan die klas voorlees maar die swak leerders se pogings moet nooit voor die klas genoem word nie. Hulle kan aan die einde van die periode of na skool sagkens reggehelp word.

In die volgende model toon Fisher (1990 : 38) baie duidelik aan dat daar 'n groot verskil bestaan tussen die **bemoedigende** en die **ontmoedigende/ inhiberende** onderwyser.

3.5.8 Fisher (1990 : 38) se voorstelling van die bemoedigende onderwyser teenoor die ontmoedigende/inhiberende onderwyser



FIGUUR 7

3.5.9 Die interaktiewe klaskamerklimaat

'n Positiewe klaskamerklimaat is noodsaaklik in die onderwyssituasie; dus moet daar 'n positiewe verhouding tussen die onderwyser en die leerders wees.

Volgens Joubert (1988 : 255-257) is daar vyf belangrike faktore wat bydra tot 'n positiewe leerklimate:

- Vertroue

Werk-verwante vertroue tussen die onderwyser en die leerders sal groei as die leerders en die onderwyser weet dat hulle op mekaar kan staatmaak om hul deel van die werk te doen. 'n Positiewe klaskamerklimaat sal heers as leerders en onderwyser mekaar kan vertrou om lojal te wees en ondersteuning kan verskaf.

- Eerlikheid

Die onderwyser en die leerders moet openhartig wees sodat albei groepe weet dat hulle altyd die waarheid vertel.

- Gedeelde besluitneming

Die onderwyser moet die leerders betrek wanneer besluite in verband met hulle werk geneem word. (Vergelyk die begripsoefeningsles nege vir graad 11 in hoofstuk 5 wat oor "**Die towergeheim van Diana**" handel.)

- Besorgdheid oor die ander se welstand

Die onderwyser moet vir sy leerders omgee. Die elemente van empatie en die aktiewe betrokkenheid van die onderwyser by die leerders om hulle welstand te verbeter, dra by tot 'n positiewe leerklimate.

- Die erkenning van die leerder se kwaliteite

Die onderwyser moet die goeie kwaliteite van sy leerders waardeer en dit erken; sodoende sal die leerders se gedrag positief versterk word.

3.5.10 Die nonverbale veranderlikes wat tot effektiewe fasilitering lei

3.5.10.1 Die rangskikking van klaskamerruimte

Die onderwyser as fasiliteerder van die interaktiewe kommunikatiewe onderrigbenadering moet die belangrikheid van beplanning van die klaskamerruimte in ag neem, want dit het 'n groot effek op die kommunikasie in die klaskamer. Aangesien die onderwyser nie meer die fokuspunt in die klaskamer is nie en die onderrig leerdergesentreer moet wees, moet daar **interaksie** tussen die **leerders onderling** en die leerders en **onderwyser** wees. (Vergelyk figuur 8.)

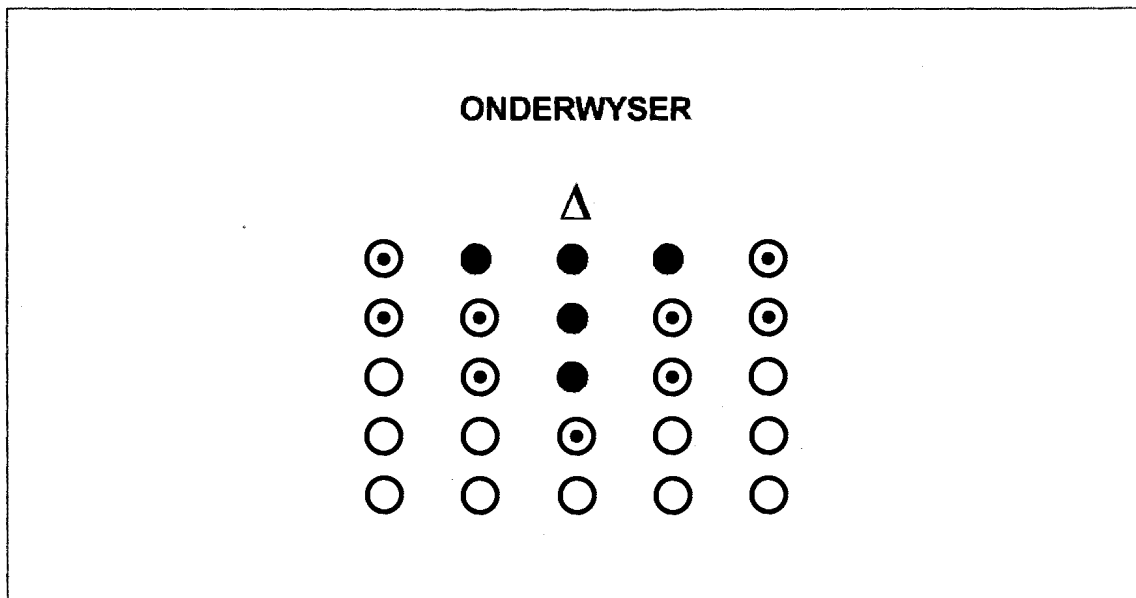
Swart sitplekke: verteenwoordig die dele waar daar volkome interaksie tussen die leerders en die onderwyser geskied.

Swart en wit sitplekke: verteenwoordig die dele waar die interaksie tussen die onderwyser en die leerders minder plaasvind as in die swart sitplekke.

Wit sitplekke: verteenwoordig dele waar interaksie tussen die onderwyser en leerders selde of glad nie geskied nie.

Persoonlike ruimte in die klaskamer het te make met hoe die tafels in die klaskamer gerangskik word. Resente navorsing het getoon dat die sitplekke wat leerders kies, 'n verskil in die leerders aantoon. Leerders wat bang is om met die onderwyser te kommunikeer of om deel van die les te wees, sal die sitplekke kies waar daar waarskynlik min interaksie plaasvind. Die leerders wat 'n behoefte aan kommunikasie het, sal die donker sitplekke kies. Vergelyk die diagram:

Hurt (1978 : 95) se diagram wat interaksie in die klaskamer aantoon



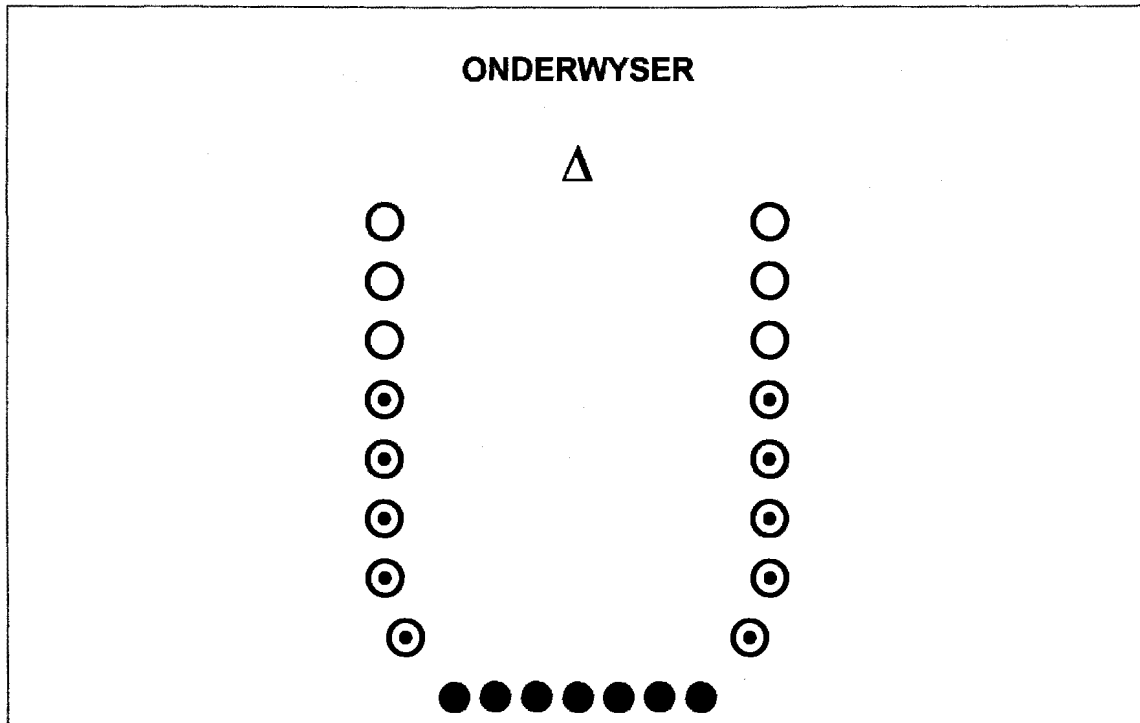
FIGUUR 8

Die leerders wat wil kommunikeer, sal kommunikeer ten spyte van waar hulle sit, maar die bepaalde ruimte wat aan hulle toegeken is, kan hulle kommunikasie bemoeilik.

Die fasiliteerder in die taalonderrigklas kan die leerders se lessenaars op die volgende wyses rangskik, wat tot die positiewe kommunikasieklimaat sal bydra.

Die perdehoefrangskikking van lessenaars

Hurt (1978 : 97) se voorstelling van die perdehoefrangskikking van lessenaars

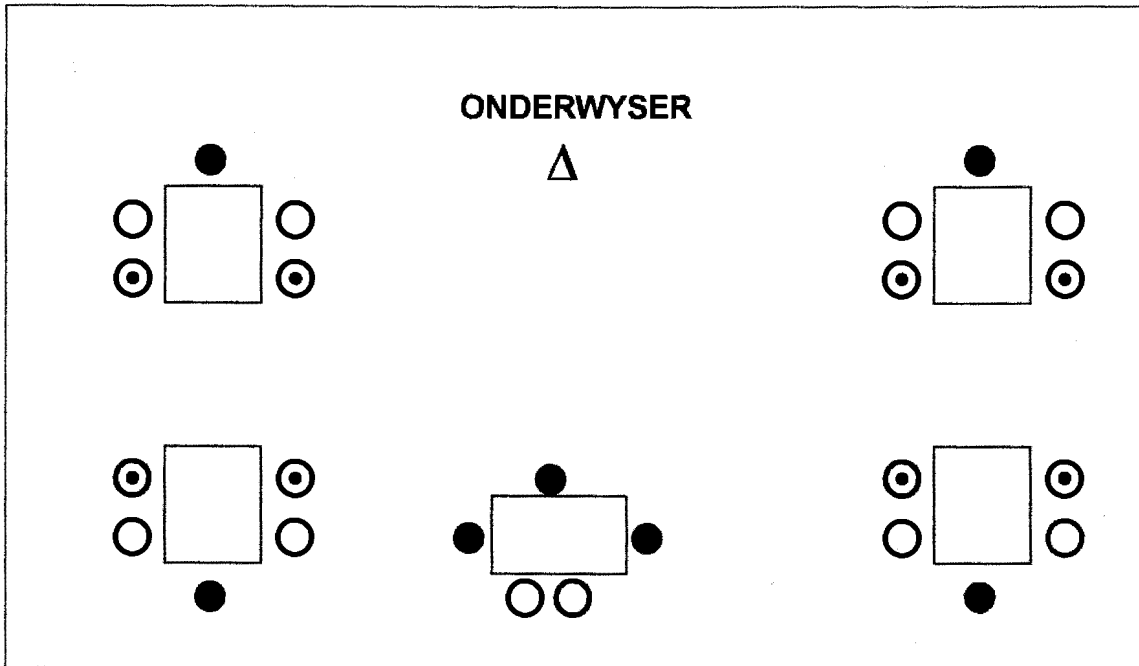


FIGUUR 9

Die perdehoefrangskikking vind byval by die leerders, want dit bied genoeg ruimte aan elke leerder sodat elkeen mekaar en die onderwyser kan sien. Navorsing het ook bewys dat dié rangskikking groter leerlingdeelname aan die taalleeraktiwiteite bevorder. In hierdie rangskikking is daar 'n spesifieke interaksiepatroon. Dit kan effektief gebruik word by letterkundelesse, mondelinge stelwerkperiodes of in mondelinge periodes waar die leerders dramatiseer, toesprake lewer, debatteer, ensovoorts.

Die modulêre rangskikking van lessenaars

Hurt (1978 : 98) se voorstelling van die modulêre rangskikking van lessenaars



FIGUUR 10

Die modulêre rangskikking kan meer effektief gebruik word in klasse met jonger kinders waar die onderwyser die leerlinginteraksie wil bevorder. Dié rangskikking bemoeilik die interaksie tussen die fasiliteerder en die leerders; dus moet hy tussen die lessenaars beweeg. Dit is ook 'n goeie vorm van rangskikking wanneer die leerstof, **groepwerk onder die leerders** vereis, byvoorbeeld, as die leerders advertensies moet skryf, temas uitwerk oor hulle voorgeskrewe kortverhale, gedigte, by rolvertolking, ensovoorts.

3.5.10.2 Liggaamsbeweging en gebare in die klaskamer

Die fasiliteerder se gesigsuitdrukking het 'n groter effek as enige ander tipe lyftaal. Soms reageer die onderwyser sonder om bewus te wees van die boodskap van sy nonverbale kommunikasie. Dit is dus belangrik dat die onderwyser sensitief moet wees vir die boodskappe van gesigsuitdrukking as hy goeie kommunikasie wil bevorder.

Die doel van oogkontak in geïndividualiseerde groeponderrig

Die onderwyser se oë is 'n effektiewe sender van inligting en 'n konstante kanaal van kommunikasie; dus moet hy bewus wees van die potensiaal van sy oogkontak in sy interaksie met die leerders. Deur sy oogkontak kan die onderwyser aan die leerders wys dat hy bewus is van hulle teenwoordigheid in die klaskamer, dat hy waaksaam is en dat die leerders ook bewus is van sy teenwoordigheid. Deur oogkontak kan die onderwyser persoonlik met elke leerder in die klas kommunikeer. Direkte oogkontak tussen die onderwyser en die leerders kommunikeer **belangstelling** en **aandag**, in besonder in die letterkundelesse en mondelinge stelwerkperiodes.

In die interaktiewe kommunikatiewe klaskamersituasie kan die onderwyser ook oogkontak as 'n vorm van nonverbale kommunikasie gebruik om interpersoonlike kommunikasie in die klaskamer te beheer. Dit kan gedoen word as die onderwyser in die klaskamer eers die inisiatief neem en die onderwysgebeure só beplan dat die leerderinteraksie bevorder sal word. Hy kan die inisiatief neem deur sy teenwoordigheid deur oogkontak op 'n gepaste oomblik en met die nodige intensiteit te projekteer.

Verskillende klaskameraktiwiteite kan gefasiliteer word as die onderwyser sy oë effektief gebruik. Gedurende groepsaktiwiteite of individuele aktiwiteite waar die onderwyser nie 'n aktiewe rol speel nie, kan hy sy beskikbaarheid kommunikeer deur rond te beweeg of op een plek stelling in te neem, en met elke leerder oogkontak te hê. As die leerders moeilikheid met hul take ondervind, kan hulle net opkyk en oogkontak met die onderwyser maak.

Oogkontak dien ook as motivering. Gedurende die les moet die onderwyser rondkyk om te sien wat die leerders doen; sodoende sal hulle weet dat hy in hulle belangstel. Oogkontak speel ook 'n belangrike rol in die versekering van dissipline.

Liggaamsbeweging van die leerders in die klaskamer

Leerders wat by die onderwyser goedkeuring soek se nonverbale gedrag gaan gepaard met baie glimlag, knik van die kop en veel gebare. Die onderwyser kan daaruit aflei wat die leerder se behoeftes is, byvoorbeeld in 'n letterkundeles waar die leerders 'n verhaal/gedig geniet of sekere dele nie goed begryp nie.

Benutting van tyd

Alhoewel die tyd wat formeel deur die onderwyser en leerders in die skool gebruik word, eintlik verbale kommunikasie is, is die verwagtinge wat die leerders het ten opsigte van die gebruik van tyd ook nonverbaal.

Pouering deur die onderwyser in sy lesaanbieding is belangrik want dit kan aan die leerders toon dat die werk wat die pouse voorafgegaan het, belangrik is, of dat dit wat **volg** beklemtoon word, byvoorbeeld in 'n poësieles of 'n vertolkende leesles.

Die **tyd** wat die onderwyser aan 'n aspek van die tema of werk bestee, is 'n aanduiding vir die leerders van hoe belangrik die werk eintlik is. As die onderwyser byvoorbeeld net twintig minute van 'n een uurperiode aan 'n gedig in die poësieles of 'n begripsonderrigsperiode bestee, sal die leerders 'n taalles as minder belangrik beskou teenoor miskien ander vakke soos Wiskunde waar hulle miskien die hele een uur besig bly.

Wag vir antwoord

Interaksie in die klaskamer neem ook die vorm van vraag en antwoorde aan. Die onderwyser moet nie dadelik 'n antwoord of reaksie verwag nie, want elke leerder sal verskillend reageer. 'n Onmiddellike reaksie is nie noodwendig 'n aanduiding van die leerders se intelligensie nie. Die fasiliteerder van 'n interaktiewe kommunikatiewe benadering moet verhoed dat die leerders wat vinnig reageer meer gewild by hom is, terwyl daar baie min interaksie is tussen hom en die leerders wat langer neem om te reageer. Hy moet ook die individuele verskille by sy leerders kan raaksien en in ag neem en aan al die leerders 'n gelyke geleentheid aanbied om te reageer en deel te word van die klaskameraktiwiteite.

SAMEVATTING

Carl Rogers (in Joyce & Weil, 1996 : 304-305) het die niedirektiewe model gebruik om die rol van die onderwyser wat 'n fasiliterende rol speel, te illustreer. Die kenmerke van die model is soos volg:

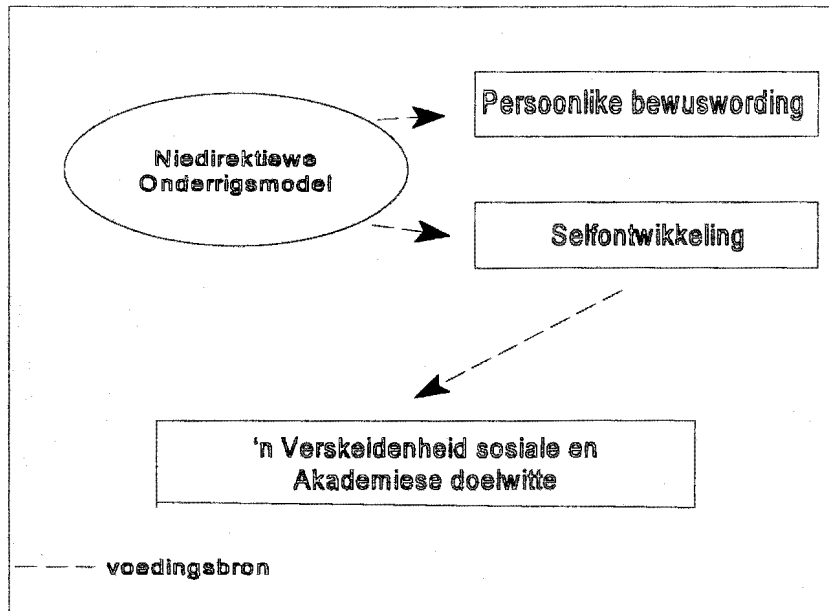
- respek en aanvaarding van mekaar se insette;
- langtermynleer en uitslae as doelwit;
- die fasilitering van leer;
- die skep van 'n gepaste leeromgewing;
- die onderwyser probeer die wêreld deur die oë van die leerders sien;
- empatie;
- 'n oop klaskamer;
- 'n vennootskap tussen onderwyser en leerder;
- leerders kies hul eie aktiwiteite;
- lesse bevat min struktuur;
- 'n probleemgesentreerde benadering.

Volgens hierdie model volg die verloop van die les die volgende patroon:

- die definisie van die hulsituasie;
- die probleem word ondersoek;
- die ontwikkeling van insig;
- beplanning deur die fasiliteerder en die leerders, en
- integrasië van die leerstof en idees.

Die niedirektiewe onderrigmodel

Joyce & Weil (1996 : 307) se niedirektiewe onderrigmodel



FIGUUR 11

Die uitkomst van die opvoedkundige ervaring is nie heeltemal voorspelbaar nie want alle leerders leer volgens hulle eie ontwikkelingsvlak. Hierdie niedirektiewe onderrigmodel van Carl Rogers kan aan die onderhandelingspraktyk verbind word. Dié kenmerke van die model is 'n opsomming van die voorafgaande bespreking in dié hoofstuk oor die onderwyser se rol as fasiliteerder van leer, byvoorbeeld die individu binne die groep word as belangrik beskou, 'n simpatieke leeratmosfeer word geskep, wedersydse vertroue bestaan tussen die fasiliteerder en die leerders, en die onderwyser tree op as fasiliteerder van leer.

In die hoofstuk wat volg, sal die **interaktiewe klaskamer** bespreek word.

HOOFSTUK VIER

DIE INTERAKTIEWE TAALKLASKAMER

4.1	INLEIDING	75
4.2	DIE VIER GRONDLIGGENDE ELEMENTE VAN HOËKWALITEIT- ONDERRIG	76
4.3	DIE VIER Tipes GEDRAGSWYSES VAN LEERDERS	77
4.4	DIE BASIESE ELEMENTE VAN KLASKAMERKOMMUNIKASIE ..	79
4.5	ONDERHANDELING IN DIE INTERAKTIEWE KOMMUNIKATIEWE KLASKAMER	83
4.6	DIE VIER ELEMENTE WAT 'n KERNROL IN DIE KLASKAMER- ONDERHANDELING SPEEL	84
4.7	DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER IN DIE ONDERHANDELINGS- VENNOOTSKAP	85
4.8	VOORDELE VAN 'n LEERDERGESENTREERDE SILLABUS	90
4.9	DIE FAKTORE WAT DIE LEERDERS KAN AANSPOOR OM MAK- LIKER IN DIE TAALKLAS TE LEER	90
4.10	DIE VERBETERING VAN LEERDERFOUTE IN DIE INTERAKTIEWE KOMMUNIKATIEWE TAALKLASKAMER	91
4.11	DIE LEERDERPERSEPSIES IN VERBAND MET KLASKAMER- KOMMUNIKASIE	97
4.12	MOTIVERING	98
4.13	WYSES WAAROP DIE ONDERWYSER SY LEERDERS SE AANDAG KAN BEHOU	101
4.14	TAALSPELETJIES	102
4.14.1	Die rol van die onderwyser by die keuse van taalspeletjies	102
4.14.2	Kriteria vir taalspeletjies	103
4.15	DIE PLEK VAN DRIL IN DIE KOMMUNIKATIEWE BENADERING	104
4.16	DIE DRIE SPESIFIEKE LEERSTYLE WAT DIE LEERDER IN DIE KLASKAMER OPENBAAR	105
4.17	DIE DOEL VAN KOMMUNIKATIEWE STRATEGIEË	109
4.18	EVALUERINGSMETODES	111
	SAMEVATTING	114

HOOFSTUK VIER

DIE INTERAKTIEWE TAALKLASKAMER

4.1 INLEIDING

Doelstellings

In dié hoofstuk word daar gepoog om die elemente van hoëkwaliteitonderrig in die interaktiewe taalklaskamer uiteen te sit.

Daar sal aangetoon word dat dit noodsaaklik is dat die onderwyser as fasiliteerder van leer volgens die kommunikatiewe benaderingswyse bewus word van die **kwaliteit van onderrig** (KVO). (Vergelyk De Wet et al 1981 : 86-87).

Volgens Bloom (in De Wet et al 1981 : 86-87) word leerresultate van die leerders eerder beïnvloed deur **kwaliteit** van onderrig as deur die kenmerke van die onderwyser. Die beheer, bestuur en organisasie van die leerders en die leerhandeling speel 'n belangrike rol in die kommunikatiewe taalsituasie; dus word dié aspekte ook volledig bespreek.

Aangesien die leerders die fokuspunt van die leersituasie is, word dié **verskillende gedragswyses** wat leerders in die taalklaskamer openbaar, en die rol van die onderwyser in die identifisering en behandeling daarvan ook bespreek.

Taalleeronderrig vind plaas tydens **klaskamerkommunikasie** in die taalklaskamer; dus word die volgende aspekte en die rol van die onderwyser in verband daarmee in die besonder bespreek:

- die basiese elemente van **klaskamerkommunikasie**;
- **onderhandeling** en die **rol van die onderwyser** in die leerdergesentreerde interaktiewe taalklaskamer;

- die voordele van 'n **leerdersgesentreerde fokus**;
- die behandeling van die **foute** wat leerders begaan;
- die **leerderpersepsies** in verband met klaskamerkommunikasie;
- **motivering**;
- **taalspeletjies**;
- die plek van dril in die kommunikatiewe onderrigbenadering;
- die doel van die **kommunikatiewe strategieë** wat leerders gebruik;
- **evaluering** in uitkomsgebaseerde onderrig.

Dit is belangrik dat die onderwyser as fasiliteerder van die leerhandeling in die interaktiewe kommunikatiewe taalklaskamer deeglike kennis dra van die genoemde aspekte as hy sy leerders tot effektiewe, suksesvolle, spontane en veral genotvolle taalleer wil lei.

