

**'N EKLEKTIESE MODEL VIR DIE  
ONDERRIG VAN AFRIKAANS AS  
DERDE TAAL AAN SWART  
TERSIÊRE LEERDERS**

**DEUR**

**ANNEMARIÉ ELIZE SWARTZ**

**NOVEMBER 1997**

Ek verklaar hiermee dat:

**'n Eklektiese model vir die onderrig van Afrikaans as 'n derde taal aan swart tersiêre leerders** my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het, deur middel van volledige verwysings aangedui of erken het.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'A.E. Swartz', written over a horizontal line.

A.E. Swartz



**'N EKLEKTIESE MODEL VIR DIE ONDERRIG  
VAN AFRIKAANS AS DERDE TAAL AAN SWART  
TERSIÊRE LEERDERS**

DEUR

ANNEMARIÉ ELIZE SWARTZ

TESIS VOORGELÊ TER VERVULLING VAN DIE VEREISTES VIR DIE GRAAD

**MAGISTER ARTIUM**

IN DIE

**FAKULTEIT LETTERE EN WYSBEGEERTE**

AAN DIE

**UNIVERSITEIT VAN WES-KAAPLAND**

**PROMOTOR: PROF. I VAN DE RHEEDE**

**MEDE-PROMOTOR: DR. F.S. HENDRICKS**

BELLVILLE

NOVEMBER 1997

UNIVERSITY OF THE WESTERN CAPE  
LIBRARY  
439.368 SWA  
UNIVERSITEIT VAN WES-KAAPLAND  
BIBLIOTEK

THES

## ERKENNING

**Vir my pa wat die liefde vir die onderwys en vir Afrikaans in my wakker gemaak het.**

Baie dankie

- aan Johann, my man, sonder wie se hulp en aanmoediging hierdie studie nie moontlik sou gewees het nie
- aan my promotor, prof. I. van de Rhee en medepromotor. dr. F.S. Hendricks
- aan die dosente van die Departement Afrikaans en Nederlands van die UWK - nie net vir hulp en leiding nie, maar vir vriendskap.

Ek dra hierdie studie op aan al die Afrikaans 105-studente van die Universiteit van Wes-Kaapland wat oor die afgelope nege jaar deel geraak het van my lewe en my 'n veel ryker mens gemaak het.

## ABSTRAK

Die soeke na effektiewe metodes om 'n tweede/derde taal te onderrig en leer, is al eeue lank 'n fokus van taalnavorsing. In die tweede helfte van hierdie eeu het die ontstaan van tweedetaalverwerwing as 'n spesifieke studiefokus gelei tot 'n beduidende verbreding van navorsing op die terrein van toegepaste en psigolinguistiek. Hierdie navorsing het 'n wye verskeidenheid tweedetaalonderrigmetodes opgelewer, maar min eenstemmigheid is bereik oor watter benadering as suksesvol beskou kan word. Wat wel algemeen aanvaar word, is dat geen universele model vir tweede-/derdetaalleer bestaan of ooit gevind sal word nie, aangesien elke groep taalleerders uniek is ten opsigte van hul behoeftes en verwante omstandighede. Hierdie insig beklemtoon dat die gebruik van statistiese data wat uit empiriese ondersoeke verkry is om tot gevolgtrekkings te kom ten opsigte van effektiewe tweedetaalonderrig en -leer in die algemeen, ongeldig is. Dit verklaar die huidige neiging in tweedetaalnavorsing om eerder van kwalitatiewe metodes gebruik te maak in die vorm van aksienavorsing, waarvan die gevolgtrekkings minder veralgemeenbaar is, maar as meer geldig binne 'n spesifieke konteks beskou kan word.

Hierdie studie maak gebruik van bogenoemde aksienavorsingsmetodes om die problematiek rondom die onderrig en leer van Afrikaans as derde taal aan te spreek. Die leerders wat as 'n heterogene teikengroep in hierdie studie dien, is swart volwasse studente met spesifieke behoeftes en gesindhede ten opsigte van die teikentaal en wat 'n verskeidenheid kulture verteenwoordig. Wat die groep wel in gemeen het, is 'n byna nul-kennis van Afrikaans - wat impliseer dat die term *derde taal* en *vreemde taal* in hierdie konteks as sinoniem gebruik kan word.

Hierdie navorsing behels 'n omvattende literatuurstudie oor tweede- en derdetaalonderrig en -leer, wat die rol van kulturele en affektiewe faktore by tweedetaalverwerwing insluit. Op grond hiervan word 'n model vir die onderrig en leer van Afrikaans as derde taal voorgestel, beskryf en bespreek, gevolg deur 'n beskrywing van die praktiese implementering daarvan met die klem op die verskillende taalaktiwiteite wat gebruik is.

Die kwalitatiewe data wat uit hierdie aksienavorsing verkry is, dui aan dat, binne die genoemde konteks en perke van hierdie studie, 'n aangepaste vorm van die sogenaamde kommunikatiewe benadering tot tweedetaalonderrig en -leer wel die taalbehoefte van die gegewe teikengroep met welslae aangespreek het. Spesifiek is gevind dat formele taalonderrig 'n belangrike rol speel in dié benadering; dat kulturele en affektiewe faktore in ag geneem behoort te word by die keuse van kursusinhoud en die ontwerp van materiaal, en dat die taaldosent kennis behoort te neem van die verskillende kognitiewe prosesse en leerstyle wat leerders moontlik sal gebruik voordat op 'n spesifieke kursusstruktuur en didaktiese benadering besluit kan word

Voorts word die gebruik van 'n modulêre/tematiese benadering ten opsigte van die ontwerp van kursusbateriaal aanbeveel om die leerders se belangstelling, motivering en taalvaardigheid te bevorder.

Ten slotte word die noodsaaklikheid van 'n *eklektiese* model vir derdetaalonderrig en -leer bevestig, om die spesifieke behoeftes en unieke omstandighede van elke groep taalleerders te akkommodeer.

## ABSTRACT

The search for effective methods of teaching and learning a second or third language has been the subject of research for centuries. The focus, in the second half of this century, on second language acquisition as a separate field of study has substantially broadened the scope of applied and psycholinguistic research. As a result, a variety of second language teaching methods were evolved, but little or no consensus was reached on which of these are successful. What *is* generally accepted, however, is that no universal model for the teaching or learning of a second or third language exists or will ever be found, owing to the fact that every group of language learners is unique regarding its needs and related circumstances. This insight emphasizes the invalidity of using statistical data from specific empirical investigations, to arrive at generalised conclusions regarding effective ways of teaching and learning a second language. It also explains the current tendency in second language research towards using action research to generate qualitative data which, though less generalisable, are considered more valid within a given context.

This study uses action research to address the problem of teaching and learning Afrikaans as a third language. The learners who form the heterogeneous target group in this study are black adults from various cultural backgrounds with specific language needs and particular attitudes towards Afrikaans. What all members of this group do have in common, however, is a virtually null knowledge of Afrikaans - which implies that the terms *third language* and *foreign language* may be regarded as synonymous in this context.

The research comprises a comprehensive literature study on second and third language teaching and learning, which includes a consideration of the role played by affective and cultural factors in second language acquisition. Based on this literature study, a model for teaching and learning Afrikaans as a third language is proposed, described and discussed, followed by a detailed description of the practical implementation thereof, with the emphasis on the various language activities used.

The qualitative data derived from this action research indicates that, within the particular context and restraints of this study, an adapted form of the so-called

communicative approach to second language teaching successfully addressed the language needs of the target group. More specific findings include a confirmation of the significant role of formal language input in the adopted approach; the finding that cultural and affective factors should be taken into account in the choice of course content and the design of material, and that the language teacher should take cognizance of the various cognitive processes and learning styles students may use when selecting the course structure and teaching methods. In addition, the use of a modular/thematic approach to the design of course material is recommended to promote students' interest, motivation and language proficiency.

Finally, the need for an *eclectic* model for third language teaching and learning is confirmed with the aim of accommodating the specific needs and unique circumstances of each group of language learners.





3.2.3 Die emosionele toestand van die taalleerder .....	55
3.2.4 Gesindhede .....	56
3.2.5 Eie-waarde en selfvertroue .....	57
3.3 KULTUUR EN TWEEDETAALVERWERWING .....	58
3.3.1 Taalstudie en kultuurstudie .....	59
3.3.2 Die doelstellings van kultuurstudie .....	60
3.3.3 Schumann se "Akkulturasie"-model.....	61
3.3.4 Akkulturasie in die Suid-Afrikaanse konteks.....	62
3.3.5 Praktiese implikasies .....	63
3.4 PERSPEKTIEF .....	64
<b>HOOFSTUK VIER  TWEEDE-/DERDEETAALONDERRIGMETODES.....</b>	<b>66</b>
4.1 INLEIDING .....	66
4.2 DIE GRAMMATIKA-VERTALINGSMETODE ("GRAMMAR-TRANSLATION METHOD")	67
4.3 GOUIN EN DIE REEKSMETODE .....	67
4.4 DIE DIREKTE METODE .....	68
4.5 DIE LUISTER-PRAAT ("AUDIO-LINGUAL") METODE .....	68
4.6 DIE "SILENT WAY" .....	68
4.7 SUGGESTOPEDIE .....	69
4.8 GEMEENSKAPS-TAALLEER ("COMMUNITY LANGUAGE LEARNING") .....	69
4.9 TOTALE FISIESE RESPONS.....	70
4.10 DIE KOMMUNIKATIEWE BENADERING.....	70
4.11 PERSPEKTIEF .....	75
<b>HOOFSTUK VYF  DIE ONTWERP VAN 'N DERDEETAALONDERRIG-/LEERMODEL</b>	<b>76</b>
5.1 'N MODELRAAMWERK.....	76
5.2 DIE TAALLEERDERS .....	78
5.2.1 Agtergrond.....	78
5.2.2 Taalbehoefstes.....	79
5.2.3 Persoonlikheidsfaktore.....	80
5.3 DOELSTELLINGS VAN DIE KURSUS .....	81
5.4 DIE LEERPLANSTRUKTUUR.....	82
5.5 DIE ONDERRIGMETODE.....	87
5.6 LESMATERIAAL.....	91
5.7 DIE ONDERWYSER.....	96
5.8 PERKE.....	98
5.9 PERSPEKTIEF .....	100

<b>HOOFSTUK SES</b>	<b>DIE IMPLEMENTERING VAN DIE ONDERRIG-LEERMODEL....</b>	<b>101</b>
6.1	INLEIDING .....	101
6.2	DIE GEBRUIK VAN TAALMODULES .....	101
6.3	MODULE EEN: NELSON MANDELA .....	102
6.4	MODULE TWEE: KULTUURVERSKILLE.....	107
6.5	MODULE 3: MENSEREGTE IN DIE GRONDWET .....	111
<b>HOOFSTUK SEWE</b>	<b>BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS.....</b>	<b>115</b>
7.1	DIE DOEL VAN DIE STUDIE .....	115
7.2	BEVINDINGE UIT DIE NAVORSINGLITERATUUR.....	116
7.2.1	<i>Insigte in verband met die taalleerproses</i> .....	116
7.2.2	<i>Insigte in verband met die taalleerder</i> .....	117
7.2.3	<i>Implikasies van insigte uit die navorsingliteratuur vir die taaldosent/kursusontwerper</i> .....	118
7.2.3.1	<i>Implikasies vir die keuse van onderrigbenadering</i> .....	118
7.2.3.2	<i>Implikasies vir die keuse van lesmateriaal</i> .....	120
7.2.3.3	<i>Implikasies vir die rol van die onderwyser self en sy/haar verhouding met die leerders</i> ..	123
7.3	BEVINDINGE GEBASEER OP DIE IMPLEMENTERING EN EVALUERING VAN DIE ONDERRIG-LEERMODEL.....	124
7.3.1	<i>Bevindinge in verband met die onderrigmetode</i> .....	124
7.3.2	<i>Die rol van formele taalonderrig</i> .....	126
7.3.3	<i>Die rol van affektiewe faktore</i> .....	128
7.3.4	<i>Die rol van kultuur</i> .....	130
7.3.5	<i>Die rol van die opleier</i> .....	131
7.3.6	<i>Leerprosesse en leersty</i> .....	132
7.3.7	<i>Die modulêre/ tematiese benadering</i> .....	134
7.3.8	<i>Die skep van materiaal</i> .....	134
7.3.9	<i>Perke</i> .....	135
7.3.10	<i>Tweede- teenoor derdetaalleer</i> .....	136
7.4	STUDENTETERUGVOERING .....	137
7.5	AANBEVELINGS .....	139
7.6	AFSLUITING .....	141
<b>BIBLIOGRAFIE</b>	.....	<b>142</b>
<b>ADDENDA</b>	.....	<b>153</b>

# HOOFSTUK EEN

## DIE AARD EN DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE

### 1.1 INLEIDING

Die geskiedenis van tweede- en vreemdetaalonderwys is die geskiedenis van die soeke na die onderrigmetode wat taalaanleer die effektiëste fasiliteer en bevorder. Deur die eeue het taalonderwys deur verskillende fases ontwikkel - fases wat gekenmerk is deur uiteenlopende onderrigmetodes. Hierdie benaderings is in talle bronne opgeteken (kyk byvoorbeeld **Howatt** 1984) en sluit in die sogenaamde “grammar-translation method”, die direkte metode, die mondelinge metode, situasie-gebaseerde taalonderrig, “audiolingualism” of die luister-praat-metode en, meer onlangs die kommunikatiewe benadering. Sedert die opgang van kommunikatiewe taalonderrig (KTO), het verskeie “innoverende” metodes ook die lig gesien, soos “Total Physical Response”, “The Silent Way”, “Community Language Learning”, “Suggestopedia” en “The Natural Approach” (**Blair** 1982). Vanselfsprekend het van hierdie metodes ’n groter impak op algemene taalonderrigpraktyk gehad as ander.

Die voortdurende veranderings in taalonderrigmetodiek is grotendeels die gevolg van veranderings in die doelstellings van taalkursusse. ’n Groter klem op praat-, lees-, of skryfvaardighede bring noodgedwonge verskuiwings in metodiek mee. Voorts word die keuse van metodiek ook beïnvloed deur die doel waarvoor die tweede of derde taal deur die leerders aangewend gaan word, asook die taalvaardigheidsvlak wat die leerder wil bereik. ’n Verdere rede vir aanpassings en wysigings in taalmetodologie is egter veranderings in teorieë oor die aard van taal self. Die noue verband tussen die studie van taalwetenskap en taalmetodiek word algemeen aanvaar (**Wilkens** 1972) en uitgebreide navorsing op die gebied van linguistiek in die afgelope dekades het onvermydelik ook implikasies vir taalonderwys:

The close association of applied linguistics with language teaching ... is based on the belief that such findings (i.e. findings from theoretical studies of language) must necessarily be relevant to the practical teaching of languages (**Widdowson** 1984:7).

Seker die belangrikste bydrae wat gemaak is tot die terrein van toegepaste linguistiek, spruit uit navorsing oor tweedetaalverwerwing. Die ontstaan van tweedetaalverwerwing as 'n lewensvatbare en relevante navorsingsveld in die vroeë sewentigerjare het, in 'n beduidende mate, 'n omwenteling in taalonderwys veroorsaak. Dit blyk duidelik uit die talle publikasies in hierdie verband (**Krashen** 1981; **Klein** 1985; **McLaughlin** 1987; **Beebe** 1988; **Gass & Schachter** 1989; **Spolsky** 1989; **Lightbown & Spada** 1993; **Ellis** 1985, 1990, 1994; **Gass & Selinger** 1994). Terwyl dit as 'n gesonde neiging beskou kan word dat taalonderrigmetodes op taalverwerwingsteorieë gegrond word, moet daar, as gevolg hiervan, noodgedwonge onderskei word tussen die talle uiteenlopende teorieë, of soos **Larsen-Freeman** (1993:133) dit stel: "a veritable explosion of research focusing first upon the acquisition /learning process and second upon the language learner."

Ten spyte van hierdie ontwikkelings op die gebied van taalonderwysnavorsing, is die werklikheid dat geen universeel-suksesvolle onderrigmetode bestaan nie, asook geen aanvaarde stel beginsels waarvolgens 'n taalonderwyser kan optree om effektiewe leer te verseker nie. **Nunan** (1995:3) stel dit soos volg:

Despite their diversity, all methods have one thing in common. They all assume that there is a single set of principles that will determine whether or not learning will take place. Thus they will assume that there is a single set of precepts for teacher and learner classroom behaviour, and assert that if these principles are faithfully followed, they will result in learning for all. Unfortunately, little evidence has been forthcoming to support one approach rather than another, or to suggest that it is the method rather than some other variable that caused learning to occur.

Nunan kom inderdaad later tot die slotsom: "We have yet to devise a method that is capable of teaching anybody anything" (1995:248).

Tog moet die taalonderwyser sy onderrigbenadering op meer as net intuïsie grond. **Brown** (1995: 4) glo dat die taalonderwyser bewustelik besluite moet maak op grond van al die kennis en insigte wat uit relevante ondervinding en navorsing verkry is. Dit word deur **Nunan** (1995:15) beaam:

Language teaching methodology needs to be placed on a more secure empirical footing. Materials, learning tasks and pedagogical exercises

need to be based not on ideology or dogma, as is too often the case now, but on evidence and insights into what constitutes effective language teaching ... a considerable body of knowledge exists and can be readily exploited by materials and methodologists.

As geen enkele metode of stel beginsels vir die taalonderwyser voorgeskryf kan word nie, moet daar, soos deur Nunan voorgestel, empiries te werk gegaan word en moet die onderwyser verskillende opsies oorweeg. Keuses moet veral die spesifieke omstandighede van elke onderrig-leersituasie in ag neem, d.w.s. veranderlikes soos onderrigdoelstellings, die teikengroep, tydsfaktore, die onderwyser self, sowel as kulturele en affektiewe faktore wat gesamentlik elke onderrigsituasie uniek maak. Dit is juis hierdie uniekheid wat keer dat 'n taalonderwyser sonder meer een voorafbepaalde metode met sukses kan gebruik.

Hierdie studie handel oor een so 'n unieke taalonderrig-leersituasie, naamlik die onderrig en leer van Afrikaans as derde taal vir 'n spesifieke doel deur swart volwasse leerders van verskillende etniese agtergronde. Die studie maak gebruik van insigte uit 'n verskeidenheid verwante navorsingsvelde, naamlik toegepaste linguistiek, tweedetaalverwerwing en taalkurrikulumontwikkeling om 'n derdetaalkursus te ontwerp en te ontwikkel. Hiervan kan dus afgelei word dat die benadering wat in dié kursus gevolg word, 'n eklektiese benadering is wat in die proses van implementering heelwat aanpassings ondergaan op grond van terugvoering en evaluering. Die doel van hierdie studie is om 'n komprehensiewe beskrywing van die aard en ontwerp van die kursus te gee, die keuse van taalinhoud, didaktiese strategieë en doelstellings te regverdig en oor die aanpassings wat gemaak is, te rapporteer.

## **1.2 NAVORSINGSMETODIEK**

Om die bogenoemde doelstellings van dié studie te bereik, naamlik om die ontwerp en ontwikkeling van 'n derdetaalkursus in Afrikaans vir swart studente te beskryf en te regverdig, en om oor die implementering en evaluering daarvan te rapporteer om sodoende die effektiwiteit al dan nie te bepaal, moet daar volgens 'n goedgefundeerde navorsingsbenadering te werk gegaan word. Anders gestel: die navorsingsmetodiek moet strook met die navorsingsdoelstellings. In dié verband moet kennis geneem word van algemeen-aanvaarde navorsingspraktyke op die gebied van taalonderrig en -leer en

veral van resente ontwikkelinge op dié gebied, gegee die uitbreiding van die relevante navorsingsterrein van tweede-/derdetaalverwerking. Daar is talle publikasies wat die nuutste ontwikkelinge op die terrein uiteensit en krities evalueer (kyk veral **Brown** 1988, **Chaudron** 1988, **Seliger and Shohamy** 1989, **Larsen-Freeman & Long** 1991, **Johnson** 1992, **Crookes** 1993, **Larsen-Freeman** 1993, **Lightbown & Spada** 1993 en **Ellis** 1994).

### 1.2.1 Kwantitatiewe teenoor kwalitatiewe navorsing

**Brown** (1988) onderskei tussen primêre en sekondêre navorsing. Volgens hom maak primêre navorsing gebruik van primêre bronne van inligting (soos byvoorbeeld waarneming van studente wat besig is om 'n taal aan te leer), terwyl sekondêre navorsing gebruik maak van sekondêre bronne (bv. boeke en artikels oor studente wat 'n taal aanleer). Hierdie studie maak gebruik van beide kategorieë, met die klem op primêre navorsing.

Die verdere onderskeid tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing is lank gevestig en bekend. Kwantitatiewe navorsingsmetodes behels numeriese meting en statistiese ontleding, waarop gevolgtrekkings gebaseer is (**Chaudron** 1988:15). In dié sistematiese benadering word veranderlikes in die navorsingsituasie streng beheer, is die navorsing produktegeïntereerd en poog die navorser om te alle tye objektief te bly. Navorsing wat as kwantitatief beskou kan word, sluit eksperimentasie, korrelasie-studies en oorsigstudies ("survey-research") in (**Johnson** 1992:33). Verder word dit soms as "positivisties" beskryf omdat dit die feite in verband met of die oorsake van sosiale verskynsels soek, sonder om die subjektiewe aard van die mens in ag te neem. Die navorser het 'n buitestaander-perspektief van die data wat hy gebruik om 'n hipotese te bevestig of te verifieer. Bevindinge wat op dié wyse verkry word, kan gewoonlik veralgemeen word omdat dit op multi-gevallestudies gebaseer is (**Larsen-Freeman & Long** 1991:12).

Kwalitatiewe navorsing, daarenteen, behels onder andere die beskrywing van klas-kamergedrag, die klassifikasie van prosesse en die maak van subjektiewe inferensies (**Chaudron** 1988:15). Dit word dikwels as "naturalisties" beskou en sluit in etnografiese studies, enkele gevallestudies en multi-ligging-studies (d.w.s. navorsing

ondernem deur 'n span navorsers wat saamwerk om soortgelyke data op verskillende plekke en in vergelykbare kontekste te versamel) (Johnson 1992:192). Dié soort waarneming geskied nie onder streng beheerde omstandighede nie. Trouens, die subjektiwiteit van die navorser word nie net aanvaar nie, maar is 'n integrale komponent van die navorsing, aangesien die navorser betrokke is by die data. Sulke navorsing fokus op die proses eerder as die produk en bevindinge wat spruit uit kwalitatiewe studies kan gewoonlik nie veralgemeen word nie as gevolg van die feit dat dit op 'n enkele gevallestudie gebaseer is (Larsen-Freeman & Long 1991:12).

**Mouton & Marais** (1985) onderskei verder tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes op grond van verskille in die hantering van konsepte, die aanwending van hipoteses en die aard van waarneming wat in die navorsing gebruik word. Die skrywers beaam dat “die kwalitatiewe navorser meer betrokke in en by die verskynsel is, terwyl die kwantitatiewe navorser meer van 'n afstand na die verskynsel kyk” (Mouton & Marais 1985:165). Verder probeer die kwantitatiewe navorser om 'n bepaalde struktuur oor die verskynsel te transposeer, terwyl die kwalitatiewe navorser se uitgangspunt is dat die verskynsel self moet spreek, dit wil sê homself manifesteer (Mouton & Marais 1985:165). Die implikasies hiervan vir navorsing oor taalonderrig en -leer oor die algemeen en vir hierdie studie in die besonder, word in meer detail hieronder bespreek.