4.2 DIE VIER GRONDLIGGENDE ELEMENTE VAN HOËKWALITEIT-ONDERRIG

Volgens Bloom (in De Wet et al 1981 : 86-88) is daar vier grondliggende elemente van hoëkwaliteitonderrig in die onderrigsituasie:

Leidrade en inligting ('clues')

Die leerders in 'n klaskamer het verskillende leidrade en inligting nodig wat by hulle eie omstandighede aanpas; dus sal die onderwyser verskillende leerprobleme teëkom. Die onderwyser as fasiliteerder van leer moet van 'n veelsydige benadering met 'n verskeidenheid aanbiedingswyses in dieselfde klaskamer gebruik maak; sodoende sal die trefwydte van die leidrade verhoog word en meer leerders sal in staat wees om te kan leer.

Aktiewe deelname en betrokkenheid

Die aktiewe deelname en betrokkenheid van die leerders is twee vereistes wat 'n belangrike rol in doeltreffende taalonderrig speel. In die klaskamersituasie waar die onderwyser die fasiliterende rol by die leer van die tweedetaal speel, sal dit moeilik wees om **elke leerder se volle betrokkenheid** by die leeraktiwiteite te verseker. Dit is die taak van die onderwyser om te sorg dat die leerders só ver moontlik **aktief** aan die les deelneem en **positief** by die les betrokke bly.

Versterking en beloning

Die onderwyser as fasiliteerder van die leeraktiwiteite moet in staat wees om die intensiteit en frekwensie van versterking en beloning by elke individuele leerder se behoeftes toe te pas. In die tweedetaalklaskamer kan die verskillende individuele vereistes van die leerlinge problematies wees; dus moet die onderwyser 'n **veelsydige, sensitiewe** benadering ten opsigte van versterking gebruik.

Terugvoering en korreksies

In die taalklaskamersituasie speel terugvoering en **korreksies** 'n belangrike rol. Dit kan mondeling óf skriftelik wees, óf dit kan in die vorm van nieverbale tekens soos gebare of gesigsuitdrukkings wees. Die klem val op **alternatiewe leidrade, bykomende deelname** en 'n **variasie** in die **versterkingstrategie** en **beloningstrategie** wat die onderwyser as fasiliteerder van leer kan gebruik.

4.3 DIE VIER Tipes Gedragswyses van Leerders

Volgens Mc.Kay (1989 : 20-24) moet die onderwyser bewus wees van leerdergedrag in die klaskamersituasie. Die leerder moet nie-effektiewe gedragswyses vermy. Dié vier kategorieë van gedragswyses wat leerders in die klaskamer gebruik om die onderwyser se aandag te wen, is:

Aktiewe konstruktiewe gedrag: Dié leerder is eergierig en hy wil die eerste en beste in al die klaskameraktiwiteite wees; dus sal hy konformeer en koöperatief wees.

Aktiewe destruktiewe gedrag: Dié leerder probeer om die onderwyser se aandag te trek deur 'n aggressiewe, uitdagende, onbeskofte en 'n (soms) onnosele houding. Hy beëindig hierdie tipe gedragswyse as hy die aandag van die onderwyser kry.

Passiewe konstruktiewe gedrag: Dié leerder soek aandag deur sjarme; hy gee voor dat hy hulpeloos is. Hy volg instruksies en skep die indruk (voor die onderwyser) dat hy baie ernstig oor die klaskameraktiwiteite is.

Passiewe destruktiewe gedrag: Dié leerder is lui en hy soek aandag deur alleen te wees en homself van die groep terug te trek; sodoende dwing hy die ander lede van die leersituasie om aan hom hulp te bied.

Die rol van die onderwyser in die identifisering van die voorafgaande leerdergedragswyses is van die uiterste belang in die taalklaskamer. Hy moet verseker dat hy ten alle koste 'n konfliktsituasie in die leersituasie vermy. Die onderwyser moet nooit voor die leerder wat 'n spesifieke gedragswyse toon emosioneel raak nie. Hy moet op 'n simpatieke manier hulp aan die leerder verleen. Hy moet verstandig wees en op sy eie spesiale wyse die leerder aanmoedig om sy eie minderwaardigheidsgevoelens te bowe te kom sodat sy selfvertroue geleidelik opgebou kan word.

As fasiliteerder in die taalleersituasie is dit die rol van die onderwyser om die korrekte atmosfeer vir taalleeronderrig te skep. 'n Atmosfeer van demokrasie moet binne die leersituasie heers. Elke leerder in die klas moet met **respek** en **waardigheid** aanvaar word. Aangesien **verantwoordelikheid** 'n belangrike faktor vir akademiese en persoonlike groei binne die leersituasie is, is dit die taak van die onderwyser om sodanige atmosfeer te skep om die leerders die

geleentheid te gun om verantwoordelikheid te beoefen terwyl hulle die tweedetaal leer.

Die demokratiese onderwyser as fasiliteerder moet die leerders help om 'n deel van die klas en die leeraktiwiteite te word. Hy moet streng dog vriendelik teenoor die leerders optree. Hy moet deur sy eie houding teenoor die leerders en die leerhandeling, kan toon dat selfrespek en respek onder mekaar van groot belang in die klaskamer is ás enige leer moet plaasvind. In die klaskamer deel die onderwyser in die verantwoordelikheid van die leerproses. Alhoewel daar tye sal wees wanneer die onderwyser deur die leerders seer of woedend gemaak sal word, moet hy nooit té emosioneel raak nie, want hy moet ten alle tye in beheer bly van die leersituasie.

4.4 DIE BASIESE ELEMENTE VAN KLASKAMERKOMMUNIKASIE

Hansford (1988 : 9-10) bespreek die vyf basiese elemente van klaskamer-kommunikasie soos volg:

Bronne

In die klaskamersituasie is die beginpunt van die kommunikasieproses die **bron**. Onderwysers word as een van die belangrike bronne van klaskamerboodskappe beskou. Hansford sê dat navorsing bewys gelewer het dat onderwysers die verbale kanale van kommunikasie en die aanvang van die onderrig-oppeenvolging domineer. Leerders en handboeke, opsommings op die skryfbord, uitgedeelde skriftelike stof en oudiovisuele stof is ook voorbeelde van bronne van boodskappe. As die bron geloofwaardig is, word die kommunikasieproses bevorder. Die onderwyser se geloofwaardigheid plaas hom in 'n bevoorregte posisie om die leerders deur onderhandeling te beïnvloed en te oorreed om die taal suksesvol te leer en aan te leer.

Enkodering

Deur die proses van **enkodering** selekteer die sender (dit kan die onderwyser of die leerder wees) die simbole van die idee wat hy wil oordra of beskryf. Die sender kan gebruik maak van verbale kommunikasie of nonverbale kommunikasie, byvoorbeeld gesigsuitdrukkings en handgebare.

Kanale

Kanale wat met visuele en mondelinge gedrag geassosieer word, word in die klaskamersituasie gebruik. Om betekenis en begrip tussen die onderwyser en die leerders te fasiliteer, word steuringsvrye boodskappe deur die kanale gestuur. Steuring versteur die akkurate oordrag van boodskappe. Daar bestaan drie kategorieë van steurings wat binne alle stadia van kommunikasie plaasvind.

Interne steurings: Die kommunikator se eie *dagdromery* of *gedagtes* sal die betekenis van boodskappe versteur.

Eksterne steurings: In die klaskamersituasie is lig en klank die tipes stimuli wat die kommunikator se aandag van die boodskappe sal aflei. Ander voorbeelde van eksterne steurings is byvoorbeeld vliegtuie wat verbyvlieg en ook lawaaierige, onbedagsame medeleerders.

Semantiese steurings: Semantiese steurings is die aktuele taal wat tydens taalgebruik die betekenis inhibeer. Daar is verskillende soorte semantiese steurings in die klaskamer, byvoorbeeld **dubbelsinnigheid** in woordgebruik en sinne, foutiewe gebruik van terme en buitengewone sinstrukture.

Verbale en nonverbale terugvoer in die klaskamerkommunikasie help die onderwyser en die leerders om vas te stel of die bron geloofwaardig is, of die boodskappe wat oorgedra word geskik is, of die inhoud van die boodskap presies en akkuraat is, en of die boodskap (vir taalleer) akkuraat geïnterpreteer word.

Dekodering

Wanneer die ontvanger betekenis heg aan die boodskap wat oorgedra word, word die boodskap gedekodeer. Ervarings wat die kommunikatore in die verlede in die leersituasie gehad het, speel 'n belangrike rol in die leersituasie. Onderwysers en leerders is albei senders en ontvangers in die leersituasie, en daar vind voortdurend rolverwisseling plaas tydens die kommunikasieproses.

Uitkomst

Die verwagte uitkomst vir leer in die klaskamerkommunikasie is dat **leer sal plaasvind**. Leer behels:

kognitiewe leer wat eintlik kennisverwerking is;

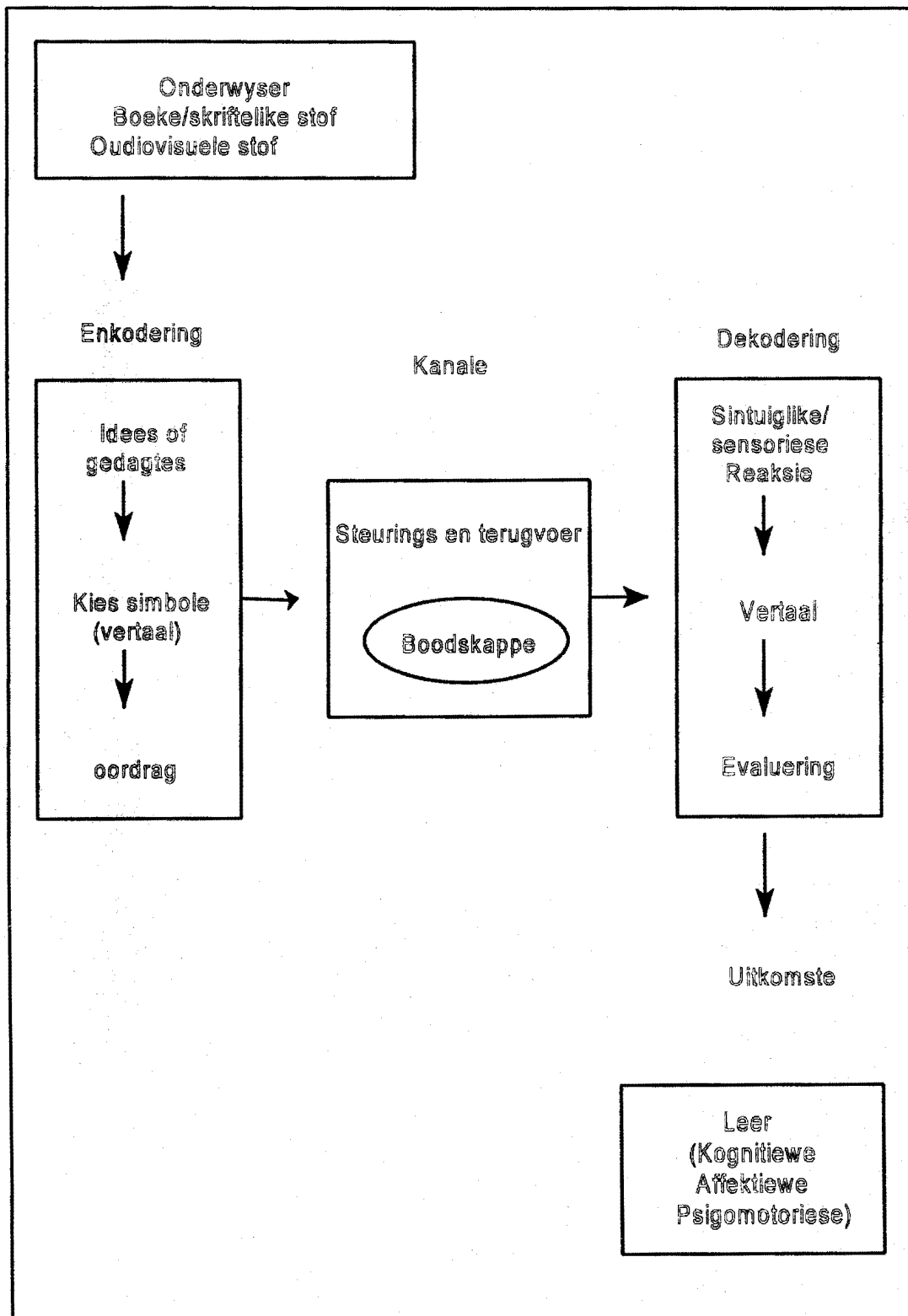
affektiewe leer wat eintlik houdinge, waardes en oortuigings is;

psigomotoriese leer wat eintlik die motoriese vaardighede soos ewewig en koördinasie behels.

Hansford (1988 : 8) sê dat die taak van die onderwyserkommunikasie in die klaskamer nie nêr met die oordrag van leerstof te make het nie. Die klaskameraktiwiteite is multidimensioneel van aard, aangesien dit die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese domeine betrek.

Volgens Hansford bevat die **model** van **klaskamerkommunikasie** die genoemde vyf basiese elemente, naamlik **bronne, enkodering, kanale, dekodeer**ing en **uitkomst**. Vergelyk die volgende model.

Hansford (1988 : 8) se Model vir Klaskamerkommunikasie



FIGUUR 12

4.5 ONDERHANDELING IN DIE INTERAKTIEWE KOMMUNIKATIEWE KLASKAMER

Littlewood (1981 : 19) is van opinie dat, alhoewel die onderwyser 'n fasiliterende rol speel, hy nie passief moet raak nie, en hy moet ook nie onnodig tussen die kommunikatiewe aktiwiteite inkom nie. Hy moet, indien nodig, hulp en raad aan sy leerders bied. Hy kan ook misverstande wat soms tussen leerders ontstaan, oplos. As die leerders probleme ondervind met sekere leeraktiwiteite, kan die onderwyser raad aanbied of hy kan die nodige taalkennis verskaf. Die feit dat die onderwyser 'n deel van die leeraktiwiteit is, impliseer ook sy teenwoordigheid en psigologiese ondersteuning aan die leerders, byvoorbeeld wanneer die leerders min selfvertroue het, of as hulle traag is om onafhanklik te werk. Die onderwyser as fasiliteerder van leer moet sy leerders se sterkpunte en swakhede dop hou sodat hy daardeur kan vasstel wat die leerbehoefte van sy leerders is. Hy kan dan later aan die probleme - die prekommunikatiewe aktiwiteite - aandag gee. Hy sal sodoende as 'n voortdurende skakel tussen die prekommunikatiewe en die kommunikatiewe aktiwiteite in die interaktiewe kommunikatiewe taal-klaskamer (fasiliteer) kan optree..

Volgens Ingram & Worrall (1993 : 45-58) wat die **onderhandelingsproses** in die klaskamer bespreek, moet die leerders en die onderwyser die daaglikse raamwerk deel as 'n deel van die basis van vennootskap waarin hulle mekaar duidelik verstaan. Die onderwyser is die belangrike **hulpmiddel in die klaskamer** en hy moet leerderselfbestuur inisieer, maar die leerders moet gemaklik voel om die onderwyser, indien nodig, te raadpleeg. As die leerders beseft dat hulle die keuse het om die onderwyser se leiding te aanvaar, sal hulle nie in die leerproses ontmoedig word nie. Die onderwyser is nie net 'n toeskouer terwyl die klas hulle self bestuur nie. Hy is 'n *fasiliteerder*, 'n *konsultant* en 'n *medewerker* wanneer die situasie dit verg.

Volgens Ingram & Worrall (1993 : 45-58) bestaan die rol van die onderwyser as fasiliteerder gedurende onderhandeling uit vier fasette. Dié volgende vier fasette moet in ag geneem word in sy interaksie met die leerders in die klaskamer:

Die opvoedkundige geldigheid van die leerders se bedoelings. Die leerders se keuse van aktiwiteite is opvoedkundig geldig, maar bevat 'n element van gevaar of veiligheid, want hulle lewens kan in gevaar wees as hulle byvoorbeeld 'n uitstappie na die Oribi Gorge toe wil onderneem. Die onderwyser se rol is dan om 'n simpatieke vennoot wat antwoorde moet verskaf te wees. Hy moet heronderhandel en herorganiseer (om die leerders veilig te hou) sonder om hulle te demotiveer of te ontmoedig.

Die doeltreffendheid van die hulpmiddels wat gebruik moet word by die leerders se voorgestelde aktiwiteite.

Die belangrikheid van onderwyserdiskoers in die ondersteuning van die oop atmosfeer van vennootskap.

Die behoefte om die leerders se betrokkenheid, onderhandelingsvaardigheid en die ontwikkeling van aktiwiteite dop te hou/ te monitor.

4.6 DIE VIER ELEMENTE WAT 'n KERNROL IN DIE KLASKAMER-ONDERHANDELING SPEEL

Volgens Ingram & Worrall (1993 : 58-59) speel die volgende vier elemente wat van spesifieke belang is in die klaskameronderhandeling 'n belangrike rol:

Die dinamiek van vennootskap

Die onderwyser as fasiliteerder van leer en die leerder is albei aktief betrokke in 'n onderhandelingsvennootskap wat interaktief en onafgebroke/deurlopend is. Die leerder is nie 'n **passiewe deelnemer** in die klaskamer nie, hy moet 'n stem

hê en hy moet ook 'n rol hê om te speel. Die leerder moet deur die onderwyser se eie gedrag en gesindhede ondersteun word.

Beperkings op vennootskap

Die vennootskap moet binne die beperkings van die funksionering van die skooltye en skoolrooster werk.

Gelykheid en samewerking

Die onderwyser as fasiliteerder en die leerders in die taalklaskamer moet met mekaar praat. **Praat** vorm 'n integrale deel van samewerking (in die vennootskap) wat tot taalgebruik in die klaskamer lei. Die onderwyser moet die leerders ook aanmoedig om woorde soos **beplanning, organisasie, onderhandeling, vennootskap** en **terugvoer** as deel van klaskamerwoordeskat, te gebruik. Die leerders sal dan in staat wees om te sien dat die leerproses in hierdie genoemde rigting plaasvind.

Vennote begin algemene vaardighede deel

Die onderwyser en die leerders behoort 'n reeks wedersydse vaardighede soos **kommunikasie, samewerking, doelstellings beplanning, toepassing en terugvoer**, te ontwikkel. Hulle behoort die vaardighede te beplan deur die tipes leerstof en strukture waarbinne die leeraktiwiteite sal ontwikkel, te bespreek. Die onderwyser en die leerders behoort ook ooreen te stem oor **hoe** die leeraktiwiteite sal geskied.

4.7 DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER IN DIE ONDERHANDELINGS- VENNOOTSKAP

Die rol van die onderwyser as fasiliteerder in 'n onderhandelingsvennootskap is gebaseer op **praat, luister, samewerking, terugvoer, beplanning en kompromie** tussen die leerders en die **onderwyser** oor die **leeraktiwiteite** sodat die leerhandeling kan plaasvind.

Die fasiliteerder moet die ooreenstemmende kriteria oor die leerderaktiwiteite as heronderhandelbare aktiwiteite in ag neem. As 'n leerder sy aktiwiteit nie binne die gespesifiseerde tyd voltooi nie, en as hy 'n geldige rede daarvoor het, moet die onderwyser dit onder die aandag van die ander groepslede bring, en hy moet dit as gereedskap in sy beplanningsvaardighede gebruik. In die terugvoersessie (\pm 20 minute voor die einde van die eenuurles) moet die leerders die tyd en vryheid gebied word om te gesels oor hulle eie probleme, suksesse, vordering, en ook om voorlopige planne vir die volgende dag se leeraktiwiteite te beraam.

Volgens Mac Pherson (1992 : 5-8) het taalleerders optimale insette nodig om effektief te kan leer. Hulle moet dus deur stimuli in die taalklaskamer omring word, sodat hulle verstand hulle eie verbindings/aansluitings kan maak. Alhoewel leerders nie elke woord wat hulle hoor of sien sal kan begryp nie, sal hulle genoeg begryp om **sin** daarvan te maak. As die onderwyser wil hê dat die leerders die tweedetaal effektief moet leer, moet hy die leerders al hoe meer aan die taal blootstel. Dit is die taak van die onderwyser om situasies te skep waarbinne dit nodig word dat die leerders in die tweedetaal **moet** kan kommunikeer. In die interaktiewe kommunikatiewe taalklaskamer moet die fokus op die skep van situasies wees, waarbinne dit noodsaaklik is dat die leerders die teikentaal gebruik om te kommunikeer.

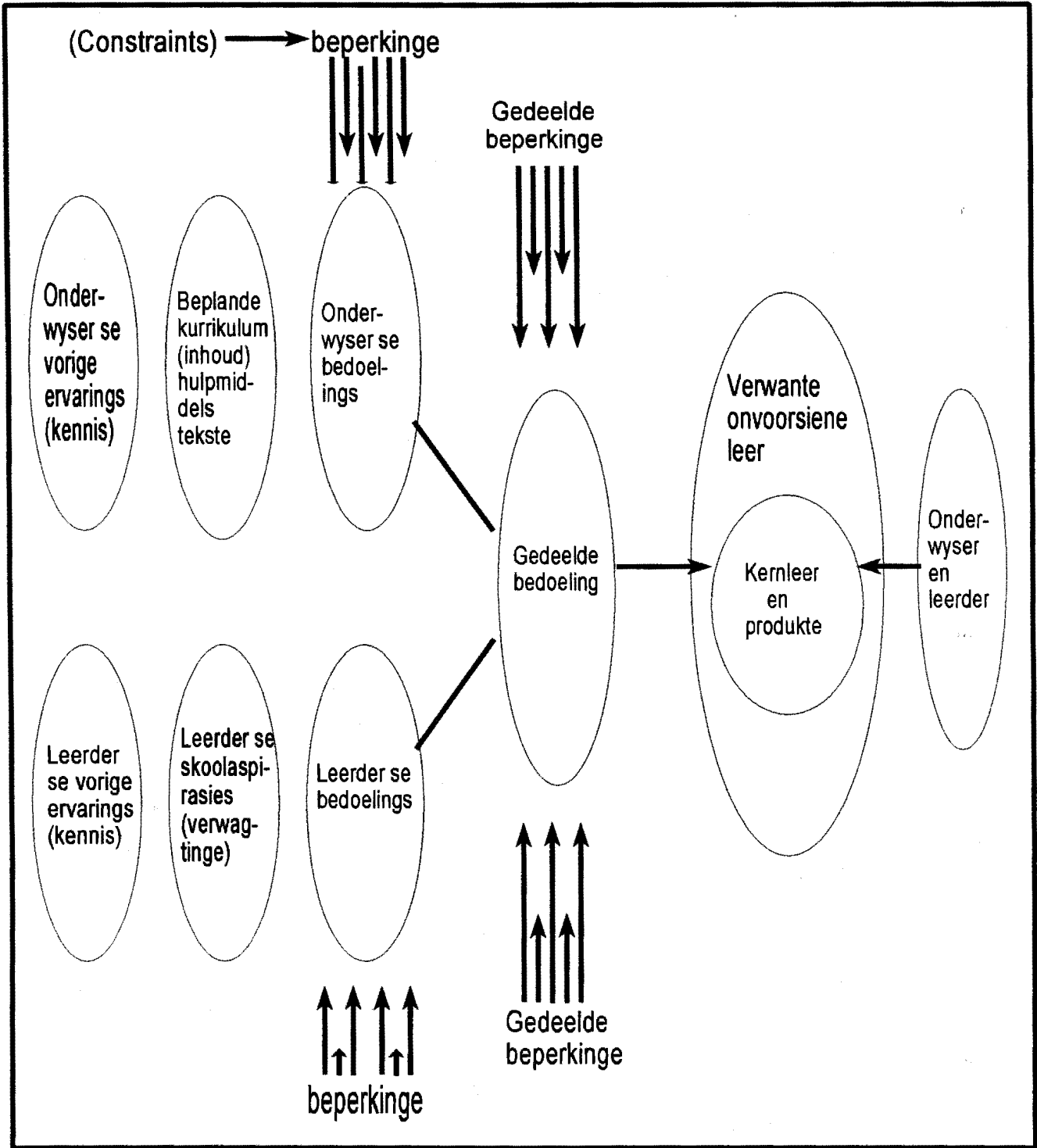
Volgens Mac Pherson (1992 : 5-6) sê Leslie Hart (1983) wat die brein bestudeer het, dat die **neokorteks** (die deel van die verstand wat verantwoordelik is vir leer) dit moontlik maak dat 'n mens **taal** en **simbole** gebruik om **idees** te **formuleer** en om **te dink** en te **beplan**. Die **neokorteks** funksioneer deur talryke vinnige aansluitings/verbindinge tussens die **stimuli** wat daar omheen bestaan, te maak. Die **neokorteks** het omvangryke inligting of optimale insette nodig om die effektiewe leerhandeling te beïnvloed. As fasiliteerder van die leerproses moet die onderwyser die leeraktiwiteite só skep of beplan dat sóveel moontlik van die leerders se sintuie gestimuleer sal word, sodat die **neokorteks** van die

leerders se verstand verskillende stimuli sal ontvang om mee te werk. Die tweedetaalonderwyser moet dus die tweedetaal só veel moontlik gebruik wanneer hy met die leerders in die taalklaskamer, kommunikeer. Taalleerders sal van optimale insette vir tweedetaalleer voorsien word wanneer hulle woorde, sinne, insidente, grappe, dialoë, en gesprekke wat van toepassing op hulle daaglikse ervarings of klaskamersituasies is, hoor.

In die **leerdersgesentreerde taalklaskamer** word daar op die **leerder** gefokus. Die onderwyser moet die leerders só veel moontlik die geleentheid bied om **betekenisvol** in die tweedetaal te kommunikeer. Die leerders moet die leersituasie as relevant kan beskou voordat die leerders se leerhandeling suksesvol kan geskied.

Volgens Muller (1994 : 114) vereis groepwerk streng beheer. Aangesien groepwerk 'n alternatiewe beheerstruktuur bied vir die tradisionele frontale onderwysergerigte struktuur, bied dit 'n boodskap aan die leerders wat óf bewustelik óf onbewustelik daarop sal reageer. Volgens navorsing van Muller (1994) sê sy dat die leerders die persepsie het dat die "**vryer** vorme van **kennisverwerwing** soos groepwerk, klasdeelname en besprekingsforum, minder ernstige leerinhoude sou aandui as frontale onderrig. As sodanige persepsies wel bestaan, sal dit verander moet word voordat sinvolle onderhandeling kan plaasvind" (Muller 1994 : 114-115).

Boomer (1992 : 11) se model vir onderhandelings



FIGUUR 13

Volgens Muller (1994 : 161) word onderhandelingsleer in figuur 13 skematies soos volg voorgestel:

Dit is die rol van die fasiliteerder om te reflekteer en die belangrike besluite oor die leerinhoud te neem. Dit is ook sy taak om die kerninhoud van die beginsels en konsepte aan te bied.

'n Gesprek word met die leerders gevoer oor die doel van die leerinhoud en oor die kennis wat hulle reeds besit en hoe die nuwe leerinhoud gehanteer kan word. Die onderwyser en die leerders beplan gesamentlik die inhoud, aktiwiteite, doelwitte, opdragte en opsies. Die besluite verbind die betrokkenes kontraktueel.

Uit die praktyk blyk dit duidelik dat eng doelwitte en uitkomst in hierdie model nie moontlik is nie, maar daar is 'n breë doelstelling, en dit is dat die taalleerders 'n dieper begrip van die kernbeginsels en konsepte sal bereik. (Vergelyk Muller 1994 : 161).

Muller (1994 : 164) sê dat **eerlikheid** en **vertroue** twee belangrike elemente is waarsonder geen ware onderhandeling kan plaasvind nie. Die onderwyser is nog in beheer en sy **doelstellings** en **verantwoordelikhede** is dieselfde; net sy **metodologie** moet verander. In die interaktiewe kommunikatiewe taalklaskamer is die fasiliteerder die skakelpersoon in die taalleerproses. Hy bly die bron van idees en 'n deskundige in sy eie vakgebied. Hy voorsien die leerders van die nodige inligting wat hulle tot navorsing en ontdekking van nuwe kennis sal lei. Hy is die gids en leier wat sorg dat sy taalleerders die regte pad kies en dit volg in al hulle leerervarings en leeraktiwiteite. Die tweedetaalonderwyser as fasiliteerder moet 'n betroubare volwassene, 'n medeleerder, 'n kurrikulum-beplanner, 'n rolmodel, 'n verryker en 'n ware opvoeder wees. Hy moet sorg dat sy klaskamer 'n warm atmosfeer uitstraal, sodat onderhandelingsleer kan geskied. Bo alles moet hy self die taal liefhê om dit suksesvol te onderrig en die leerders te motiveer om die taal te leer.

4.8 VOORDELE VAN 'n LEERDERGESENTEERDE SILLABUS

Mac Pherson (1992 : 9) verskaf die volgende voordele:

In 'n **leerdersgesentreerde klaskamer** word die leerders aangemoedig om die verantwoordelikheid vir hulle eie leerhandeling te neem.

Die leerders moet **self oordeel** wanneer **besluite** geneem moet word.

Die leerders se **vertroue** en **selfagting** ontwikkel as gevolg van die leerhandeling.

Die leerders word aangemoedig om **vaardighede** wat vir **hulle relevant** is, te **gebruik**.

Die leerders word ook aangemoedig om **onafhanklike bemaagtigde** mense te word.

4.9 DIE FAKTORE WAT DIE LEERDERS KAN AANSPOOR OM MAK-LIKER IN DIE TAALKLAS TE LEER

Volgens Mac Pherson (1992 : 7-8) is die volgende faktore belangrik om leerders aan te spoor om taalonderrig te geniet en te gebruik.

As leerders weet dat wat aan hulle geleer word van **nut** is, sal hulle gemotiveer word om te leer.

Motivering is van groot belang om die leerders te oorreed om hulle verstand in die leerproses te gebruik. As die leerders kan sien dat die leerproses vir hulle van nut is, sal hulle geïnspireer word om te leer.

Moderne navorsing het ook getoon dat leerdervrees sal verhoed dat suksesvolle leerhandeling geskied, want die **neokorteks** sal nie binne 'n bedreigende

situasie suksesvol kan funksioneer nie. As die leerders die onderwyser vrees en bang is dat hulle gestraf gaan word, vernedering deur medeleerders vrees en bang voel om foute te begaan, sal hulle nie in staat wees om te leer, te dink of enigiets wat hulle geleer het te onthou nie. Die taalklaskamer moet dus 'n veilige, angsvrye en gelukkige omgewing wees as daar suksesvolle leerhandeling moet plaasvind.

4.10 DIE VERBETERING VAN LEERDERFOUTE IN DIE INTERAKTIEWE KOMMUNIKATIEWE TAALKLASKAMER

Volgens Savignon (1983 : 223-225) moet die fasiliteerder weet **wanneer, hoe en wat** om te doen wanneer hy leerderfoute verbeter.

- Die onderwyser moet sy volle aandag aan die akkuraatheid van alle taal-aktiwiteite gee sonder om die leerders se aandag doelbewus daarop te vestig.
- Aan die leerders moet **nooit** vertel word dat **grammatika** nie belangrik is nie, maar die onderwyser moet verduidelik dat selfs die beste leerders soms nie in staat sal wees om taalreëls in spontane gesprekke toe te pas nie.
- Die leerders se tweedetaalvaardigheid sal toeneem as die fasiliteerder hulle **aanmoedig en help**.
- Die onderwyser moet weet dat dit sy rol is om die **leerders te ondersteun** en te lei in plaas van om hulle te verneder deur byvoorbeeld soos volg te reageer:

“Jy is op sekondêre skool en moet nie sulke foute begaan nie”

“Jy moes dit alreeds op laerskool geleer het!”

“Jy is nou in matriek en jy begaan nóg sulke foute!”

“Hoe kan jy só 'n fout begaan?”

“Dis hoog tyd dat jy nie sulke foute begaan nie”

“As jy dit nie weet nie, dán weet jy niks nie!”

“Dis só maklik en jy het dit nóg verkeerd!”

“Gaan jy dit óóit regkry?”

- Die onderwyser moet daarvan bewus wees en ook onthou dat baie feite wat 'n klas leer nie onmiddellik volledig binne die leerders se tweedetaalbevoegdheid, geïntegreer word nie. Dit vind eers maande of jare later plaas.

Terwyl die leerders besig is om onvoorbereide dialoë en gesprekke te voer, rolspel toe te pas, ander kommunikatiewe aktiwiteite uit te voer of opstelle te skryf, ensovoorts moet die onderwyser 'n lysie opstel van die **algemene foute** wat die leerders **voortdurend** begaan, byvoorbeeld

a) **Verkeerde woordgebruik**

Hy kan my naam nie **onthou** nie hy het dit **verkeerd**.

(in plaas van Hy het my naam **vergeet**)

Jy moet altyd aan die **duur** klop voordat jy binnestap.

(in plaas van **deur**)

Ek **waardeur** jou **help** opreg.

(in plaas van **waardeer** en **hulp**)

Die dame is koorsig en sy het **geelpyn**.

(in plaas van **keelpyn**)

My **kleure** is nat omdat ek in die reën gestap het.

(in plaas van **klere**)

Die genoemde foute word ook begaan omdat leerders nie die **korrekte uitspraak** beoefen nie; dus ontstaan daar **woordverwarring**.

Die volgende woordfoute word ook begaan omdat leerders woordvertalings buite konteks uit die sakwoordeboek, gebruik.

Die krieketspeler het my met die **krieketvlêrmuis** op die kop geslaan.

(in plaas van krieketkolf)

Ek het 'n **dadel** met my nooi vir vannaand.

(in plaas van **afspraak**)

b) **Spelfoute**

Die storie is **interessant/interessant**

(in plaas van **interessant**)

Die boodskap word **onmidelik, onmidellik, onmidelik**, gestuur.

(in plaas van **onmiddellik**)

Sy is **geïnteresseerd, geïntereseerd** in wetenskap

(in plaas van **geïnteresseerd**)

Die spelling van die meervoudsvorm van woorde met dubbelvokale:

Woord	Verkeerde Vorm	Korrekte Vorm
<i>Poot</i>	<i>Poote</i>	<i>Pote</i>
<i>Boom</i>	<i>Boome</i>	<i>Bome</i>
<i>Stroom</i>	<i>Stroome</i>	<i>Strome</i>
<i>Toon</i>	<i>Toone</i>	<i>Tone</i>
<i>Been</i>	<i>Beene</i>	<i>Bene</i>
<i>Skool</i>	<i>Skoole</i>	<i>Skole</i>
<i>Skaap</i>	<i>Skaape</i>	<i>Skape</i>
<i>Boom</i>	<i>Boome</i>	<i>bome</i>
<i>Muur</i>	<i>Muure</i>	<i>Mure</i>

FIGUUR 14

Die weglating van die deeltteken aan die begin van 'n nuwe lettergreep:

<i>Beindruk</i>	<i>Beïndruk</i>
<i>Beinvloed</i>	<i>Beïnvloed</i>
<i>Geïnteresseerd</i>	<i>Geïnteresseerd</i>
<i>Beeindig</i>	<i>Beëindig</i>
<i>Geeg</i>	<i>Geëg</i>
<i>Gein</i>	<i>Geïn</i>
<i>Priele</i>	<i>Prïële</i>
<i>Diete</i>	<i>Diëte</i>
<i>Finansiele</i>	<i>Finansiële</i>

FIGUUR 15

c) **Voornaamwoordfoute**

Sy doen sy werk
(in plaas van haar)

Hy doen **hom** werk
(in plaas van **sy**)

Die onderwyser moet dan 'n spesifieke lesperiode gebruik om die remediërende werk te behandel, sodat die leerders se algemene foute verbeter kan word. Die onderwyser moet onthou dat hy nie die name van die leerders wat die spesifieke foute begaan het, moet noem nie. Die leerders moet die korrekte woordgebruik, spelling en voornaamwoorde binne die konteks van sinne leer. In die daaropvolgende mondelinge stelwerkperiode moet die onderwyser 'n kommunikatiewe situasie skep waarbinne die leerders moet rolspel beoefen of onder mekaar kommunikeer, en dié woorde wat hulle in die remediërende werkles geleer het, moet gebruik. Daar sal dan vasgestel kan word of die foute wat die leerders tevore begaan het

- herhaal word;
- in 'n mate verbeter het;
- heeltemal verbeter is.

Uit die praktyk is dit ook duidelik dat daar geen waarborg is dat die leerders nie weer dieselfde foute in toekomstige spontane tweedetaalgebruik sal herhaal nie.

As 'n leerder sy boodskap kommunikeer, moet die onderwyser sy boodskap kan begryp. Soms gebeur dit dat die onderwyser die leerder se boodskap nie kan begryp nie. Die onderwyser moet dan baie eerlik wees wanneer hy die leerder oor sy eie begrip van die leerder se boodskap al dan nie, laat weet, byvoorbeeld deur middel van aanlope:

“Jy bedoel dat”

“Ek stem saam (stem jy nie saam nie) dat”

“Is dit reg dat”

“Wat jy sê is”

“Hoe ek dit begryp, is dat jy”

“Sê jy eintlik (nie) dat (nie)”

Leerders sal die verbetering van die foutiewe vorms wat hulle gebruik het, waardeer.

Die onderwyser moet ook aan die leerders wys dat hy werklik in die inhoud van hulle boodskappe belangstel.

Wanneer die leerders se geskrewe werk nagesien word, kan die onderwyser die foute verbeter deur van 'n kodestelsel wat die tipe foute aandui, gebruik te maak, byvoorbeeld:

KODESTELSEL

Ww.	Werkwoord
T.	Tyd
Wo.	Woordorde
Sp.	Spelling
Uitdr.	Uitdrukking
Voors.	Voorsetsels
Vnw.	Voornaamwoord
B.nw.	Byvoeglike naamwoord
Angl.	Anglisisme
Lw.	Lidwoord
O.lw.	Onbepaalde lidwoord
Bw.	Bywoord
Voegw.	Voegwoord
S.nw.	Selfstandige naamwoord
Inf.	Infinities
Mv.	Meervoud
Tw.	Telwoord
Ss.	Samestelling

FIGUUR 16

Die leerders het hulle onderwyser se leiding nodig om hulle skryfvaardighede te bevorder. Evaluering van hulle skryftake moet eerder op die uitdrukking van idees as op linguistiese vorm gebaseer word. Die onderwyser behoort foute in verband met struktuur en spelling met potlood te verbeter, terwyl hy die inhoudsfoute met rooi pen moet verbeter.

'n Goue reël wat die taalonderwyser in die interaktiewe kommunikatiewe taalklaskamer moet onthou, is om vas te stel **wat** in 'n spesifieke klaskamer met 'n spesifieke groep effektief slaag. Sekere leerders sal gewillig wees, en soms ook vra, dat die onderwyser hulle foute moet verbeter terwyl hulle besig is om te praat. Ander leerders sal te verbouereerd/verleë voel as die onderwyser hulle foute verbeter terwyl hulle aan die praat is. Dit is dus noodsaaklik dat die taalonderwyser 'n sterk gevoel van sensitiwiteit teenoor sy leerders se verskillende behoeftes en verwagtings in die verskillende taalklasse wat hy onderrig, sal ontwikkel.

4.11 DIE LEERDERPERSEPSIES IN VERBAND MET KLASKAMER-KOMMUNIKASIE

Uit die navorsing oor leerlingpersepsies ten opsigte van klaskameronderhandeling wat deur Muller uitgevoer is (1994 : 118-138) het die volgende inligting na vore gekom.

- i. Die persepsie bestaan by leerders dat leerinhoud eksamengerig en **puntegerig** moet wees om relevant of belangrik te wees. Hulle voel dat besprekingsperiodes en ontdekkende leer irrelevant en 'n verkwisting van tyd is; dus is hulle nie baie entoesiasies om aan sulke lesse deel te neem nie. Die taak van die onderwyser is om die leerders te oortuig dat onderhandelingspraktyk in die taalklaskamer **einddoelgerig** en **relevant** is, want daardeur word hulle sosiale vaardighede, denkvaardighede, redeneringsvaardighede en kommunikatiewe vaardighede ontwikkel, en sodoende word hulle voorberei vir hulle toekoms as volwassenes wanneer hulle die beroepswêreld moet binnetree. Om dié persepsie te vestig, sê Muller "dat afskakeling van die belangrikheid van eksamens as enigste evaluering-instrument moet plaasvind" (1994 : 129). Die hou verband met die uitkomst-gebaseerde onderrig van **kurrikulum 2005**.
- ii. Tans is leerders baie afhanklik van hulle onderwysers omdat die persepsie by hulle bestaan dat die onderwyser die **belangrikste bron van kennis** is. Leerders moet geleer word dat die leerhandeling 'n **ontdekkingsproses** is wat verskillende **media** en **metodes** behels. Leerderinsette kan gebruik word om kritiese oordele en kreatiwiteit te bevorder. (Vergelyk die begripsoefeningles nege vir graad 11 oor die tema **Emosies** in hoofstuk 5.)
- iii. Die onderwyser moet sorg dat hy die leerders lei om self kennis te ontdek, en hulle moet die leerproses as 'n genotvolle ervaring beskou. Die onderwyser sal natuurlik aanvanklik dissiplinêre probleme ervaar omdat leerders in groepe werk en onder mekaar onderhandel. Die onderwyser moet dit baie duidelik stel dat hy tydens leeraktiwiteite in beheer van die dissipline in die

klaskamer is. Leerders moet weet dat dit nie nodig is om tydens onderhandeling chaoties te raak nie. 'n Mens kan jou punt stel, stry, meningsverskille hê, opinies gee en verdedig, menings evalueer, daarmee saamstem of verskil, probleme probeer oplos, opgewonde voel, teleurgesteld wees oor sake, en bo alles om suksesvol te leer **sonder** om 'n bohaai op te skop of wild te kere te gaan. **Wedersydse respek en persoonlike verantwoordelikheid** is twee eienskappe wat die fasiliteerder by alle leerders in sy taalklaskamer moet probeer aankweek as hy en sy leerders sukses in die onderhandelingsaktiwiteite wil behaal.

- iv. Uit dié navorsing, en ook uit die praktyk is dit duidelik dat leerders min kundigheid in verband met die onderhandelingsituasie het. Die rede hiervoor is dat die leerders min ervaring in verband met onderhandeling ontvang, alhoewel hulle oor besprekingsessies, meningsverskille, groepwerk, die probleme om ooreenkomste te bereik, praat. Hulle toon 'n positiewe gesindheid teenoor groepwerk maar het min begrip vir die voordele van onderhandelingsgerigte onderrig. Dit is duidelik dat die fasiliteerder in die taalklas moet sorg dat die leerders genoeg positiewe praktiese ervaring van onderhandelingsgeleenthede tydens die taalleerhandeling ontvang as hy nuwe persepsies by die leerders wil aankweek.

4.12 MOTIVERING

Volgens Wright (1987 : 52-53) val die rol van die onderwyser as fasiliteerder van leer in twee dele. Hy het 'n **bestuursfunksie** en ook 'n **onderrigfunksie**. Die twee dele komplementeer mekaar. In die praktyk is dit onmoontlik om dié twee funksies van die fasiliteerder van mekaar te skei, want deur een aksie in die klaskamer kan die fasiliteerder albei funksies gelyktydig verrig.

In sy **bestuursrol** is dit die taak van die onderwyser om sy leerders van die tweedetaal te **motiveer**, en hy moet by sy leerders wat reeds goed gemotiveerd is 'n **liefde** vir die tweedetaal probeer aankweek. Dit kan die onderwyser as fasiliteerder verrig deur die volgende sake in ag te neem:

Hy moet 'n positiewe gesindheid teenoor sy leerders openbaar, byvoorbeeld as een leerder langer as die ander in die groep neem om 'n sekere gedig te begryp, of miskien 'n metafoor in die gedig raak te sien, kan die onderwyser en/of die mede-leerders of groepslede help om deur **verdere verduidelikings en besprekings** die leerder tot beter begrip te lei. Prys en aanmoedings van leerders se positiewe pogings sal hulle verder motiveer.

Take wat leerders moet voltooi, moet betekenisvol, relevant en interessant wees, byvoorbeeld die les oor "Wat verklap jou glimlag" oor die tema **Emosies** vir graad 11 in hoofstuk 5.

Die onderwyser moet die klaskamerdisiplíne só handhaaf dat die leerders nie binne 'n klaskamer van absolute stilte werk nie, maar binne 'n klaskamer met 'n redelike atmosfeer van kalmte en organisasie. Leerders sal dit genotvol vind en op hulle gemak voel om in dié klaskamer te werk.

Die onderwyser moet sterk selfgemotiveerd wees, want die graad van die onderwyser se selfmotivering oefen 'n invloed uit op die leerders se motivering om te leer. Leerders kan aanvoel wanneer die onderwyser nie gemotiveerd is nie. Alhoewel dit 'n onvermydelike uitkoms van enige beroep is dat 'n mens soms verveeld of ongeïnteresseerd voel, moet die onderwyser sorg dat hy nie té dikwels só voel nie.

Die leerders moet aktief betrokke gehou word in die klaskameraktiwiteite wat inter-leerderkommunikasie en koöperatiewe pogings verg, byvoorbeeld in groepwerk of simulaties, byvoorbeeld die mondelinge stelwerkles vier oor die tema **Emosies** vir graad 11 in hoofstuk 5.

Die leerders moet aan die konsep van **selfwaardering** en **selfevaluering** blootgestel word. Dit kan deur middel van verslae of besprekings gedoen word, byvoorbeeld hulle kan soms mekaar se steltake evalueer.

Positiewe terugvoer oor die leerders se werkopdragte byvoorbeeld hulle opstelle of kreatiewe stukkies moet so gou moontlik gegee word. (Vergelyk les tien oor die tema **Emosies** vir graad 11 in hoofstuk 5.)

Volgens Slavin (1989 : 9-10) kan daar ook gesê word dat die leerhandeling 1% inspirasie en 99% perspirasie is. Om te leer, verg baie harde werk. Leerders moet aandagtig die take voltooi en hulle moet gemotiveerd voel om dit te doen. Die motivering kan intern wees, byvoorbeeld eie belangstelling in die waarde van die leerstof, of ekstern, byvoorbeeld, prysbewyse, grade- en sterre-ontvangs ensovoorts. In die **nuwe uitkomsgebaseerde onderrig** moet die **fasiliteerder** van **interne motivering** gebruik maak. Hy kan die leerders se interne belangstelling in die leerstof aanwakker deur hulle **weetgierigheid** te prikkel, byvoorbeeld deur die gebruik van verrassende demonstrasies van bekende sake/onderwerpe of deur die onderwerpe of temas in die taallesse met die leerders se eie persoonlike lewens in verband te bring, of deur die leerders toe te laat om inligting oor verskillende temas self te ontdek, byvoorbeeld die begripsoefeningles "Hy het my verlaat" les twee oor die tema **Emosies** vir graad 11 in hoofstuk 5.

In koöperatiewe leer waar die leerders in groepe werk om die leerstof te leer, word die leerderprestasie verhoog want die groepslede help, ondersteun en moedig mekaar aan om te presteer. Navorsing het ook getoon dat, as leerders in die groep geprys word wanneer hulle pogings beter as die vorige een is, word hulle effektief gemotiveer om beter werk in te lewer. Slavin sê dat leerders meer gemotiveerd sal wees as die **kwaliteit** van **onderrig** hoog is. Leerders sal gemotiveer word om die taal te wil leer as die leerstof op 'n prikkelende, sinvolle wyse aan hulle blootgestel word. As hulle voel dat die leerstof binne hulle begripsvermoë val, sal hulle die leerstof **wil** bemeester.

4.13 WYSES WAAROP DIE ONDERWYSER SY LEERDERS SE AANDAG KAN BEHOU

Volgens De Wet et al (1981 : 207-208) kan die onderwyser die leerlinge se aandag behou as daar variasie in die lesonderwerpe is, en as die leer-materiaal/leerstof self oënskynlik teenstrydighede en dubbelsinnighede bevat. (Vergelyk die verskillende lesse oor die tema **Inkopies Doen** vir graad 9 in hoofstuk 5.)

Leerders gee ook meer aandag aan leerstof wat bepaalde emosionele reaksies by hulle ontlok. Gage & Berliner (1975 : 137) bewys dat emotiewe woorde vinniger geleer word as meer neutrale woorde. (Vergelyk die begrips-oefeningsles nege oor die tema **Emosies** vir graad 11 in hoofstuk 5.)

Aandag kan ook behou word as die onderwyser gedurig vrae vra, want vrae skep by leerlinge 'n bepaalde afwagting, en dit vereis hulle aandag. Vrae kan baie suksesvol in 'n les gebruik word, veral wanneer leerders nie weet aan wie die volgende vraag gestel gaan word nie, byvoorbeeld in 'n taalles. (Vergelyk die les oor **Idiome** in hoofstuk 5.)

Gekondisioneerde stimuli kan volgens Gage & Berliner (1975 : 138) deur die onderwyser gebruik word om die leerlinge se aandag te behou. Gedurende die afloop van byvoorbeeld 'n poësieles kan die onderwyser stellings gebruik soos:

"Stop! Luister nou goed"

"Die volgende is belangrik"

"Dit moet jy kan doen".

As die leerders weet dat die onderwyser iets interessants of belangriks sê, sal hulle met aandag luister.

Volgens Ellis (1985 : 213) moet die onderwyser wat in sy taalonderrig suksesvol wil wees eers vasstel watter aktiwiteite en leerinhoud die leerders geïnteresseerd sal hou, met watter taalvaardighede die leerders betrokke moet wees, en

dan sy taalleeraktiwiteite dienooreenkomstig beplan. Goeie beplanning verhoog leerdermotivering. Leerders moet positief teenoor taalleer voel, en goeie beplanning deur die onderwyser sal dié positiwiteit verseker. Goeie beplanning dien as 'n voorbeeld van hoe die onderwyser met sy leerders te werk moet gaan. Beplanning bied aan die onderwyser 'n sterk gevoel van rigting en selfvertroue.

4.14 TAALSPELETJIES

Volgens Kroes (1992 : 29) word daar in die kommunikatiewe taalklaskamer van verskillende aktiwiteite gebruik gemaak. Taalspeletjies kan baie effektief in klaskamerkommunikasie gebruik word. In taalspeletjies word die leerders sintuiglik gestimuleer, byvoorbeeld die **woordspeletjie** in **les vier** vir graad 9 en **les agt** vir graad 11 in hoofstuk 5, gee aanleiding tot verbetering van kommunikasievaardigheid. Daar bestaan dus 'n sterk verband tussen **taalspeletjies** en die **kommunikatiewe benadering** omdat dit **taalverwerwing** en **kommunikasie** bevorder. Om suksesvol te wees, moet die onderwyser die taalspeletjies só gebruik dat dit die leer van die tweedetaal vergemaklik en ondersteun. Die taalspeletjies moet ook lei tot kommunikasie van die leerders met mekaar.