### 1.2.2 Navorsing oor taalonderrig en -leer

In die afgelope dekade of twee het daar op die gebied van taalonderrignavorsing 'n klemverskuiwing plaasgevind, gekenmerk deur 'n nuwe diversiteit ten opsigte van navorsingsmetodologie (Johnson 1992:30). Daar is 'n duidelike neiging tot die gebruik van verskillende tipes kwalitatiewe metodes deur taalnavorsers. Die tradisionele navorsingsparadigma (veral dié van 'n kwantitatiewe aard) word as onbevredigend en oneffektief beskou, gesien vanuit die standpunt van veral die taalonderwysers en -dosente. Tradisioneel word onderwysers as passiewe ontvangers van inligting of as verbruikers van navorsing beskou, en nie as aktiewe deelnemers nie. Daar word van onderwysers verwag om kennis te neem van navorsingsbevindinge en om die bevindinge in die onderwyspraktik toe te pas. Hierdie patroon word al hoe meer as onaanvaarbaar beskou, veral vanweë die feit dat die direkte toepassing van

navorsingsbevindinge in die praktyk selde wenslik of moontlik is. Wat taalonderwys in die besonder betref, kan sulke navorsingsbevindinge nie noodwendig veralgemeen word nie omdat die taalonderrigproses wissel op grond van individuele verskille asook sosiale en kulturele omstandighede (**Johnson** 1992:6). Daar is ook probleme met die verskillende interpretasiemoontlikhede met betrekking op die resultate van 'n spesifieke studie. Kortom, daar word al hoe meer aanvaar dat tradisionele navorsingsformate nie beslissende antwoorde op taalonderwysers se kwellende vrae bied nie. Vandaar die toenemende betrokkenheid van die taalonderwyser self by navorsing wat hoofsaaklik in die taalklaskamer geskied (**Van Patten et al.** 1987:ix). Uit die aard van die saak is dié primêre navorsing van 'n kwalitatiewe aard, want volgens **Mouton & Marais** (1988:165) is die kwalitatiewe navorser "bereid om deel te wees van dit wat bestudeer word."

**Chaudron** (1988:13-15) spesifiseer vier verskillende navorsingstradisies wat op tweedetaalklaskamers van toepassing is. Dit sluit onder andere in die waarneming en ontleding van klaskamerinteraksie, die analise van klaskamerdiskoers en etnografiese studies. Die doel van etnografiese navorsing is om die kulturele gedrag wat 'n spesifieke teikengroep gebruik om kennis te konseptualiseer en te enkodeer, te beskryf en te interpreteer (**Johnson** 1992:142). Hierdie soort navorsing kan as uiters waardevol vir die taalonderwyser beskou word. Dit spreek belangrike vraagstukke aan, soos byvoorbeeld die rol van formele instruksie in die taalaanleerproses, die sosio-kulturele konteks van taalaanleer en die aard van taalaktiwiteite en take wat taalverwerwing fasiliteer. Daar word veral klem gelê op die verhouding tussen proses en produk, d.w.s. die verhouding tussen onderwysergedrag en onderwyspraktyk, aan die een kant (proses) en die vlak van taalvaardigheid wat studente uiteindelik bereik, aan die ander kant (produk). Om hierdie belangrike en praktiese doelstellings te bereik, word al hoe meer van kwalitatiewe metodes gebruik gemaak (**Larsen-Freeman & Long** 1991: 14-15).

### 1.2.3 Aksienavorsing

Omdat hierdie studie deur 'n dosent-navorsers onderneem word en handel oor die ontwerp, ontwikkeling en evaluering van 'n spesifieke derdetaalkursus, kan dit as



aksienavorsing beskou word. **Crookes** (1993: 130-131) interpreteer aksienavorsing, soos van toepassing op tweedetaalonderrig en -verwerwing, soos volg:

In action research, it is accepted that research questions should emerge from a teacher's own immediate concerns and problems ... action research is trying out ideas in practice as a means of increasing knowledge about the curriculum, teaching and learning ... the term is used to refer to aspects of critical education practice ... committed to emancipating individuals from the domination of unexamined assumptions ...

Dit is duidelik dat aksienavorsing die onderwyser se rol herdefinieer omdat dit die funksies van onderwyser en navorser integreer. Die dosent word hierdeur betrek by die waarneming van sy/haar eie onderwysgedrag, van sy studente se reaksies en optrede en by die evaluering van sy taalkursus. Hiervoor moet die onderwyser/navorsers intiem vertrou wees met die onderrigsituasie en die teikengroep. Die data wat in hierdie verband versamel word, gee aanleiding tot refleksie en nadenke wat op sy beurt lei tot aanpassings aan en verfyning van 'n spesifieke taalprogram (**Crookes** 1993:132-4). Dit beteken dat bevindinge wat spruit uit aksienavorsing gewoonlik nie veralgemeenbaar is of behoort te wees nie.

Hierdie soort navorsing is, volgens **Crookes** (1993:135), veral geskik vir taalonderwys omdat konvensionele navorsing dikwels irrelevant is, nie op 'n taalonderwyser se daaglikse probleme gemik is nie en selde praktyk-gerig is. Aksienavorsing, daarenteen, spreek die onmiddellike behoeftes van die taalonderwyser aan en word deur die onderwyser self uitgevoer. **Crookes** (1993:137) kom tot die volgende slotsom:

(t)he conducting of action research as a means of critical reflection on teaching and on the sociopolitical context in which teachers find themselves has the potential to be a major component in the continuing struggle to improve second language teaching.

### 1.3 NAVORSINGSRASONAAL EN DOELSTELLINGS

Wanneer 'n taalonderwyser 'n spesifieke taalkursus ontwerp (dit wil sê taalinhoude, materiaal, leertake en onderrigmetodes kies met inagneming van die besondere teikengroepe), behoort gebruik gemaak te word van kennis en insigte wat verkry is uit relevante ondervinding en navorsing. Dit beteken dat sekondêre navorsingsbronne beslis 'n invloed sal uitoefen op besluite wat die taalonderwyser in dié verband neem.

Hierdie sekondêre bronne sluit die literatuur in oor die aard van taal self, sowel as die talle teorieë oor tweede- en vreemdetaalverwerwing, veral waar dit verband hou met taalonderrigmetodes.

Tog moet onthou word dat dekades van empiriese navorsing nog geen universeel-effektiewe taalonderrigmetode of beproefde stel onderrig-leerbeginsels opgelewer het wat optimale taalleer verseker nie. Hierdie stand van sake is deels toe te skryf aan die feit dat bevindinge van veral kwantitatiewe navorsing nie oor kulture, akademiese vlakke en allerlei onderwyssituasies heen veralgemeen kan word nie. Vandaar die toenemende neiging van taalnavorsers om hulle tot meer kwalitatiewe metodes te wend en veral gebruik te maak van proses- en aksienavorsing om rigting aan taalkursusse te gee.

Hierdie studie berus op die veronderstelling dat sekondêre navorsingsbronne geraadpleeg moet word in die ontwerp van 'n derdetaalkursus in Afrikaans vir swart tersiêre studente, maar dat die verfyning en verdere ontwikkeling van die kursus net effektief kan geskied deur middel van 'n primêre aksienavorsingsproses wat die unieke omstandighede van die taalkursus in ag neem.

Om die doelstellings van hierdie studie te verwesenlik, volgens die bogemelde rasionaal, moet die volgende geskied:

- Relevante sekondêre navorsingsbronne moet geïdentifiseer en geraadpleeg word om 'n gesonde teoretiese onderbou vir die taalkursus daar te stel.
- Uit die talle tweedetaalverwerwingsteorieë wat in die literatuur verskyn, moet relevante faktore en veranderlikes uitgelig word wat die keuse van kursusinhoud en onderrigmetodes behoort te beïnvloed. Die implikasies van dié faktore moet deurgewerk word sodat dit in die kursusstruktuur gestalte kry.
- Kennis moet geneem word van verskille tussen tweede- en derdetaalteorieë en -praktyk en waar relevant, moet dié verskille rigting gee aan die ontwerp van die spesifieke kursus.

- Daar moet ook kennis geneem word van die wye verskeidenheid taalonderrigmetodes soos blyk uit die geskiedenis van tweedetaalonderrig, en veral van resente ontwikkeling en navorsing op dié gebied. Daar moet veral gekyk word na die beginsels van kommunikatiewe taalonderrig (KTO) wat tans algemeen aanvaar word as 'n effektiewe tweedetaalonderrigbenadering (**Brumfit** 1984). Die toepaslikheid en geskiktheid van KTO moet in die konteks van 'n derdetaalkursus geëvalueer word.
- Aangesien die studie gemik is op die ontwerp van 'n taalkursus, moet daar ook kennis geneem word van relevante taalkurrikulum-modelle wat die ontwerp moontlik kan beïnvloed.
- Die leerder-teikengroep, d.w.s. swart derdetaalstudente op tersiêre vlak in die Suid-Afrikaanse konteks, moet ontleed en beskryf word. Dié ontleding moet 'n behoeftebepaling insluit wat op sy beurt die doelstellings van die kursus sal aandui.
- Daar moet spesifiek gekyk word na affektiewe faktore wat die onderrigleersituasie kan beïnvloed. Volgens die literatuur (kyk bv. **Morain** 1986), hou dié faktore verband met die kulturele agtergrond van die teikengroep, sowel as met die kultuur van die teikentaalsprekers (dit wil sê Afrikaanse kultuur). Daar moet voorsiening gemaak word vir belangrike aspekte soos byvoorbeeld die motivering en selfvertroue van die leerders in die ontwerp en ontwikkeling van die kursus.
- Na inagneming van al die bogenoemde oorwegings, moet 'n eklektiese model vir die onderrig van Afrikaans as derde taal aan die vermelde teikengroep ontwerp en beskryf word. Voorbeelde van lesmateriaal moet deel van die beskrywing uitmaak.
- Dié model moet oor 'n minimum tydperk van 'n jaar geïmplementeer word en deurlopend op 'n kwalitatiewe wyse krities gemonitor en geëvalueer word (prosesevaluering).

- Uieindelik moet daar gerapporteer word oor bevindinge in verband met die effektiwiteit al dan nie van die kursus en moet daar aanbevelings gedoen word oor moontlike aanpassings en verbeterings. Riglyne in verband met toekomstige navorsing in hierdie verband behoort ook hieruit te spruit.

Hierdie rasionaal vir die studie strook met die prosedures en doelstellings van kwalitatiewe navorsing in die algemeen en aksienavorsing in die besonder.

#### 1.4 PARAMETERS VAN DIE NAVORSING

Hierdie is nie 'n vergelykende studie nie. Daar word nie met 'n eksperimentele groep gewerk met die doel om een spesifieke metode of inhoud uit te toets en dit met 'n ander meer konvensionele benadering te vergelyk nie. Dit sal dus nie moontlik wees om te bewys dat hierdie model meer geslaagd is as 'n ander nie. Soos vroeër aangedui, bied daardie soort empiriese navorsing beperkte waarde vir die taalonderwyser. Bevindinge wat spruit uit daardie soort studie, is dikwels onbeslissend vanweë die talle veranderlikes wat nie voldoende beheer kan word nie (**Brown** 1988). Voorts kan sulke bevindinge nie met vertroue veralgemeen word nie (**Crookes** 1993:136) en sowel die geldigheid as die betroubaarheid daarvan word in twyfel getrek.

Die aard van hierdie navorsing beperk dus die aard en omvang van die bevindinge en gevolgtrekkings wat hieruit mag spruit. Alhoewel die leerders se toetredingsvlak van taalvaardigheid (d.w.s. hulle voor-kennis van Afrikaans) kortliks beskryf word en 'n aanduiding van hulle prestasies aan die einde van die kursus gegee word, word hierdie data nie gebruik om die geslaagdheid al dan nie van die kursus te bewys nie. In die gees van 'n kwalitatiewe benadering, word die onderwyser-navorsers se bewustelike en gerigte indrukke deurlopend opgeteken, versterk deur spontane én ontlokte terugvoering van die leerdergroep. Voorts maak die eklektiese aard van die model dit moontlik om op afsonderlike komponente te fokus en dit te evalueer, byvoorbeeld die rol van formele taalonderrig in die geheelbenadering of die gebruik van kommunikatiewe take as onderrig-leerstrategieë. Dié soort aksienavorsing plaas die onderwyser in die brandpunt van die onderrig-leersituasie, waar hy/sy eerstehandse kennis kan opdoen.

'n Verdere parameter van dié soort navorsing is dat sukses nie *statisties* gemeet kan word nie. Nietemin, omdat kwalitatiewe navorsing onder andere op die affektiewe gefokus is, kan positiewe of negatiewe terugvoer deur die leerders as geldige data beskou word. Mislukte of minder suksesvolle strategieë, materiaal of temas kan onmiddellik geïdentifiseer word, en ook as waardevolle data benut word. Op grond hiervan kan nodige aanpassings aan die kursusstruktuur en inhoud aangebring word. Die fokus bly dus deurentyd op die *proses* eerder as die *produk*.

Die volgende twee hoofstukke beskou die ontwerp van 'n derdetaalkursus in Afrikaans vanuit die perspektief van die *taalleerder*. Daar word *oor die algemeen* gekyk na *taalverwerwingsteorieë* en kognitiewe *leerprosesse*, asook na *affektiewe faktore* wat die *leerder* se persoonlike bydrae tot derdetaalleer beïnvloed en bepaal. Dit word gevolg deur 'n ontleding van die *spesifieke teikengroep* wat in dié studie gebruik word, nl. swart volwasse leerders in Suid-Afrika vir wie Afrikaans 'n derde taal is. Daar word veral na hulle *besondere behoeftes* gekyk.

In Hoofstuk 4 word die geskiedenis van *tweedetaalonderrigmetodes* kortliks in oënskou geneem en word veral die ontstaan en praktyk van *kommunikatiewe taalonderrig* krities beskou.

Hoofstuk 5 word gewy aan die *struktuur en inhoud* van die taalkursus wat as *model* vir hierdie studie dien. Daar word gekyk na verskillende tweede-/derdetaalkurrikulum-*modelle* wat die leerder se behoeftes, die leerders se waarskynlike leerstyl, asook die geselekteerde onderrigmetodes die effektiwste sou kon akkommodeer. 'n Eklektiese onderrig-leer-model word daarna aan die hand gedoen.

Hoofstuk 6 beskryf die *praktiese implementering* van hierdie model, met die klem op die *taalaktiwiteite* wat gebruik is.

Om die studie af te sluit, handel die laaste hoofstuk oor bevindinge ten opsigte van die effektiwiteit al dan nie van die kursusmodel. Aanbevelings vir verdere ontwikkeling van die model asook vir moontlike opvolgnavorsing word aan die hand gedoen.

## HOOFSTUK TWEE

### TWEEDE- EN DERDE-TAALLEER

#### 2.1 DIE BEGRIPPE: TWEEDE-, DERDE- EN VREEMDETAAL

In die literatuur oor taalverwerwing word daar weinig onderskeid getref tussen tweede- en derdetaalleer. Die twee begrippe word gewoonlik as sinoniem behandel (**Gass en Selinker** 1994:4), behalwe in die geval van 'n baie nou navorsingsfokus (kyk bv. **Klein** 1995). Daar word wel 'n onderskeid getref tussen tweede- (en derde-) taalleer, aan die een kant, en *vreemdetaalleer* aan die ander (**Tarone & Yule** 1989:35). Soms word die drie konsepte saam hanteer vir die doeleindes van taalverwerwingsnavorsing en die ontwikkeling en bespreking van taalverwerwingsteorieë (**Littlewood** 1984:2). Daar behoort egter 'n duidelike onderskeid getref te word tussen eerste- en tweede-/derdetaalverwerwing (**Lightbown & Spada** 1993).

Die term *vreemdetaalleer* word gebruik om te verwys na die leer van 'n nie-moedertaal binne 'n omgewing waar hierdie taal nie gepraat word nie (soos byvoorbeeld die leer van Frans in Suid-Afrika) (**Ellis** 1994:11-12; **Gass & Selinker** 1994:4). Dit geskied gewoonlik in 'n klaskamersituasie. Voorts word *vreemdetaalleer* gewoonlik beperk tot volwasse leerders (**Bley-Vroman** 1989: 41 - 2). **Littlewood** (1984:54) dui verder aan dat 'n vreemde taal geen kommunikatiewe funksies binne die leerder se gemeenskap het nie, maar gebruik word net vir kommunikasie met mense buite die gemeenskap.

Tweede-/derdetaalleer, daarenteen, word beskou as die aanleer van 'n nie-moedertaal wat wel saam met die moedertaal in die leerder se gemeenskap algemeen gebruik word (**Klein** 1986:19). Die belangrikste aspek is dat die tweede taal geleer word ná die bemeestering van die moedertaal (of eerste taal) (**Gass & Selinker** 1994:4). Volgens **Tarone & Yule** (1989:35) behels tweedetaalleer ook die leerder se deelname aan die *tweedetaalkultuur* wat spruit uit sosiale kontak met tweedetaalsprekers buite die klaskamer.

Vir die doeleindes van dié studie word die terme tweede en derde taal as sinoniem beskou ooreenkomstig die algemene gebruik daarvan in die literatuur (sien Ellis 1994:11). Die rede hiervoor is dat hierdie studie handel oor die aanleer van Afrikaans deur nie-moedertaalsprekers binne 'n gemeenskap en opvoedkundige opset waar Afrikaans nie net algemeen gebruik word nie, maar ook die dominante streektaal is. Die feit dat daar in dié konteks na Afrikaans as 'n derde taal verwys word, is bloot omdat die spesifieke teikengroep wat in dié studie gebruik word, almal alreeds minstens twee tale bemeester het (bv. Xhosa of Zulu en Engels), en dat Afrikaans dus *letterlik* die derde taal is wat hulle aandurf. (Daar sal kortliks weer hierna verwys word in hierdie hoofstuk, onder die opskrif *Tweetaligheid* - sien 2.4.1.)

## 2.2 TAALVERWERWING TEENOR TAALLEER

Die onderskeid tussen tweedetaalverwerwing en tweedetaalleer word algemeen toegeskryf aan die navorsing van **Krashen** (1981). Volgens Krashen is daar twee verskillende prosesse wat 'n leerder kan gebruik om 'n tweede taal te bemeester. *Verwerwing* word beskou as 'n onbewustelike proses, soortgelyk aan dié wat kinders gebruik om hulle moedertaal te bemeester. Dit geskied as gevolg van betekenisvolle taalinteraksie in 'n natuurlike kommunikatiewe konteks (**McLaughlin** 1987:20). Tydens die verwerwingsproses is die leerders nie gestel op die korrekte gebruik van taal nie, maar hoofsaaklik op die betekenis van hul woorde, dit wil sê op verstaanbare verbale kommunikasie, ongeag taalfoute. Hierdie verwerwingsproses vind hoofsaaklik buite die klaskamer plaas, in wat beskryf kan word, as 'n "naturalistiese" of informele omgewing (**Krashen** 1981:40-41).

*Taalleer*, daarteenoor, word beskou as die bewustelike leer van formele taalreëls en strukture, met die fokus op die identifisering en eliminerings van taalfoute. Dit geskied gewoonlik in 'n klaskamersituasie wat gekenmerk word deur formele instruksie en terugvoering (**McLaughlin** 1987: 20). Die leer van taalreëls bevorder nie die taalverwerwingsproses nie, maar word gebruik bloot om die korrektheid van taaluitdrukkings te monitor:

Language acquisition ... requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are not concerned with the form of their utterances, but with the messages

they are conveying and understanding. Error correction and explicit teaching of rules are not relevant to language acquisition ... Conscious language learning, on the other hand, is thought to be helped a great deal by error correction and the presentation of explicit rules. Error correction ... helps the learner come to the correct mental representation of the linguistic generalization (**Krashen** 1981: 1-2).

Krashen beweer dus dat kennis van taalreëls, wat die leerder deur middel van die bewustelike leerproses bekom, gebruik word om die akkuraatheid van leerders se tweedetaaluitdrukkings te monitor en te korrigeer (“to alter the output of the acquired system”) (**Krashen** 1981:2), terwyl die verwerwingsproses taaluitlatings op ’n spontane wyse inisieer. Drie voorwaardes bepaal die gebruik van die monitor: kennis van die taalreëls, ’n bewustelike fokus op die korrekte taalstrukture en voldoende tyd vir die leerder om die monitor te aktiveer (**Lightbown & Spada** 1993:27).

**McLaughlin** (1987) bevraagteken dié onbuigsame onderskeid en beweer dat formele klaskameronderrig wel taalverwerwing beïnvloed (**Tarone & Yule** 1989: 6). Ongeag verskille in menings hieroor, het dié onderskeid tussen die proses van taalverwerwing en taalleer beduidende implikasies vir tweede- en derdetaalonderrig en vir die ontwerp van ’n tweedetaalkursus. Die implikasies sluit in die moontlike behoefte aan formele taalonderrig sowel as die rol van terugvoering en die korrigering van taalfoute.

### **2.3 TWEEDETAALVERWERWING AS STUDIETERREIN**

Die ontstaan van tweedetaalverwerwing as ’n dinamiese navorsingsveld kan teruggevoer word tot die vroeë sewentigerjare (**Larsen-Freeman** 1993:133). Sedert daardie tyd het navorsing en publikasies oor die onderwerp so geweldig toegeneem dat die gevolglike verskeidenheid teorieë, bevindinge en gepaardgaande besprekings en kritiek meer verwarring gesaai het as wat daar helderheid verkry is. Vandaar dat **Tarone & Yule** (1989:7) tot die slotsom kom:

It seems clear that researchers cannot at present agree upon a single view of the language learning process which can safely be applied wholesale to language teaching.

**Nunan** (1995:3) beaam dié stelling:



Unfortunately, little evidence has been forthcoming (from second language acquisition research) to support one (teaching) approach rather than another. (*Navorsers se invoeging*)

Die vraag ontstaan: Wat is die doel van tweedetaalverwerwingsnavorsing? Meer spesifiek: In hoe 'n mate is bevindinge gebaseer op dié navorsing relevant vir tweedetaalonderrig in die algemeen en vir dié studie in die besonder? Voordat die relevansie van dié navorsingsveld vir hierdie studie (d.w.s. vir die ontwerp van 'n derdetaalkursus) bepaal en bespreek kan word, moet kortliks verwys word na die aard en doelstellings van dié veld.

### 2.3.1 Die aard en doelstellings van tweedetaalverwerwingsnavorsing

Die onderskeid tussen die konsepte: *onderrig* en *leer* is nog nooit bevestigte nie - eersgenoemde word deur die onderwyser uitgevoer en laasgenoemde deur die leerder. Dit is dus verbasend dat daar, voor die sewentigerjare, min aandag deur navorsers geskenk is aan die *leerproses* self. Die massa navorsing en literatuur van daardie tyd handel hoofsaaklik oor onderrigmetodes en klaskamertegnieke (**Van Patten et al.** 1987:1). Dat daar intussen 'n ommeswaai plaasgevind het en dat daar tans grotendeels gefokus word op die leerproses en die leerder self, kan toegeskryf word aan verskeie faktore waarvan die volgende enkele voorbeelde is:

- Taalonderrigmetodes wat in die verlede algemeen gebruik is (soos byvoorbeeld die “luister-praat”-metode) het klaarblyklik misluk. Dié metode het nie leerdertaalvaardigheid tot gevolg gehad nie of, ten beste, hoogstens wisselvallige welslae bereik. Om agter te kom hoekom hierdie metodes oneffektief was, was dit nodig om die leerder self te bestudeer (**Littlewood** 1984:1).
- Daar is tot die besef gekom dat individuele taalleerders soms drasties van mekaar verskil ten opsigte van hoe hulle te werk gaan om 'n tweede taal te bemeester. Elke leerder het sy eie persoonlikheid en leerderstyl wat die leerproses op 'n beduidende wyse beïnvloed. Ander aspekte, soos ouderdom, taalaanleg en motivering speel ook 'n rol. Deur individuele en groepe leerders noukeurig te bestudeer, is geglo dat praktiese kennis opgedoen sal word oor die leerdereienskappe wat optimale taalverwerwing bevorder (**Ellis** 1985:10-11).