4.14.1 Die rol van die onderwyser by die keuse van taalspeletjies

Volgens Kroes (1992 : 30) moet die onderwyser wat taalspeletjies kies sekere voorwaardes in gedagte hou.

Die onderwyser moet die taalspeletjies met oorleg kies want dit is net 'n hulpmiddel en dit vervang nie die onderwyser nie.

Die taalspeletjies moet by die leerders se taalvaardigheidsvlak aanpas; dus moet die onderwyser die moeilikheidsgraad van die speletjies aanpas by die leerder se taalvermoë, geslag, belangstelling en ouderdom. (Vergelyk die taalspeletjie in les agt oor die tema **Emosies** vir graad 11 in hoofstuk 5.)

Die reëls van die speletjies moet maklik deur die leerders verstaan word.

Die speletjies moet 'n positiewe bydrae tot die kommunikatiewe benadering lewer; sodoende sal die leerder se taalverwerwing en vaardigheid om te kommunikeer, bevorder word.

Dit moet die leerders se belangstelling prikkel sodat die leerder gedurende die les spontaan sal wil kommunikeer. (Vergelyk die luisterbegriples sewe oor die tema **Emosies** vir graad 11 in hoofstuk 5.)

Dit moet by die doelwit van die les aansluit en tot doeltreffende kommunikasie onder die leerders en onderwyser lei.

Die onderwyser as fasiliteerder in die interaktiewe kommunikatiewe taal-klaskamer moet weet dat die taalspeletjie 'n integrerende deel van sy taalonderrig sal vorm. Dit is ook belangrik dat hy die doel van die speletjie en die reëls daarvan deeglik verstaan en dit aan die leerders sal verduidelik sodat hulle weet wat van hulle verwag word.

Die onderwyser moet net speletjies kies wat die deur die leerders as 'n positiewe leerervaring beleef kan word; dan sal hulle 'n positiewe gesindheid teenoor die leer van die tweedetaal kan hê. (Vergelyk die taalspeletjie in les agt oor die tema **Emosies** vir graad 11 in hoofstuk 5.)

4.14.2 Kriteria vir taalspeletjies

Die leerders moet deur die taalspeletjies gemotiveer word om die taal te praat of om meer te leer.

Die speletjie moet by die leerder se voorkennis aansluit, byvoorbeeld die leerder moet die nodige woordeskat hê om die speletjie te kan speel.

Dit moet die leerder se kennis uitbrei, byvoorbeeld die blokkiesraaisel wat woordeskat uitbrei.

Dit moet reaksies uitlok, byvoorbeeld menings lug in stelwerk.

Dit moet aanleiding gee tot die spontane leer van leerpatrone, byvoorbeeld die korrekte gebruik van verlede tyd, ontkenning, ensovoorts. (Vergelyk die lesse in hoofstuk 5 in die verband).

4.15 DIE PLEK VAN DRIL IN DIE KOMMUNIKATIEWE BENADERING

Volgens Johnson (1982 : 156-159) word "drilwerk" en "kommunikatiewe oefeninge" tradisioneel as twee afsonderlike dele van onderrig, beskou. Sekere onderwysers glo dat "drilwerk" **geen** plek in die kommunikatiewe taalonderrigsituasie het nie. As die onderwyser 'n sekere eenvoudige prosedure volg, sal hy in staat wees om die **tradisionele drilwerk** tot **kommunikatiewe drilwerk** te wysig of verander, en kommunikasie bevorder.

Volgens Littlewood (1981 : 28-29) kan die onderwyser 'n reeks prente op 'n kaart plak of die truprojektor gebruik om dit aan die klas te wys. Dieselfde prent moet in klein blokkies afgebaken wees en elke leerder moet die reeks voor hom hê. Een leerder word gevra om 'n prent te kies en die ander leerders vra hom vrae in verband met die prent. Die klas kan ook in groepe van vyf of ses verdeel word.

Elke leerder in die groep selekteer 'n prent en die ander groepslede vra hom die vrae in verband met die spesifieke prent wat hy gekies het. Op die manier word elke individuele leerder die geleentheid gebied om te praat. Die onderwyser moet streng toesig hou oor die taalgebruik en die gedrag van die leerders. Daar is verskillende metodes van hoe die onderwyser die taalleeraktiwiteite kan beplan om die informasiegaping en eenvoudige patrone van kommunikatiewe interaksie te skep. In dié aktiwiteite val die klem eerder op die **betekenis** wat gekommunikeer word, as op die **linguistiese vorms** wat geleer moet word. Die onderwyser moet sorg dat sy lesse só beplan word dat die taalleeraktiwiteite die buigsame, spontane kommunikatiewe interaksie onder leerders bevorder.

Volgens Littlewood (1981 : 30) kan die informasiegaping in die hoër grade, byvoorbeeld graad 10-12 ook gebruik word deur aan die leerders elkeen verskillende prente te gee wat die ander nie kan sien nie. Meer realistiese patrone van interaksie met 'n groter verskeidenheid kommunikatiewe funksies kan plaasvind. In plaas van net om vrae te vra en antwoorde te verskaf, kan die leerders nou die taal gebruik om beskrywings te verskaf, om te suggereer, om vir ophelderings te vra, om hulp aan mekaar te verleen, ensovoorts.

Die ervaring van koöperasie deur van die nuwe taal gebruik te maak om 'n wedersydse struikelblok te bowe te kom, sal help om meer positiewe verwantskappe tussen leerders te skep, en om 'n meer positiewe gesindheid teenoor die tweedetaal as 'n doel om moeilikhede op te klaar te bevorder. (Vergelyk die illustrasies in die inleidingsles een oor die tema **Emosies** vir graad 11 in hoofstuk 5.)

Volgens navorsing deur Galton (1987) (in Ingram & Worrall 1993 : 13-14) ontwikkel verskillende leerders in dieselfde onderhandelende klaskamer op sekondêre skool drie spesifieke style van ontwikkeling:

“Maklike ryers” (Engels: Easy Riders): Die leerders gee voor dat hulle baie hard aan die taak werk, terwyl hulle in die werklikheid só stadig moontlik werk.

“Afwisselende werkers” (Engels: Intermittent Workers): Die leerders werk net terwyl die onderwyser se aandag op hulle gevestig word.

“Harde swoegers” (Engels: Hard Grinders): Die leerders werk só hard net om die taak te voltooi.

4.16 DIE DRIE SPESIFIEKE LEERSTYLE WAT DIE LEERDER IN DIE KLASKAMER OPENBAAR

Navorsing deur Ingram & Worrall (in Ingram & Worrall 1993 : 13-14) het ook

antwoorde verskaf op vrae soos: Waarom is sekere leerders altyd voor die res van die klas? (voorhardlopers), en Waarom is sekere leerders altyd agter die res van die klas? (agtervallers). Die “voorhardlopers” maak gebruik van aktiewe strategieë, byvoorbeeld om meer van dieselfde aktiwiteite te doen of om in hulle vrye tyd te lees wanneer hulle die gegewe take voor die bepaalde tyd voltooi het. Die “agtervallers” maak gebruik van passiewe strategieë, byvoorbeeld om die take deur die dag te laat ophoop in plaas van om die onderwyser te laat weet dat die tempo van werk wat van hulle verwag word té vinnig vir hulle is. Leerders sal hulle leerstyle wysig om by die *onderhandelende benadering* aan te pas as die onderwyser dié benadering aktief beklemtoon.

Leerders in die interaktiewe taalklaskamer bring **motivering, belangstelling, weetgierigheid** en **idees** na die klaskamer toe. Dit is die taak van die onderwyser om die eienskappe by die leerders te genereer.

Ingram & Worrall (1993 : 15) beweer

- dat leerders kan dink – nadink en dat hulle besluite kan neem;
- dat die leerhandeling sowel **emosies** as **persepsies** en **gedagtes** betrek, wat nie van mekaar geskei kan word nie;
- dat kinders met 'n drang om te leer gebore word en met daardie drang die klaskamer binnetree want hulle is **weetgierig** oor hulle **omgewing** en die **lewe**;
- dat kinders individue met individuele belangstellings en leerstyle is;
- dat alle kinders 'n **stem** en 'n **mening** oor **dinge** het wat hulle sal gebruik as hulle bemaagtig word om dit te gebruik.

Volgens Krappman en Oswald (in Ingram & Worrall 1993 : 11) wat navorsing in verband met klaskamergedragswyses tydens die onderhandelingsproses gedoen het, is daar omtrent 200 moontlike interaksies van een tipe onderhandeling. Hulle beskou die volgende sewe punte as die tipiese eienskappe van onderhandelingsgedragswyses:

die leerder is aktief in die leerhandeling;

daar is 'n interaktiewe verhoudingsbasis tussen die onderwyser en die leerders;

daar is individuele verskille in interaktiewe strategieë;

daar bestaan 'n kommunikasiebasis tussen die onderwyser en die leerders;

daar is 'n affektiewe element in die leerder se leerhandeling en die leerder se interaksie met die onderwyser en met ander mense;

pogings word deur leerders aangewend om die gedrag en die onderhandelingsstyle van die ander klaskamerlede te beïnvloed;

daar is ook bewys dat 'n sosiale effek teenwoordig mag wees waardeur vriendskappare onderhandelingsstyle sal gebruik wat vir hulleself geskik is en wat verskillend van nievriende is nie.

Volgens Swan (1985 : 76-87) moet die fasiliteerder, wat besig is om te besluit wat hy aan 'n spesifieke groep leerders kan onderrig, verskillende betekenis-kategorieë en verskillende formele kategorieë in ag neem. Die leerders moet byvoorbeeld geleer word om sekere sleutelfunksies van **groetvorme, ooreenstemmings en waarskuwings** te gebruik, en ook om oor basiese begrippe van **grootte, bepaaldheid, weefsel en wyses** van beweging te gesels om gepas binne spesifieke situasies te kommunikeer, byvoorbeeld in winkels, oor die telefoon, of by vergaderings. (Vergelyk les ses oor die tema **Emosies** vir graad 11 in hoofstuk 5.)

Hulle moet ook geleer word en die geleentheid gebied word om oor die onderwerpe wat met hulle eie belangstellings en behoeftes in verband staan besprekings te hou, byvoorbeeld **toerisme, bankwese, voetbal, fisika,**

emosies, huwelik, die keuse van 'n **liefdes-** of **huweliksmaat**, ensovoorts. Leerders weet alreeds hoe om dit te doen, maar nou moet hulle geleer word om dit in die tweedetaal te kommunikeer. Die fasiliteerder moet ook onthou om 'n lysie op te stel van die moontlike fonologiese probleme wat sy leerders sal ondervind (en wat opgelos moet word), en ook van die hoëprioriteitstrukture en die woordeskat wat aan sy leerders geleer moet word en verder deur normale kommunikasie geleer kan word.

Volgens Swan (1985 : 76-87) moet die fasiliteerder outentieke leerstof in sy lesse gebruik want dit verskaf aan die leerders 'n smakie van **werklike taalgebruik** in die leefwêreld. Dit voorsien aan die leerders geldige linguistiese gegewens waarop hulle onbewuste verwerwingsprosesse kan funksioneer. In die taallesse moet daar 'n kombinasie van manuskripleerstof en outentieke leerstof wees.

Volgens Stout en Melvin (in Rivers, 1987 : 44-55) is onderwysers té gretig om hulle kennis met die leerders te deel; dus is hulle geneig om te veel aan die leerders té **vertel** in plaas van selfontdekking by leerders te bevorder. Sekere onderwysers besef dit nie eers nie, maar hulle beny die leerders die spanning van selfontdekking, byvoorbeeld in 'n poësieles soos die gedigte in hoofstuk vyf.

Aangesien die onderwyser die leerders van 'n verskeidenheid hulpmiddels en leerstof voorsien, is dit nie nodig om sekere dele uit te laat omdat dit die kultuurverskille nie in 'n gunstige lig voorstel nie, of omdat die onderwyser nie daarmee saamstem nie. Eintlik is die ontdekking van teenstrydige opinies in die verskillende soorte leerstof een van die mees produktiewe en prikkelende taalleeroefeninge, byvoorbeeld die dramatiseringles ses na aanleiding van artikels oor die tema **Emosies** vir graad 11 in hoofstuk 5.

Stof wat op band opgeneem word, kan ook baie stimulerend gebruik word, en dit hou verskillende uitdagings in vir sowel die onderwyser as die leerders. Dit is belangrik dat die bandopnames van die hoogste tegniese kwaliteit moet wees.

Leerders wat 'n tweedetaal aanleer, ondervind genoeg probleme van hulle eie, en 'n laekwaliteitbandopname sal net verdere probleme veroorsaak.

Die lengte van die bandopname moet nie langer as twee of drie minute wees nie. As die leerders genoeg oefening in luister met korter segmente wat op band geneem is het, kan langer programme gebruik word, byvoorbeeld in Graad 11 en 12. Videofilms kan ook gebruik word om 'n nuwe dimensie aan die leerders se ervaring van verskillende plekke, geluide, uitsigte en nonverbale gedrag van die taalsprekers, te gee. Gewilde **liedjies** kan ook gebruik word as hulle met 'n sekere onderwerp of tema verband hou. (Vergelyk les drie (luister vir genot) oor die tema **Emosies** vir graad 11 in hoofstuk 5).

Die leerders sal beter daartoe in staat wees om oor 'n onderwerp te praat of te skryf nadat hulle genoeg oefening gehad het met die tekste, genoeg woordeskat verwerf het en genoeg inligting in verband met die onderwerp opgebou het. Die leerder se mondelinge aktiwiteite moet natuurlik voortspruit uit hulle begripsoefeninge. Die begripsoefeninge moet só gekies word dat hulle die basis sal vorm vir die leerders se mondelinge aktiwiteite soos dramatiserings, toesprake, dialoë en skriftelike takies, byvoorbeeld briewe, opstelle, dialoë en gediggies.

4.17 DIE DOEL VAN KOMMUNIKATIEWE STRATEGIEË

Volgens Tarone (in Saiz 1990 : 23-25) is die doel van kommunikatiewe strategieë eintlik die onderhandeling van betekenis. Leerders wat dit moeilik vind om 'n boodskap in die tweedetaal oor te dra, sal van verskillende strategieë gebruik maak:

i. **Ontduikingstrategieë**

Hierdie strategieë word meestal deur die leerders gebruik wat dit vrees om foute te begaan, en nie die risiko wil loop om bepaalde foute te begaan nie.

Vermydning van onderwerp: die leerder vermy die onderwerp omdat sy woordeskat beperk is.

Boodskap word beëindig: Die leerder begin praat, maar hy laat vaar die onderwerp omdat hy nie kans sien om die taak verder voort te sit nie.

ii. Parafrase

Die leerder stel sy boodskap op 'n ander manier sodat ander mense hom kan verstaan:

Woordskepping: Die leerder skep 'n woord in die tweedetaal, byvoorbeeld ons het 'n klein bioskoop (televisie, beeldradio)

Omskrywing: Die leerder verduidelik 'n begrip deur middel van omskrywing omdat hy nie die korrekte woord ken nie, byvoorbeeld

My ma dra 'n baba in haar maag (is swanger)

iii. Oordrag

Die leerder ontleen woorde aan die ander tale wat hy ken.

Woord-vir-woord-vertaling, byvoorbeeld "Ek is 'n waaier van Michael Jackson"

Taalwisseling

Die leerder gebruik sy moedertaal sonder om dit te probeer vertaal, byvoorbeeld

"Ek drink ikhofi" (Zulu) in plaas van koffie.

iv. Vra om hulp

Die leerder vra die persoon met wie hy gesels, om hulp, byvoorbeeld

"Hoe noem jy iemand wat 'n vliegtuig bestuur?" (vlieënier, loods)

v. Mimiek

Die leerder gebruik nonverbale seine om die gewenste betekenis oor te dra, byvoorbeeld

Die leerder kan deur middel van gebare, die res van die leerders in die klas

vra om op te staan en hulle hande te klap.

Saiz (1990 : 23-25) sê as die leerders die eerste strategie uit die voorafgaande lys kies, hulle geen insette sal ontvang nie, geen hipotese in verband met die tweedetaal toets nie, en hulle nie die teikentaal suksesvol sal verwerf nie. As hulle die ander hoërisikostrategieë kies, sal hulle suksesvol kan kommunikeer en ook sodoende hulle vlotheid en linguistiese vaardighede bevorder.

4.18 EVALUERINGSMETODES

Volgens Govender (1997 : 10) is die volgende aspekte van evaluering in die nuwe uitkomsgebaseerde onderrig ter sprake:

Deurlopende evalueringstrategieë

Klem op die leerder se begrip van die leerstof

Die demonstratiewe bevoegdheid van die leerders word beklemtoon.

Evaluering kan soos volg geskied:

Selfevaluering: Selfevaluering deur die leerders, byvoorbeeld nadat leerders hul skriftelike taaloefening of begripsoefening voltooi het, kan die onderwyser die antwoorde verskaf en hulle vra om die werk self na te sien; sodoende sal hulle self hulle eie foute raaksien en verbeter. Die leerders kan ook hulle skriftelike dialoë, paragrafies en briefies self evalueer en daarna kan die onderwyser hulle vra om te probeer om self weer op daardie stukke te werk en te probeer verbeter, sodat hulle die standaard van hulle pogings kan verhoog.

vra om op te staan en hulle hande te klap.

Saiz (1990 : 23-25) sê as die leerders die eerste strategie uit die voorafgaande lys kies, hulle geen insette sal ontvang nie, geen hipotese in verband met die tweedetaal toets nie, en hulle nie die teikentaal suksesvol sal verwerf nie. As hulle die ander hoërisikostrategieë kies, sal hulle suksesvol kan kommunikeer en ook sodoende hulle vlotheid en linguistiese vaardighede bevorder.

4.18 EVALUERINGSMETODES

Volgens Govender (1997 : 10) is die volgende aspekte van evaluering in die nuwe uitkomsgebaseerde onderrig ter sprake:

Deurlopende evalueringstrategieë

Klem op die leerder se begrip van die leerstof

Die demonstratiewe bevoegdheid van die leerders word beklemtoon.

Evaluering kan soos volg geskied:

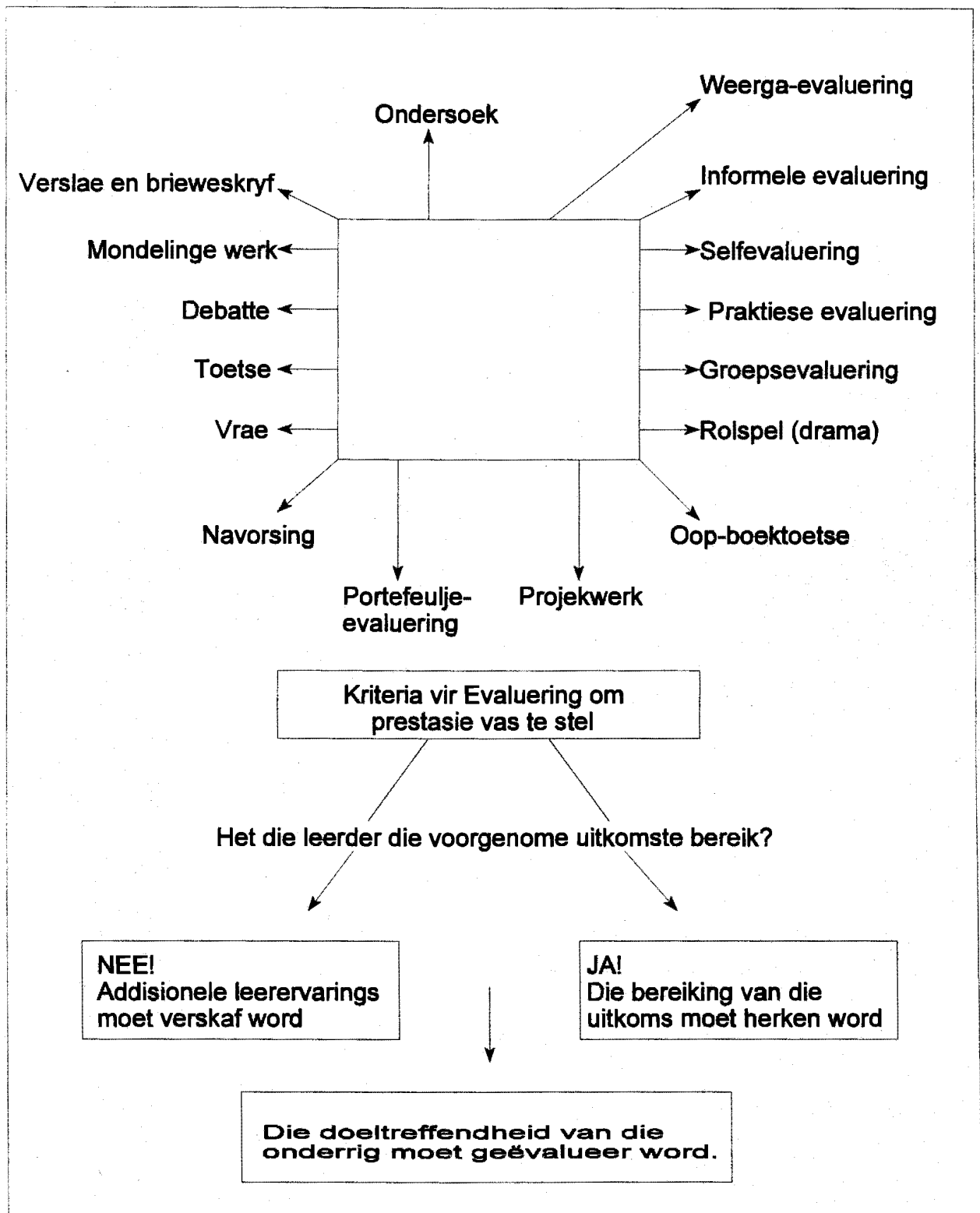
Selfevaluering: Selfevaluering deur die leerders, byvoorbeeld nadat leerders hul skriftelike taal oefening of begripsoefening voltooi het, kan die onderwyser die antwoorde verskaf en hulle vra om die werk self na te sien; sodoende sal hulle self hulle eie foute raaksien en verbeter. Die leerders kan ook hulle skriftelike dialoë, paragrafies en briefies self evalueer en daarna kan die onderwyser hulle vra om te probeer om self weer op daardie stukke te werk en te probeer verbeter, sodat hulle die standaard van hulle pogings kan verhoog.

Groepevaluering: die leerders werk in groepe van vier of vyf leerders en elke groep het sy eie leier. Die vier of vyf pogings van 'n werkstuk word saam deur al die leerders in die groep geëvalueer en verbeter (groepverbetering). Een lid sal die sinne lees en elke lid moet luister en foute probeer identifiseer. Een lid sal 'n lysie opstel van die tipes foute deur van 'n kodestelsel gebruik te maak. Een lid sal woordeskat en spelling in die sakwoordeboek naslaan. Die verbeteringe sal skriftelik aangebring word nadat die groep na verskillende moontlike antwoorde gekyk het, en oor die mees geskikte antwoord besluit het. Die leier van elke groep kan 'n mondelinge verslag aan die klas verskaf oor die algemene foute in sy groep se werkstukke sonder om die name van die leerders wat die foute begaan het te noem. Nadat al die stukke nagesien en geëvalueer is, kan die onderwyser die leerders vra om die verbeterde opstel oor te skryf en leerders kan dan mekaar se werk bepunt.

Portefeulje-evaluering: Elke leerder werk op eie houtjie om sy werkopdrag te voltooi. Hy moet self die naslaanwerk en navorsing behartig en van sy eie kreatiewe vaardighede gebruik maak om sy taak te voltooi en sy poging inlewer om deur die onderwyser geëvalueer te word. Die punt wat aan die leerder vir die spesifieke poging toegeken word, vorm deel van sy **jaarpunt** wat eintlik 'n aspek van **deurlopende evaluering** is.

Volgens die uitkomsgebaseerde onderrigbenaderingswyse kán alle leerders leer, want elkeen kan op verskillende wyses/maniere leer en sukses behaal. Die uitkoms wat geëvalueer moet word, is meetbare/waarneembare **vaardighede**, (want elke leerder is 'n unieke individu), en ook **kennis** en **waardes** wat die leerders in die verskillende fases van hulle ontwikkeling demonstreer/aantoon.

Govender (1997 : 11) se voorstelling van die metodes van evaluering in uitkomsgebaseerde taalonderrig

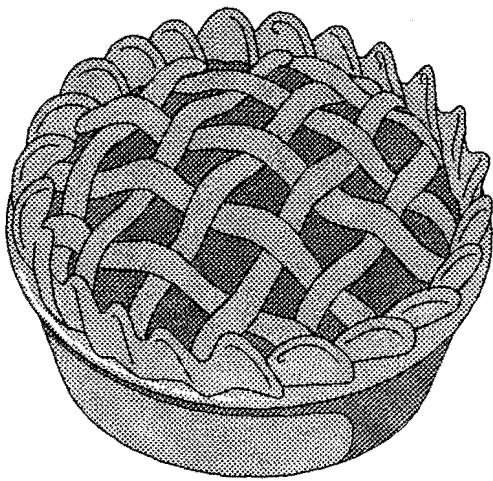
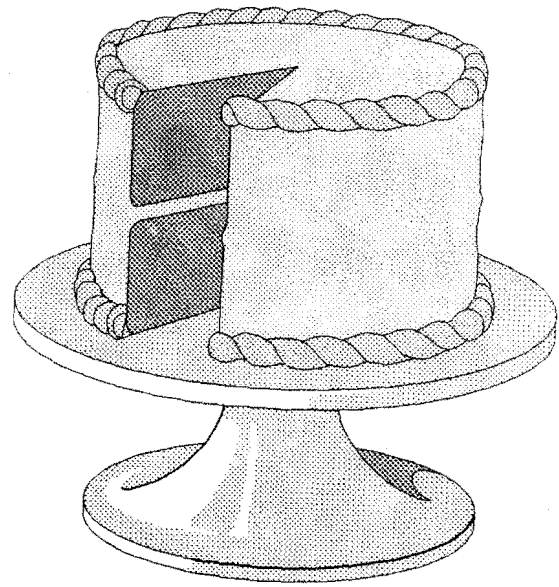
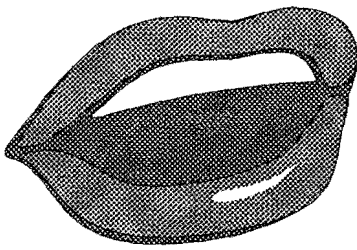
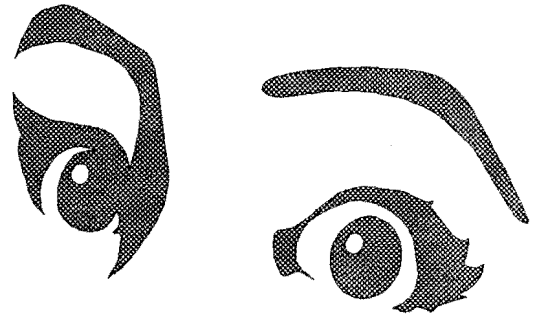


FIGUUR 17

SAMEVATTING

Uit die voorafgaande uiteensetting het dit duidelik geword dat die onderwyser as fasiliteerder van leer se onderrigkwaliteit hoog moet wees, en dat hy meer aandag aan die beheer, bestuur en organisasie van sy leerders se **leeraktiwiteite** moet bestee as aan die beheer, bestuur en organisasie van die **leerhandeling**. Suksesvolle taalleer geskied binne 'n onderhandelings-taalklaskamer; dus speel die onderwyser 'n kernrol in die onderhandelings-vennootskap. Hy moet die leerders gemotiveerd hou deur te sorg dat daar tussen hom en sy leerders **kompromie, praat, luister, terugvoer, beplanning** en **ooreenstemming** in verband met die leeraktiwiteite, bestaan, sodat die leerhandeling suksesvol kan geskied.

In die volgende hoofstuk sal die spesifieke lesse wat tematies geïntegreerd in die **interaktiewe taalklaskamer** aangebied word, bespreek word. Die ses vaardighede van **luister, praat, lees, skryf, waarneem** en **weergee**, en die sewe **kritiese uitkomst**e sal ook so ver moontlik in die beplanning van die lesse **geïntegreer** word.



HOOFSTUK VYF

Voorbeeldlesse van fasilitering van leer: **T²-Afrikaanstaalonderrig**

LESSE VIR GRAAD 9 - TEMA: INKOPIES DOEN

LESSE VIR GRAAD 11 - TEMA: EMOSIES

5.1	INLEIDING	116
5.2	LESSE VIR GRAAD 9	118
5.3	LESSE VIR GRAAD 11	150

HOOFSTUK VYF

Voorbeeldlesse van fasilitering van leer: T²-Afrikaanstaalonderrig

LESSE VIR GRAAD 9 - TEMA: INKOPIES DOEN

LESSE VIR GRAAD 11 - TEMA: EMOSIES

5.1 INLEIDING:

Doelstellings

In hierdie hoofstuk word daar gepoog om voorbeeldlesse te gee wat aanpas by die nuwe uitkomsgebaseerde onderrig vir leerders in 'n multitalige klaskamer. Die rol van die onderwyser as fasiliteerder van leer, (spesifiek T²-Afrikaansonderrig) moet duidelik uit die **aanbiedingswyse** van elke les blyk.

Dié hoofstuk word in twee dele verdeel: taallesse vir graad 9 en taallesse vir graad 11.

In die twee grade se voorbeeldlesse word die ses vaardighede **luister, praat, lees, skryf, waarneem** en **weergee** en die ander **kritiese vaardighede** waarvan daar in hoofstuk 3 melding gemaak word, geïntegreer. Van die tekste is die oorspronklike werk van graad 10- en 11-leerders in 'n multikulturele klas.

Die lesse word tematies aangebied, byvoorbeeld graad 9 se lesse handel oor die tema **Inkopies Doen** en graad 11 se lesse handel oor die tema **Emosies**.

'n Groot verskeidenheid lesse word aangebied om te illustreer dat die leerders dit as 'n interessante ondervinding kan ervaar om hulle taalvaardighede in 'n ander taal uit te brei en te verbeter.

In die lesse word **artikels, begripsstukkies, prentjies, illustrasies, advertensies, gediggies, taalspeletjies en liedjies** as tekste gebruik en geïntegreer sodat hulle by die genoemde tema kan aanpas. Die leerders se belangstelling moet geprikkel word, sodat taalonderrig tot beter kommunikasie en meer aktiwiteite in die tweedetaalklaskamer kan lei.

Die leerders se **spontane bydraes** word in ag geneem; dus is die leerders se bydraes in die les "**WAT VERKLAP JOU GLIMLAG?**" in die tema **Emosies** in hoofstuk 5, in ag geneem toe die begripsles "**DIE TOWERGEHEIM VAN DIANA**" beplan is.

Taallesse word binne kommunikatiewe situasies aangebied, byvoorbeeld na aanleiding van 'n gesprek oor 'n resep, of na aanleiding van 'n stuk wat vir mondelinge bespreking gebruik word. Die lesse sluit ook kort speletjies in wat T²-taalverwerwing makliker en interessanter vir die leerder sal maak.

In die meeste van die lesse word **groepwerk en paarwerk** deur die leerders beklemtoon sodat **interaksie** kan plaasvind; sodoende sal leerders ook van mekaar kan leer.

5.2 LESSE VIR GRAAD NEGE

Al die lesse vir graad 9 is op die tema **Inkopies Doen** gebaseer.

LES EEN

Woordeskatuitbreiding

Tema : Inkopies Doen

a) Doelstellings

Om woordeskat uit te brei sodat dit korrek in die gesproke en geskrewe taal gebruik kan word.

b) Onderrigmateriaal

Teks (tabel met woordeskat) en skryfbord

c) Verwagte uitkoms

Die leerders behoort in staat te wees om die spesifieke woorde betekenisvol in sinne te kan gebruik wanneer hulle werklik gaan inkopies doen.



TABEL VAN WOORDESKAT (uit: South African Multi-language Dictionary and Phrase book : 1996)

	AFRIKAANS	ENGLISH	N.SOTHO	SESOTHO	TSWANA	XHOSA	ZULU
1	Tema	Theme(n)	Kgwekgwe	Mokotaba	Morero	Umxholo	indikimba
2	Tee	Tea(n)	Teye	Tee	Tee	Iti	Itiye
3	Tert	Tart(n)	Terete	Terete	Kuku	Ikeyiki ethile	Ikhhekhe
4	Supermark	Supermarket	Supamakete	Supamakete	Lebenkele	Untozonke	isuphamakethe
5	Suurlemoen	Lemon(n)	Swiri	Sirilamunu	Ratsuru	Ilamuni	Ulamula
6	Spesery	Spice(n)	Senoko	Dinoko	Seloki	Isiqholo	Isipayisi
7	Sprinkel	Sprinkle(v)	-šašetša	-fafatsa	Kgatsha	-fefafa	-fafaza
8	Sjokolade	Chocolate(n)	Tshokolete	Tjhokolete	Tshokolete	Itshokoleti	Ushokolethe
9	Sitrus	Citrus(a)	-monamune	-molamunu	-monamune	Esitrasi	Isithrasi
10	Restaurant	Restaurant	Restorante	Resetjhurente	Resetshurente	Indawo Yokutyela	Indlu Yokudlela
11	Reën	Rain(n)	Pula	Pula	Pula	Imvula	Imvula
12	Nartjie	Naartjie(n)	Nariki	Narike	Nariki	Inartyisi	Inantshi
13	Motreën	Drizzle(v)	-sarasara	Lefafatsane	-na medupe	Umkhumezelo	-khiza
14	Nagereg	Dessert(n)	Phuting	Phuting	Phuting	Isimuncumuncu	Ukudla Okugcinwa
15	Melk	Milk(n)	Maswi	Lebese	Mašwi	Ubisi	Ubisi
16	Mengsel	Mixture(n)	Motswako	Kopanyo	Motswako	Umxube	Ixube
17	Koek	Cake(n)	Kuku	Kuku	Kuku	Iqebengwana	Ikhhekhe
18	Koffie	Coffee(n)	Kofi	Kofi	Kofi	Ikofu	Ikhofi
19	Knoffel	Garlic(n)	Konofele	Konofole	Konofole	Ikonofile	Ugaliki
20	Kaas	Cheese(n)	Tšese	Tjhese	Kase	Itshizi	Ushishi
21	Hamburger	Hamburger(n)	Hampeka	Habekara	Hambeka	Ihambhega	Ihemubhega
22	Groente	Vegetables(n)	Morogo	Meroho	Morogo	Imifuno	Uhlaza
23	Geur	Fragrance(n)	Monko	Monko o monate	Lenko	Ivumba	Amakha
24	Gelukkig	Happy(a)	-lethabo	-nyakalletseng	-itumelang	-vuyayo	-thokozile
25	Brood	Bread(n)	Borotho	Borotho	Borotho	Isonka	Isinkwa
26	Bak	Bake(v)	-paka	-baka	-besa	-bhaka	-bhaka
27	Apteker	Chemist(n)	Mokhemisi	Mokhemise	Moapoteke	Ikhemesti	Umkhemisi
28	Advertensie	Advertisement (n)	Tsebiši	Papatso	Phasalatso	Intengiso	Isaziso
29	Inkopies doen	Shop(v)	-reka	-reka	--reka	-thenga	-thenga
30	Spyskaart	Menu(n)	Lenaneola dijo	Lelane la dijo	Buka ya dijo	Izipheko manyu	Imenyu

FIGUUR 18

Aanbieding

Aangesien die lesse in Afrikaans aan multitalige leerders in die taalklas aangebied gaan word, behoort die inleidingsles 'n **woordeskates** te wees.

Die tabel (figuur 18) met woordeskat wat hulle in lesse oor die tema **Inkopies Doen** gaan teëkom, word in dié les bespreek. Die feit dat die woordeskat in sewe van die nege amptelike tale hier gegee word, behoort ook die leer van Afrikaans as 'n tweedetaal makliker en aangenamer te maak.

Wanneer 'n leerder wie se moedertaal Zulu is, die woord **supermark** hoor, sal hy miskien nie die betekenis daarvan ken nie, maar as hy na die tabel kyk, sal hy die woord **isuphamakethe** sien en dit sal hom in staat stel om te begryp dat die twee woorde dieselfde betekenis oordra.

Nadat die uitspraak en woordverklarings onder die leiding van die fasiliteerder ingeskerp is, kan die leerders as deel van skriftelike toepassing die woorde in sinne gebruik sodat die betekenis daarvan duidelik sal blyk.

Aanbieding

Die liedjie **Sproeireën** deur Jan de Wet gesing, word gespeel terwyl die leerders sit en luister om hulle luistervaardigheid te stimuleer.

Die gedig sal eers deur die onderwyser en dan deur die goeie lesers voorgelees word. Moeilike woorde sal op die skryfbord geskryf word en woordbetekenisse moet deur die leerders nageslaan word in 'n verklarende woordeboek, byvoorbeeld **HAT**.

Die fasiliteerder kan 'n stuk nartjieskil buig om te wys hoe die sproeireën sag en geurig om die hande uitsak. Die leerders kan ook stukkies nartjieskil ontvang om te buig sodat hulle ook die ervaring kan beleef, byvoorbeeld die **reuk/ geur** van die **nartjie** kry en die sap op hulle hande **voel**. Die uitspraak van die volgende woorde sal ingeskerp word:

WOORDESKAT EN UITSPRAAK		
sproeireën	stukkies	troos
nartjie	buig	uitsak
kaneel	knak	anys
geurig	geur	boorde

Die inhoud van die gedig kan daarna bespreek word.

Vrae wat eers **mondeling** en daarna **skriftelik** beantwoord kan word.

- 3.1 Verduidelik wat 'n **nartjie** is.
- 3.2 Wat beteken die woorde "my ouma in kaneel"?
- 3.3 Wat is kaneel? Wanneer en waarom word dit gebruik?
- 3.4 Met wie assosieer die spreker die geur van anys?
- 3.5 Waarom sê die spreker "daar's 'n vrou in elke geur"?
- 3.6 Wat gebeur as hy 'n stukkie nartjieskil tussen sy vingers buig of knak?
- 3.7 Waaraan begin die spreker dink wanneer hy die nartjieskil buig?
- 3.8 Waarom dink jy sê die spreker "O my nooi is in 'n nartjie"?
- 3.9 Watter woorde in strofe 2 rym met mekaar?
- 3.10 Watter woorde in die gedig beteken dieselfde as:
 - 3.10.1 **paai**
 - 3.10.2 **tuin van vrugtebome?**

Die liedjie **sproeireën** deur Jan de Wet gesing kan ook weer as agtergrondsmusiek in die klas gespeel word terwyl die leerders die vrae skriftelik beantwoord. Die leer van die tweedetaal sal sodoende genotvoller wees. Aangesien daar van die spesery **kaneel** in les drie melding gemaak word, handel die volgende taalles oor:
'n Resep van 'n kaneelkaaskoek.

LES VIER

TAALLES na aanleiding van 'n resepte vir 'n kaneelkaaskoek

Tema : Inkopies Doen

a) Doelstellings

Om taalvaardigheid te verbeter op geskrewe en gesproke vlak.

b) Onderrigmateriaal

Teks, woordeboek en skryfbord.

c) Verwagte uitkoms

Die leerders behoort die taalaspekte wat in die les na vore kom korrek in hulle gesproke en geskrewe taal te kan gebruik.



'n Resep***Kaneelkaaskoek*****BESTANDELE:****KORS:**

2 pakkies (400g) Tennisbeskuitjies,
gekrummel
120ml gesmelte botter

VULSEL:

250ml rou rys
220ml sultanas
250ml sjerrie
12 eiers
2ml sout
280g(360ml) suiker
6 houers (500g elk) roomkaas
10ml fyn kaneel
30ml gerasperde suurlemoenskil
100ml koekmeelblom

METODE:

Voorverhit die oond tot 160°C (325°F).
Spuut 'n 46-cm-losboompan met
kleefwerende middel.

Meng die tennisbeskuitjies en botter en
druk vas in die voorbereide pan.

Kook die rys in soutwater tot sag.
Dreineer goed en hou eenkant vir
later.

Week die sultanas 20 minute lank in die
sjerrie.

Klits die eiers, sout en suiker tot lig en
romerig. Voeg die roomkaas by en
klits goed. Voeg kaneel en
suurlemoenskil by en meng goed.
Voeg die rys en sultanas en die orige
sjerrie by en meng deur. Sif die
koekmeelblom bo-oor en vou goed
in.

Giet die mengsel in die voorbereide
kors.

Bak een en 'n halfuur lank. Skakel die
oond af en laat die kaaskoek goed
afkoel in die oond.

Verwyder die ring van die pan versigtig
en sif **kaneel** net voor opdiening oor
indien verkies.

Lewer 'n groot **kaneelkaaskoek**.

(verwerk)

Aanbieding

Die resep sal gelees word en die onderwyser (as fasiliteerder) en die leerders sal daaroor gesels. Woordeskat sal nageslaan en verduidelik word. Die leerders moet na die resep verwys en na aanleiding daarvan die volgende taaloefening voltooi.

4.1 Leer die volgende afkortings:

- 4.1.1 Gebruik 120 **milliliter** (ml.) botter.
- 4.1.2 Sal jy my help **asseblief** (asb.).
- 4.1.3 Blaai terug na die vorige **bladsy** (bl.) vir die kaneelkaaskoekresep.
- 4.1.4 Graad 9 leerders is eintlik in **standerd** (st.) 7.
- 4.1.5 **Meneer** (mnr.) en **Mevrou** (mev.) Lockhorn gaan na die restaurant toe.

4.2 Skryf die volgende afkortings voluit:

- 4.2.1 160°C
- 4.2.2 325°F.

4.3 Verskaf die antonieme uit die resep vir die onderstreepte woorde:

- 4.3.1 Gebruik gaar rys in jou resep.
- 4.3.2 Het jy klein eiers gekoop?
- 4.3.3 Die mengsel is baie swaar
- 4.3.4 Die growwe speserye moet gebruik word.
- 4.3.5 Die rys is hard.

4.4 Verskaf die meervoudsvorm van die onderstreepte woorde:

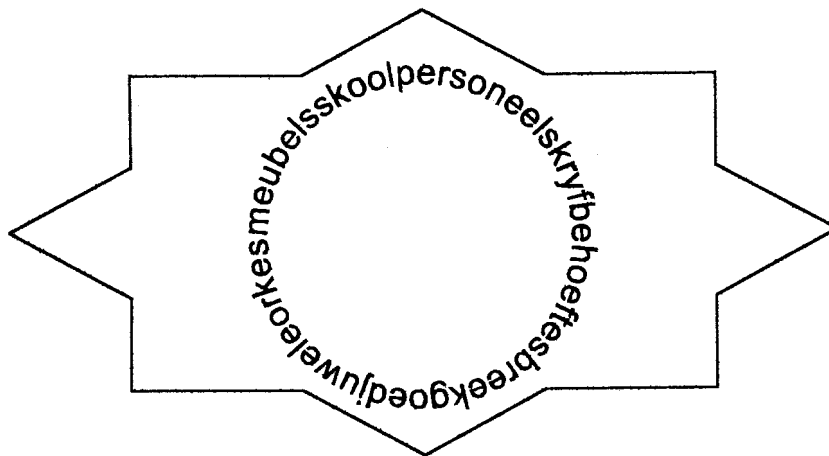
- 4.4.1 Die resep is van Trushantha van Verulam.
- 4.4.2 Die student kan die resep tuis uittoets.
- 4.4.3 Die kaneelkaaskoek smaak heerlik.
- 4.4.4 Jy moet die suurlemoenskil rasper.
- 4.4.5 Die oond moet tot 160°C voorverhit word.

4.5 Verskaf die enkelvoudsvorm van die onderstreepte woorde:

- 4.5.1 Gebruik suurlemoene vir die resepte.
 4.5.2 Klits die eiers sout en suiker tot lig en romerig.
 4.5.3 Gebruik drie halers room.
 4.5.4 Twee pakke tennisbeskuitjies word in die resep gebruik.
 4.5.5 Rys moet gekook word.

4.6 Versamelname

- 4.6.1 Suiker, rys, meelblom, mieliemeel, boontjies en blikkieskos is kruideniersware
 4.6.2 Tee, koffie, vrugtesap en melk is drinkgoed.
 4.6.3 Wyn, Whisky en brandewyn is sterk drank.
 4.6.4 Botter, melk, kaas en room is suiwelprodukte.
 4.6.5 Sout, peper, kaneel, gemmer en knoffel is speserye.
 4.6.6 Lakens, komberse, duvette en kussingslope is beddegoed.
 4.6.7 Messe, vurke en lepels is messeware/tafelgereedskap/eetgerei.
 4.6.8 Kies nou uit die kring in die ster wat antikloksgewys gedraai moet word die korrekte antwoorde op die volgende groepies woorde



FIGUUR 19

- 4.6.8.1 Sofas, tafels, stoele en bedde is _____.
 4.6.8.2 Penne, boeke, potlode en uitveërs is _____.
 4.6.8.3 Ringe, armbande, krale, halssnoere en oorbelle is _____.
 4.6.8.4 Skottels, glase, borde, koppies en pierings is _____.
 4.6.8.5 Onderwysers van 'n skool is _____.
 4.6.8.6 'n Aantal mense wat saam musiekinstrumente speel is 'n _____.

LES VYF**KREATIEWE SKRYFWERK****Tema : Inkopies Doen**a) **Doelstellings**

Om kreatiewe, waarnemings- en weergevaardighede te ontwikkel.

b) **Onderrigmateriaal**

Illustrasies, woordeboek en resepsbladsy

c) **Verwagte uitkoms**

Die leerders behoort hulle gunstelingresepte kreatief te kan beplan en later uit te toets.

Die leerders behoort ook in die mondelinge les hul gunstelingresepte te bespreek, byvoorbeeld in die "wys en vertel" – aspek van voorbereide praatwerk.

Die leerders' behoort ook die eindproduk van hul gunstelingresepte waar te neem en eerlike kommentaar daaroor te lewer.

In die onderstaande reeks illustrasies is Mishendri en vriende besig om hul gunstelingkossoort voor te berei. Die leerders kan gevra word om hulle gunstelingresepte te beplan en uit te skryf.



Aanbieding

Die leerders kan in groepe van twee werk om hul eie resep van hul gunsteling-koeksoort/kossoort op die volgende afgerolde resepbladsy wat aan hulle gegee kan word, uit te skryf. Die Afrikaansonderwyser kan met die Huishoudkunde-onderwyseres reël dat die meisies hul resepte in hulle Huishoudkunde-periodes kan uittoets. Die seuns kan hulle resepte tuis uittoets. Hulle kan ook die resep in die mondelinge les, byvoorbeeld die "wys en vertel" - aspek van voorbereide praatwerk voor die klas wys, en vertel en dan geëvalueer word vir skriftelike werk volgens die volgende gegewe raamwerk:

LES SES

BEGRIPSOEFENINGLES : 'n Gedig wat as Begripstuk gebruik kan word

Tema : Inkopies Doen

Doelstellings

Om praat – en leesvaardighede en waarnemings – en weergevaardighede te ontwikkel.

Om begripsvermoëns te ontwikkel.

Onderrigmateriaal

Teks, skryfbord en woordeboek.

Verwagte uitkoms

Die leerders behoort die gedig vlot te kan lees en daaroor te kan gesels.

Die leerders behoort hulle waarnemings te kan weergee.

Die leerders behoort vrae oor die gedig mondelings en skriftelik te kan beantwoord.

O, DIE HEERLIKE SPROEIREËN!

*Die heerlike sproeireën glinster in die sonlig,
 O, dis werklik 'n bekoorlike sig!
 Die glinsterende waterdruppeltjies is so verfrissend en koel
 O, dit laat my so wonderlik voel!*

*Die kriekies kom uit,
 Dié hoor jy orals fluit.
 'n Sagte wind waai
 en die bont blomme begin swaai.*

*Die voëls begin sing, die blare ritsel,
 En die stroom begin kabbel.
 Alles het so skielik lewendig geraak,
 Want die sproeireën het die natuur laat ontwaak.*

*Die motreëntjie wat op my sproei
 en die lieflike geur van lowergroen plantegroei
 laat my so heerlik ontspan
 dat ek vir ewig hier wil staan.*

*O, Lieflike sproeireën!
 Jou sal ek altyd kies.
 Dis só romanties
 Om in die sproeireën te wees.*

*Deur Dheshni Moodley (graad 10)
 (verwerk)*

Aanbieding

Die stuk kan eers hardop deur die onderwyser gelees word. Die leerders kan daarna gevra word om dit beurtelings hardop te lees.

Die volgende woorde kan verklaar word nadat die leerders die woorde korrek kan uitspreek:

WOORDESKATUITBREIDING EN UITSPRAAK

sproeireën	glinsterende waterdruppeltjies	bont
fluit	neutvars	geur
swaai	kriekies	romanties
ritsel	kabbel	

Vrae vir bespreking

Die volgende vrae kan aan die klas gestel word sodat 'n bespreking oor die stuk kan geskied. Nadat 'n mondelinge bespreking oor die gedig geskied het, kan die leerders die vrae as 'n skriftelike toepassing beantwoord.

- 6.1 Dink jy dat daar in dié gedig van dieselfde soort sproeireën gepraat word as in die gedig "Sproeireën" wat ons in ons vorige gedig "Sproeireën" in **les drie** bespreek het?
- 6.2 Die vyf menslike **sintuie** is **sien, hoor, proe, tas** en **ruik**. Noem die sintuie wat in elk van die volgende strofes gebruik word.
- (i) strofe 1
 - (ii) strofe 2
 - (iii) strofe 3
 - (iv) strofe 4
 - (v) strofe 5

- 6.3 Verduidelik wat **kriekies** is en wat hulle doen.
- 6.4 Wat verstaan jy onder die woorde "bont blomme"?
- 6.5 Noem drie redes waarom die spreker voel dat die sproeiereën die natuur laat ontwaak het.
- 6.6 Wat laat die spreker heerlik ontspan?
- 6.7 Dink jy dat die spreker dit geniet om in die sproeiereën te wees? Motiveer jou antwoord deur 'n kort aanhaling uit die gedig te gee.
- 6.8 Verskaf sinonieme uit die gedig vir die volgende woorde:
motreën
veelkleurig
- 6.9 Verskaf antonieme uit die gedig vir die volgende woorde:
nêrens
einde

LES SEWE**KREATIEWE STELWERK ('n ADVERTENSIE) na aanleiding van die Illustrasies**

Tema : Inkopies Doen

a) Doelstellings

Om kreatiewe en praatvaardighede te ontwikkel.

b) Onderrigmateriaal

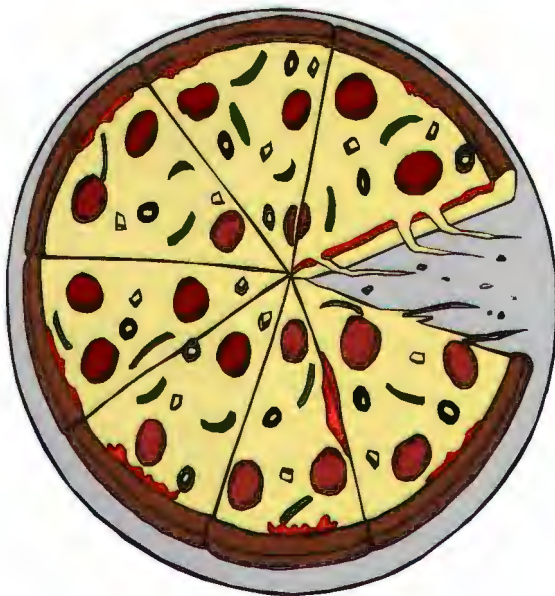
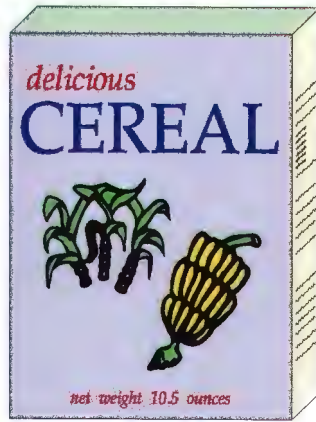
Illustrasies van advertensie en woordeboeke.

c) Verwagte uitkoms

Die leerders behoort deur paarwerk kreatiewe advertensies saam te stel.