- Die studie van eerstetaalverwerwing (dit wil sê hoe kinders hulle moedertaal aanleer) het gelei tot die besef dat kinders 'n baie aktiewe rol (trouens die grootste rol) speel in die ontwikkeling van hulle eie taalvaardigheid. Dit het die geloof versterk dat dieselfde beginsel vir tweedetaalverwerwing sou geld. Dit was dus nodig om die kognitiewe styl van leerders nader te ondersoek (**Lightbown & Spada** 1993:1-16).
- In talle onderwysgebiede is daar in die afgelope twee dekades 'n neiging tot leerdergesentreerdheid. Die aktiewe rol van die leerder in die klaskamer word wyd erken en het gelei tot hersiene benaderings tot kurrikulumontwerp en -ontwikkeling. Dié neiging het ook tot taalonderrig oorgewaai (sien **Nunan** 1988).

Bo en behalwe bogenoemde faktore, het navorsers begin soek na die antwoorde op verskeie kwellende vrae wat duidelike en belangrike implikasies vir tweedetaalonderrig inhou. Dié vrae sluit die volgende in:

- Wat presies word geleer deur middel van die taalverwerwingsproses? Dié vraag word gestel na aanleiding van die groot verskille in die graad van taalvaardigheid wat deur leerders behaal word, asook die verskeidenheid taalfoute wat deur individuele leerders gemanifesteer word (d.w.s. verskille in “intertaal” (“interlanguage”)) (**Beebe** 1987:3-4).
- Hoe verwerf leerders 'n tweede taal? Watter interne en eksterne faktore speel die grootste rol? Watter leerstrategieë is die effektiwste?
- Watter uitwerking het formele taalinstruksie op taalverwerwing? Anders gestel: watter rol speel die onderwyser in die bevordering van taalleer? (**Ellis** 1994:15-17)
- Watter rol speel die formulering van taalreëls deur die leerder in die taalleerproses? (**Gass & Selinker** 1994:1)
- Watter voorwaardes en leertoestande is noodsaaklik om taalleer te fasiliteer? (**Spolsky** 1989:3)

- Is die uitwys en korrigering van leerderfoute bevorderlik vir die taalleerproses? (Ellis 1994:19-20)
- Is daar 'n bepaalde volgorde waarvolgens 'n spesifieke taal aangeleer word? (Van Patten et al. 1987:3)
- Watter invloed het taalinsette ("language input") en blootstelling aan die taal in spontane kommunikasie-situasies op die verwerwingsproses? (Gass & Madden 1985)
- Wat is die rol van die moedertaal in die aanleer van 'n tweede taal? (Gass & Selinker 1994:53-75)

Hierdie en talle ander vrae is deur die massa navorsing oor tweedetaalverwerwing aangespreek en dit het 'n wye verskeidenheid, dikwels uiteenlopende teorieë, hipoteses, modelle, raamwerke, insigte, aansprake en perspektiewe opgelewer (Long 1993:225). Volgens Long (1993:225-226) is daar tussen 40 en 60 sulke teorieë:

Second language acquisition theories are as diverse as they are numerous. They differ in *form*, with causal-process and set-of-laws prevalent, and are of three basic *types*: nativist ... environmentalist, and interactionist. They differ in *source* drawing upon work in linguistics ... sociolinguistics, psychology, psycholinguistics, neurolinguistics, cognitive science, social psychology, and combinations thereof. They also differ in *scope* or the range of data they attempt to explain.

Dit is duidelik uit bovermelde dat tweedetaalverwerwing 'n inter-dissiplinêre studieveld is van grootskaalse omvang wat 'n uiters komplekse proses navors. Die gewone tweedetaalonderwyser word dus met 'n massa uiteenlopende data en heterogene teorieë gekonfronteer wat nog nie 'n bevredigende antwoord op die vraag: *Hoe word 'n tweede taal geleer?* opgelewer het nie (Bialystok 1982:117). Wat wel afgelei kan word, volgens Ellis (1985:117), is dat tweedetaalverwerwing nie 'n eenvormige, voorspelbare verskynsel is nie en dat daar nie net een enkele wyse is waarvolgens 'n leerder 'n tweede taal verwerf nie.

Gegee dié stand van sake, bied tweedetaalverwerwingsnavorsing die taalonderwyser min wat in die klaskamerkonteks as bruikbaar en prakties relevant beskou kan word.

Die hoofrede hiervoor, volgens **Gass & Selinker** (1994:2), is dat tweedetaalverwerwing as studieveld nie in die eerste instansie oor taalonderrigmetodiek handel nie, behalwe waar sulke metodiek die gang en ontwikkeling van taalleer beduidend beïnvloed. Dit sou nietemin misleidend wees om te beweer dat hierdie navorsing niks van praktiese waarde vir die onderwyser of kurrikulumontwerper opgelewer het nie. **Krashen** (1981) se verwante teorieë het wel 'n beduidende invloed op taalpedagogiek gehad (ten spyte van vele kritiek oor sekere aspekte daarvan) (kyk bv. **McLaughlin** 1987 en **Spolsky** 1989). Verder is dit duidelik dat heelwat taalverwerwingsteorieë handel oor die leerder se kognitiewe prosesse wat, uit die aard van die saak, nie bewys kan word nie. Dié soort hipoteses, al sou hulle as waar bewys kon word, het weinig, indien enige, relevansie vir taalonderrig en kursusontwerp. Wat die onderwyser/ontwerper dus moet doen, en veral wat hierdie studie betref, is om daardie faktore, elemente en veranderlikes wat wel praktiese waarde bied uit die navorsing te identifiseer. Daarna moet, deur middel van refleksie, besin word oor hoe hierdie faktore in die onderrig- en ontwerpproses ingebou kan word. (Vergelyk in dié verband die gebruik van sekondêre bronne as navorsingsmetodiek, soos uiteengesit in Hoofstuk EEN.)

Hierdie relevante faktore word in die volgende afdeling onder die loep geneem.

## **2.4 FAKTORE/VERANDERLIKES WAT TWEEDE- EN DERDETAALLEER BEÏNVLOED**

### **2.4.1 Tweetaligheid**

Soos hierbo aangedui (kyk 2.1), word die terme *tweede* en *derde* taal as sinoniem beskou vir die doeleindes van hierdie studie. Die term *derde taal* is hier van toepassing alleenlik omdat die teikengroep wat in die navorsing gebruik word almal alreeds minstens twee tale bemeester het. Afrikaans is dus letterlik die derde taal wat hulle probeer leer. Dié feit het moontlike implikasies vir die potensiële sukses wat hierdie groep leerders mag behaal.

In 'n empiriese studie het **Klein** (1995:419-455) die moontlikheid ondersoek of leerders wat alreeds twee tale bemeester het, ten opsigte van bepaalde taalverskynsels in Engels, beter sou vaar as dié wat net een taal geken het. Hierdie ondersoek was

toegespsits op die bemeestering van spesifieke werkwoorde wat deur voorsetsels gevolg word, sowel as vrae wat van voorsetsels gebruik maak òf aan die begin òf aan die einde van die sin. Die rasionaal vir die hipotese dat tweetalige leerders beter behoort te vaar as enkeltaliges is gebaseer op die teorie oor die rol van 'n Universele Grammatika (UG) ("Universal Grammar") in die aanleer van 'n tweede taal. Dié teorie is eers deur **Chomsky** (1959) voorgestel, gegrond op die veronderstelling dat elke kind oor 'n ingebore taalmeganisme beskik ('n "language acquisition device") wat hom in staat stel om al die beginsels rakende taal te verstaan en te bemeester. Al wat nodig is om dié meganisme te aktiveer, is dat die taalleerder blootgestel moet word aan natuurlike taalinsette. Dan kan hy sy ingebore taalkennis aanpas by die strukture van die taal wat hy wil bemeester. Hierdie ingebore kennis (of Universele Grammatika) bestaan dus uit 'n stel beginsels wat alle tale in gemeen het en wat die parameters daarstel waarvolgens 'n kind sy moedertaal begryp en leer gebruik (**Lightbown & Spada** 1993:8).

Die relevansie van die UG vir die aanleer van 'n tweede taal is waarskynlik dat as 'n mens alreeds sy UG gebruik het vir die bemeestering van sy moedertaal, hy makliker die proses sal kan toepas tydens die leer van 'n tweede taal. Die verdere hipotese wat hierop gebaseer is, is dat in die geval van iemand wat meer as een taal magtig is, die aanleer van 'n derde taal bevorder sal word omdat die derde taalleerder 'n nog breër basis van taalkennis sal hê om van te werk. Vandaar die studie van Klein om te bepaal of tweetalige leerders makliker 'n derde taal sou bemeester as hul eentalige eweknieë.

In Klein se studie is dié hipotese wel waar bewys. Die tweetalige leerdergroep het 'n beduidend hoër prestasievlak bereik ten opsigte van die taalstrukture wat getoets is. **Klein** (1995:450-1) kom tot die slotsom dat multi-talige leerders 'n voorsprong het bo eentalige leerders ten opsigte van die aanleer van spesifieke leksikale items.

Dit is onseker of hierdie bevindinge van toepassing is op die Suid-Afrikaanse konteks en veral op swart leerders. Terwyl **Cummins** (1987:145-163) se navorsing met tweetalige onderwysprogramme en "immersion"-programme die hipotese versterk, wys hy ook uit dat die kognitiewe voordele van tweetaligheid nou saamhang met die graad van linguistiese bevoegdheid wat die leerder in sy moedertaal behaal het (**Cummins**

1984:143). Dieselfde moet dus ook geld vir die taalvaardigheidsvlak wat in die tweede taal bereik is, as kennis van 'n tweede taal (in die geval van swart leerders in Suid-Afrika is dit hoofsaaklik kennis van Engels) enigsins 'n positiewe uitwerking kan hê op die leer van 'n derde taal. Dit is juis hier waar die toepaslikheid van dié hipotese op hierdie studie onseker is. **Swartz** (1994:37-43) bevraagteken die positiewe rol van die moedertaal in die aanleer van verdere tale in die geval van swart Suid-Afrikaners juis omdat hul taalvaardigheid in hulle moedertaal belemmer is deur die feit dat hulle onderwys deur medium van hul tweede taal (Engels), en nie hul moedertaal nie, ontvang het.

Dit kan dus nie bewys word dat tweetalige swart leerders beter behoort te vaar as enkeltalige leerders in die aanleer van derdetaal Afrikaans nie. Buitendien is tweetaligheid maar een moontlike faktor in die taalverwerwingsproses. Daar is ander faktore verbonde aan die leer van Afrikaans wat 'n baie groter rol in hierdie studie speel.

#### **2.4.2 Ouderdom**

Volgens **Dulay et al.** (1982:78) is daar wetenskaplike bewyse dat kinders 'n tweede taal baie makliker aanleer as volwassenes. Kinders bemeester ook tweedetaalklanke oor die algemeen beter as volwassenes. Alhoewel volwasse taalleerders aan die begin beter vordering blyk te maak, word hulle byna altyd deur kinders verbygesteek. Die redes hiervoor is onduidelik, maar die *kritieke periode hipotese* (**Lenneberg** 1967) veronderstel dat die mens net tussen die ouderdom twee en sy tienerjare werklik 'n nuwe taal kan bemeester. Verskeie redes vir volwassenes se onvermoë om 'n tweede of derde taal suksesvol te bemeester, is voorgestel, wat die gedagte versterk dat tweede taalleer so vroeg moontlik moet begin (**Lightbown & Spada** 1993:42).

Ten spyte van dié bewerings, bly ouderdom 'n kontroversiële veranderlike in die taalverwerwingsproses. **Cook** (1991:84) bevraagteken die bevindinge en beweer dat ouderdom taalaanleer eintlik mag bevorder, veral in die kort termyn. **Ekstrand** (1982) verwerp ook die bewering dat 'n drastiese afname in volwassenes se taalleer-vermoëns plaasvind. **Krashen** (1982) en **Spolsky** (1989) glo dat kinders makliker 'n taal in 'n natuurlike, informele konteks verwerf, terwyl volwassenes beter vaar in die formele

klaskamerkonteks. Terwyl kinders wel die uitspraak van 'n taal met groter welslae bemeester, blyk dit dat volwassenes weer die grammatika beter begryp. Bewerings in verband met die verhouding tussen ouderdom en taalverwerwing kan dus nog nie gestaaf word nie.

Wat wel relevant in dié verband is, is die rol wat sekere affektiewe faktore (soos byvoorbeeld motivering en selfvertroue) speel tydens verskillende fases van 'n mens se lewe. Kinders mag minder inhibisies toon as volwassenes in hul deelname aan sekere taalaktiwiteite of taalspeletjies, terwyl verhoudings tussen leerders tydens groepwerk ook met ouderdom wissel (Cook 1991:85). Dit het duidelike implikasies vir die keuse van taalonderrigmetodes: die onderwyser se keuse van metodiek behoort die ouderdom van sy groep leerders in ag te neem. Hierdie gevolgtrekking is veral relevant as onthou word dat die leerders in hierdie studie almal volwassenes (bo die ouderdom van 20) is.

### 2.4.3 Intelligensie

Hatch (1983:227) merk op dat IK-metings oor die algemeen 'n sterk korrelasie tussen taalvermoë en IK toon, maar kom tot die slotsom dat dié verband misleidend kan wees. McLaughlin (1987:126-7) glo dat intelligensie, soos ander faktore, nie uitgesonder moet word om effektiewe tweedetaalverwerwing te verklaar nie. Faktore moet in kombinasie met mekaar geëvalueer word.

Lightbown & Spada (1993:36-37) verwys na talle studies wat wel 'n verband tussen intelligensie en taalverwerwing aandui, maar let op dat dié verband beperk is tot net sekere taalvaardighede, soos byvoorbeeld tweedetaal-lees, die verwerwing van woordeskat en die vermoë om grammatika te begryp. Onlangse studies bevestig dat dié verband nie vir luisterbegrip en praatvaardighede geld nie. Dus blyk daar 'n verband tussen intelligensie en die verwerwing van *formele* taalvaardighede te wees, maar nie wat *mondelinge kommunikasievaardighede* betref nie. Anders gestel, intelligensie mag wel 'n faktor wees in die tweedetaalklaskamer waar formele onderrig plaasvind, maar nie in gevalle waar klaskameraktiwiteite van 'n meer informele, kommunikatiewe aard is nie.

As 'n mens in gedagte hou dat enige leerdergroep (soos ook die teikengroep wat in dié studie gebruik is) 'n deursnee van intelligente tot minder intelligente studente gaan bevat, kan die bogenoemde insigte uit navorsing wat 'n moontlike verband tussen intelligensie en suksesvolle taalleer ondersoek, wel 'n invloed hê op die keuse van inhoud en taalaktiwiteite in 'n derdetaalkursus. Die praktiese implikasies hiervan sal in Hoofstuk VYF bespreek word.

#### **2.4.4 Taalaanleg**

Verskeie navorsers (bv. **Krashen** 1981) veronderstel die bestaan van 'n taalaanleg om te verklaar hoekom sekere volwassenes makliker 'n tweede/derde taal aanleer as ander. Die term "taalaanleg" word meesal gebruik in verband met studente se prestasie in die taalklaskamer, dit wil sê in verband met bewustelike leer (**Krashen** 1981:19) en nie om te verwys na die meer spontane, natuurlike verwerwingsproses wat in die wêreld buite die klaskamer plaasvind nie (**Cook** 1991:76). In dié opsig strook die meeste bevindinge met dié van navorsing wat die verband tussen intelligensie en taalleer ondersoek (sien 2.4.3).

Een van die probleme om die bestaan van taalaanleg te bewys, is die meting daarvan. Instrumente bestaan wel, soos die *Modern Languages Aptitude Test* (**Carroll** 1981), maar sulke toetse is gebaseer op 'n spesifieke beskouing van taalvaardigheid en beklemtoon noodgedwonge sekere komponente van taalleer bo ander. Daar kan dus afgelei word dat 'n sekere soort aanleg nodig is om in 'n sekere soort klaskamer of leersituasie te presteer (**Cook** 1991:77). Anders gestel, die meting van taalaanleg moet ook rekening hou met die doelstellings van die taalkursus, dit wil sê die redes hoekom iemand die tweede taal wil aanleer en wat hy/sy wil bereik (**Bley-Vroman** 1989:46). 'n Algemene taalaanleg wat vir alle taalleersituasies geld, kan dus nie bewys word nie, want aanleg kan hoogstens net met een veranderlike in verband gebring word. Dit kan nie geskei word van ander faktore soos intelligensie en persoonlikheid nie (**Lightbown & Spada** 1993:38).

**Dulay et al.** (1982:69-70) beweer verder dat taalaanlegtoetse net geskik is om te voorspel watter leerders 'n hoë graad van metalinguistiese bewustheid sal bereik (dit wil sê kennis van taalstrukture) eerder as kommunikatiewe bevoegdheid.



Laasgenoemde blyk onafhanklik van die kennis van taalreëls te ontwikkel en word grootliks beïnvloed deur faktore soos houding en motivering (sien Hoofstuk DRIE). Verder voer **Krashen** (1981:24-39) aan dat as aanleg verband hou met die tempo van taalleer, dan sal die uitwerking daarvan net op die korttermyn geld. Aangesien die natuurlike langtermyn verwerwingsproses vir Krashen baie belangriker is as bewustelike, formele taalleer, beskou hy nie aanleg as 'n beduidende faktor in effektiewe tweedetaalverwerwing nie. **Skehan** (aangehaal in **Larsen-Freeman** 1993:148) glo weer dat aanleg 'n rol speel in beide spontane taalverwerwing en formele taalleer. Dit is duidelik dat geen konsensus oor die rol van taalaanleg bestaan nie.

Die taalkurrikuleerder en gewone tweedetaalonderwyser moet tog kennis neem van die bestaan van taalaanleg wat die verskil in leertempo onder die leerdergroep moontlik kan beïnvloed en verklaar. Krashen se onderskeid ten opsigte van die soort leerproses wat deur aanleg beïnvloed word, het bruikbare implikasies vir die keuse van kursusdoelstellings, onderrigmetodes asook leerinhoud en -take.

#### **2.4.5 Kognitiewe leermetodes**

Uit taalverwerwingsnavorsing blyk dit duidelik dat die aanleer van 'n tweede/derde taal deur volwassenes radikaal verskil van die taalontwikkelingsproses van kinders tydens die aanleer van hulle moedertaal. Oor die algemeen leer 'n volwassene 'n nuwe taal op 'n soortgelyke wyse as dié wat hy gebruik om ander vaardighede te leer (**Gass en Schachter** 1989:43). Die verskil tussen die benaderings van kinders en volwassenes ten opsigte van taalverwerwing het aanleiding gegee tot die *Fundamental Difference Hypothesis* wat die spesifieke aard van hierdie verskille aanspreek. Hierdie hipotese beklemtoon veral die verskille in kognitiewe en linguistiese vermoëns tussen kinders en volwassenes om die verskil tussen die twee groepe se taalverwerwingsprosesse te verklaar (**Gass & Schachter** 1989:50).

Wat egter meer relevant vir die tweedetaalonderwyser en -kurrikuleerder is, is die onbetwisbare verskille tussen volwassenes wat 'n tweede taal probeer aanleer. Dit is duidelik dat nie alle taalleerders dieselfde benadering tot die taalleerproses gebruik nie (**Gass & Selinker** 1994:265), en dat van die leerders wat soortgelyke benaderings

gebruik, dit meer effektief aanwend as ander (Cook 1991:79). Die verskille tussen volwassenes se tweedetaalverwerwingsprestasies word op grond van verskille in leerderstrategieë verklaar.

Navorsers verskil ten opsigte van wat onder die begrip leerderstrategie verstaan behoort te word. Cook (1991:78) beskou 'n strategie as 'n keuse wat 'n leerder maak tydens die leerproses wat die welslae van die proses beïnvloed. Rubin (1975) (aangehaal deur Larsen-Freeman 1993:150) definieer leerderstrategieë as “techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge”. Oxford (1989:1) omskryf dit soos volg: “Language learning strategies are the often-conscious steps or behaviours used by language learners to enhance the acquisition, storage, retention, recall, and use of new information”.

Brown (1987) onderskei tussen *leerproses*, *leerstyl* en *leerstrategieë* wat, volgens hom, dikwels in die literatuur verwar word. *Proses* is die algemeenste van die drie konsepte en is 'n kenmerk van elke mens - dit wil sê dit is universeel. Die oordrag van kennis van een taal na 'n ander (byvoorbeeld van die moedertaal na die tweede taal) is 'n tipiese voorbeeld van 'n leerproses. 'n *Leerstyl* is 'n kenmerk van 'n spesifieke individu wat hom/haar van ander onderskei. Dit verwys na die algemene denkpatroon van een individu wat deur sy/haar persoonlikheid en intellektuele funksionering bepaal word, byvoorbeeld die neiging om meer reflektief te leer of om 'n visueel-georiënteerde leerstyl te gebruik. *Leerstrategieë* is spesifieke metodes wat deur 'n individu gebruik word om 'n taak of probleem te benader - wyses van optrede of bewustelike planne vir die manipulering en beheer van informasie. Dié strategieë wissel intra-individueel na gelang van die leertaak, dit wil sê op 'n gegewe oomblik kies 'n individu 'n spesifieke strategie uit 'n wye reeks moontlikhede tot syhaar beskikking om 'n besondere probleem op te los. Die keuse word deur die konteks bepaal (Brown 1987:78-79).

Waarneming van suksesvolle tweedetaalleerders toon dat hulle 'n wye reeks leerstrategieë gebruik om *aktief* by die leerproses betrokke te raak. Dit geld vir sowel taalleer binne die formele klaskamerkonteks, as informele taalverwerwing deur middel van sosiale interaksie (Littlewood 1984:67).

**Brown** (1987) beskryf die reeks metodes wat deur taalleerders gebruik word as 'n kontinuum wat strek van universele leerprosesse (aan die een punt) na spesifieke intra-individuele variasies in leerstrategieë (aan die ander punt).

#### 2.4.5.1 Leerprosesse

In die literatuur oor universele taalleerprosesse word veral na drie konsepte verwys, nl. *taaloordrag* ("language transfer"), *taalinmenging* ("language interference") en *oorveralgemening* ("overgeneralisation"). **Brown** (1987:81) glo dat die drie prosesse inter-afhanklik is omdat elkeen te doen het met die interaksie van leerstof wat alreeds bemeester is met nuwe leermateriaal.

*Taaloordrag* behels die oordra van vorige kennis of leerwyses na 'n daaropvolgende leersituasie. Positiewe oordrag geskied wanneer die proses voordelig is vir die nuwe leertaak en dus taalverwerwing fasiliteer, terwyl negatiewe oordrag 'n nadelige uitwerking op leer het. Dié negatiewe oordrag staan ook bekend as *inmenging* omdat vorige taalkennis die leer van nuwe materiaal belemmer. In die praktyk beteken dit dat spesifieke kennis van die moedertaal verkeerdelik oorgedra word na aspekte van die tweede taal wat dus as 'n merkbare bron van taalfoute dien.