Die leerders behoort vlot oor hulle advertensies te kan gesels en hul advertensies voor die klas te kan dramatiseer.





Aanbieding

Die fasiliteerder verskaf die volgende **wenke** in verband met advertensies aan die klas:

- Onthou dat jou advertensie die oog moet trek; dus moet dit **kleurvol** en **interessant** lyk.
- Partykeer kan bekende mense gebruik word om 'n produk te adverteer.
- In sekere advertensies hoef jy niks te lees nie, want die **illustrasies** vertel die storie.
- Dis nie net woorde in jou advertensie wat die aandag trek nie, maar ook die kleurvolle **illustrasies**.
- Gebruik 'n **slagspreuk** – 'n kort slim sin of frase in jou advertensies wat mense altyd en maklik kan onthou.
- Die woorde wat jy gebruik moet die produk só goed laat klink dat mense die produk sal koop. Lätti et al (1997 : 64 – 87).

In die les behoort die leerders se **kreatiewe vaardighede** gestimuleer en bevorder te word.

Die leerders moet eers in groepe van twee werk en oor advertensies gesels, byvoorbeeld van watter advertensies hulle hou of glad nie hou nie, en hulle antwoorde motiveer.

Die leerders moet tydens die les op hulle eie werk. Hulle moet een of 'n groep artikels uit die illustrasies kies en só kreatief moontlik te werk gaan om 'n volledige **advertensie** saam te stel. Die Afrikaansonderwyser kan reël dat die Kunswerkonderwyser die taak in sy leerplan inkorporeer sodat hy aan die leerders meer leiding kan gee en meer inligting in verband met advertensies kan verskaf. Hulle moet ook onthou dat hulle advertensies in Afrikaans geskryf moet word,

alhoewel 'n paar produkte Engelse name het. (Daar kan na hulle woordeskatles van **les een** verwys word om hulle te help).

In een van die volgende week se mondelinge lesse kan die leerders hulle advertensies voor die klas dramatiseer asof hulle dit oor die radio of televisie adverteer.

LES AGT

LETTERKUNDE – POËSIE

Tema: Inkopies Doen

a) Doelstellings

Om lees-, vertolkings- en praatvaardighede te ontwikkel.

Om 'n liefde vir die poësie by die leerders aan te kweek.

Om uitspraakverskynsels vir die leerders uit te wys.

b) Onderrigmateriaal

Teks, woordeboek en skryfbord.

c) Verwagte uitkoms

Die leerders behoort die gedig te verstaan en geniet het.

Die leerders behoort die gedig te vertolk om vir die afdeling **voorbereide praatvaardigheid** geëvalueer te word.

Die leerders moet voorbeelde van uitspraakverskynsels in die gedig kan uitwys.

Die gedig kan ook deur die leerders gebruik word vir 'n praatkoor.

OPPIE PARARA

	<p><i>Please m̄rim kamaan smile kyk net ons tentjies is vol happiness gapaail</i></p>
leerder 1 (groentesmous)	<p><i>ag hoe lyk die m̄rim dan so suur foei foei is die lewe dan asyn en waar koop die m̄rim dit lyk's nogal boenop duur</i></p>
leerder 2	<p><i>nai, m̄rim toe, toe smile kyk daar ons tentjies is vol happiness gapaail</i></p>
leerder 3 (witvrou) leerder 2	<p><i>Die witvrou kannie lag en sy beveel: ek wil niks h̄ nie, die koelie streng-formeel</i></p>
leerder 1 (groentesmous)	<p><i>Ma' m̄rim, p̄-p̄, p̄-p̄ en banana en juicy drywe yt die hartjie van die Kanaän of hoe fancy die m̄rim so 'n vy kyk net hoe uitgaswel is hy van bo tot onner ytgady moenie blush nie m̄rim ons het die blaar daarby of miskien</i></p>
leerder 3 (witvrou)	<p><i>Ek wil niks h̄ nie hoor!</i></p>
leerder 1	<p><i>Ma' m̄rim</i></p>
leerder 3 (witvrou)	<p><i>Ek wil niks h̄ nie hoor!</i></p>
leerder 1 (groentesmous)	<p><i>Ma' m̄rim</i></p>
leerder 3 (witvrou)	<p><i>Jou, jou koelie ek sal nou die polisie!</i></p>
leerder 2 leerder 1 (groentesmous)	<p><i>Die vrugtevent se stem trek agterna Polisie, polisie? Ag nai m̄rim, moet nou nie so spiteful wies nie S̄ tog decently goodbye Raai Die kaalgat perskes blow nog vi' m̄rim kissy</i></p>
leerder 2	<p><i>Die blanke vrou st̄p Oor die parade Klipitie-klap, klipitie-klap Haai m̄rim haai Sure m̄rim wil nie try onse guavas</i></p>
leerder 1 (groentesmous)	<p><i>Die blanke vrou st̄p Oor die parade Klipitie-klap, klipitie-klap Haai m̄rim haai Sure m̄rim wil nie try onse guavas</i></p>
leerder 1 (groentesmous)	<p><i>Ons guarantee hulle m̄rim Hulle's baie goed vi' die nerves!</i></p>

Aanbieding

Die gedig "Oppie Parara" deur Adam Small word gelees en verduidelik. As die onderwyser 'n liefde vir die poësie by sy leerders wil aankweek moet elke gedig wat hy onderrig, 'n juweeltjie wees. Die leerders behoort aan die einde van die les die gedig te verstaan en te geniet het.

Die gedig is 'n voorbeeld van praatpoësie - 'n styl wat in noue verband staan met die praatstyl van een deel van die volk, naamlik dié van die kleurlingdigters.

Die gedig handel oor 'n groentesmous wat sy ware wil verkoop. Nadat die gedig in die klas gelees en bespreek is, kan die leerders tydens hulle mondelinge stelwerkperiode in groepies van drie lede elk werk en oefen. Hulle kan leer om die gedig te vertolk. Die leerders kan tuis en ook tydens pouses oefen om hulle rolle te vertolk. In die daaropvolgende mondelinge periode kan die leerders die geleentheid gegun word om die gedig te vertolk. Hulle kan tydens die les vir die afdeling **voorbereide praatvaardigheid** deurlopend geëvalueer word.

In 'n taalles kan die leerders die standaarduitspraak van spesifieke woorde in die gedig weergee.

LES NEGE**DRAMATISERING VAN 'n DIALOOG**

Tema : Inkopies Doen

a) Doelstellings

Om lees- en praatvaardighede te ontwikkel.

b) Onderrigmateriaal

Teks, skryfbord en woordeboek.

c) Verwagte uitkomst

Die leerders behoort die dialoog te begryp en dit voor die klas vertolkend te lees om vir **voorbereide praatvaardigheid** geëvalueer te word.

Die leerders behoort 'n skriftelike dialoog oor 'n snaakse episode wat in 'n restaurant/supermark kan plaasvind te kan skryf.

'N DIALOOG

Mnr Leroy Jones se kop steek net-net uit bokant die klomp pakkies in sy arms. Sy vrou, mev Loretta Jones, het inkope gedoen. Die klein mannetjie wat altyd lyk of sy klere vir hom te groot is, moet draf om by te bly. Mev Jones, in 'n helderkleurige geblonde rok, vaar soos 'n seilskip oor die bedrywige sypaadjie. Almal en alles gee voor haar pad. Sy draai by die restaurant in en sak swaar in een van die stoele neer. Die stoel gee 'n lang kraak

LES NEGE

DRAMATISERING VAN 'n DIALOOG

Tema : Inkopies Doen

a) Doelstellings

Om lees- en praatvaardighede te ontwikkel.

b) Onderrigmateriaal

Teks, skryfbord en woordeboek.

c) Verwagte uitkomst

Die leerders behoort die dialoog te begryp en dit voor die klas vertolkend te lees om vir **voorbereide praatvaardigheid** geëvalueer te word.

Die leerders behoort 'n skriftelike dialoog oor 'n snaakse episode wat in 'n restaurant/supermark kan plaasvind te kan skryf.

'N DIALOOG

Mnr Leroy Jones se kop steek net-net uit bokant die klomp pakkies in sy arms. Sy vrou, mev Loretta Jones, het inkope gedoen. Die klein mannetjie wat altyd lyk of sy klere vir hom te groot is, moet draf om by te bly. Mev Jones, in 'n helderkleurige geblomde rok, vaar soos 'n seilskip oor die bedrywige sypaadjie. Almal en alles gee voor haar pad. Sy draai by die restaurant in en sak swaar in een van die stoele neer. Die stoel gee 'n lang kraak

LORETTA	<i>Leroy! Leroy! Wat kruip jy so agter die pakkies weg? Kom hier, waar ek jou kan sien. Moenie so staan met die pakkies nie. Sit dit op daardie mense se tafel neer.</i>
LEROY	<i>Maar Loretta, ek kan nie. Daar sit ander mense daar.</i>
LORETTA	<i>Maak soos ek vir jou sê.</i>
LEROY	<i>Maar Loretta ...</i>
LORETTA	<i>Leroy!</i>
LEROY	<i>Ja, Meneer, verskoon my asseblief, maar mag ek hierdie pakkies op u tafel neersit? O, ek mag nie. Dankie meneer Die man wil nie hê ek moet die pakkies op sy tafel neersit nie.</i>
LORETTA	<i>Staan jy nog altyd met die pakkies rond, Leroy? Sit hulle op die grond neer. Hierdie restaurant is nie die soort plek waaraan ek gewoon is nie, maar my voete maak my so seer dat ek nie verder kan loop nie.</i>
LEROY	<i>Sal groter skoene nie help nie? Ek bedoel</i>
LORETTA	<i>Leroy, stil! Gaan vra vir daardie kelnerin die spyskaart. En sê ek wil 'n skoon tafeldoek hê en sy moet die suikerpot kom vol maak en die asbak leeg. Morsige plek!</i>
LEROY	<i>Hier is die spyskaart, Loretta. Die kelnerin sê sy moet eers daardie mense bedien, dan kom sy ons bestelling neem. Hulle het nie skoon tafeldoeke nie, dit kom eers more. Sy sal iemand stuur om die suikerpot vol en die asbak leeg te maak .</i>
LORETTA	<i>Ga! Kyk na die pryse. Elke item op die spyskaart is peperduur. 'n Mens kan ook niks goedkoops meer in die stad kry nie. Leroy, wat gaan jy bestel?</i>
LEROY	<i>Ek Ek weet nie, Loretta! Hier is so baie goed op die spyskaart. Kan ek dalk 'n stukkie van daardie sjokoladekoek kry?</i>
LORETTA	<i>Nee! Jy weet goed ek is besig met 'n dieet om maer te word.</i>
LEROY	<i>Maar dit is jôu dieet, Loretta.</i>
LORETTA	<i>Moenie teëpraat nie, Leroy. So baie suiker is sleg vir jou Toemaar, bestel maar vir jou die koek. Ek sal net 'n stukkie droë roosterbrood kry.</i>
LEROY	<i>Ja, dit is 'n pragtige dag, is dit nie Loretta?</i>
LORETTA	<i>Dis geen pragtige dag as 'n mens so moet sit en wag om bedien te word nie. Ons sit nou al vyf minute hier. Gaan sê vir die bestuurder jy dink die diens hier is treurig, Leroy.</i>
LEROY	<i>Maar, Loretta, hier is baie mense. Kyk net.</i>
LORETTA	<i>Leroy, ek het gepraat.</i>
LEROY	<i>Hier kom die kelnerin nou</i>
LORETTA	<i>Kelnerin, ek is nie gewoon daaraan om so te sit en wag nie. Ek verwag flinke diens. Bring vir ons twee koppies tee, 'n stukkie droë roosterbrood vir my man, en 'n stuk sjokoladekoek met varsroom en neute vir my.</i>

(Verwerk)

Aanbieding

Die dialoog kan in die klas gelees en bespreek word nadat die fasiliteerder die korrekte woordeskat en uitspraak deeglik ingeskerp het. Die leerders moet dan in groepe van twee werk om die dialoog te leer en later tydens die volgende mondelinge les die dialoog vertolk om vir voorbereide praatvaardigheid geëvalueer te word.

WOORDESKAT EN UITSPRAAK

pakkies
kruip weg
gewoond aan
kelnerin
spyskaart
sjokoladekoek
dieet
tafeldoek
asbak

bedien
bestelling
duur
goedkoop
bestuurder
roosterbrood
flinke diens
suikerpot

Vir skriftelike toepassing kan die leerders gevra word om 'n kort dialoog oor 'n snaakse gebeurtenis/episode wat in 'n restaurant of supermark kan plaasvind, te skryf.

5.3 LESSE VIR GRAAD 11

Al die lesse vir graad 11 word op die tema **EMOSIES** gebaseer

Die hoofdoel van hierdie lesse is die verbetering van die ses basiese kommunikatiewe taalvaardighede. (Vergelyk Burz en Marshall 1997.) Vergelyk ook die onderrigstrategieë vir koöperatiewe leer in hoofstuk 2, en die beginsels vir *tweedetaalleer as leerderopvoeding* en Fisher (1990) se *onderrigmodel vir denkvaardighede* in hoofstuk 2.

LES EEN

MONDELINGE LES

Tema: Emosies

a) Doelstellings

Om praatvaardigheid, waarnemings – en weergeevaardighede te verbeter.

b) Onderrigmateriaal

Illustrasies, woordeboek en skryfbord.

c) Verwagte uitkoms (Die verwagte uitkomst in elke les hou verband met die kritiese uitkomst in die UGO-benaderingswyse.)

Die leerders behoort vlot en spontaan oor hulle eie emosies te kan gesels.

Die leerders behoort die verskillende emosies in die illustrasies waar te neem en weer te gee.

EMOSIES



Aanbieding

Die onderwyser wat die les wil fasiliteer, kan die illustrasies as uitgangspunt vir praatwerk in die inleidingsles gebruik. Die leerders wat vir ± 20 minute in groepe van ± 8 lede elk werk, kan elkeen 'n illustrasie en 'n woordeboek gebruik om die verskillende emosies wat die karakters in die illustrasie toon waar te neem, te bespreek, en dan weer te gee. Om die leerders aan die gang te kry, kan die volgende stel vra aan elke groep gevra word:

Dink jy dat elke karakter in die prent dieselfde voel? Waarom sê jy so?

Verskaf een woord by elke prentjie wat sal aandui hoe elke karakter voel.

Wat dink julle het gebeur wat veroorsaak het dat die karakters die spesifieke uitdrukkings op hulle gesigte het?

Was daar ooit 'n tyd toe jy ook een of meer van dié emosies ervaar het? Vertel kortliks.

Elke lid van die groep kies nou 'n prent waaroor jy wil gesels. As jy nooit só gevoel het nie, verbeel jou dat jy in daardie spesifieke situasie is, en sê hoe voel jy en wat het gebeur om jou só te laat voel? Skryf die gewaarwordinge neer, want later wanneer die hele klas bespreking hou, kan jy makliker daarvoor gesels.

Kan jy aan verskillende ander soorte emosies behalwe dié in die illustrasies dink? Skryf hulle neer.

Na ± 20 minute se groepwerk moet die leerders weer op hulle eie sitplekke in die klas sit en 'n klasbespreking oor emosies deur middel van die illustrasies nou kan volg. Leerders kan die woordeskat wat hulle tydens groepwerk geleer het, en die woordeskat wat tydens dié mondelinge les voortgespruit het, weergee. Die woordeskat kan deur die fasiliteerder op die skryfbord geskryf word sodat die leerders dit in die laaste ± 10 minute van die mondelinge periode kan afskryf om dit byderhand te hê vir hulle volgende lesse.

LES TWEE**BEGRIPSOEFENINGSLES****Tema: Emosies****a) Doelstellings**

Om lees- en luistervaardighede te ontwikkel.

Om begripsvermoëns te ontwikkel.

Om kommunikatiewe- en taalvaardighede en probleemoplossingsvaardighede te ontwikkel. (Vergelyk Burz & Marshall 1997.)

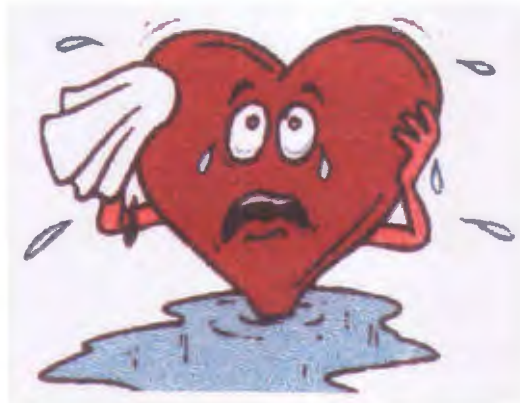
b) Onderrigmateriaal

Teks, skryfbord en woordeboek.

c) Verwagte uitkoms

Die leerders behoort die begripsstuk te begryp en vrae daarvoor mondelings en skriftelik te kan beantwoord.

Die leerders behoort oplossings vir sekere probleme te vind wat hulle op toekomstige probleme wat hulle miskien sal ondervind, kan toepas.



HY HET MY VERLAAT

Die sterk wind swiep die motreëntjie geniepsig en koud teen my. Die andersins kalm see is vandag onstuimig. Ek sit op 'n rots waarteen die skuimende branders hoog aanslaan en dit lyk vir my asof die see net so verwaard as ek is. Trane begin van my wange afrol as ek weer aan die gebeurtenisse van die dag dink. Ek kry 'n hol gevoel in my maag en my hart is verpletter.

Waarom het hy my verlaat? Waarom die skielike verandering? Ek kan die hartseer nie verberg nie want ek het hom só liefgehad. Ek het 'n ellendige gevoel van verwerping wat diep in my geslote lê. Ek verdrink in 'n see van verwarring want alles het só skielik gebeur. Gister was my lewe vol liefde, blydskap en hoop vir 'n wondersoet toekoms van liefde maar nou Is daar net droewigheid, verydeling en eensaamheid.

Die pyn is só erg, die lem deurstee my hart ... ek wil nie bly leef nie. Hoe kan ek sonder hom leef? Waarom het hy my nie voorheen vertel dat hy my wil verlaat nie? Het ek miskien iets verkeerd gedoen? Het hy miskien iemand ander gekry om lief te hê ...? Dan waarom gee hy geen rede nie? Sal ek ooit weer liefde en blydskap hê? Soveel vrae maar geen antwoorde nie.

Die donker wolk van neerslagtigheid sweef oor my lewe en ek soek na die lig van hoop, maar ek kan dit nie sien nie. Ek huil want die spookagtige vingers van verlatenheid gryp my vas. Lag en die wêreld lag saam ... Maar ek huil ... En ek huil alleen.

(Teks deur Dheshni Moodley : 1991 – verwerk)

Aanbieding

'n Oorspronklike teks (van byvoorbeeld 'n leerder) kan een keer hardop deur die onderwyser voorgelees word. Die leerders kan ook gevra word om beurtelings hardop te lees en 'n bespreking kan gehou word oor Dheshni se emosies, en wat die moontlike redes kan wees vir haar kêrel se besluit om die kys te beëindig. Daar kan ook op 'n paar oplossings van haar probleme besluit word - wat miskien kan help om haar beter te laat voel, of om van hom te vergeet.

Moeilike woorde kan op die bord geskryf word en kort verklarings kan deur die onderwyser verskaf word sodat die leerders die begripsstuk beter kan begryp.

Nadat die begripsstuk deeglik bespreek is, kan die leerders die volgende tipes vrae (veelkeusige antwoorde en waar/onwaar-antwoorde) skriftelik beantwoord. Die fasiliteerder kan dan vasstel of die leerders die stuk werklik begryp het al dan nie.

VRAE:

- 2.1 Weet Dheshni waarom haar kêrel haar verlaat het? Motiveer jou antwoord deur 'n kort aanhaling van vyf agtereenvolgende woorde te gee.
- 2.2 Is die see kalm? Haal een woord aan om jou antwoord te staaf.
- 2.3 Beskryf die weer.
- 2.4 Hoe was haar lewe toe haar kêrel haar nog liefgehad het?
- 2.5 Hoe voel sy nou nadat hy haar verlaat het?
- 2.6 By elk van die onderstaande vrae is daar drie alternatiewe antwoorde; kies elke keer die regte antwoord. Skryf net die nommer en die letter van die korrekte antwoord neer.
 - 2.6.1 'n Motreëntjie is:
 - a. Sagte reën
 - b. Reën wat vir 'n kort tyd baie hard val
 - c. Reën waarvan motte hou
 - 2.6.2 "Die lem deurstee my hart" beteken:
 - a. Haar kêrel steek haar met 'n lem
 - b. Sy steek 'n lem deur haar hart
 - c. Sy is vreeslik hartseer
 - 2.6.3 "Die spookagtige vingers van verlatenheid gryp my vas" beteken:
 - a. Haar kêrel gryp haar om die nek vas
 - b. Iemand gryp haar om die nek vas
 - c. Sy voel 'n diep gevoel van eensaamheid
- 2.7 Sê of die volgende stellings **waar** of **onwaar** is en motiveer jou antwoord deur 'n aanhaling uit die stuk:
 - 2.7.1 Dit is laaggety toe Dheshni by die strand sit
 - 2.7.2 Mense huil saam met haar want hulle deel haar pyn
 - 2.7.3 Dheshni voel dat haar kêrel miskien 'n ander nooi het
 - 2.7.4 Dheshni het haar kêrel nie te veel liefgehad nie
 - 2.7.5 Dheshni het geen hoop vir die toekoms nie

VERWAGTE ANTWOORDE (leerders moet die tipe antwoord wat verwag word kan motiveer)

- 2.1 Nee. "Waarom het hy my verlaat?"
- 2.2 Nee "onstuimig".
- 2.3 'n Sterk wind waai en 'n motreëntjie val.
- 2.4 Dit was vol liefde, blydschap en hoop.
- 2.5 Daar is net droewigheid, verrydeling en eensaamheid in haar lewe.
- 2.6.1 a.
- 2.6.2 c.
- 2.6.3 c.
- 2.7.1 Onwaar. "Skuimende branders hoog aanslaan".
- 2.7.2 Onwaar. "En ek huil alleen".
- 2.7.3 Waar. "Het hy miskien iemand ander gekry?"
- 2.7.4 Onwaar. "Ek het hom só liefgehad".
- 2.7.5 Waar. "Ek soek na die lig van hoop, maar ek vind dit nie".

LES DRIE

LUISTER VIR GENOT

Tema: Emosies

a) Doelstellings

Om luistervaardigheid te verbeter.

Om begripsvermoëns in verband met luistervaardigheid te ontwikkel.

Om die tweedetaalleer genotvol te maak sodat leerders by die lesse betrokke sal raak.

b) Onderrigmateriaal

Laserskyfspeler/laserskyfie, teks en skryfbord.

c) Verwagte uitkoms

Die leerders luister na die lied, moet die inhoud begryp en daaroor kan gesels.

Die leerders behoort die luisteroefening genotvol te ervaar het.





'N LIEDJIE

DIE LEWE SONDER JOU

Gesing deur Johan Stemmet

*Die liefde kom en gaan verby
 Net soos die golwe op die see
 Sal ons die liefde ooit verstaan
 Wat heimwee en verlange gee
 Die liefde gaan gou verby
 Nog voor ons harte kan verstaan
 Jy is vir ewig weg van my
 Waarheen moet ek nou verder gaan*

KOOR:

*Maar die lewe sonder jou is eensaam en so alleen
 En ek dink nog aan jou, en wonder waar is jy heen
 Wie sal ooit kan verstaan hoe verlange my hart laat ly
 In die lewe sonder jou is daar nooit weer 'n liefde vir my*

*Ek hoor die suid-wind oor die see
 Wat van verlore liefde sing
 Dit bring vir my vertroosting mee
 Van bittersoet herinnering
 Net soos die seemeeu dartelend draai
 En die golwe ewig-wiegend dui,
 Soos die seewind mistig waai,
 Het al ons liefde nou verdwyn*

KOOR:

*Maar die lewe sonder jou is eensaam en só alleen
 En ek dink nog aan jou, en wonder waar is jy heen
 Wie sal ooit kan verstaan hoe verlange my hart laat ly '
 In die lewe sonder jou is daar nooit weer 'n liefde vir my
 In die lewe sonder jou is daar nooit weer 'n liefde vir my.*

EMI S.A.: Decibel Music

Aanbieding

In die mondelinge stelwerkperiode kan die onderwyser die laserskyfspeler gebruik om die liedjie te speel, en terselfdertyd kan die leerders iets leer van die moderne tegnologie, byvoorbeeld hoe die laserskyfspeler funksioneer. Die liedjie ***Die lewe sonder jou*** gesing deur Johan Stemmet, en wat verband hou met Dheshni se gebroke hart oor haar verlore liefde in **les twee**, word gespeel en die leerders kan ontspan en na die woorde luister. Daarna kan hulle gesels oor die inhoud en die emosies wat by hulle en die sanger opgewek word. Hulle kan ook 'n vergelyking tref tussen die stuk in **les twee** en **dié liedjie**.