*Veralgemening* is 'n dominante proses in tweedetaalaanleer. In dié konteks beteken dit om 'n taalreël af te lei of tot 'n gevolgtrekking te kom gebaseer op die waarneming van spesifieke taalitems. *Oorveralgemening* vind plaas wanneer 'n leerder alreeds binne die teikentaal funksioneer en dan 'n enkele taalreël of item verkeerdelik veralgemeen, ongeag die rol van sy moedertaal (**Brown** 1987:82). 'n Voorbeeld hiervan in Afrikaans is die sin: "Ek het sy naam ge-onthou", waar die leerder die formasie van die verlede tyd (*het + ge-*) begryp en dan toepas op *alle* werkwoorde.

Positiewe oordrag en veralgemening is dus fasiliterende taalleerprosesse, terwyl inmenging en oorveralgemening die negatiewe toepassing van voorkennis op die teikentaal is en wat dus taalverwerwing beïnvloed. Desnieteenstaande behels alle veralgemening oordrag en alle oordrag behels veralgemening.

Deel van veralgemening is die redeneringsproses wat daarmee gepaard gaan. Daar word tradisioneel onderskei tussen *induktiewe* en *deduktiewe* redenering. Induktiewe

redenering behels 'n denkbeweging van spesifiek tot algemeen - 'n algemene reël of gevolgtrekking word afgelei van spesifieke voorbeelde van taalgebruik. *Deduktiewe* redenering is 'n denkbeweging van die algemeen na die spesifieke - spesifieke feite oor taalgebruik word afgelei van 'n algemene taalbeginsel of -reël (McLaughlin 1987:8-9). Informele taalverwerwing buite die klaskamer behels hoofsaaklik induktiewe prosesse, terwyl formele klaskamerleer meer op deduktiewe redenering staatmaak.

Die tweedetaalonderwyser kan onderrigmetodes gebruik wat óf induktief óf deduktief georiënteerd is. Beide kan effektief wees, afhangende van die doelstellings en konteks van 'n besondere onderrig-leersituasie. Voorts behoort die taalonderwyser kennis te neem van die universele leerprosesse hierbo beskryf, veral omdat dit die oorsaak van tipiese taalfoute wat die leerder begaan, kan verklaar.

Op grond van sy kennis van dié leerprosesse, asook 'n kennis van waarskynlike leerstyle, kan 'n taalonderwyser moontlike leerderfoute voorspel en geskikte optrede beplan.

#### **2.4.5.2 Kognitiewe leerstyle**

**Brown** (1987:79-80) onderskei agt verskillende leertipes en verdeel hulle verder in twee kategorieë: *behavioristiese* leer en *kognitiewe* leer. 'n Behavioristiese leerstyl is afhanklik van eksterne faktore wat lei tot die inoefening van *taalgewoontes*. Dit is gegrond op 'n stimulus-respons-benadering wat van herhaling gebruik maak sodat die leerder outomaties met suiwer taalresponse te voorskyn kom (**Lightbown & Spada** 1993:23). Vroeë taalverwerwingsteorieë is op dié soort leerstyl gegrond, maar in die laat sestigerjare is dit krities bevraagteken en grootliks gediskrediteer (**McLaughlin** 1987:65-66).

Sedert daardie tyd is die meeste navorsing op dié terrein op kognitiewe leerstyle gefokus omdat daar geglo is dat dit die grootste potensiaal het om die leerder se persoonlike bydrae tot die taalverwerwingsproses te verklaar. Die volgende kognitiewe leerstyle kry veral aandag van navorsers op grond van die persepsie dat hulle 'n integrale rol in tweedetaalverwerwing speel.

- *Veld-afhanklikheid teenoor veld-onafhanklikheid*

Hierdie leerstyl beïnvloed die wyse waarvolgens 'n mens inligting soek en verwerk. Iemand wat veld-onafhanklik ("field independent") funksioneer, maak hoofsaaklik op sy eie vermoëns staat om inligting te bekom en te prosesseer, terwyl 'n veld-afhanklike ("field dependent") leerder in 'n groter mate op ander staatmaak (**Van Patten et al.** 1987:133). Dié onderskeid verwys na die persepsuele vermoëns van leerders, veral die vermoë om spesifieke relevante besonderhede teen 'n verwarrende agtergrond te identifiseer en detail wat die aandag aflei, te ignoreer. Sodanige leerder word as veld-onafhanklik beskou, terwyl die veld-afhanklike die veld (inligting) as 'n globale eenheid persipieer, sonder om kleiner besonderhede waar te neem.

Dié onderskeid is relevant vir die studie van tweedetaalverwerwing (sien bv. **Ellis** 1994:500-506), want navorsing het getoon dat leerders neig om óf die een óf die ander styl te gebruik. Veld-onafhanklike leerders presteer beter in die klaskameronderrig-konteks waar spesifieke taalkomponente behandel word en op spesifieke aktiwiteite gefokus word. Daar word beweer (**Brown** 1987:86) dat veld-afhanklike leerders meer sukses behaal met die kommunikatiewe aspekte van 'n tweede taal. Daar is ook aanduidings dat dié leerders meer empatie toon met ander en dus makliker kommunikeer en met die tweedetaalkultuur identifiseer. Aangesien affektiewe faktore 'n groot rol in taalverwerwing blyk te speel (sien Hoofstuk DRIE), kan die kognitiewe leerstyl tweedetaalleer beduidend beïnvloed. Daarteenoor blyk dit dat veld-onafhanklike leerders meer analities te werk gaan en hul kennis beter organiseer en struktureer. Die slotsom is dat albei leerstyle as belangrik beskou word en dat een meer effektief funksioneer as die ander afhangend van die soort taalleer wat plaasvind (kyk **Krashen** (1981) se onderskeid tussen formele taalleer en spontane taalverwerwing).

- *Linker en regter breinfunksionering*

In die afgelope dekades het die studie van neurolinguistiek al hoe sterker na vore getree op grond van die aanname dat verskillende dele van die brein verantwoordelik is vir verskillende aspekte van taalleer (**Engelbrecht** 1990:24).

Die brein bestaan uit twee helftes of *hemisfere* en die twee dele het verskillende funksies en kenmerke.

Die *linkerhemisfeer* is verantwoordelik vir veral analitiese funksies en logiese denke. 'n Leerder wat linkerbrein-dominant is, is geneig om objektief eerder as subjektief te oordeel, werk planmatig, gebruik taal eerder as beelde in sy denke en verkies logiese eerder as intuïtiewe probleemoplossingsmetodes. Die teenoorgestelde geld vir regterbrein-dominante leerders.

Die verhouding tussen linker- en regterbreindominansie en tweedetaalleer word in 'n mate deur navorsing gesteun. Linkerbrein-dominante leerders is geneig om 'n deduktiewe onderrigstyl te verkies, terwyl regterbrein-dominante leerders eerder in 'n induktiewe klaskameromgewing tuis voel (**Brown** 1987:89). Die taalonderwyser behoort kennis te neem van die verskille in leerstyle waar dit implikasies vir die keuse van onderrigmetode en materiaal inhou.

- *Verdraagsaamheid teenoor dubbelsinnigheid*

Hierdie leerstyl handel oor 'n leerder se graad van gewilligheid om idees te verdra wat teenstrydig is met sy geloof, waardes of kennisstruktuur. In die taalverwerwingproses gaan die leerder dikwels reëls en voorbeelde van woordeskat teëkom wat teenstrydig is met dié van sy moedertaal. Die meer suksesvolle leerder sal hom nie hierdeur van stryk laat bring nie en sal 'n tydperk toelaat vir die "oplossing" van hierdie teenstrydighede, voordat dié problematiese taalaspekte as deel van die holistiese en sinvolle taalstelsel geïntegreer is.

- *'n Reflektiewe leerstyl*

'n Reflektiewe leerstyl staan tradisioneel teenoor 'n impulsiewe benadering tot leer. Laasgenoemde behels byvoorbeeld die neiging tot raaiskote om taalprobleme op te los - om intuïtief te werk te gaan - eerder as om sistematies oor die probleem te reflekteer en die antwoord versigtig te probeer uitwerk. Mense wat 'n reflektiewe leerstyl gebruik, verkies gewoonlik 'n leerkonteks wat induktiewe redenering uitlok en bevorder (**Brown** 1987:90-91).

Dat 'n reflektiewe leerstyl as wenslik en ook as prakties relevant in die konteks van tweedetaalleer beskou word, blyk duidelik uit 'n relatief nuwe fokus in taalnavorsing van die afgelope dekade, nl. bewustheid-verskerping (“consciousness raising”). Hierdie benadering word veral gebruik om tweedetaalleerders se bemeestering en begryping van 'n taal se grammatika-struktuur te bevorder (Nunan 1988a). Die gebruik van bewustheid-verskerping word deur sommige navorsers as aanvullend tot formele taalinstruksie beskou en deur ander as 'n alternatiewe onderrig-leermetode (sien byvoorbeeld Fotos 1993), afhangend van die taalvaardigheidsvlak van die leerders.

Dit is in die belang van die taalonderwyser om kennis te neem van dié leerstyle (dit wil sê 'n reflektiewe teenoor 'n impulsiewe benadering tot leer), want in 'n groot mate verklaar dit die aard en frekwensie van taalfoute waarmee tweedetaalleerders in die verskillende leerfasies te voorskyn kom. Dit behoort dus ook die onderwyser se houding, siening en reaksie teenoor sulke foute te beïnvloed (Brown:1987:91).

Die kategorisering van leerstyle wissel onder navorsers en teoretici en oorvleueling is dus onvermydelik. Richards & Lockhart (1994) koppel 'n spesifieke kognitiewe leerstyl aan die leerder se persoonlikheid en noem verskeie voorbeelde van hoe verskillende leerstyle in die praktyk gemanifesteer word (byvoorbeeld 'n leerder se keuse om óf onafhanklik óf eerder in groepverband te werk; die neiging om óf een taak op 'n slag aan te pak óf verskeie taalleertake gelyktydig uit te voer; die bereidheid om te waag; die behoefte aan visuele stimuli of die neem van notas om in die leerproses te gebruik, ensovoorts). Op grond hiervan onderskei Richards & Lockhart (1994:59-62) vier verskillende algemene leerstyle, naamlik *konkrete*, *analitiese*, *kommunikatiewe* en *gesagsgeoriënteerde* leerstyle wat in 'n groot mate met bogenoemde bespreking van leerstyle ooreenstem.

Soos hierbo vermeld, is dit in die belang van die tweedetaalonderwyser/-kursusontwerper om kennis te neem van moontlike leerstyle wat die leerders mag gebruik, want dié kennis behoort die onderwyser se optrede, interaksie met leerders, onderrigmetodes en keuse van taalinhoude te beïnvloed.

### 2.4.5.3 Leerstrategieë

Terwyl 'n leerstyl beskou word as 'n individuele leerder se algemene en redelik-konsekwente benadering tot leer, verwys die term leerstrategieë na die spesifieke prosedures wat leerders kies om te gebruik ter uitvoering van besondere leertake (**Richards & Lockhart** 1994:63). Twee basiese strategieë word onderskei: leerstrategieë en kommunikatiewe strategieë. **Brown** (1987:91) verduidelik die verskil tussen die twee soos volg:

Learning strategies relate to “input” - to processing, storage and retrieval. Communicative strategies have to do with “output” - or how we express meaning in the language.

Anders gestel: taalleer-strategieë is prosedures wat bewustelik deur leerders gekies word om die tweede taal te bemeester en om taalvaardigheid te bevorder. **Ellis** (1994:530) beskou die kategorie *kommunikatiewe strategieë* as te breed en onderskei tussen 'n produksiestrategie en 'n kommunikatiewe strategie. Eersgenoemde slaan op die leerder se poging om die tweede taal effektief en duidelik te gebruik (byvoorbeeld vereenvoudiging) en laasgenoemde op die leerder se poging om probleme in verband met kommunikasie wat tydens verbale interaksie voorkom, te hanteer. Uit die aard van die saak is dit leerstrategieë wat vir dié studie van belang is omdat dit verband hou met die taalverwerwingsproses.

Daar is verskeie definisies vir leerstrategieë, gegrond op die grootskaalse navorsing wat in die afgelope dekade hieroor gedoen is. **Oxford** (1980:8) beskou dit as “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed and more transferable to new situations”. Elders (**Oxford** 1989:1) beskou sy leerstrategieë as “the often-conscious steps or behaviours used by language learners to enhance the acquisition, storage, retention, recall, and use of new information”. **Stern** (1992:261) beskou strategieë as “broadly conceived directions the learner more or less consciously chooses in trying to achieve his language learning objectives. In applying these strategies, the learner engages in certain activities, uses particular procedures, or employs specific techniques”. (Stern verkies die term *leertegnieke* om na die leerder se verkose aktiwiteite of prosedures te verwys.) **O'Malley & Chamot** (1990) het uitgebreide werk op dié gebied gedoen en definieer leerstrategieë as “techniques,



approaches or deliberate actions that students take in order to facilitate the learning and recall of both linguistic and content area information”.

Navorsers verskil ook oor die kategorisering van leerstrategieë. **Oxford** (1989:2) identifiseer ses algemene tipes strategieë:

- \* *Geheue-strategieë* wat leerders help om inligting te berg en dit te herroep wanneer nodig.
- \* *Kognitiewe strategieë* wat leerders help om nuwe taal te verstaan en te produseer.
- \* *Vergoedingstrategieë* (“compensation strategies”) wat dit vir die leerder moontlik maak om te kommunikeer ten spyte van die leemtes in sy taalvaardigheid.
- \* *Metakognitiewe strategieë* wat die leerder gebruik om sy eie taalleer te beheer deur middel van organisering, beplanning en evaluering.
- \* *Affektiewe strategieë* wat die leerder help om sy emosies, houdings en motivering te beheer.
- \* *Sosiale strategieë* wat interaksie met ander sprekers bevorder.

**Stern** (1992:263-266) onderskei tussen *beheer- en beplanningstrategieë* wat dit vir die leerder moontlik maak om sy eie leer te rig, te beheer en te evalueer; *kognitiewe strategieë* wat stappe soos opheldering, raaiwerk, induktiewe en deduktiewe redenering, inoefening, memorisering en monitering insluit; *kommunikatiewe strategieë* wat gebruik word om in die teikentaal te kommunikeer en waartydens daar ’n verskerpte fokus op inhoud en die oordrag van betekenis voorkom; *inter-persoonlike strategieë* wat verwys na leerders se afhanklikheid van moedertaalsprekers vir hulp, wat die inter-persoonlike verhouding tussen die twee beïnvloed, en *affektiewe strategieë* wat gebruik word om ’n positiewe klimaat te skep vir die aanleer van die taal.

**O’Malley et al.** (1985:582-584) onderskei net drie kategorieë. *Metakognitiewe strategieë* word gebruik om die leerder se eie leerkoers te beplan. Hy dink oor sy leerprosedures, monitor sy taalproduksie en evalueer sy eie welslae. *Kognitiewe strategieë* is doelgerigte leerwyses soos die afneem van notas, herhaling, die gebruik

van woordeboeke en dies meer. *Sosiale strategieë* word gebruik tydens die leerder se interaksie met ander sprekers met die doel om taalleer te bevorder. Samewerking binne groepsverband sou dus as 'n sosiale strategie beskou kon word.

Dit is duidelik uit bogenoemde dat ten spyte van verskillende sienings oor die aard en klassifikasie van leerstrategieë, daar heelwat oorvleueling bestaan. Dus kan strategieë soos organisering van leerstof, verskerpte aandag, selektiewe aandag, funksionele beplanning, self-evaluering en uitgestelde produksie (dit wil sê wanneer 'n leerder doelbewus wag voordat hy die teikentaal probeer gebruik) almal as metakognitief gekategoriseer word. Strategieë soos herhaling, die gebruik van hulpbronne, vertaling, klassifisering van leerstof volgens algemene kenmerke, die afneem van notas, deduksie, die assosiasie van nuwe inligting met visuele beelde, die gebruik van sleutelwoorde in die moedertaal wat op een of ander wyse met nuwe woordeskat ooreenstem, kontekstualisasie (die onthou van 'n nuwe woord in 'n sinvolle konteks), ensovoorts, kan almal as kognitiewe strategieë geklassifiseer word. Talle lyste van sulke strategieë bestaan (kyk **Ellis** 1994:537-8; **Stern** 1992:262).

**Brown** (1987:92) let op die identifisering en klassifikasie van leerstrategieë deur die verskeie navorsers en, op grond hiervan, beklemtoon hy die algemene kenmerke van sogenaamde “goeie taalleerders” (dit wil sê leerders wat hulle strategieë versigtig kies en optimaal gebruik). Dié kenmerke sluit die volgende in:

- \* 'n aktiewe benadering tot tweedetaalleer
- \* 'n bereidheid om te waag
- \* 'n gretigheid om die teikentaal in egte kommunikasie te gebruik
- \* 'n belangstelling in grammatikale strukture, veral met die doel om nuwe taalverskynsels in 'n geordende stelsel in te pas
- \* 'n bereidheid om gereeld te oefen
- \* 'n konstante soektog na betekenis (dit wil sê sinvolle taal)
- \* 'n kritiese sensitiwiteit ten opsigte van sy eie taalgebruik (dit wil sê die konstante monitering van sy taalgebruik)
- \* 'n positiewe, gemotiveerde benadering tot taalleer wat nie maklik deur verwarring en die moeilikheidsgraad van die taak ondermyn word nie.

**Cook** (1991:79-81) identifiseer weer ses strategieë wat “goeie taalleerders” kenmerk en bespreek die wenslikheid en die moontlikheid van strategie-opleiding (“strategy training”). Die aanname is dat as daar bewys kan word dat leerstrategieë wel effektiewe tweedetaalleer bevorder, dan volg dit dat leerders net kan baat by die bewustelike gebruik daarvan. Aangesien nie alle leerders ewe bedrewe in die gebruik van strategieë is nie, kan dit as wenslik beskou word dat swakker leerders hierin onderrig moet word. Trouens, daar is talle onlangse studies wat juis hieroor handel (kyk **Ellis** 1994:556). Hierdie studies het gemengde resultate gelewer.

As gevolg van die verskeie definisies en sienings van leerstrategieë, kom **Ellis** (1994:558) tot die slotsom: “There is no agreement about what constitutes a ‘learning strategy’. There is no widely accepted theoretical basis for identifying and describing strategies ...” **Ellis** (1994:558-559) wys verder daarop dat baie van die aannames ten opsigte van die effektiwiteit en optimale gebruik van leerstrategieë nog nie bewys is nie en dat baie vrae nog bestaan. Die effektiwiteit van strategieë mag, byvoorbeeld, gekoppel wees aan die soort leertake wat verrig word. Dit mag dalk nodig wees om strategieë aan te pas na gelang van *wie* dit gebruik en vir *watter doel*. Strategieë vir die leer van ’n taal binne die klaskamer-konteks verskil waarskynlik van dit wat benodig word vir informele taalverwerwing buite die klaskamer. ’n Verdere vraag is hoe gereeld strategieë gebruik moet word - met ander woorde, hang welslae af van die frekwensie van gebruik?

Ten spyte van hierdie voorbehoude, glo die meeste navorsers dat die studie van hoe goeie taalleerders te werk gaan ten opsigte van die gebruik van leerstrategieë ’n navorsingsterrein is wat praktiese waarde vir tweedetaalonderwys bied (**Gass & Selinker** 1994:265).

Dit is duidelik dat die tweedetaalonderwyser/kursusontwerper kennis behoort te neem van navorsing wat aandui dat die keuse van ’n leerder se leerstrategie ’n beduidende uitwerking op suksesvolle taalleer het, veral as hierdie kennis funksioneel kan wees in die keuse van taalinhoud en onderrigmetodes.

#### 2.4.6 Die rol van formele taalonderrig

Dit is merkwaardig dat, na eeue van taalonderwys wat hoofsaaklik op die onderrig en leer van grammatika gekonsentreer het, daar vandag nog geen helderheid is oor die wenslikheid van formele taalonderrig in die tweedetaalklaskamer nie (**Rutherford** 1987). Tot betreklik onlangs is die onderrig van grammatika as vanselfsprekend aanvaar, maar vandag word die nut en rol daarvan ernstig bevraagteken (**Stern** 1992:127). Grammatika was nie net 'n komponent van tweedetaalonderwys nie, dit was die beginsel waarvolgens die *hele tweedetaalsillabus* - die sogenaamde strukturele sillabus - georganiseer is (**Johnson** 1982:6-11). **Wilkins** (1976) was een van die eerste voorstanders van 'n nuwe benadering tot sillabusontwerp wat taalstrukture vervang het met taalfunksies en semantiese eenhede as ontwerpbasis. In 'n groot mate is die ontstaan en ontwikkeling van die kommunikatiewe benadering tot tweedetaalonderrig veroorsaak deur die waarskynlike mislukking van 'n oorbeklemtoning van grammatika-leer en die algehele gebruik van die sogenaamde "grammar-translation method" (**Rutherford** 1987:29). Hierdie veranderinge in onderrigmetodologie is grootliks teweeggebring deur die invloed van tweedetaalverwerwingstudies wat beweer het dat 'n leerder se eksplisiete kennis van taalstrukture nie taalvaardigheid fasiliteer nie (**Nunan** 1995:146). As gevolg hiervan het formele taalonderrig in onguns verval in die literatuur oor tweedetaaldidaktiek.

Twee hoof faktore het tot hierdie stand van sake bygedra. Die eerste was die studie van kontrastiewe ontleding ("contrastive analysis") wat gelei het tot die hipotese dat 'n tweedetaalleerder probleme ondervind met die bemeestering van daardie elemente van die teikentaal wat wesenlik verskil van sy moedertaal. Omgekeerd sou alle ooreenkomstes tussen die moedertaal en die tweede taal maklik deur die leerder bemeester word (**Ellis** 1994:306).

Op grond van dié hipotese is 'n tweedetaalsillabus voorgestel wat bestaan het uit 'n lys taalitems wat deur die onderwyser onderrig moes word. Hierdie taalitems het daardie deel van die teikentaal verteenwoordig wat as gevolg van negatiewe oordrag uit die eerste taal, oftewel moedertaalinmenging, uitgesonder is vir spesiale aandag. Die

veronderstelling was dus dat as hierdie items eers bemeester is, sou algehele taalverwerwing voorspoedig verloop. Ongelukkig is die hipotese nie bewys nie. Trouens, in sommige gevalle het leerders juis dié aspekte van die tweede taal wat die meeste verskil het van hul moedertaal, maklik geleer en tog gesukkel met taalitems wat in die twee tale ooreengekom het (Nunan 1995:144).

Dit was toe al duidelik dat die blote bemeestering van grammatikale eenhede nie die sleutel tot taalverwerwing was nie - al sou alle taalitems in die leerplan ingesluit wees (dit wil sê nie net daardie items wat as gevolg van moedertaalinmenging as problematies beskou is nie). Rutherford (1987:45) stel dit soos volg:

We might call this view of language learning ... one of 'accumulated entities'. That is, a person begins his task of learning a second language from point zero and, through the steady accumulation of the mastered entities of the target language (e.g. sounds, morphemes, vocabulary, grammatical constructions, discourse units, etc.) eventually amasses them in quantities sufficient to constitute a particular level of proficiency.... We must question, however, whether language learning thus described has validity.