Na die bespreking kan hulle in groepe werk en die lied leer sing. Op hierdie stadium van die les kan elke lid van 'n groep 'n kopié van die lied voor hom hê. Nou kan hulle na die woorde **kyk** en daarna **luister**. Later kan hulle na die woorde **kyk**, na die woorde **luister** en **saamsing**. Aan die einde van die les sal elke groep beurtelings voor die klas probeer sing. Die sangkopié kan aan die **musiekonderwyser** gegee word en daar kan gereël word dat die leerders die liedjie in hulle **musiekklas** kan oefen.

Die onderwyser kan miskien ook die potensiële kunstenaars, byvoorbeeld goeie **sangers** en leerders wat musiekinstrumente kan speel, ontdek. Die les bied aan hulle die geleentheid om hulle **musiektalente** verder te **ontwikkel**. Nadat hulle die liedjie geleer het, kan hulle dit tydens een van hulle **mondelinge periodes** in die Afrikaansklas sing.

LES VIER**MONDELINGE STELWERK****Tema: Emosies****a) Doelstellings**

Om praat- en leesvaardigheid te ontwikkel.

b) Onderrigmateriaal

Teks, skryfbord en woordeboek.

c) Verwagte uitkoms

Die leerders behoort die verskillende emosies te kan verstaan en daaroor te kan gesels.

Die leerders behoort die dialoë te kan dramatiseer.

'n Dialoog tussen 'n vrou en haar man. Sy besluit om hom te verlaat omdat hy 'n alkoholis is. (Dit is 'n situasie wat aansluit by baie leerders se leefwêreld)

Die toneel speel af in die kombuis van die gesin. Dit is middernag en alles is stil behalwe vir die getik van die horlosie. By die kombuistafel sit 'n vrou wat sukkel om haar oë oop te hou. Sy lyk doodmoeg en moedeloos. Sy wag op haar man wat in die môre vertrek het op soek na werk en hy het nog nie opgedaag nie. Haar rooi, opgeswelde oë is 'n teken daarvan dat sy gehuil het. Skielik word die stilte verbreek deur 'n harde geklop aan die deur. Sy staan op en gaan maak die deur oop. Haar man wat hoog in die takke is, stap binne.

BLONDIE: *Hoe kan jy iets sê as jy dit nie eers glo nie? Jy wend geen poging aan om werk te kry nie. Jy verwaarloos die kinders en betoon geen liefde aan my nie. Jy verkies dit liever om die bottel te soen.*

DAGWOOD: *Ek sal probeer om op te hou drink. Ek belowe. Moenie my in die steek laat nie, asseblief!*

BLONDIE: *Dis die duisendste keer dat ek dit hoor! Ek verdien nie hierdie lewe van ellende nie. Ek is te jonk om hierdie lyding te verdra.*

DAGWOOD: *Moenie dit aan my doen nie, groot asseblief! Dink aan die kinders. Dink aan al die skade wat 'n egskeiding aan hulle kan doen. Is jy nie meer lief vir my nie?*

BLONDIE: *Dagwood, al my liefde vir jou het die dag toe jy begin drink het, by die venster uitgevlieg. En moenie jou oor die kinders bekommer nie, want hulle sal definitief sonder jou beter kan klaarkom.*

DAGWOOD: *Jy sal jou eendag oor hierdie beslissing betreur.*

BLONDIE: *Nee, ek is seker daarvan dat ek sonder jou 'n beter lewe sal lei. Ek wens dat ek dit vroeër kon gedoen het. Totsiens DAGWOOD!!!*

DAGWOOD *sit met sy kop in sy hande. 'n Donker wolk sweef oor sy lewe en hy weet dat hy die lig uitgeblaas het.*

(deur Moodley, D. graad 11 : 1992)

(verwerk)

Aanbieding

In die dialoog kom die **emosies** van **verydeling**, **haat**, **teleurstelling**, ensovoorts na vore. Die leerders sal in groepe van drie werk en die dialoog leer. Hulle kan in hulle eie tyd oefen en later die dialoog voor die klas voordra. Die leerders wat sonder die woorde voor hulle die teks kan dramatiseer, kan dit só vertolk en die ander wat sukkel, kan die woorde byderhand hou wanneer hulle die teks dramatiseer.

Daar kan ook met die dramaonderwyser gereël word dat hy die leerders die geleentheid gun om die dialoog in hulle dramaperiodes te oefen, en hy kan meer leiding in verband met die tegniese aspekte van dramatisering aan die leerders, verskaf, byvoorbeeld houding, intonasie, stembuiging, gesigsuitdrukkings, ensovoorts.

As skriftelike toepassing op die les kan die leerders in die stelwerkperiodes gevra word om 'n dialoog tussen 'n eggenoot en eggenote wat diep emosies tydens 'n hewige geskil wat hulle gehad het, uit te skryf, of hulle kan gediggies skryf wat spesifieke emosies moet illustreer ten opsigte van dieselfde tema in die dialoog.



LES VYF**KREATIEWE STELWERK (na aanleiding van 'n prent)****Tema: Emosies****a) Doelstellings**

Om skryf, kreatiewe waarneem- en weergevaardighede te ontwikkel.

b) Onderrigmateriaal

Teks (van les vier), prent, skryfbord en woordeboek.

c) Verwagte uitkoms

Die leerders behoort hulle waarneem- en weergevaardighede te gebruik om kreatiewe stelwerk te skryf.

Die les is 'n toepassing ten opsigte van die kennis in les vier (hoofstuk 5.)



Aanbieding

Die leerders moet gedurende die les alleen werk om die taak te voltooi. Die kreatiewe stelwerkpunt wat die leerders behaal, vorm 'n deel van die deurlopende evaluering van skryfvaardigheid.

Nadat *BLONDIE* van *DAGWOOD* geskei is, het hy op die strate beland omdat hy na die bottel gedraai het om van sy hartseer te ontsnap. Verwys na die prent en skep 'n kreatiewe stuk of gedig wat daarop van toepassing is. Gee jou gedagtes vrye teuels, maar orden hulle om 'n sentrale tema.

LES SES**DRAMATISERING (na aanleiding van verwerkte artikels)**

Tema: Emosies

a) Doelstellings

Om praatvaardighede, denkvaardighede- en probleemoplossingsvaardighede te ontwikkel.

b) Onderrigmateriaal

Artikels, skryfbord en woordeboek.

c) Verwagte uitkoms

Die leerders behoort oplossings vir probleme in artikel 3 en 4 te verskaf.

Vrou praat nie met hom nie**PROBLEEM:**

MOEDELOOS: Nou word dit te erg: Ek is tien jaar lank getroud met 'n vrou wat nie met my praat nie. Sy gaan werk toe en kom terug; eet, bad, rus in die sitkamer, staan op en gaan slaap – sonder om een enkele woord met my te praat. Ek het haar al gelos, maar toe het sy beloof dat alles sou verander. Niks het verander nie. As ek vra wat verkeerd is, is die antwoord: “Niks nie”, óf: “Ek is moeg”. Moet ek haar los?

OPLOSSING:

**Meneer, sy kom heel waarskynlik uit 'n huis waar daar nie gepraat is nie, allermens oor haar emosies. Daarom voel sy waarskynlik nie daaroor ongelukkig nie en besef geensins dat sy almal om haar ongelukkig maak nie. Ek dink jy moet eers die saak mooi aan haar verduidelik en reël dat julle 'n sielkundige gaan spreek, en dan moet sy 'n paar keer alleen gaan. Sy sal waarskynlik nie wil gaan nie, want sy sal dit as 'n bedreiging beleef dat sy haar gevoelens moet blootstel. As sy nie wil gaan nie, moet jy dreig dat jy dié keer regtig sal loop.*

LES SES**DRAMATISERING (na aanleiding van verwerkte artikels)**Tema: Emosiesa) Doelstellings

Om praatvaardighede, denkvaardighede- en probleemoplossingsvaardighede te ontwikkel.

b) Onderrigmateriaal

Artikels, skryfbord en woordeboek.

c) Verwagte uitkoms

Die leerders behoort oplossings vir probleme in artikel 3 en 4 te verskaf.

Vrou praat nie met hom nie**PROBLEEM:**

MOEDELOOS: Nou word dit te erg: Ek is tien jaar lank getroud met 'n vrou wat nie met my praat nie. Sy gaan werk toe en kom terug; eet, bad, rus in die sitkamer, staan op en gaan slaap – sonder om een enkele woord met my te praat. Ek het haar al gelos, maar toe het sy beloof dat alles sou verander. Niks het verander nie. As ek vra wat verkeerd is, is die antwoord: “Niks nie”, óf: “Ek is moeg”. Moet ek haar los?

OPLOSSING:

**Meneer, sy kom heel waarskynlik uit 'n huis waar daar nie gepraat is nie, allermens oor haar emosies. Daarom voel sy waarskynlik nie daaroor ongelukkig nie en besef geensins dat sy almal om haar ongelukkig maak nie. Ek dink jy moet eers die saak mooi aan haar verduidelik en reël dat julle 'n sielkundige gaan spreek, en dan moet sy 'n paar keer alleen gaan. Sy sal waarskynlik nie wil gaan nie, want sy sal dit as 'n bedreiging beleef dat sy haar gevoelens moet blootstel. As sy nie wil gaan nie, moet jy dreig dat jy dié keer regtig sal loop.*

Aanbieding

Die leerders kan in groepe werk. Elke groep werk op die artikel om beurtelings die rol van die persoon met die probleem en die dokter/psigoloog wat die raad verskaf, te vertolk. Nadat hulle deeglik samesprekings gehou het en geoefen het, kan hulle die teks voor die klas, sonder die stuk of woorde voor hulle, vertolk.

As skriftelike toepassing moet elke leerder gedurende die stelwerkperiode op sy eie werk. Hy moet hom verbeel dat hy die psigoloog is en die raad verskaf wat as oplossings vir die probleme in die volgende artikels 1 en 2 dien. Nadat hulle **skriftelike** pogings geëvalueer is, kan hulle die **stukke** leer en vertolk vir **voorbereide praatvaardigheid**, byvoorbeeld **dramatisering**. Die rolvertolking kan op video opgeneem word en later aan die leerders van ander klasse vertoon word. (Vergelyk Burz & Marshall 1997 : 53-64.)

LES SEWE**LUISTERBEGRIP****Tema: Emosies****a) Doelstellings**

Om luister- en skryfvaardighede te ontwikkel.

b) Onderrigmateriaal

Laserskyf, skryfbord en woordeboek.

c) Verwagte uitkoms

Die leerders behoort die lied te begryp en te geniet.

Die leerders behoort die vrae wat op die lied gebaseer is, mondelings te kan beantwoord.

EK IS BAIE LIEF VIR MAMMIE

*Dit was my beurt om die kinders by die skool op te laai
Ek sit en wag daar in my bakkie met my vensters afgedraai
Toe kom daar uit die sangklas reg langs die prinsipaal
Die suiwerste stemmetjie soos 'n babanagtegaal:*

KOOR

*Ek is lief vir mammie
Ek is baie lief vir mammie
Elke keer as ek haar kwaadmaak
Wil sy kwaad bly, maar sy kan nie
Want ek is baie baie lief vir mammie.*

*My hart was sommer sag en ek wens ek kon meer hoor
En terwyl ek nog so wag, antwoord 'n kinderkoor*



(vervolg)



1. Wil ouers nie teleurstel

PROBLEEM:

GEFRUSTREERD: Ek is 'n 25-jarige Blankemeisie wat nie weet waarheen nie. Ek was 'n tyd lank 'n prostituut, wat ek nog steeds nie kan verwerk nie. My ouers het my egter geweldig bygestaan, sodat ek verder kon studeer. Nou het ek 'n verhouding begin met 'n Indiërman. My ouers is verregs en sal dit nooit aanvaar nie. Ek wil nie graag my vriendskap verbreek nie, maar ook nie my ouers teleurstel nie.

OPLOSSING:

*Ek raai jou sterk aan om eers jou hart by 'n sielkundige uit te praat voordat jy met 'n ernstige verhouding – met wie ook al – begin.....

2. Kan nie vergeet ná egskeiding

PROBLEEM:

VERLANGE: Ek is in 1995 van my vrou geskei, maar ek kan nie daarvoor kom nie. Ek was al by 'n sielkundige, maar dis asof ek myself nie toelaat om haar te vergeet nie. Ek glo diep in my hart dat sy nog lief is vir my. Sy is intussen weer getroud, maar ek glo nie sy is baie gelukkig nie. Ek het allerlei herinneringe. Hoekom doen ek dit? Is dit verkeerd om na haar te verlang?

OPLOSSING:

*Meneer, dis nie verkeerd om te verlang nie

HERHAAL KOOR

*En toe gister by die rugby het ek gou my dors gaan les
 En toe ek terugkom op die pawiljoen toe speel die skoolorkes
 En doer op die nuwe telbord met die lectric ligte
 Stap die **woorde** oor die skerm en die stadion sing saam*

HERHAAL KOOR

*Toe my taxi voor die deur stop, was dit laat ... baie laat
 Toe ons groet, toe sien sy ek sien sy is kwaad ... baie kwaad
 Met haar vuiste op haar heupe langs die tafel koue kos
 En die weerlig in haar oë ...toe trek ek saggies los ...*

Herhaal eerste twee reëls van koor

*Toe gaan die hele huise se **ligte** aan en die **kinders** is op ons bed
 En Woel die kollie hond sing saam want Boet speel sy trompet*

HERHAAL KOOR TOT EINDE

Uit: die Laserskyf "Gautvol" gesing deur Leon Schuster

Aanbieding

Die liedjie **Ek is Baie Lief vir Mammie** gesing deur Leon Schuster op sy Laserskyf "**GAUTVOL**" sal twee of drie keer gespeel word, en die leerders moet daarna **luister** en vrae **mondelings** probeer beantwoord. Die liedjie is gekies omdat dit verband hou met die tema **Emosies**. Dit handel oor verskillende emosies soos 'n kind se liefde vir sy moeder, die moeder se liefde vir haar kind, blydschap en woede.

Die afgerolde sangkopieë kan uitgedeel word en die onderwyser en die leerders kan lekker **saamsing**. Die leerders kan ook in groepe sing, byvoorbeeld in die nagtegaalstemmetjie, in die sanger se stem, in die kinderkoor se stem en in die kolliehond en Boet die trompetspeler se stem. Die liedjie kan ook in die **musiekklas** deeglik geleer word om verdere genot te verskaf.

VRAE (Wat mondelings beantwoord moet word)

- 8.1 Waar is die persoon wat sing toe die lied begin het?
- 8.2 Waarom was hy daar?
- 8.3 Wie se kamer was langs die sangklas?
- 8.4 Waarmee word die stemmetjie wat hy hoor vergelyk?
- 8.5 Is die liefde in die liedjie dieselfde as die liefde waaroor ons in **les 1** geleer het? Motiveer.
- 8.6 Vertel iets van die persoon oor wie daar gesing word.
- 8.7 Wat is 'n kinderkoor?
- 8.8 Hoe voel die luisteraar as hy die kinderkoor hoor sing?
- 8.9 Waar was die luisteraar gister?
- 8.10 Wat het hy daar gaan doen?
- 8.11 Wat het op die pawiljoen gebeur?
- 8.12 Waarop het die lied se woorde verskyn?
- 8.13 Wie het toe begin sing?
- 8.14 Hoe het hy na die rugby toe gegaan?
- 8.15 Het hy vroeg huis toe gegaan? Motiveer.
- 8.16 Wie is die "sy" in die laaste deel van die lied?
- 8.17 Beskryf die sanger se vrou se emosies toe hy só laat en dronk huis toe gekom het.
- 8.18 Wat het hy gedoen om alles te probeer regmaak?
- 8.19 Wie is op hulle bed toe hy begin sing het?
- 8.20 Wie sing saam, en wie speel die trompet?



PLESIERIG



VERLOKLIK



GEHEIMSINNIG



MAG



TROTS



DAPPER-GEHEIMSINNIG

DAPPER



Aanbieding

Die stuk oor “**GLIMLAGTE**” kan hardop deur die leerders voorgelees word, en ‘n deeglike bespreking kan daarna plaasvind. Natuurlik sal die leerders oor die onverwagte dood van **Diana** en die emosies wat daaraan verbonde is, wil gesels wanneer daar in die stuk oor Diana se glimlag melding gemaak word. Die leerders se **spontane insette** (vergelyk hoofstuk 3) sal in ag geneem word, en die volgende les (les nege) sal oor Diana, haar liefde en haar dood handel.

Jy onthou moontlik nog daardie foto van Diana, die prinses van Wallis, kort ná die aankondiging van haar verlowing met prins Charles. Haar skamerige skalkse glimlag het die wêreld aangegryp. Daardie kyk in haar oë was nie net skugter nie, maar ook verleidelik. In sekere foto’s is haar lippe saamgepers wanneer sy glimlag en trek haar mondhoeke plat. Hoewel sy dit probeer wegsteek, verklap haar gesigsuitdrukkings die spanning waaronder sy gebuk gegaan het.

President Bill Clinton beskik oor ‘n verskeidenheid glimlagte. As presidensiële kandidaat het sy gesigsuitdrukkings dikwels kort na sy verkiesing ‘n mengsel van jeugdige geesdrif en selfvertroue uitgestraal. Deesdae gaan dit nie só goed met sy regering nie, en is sy glimlag baie keer gedwonge.

Taalles

Verwys na die illustrasies en teks oor **glimlagte** en doen die taalwerk in groepe. Die volgende aspekte kan aan bod kom:

Idiome

Gebruik die liggaamsdele soos **lippe**, **oë**, **mond**, **tande**, **kop** en **glimlag** wat in die stuk gebruik word, en kyk hoeveel idiome jy in jou moedertaal kan vind wat die woorde bevat. Onthou om die betekenis van die idiome ook neer te skryf, byvoorbeeld. Raadpleeg **HAT** of enige woordeboek in verband met jou moedertaal want daar is verskillende interpretasies van emosies by verskillende kultuurgroepe wat 'n betekenisverskil kan toon.

Oefeninge

Voltooi kolom B:

KOLOM A	KOLOM B
IDIOOM	BETEKENIS EN IDIOOM IN MOEDERTAAL
• Tussen die lip en die beker lê daar groot onseker.	
• Die toneel is 'n doring in die oog .	
• Sy eet met lang tande .	
• Moenie jou kop in 'n byenes steek nie.	
• Hy smeer jou heuning om die mond .	
• Uit die oog uit die hart.	

FIGUUR 20

Skryf nou die 10 idiome neer wat die woord **hart** bevat en verskaf die betekenis daarvan (leerders moet in pare werk om die taak te voltooi).

Voltooi die volgende vaste **uitdrukings** in kolom A wat met **emosies** verband hou. Soek die antwoorde (werkwoorde) in kolom B:

Oefeninge

Voltooi kolom B:

KOLOM A	KOLOM B
IDIOOM	BETEKENIS EN IDIOOM IN MOEDERTAAL
• Tussen die lip en die beker lê daar groot onseker.	
• Die toneel is 'n doring in die oog .	
• Sy eet met lang tande .	
• Moenie jou kop in 'n byenes steek nie.	
• Hy smeer jou heuning om die mond .	
• Uit die oog uit die hart.	

FIGUUR 20

Skryf nou die 10 idiome neer wat die woord **hart** bevat en verskaf die betekenis daarvan (leerders moet in pare werk om die taak te voltooi).

Voltooi die volgende vaste **uitdrukings** in kolom A wat met **emosies** verband hou. Soek die antwoorde (werkwoorde) in kolom B:

KOLOM A	KOLOM B
<i>Medelye, simpatie word _____.</i>	<i>Betoon/betuig</i>
<i>Moord/Misdaad/selfmoord word ____.</i>	<i>Gepleeg</i>
<i>liefde, haat, wrok, agterdog, jaloesie, hoop word _____.</i>	<i>Verskaf</i>
<i>pogings word _____.</i>	<i>Gemaak</i>
<i>fees word _____.</i>	<i>Behaal</i>
<i>genot word _____.</i>	<i>Verklaar</i>
<i>trane word _____.</i>	<i>Gesluit</i>
<i>foute word _____.</i>	<i>Gestort</i>
<i>sukses word _____.</i>	<i>Begaan</i>
<i>nederlaag word _____.</i>	<i>Gevier</i>
<i>oorwinning word _____.</i>	<i>Aangewend</i>
<i>vriendskap word _____.</i>	<i>Gely</i>
<i>skoor word _____.</i>	<i>Behaal</i>
<i>rusie word _____.</i>	<i>Gesoek</i>
<i>verlies word _____.</i>	<i>Gekoester</i>
<i>oorlog word _____.</i>	<i>Bewys</i>
<i>vrede word _____.</i>	<i>Gely</i>

FIGUUR 21

Verkleinwoorde

Liggies is die verkleinwoord van die woord **ligte** ('n meervoudsvorm). Soek nou ses woorde uit die teks wat in die **meervoudsvorm** geskryf is; skryf hulle neer en verskaf die verkleinwoorde daarvan.

ANTWOORDE

ENIGE SES

foto's	- foto'tjies
lippe	- lippies
gesigsuitdrukings	- gesigsuitdrukinkies
glimlagte	- glimlaggies
kinders	- kindjies / kindertjies
tande	- tandjies
godinne	- godinnetjies
oë	- ogies
vroue	- vrouetjies / vrouetjies

Adjektiewe

Soek – vyf byvoeglike naamwoorde/adjektiewe uit die teks en skryf hulle neer.

ANTWOORDE

ENIGE SES

smeulende	skamerige
geheimsinnige	verloklike
jeugdige	trotse
uitlokkende	skrikkerige
selfversekerde	

'n Taalspeletjie: Werk in groepe van twee om die taalspeletjie te speel. Gebruik die nege letters in die blokkies hieronder om woorde wat uit drie letters en meer bestaan te vorm. Onthou : elke woord moet die middelletter/vokaal dit is die "I" bevat, byvoorbeeld LINT/Lint. Elke letter word net **een** keer gebruik. **VORM OOK EEN WOORD WAT AL NEGE LETTERS BEVAT.** Gebruik die woorde daarna in korrekte sinstrukture.

U	L	A
T	I	N
D	E	R

FIGUUR 22

ANTWOORDE

lei	luid	riel	nier
lier	luider	riet	lira
uie	ruil	ruine	uit
uit	duit	latei	lint
uier	dien	latrine	ruit
dier	die	uil	uiter
tien	ruiten	uitdra	tier
lui	lit	uitred	rein
luier	ril	unie	liter
lied	rit	urine	rei
<u>NEGE-LETTERWOORD: UITLANDER</u>			tuin

Evaluering

Bevredigend: 20-25

Baie Goed: 31-35

Goed: 26-30

Uitstekend: 36 en meer

LES NEGE**BEGRIPSOEFENINGSLES**

Tema: Emosies

a) Doelstellings

Om luistervaardigheid en begripsvermoëns te ontwikkel.

b) Onderrigmateriaal

Teks, laserskyfspeler/laserskyfie, skryfbord en woordeboek.

c) Verwagte uitkoms

Die leerders behoort na die inhoud van die lied te luister en assosiasies te maak wat verband hou met emosies.

Die leerders behoort die inhoud van die teks te begryp en die vrae wat daarop gebaseer is skriftelik te kan beantwoord.

Die towergeheim van Diana

Deur Terésa Alfonso

Sy draai 'n halssnoer, versier met smaragde van koningin Mary, om haar kop. Ons probeer dieselfde doen.

In Suid-Afrika verorber ons elke brokkie nuus oor wat die media nou al die Charles en Di-show noem.

Die klerewinkels is skielik vol van Diana se frille, strikke, kolle en plat skoene. En ons koop lustig mee, al pas die lady *Di-look* nie elkeen nie. Maar wie's gepla? Almal wil net soos sy lyk, so 'n ietsie van haar betowering hul eie maak.

Haarkappers staan bont om kliënte se hare in daardie lang kuifie te knip.

DIANA is nie net 'n baanbreker op modegebied nie. Sy breek ook die mure van Jerigo af.

Tydens 'n besoek aan die St. Mary-hospitaal in Londen doen sy iets wat toe nog 'n taboe is: sy groet 'n **vigspasient met die hand.**

Jou handdruk is 100 000 woorde werd," sê die bleek man vir haar. "Jy het vandag gehelp dat die wêreld vigs baie beter verstaan."

Net so help sy ook om eeu-oue mites oor melaatsheid weg te toor wanneer sy die hande van lyers in Nigerië en Indonesië liefderyk vashou.