Hierdie standpunt kom dus neer op 'n verwerping van die strukturele leerplan.

Die tweede hoofkategorie wat formele taalonderrig se rol in die fasilitering van taalvaardigheid ernstig bevraagteken het, was die kritiese onderskeid wat veral deur Krashen (1982) gemaak is tussen *taalverwerwing* en *taalleer*. Die onderrig van taalreëls en grammatikale items is, volgens Krashen en ander ondersteuners van dié hipotese, irrelevant vir die taalverwerwingsproses, maar wel van nut vir *taalleer*:

Language acquisition is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances, but with the messages they are conveying and understanding. Error correction and explicit teaching of rules are not relevant to language acquisition ... Conscious language learning, on the other hand, is thought to be helped a great deal by error correction and the presentation of explicit rules (Krashen 1982:1-2).

Aangesien Krashen beweer dat die taalverwerwingsproses by verre die dominante en meer funksionele proses is wat tot taalbemeestering lei, speel die kennis van taalreëls

en grammatika 'n onbeduidende rol hierin omdat dit tot blote taalleer beperk is. Volgens Krashen kan taalleer nie in taalverwerwing omskep word nie, of, anders gestel, lei die een nie tot die ander nie (kyk **McLaughlin** 1987:21-22 in dié verband). Volgens **Ellis** (1985:243-244) staan dit bekend as die “*non-interface position*”. Hiervolgens sien **Krashen** (1982) net twee moontlike gebruike vir die onderrig van grammatika. Eerstens is eksplisiete kennis van taalreëls nodig as die leerder sy/haar korrekte gebruik van die tweede taal gaan monitor. Sonder hierdie kennis sal die leerder hom/haarself nie kan korrigeer nie, maar die monitor-funksie is beperk tot geleenthede wanneer die leerder *tyd* het om dit te gebruik. Voorts is daar aanduidings dat nie alle leerders gebruik maak van die Monitor nie. 'n Verdere beperking is die feit dat net 'n gedeelte van taalreëls leerbaar is. (Vir 'n bespreking van die Monitor-hipotese sien **Krashen** 1982 en **McLaughlin** 1987:19-30.) Die tweede gebruik vir die onderrig van grammatika (volgens Krashen) is om sekere leerders se nuuskierigheid in verband met die grammatika-sisteem van die tweede taal te bevredig. Dit hou ook verband met die spesifieke leerstyl wat leerders gebruik.

Gegee hierdie standpunte, blyk dit dat die bewustelike leer van taalreëls 'n baie beperkte rol in tweedetaalverwerwing speel. Krashen, in samewerking met ander navorsers (**Dulay et al.** 1982), het die implikasies van sy hipoteses verwoord in 'n stel beginsels waarvan die volgende 'n kort opsomming is:

- Taalverwerwing word deur ingebore en onbewustelike prosesse gerig en geskied volgens 'n vasgestelde prosedure en volgorde.
- Om dié taalverwerwingsprosesse te laat funksioneer, is blootstelling aan spontane en natuurlike kommunikasie in die teikentaal nodig. Die kommunikasie moet verstaanbaar wees vir die leerder. Die kwaliteit en omvang van die blootstelling sal die tempo van taalverwerwing bepaal.
- Die leerder se doelstellings, motivering, houdings en emosies bepaal hoeveel van die taal waaraan hy blootgestel is, hy sal “inneem” of leer - die sg. “affective filter”. Affektiewe faktore kan dus taalverwerwing belemmer of keer of bevorder.

- Die moedertaal speel 'n onbeduidende rol in die korrekte gebruik van die tweede taal (en dus in die begryping van tweedetaalgrammatika) (**Dulay et al.** 1982:261-263).

Krashen se teorieë, alhoewel as deurslaggewend en waardevol beskou vir tweedetaalonderwyspraktyk, het nie orals byval gevind nie. Sy “non-interface” posisie, naamlik dat taalleer nie taalverwerwing beïnvloed nie en dat kennis van grammatika dus min waarde vir die leerder inhou, is bevraagteken. Twee verskillende standpunte is in dié verband ontwikkel (**Ellis** 1985:243-245; **Ellis** 1995:611-660). Eerstens beweer ondersteuners van die “interface hypothesis” dat kennis van taalreëls wel 'n belangrike bydrae tot taalverwerwing lewer. **Sharwood-Smith** (1981), **Rutherford** (1987), **Nunan** (1995) en ander glo dat veral die volwasse tweedetaalleerder baat vind by 'n kennis van taalstrukture wat deur middel van oefening wel vlot kommunikasie in die tweede taal fasiliteer. Vir die ondersteuners van die “interface hypothesis” gaan dit nie oor of formele taalonderrig en die leer van taalreëls nuttig is of nie, maar wel oor *hoe* dit moet geskied. Hierdie standpunt het gelei tot 'n heel nuwe benadering tot formele taalonderrig, naamlik “grammatical consciousness-raising” wat hierna kortliks bespreek word. Die tweede standpunt wat teenstrydig is met Krashen se teorieë, is die “variability position”. Volgens dié hipotese is dit noodsaaklik dat die tipe onderrig moet pas by die leerproses. **Bialystok** (1982:205) beklemtoon dat die keuse van onderrigmetode moet ooreenstem met die leerder se spesifieke doelwitte (of leerbehoefte) en dat die onderwyser moet sorg dat hy aan die leerder die geskikste soort kennis verskaf. Hiervolgens kan formele taalonderrig, of 'n fokus op taalstrukture, beslis 'n rol speel in die verwerwing van kommunikatiewe bevoegdheid.

Hierdie teenstrydige standpunte ten opsigte van formele taalonderrig in tweedetaalverwerwing het gelei tot die ontstaan van 'n wye spektrum onderrigmetodes. Tog beklemtoon kontemporêre metodes die belangrikheid van kommunikasie-vaardighede, wat beteken dat daar beslis in die afgelope twee dekades 'n wegswaai van formele taalonderrig in tweedetaaldidaktiek waarneembaar is. Dit is 'n aanduiding van die sterk invloed wat die studie van tweedetaalverwerwing op taalonderrig uitgeoefen het.

Die verswakking van die algehele posisie van grammatika-leer in taalonderwys het talle navorsers laat herbesin oor die aard van formele taalonderrig in die kurrikulum. Dit het gelei tot 'n nuwe benadering wat “consciousness-raising” (CR) genoem word. Tradisioneel het grammatika-onderrig bestaan uit die oefening deur die leerder van geselekteerde taalitems in sinsverband deur middel van herhaling. Die taalstruktuur moes korrek gebruik word en waar foute begaan is, is terugvoer verskaf en is die oefening herhaal met die korrekte struktuur. In die plek hiervan is CR - 'n benadering wat nie van die leerder verwag om korrekte taalstrukture te reproduseer nie, maar bloot om dit te verstaan - om dit kognitief te verwerk. Terwyl taaloefeninge van die verlede gemik is op *implisiete* kennis van 'n taalreël, is CR gemik op *eksplisiete* kennis (d.w.s. daar word nie van leerders verwag om onmiddellik die taalstruktuur in spontane kommunikasie te gebruik nie) (Ellis 1994:643). Groter klem word geplaas op die verhouding tussen taalstruktuur en *taalfunksie* en die tradisionele veronderstelling dat taalleer bestaan uit die leer van 'n reeks afsonderlike taaleenhede in 'n voorafbepaalde volgorde, word verwerp. Trouens, die benadering bevraagteken of taalreëls enigsins onderrig *kan* word as gevolg van die kompleksiteit en interafhanklikheid van hierdie reëls (Nunan 1995:149). CR benader dus klaskamer-aktiwiteite vanuit 'n induktiewe eerder as 'n deduktiewe perspektief deur data aan die leerder te verskaf op grond waarvan hy hipoteses kan formuleer en uittoets. CR is dus 'n proses - eerder as 'n produk-georiënteerde benadering, dit wil sê dit dien as 'n *middel* tot die uiteindelijke doel van taalvaardigheid.

Daar is verskeie praktiese implikasies van die CR-benadering tot formele taalonderrig. In die plek van die ou onder-op (“bottom-up”) benadering waar die leerder eers taalreëls leer en oefen in kunsmatige sinne, word die bo-af (“top-down”) metode voorgestel, dit wil sê as die onderwyser op 'n spesifieke taalitem wil fokus, begin hy met hele tekste of egte diskoers en werk afwaarts na sinne, bysinne en uiteindelik enkele taalitems. Op hierdie wyse word beide die korrekte vorm en die funksie van taalstrukture in egte kontekste gedemonstreer en deur middel van spesifieke taalaktiwiteite word die leerder genooi om oor die korrekte gebruik hiervan te reflekteer sodat hierdie kennis kan aansluit by sy bestaande kennis van die tweede taal.



(Voorbeelde van die soort CR-aktiwiteite word in **Nunan** 1995:156-166 verskaf. Vergelyk ook **Lightbown & Spada** 1993: 69-85.)

Terwyl die presiese rol van formele taalonderrig 'n kontensieuse saak bly, is daar tog, as gevolg van uitgebreide navorsing, helderheid verkry oor sekere aspekte daarvan. Bevindinge uit verskeie empiriese navorsingstudies dui aan dat formele taalonderrig 'n positiewe uitwerking het op die *proses* sowel as die *tempo* van tweedetaalverwerwing, asook op die uiteindelijke *vlak* van taalvaardigheid wat bereik word. Daar word beweer dat sonder 'n kennis van die grammatika volle taalvaardigheid (soos die van 'n moedertaalspreker) onmoontlik is. Aan die ander kant blyk dit dat taalinstruksie nie 'n invloed op die *volgorde* van taalverwerwing uitoefen nie (**Long** 1988:135). Volgens Long is die standpunt dat formele taalonderrig geen of net beperkte waarde vir tweedetaalverwerwing inhou, amper sekerlik verkeerd.

**Lightbown** (1985:101-2) het bedenkinge hieroor en beklemtoon dat sekere soorte taalinstruksie nie net oneffektief is nie, maar moontlik kontra-produktief. 'n Belangrike beginsel in dié verband, volgens haar, is dat leerders niks kan leer waarvoor hulle nog nie gereed is nie. Aan die ander kant word daar gewaarsku teen 'n benadering wat suiwer "kommunikatief" is, want, volgens **Celce-Murcia & Hilles** (1988:2) is daar bewyse dat "a communicative approach can lead to the development of a broken, ungrammatical, pidginized form of the language beyond which students can never really progress". Hulle stel dus 'n *eklektiese* benadering voor wat die verskillende leerstyle en leerstrategieë van leerders in ag neem - veral die verskil tussen 'n holistiese en analitiese benadering tot leer (**Celce-Murcia & Hilles** 1988:5). Hiervoor behoort grammatika onderrig te word in die konteks van egte kommunikatiewe aktiwiteite en tekste.

**Richards** (1985:43) beaam dat, as die twee uiterste onderrigbenaderings (dit wil sê suiwer formele taalonderrig teenoor suiwer kommunikatiewe aktiwiteite) vergelyk word, daar geen besliste bewys is dat die een, eerder as die ander, suksesvolle taalleer

fasiliteer nie. In sy bespreking van die kurrikulum-implikasies hiervan (**Richards** 1985:154), beweer hy:

... grammar is a necessary but not sufficient component of language proficiency ... a curriculum must acknowledge the role of grammatical skills within different kinds and levels of proficiency.

Die laaste woord hieroor behoort aan **Stern** (1992):

We may come to the conclusion that a grammatical syllabus is not the most suitable approach for second language learning ... but (it remains) a possible source of data ... (**Stern** 1992:128)

... there is no simple choice between the deliberate practice and study of grammatical forms and the intuitive acquisition of these forms through use in real-life contexts. We believe that both processes come into play and should be encouraged in a teaching programme. (**Stern** 1992:128)

... there is, therefore, a need to develop a sound policy on grammar teaching ... there seems to be a general consensus that some attention to consciousness-raising and error correction should be included in any second language programme ... there is still a role for selective formal practice that provides the learner with an opportunity to try out the relevant features safely away from the pressure of real communication. ... It should be remembered that grammar does not normally function as a need in itself, but as a means towards successful communication. It is, therefore, important that we do not treat grammar in isolation, but that we take care to relate it to the other, non-linguistic syllabuses. (**Stern** 1992:151-152)

Uit hierdie oorsig van die verskillende standpunte oor die rol van formele taalonderrig in die taalverwerwingsproses kan afgelei word dat, ten spyte van die dikwels negatiewe konnotasies wat aan grammatika-leer kleef, die meeste navorsers nog steeds glo dat dit 'n positiewe bydrae kan lewer en 'n deel van die tweedetaalsillabus behoort uit te maak. Die kernvraag is dus nie *of* dit wel ingesluit moet word nie, maar wel *hoe* dit in die konteks van 'n kommunikatief-georiënteerde benadering aangebied moet word. Dit is een van die uitdagings vir die ontwerp van 'n eklektiese onderrigmodel wat in Hoofstuk VYF bespreek word.

Omdat die laaste twee veranderlikes wat in hierdie hoofstuk bespreek word (naamlik fouteverbetering en die rol van taalinsette) nou verband hou met die rol van formele taalonderrig, word slegs 'n kort oorsig hieroor gegee.

#### 2.4.7 Terugvoer/Foute-verbetering (“Error correction”)

Nou verbonde aan die vraagstuk oor die rol van formele taalonderig in tweedetaalverwerwing, is die vraag oor die nut van onderwyser-terugvoer, dit wil sê of dit funksioneel en bevorderlik is vir taalverwerwing as soveel moontlik van die leerders se taalfoute uitgewys en gekorrigeer word. Dat hierdie soort terugvoer gepaardgaan met die leer van grammatika, blyk logies te wees. Die doel van die bemeesting van taalreëls is sekerlik akkurate taalgebruik, dit wil sê dat dié reëls korrek toegepas word in kommunikasie (hetsy mondeling of skriftelik). Soos **Nunan** (1995:195) opmerk:

Instructing students and providing feedback on performance are probably the two most commonly conceived classroom functions of teachers.

Die tradisionele siening van leerders se taalfoute is dat dit ’n aanduiding is van mislukte taalleer. Volgens die teorie van kontrastiewe ontleding (sien 2.4.6) is sekere foute voorspelbaar omdat hulle toegeskryf is aan moedertaalinmenging. Hiervolgens sou die onderwyser se taak redelik eenvoudig wees: konsentreer op die foute wat vooraf bepaal is. Die kontrastiewe ontleding-hipotese is deur empiriese studies as foutief bewys (**Spolsky** 1989:119) - iets wat gedeeltelik aanleiding gegee het tot ’n nuwe beskouing van foute. Hierdie nuwe siening is gebaseer op die foute-analise van leerders se pogings om die tweede taal te gebruik - naamlik hulle intertaal (“interlanguage”). Die term “intertaal” verwys na die grammatika-stelsel wat tweedetaalleerders persoonlik konstrueer op pad na volle taalbemeesting en wat die vlak van hul taalontwikkeling op ’n gegewe oomblik aandui (**McLaughlin** 1987:60). Die foute wat hierdie intertaal kenmerk, word toegeskryf aan die leerder se worsteling met die kompleksiteit van die tweedetaalstelsel eerder as aan moedertaalinmenging. Alhoewel dit nie altyd moontlik is om die oorsaak van leerderfoute te bepaal nie (**McLaughlin** 1987:68), is foute vir die eerste keer in ’n meer positiewe lig gesien omdat hulle waarskynlik ’n aanduiding gee van die aard en verloop van die taalverwerwingsproses. Eerder as om foute as mislukte leer te beskou, was dit duidelik dat ’n groot persentasie taalfoute bewys gelever het van die kognitiewe pogings van leerders om, op grond van hulle interaksie met die tweedetaalomgewing,

hipoteses te vorm en uit te toets om sodoende nader aan korrekte tweedetaalgebruik te beweeg (**Brown** 1987:168-170).

Hierdie bevindinge het wel die siening van taalfoute verander, maar nie die kernvraag beantwoord nie, naamlik: is dit noodsaaklik dat leerders se foute deur die onderwyser gekorrigeer moet word of nie? Terugvoer van die onderwyser kan óf as positief óf as negatief geklassifiseer word. Uit die literatuur is dit duidelik dat positiewe terugvoer, wat die tweeledige doel het om die leerders in te lig dat hulle taalgebruik korrek is en om hulle deur middel van lof te motiveer, meer effektief is in die fasilitering van taalvaardigheid (**Nunan** 1995:195). Volgens Nunan moet die onderwyser bewus wees van die *verskillende wyses van terugvoer* asook *aan wie* terugvoer gerig is. Uit navorsing is agtergekom dat onderwysers meer geneig is om terugvoer aan die meer suksesvolle leerders te gee en om, soms onbewustelik, negatiewe seine uit te stuur aan swakker studente (**Nunan** 1995:197).

**Gass & Selinker** (1994:215) erken dat dit die doel van terugvoer is om die leerder in te lig dat sy uitdrukking verkeerd is en om aan hom inligting te verskaf wat sal lei tot 'n wysiging in sy grammatika-kennis. Tog is daar probleme hiermee, onder andere die feit dat nie alle foute gekorrigeer kan word nie en dat die leerder nie altyd die verbetering sal verstaan nie.

**Schachter** (1993:181-184) worstel ook met die vraag oor die wenslikheid van fouteverbetering, veral in die konteks van 'n kursus wat kommunikatiewe bevoegdheid as doelstelling het. In so 'n kursus is die klem op spontane kommunikasie as leermiddel, eerder as formele taalleer. Dit is soortgelyk aan die proses wat 'n kind gebruik om sy moedertaal te verwerf en daar is heelwat bewyse dat kinders hulle nie juis aan fouteverbetering steur nie, met ander woorde kinders leer 'n taal sonder om op terugvoer staat te maak. Die vraag, volgens Schachter, is of dié beginsel ook vir volwasse leerders geld. Sy verwys na navorsingsbevindinge wat tot die gevolgtrekking lei dat volwasse leerders geneig is om net positiewe terugvoer te gebruik (dit wil sê lof vir korrekte pogings). Hiervolgens blyk dit dat negatiewe terugvoer (dit wil sê foute uitwys en korrigeer) oneffektief is.

**Dulay et al.** (1982:35-36) stel hulle standpunt sterker. Hulle verwys na vier afsonderlike empiriese studies oor die uitwerking van foute-verbetering op leerders se taalgebruik. Al vier het bevind dat foute-verbetering geen wesentlike verskil gemaak het nie. In die gevalle waar kontrole-groepe gebruik is, het leerders se taalgebruik verbeter sonder negatiewe terugvoer. Al vier studies het tot die slotsom gekom: “correction is not a very reliable tool in helping students overcome errors”.

**Brown** (1987:192-105) beaam hierdie standpunt, maar glo ook dat daar onderskei moet word tussen tipes foute wat moontlik vir korrigerende kwalifiseer. In dié opsig verwys hy na “globale” en “plaaslike” foute wat leerders begaan. Globale foute belemmer kommunikasie - hulle verhoed dat die boodskap oorgedra word en behoort gekorrigeer te word. Plaaslike foute affekteer net ’n enkele item in die sin en affekteer nie die betekenis nie. Hierdie foute, volgens Brown, hoef nie uitgewys te word nie. Hy noem verder die probleem dat leerders dikwels reggehelp wil word en speuleer oor wat die effektiwste wyse van verbetering is. Daar is verskeie opsies, maar nie een is as meer geslaagd as die ander bewys nie. Dit geld ook die vraag oor wanneer foute verbeter moet word (indien wel) - dit wil sê onmiddellik of later.

**Stern** (1992:151) waarsku teen te streng optredes deur oorywerige onderwysers wat alle foute wil korrigeer - ’n optrede wat kontra-produktief mag wees. Soms is dit raadsaam om terugvoer te weerhou sodat leerders nie ontmoedig word nie. Stern haal Celce-Murcia aan oor effektiewe korreksie-strategieë. Dit sluit die volgende in: die onderwyser moedig self-korreksie aan; die onderwyser gee leidrade in verband met die foutiewe taalgebruik; die onderwyser probeer om inligting in verband met die fout van die klas te ontlok; die onderwyser korrigeer selektief (**Stern** 1992:151). Stern glo dat ’n totale verontagsaming van leerderfoute nie geregverdig is nie.

’n Belangrike aspek wat uit die navorsing oor foute-verbetering spruit, is dat leerders min, indien enige, baat vind by negatiewe terugvoer. Self-korreksie (wat verband hou met Krashen se Monitor-hipotese) blyk meer effektiw te wees (**Frantzen & Rissel** 1987:92-107). Die reaksie van leerders op negatiewe terugvoer raak ’n dimensie van

tweedetaalverwerwing, naamlik die affektiewe, wat in die volgende hoofstuk bespreek sal word.

#### **2.4.8 Die rol van insette (“input”)**

Die kompleksiteit van die tweedetaalverwerwingsproses word erken deur alle navorsers. Hierdie feit word bewys deur, onder andere, die wye verskeidenheid en groot aantal teorieë oor taalverwerwing wat in die afgelope twee dekades voorgestel en ondersoek is (Long 1993:285). Vandaar ook dat talle veranderlikes geïdentifiseer is wat in 'n mindere of meerdere mate veronderstel is om 'n beslissende rol in taalverwerwing te speel. Oor hierdie veranderlikes en teorieë word nog steeds debat gevoer, maar oor ten minste een faktor blyk almal saam te stem, naamlik die onontbeerlike rol van verstaanbare insette (“comprehensible input”) om taalverwerwing moontlik te maak (Ellis 1994:26).

Daar is vroeër in die hoofstuk verwys na die universele hipotese (kyk 2.4.1) wat verwys na die vermoë van kinders om hulle moedertaal te verwerf. Volgens dié hipotese is kinders gebore met 'n linguistiese kennisbasis (of Universele Grammatika) wat die ontwikkeling van taalkennis bewerkstellig en bevorder. Alle kinders se vermoëns in dié opsig word as gelyk beskou (McLaughlin 1987:91). Alhoewel Chomsky, wat verantwoordelik is vir dié hipotese, geglo het dat dit net op moedertaalverwerwing van toepassing is omdat dié vermoë tydens puberteit sodanig afgeneem het dat dit nie verder effektief kan funksioneer nie (die sg. “critical period hypothesis”), het latere navorsing die waarskynlikheid van die werking van dié taalverwerwingsmeganisme (“language acquisition device” of “LAD”) tydens tweedetaalverwerwing na puberteit uitgewys (McLaughlin 1987:96-97). Ongeag meningsverskille hieroor, is daar eenstemmigheid oor die feit dat die “LAD” nie kan funksioneer sonder dat die leerder blootgestel word aan verstaanbare insette in die teikentaal nie. Krashen (1981) wat hoofsaaklik vir die formulering van hierdie hipotese verantwoordelik is, beweer in hierdie verband:

Humans acquire language in only one way - by understanding messages, or by receiving ‘comprehensible input’. ... We move from i,

our current level, to  $i + 1$ , the next level along the natural acquisition order, by understanding input containing  $i + 1$  (Krashen 1982:2).

Die implikasies van dié teorie wat Krashen bestempel het as die belangrikste konsep in verband met taalverwerwing, is dat die leerder nie die taal sal kan gebruik (praat) voordat hy sodanige insette ontvang en verwerk het nie, en verder, dat deur middel van dié soort taalinsette die grammatika van die teikentaal outomaties geleer sal word - sonder formele taalonderrig deur die onderwyser.

Alhoewel daar van Krashen se beweringe later bevraagteken is, is die noodsaaklikheid van taalinsette as so belangrik beskou dat, in die laat sewentiger jare, daar heelwat gefokusde navorsing hieroor geïnisieer is. Hierdie navorsing is veral geloods omdat daar beseft is dat dié hipotese van uiters praktiese waarde vir die tweedetaalonderwyser is. Van die tersaaklike vrae handel oor die aard en frekwensie van taalinsette. Van die bevindinge is insiggewend (Gass & Madden 1985).

Larson-Freeman (1985:433-444) gee 'n oorsig van dié navorsing wat sy verwelkom omdat dit navorsing oor die leerder en die leerproses saamsnoer. Dit fokus op die derde komponent van die aanvaarde drieledige skema, naamlik

INPUT → BLACK BOX → OUTPUT.

Die "black box" in dié skema verwys na die "LAD" - die taalverwerwingsmeganisme wat die verstaanbare insette verwerk en prosesseer voordat die leerder self taal kan produseer (dit wil sê "output"). Terwyl taalverwerwingsnavorsing voorheen op die leerproses ("black box") gefokus het (byvoorbeeld die gebruik van leerstrategieë soos hierbo beskryf), sowel as op taaluitsette ("output") (byvoorbeeld die intertaal van die leerder en die soort taalfoute wat gemanifesteer is), word daar tans ook aandag gegee aan die stimulus wat proses en produk voorafgaan (Larsen-Freeman 1985:434).

In haar oorsig van insetstudies, beklemtoon Larsen-Freeman veral drie gebiede, naamlik

\* die skakel of verband tussen taalinsette en -uitsette

- \* die aard van taalinteraksies tussen moedertaal- en nie-moedertaalsprekers
- \* die aard van taalinteraksies tussen twee nie-moedertaalsprekers.

Sy kom tot die volgende gevolgtrekkings: (**Larsen-Freeman** 1983:434 - 437):

- Hoe meer leerders aan verstaanbare taalinsette blootgestel word en hoe meer hulle die teikentaal gebruik (dit wil sê hulle uitsette of “output”), hoe hoër is die vlak van taalvaardigheid wat hulle bereik. Dit sluit in insette waaraan leerders beide binne en buite die klaskamer blootgestel word.
- Die aard en kwaliteit van taalinsette blyk ook bepalend te wees met betrekking tot taalverwerwing. Studies toon dat daar ’n positiewe korrelasie bestaan tussen die frekwensie van spesifieke taalstrukture in die taalinsette en die volgorde van die gebruik hiervan in die leerders se taaluitsette.
- Daar is gevind dat moedertaalsprekers konsekwent hulle spraak aanpas om tweedetaalleerders te akkommodeer. Dit staan bekend as “vreemdelingspraak” (“foreigner talk”) - of as die onderwyser dit doen, word daarna verwys as “onderwyserspraak” (“teacher talk”). Die doel hiervan is ongetwyfeld om die insette vir die leerder verstaanbaar te probeer maak. Dié soort spraakmodifikasie sluit in: vereenvoudiging van taalstrukture; die gebruik van korter sinne; praat teen ’n stadiger tempo; die vermyding van voornaamwoorde (blykbaar om dubbelsinnigheid uit te skakel); die behoud van ’n bekende, reëlmatige woordorde; beperkte woordeskat as gevolg van die tendens om hoofsaaklik meer algemeen-bekende woorditems te gebruik; die gereelde gebruik van vrae; die gebruik van minder bywoorde sodat die kernbetekenis van die werkwoord nie verloor word nie; groter variasie in intonasie, en die neiging om harder te praat. Nie al hierdie modifikasies word konsekwent gebruik nie en voortgesette navorsing ondersoek juis watter spraakaanpassings die effektiëste is (dit wil sê het die meeste praktiese waarde vir die leerder). Die gebruik van herhaling, uitbreiding, verduidelikings en kontrole-strategieë (dit wil sê pogings om te bevestig of die leerder wel die spraak verstaan) is ook kenmerkend van moedertaalsprekers se diskoers.
- Die waarde van interaksie in die teikentaal tussen twee nie-moedertaalsprekers word nie so gereedelik aanvaar nie. Die aard van die soort spraak verskil



noodwendig van dié van moedertaalsprekers en daar word beweer dat dit minder voordele vir die leerders inhou. Nietemin beweer **Larsen-Freeman** (1985:437) dat die soort insette waarskynlik vir die leerders meer verstaanbaar sal wees en dat wanneer die diskoers tussen nie-moedertaalsprekers misluk (“breakdown”), hulle self, sonder die hulp van ’n moedertaalspreker, betekenis moet onderhandel en die diskoers herstel. Dit word as ’n waardevolle oefening beskou.

- Die moontlikheid bestaan dat leerders voorkeuses uitoefen ten opsigte van teikentaalmodelle, dit wil sê dat hulle sekere modelle (en dus soorte insette) bo ander verkies. Dit kan dus beteken dat sekere tipes insette dan geïgnoreer word en geen waarde inhou nie (**Beebe** 1985). In die klaskamer, byvoorbeeld, bepaal leerders in ’n mate die soort insette wat hulle ontvang deur vrae wat hulle aan die onderwyser stel.

**Long** (1985) beaam dat onderwyserspraak-modifikasie die leerders se taalbegrip fasiliteer en dus taalverwerwing bevorder.

Die implikasies hiervan vir die tweedetaalonderwyser en -kursusontwerper is beduidend. Nie net moet verstaanbare taalinsette ’n integrale deel van die tweedetaalles uitmaak nie, maar die aard en kwaliteit van die taal waaraan leerders blootgestel word, moet versigtig gekies en aangebied word. Dit geld ook die onderwyserspraak in die klaskamer. **Cook** (1991:91) verwys na Chaudron se bevinding dat tussen 61% en 77% van lestyding opgeneem word deur onderwyserspraak in taalprogramme in Kanada. Cook gee die volgende raad vir tweedetaalonderwysers in verband met die belangrike rol van taalinsette:

- \* Gebruik die teikentaal soveel moontlik eerder as om oor te slaan na die leerders se moedertaal. Enige instruksies wat gegee word, behoort ook in die teikentaal te geskied, want dit is egte voorbeelde van taalgebruik en dus waardevolle insette.
- \* Wees bewus van die verskeie bronne van taalinsette in die klaskamer. Die primêre bron is die onderwyser self, gevolg deur enige leestekste (byvoorbeeld handboeke, lesmateriaal) en dan die spraak van die leerders self. Hierdie insette word aangevul deur blootstelling aan die teikentaal buite die klaskamer.

Dié vier bronne verteenwoordig *verskillende tipes* insette wat almal voorbeelde van egte kommunikasie is.

- \* Taalinsette is meer as net 'n reeks sinne wat die leerders hoor. Die *konteks* waarin die taal gebruik word, asook die *interaksiepatroon* tussen onderwyser en leerders en tussen individuele leerders is ook belangrik.
- \* Taalinsette in die klaskamer - veral onderwyserspraak - moet so eg moontlik wees. Die onderwyser moet nie doelbewus enkele taalstrukture oorbeklemtoon nie en sodoende die taalgebruik verwing nie, wat moontlik 'n negatiewe uitwerking op die leerders se intertaal sal hê. Egte taalinsette moet getuig van balans en variasie om komprehensiewe blootstelling aan die teikentaal te verseker (Cook 1991:99-100).

Hieruit blyk dit dat die rol van taalinsette in die taalverwerwingsproses die *struktuur* en *inhoud* van die tweedetaalles aansienlik behoort te beïnvloed. Dit beklemtoon, byvoorbeeld, die kardinale rol van die *luisterfase* in taalaanleer, waartydens die leerders die geleentheid kry om inligting uit die taalinsette te ekstraheer en te verwerk, eerder as om self te probeer praat. Hierdie beginsel het gelei tot twee innoverende taalonderrigmetodes, naamlik Asher se “*Total Physical Response*” (sien Hoofstuk VIER) en Krashen en Terrel se “*The natural approach*” (1983). Laasgenoemde maak onder andere gebruik van prente waarop instruksies in die teikentaal gebaseer word. Om die instruksies te kan uitvoer, moet die leerders die taalinsette kan verstaan.

Ellis (1994) verwys na die verskeidenheid menings oor die spesifieke bydrae van taalinsette tot taalverwerwing. In sy oorsig beklemtoon hy die rol van sosiale interaksie as deurslaggewend vir taalverwerwing, dit wil sê die leerder se betrokkenheid by diskoers in die teikentaal (en dus sy taaluitsette). Sodanige betrokkenheid kan nie sonder verstaanbare taalinsette geskied nie (Ellis 1994:244).

Hoe dit ook al sy, dit is duidelik dat die taalonderwyser bewus moet wees van die beduidende rol wat taalinsette in sy keuse van onderrigbenadering behoort te speel.

## 2.5 PERSPEKTIEF

Die doel van hierdie hoofstuk was om die aard van tweedetaalverwerwing te beskryf deur 'n kort oorsig van hierdie studieterrein te gee. Verskeie faktore wat, volgens navorsing van die afgelope twee dekades, 'n bepalende rol in die tweedetaalverwerwingsproses blyk te speel, is geïdentifiseer en bespreek. Die implikasies hiervan vir die ontwerp van 'n derdetaalkursus in Afrikaans is oorweeg. Dié oorwegings het noodgedwonge ook implikasies vir algehele lesbeplanning, die keuse van lesinhoud, taalaktiwiteite en die onderrigbenadering wat gebruik word.

Die indruk moet nie geskep word dat die ontwerp van 'n effektiewe taalonderrigmodel bloot op grond van die insigte wat uit taalverwerwingsnavorsing verkry is, kan geskied nie. Daar is heelwat ander faktore wat in ag geneem moet word om die onderrigmodel op 'n gesonde basis te plaas. Twee sulke hoof-faktore word in die volgende hoofstuk bespreek, naamlik affektiewe faktore wat die leerder se emosionele betrokkenheid by die leerproses en die leerinhoud beïnvloed en bepaal, en die rol van die teikenkultuur in die aanleer van 'n derde/vreemde taal.

## HOOFSTUK DRIE

### AFFEKTIEWE EN KULTURELE FAKTORE BY TWEETAALVERWERWING

#### 3.1 INLEIDING

Soos duidelik blyk uit die vorige hoofstuk, is taalverwerwing 'n uiters komplekse proses wat uit verskeie dimensies bestaan en wat deur 'n wye verskeidenheid faktore bepaal word. Dié faktore is van beide 'n *eksterne* aard (byvoorbeeld die spesifieke optrede van die onderwyser, die keuse van onderrigmetode, die blootstelling aan die teikentaal, die terugvoering wat studente ontvang, ensovoorts) sowel as 'n *interne* aard (byvoorbeeld die leerder se taalaanleg, intelligensie, keuse en gebruik van leerstrategieë, ensovoorts). Soos voorheen vermeld, is daar min eenstemmigheid oor watter rol elkeen van hierdie faktore speel, indien enige, en nog minder konsensus oor watter faktor die belangrikste is. Twee fasette waaraan daar die afgelope tyd deur navorsers heelwat aandag geskenk is, is die affektiewe dimensie van taalverwerwing, aan die een kant, en die rol van kultuur in die aanleer van 'n tweede of vreemde taal, aan die ander kant (Ellis 1994). Alhoewel daar ook nie eensgesindheid is oor die *relatiewe* belangrikheid van dié faktore nie, word die beduidende rol van beide universeel erken, in so 'n mate dat **Brown** (1987:114-115) *motivering* ('n affektiewe faktor) uitsonder as deurslaggewend vir die welslae in taalverwerwing, **Savignon** (1976) gesindhede bo-aan die lys stel, terwyl **Schumann** (1976) die kardinale rol van kultuur in dié opsig beklemtoon.

Aangesien hierdie twee dimensies as so belangrik beskou word en ook omdat beide uiters relevant is vir die aanleer van Afrikaans deur swart leerders in die Suid-Afrikaanse konteks, word hierdie hoofstuk aan 'n kort oorsig van die rol van dié faktore gewy.

## 3.2 DIE AFFEKTIEWE TERREIN

Die affektiewe terrein beklemtoon die rol wat die leerder self speel in die aanleer van 'n tweede of vreemde taal. Die term "affektiewe" verwys na aspekte van taalleer soos die leerder se motivering, behoeftes, gesindhede en emosionele toestand (**Lightbown & Spada** 1993:28). Resente navorsing oor tweedetaalverwerwing toon al hoe meer dat kognitiewe teorieë van leer net een dimensie van taalleer aanspreek en dat die affektiewe 'n verdere en uiters belangrike dimensie hiervan uitmaak. **Brown** (1987:99-100) erken dat die kompleksiteit van die emosionele sy van menslike gedrag navorsing oor die rol hiervan in taalverwerwing bemoeilik, maar let op dat verskeie studies oor die bydrae van menslike persoonlikheid tot tweedetaalverwerwing alreeds gelei het tot 'n groter begrip van die taalleerproses en dus tot verbeterde taalonderrigmetodes.

**Stern** (1992:266) stel dit sterker:

It is widely recognized in the literature that language learning involves affect, and that if favourable affective conditions prevail, learning is likely to be more successful. To a certain extent, affective conditions are subject to control by the learner. A good language learner will attempt to create favourable conditions and to overcome the inevitable problems of negative affect. In other words, good language learners employ distinct affective strategies.

Seker die merkwaardigste bydrae tot navorsing oor die rol van die affektiewe is die konseptualisering van die sogenaamde "affektiewe filter" deur **Dulay, Burt en Krashen** (1982).

### 3.2.1 Die affektiewe filter

Die affektiewe filter is 'n denkbeeldige versperring wat leerders keer om die taalinsette wat vir taalverwerwing onontbeerlik is, te gebruik. Byvoorbeeld, 'n leerder wat gespanne, kwaad, angstig of verveeld is, sal nie kan baat vind by die beste taalles nie, want die meeste taalinsette sal geblokkeer word. Volgens dié hipotese, dus, bepaal die leerder se emosionele toestand aan watter leerstof hy/sy aandag skenk en hoeveel hiervan 'ingeneem' word. As die filter 'op' of 'hoog' is, keer dit verstaanbare taalinsette; as die filter 'af' of 'laag' is, sal die leerder optimaal by taalinsette baat (**McLaughlin** 1987:51).

**Dulay, Burt en Krashen (1982:46)** konstateer in dié verband:

The filter is that part of the internal processing system that subconsciously screens incoming language based on what psychologists call “affect”: the learner’s motives, needs, attitudes and emotional states. The filter appears to be the first main hurdle that incoming language data must encounter before it is processed further. It determines (1) which target language models the learner will select; (2) which parts of the language will be attended to first; (3) when language acquisition efforts should cease; and (4) how fast a learner can acquire the language.

Verder glo **Krashen (1982:44)** dat die affektiewe filter hoër is in volwasse leerders as in kinders, dit wil sê kinders is meer ontvanklik vir taalleerstof en leer dus makliker. Volwassenes is meer geneig om selfbewus en kwesbaar te wees - om ’n laer selfbeeld te hê - wat ’n negatiewe uitwerking op die taalverwerwingsproses uitoefen. As dit wel die geval is, plaas dit ’n nog groter verantwoordelikheid op die skouers van die taalonderwyser om ’n positiewe klimaat in die klaskamer te skep om sodoende die affektiewe filter by die volwasse leerder so laag moontlik te hou.

**Terrell (1983)**, soos aangehaal deur **Engelbrecht (1990)**, staaf dié standpunt: “I am more than ever convinced that the lowering of affective barriers must be the overriding concern in classroom activities if acquisition is to be achieved.” Dus word die keuse van onderrigmetodes, klaskamer-aktiwiteite en die algehele aanslag van die onderwyser as kritiek beskou in die verlaging van die affektiewe filter, wat dan die leerder meer ontvanklik maak vir die leerstof. **Engelbrecht (1990)** het haar studie gewy aan ’n ondersoek oor die effektiëste metodes om dié filter te verlaag, hoofsaaklik deur te fokus op taalstudente se gesindhede, angstigheids en selfvertroue.

### **3.2.2 Motivering**

**Brown (1987:114)** let op dat motivering dikwels uitgesonder word as dié faktor wat die suksesvolle verrigting van enige leertaak bepaal, maar hy wys ook daarop dat dit moeilik is om motivering te definieer en ook dat dit nie duidelik is hoe om motivering in ’n taalleerder effektië te bevorder nie.

Motivering kan beskryf word as die dryfkrag wat 'n mens in 'n sekere rigting beweeg of aanspoor om 'n taak te verrig. Motivering word gekoppel aan die mens se verskeie behoeftes en veral die behoefte aan self-aktualisering. **Brown** (1987:115) onderskei verder tussen vlakke van motivering, naamlik globale, situasie-gebaseerde en taak-georiënteerde motivering. Na sy mening geld al drie vlakke vir die aanleer van 'n tweede taal.

Die mees omvattende studie oor motivering in die konteks van tweedetaalverwerwing is deur **Gardner en Lambert** (1972) onderneem. Op grond van hulle navorsing onderskei hulle tussen twee basiese tipes motivering. *Instrumentele motivering* verwys na motivering om 'n taal te bemeester met die doel om sekere nuttige doelstellings te verwesenlik, soos byvoorbeeld om jou loopbaan te bevorder, akademiese leesstof te kan verstaan, om te kan vertaal of bloot om 'n eksamen te slaag. *Geïntegreerde motivering* ("integrative motivation") is ter sake wanneer leerders die behoefte het om hulle heeltemal te vereenselwig met die tweedetaalgemeenskap - dit wil sê hulle wil integreer met die kultuur van dié gemeenskap. Laasgenoemde is lank beskou as die sterkste van die twee, maar latere studies het die belangrikheid van instrumentele motivering ook beklemtoon.

**Cook** (1991:73) waarsku teen die beskouing dat net twee soorte motivering bestaan en dat net die een of die ander vir taalverwerwing geld. Terselfdertyd erken hy dat 'n taalleerder sonder één van die twee tipes motivering min kans op sukses het. Cook glo dat die taalonderwyser sover moontlik vertrouwd behoort te wees met die aard en vlak van sy studente se motivering en dat dit sy benadering behoort te beïnvloed. **Brown** (1987:117) beklemtoon 'n verdere faktor in dié opsig, naamlik die *bron* van motivering en spesifiek of dit van binne geskied (dit wil sê intrinsieke motivering) of van buite (ekstrinsieke motivering). Laasgenoemde geld wanneer ander mense (byvoorbeeld ouers, onderwysers) die leerder aanmoedig.

**Littlewood** (1984:53) glo die primêre motivering vir die aanleer van 'n tweede taal is dat dit as kommunikasiemiddel gebruik kan word. Hiervolgens sal tweedetaalleerders wat in 'n tweetalige of multitalige gemeenskap (soos in Suid-Afrika) woon, meer

gemotiveerd wees om die teikentaal te bemeester omdat dit in hulle egte kommunikasiebehoeftes voorsien.

Gardner & Lambert se navorsing in tweedetaalverwerwing het ook 'n ondersoek ingesluit oor die sosiale-sielkundige toestande wat tweedetaalleer fasiliteer. Hulle het gevind dat die intensiteit van taalleerders se motivering 'n betroubare aanduiding was van hulle suksesvolle bemeestering van die teikentaal (Beebe 1988:70). Swartz (1994:159) rapporteer oor 'n swart student wat 'n oorbruggingskursus in Engels en Afrikaans gevolg het om hom in staat te stel om 'n driejarige graadkursus aan 'n universiteit aan te pak. Ten spyte van die feit dat dié student die laagste IK van die groep oorbruggingstudente geregistreer het (naamlik 83), was hy een van 'n baie beperkte getal studente wat sy graad in die minimumperiode van drie jaar voltooi het. Dié prestasie is hoofsaaklik toegeskryf aan die hoë vlak van die student se motivering.

Die relevantste vraag in dié verband, gesien vanuit die standpunt van die tweedetaalonderwyser, is *of* die onderwyser self ekstrinsieke motivering kan verskaf vir die sukkelende taalleerder, en, indien wel, *hoe* om dié doel op die effektiëste moontlike wyse te bereik. In 'n referaat tydens die SAVTO-kongres het Swartz (1994) ses moontlike wyses waarop 'n onderwyser studentemotivering kan bevorder, uitgewys, naamlik deur:

- \* 'n positiewe gesindheid ten opsigte van studente self en hulle werk te alle tye te handhaaf, en wel deur middel van lof en aanmoediging;
- \* deurgaans interessante, betekenisvolle en uitdagende take/aktiwiteite in die taalles te gebruik;
- \* 'n semi-formele of informele atmosfeer in die taalklas te skep;
- \* self gemotiveerd te wees en dit te laat blyk;
- \* die taalleerders aktief te betrek by taalaktiwiteite wat interpersoonlike, kooperatiewe interaksie behels, veral groepwerk, rolspel, ensovoorts;
- \* taalleerders te begelei om hulle self te evalueer, asook om positiewe terugvoer te gee, veral oor skriftelike werk.



- \* Voorts behoort die onderwyser 'n werktrots te probeer kweek, asook 'n bewustheid van studentevordering.

Die kwessie van motivering bly uiters kompleks omdat daar so baie faktore is wat motivering kan beïnvloed. Terwyl dit duidelik blyk uit die literatuur dat motivering beskou word as die belangrikste van al die affektiewe faktore in die bevordering van tweedetaalverwerwing, waarsku **Lightbown & Spada** (1993:112) egter dat motivering op sigself nie 'n waarborg van taalbemeestering is nie. Hulle wys verder daarop dat motivering 'n oorsaak-en-gevolg-patroon toon, naamlik hoe meer sukses 'n taalleerder behaal, hoe sterker is sy motivering; hoe sterker sy motivering, hoe meer sukses sal hy behaal.

### **3.2.3 Die emosionele toestand van die taalleerder**

Soos vroeër aangedui, sal die emosionele toestand van taalleerders die vlak of sterkte van hulle affektiewe filter bepaal. Die vraag bly watter emosies 'n positiewe en 'n negatiewe uitwerking op die filter sal hê.

**Brown** (1987:101-110) bespreek die rol wat verskeie persoonlikheidsfaktore in die taalverwerwingsproses speel. Hierdie faktore sluit onder andere in die eie-waarde ("self-esteem") van leerders, hulle moontlike inhibisies, die gewilligheid om te waag as deel van die leerproses en die onderskeid tussen introverte en ekstroverte leerders. Voorts word veral angstigheid, vrees en spanning beskou as emosionele toestande wat taalleer inhibeer.

**Dulay et al.** (1982:51-54) bespreek die wenslikheid van tegnieke wat daarop gemik is om taalleerders te laat ontspan met die doel om taalverwerwing te optimaliseer. **Botha** (1986) het 'n studie onderneem om te toon hoe die gebruik van Suggestopediese tegnieke in die Suid-Afrikaanse konteks suksesvol aangewend kan word om hierdie doel te bereik. In hierdie verband glo **Stern** (1992:266) dat goeie taalleerders gepaste affektiewe strategieë gebruik om negatiewe gevoelens teë te werk. Die doel is om veral angstigheid, wat algemeen in 'n tweedetaalklassamer voorkom, te verlaag, want

die negatiewe uitwerking van angstigheid op prestasie in tweedetaalverwerwing is deur verskeie studies bewys (**Dulay et al.** 1982:53).

Die onderwyser moet waak teen die moontlikheid dat die taalklaskamer ontaard in 'n spanningsvolle milieu, waar die leerders bewus is van hulle onkunde en weens hulle vrees vir foute nie bereid is om te waag om die teikentaal te gebruik nie (**Littlewood** 1984:58). Dit dui moontlik op 'n negatiewe verhouding tussen onderwyser en student en daar moet dus voorsiening gemaak word vir positiewe verhoudings in die ontwerp van die taalonderrigmodel.