Dan is daar haar honderde besoek aan die armes, die siekes, die gebreklikes, die verlore nes. Diana wieg 'n kind met breinkanker in haar arms. Diana strel oor die kort stompies van iemand wat haar bene verloor het. Diana dans met 'n bejaarde, sy mond laggend sonder 'n enkele tand.

In haar laaste paar maande beywer sy haar vir 'n verbod op landmyne, ondanks sekere stywelipolitici in Engeland wat dink sy raak te groot vir haar skoene. Haar veldtog is 'n reusesukses.

Vir jong vroue soos ek is sy 'n toonbeeld van 'n vrou met mannemoed wat tog geen greintjie van haar vroulikheid inboet nie.

Danksy Diana hoef ons nie meer soos ons arme ma's die supervroue van die sewentigs te wees nie. Ons kan foute maak, weerloos wees en wêreldde versit.

Diana is die ma wat haar huilerige baba paai met haar pinkie vertroostend in sy mond, nes ons. Sy is die vrou wie se man haar vir 'n ander gelos het, nes ons.

Sy is die een wat mense oor landsgrense heen, regoor die aardbol, op 'n nuwe manier aanraak. Sy doen dit nie soos die wêreldleiers nie. **Sy doen dit met haar liefde.**

Sy is, in haar eie profetiese woorde, die koningin van harte. Die een **wat lag, huil, seerkry** en bloei nes ons.

(vervolg)

DIS 31 Augustus 1997. In 'n tunnel in Parys verloor 'n man beheer oor sy motor.

Voordat die somerson daardie Sondag opkom oor die staf van liefde, sterf sy. En die wêreld steier.

Ons is eers stom van skok, dan woedend.

Ons wil antwoorde hê. Iemand moet hiervoor betaal. Ons liefing is van ons beroof, haar towerkrag is eensklaps weg.

Die antwoord is uiteindelik eenvoudig.

Tony Blair, Britse premier, se voorlesing uit 1 Korintiërs 13 vertel die hele verhaal:

“Die liefde vergaan nooit nie, maar die gawe om God se boodskap te verkondig, sal verdwyn, die gawe om ongewone tale en klanke te gebruik, sal ophou, en dié van kennis sal uitgedien raak ... En nou: geloof, hoop en liefde bly, hierdie drie. En die grootste hiervan is die liefde!”

Die begrafnis is oor, maar soos TV se Mietie in Koöperasie-stories gesê het: “Oor is nog lank nie verby nie.”

Lank lewe die liefde! Lank lewe Diana!

(Uit: **Huisgenoot**
September, 1997)

Aanbieding

Die les kan ingelei word die emosiebelaaide liedjie op die laserskyf “Candle in the Wind” deur Elton John wat hy by wyle Diana, prinses van Wallis, se begrafnis gesing het. (Aangesien die lied nog nie vertaal is nie kan die Engelse weergawe gebruik word). Elton het die beroemde lied wat eers ter nagedagtenis aan Marilyn Monroe geskryf is, herskryf ter nagedagtenis aan “Diana, die koningin van harte”

Nadat die korrekte atmosfeer geskep is en die onderwyser en die leerders oor hulle emosies gesels het, sal die begripstuk bespreek word, en die leerders behoort dan die volgende vrae skriftelik te kan beantwoord.

VRAE:

- 10.1 Verskaf 'n aanhaling van vier agtereenvolgende woorde as motivering dat Diana se dood almal geskok het.
- 10.2 Hoe het Diana die wêreld gehelp om vigs beter te kan verstaan?
- 10.3 Hoe het sy eenkeer, soos enige ander moeder, haar huilende baba getroos?
- 10.4 Wat het sy gedoen om die eeu-oue mites oor melaatsheid weg te toor?
- 10.5 Sou die Lady Di-look by almal pas? Verskaf 'n aanhaling van nege woorde om jou antwoord te motiveer.
- 10.6 Met watter projek was Diana 'n paar maande voor haar dood besig?
- 10.7 Wat het sy van Koningin Mary ontvang?
- 10.8 Waarvan het Di gebruik gemaak om mense regoor die aardbol aan te raak?
- 10.9 Noem twee tipes mense by wie sy besoeke afgelê het.
- 10.10 Waarom word sy genoem "Koningin van Harte"?

LES TIEN**Kreatiewe stuk vir portefeulje - individuele evaluering van skriftelike take deur leerders****Tema: Emosies****a) Doelstellings**

Om die leerders se kreatiewe- en skryfvaardighede te evalueer.

b) Onderrigmateriaal

Illustrasie en woordeboek.

c) Verwagte uitkoms

Die leerders behoort al die kennis wat hulle in verband met die tema **Emosies** geleer het en hulle kreatiewe vaardighede te gebruik om hulle skriftelike take te voltooi. (Vergelyk 4.18 **evalueringsmetodes** : 144-146.)



(Uit: Diana Princess of Wales. A Tribute 1997 : 90)

Aanbieding

Die leerders moet bepaalde skriftelike take voltooi vir evaluering van kreatiewe vermoëns.

1. Skryf 'n kort gediggie, ter nagedagtenis aan Diana, die *koningin van harte*.
2. Skryf 'n kort gediggie wat jou emosies oor Diana se ontydige dood illustreer.
3. Skryf 'n kort gediggie om jou emosies vir iemand wat jy baie liefhet, te illustreer.
4. Skryf 'n kort opstel, 'n brief, 'n koerantberig oor *Diana, Koningin van harte*.

Die leerders moet op hulle eie werk om 'n kreatiewe stuk te lewer sodat hulle individuele pogings geëvalueer kan word. Die punte vorm deel van die deurlopende evaluering van skriftelike take vir promosie tot die volgende graad.

HOOFSTUK SES

SLOTBESKOUIING

6.1	SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKINGS	187
6.2	VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE	192
6.3	SLOT	192

HOOFSTUK SES

SLOTBESKOUIING

6.1 SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKINGS

In hierdie studie was die hoofdoel om aan te toon dat daar in Suid-Afrika 'n groot behoefte aan verandering in die onderrigsituasie, die rol van die onderwyser en leerinhoud bestaan - in die besonder vir onderrig in T²-Afrikaans.

Uit die navorsing oor die studieonderwerp vloei dus enkele belangrike bevindinge voort. In die tradisionele taalklaskamer waar die transmissiemodel van taalleer gebruik word, word net die wiskundige intelligensie en linguistiese intelligensie van die leerders beklemtoon, terwyl die ander belangrike aspekte soos die interpersoonlike intelligensie, intrapersoonlike intelligensie en die musikale of ruimtelike intelligensie nie aandag geniet nie. In die transmissiemodel van leer is die onderwyser die outoriteitsfiguur met die mag in die taalklaskamer en die taak om frontale onderrig te lewer, terwyl die leerders die rol van passiewe ontvangers speel. Die **leemtes** van die transmissiemodel van taalonderrig is dat daar van die tradisionele kurrikulum wat 'n lineêre model is, gebruik gemaak word. Die model is op vier stadia gebaseer wat progressief van **doelwit tot inhoud tot organisasie tot evaluering** lei. (Vergelyk hoofstuk 2.)

Daar is ook gewys dat taalleerders deur dié model **benadeel** word en dat die model geen plek in die nuwe taalonderrigklaskamer het nie.

Daar is verder daarop gewys hoe die nuwe metodologiese ontwikkelinge in die onderwys 'n behoefte aan verandering vereis, en hoe dié verandering 'n paradigmatiese verskuiwing in die opvoedkunde noodsaak. Die onderwyser van T²-Afrikaansonderrig moet dus as **fasiliteerder van leer in 'n kommunikatiewe taalonderrigsituasie** sy taalonderrig aan byvoorbeeld die hand van Kohonen

(in Nunan 1992 : 28-31) se **model** oor **Ondervindingstweedetaalleer** wat in hoofstuk 1 bespreek word, hersien. In dié model behoort **ondervinding** geprosesseer te word deur doelbewus daaroor te **reflekteer**; sodoende word die leerhandeling as 'n **sikliese** proses gesien wat onmiddellike refleksie, abstrakte konseptualisering en aksies **integreer**. (Vergelyk hoofstuk 2.)

'n **Leerdergesentreerde kurrikulum** is uiteengesit en bespreek om aan te toon dat daar 'n koöperatiewe poging tussen die **onderwyser** en die **leerder** ten opsigte van die onderrig-leerhandeling bestaan, want **albei** is betrokke in die **besluitnemingsproses** van die **kurrikulum**, **inhoud** en **hoe** dit onderrig moet word. **Koöperatiewe leer** vorm 'n belangrike deel van die **prosesgeöriënteerde model** van tweedetaalverwerwing.

Daar is ook daarop gewys dat T²-Afrikaanstaalonderrig binne die **kommunikatiewe kurrikulum** as 'n *proses* gesien moet word wat uit die **interaksie** tussen die **leerders**, **onderwyser**, **tekste** en die **onderrigleeraktiwiteite** voortvloei. In die kommunikatiewe klas word die **leerinhoud** wat deur die onderwyser en leerders geselekteer word binne 'n **metodologiese** benadering geplaas, wat die **onderrigleerproses** moet fasiliteer. Budd en Wright (in Nunan 1992 : 209) se **prosesmodel** word dus as 'n baie bruikbare model voorgestel. (Vergelyk hoofstuk 2.)

Die tweede doelstelling van die studie was om die **rol van die onderwyser as fasiliteerder** van leer in die interaktiewe kommunikatiewe onderrigbenadering uiteen te sit. Daar is aan die hand van erkende outeurs soos Savignon (1983) (1991), Combrink (1993), Kroes (1992), Larsen-Freeman (1986), Carl Rodgers (in Joyce *et al* 1992), De Wet (1979), Rivers (1987) (1990), Nussbaum (1992), Fisher (1990) en Hurt (1978) aangetoon dat fasilitering van leer in kommunikatiewe T²-Afrikaanstaalonderrig hoë eise aan die T²- taalonderwyser stel. Dit is nie moeilik of onmoontlik om leer in kommunikatiewe T²- Afrikaans-taalonderrig suksesvol te fasiliteer nie. Dit verg net 'n **beter en groter begrip** van die **spesifieke onderwysbehoefte** en **sosiale realiteite**. Die **fasiliteerder**

moet die **taalleerder** as die **fokuspunt** beskou en die **kommunikasie** tussen hom en die leerders of onder die leerders self, of tussen die leerders en die tekste as belangrik beskou. Hy moet ook terselfdertyd die **didaktiese implikasies** van die interaktiewe kommunikatiewe benadering goed ken.

Daar is verder aangetoon dat daar by die fasilitering van leer van kommunikatiewe T²- Afrikaanstaalonderrig aandag gegee moet word aan die aspekte soos die leerder se behoeftes. Die **fasiliteerder** behoort 'n goeie begrip te hê van die **sewe kritiese vaardighede** in die nuwe kurrikulum 2005 en die **agt gebiede** waarop die uitkomsgebaseerde onderrig gegrond word.

Die **rol** van die **onderwyser** in die **interaktiewe kommunikatiewe onderrigbenadering** is ook bespreek, want die onderwyser as **fasiliteerder** van leer speel 'n belangrike rol, aangesien kurrikulêre nuwighede op die wyse waarop die onderwyser by die taalonderrig **betrokke** is, berus. Hy behoort te weet **hoe** tweedetaalsprekers die taal verwerf en sy **onderrigpraktyk** daarvolgens te **beplan** en die **leerplan** só in **klaskameraktiwiteit** te omskep dat die unieke behoeftes van die leerders in sy taalklas in ag geneem word.

“**Suggestopedia**” die belangrike tegniek wat die leerders kan help om van hulle negatiewe gevoelens en hindernisse in verband met **taalleer** te bowe te kom, het ook aandag geniet. Verdere aspekte wat 'n belangrike rol in die onderwyser se fasilitering van leer in kommunikatiewe T²- Afrikaanstaalonderrig speel, is ook bespreek, byvoorbeeld die **faktore** wat die leerder se **begrip** van die **leerstof** beïnvloed, **onderwysgedragswyses**, die **interaktiewe klaskamerklimaat** en die **nonverbale veranderlikes** wat tot **effektiewe fasilitering** lei.

Die fasiliteerder se **kennis** en **bekwaamheid** in verband met die genoemde aspekte sal definitief verseker dat hy die **kommunikatiewe aspekte van T²- Afrikaans in die leerdergesentreerde, multikulturele klaskamer positief sal kan bevorder**. (Vergelyk hoofstuk 3.)

Die derde doelstelling van die studie was om die interaktiewe taalklaskamer met 'n leerdergesentreerde fokus te bespreek en die **kernkomponente** wat die **grondslag** van **klaskamerkommunikasie** vorm, uiteen te sit en aan te toon **hoe** belangrik hulle vir **suksesvolle interaksie** in die taalklaskamer is. Die rol van die onderwyser as fasiliteerder van leer en sy rol in die **identifisering** en **behandeling** van **aspekte** soos **hoëkwaliteitonderrig** en **leerdergedragswyses** word deeglik bespreek. Die rol van die **onderhandelingsvennootskap** en die **faktore** wat leerders tot **maklike taalleer** aanspoor, is uitgelig, sodat die **fasiliteerder** van leer in staat sal wees om te weet **wat** van hom verwag word om sodoende sonder baie moeite of angs die leerders se **tweedetaalvaardighede** te kan bevorder.

Die basiese elemente van **klaskamerkommunikasie**, byvoorbeeld die behandeling van die leerders se foute in die interaktiewe kommunikatiewe taalklaskamer, **leerderpersepsies** in verband met **klaskamerkommunikasie**, **motivering**, **hoe** die onderwyser sy **leerders se aandag** kan behou, die rol van **taalspeletjies**, die **plek van drill** in die **kommunikatiewe benadering**, die **spesifieke leerstyle** wat leerders in die klaskamer openbaar, die doel van **kommunikatiewe strategieë** en **evalueringsmetodes** is ook deeglik nagevors en bespreek. Daar is dus 'n poging aangewend om aan te toon dat die **onderwyser**, die leer van **T²-Afrikaans** suksesvol sal kan **fasiliteer** deur **hoëkwaliteitonderrig**, **beheer**, **bestuur** en **organisasie** van die **leerhandeling**, en as daar tussen die onderwyser en leerder 'n kompromie ten opsigte van **praat**, **luister**, **terugvoer**, **beplanning** en **ooreenstemming** in verband met leeraktiwiteite bestaan. (Vergelyk hoofstuk 4.)

Die vierde doelstelling van die studie was om al die teorieë, bevindinge, feite en voorstelle waarvan daar in hoofstukke 2, 3 en 4 melding gemaak word, as basis te gebruik vir lesse in hoofstuk 5 wat in die **T²-Afrikaanstaalonderrig** gebruik kan word om leer in die kommunikatiewe tweedetaalklas te bevorder. Die genoemde aspekte van hoofstukke 2, 3 en 4 vorm die **grondslag** waarop die **leerstof geselekteer** word, deur **wie** en **hoe** die leerstof gekies en daaroor

besluit word, en hoe die lesse beplan word. In die lesse is verskillende taalstrukture en taalkomponente geïntegreer sodat dit geïntegreerd in 'n multitalige, interaktiewe kommunikatiewe taalklaskamer volgens die eise van die sewe kritiese vaardighede van die uitkomsgebaseerde onderrig aangebied kan word.

Die lesse wat 'n verskeidenheid tegnieke, metodes, aanbiedingsmoontlikhede en leeraktiwiteite behels, is vir graad 9 onder die tema **Inkopies Doen** aangebied, en die lesse vir graad 11 is volgens die tema **Emosies** uitgewerk.

Al die lesse in hoofstuk 5 word binne konteks beplan, en die basiese taalvaardighede, naamlik **luister, praat, lees, skryf, waarneem** en **weergee** word by **albei grade** se lesse so ver moontlik geïntegreer. Die klem val op **kommunikasie** in **groepwerk**; **praataktiwiteite** word effe sterker beklemtoon, want volgens Lätti en Gouws (1992) is die **einddoel** van **T²-taalonderrig** om leerders te oorrede om die taal te **praat**. Die fasiliteerder en leerders se besluitneming in die keuse van leerstof of onderwerpe en beplanning van leeraktiwiteite wat die geleentheid skep vir deelname en interaksie in die tweedetaal is onontbeerlik. **Taalspeletjies** word ook in die beplanning van lesse gebruik, want volgens Kroes (1992 : 29) kan **taalspeletjies** baie effektief gebruik word om klaskamerkommunikasie te bevorder want leerders word **sintuiglik** gestimuleer en dit gee aanleiding tot verbetering van **kommunikasievaardigheid**.

Musiek, kunswerk en **dramatisering** word ook by die beplanning van lesse gebruik, want **musiek** kan die leerders help om die psigologiese steurnisse in verband met tweedetaalleer te bowe te kom. Hulle kreatiewe vaardighede word ook gestimuleer, terwyl hulle op die **taalgebruik, betekenis** van die boodskappe en **genot** wat sulke lesse bied konsentreer, in plaas van op die **linguistiese** vorms.

6.2 VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE

Aangesien daar in hierdie studie nie aandag gegee is aan die belangrike kwessie van *evaluering* en *kreditering* volgens die **UGO**-model nie, is intensiewe navorsing oor die wyse waarop daar geëvalueer moet word binne die **UGO**-model 'n belangrike tema vir verdere navorsing.

Die waarde van groepwerk/koöperatiewe leer en die verfyning van hierdie onderrigstrategie is 'n aspek wat ook verder nagevors kan word.

Die hele kwessie van geïntegreerde taal- en letterkundeonderrig, en die verwagte uitkomst wat daarmee gepaard gaan, behoort ook verder nagevors te word, aangesien die meeste onderwysers die geïntegreerde aanbieding van taal en letterkunde problematies vind.

6.3 SLOT

Die belangrikste taak van die onderwyser as fasiliteerder van leer, in die besonder T²-vaardighede, is uiteindelik om leerders in staat te stel om

- suksesvol te kommunikeer,
- probleme selfstandig op te los, en
- mense te wees wat in die samelewing saam met ander kan werk en lewensvaardighede met selfvertroue kan beoefen.

BRONNELYS

- Boomer, G. 1992. Negotiating the curriculum. In Boomer, G., Lester, N., Onore, C. & Cook, J. Eds. *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st century*. London: Falmer Press, pp. 4-14.
- Breen, M. & Candelin, C. 1980. 'The essentials of a communicative curriculum in language teaching'. In *Applied Linguistics*, 1(2): 89-112.
- Breen, M. 1987. Contemporary paradigms in syllabus design : part 2. In *Language Teaching*, 20(3): 157-174.
- Burz, H.L. & Marshall, K. 1997. *Performance-based curriculum for language arts. From knowing to showing*. California: Corwin Press, Inc.
- Combrink, L. 1993. Taalonderrig in die nuwe Suid-Afrika. In *Journal for Language Teaching*, 27(3): 204-220.
- De Kock, D.M. 1994. *Die ontwerp en implementering van 'n onderwyskommunikasiemodel*. Universiteit van Pretoria: Ongepubliseerde D.Phil-proefskrif.
- De Wet, J.J. 1979. Gebrek aan begrip in onderrig. In *Onderwysbulletin*, 22(1): 6-19.
- De Wet, J.J., Monteith, J.L. de K. & Van der Westhuizen, G.J. 1981. *Opvoedende leer*. Durban: Butterworth.
- Ellis, R. 1982. Informal and formal approaches to communicative language teaching. In *ELT Journal*, 36(2): 73-81.
- Ellis, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fisher, R. 1990. *Teaching children to think*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gage, N.L. & Berliner, D.C. 1975. *Educational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. 1974. Changing teacher and student behavior : An empirical investigation. In *Journal of Educational Psychology*, 66(3): 390-405.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. 1987. *Looking in classrooms (3rd ed)*. New York: Harper & Row.

- Govender, S.P. 1997. *A new education framework : curriculum 2005. "A basic guide to understanding outcomes based education"*. Durban: Graphics & Printing.
- Graham, T. 1997. *Diana Princess of Wales. A Tribute*. London: Weindenfeld & Nicolson.
- Hansford, B. 1988. *Teachers classroom communication*. London: Harcourt, Brace.
- Harmer, J. 1982. What is communicative? In *ELT Journal*. **36**(3): 164-168.
- Hurt, H.T., Scott, M.D. & McCroskey, J.C. 1978. *Communication in the classroom*. Reading: Addison – Wesley.
- Ingram, J. & Worrall, N. 1993. *Teacher – child partnership: the negotiating classroom*. London: David Fulton.
- Isenberg, J.P. 1990. Teachers' thinking and beliefs and classroom practice. In *Childwood Education*, **66**(5): 322-327.
- Jackson, P.W. 1990. *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Johnson, K. 1982. *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: New York.
- Joubert, M.J. 1988. *Kommunikasiestrukture en effektiewe onderrig*. Universiteit Pretoria: Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling.
- Joyce, B. & Weil, M. 1996. *Models of teaching (5th ed)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kenyon, V. 1993. A brief overview of language acquisition theory. *Educamus*, **39**(2): 34-37.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kroes, H. 1992. *Die kommunikatiewe benadering tot tweedetaalonderrig : Afrikaans op senior primêre vlak*. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.
- Larsen–Freeman, D. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Lätti, M. & Gouws, S. 1992. *Die vier vaardighede*. Kaapstad: Maskew Miller Longman (Edms.) Bpk.

- Lätti, M., Gouws, S., Smith, I., Burwise, L., Van der Merwe, T., Strydom, F. & Kroes, H. 1997. *Nuwe afrikaans sonder grense. Standaard 6/Graad 8*. Kaapstad: Maskew Miller Longman (Edms.) Bpk.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lloyd, C. & Beard, J. 1995. *Managing classroom collaboration*. London: Cassell.
- Mac Pherson, C.R.B. 1992. *Teaching English. A handbook based on the communicative approach*. Johannesburg: Lexicon Publishers.
- McKay, R. 1989. Interactions in the classroom. In *Unisa psychologia*, 16(2): 20-24.
- Melrose, R. 1995. *The communicative syllabus – a system functional approach to language teaching*. London: Pinter.
- Morrow, K. 1977. Teaching the functions of language. In *ELT Journal*, 32(1): 9-14.
- Muller, R.P. 1994. *Onderhandelings as klaskamerpraktijk*. DPhil. Randse Afrikaanse Universiteit. Ongepubliceerde D.Litt.et Phil.-proefschrift.
- Nunan, D. 1988. *Learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1992. *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, J.F. 1992. Effective teacher behaviors. In *Communication Education*, 41(2): 167-180.
- Opperman, D.J. 1975. *Groot verseboek*. Kaapstad: Tafelberg – Uitgewers Bepok.
- Opperman, D.J. 1985. *Junior verseboek*. Kaapstad: Tafelberg – Uitgewers Bepok.
- Ridge, E. 1992. Communicative language teaching: time for review? In *Spil Plus*, 21: 95-108.)
- Rivers, W.M. 1987. *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W.M. 1990. Interaction and communication in the language class in an age of technology. In *The Canadian Modern Language Review*, 46(2): 271-283.

- Saiz, M. 1990. Communication strategies. In *English Teaching Forum*, **28**(4): 23-25.
- Savignon, S.J. 1983. *Communicative competence theory and classroom practice*. Reading: Addison – Wesley Publishing Company.
- Savignon, S.J. 1991. Communicative language teaching: state of the art. In *TESOL Quarterly*, **25**(2): 261-277.
- Shulman, L.S. 1986. Those who understand knowledge growth in teaching. In *Educational Researcher*, **15**(2): 4-14.
- Slavin, R.E. 1989. *School and classroom organisation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stem, H.H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M. 1985. A critical look at the communicative approach. In *ELT Journal*, **39**(2): 76-87.
- Thompson, G. 1996. Some misconceptions about communicative language teaching. In *ELT Journal*, **59**(1): 9-15.
- Van der Walt, J.L. 1990. The role of the teacher in communicative language teaching. In *Journal for Language Teaching*, **24**(1): 28-40.
- Widdowson, H. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, T. 1987. *Roles of teachers and learners*. London: Oxford University Press.
- Zumwalt, K.K. 1986. *ASCD Year-book. Improving teaching*. Alexandria: Association for Supervision Yearbook.

ILLUSTRASIES: uit IMSI. 1997. *Master Clips*, 202,000.

TYDSKRIFTE

- Rooi Rose*, 26 Januarie 1994: 20-22.
Huisgenoot, 18 September 1997: 16-17.

WOORDEBOEKE

Kritzinger, M.S.B., Labuschagne, F.J. & Pienaar, P. de V. 1969. Reds. *Verklarende Afrikaanse Woordeboek*. Pretoria: Van Schaik.

Odendal, F.F., Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., Du Toit, S.J. & Booysen, C.M. 1979. Reds. *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal* Johannesburg: Perskor.

Readers' Digest. 1996. *South African Multi-Language Dictionary and Phrase Book*. Cape Town: Readers' Digest Association of South Africa (Pty) Limited.

LIEDJIES

Schuster, L. Laserskyf. 1997. "*Gautvol*". S.A. EMI Music. S.A. (Pty) Ltd.

Stemmet, J. Laserskyf. 1995. "*Stil deur my lewe*". EMI S.A. Decibel Music.

OORSPRONKLIKE TEKSTE DEUR 'n LEERDER

Moodley, D. 1991. "*O, Die Heerlike Sproeireën*".

Moodley, D. 1991. "*Hy het my verlaat*".

Moodley, D. 1992. "*'n Dialoog tussen 'n vrou en haar man. Sy besluit om hom te verlaat omdat hy 'n alkoholis is*".