### 3.2.4 Gesindhede

**Savignon** (1976), soos aangehaal deur **Krashen** (1981:38), stel dit onomwonde: "Attitude is the single most important factor in second language learning." Hier word verwys na die gesindhede van taalleerders in die algemeen, maar dit sluit in gesindhede teenoor die teikentaal self, teenoor die *leer* van die taal, teenoor die moedertaalsprekers van die taal, asook hulle kultuur.

**Bosch** (1995:15-16) omskryf taalgesindhede soos volg:

Taalgesindhede van 'n bepaalde individu is gekoppel aan affektiewe, emotiewe en kognitiewe faktore en hou onder andere verband met sosio-kulturele en sosio-politieke aangeleenthede .... Anders as opinies wat bewustelik gevorm word, is gesindhede gesetel in die onderbewuste .... Hierdie taalgesindhede is 'n diepgewortelde stel faktore wat van kardinale belang is in die aanleer van 'n nie-moedertaal.

**Krashen** (1982:31) glo dat taalaanleg direk gekoppel is aan *taalleer*, terwyl gesindhede gekoppel is aan *taalverwerwing*. Gesindhede hou nie direk verband met intelligensie of aanleg nie, maar word eerder deur affektiewe faktore bepaal. 'n Positiewe gesindhede teenoor die moedertaalsprekers van die teikentaal sal geïntegreerde motivering bevorder en versterk en sal daartoe lei dat die taalleerder bereid sal wees om meer kontak met die tweedetaalgemeenskap te hê. Dit sal, op sy beurt, die leerder se behoefte aan kommunikasievaardighede verskerp wat bevorderlik is vir taalverwerwing (**Littlewood** 1984:55). Dié soort kontak en vereenselwiging met

die tweedetaalgemeenskap het ook implikasies vir identifisering met die teikenkultuur, wat in die volgende afdeling van hierdie hoofstuk bespreek word.

In die geval waar die taalleerder neutraal staan teenoor beide die teikentaal en die moedertaalsprekers daarvan, sal sy gesindheid teenoor die *aanleer* van die taal deurslaggewend wees. In dié geval sal die beeld wat die taalonderwyser van beide die taal en die spraakgemeenskap projekteer, 'n belangrike faktor wees. Maar dit is veral die moeilikheidsgraad van die leerproses of die moontlike genot wat die leerder daaruit put, wat sy gesindheid bepaal. **Littlewood** (1984:56) verwys na verskeie studies wat toon dat die *aanvanklike* gesindhede van taalleerders *nie* suksesvolle taalleer bepaal nie, maar eerder die gesindhede wat in die loop van die leerproses (taalkursus) ontwikkel is. Die kweek van gunstige gesindhede onder taalleerders het sukses bevorder, wat weer hierdie gesindhede versterk het. Die omgekeerde is ook waar: mislukking gee aanleiding tot negatiewe gesindhede wat verdere mislukking verseker.

Dit blyk duidelik dat gesindhede en motivering direk verband hou met mekaar en dat hulle gesamentlik die affektiewe filter grotendeels bepaal. **Gardner** (1985:60) bevestig die punt:

There is a strong relation between attitudinal/motivational variables and behaviour in the language classroom. Moreover, the relations generally suggest that attitudes are important in that they determine how active individuals will be in the language learning process.

Die belangrikste implikasie hiervan vir die taalonderwyser en kursusontwerper is dat gesindhede onafhanklik is van die intelligensie, ouderdom of aanleg van die leerders en kan gevorm, ontwikkel en verander word deur beheerbare faktore soos die keuse van leerstof en onderrigmetode, sowel as die algehele houding en optrede van die onderwyser self. Hierdie implikasie word verder in Hoofstuk VYF bespreek.

### **3.2.5 Eie-waarde en selfvertroue**

Soos alreeds vermeld (3.2.3), speel die persoonlikheid en emosionele toestand van die leerder 'n belangrike rol in die bepaling van die sukses van die taalleerproses. Bo en behalwe die behoefte om 'n ontspanne leermilieu te skep deur angstigtheid en vrees onder leerders te verlaag, moet aandag ook geskenk word aan die skep van 'n

positiewe leerderbeeld. In dié verband is die leerders se sin van eie-waarde, asook hulle selfvertroue van kardinale belang. Vandaar die geloof dat ekstroverte leerders beter vaar met tweedetaalverwerwing as introverte (Littlewood 1984:64).

**Brown** (1987:101-102) definieer eie-waarde as 'n leerder se self-evaluering - 'n persoonlike oordeel van sy waarde en vermoëns in verskeie kontekste wat sy gesindheid teenoor homself bepaal. Brown onderskei verder tussen drie tipes eie-waarde: *globale* eie-waarde, wat redelik konstant is; *situasie-gebaseerde* eie-waarde wat verwys na 'n individu se oordeel van sy waarde binne spesifieke situasies soos by die werk of tydens sosiale interaksie, of ten opsigte van sy algehele fisiese vermoëns. Derdens is daar *taak-eiewaarde* ("task self-esteem"): 'n eie-oordeel gebaseer op die individu se vermoë om spesifieke take te verrig, soos aspekte van die aanleer van 'n tweede taal (byvoorbeeld skryf of praat, of 'n spesifieke taalaktiwiteit uitvoer).

Dit is 'n logiese afleiding dat leerders met selfvertroue meer geneig sal wees om te waag in die tweedetaalklasskamer en ook makliker sosiaal sal verkeer. **Littlewood** (1984:64) verwys in hierdie verband na die volgende bevinding deur **Heyde** (1979):

A high level of self-esteem was associated with second language proficiency. Presumably, learners with high self-esteem are less likely to feel threatened when communicating in a strange language... They may also be more ready to risk making mistakes.

Wat relevant is vir die taalonderwyser, is of hy die self-beeld en eie-waarde van die taalleerder kan beïnvloed deur sy optrede in die klaskamer, sy keuse van leerstof of sy verhouding met die student. Soos in die geval van motivering, blyk dit moontlik te wees en moet dié aspek dan in gedagte gehou word tydens die keuse en ontwerp van die onderrigmodel.

### 3.3 KULTUUR EN TWEETAALVERWERWING

Die rol van die teikenkultuur in die aanleer van 'n tweede of vreemde taal is 'n aspek van tweedetaalverwerwing waaraan taalnavorers in die afgelope tyd toenemend aandag geskenk het (kyk **Code** 1989 vir 'n lys artikels en navorsingsverslae in hierdie verband). Tweedetaalonderrig het dekades lank die rol van kultuur geïgnoreer, maar in die middel-tagtigerjare, met die skep van die term "kommunikatiewe bevoegdheid",

is erkenning verleen aan die noue verband tussen taal en kultuur (**Morain 1986**). **Brown (1987:128)** beweer in hierdie verband: “Second language learning is often second culture learning.”

Die term “kultuur” is uiters kompleks en moeilik om te omskryf. **Morain (1986)** beskryf dit soos volg:

The term “culture” includes the view of the world shared by members of a group, the patterns of behaviour which derive from that view, and the utilitarian and expressive forms which evolve from both .... aspects of culture include a people’s values, ideas, and dreams, as well as the expression of these in law, custom, story and song.

**Stern (1992:207)** gee ’n nog breër definisie:

This concept ... refers to typical behaviour in daily situations, i.e. personal relationships, family life, value systems, philosophies, in fact the whole of the shared social fabric that makes up a society.

Watter definisie ook al aanvaar word, linguïste is dit eens dat taal ’n manifestasie van kultuur is (**Morain 1986**).

### **3.3.1 Taalstudie en kultuurstudie**

**Morain (1986)** skets die ontwikkeling van ’n bewustheid wat gelei het tot die insluiting van kultuurelemente in vreemdetalke kursusse. Sy bestempel ’n taalkursus wat kultuur verontagsaam en wat net daarop gemik is om ’n beperkte woordekate grammatikaal korrek te gebruik om bepaalde betekenis oor te dra, as “steriel”. Veral die opkoms van sosiolinguïstiek as studieveld het dié standpunt beaam, volgens **Morain**:

One powerful argument for the teaching of culture was that it provided the necessary contact between language on the one side and society , culture and real life on the other.... Thus sociolinguistics as a discipline has established itself. In other words, a whole area which in the past had been one of the main justifications for a cultural emphasis is now part of the treatment of language itself.

Deel van sosiolinguïstiek is die studie van pragmatiek, dit wil sê die wyses waarop taalgebruik deur sosiale kontekste beïnvloed word (**Tomalin & Stempleski 1993:6**) wat kommunikasie oor kultuurgrense heen beklemtoon. Hierby word ingesluit die

kwessie van nie net *korrekte* uitdrukkings nie, maar ook *geskikte* of *gepaste* taalgebruik, gegee die identiteit van die spreker, die persoon wat hy aanspreek, die omstandighede van die dialoog, die emosionele toon wat gebruik word, asook die nie-verbale gedrag wat daarmee gepaard gaan (Morain 1986).

Om die taal op so 'n gepaste wyse te gebruik, moet die tweede- of vreemdetaalleerder, volgens Byram & Esarte-Sarries (1991:5-6), nuwe wyses van denke en optrede aanleer. Vandaar dat, volgens hulle, “language teaching has always and inevitably meant ‘language and culture teaching’”.

Die vraag ontstaan: watter aspekte van die vreemde kultuur behoort by so 'n taalkursus ingeluit te word? Stern (1992:210-211) onderskei drie verskillende kultuuraspekte, naamlik *informasiekultuur*, wat hoofsaaklik handel oor die taalgemeenskap se wêreldbeskouing; *gedragkultuur*, wat hoofsaaklik te doen het met die taalgemeenskap se lewenstyl, optredes en gesindhede, en *prestasiékultuur* (“achievement culture”) wat verwys na die artistieke en literêre prestasies van die besondere taalgemeenskap. Die onus is op die taalonderwyser en kursusontwerper om daardie aspekte van die teikenkultuur uit te sonder wat die meeste relevant is vir effektiewe taalgebruik - of soos Stern dit stel: “the linguistic manifestations of culture” (Stern 1992:212).

### 3.3.2 Die doelstellings van kultuurstudie

Terwyl daar breë konsensus is oor die wenslikheid van die insluiting van 'n kulturele komponent in 'n vreemdetaalkursus, is daar verskillende menings oor wat hierdeur bereik kan word of behoort te word. Verskeie moontlike doelstellings is geïdentifiseer. Volgens Stern (1992:212-214) behoort taalleerders

- se nuuskierigheid oor die teikenkultuur geprikkel te word, wat ook hulle belangstelling in die taal behoort te bevorder;
- te besef dat die korrekte gebruik van die teikentaal ook bepaal word deur sosiale veranderlikes, soos ouderdom, geslag, sosiale klas, en dies meer;
- die kulturele konnotasies van spesifieke woorde en uitdrukkings te verstaan;

- empatie ten opsigte van die teikengemeenskap te ontwikkel;
- verskille tussen hulle kultuur en die teikenkultuur te begryp en waardeer;
- veralgemenings oor die teikenkultuur te kan evalueer.

**Morain** (1986) verwys na spesifieke kulturele vaardighede wat die taalleerder moet aanleer, naamlik:

- om te praat en op te tree op 'n kultureel-aanvaarbare wyse in gewone sosiale situasies;
- om te verstaan hoekom sekere gedragskodes belangrik is vir die kultuurgemeenskap;
- om visuele elemente van die kultuur (byvoorbeeld simbole, tekens) korrek te interpreteer;
- om veralgemenings en stereotipering van die kultuurgroep te identifiseer en te vermy.

'n Meer algemene doelstelling is dié van “cross-cultural awareness and interaction” (**Tomalin & Stempleski** 1993:5) - dit wil sê 'n kennis van die kultuur behoort vreemdetaalleerders aan te moedig om kontak en interaksie met die teikengemeenskap te bewerkstellig, wat dan ook spontane taalgebruik behoort te bevorder.

### **3.3.3 Schumann se “Akkulturasië”-model**

Volgens **Schumann** (1987) is tweede- en vreemdetaalverwerwing maar een aspek van wat hy “akkulturasië” noem. Akkulturasie word gedefinieer as die proses van aanpassing by 'n nuwe of vreemde kultuur. Schumann het die term geskep om die verwerwing van 'n tweede/vreemde taal deur immigrante wat hulle in 'n meerderheidstaalkonteks bevind te beskryf, byvoorbeeld die verwerwing van Engels deur Spaans- of Chineessprekende immigrante wat in die VSA kom woon. (Alhoewel sy model net van toepassing is op studente wat nie formele onderrig in die teikentaal ontvang nie, is dit tog relevant in die Suid-Afrikaanse konteks.) Schumann beweer dat

die tempo van taalverwerwing asook die prestasievlak wat uiteindelik bereik word, bepaal word deur die mate waarin die studente by die teikenkultuur aanpas. In dié verband onderskei hy twee faktore wat grootliks die tempo van akkulturasie, en dus van taalverwerwing, beïnvloed, naamlik *sosiale afstand* en *sielkundige afstand*. Sosiale afstand verwys na die mate van identifisering en kontak van leerders met die teikentaalgroep, terwyl sielkundige afstand 'n verwysing is na die mate van gemak wat leerders tydens die leertaak voel.

Faktore wat sosiale afstand beïnvloed, sluit die volgende in:

- Die taalleerders moet voel dat hulle as sosiaal gelyk deur die teikentaalgroep aanvaar word.
- Daar moet wedersydse positiewe houdings teenoor beide groepe geopenbaar word.
- Daar moet redelik lang-termyn kontak tussen die groepe wees, en hulle behoort fasiliteite te deel.
- Die taalleerders moet 'n redelike klein groep vorm.

Die tweede onderskeid wat Schumann getref het wat betref die tempo van akkulturasie (en dus taalverwerwing), handel oor sielkundige afstand. Die volgende faktore is in hierdie konteks relevant:

- Taalskok: die leerders se vrese dat hulle snaaks (belaglik) sal voorkom as hulle die teikentaal gebruik.
- Kultuurskok: die graad van disoriëntering wat leerders voel namate hulle die nuwe kultuur betree.
- Motivering: die leerders se motivering moet nie net kom van hulle bereidwilligheid om 'n taal te leer of 'n kursus te slaag nie, maar moet ook spruit uit hul integrering met die leerinhoud en die gepaardgaande kultuur.



### 3.3.4 Akkulturasie in die Suid-Afrikaanse konteks

Soos vroeër vermeld, is Schumann se akkulturasie-model gebaseer op die situasie van 'n minderheidsgroep taalleerders wat binne die teikentaalgemeenskap woon, soos byvoorbeeld Spaanssprekende immigrante in die VSA. As dié Amerikaanse konteks met sy Suid-Afrikaanse eweknie vergelyk word, kan relevante ooreenkomste geïdentifiseer word. Met die erkenning van elf amptelike landstale in Suid-Afrika, word elke taalgroep as't ware 'n minderheidsgroep. Byvoorbeeld: Xhosasprekendes wat Afrikaans in die Wes-Kaap leer, vorm beslis 'n minderheidsgroep in 'n gebied waar Afrikaans die dominante taal is. Ten spyte van die feit dat Xhosasprekendes en Afrikaanssprekendes mede-burgers van Suid-Afrika is (en in die geval van die Xhosaleerders nie immigrante nie), verskil die kultuur van die twee groepe net so wyd soos die kultuurverskille tussen sekere immigrante en Amerikaners. Alhoewel die Xhosasprekendes in dié geval wel onderrig in Afrikaans ontvang, is hulle situasie nie dié van byvoorbeeld Amerikaners wat Frans of Duits in hul tuisland leer nie waar geen of baie beperkte kontak met die taalgroep (en dus die teikenkultuur) moontlik is. In Schumann se model bly die sleutelbeginsel kontak tussen die twee groepe. In die Suid-Afrikaanse situasie is kontak tussen swart leerders van Afrikaans en die Afrikaanse gemeenskap, asook blootstelling aan die taal en die verbandhoudende kultuur, onvermydelik.

As akkulturasie wel in die Suid-Afrikaanse konteks geldig is, dan lyk die vooruitsigte vir die positiewe aanwending van kultuurfaktore in die aanleer van Afrikaans deur swart leerders tans meer rooskleurig as in die verlede. Sosiale gelykheid, wat deur Apartheidswetgewing bemoeilik is, is nou 'n realiteit. As gevolg hiervan het swart-wit verhoudings in Suid-Afrika aansienlik verbeter. Al die lede van beide groepe is permanente burgers van die land en hierdeur word volgehoue inter-groep kontak verseker. Dit blyk dus dat daar nog nooit in die Suid-Afrikaanse geskiedenis so 'n gunstige klimaat bestaan het vir die positiewe aanwending van kulturelemente in 'n tweede- of vreemdetaalkursus nie. Die uitdaging word aan die taalonderwyser/kursusontwerper gestel om, met inagneming van die behoeftes van die leerders, te bepaal *hoe* om kultuurfaktore op 'n effektiewe wyse in die taalkursus in te bou.

### 3.3.5 Praktiese implikasies

As daar, soos beweer, 'n noue verband tussen die proses van akkulturasie en taalverwerwing bestaan, dan hou dit implikasies in vir die onderrigbenadering, die behandeling van en verhouding met die taalleerders, en veral vir die keuse van leerinhoud. Dit raak, byvoorbeeld, aspekte soos die wenslikheid dat die kursusaanbieder 'n moedertaalspreker van die vreemde taal moet wees, want, indien dit wel die geval is, moet die aanbieder as 'n gesonde model van die teikenkultuur dien. Trouens, al is die aanbieder maar 'n enkele individu, kan sy/haar identifisering met die taalleerders, asook sy/haar bekendstelling en verduideliking van aspekte van die teikenkultuur, moontlik meer gewig dra as die leerders se natuurlike blootstelling aan die kultuurgemeenskap in die breë. 'n Studie van **Poole** (1992:593-615) bewys dat die interaksie tussen die tweedetaalonderwyser en -taalleerders die oordrag van kultuurboodskappe insluit en dat die onderwyser se taalgedrag grotendeels kultureel gemotiveerd is. Die taalonderwyser as kultuurmodel is beslis 'n aspek wat aandag verg met die ontwerp van 'n vreemdetaalkursus.

**Rivers** (1983:15) glo dat so 'n kursus voorsiening moet maak vir doelbewuste inter-groep kontak. Sy beveel aan dat leerders die teikentaal-identiteit aanneem (sien ook **Botha** 1986 in hierdie verband) en oefening kry om soos moedertaalsprekers op te tree, te kommunikeer en te reageer - anders gestel, om die taal en kultuur uit te lewe. Daarna moet hulle in gesprek tree met moedertaalsprekers, òf mondeling òf skriftelik, en moet hulle in die gemeenskap inbeweeg om dit te bewerkstellig. Dit, glo **Rivers**, bevorder aanvaarding van die teikenkultuur, versterk motivering en bespoedig taalverwerwing.

Verdere praktiese implikasies wat handel oor die implementering van die kursusmodel, word in Hoofstuk Ses bespreek.

### 3.4 PERSPEKTIEF

Daar bestaan breë konsensus oor die belangrikheid van affektiewe en kulturele faktore by die onderrig en aanleer van 'n tweede en/of vreemde taal. Veral in die Suid-

Afrikaanse onderwyskonteks waar multi-talige en multi-kulturele onderwys tans 'n realiteit is (sien **Heugh et al.** 1995), kry hierdie aspekte toenemende aandag.

Een van die fokuspunte in die oorweging van die praktiese implikasies hiervan is in hoe 'n mate die inagneming van affektiewe en kulturele faktore versoenbaar is met die taalonderrigbenadering wat gebruik word. Die volgende hoofstuk fokus juis op die keuse van onderrigmetode en bevat 'n kort oorsig van verskillende tweedetaalonderrigmetodes, met die klem op die kommunikatiewe benadering.

## HOOFSTUK VIER

### TWEEDE-/DERDETAALONDERRIGMETODES

#### 4.1 INLEIDING

Soos in die vorige hoofstuk aangedui, verskuif die klem in hierdie hoofstuk weg van die *interne* faktore wat taalverwerwing beïnvloed (soos die leerder se keuse van leerstrategieë of sy emosionele toestand, byvoorbeeld) na *eksterne* faktore wat grotendeels deur die kursusaanbieder of -ontwerper bepaal word (soos die keuse van onderrigmetode, lesmateriaal en klaskameraktiwiteit). Alhoewel daar in die afgelope drie dekades toenemende aandag aan taalverwerwingsteorieë en -navorsing gewy is, met die klem op die rol van die *leerder*, bly dit nog steeds die persepsie van die meerderheid taalleerders en -onderwysers dat die sukses van 'n tweedetaalkursus hoofsaaklik deur die keuse van onderrigmetode bepaal word. Laasgenoemde bly ongetwyfeld 'n belangrike faktor in die ontwerp van 'n tweedetaalkursus en verskeie nuwe onderrigmetodes sien voortdurend die lig. Ten spyte hiervan is daar nou breë konsensus dat geen enkele metode as universeel effektief of geskik beskou kan word nie. Soos in Hoofstuk Een vermeld, kan die sukses van een metode, soos empiries nagevors in 'n spesifieke taalonderrig-leersituasie, selde veralgemeen word. Tog het navorsing hieroor dit moontlik gemaak om die benadering tot tweedetaalonderrig op 'n meer geskoolde wyse te beplan - al sou dit net beteken dat onderwysers nou weet watter metodes om te vermy.

Die opgang van verskillende tweedetaalonderrigmetodes word soms met die swaai van 'n pendule vergelyk: 'n nuwe metode is dikwels die gevolg van 'n reaksie teen 'n mislukte vorige metode (Johnson 1982:5). Tog beteken dit nie dat alle veranderinge noodwendig verbeterings is nie (Wilkins 1972:207-208). Die pendule swaai soms terug - soos tans die geval in die debat oor die rol van formele taalonderrig in tweedetaalverwerwing. Dit gebeur ook dikwels dat sogenaamde “nuwe” metodes aanpassings of variasies van bekende metodes is in dié sin dat hulle voortborduur op die positiewe aspekte van vorige metodes.

Voordat 'n kort oorsig van verskillende onderrigmetodes gegee word, moet die begrip “metode” eers verklaar word. Anthony (soos aangehaal deur **Brown** 1994: 48) onderskei in dié verband drie hiërargiese elemente, naamlik *benadering* ('n stel aannames ten opsigte van die aard van taal, taalleer en -onderrig), *metode* ('n plan vir die alternatiewe aanbieding van taal, gebaseer op 'n spesifieke benadering) en *tegnieke* (die spesifieke aktiwiteite vir klaskamergebruik wat die metode en benadering ondersteun). Volgens **Richards & Rodgers** (1986:28) is 'n metode egter 'n sambreelterm wat die volgende insluit: benadering, ontwerp en werkwyse. Alle metodes saam help om 'n metodologie te skep. Hiervolgens word *metodologie* gedefinieer as 'n studie van opvoedkundige praktyke oor die algemeen. Terwyl 'n *benadering* na die aard van taal en taalleer verwys, ondervang 'n *metode* eerstens die onderwyser en student se rol en gedrag en tweedens die doelwitte, inhoud, lesmateriaal en volgorde van aanbieding. 'n Leerplan word ontwerp om 'n spesifieke taalprogram te implementeer (**Brown** 1994:51).

Dit is wenslik dat die taalonderwyser op die hoogte bly van resente ontwikkelinge op die gebied van taalonderrignavorsing om 'n ingeligte keuse uit die beskikbare metodologiese opsies te kan maak (**Dogget** 1980). Vervolgens word daar 'n kort oorsig gegee van verskeie tweede- en vreemdetaalonderrigmetodes wat in die afgelope dekades gevolg is.

#### **4.2 DIE GRAMMATIKA-VERTALINGSMETODE (“GRAMMAR-TRANSLATION METHOD”)**

Hierdie metode het ten doel gehad om leerders te help om die letterkunde van die teikentaal te lees en om grammatikareëls en woordeskat te leer. Die studente leer die teikentaal deur vertalings uit die teikentaal in die moedertaal. Grammatikareëls word gememoriseer en dan toegepas. Die klem het geval op grammatikareëls, woordeskat, lees- en skryfvaardighede. Praat- en luistervaardighede het nie aandag geniet nie (**Dogget** 1986; **Brown** 1994:53).

#### **4.3 GOUIN EN DIE REEKSMETODE**

Gouin het vasgestel hoe kinders hul moedertaal aanleer en die reeks-metode ontwerp. Leerders het 'n reeks maklik-verstaanbare opdragte in die teikentaal gekry en

gememoriseer. Geen grammatikareëls is verduidelik nie. Hierdie metode het nie veel aandag geniet nie omdat die Direkte Metode terselfdertyd ontwikkel is en populêr geraak het (**Brown 1994:55**).

#### **4.4 DIE DIREKTE METODE**

Volgens hierdie metode geskied klaskameronderrig slegs in die teikentaal. Alleenlik alledaagse woordeskat en sinne word geleer en praatvaardighede word ontwikkel in klein groepe deur vrae en antwoorde. Grammatika word induktief geleer (afgelei uit voorbeelde); praat- en luistervaardighede word beklemtoon en korrekte uitspraak word as belangrik beskou (**Larson-Freeman 1987; Brown 1994:55-56**).

#### **4.5 DIE LUISTER-PRAAT (“AUDIO-LINGUAL”) METODE**

Hierdie metode is tydens Wêreldoorlog II in Amerika ontwikkel vir die baie soldate wat skielik ’n vreemde taal moes aanleer om in Europa te gaan veg. Dit is geskoei op die teorieë van behaviorisme soos deur Skinner geformuleer. Volgens Skinner behels taal bloot gewoontevorming (**Swartz 1985**). Nuwe woordeskat en strukture is in die vorm van dialoë aangebied en geleer. Deur herhaalde driloefening is strukturele patrone vasgelê. Grammatika is nie verduidelik nie. Beperkte woordeskat is in konteks geleer (**Brown 1994:57-58**). Daar is ook gebruik gemaak van taallaboratoriums en visuele hulpmiddele. Uitspraak is nie as belangrik beskou nie. Korrekte response is onmiddellik versterk. Die onderwyser het elke gesprek geïnisieer en daar was veral interaksie tussen onderwyser en leerling. Die moedertaal is nie in die klaskamer gebruik nie (**Doggett 1986**). Teen 1964 het veral Chomsky hierdie metode gekritiseer. Hy het beweer dat taal nie regtig verwerf word deur ’n proses van gewoontevorming en herhaaldelike leer (“overlearning”) nie, maar dat dit ’n kognitiewe proses is (**Brown 1994:58**).

#### **4.6 DIE “SILENT WAY”**

Dié metode is deur **Gattegno** in 1972 voorgestel. Hiervolgens ontvang leerders slegs wat hulle nodig het om leer te bevorder. Leerders word aangemoedig om onafhanklik van die onderwyser te werk en self kriteria te ontwikkel om die teikentaal korrek te gebruik. Die onderwyser sien leerderfoute as aanduidings van onduidelikhede in die

teikentaal en onderrig word hiervolgens aangepas. Die onderwyser is die meeste van die tyd stil, maar tog baie aktief in die klaskamer. Hy skep situasies en luister na studente. Interaksie tussen studente word aangemoedig. Lees-, skryf-, praat- en luistervaardighede word ontwikkel en uitspraak is belangrik. Taalpatrone word in sinvolle interaksies geoefen. Daar word besef dat alle studente nie teen dieselfde tempo sal leer nie en ook nie onmiddellik korrek sal praat nie. Foute is onvermydelik en dien as 'n aanduiding vir die onderwyser dat leerders nuwe terreine van die taal verken (**Doggett** 1986).

#### **4.7 SUGGESTOPEDIE**

Lozanov, die ontwerper van dié metode, glo dat taalverwerwing meer effektief kan wees as sielkundige struikelblokke uitgeskakel word. Dit kan gedoen word deur die indirekte of direkte positiewe suggesties van die onderwyser in 'n omgewing wat aangenaam en dus bevorderlik is vir die leerproses (**Larsen-Freeman** 1987:6). Studente kies 'n nuwe identiteit (dit wil sê 'n naam en 'n beroep) uit die teikentaal en -kultuur. Leerders gebruik spesiaal-geskepte tekste en dialoë met vertalings en notas in hul moedertaal. Die teks/dialoog word twee maal gelees: die eerste keer lees die onderwyser die teks dramaties voor op maat van klassieke (romantiese) musiek en die tweede keer word dit normaal saam met Barokmusiek gelees terwyl studente ontspanne luister. Die studente moet die teks self tuis lees as hulle gaan slaap en opstaan. Daar is talle speletjies, liedjies, vraag-antwoord-sessies, ensovoorts wat aan die teks gekoppel word. Woordeskat is belangrik. Leerders konsentreer op kommunikasie en nie taalvorm nie. Lees- en skryfoefeninge word ook gebruik. Die moedertaal word aanvanklik meer gebruik as later. Foute word nie dadelik verbeter nie, maar korrekte strukture word later beklemtoon (**Botha** 1988).

#### **4.8 GEMEENSKAPS-TAALLEER (“COMMUNITY LANGUAGE LEARNING”)**

**Curran** (1976) se benadering tot taalleer was om 'n leerder as 'n totale mens te beskou. Hy het besef dat veral volwasse leerders bedreig voel in 'n vreemde leersituasie. Onderwysers moet dus leerders se vrese verstaan en aanvaar. Die groep as geheel moet mekaar ondersteun en in hulle moedertaal interpersoonlike verhoudings

versterk (**Brown** 1994:59). As 'n leerder iets vir 'n ander persoon wil sê, sê hy dit in sy moedertaal en die onderwyser vertaal dit in die teikentaal. Die leerder herhaal dan die sin in die teikentaal. Volgens dié metode, mag die onderwyser grammatika verduidelik. Taal word gesien as kommunikasie, 'n medium waardeur jy gevoelens deel, 'n medium vir kreatiewe denke en die uitdrukking van kultuur. Leerders besluit self wat hulle wil leer en in die teikentaal wil sê (**Larsen-Freeman** 1987:6).

#### **4.9 TOTALE FISIESE RESPONS**

**Asher** (1977) het reeds in die sestigerjare met dié metode begin eksperimenteer, maar dit is eers 'n dekade later in professionele kringe bespreek. **Gouin** (sien 4.2) het reeds bevestig hoe waardevol dit kan wees om taal met 'n fisiese aktiwiteit te assosieer (**Brown** 1994:64). Bevele word aan leerders gegee om uit te voer. Aanvanklik is die bevele eenvoudig, maar raak geleidelik meer ingewikkeld. Voorbeelde van bevele is : “Staan op”, “Sit”, “Tel jou boek op”, “Stap vinnig na die deur”, ensovoorts. Studente kan ook fisies reageer op vrae soos: “Waar is jou boek?” “Waar is John se tas?” deur na voorwerpe te wys. Uiteindelik sal leerders self die taal begin gebruik. Leerders moet aanvanklik net verstaan, dan self praat en uiteindelik praat en skryf. Aanvanklik sal die moedertaal ook gebruik word, maar later al hoe minder. Betekenis word deur aksies duidelik gemaak. As leerders begin praat, word aanvaar dat hulle foute sal maak, maar slegs growwe foute word verbeter (**Doggett** 1986).

#### **4.10 DIE KOMMUNIKATIEWE BENADERING**

Soos hierbo vermeld, het nuwe taalonderrigmetodes dikwels ontstaan as gevolg van 'n reaksie op mislukte of uitgediende onderrigpraktyke. Dekades lank is die strukturele aard van taal oorbeklemtoon, en nadat veral **Chomsky** (1957) hierdie teorie sterk gekritiseer het, het 'n onderrigbenadering ontwikkel wat 'n ander doel nagestreef het, naamlik kommunikatiewe bevoegdheid eerder as linguistiese bevoegdheid. Dit het erkenning verleen aan die gebruik van taal as kommunikasiemiddel en aan die kommunikasieproses as die aktiewe onderhandeling van betekenis, eerder as die blote toepassing van taalreëls om korrekte sinne te produseer (**Richards & Rogers** 1986:64-65).



Dit was veral **Wilkins** (1976) wat baanbrekerswerk gedoen het in hierdie opsig toe hy 'n nuwe soort taalleerplan voorgestel het wat taalfunksies en -nosies (“notions”) as organiserende inhoud eerder as grammatikale strukture gebruik het. Dit het beteken dat die *doelstellings* van tweedetaalonderrig verander het van 'n *kennis* van hoe die taal werk na 'n *vermoë* om iets met die taal te *doen* (dit wil sê om 'n kommunikatiewe funksie uit te voer). (Vir verdere bespreking van hierdie punt en vir 'n lys verwysings na literatuur hieroor, sien 5.4 en 5.5 in die volgende hoofstuk.)

Sedert die sewentigerjare is dié verandering in benadering gekonsolideer en is kommunikatiewe taalonderrig (KTO) gevestig as die hoofstroom-metode ten opsigte van tweedetaalonderrig. **Finocchiaro & Brumfit** (1983:93) som die hoofkenmerke van KTO op deur dit met die vorige “luister-praat” (“audio-lingualism”) metode te vergelyk. Hulle sien KTO soos volg:

- Die oordra van betekenis (dit wil sê die vermoë om te kommunikeer) eerder as kennis van formele taalstrukture is die vernaamste doel van KTO.
- Memorisering van byvoorbeeld dialoë speel 'n ondergeskikte rol.
- Taal word in konteks geleer.
- Uitspraak is minder belangrik, behalwe waar dit begrip belemmer.
- Die benadering is eklekties: enige soort oefening of aktiwiteit is aanvaarbaar (ook driloefeninge en verduideliking van grammatikale strukture), maar dit is beperk omdat die vermoë om te kommunikeer die hoofdoel bly.
- Daar word van leerders verwag om so vroeg moontlik in die teikentaal te probeer kommunikeer.
- Matige gebruik van die moedertaal, waar nodig, is toelaatbaar.
- Vertalings mag gebruik word as die leerders daarby sal baat.
- Lees- en skryfvaardighede word vroeg (saam met luister- en praatvaardighede) in die kursus ingesluit.

- Die integrering van al vier vaardighede in die leerproses is 'n besondere kenmerk van KTO.
- Daar is nie 'n voorafbepaalde volgorde vir die leer van taalitems of -funksies nie. Die volgorde word deur die student se vordering bepaal, asook deur die keuse van inhoude of lesmateriaal.
- Die lesinhoude word op 'n prikkelende en ontspanne wyse aangebied (wat dikwels aktiwiteite soos rolspel en taalspeletjies insluit) om sodoende leerders se belangstelling en motivering te bevorder en om te verseker dat die leerproses as genotvol ervaar word.
- Leerders word aangemoedig om te waag (“trial and error”) met die gebruik van die teikentaal.
- *Vlotheid* en die gebruik van aanvaarbare of *geskikte* (“appropriate”) taal eerder as bloot *akkurate* taal word beklemtoon.
- Leer is 'n proses van interaksie, dus bestaan heelwat van die leeraktiwiteite uit groep- en paarwerk.

**Howatt** (1984:279) het dié benadering baie kragtig beskryf: “...instead of learning to use the language, the student uses the language to learn it.” **Richard & Rogers** (1986:72) som die teorie waarop KTO gebaseer is op deur na drie elemente te verwys:

One element might be described as the communication principle: Activities that involve real communication promote learning. A second element is the task principle: Activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning. A third element is the meaningfulness principle: Language that is meaningful to the learner supports the learning process. Learning activities are consequently selected according to how well they engage the learner in meaningful and authentic language use (rather than merely mechanical practice of language patterns).

Dié verandering in onderrigbenadering het inderdaad aanleiding gegee tot grootskaalse aanpassings in leerplanontwerp en -ontwikkeling (sien 5.4), asook in die keuse en ontwerp van lesmateriaal (sien 5.6). Voorts het veral die gebruik van realia (dit wil sê

egte lesmateriaal soos advertensies, treinroosters, kaarte, ensovoorts) algemene praktyk geword. Dit het op sy beurt die aard van die leeraktiwiteite bepaal, waar leerders in groepe of pare realia gebruik het om probleme op te los of boodskappe oor te dra deur middel van egte kommunikasie. Die sentrale beginsel waarop dié gebaseer is, is die “kommunikasie-gaping”-beginsel, dit wil sê die luisteraar weet nie wat die spreker aan hom wil sê nie sodat daar ’n opregte belangstelling is in die boodskap wat oorgedra moet word (**Harmer** 1982:164). Die klem val dus op proses eerder as inhoud (**Savignon** 1991:39) en op die leerder se aktiewe betrokkenheid by die leerproses. Dit versterk motivering (**Larsen-Freeman** 1987:6).

Die rol van die onderwyser in KTO verander ook grootliks in vergelyking met sy rol in vorige benaderings tot tweedetaalonderrig. Die onderwyser moet meer as ooit tevore nuwe materiaal kies en ontwerp wat, aan die een kant, pas by beide die spesifieke doelstellings van die kursus en die behoefte van die leerders, asook, aan die ander kant, by die besondere benadering wat KTO kenmerk. In die klaskamer self is sy rol meer dié van ’n *fasiliteerder* wat die deelname van leerders uitlok en aanmoedig, eerder as die dominante figuur wat die meeste praatwerk doen (dit wil sê verduidelik, foute korrigeer en taaloefeninge kontroleer). Anders gestel, die onderwyser inisieer verbale interaksie in die teikentaal tussen leerders (**Doggett** 1986). Verder is die onderwyser ook ’n deelnemer aan die kommunikasie-proses wat in die klaskamer plaasvind.

Dikwels word beweer dat KTO ’n totale wegbeweeg van die leer van formele taalreëls verteenwoordig. Terwyl dit waar is dat taalfunksies eerder as taalstrukture voorkeur in KTO geniet en dat vlotheid teenoor akkuraatheid beklemtoon word (**Brumfit** 1984:50-57), bly KTO ’n eklektiese benadering wat strook met die beginsels van beide taalleer en taalverwerwing (kyk Hoofstuk Twee vir bespreking van dié onderskeid). Formele taalinsette is dus aanvaarbaar binne die raamwerk van KTO (wat, volgens Krashen, taalleer bevorder), terwyl die blootstelling aan die egte gebruik van die teikentaal, hetsy in die vorm van geskrewe tekste of luisteroefeninge, asook die leerder se persoonlike gebruik van die taal vir kommunikasie-doeleindes, weer taalverwerwing bevorder.

**Matthews et al** (1985) beskryf 'n onderrigmodel wat bogenoemde stelling illustreer. Hulle stel voor dat die tweedetaalles in drie fases verdeel word. In die eerste kort fase, word 'n spesifieke taalitem (waarop die les gaan fokus) voorgestel en verduidelik ("the presentation phase"). Daarna kry leerders die geleentheid om dié taalitem te gebruik in beperkte kontekste wat die onderwyser kontroleer en waarin terugvoering verskaf word ("the practice phase"). Laastens volg die hoofdeel van die les waartydens leerders deelneem aan spontane en egte kommunikatiewe aktiwiteite (en waarin die taalitem waarop die les fokus op 'n natuurlike wyse sal voorkom). In hierdie fase ("the production phase") vind groepwerk plaas en sal die onderwyser nie na elkeen kan luister nie. Dus speel terugvoering (korrigerende van foute) 'n ondergeskikte rol en word veral vlotheid bevorder. Die aktiwiteite in die produksie-fase kan speletjies en dramatisering insluit wat leergenoet en motivering versterk.

KTO word ook as uiters geskik beskou vir die aanbieding van kulturele aspekte van die teikentaal, juis as gevolg van die gebruik van realia as lesmateriaal. Kultuur word gesien as die alledaagse lewenstyl van moedertaalsprekers van die teikentaal (**Doggett** 1986), wat ook deur die onderwyser self verteenwoordig word. Aangesien kultuur 'n sentrale rol in tweedetaalverwerwing speel (kyk Hoofstuk Drie), word dit as 'n belangrike pluspunt van KTO gereken.

Voorts is KTO 'n leerder-gesentreerde benadering wat die leerders se behoeftes aan insette as 'n prioriteit stel en wat op ko-operatiewe en interaktiewe leer geskoei is (**Brown** 1994:80-81). Hiervolgens leer studente deur middel van die uitvoer van kommunikatiewe take wat noodgedwonge hul mede-studente as kommunikasie-vennote betrek. Dié soort take vind aansluiting by soortgelyke take wat buite die klaskamer uitgevoer word.

Uit hierdie beskrywing blyk dit duidelik dat KTO 'n radikale verskuiwing in tradisionele tweedetaalonderrigmetodes teweeg gebring het. Alhoewel dit nog 'n relatief onlangse verskynsel is, is heelwat navorsing hieroor gedoen (**Savignon** 1991) met bemoedigende resultate.

#### **4.11 PERSPEKTIEF**

In hierdie studie word KTO gebruik vir die aanbieding van Afrikaans as 'n derde taal aan swart volwasse leerders. Dit word nie sonder voorbehoud of aanpassings gebruik nie, want geen enkele metode kan as geskik beskou word vir alle leerders en leersituasies nie. Veral die vroeë gebruik van die teikentaal, soos deur KTO vereis word, gegee die leerders se gebrek aan woordeskat, word as problematies beskou. Een van die doelstellings van die aksienavorsing soos beoog met dié studie, is die evaluering van KTO as 'n geskikte onderrigmetode in hierdie konteks.

In die volgende hoofstuk word die ontwerp van die onderrig-leermodel in groter besonderhede beskryf en word die gebruik van KTO ook van nader beskou.

## HOOFSTUK VYF

### DIE ONTWERP VAN 'N DERDETAALONDERRIG/ LEERMODEL

#### 5.1 'N MODELRAAMWERK

Die ontwerp van 'n taalonderrig/-leermodel behels heelwat meer as die daarstelling van 'n taalkurrikulum of -leerplan. Vir die doeleindes van hierdie studie is dit dus nodig om kortliks tussen 'n leerplan en 'n onderrig-leermodel te onderskei.

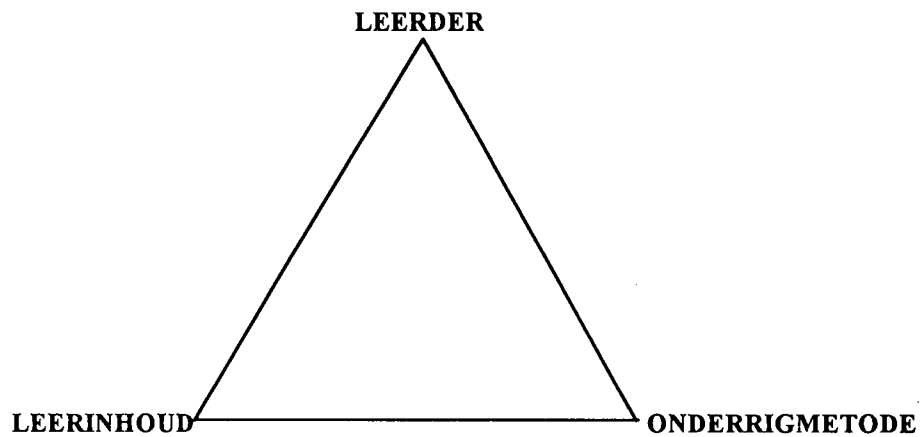
Volgens **Dubin & Olshtain** (1986:28) bevat die ideale taalleerplan die volgende:

- wat die leerders behoort te weet aan die einde van die kursus, dit wil sê die kursusdoelwitte;
- wat in die loop van die kursus onderrig en geleer behoort te word in die vorm van 'n lys taalitems;
- 'n aanduiding van die tyd wat aan die inhoud gewy moet word, asook van die tempo van vordering;
- 'n aanduiding van hoe die onderwyser te werk moet gaan, dit wil sê prosedures, tegnieke en materiaal;
- hoe die leerders geëvalueer moet word, insluitend die relatiewe gewig van elke komponent van die leerplan.

In der waarheid sluit min taalleerplanne 'n aanduiding van onderrigmetodes in, want dit is 'n aspek wat aan individuele onderwysers oorgelaat word. Verder is leerplanne redelik *voorskrywend*, eerder as *beskrywend*. Terwyl daar 'n mate van konsensus is oor die doelstellings van 'n tweedetaalleerplan, is daar oor die dekades heen min konsensus oor die inhoud van die sillabus en die rangskikking daarvan (**Widdowson &**

**Brumfit 1981:200).** Dit het aanleiding gegee tot die ontstaan van 'n wye verskeidenheid leerplantipes en -strukture.

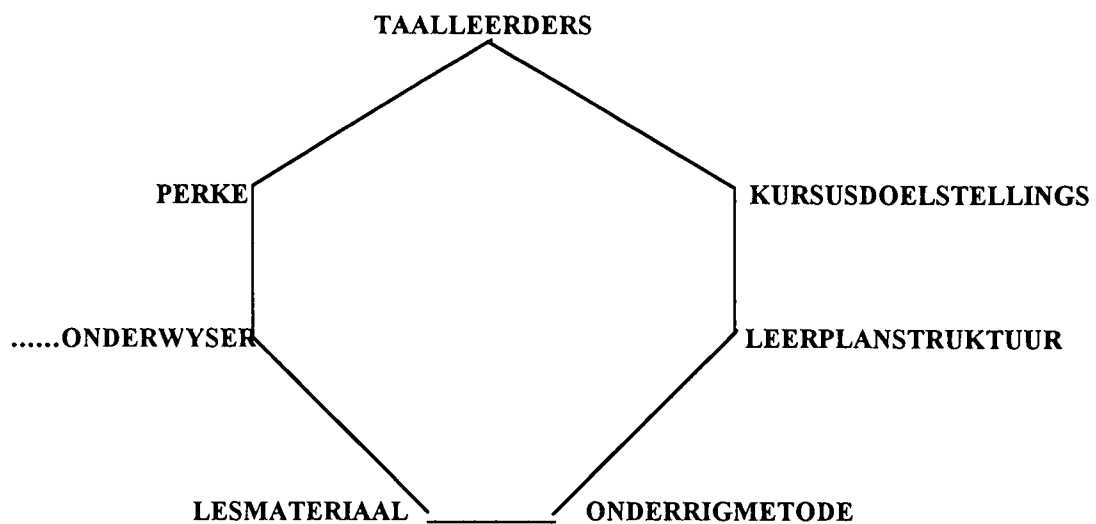
Tradisioneel word die geheelproses van taalonderrig uitgebeeld in die vorm van die bekende driehoek, bestaande uit (a) die leerder, (b) die onderrigmetode en (c) die leerinhoud (Figuur 1).



***DIE ONDERRIG-DRIEHOEK***

**FIGUUR 1**

Om die breër konsep van 'n onderrig-*leermodel* (teenoor dié van bloot 'n *leerplan*) te illustreer, word die volgende raamwerk in die vorm van 'n sewehoek aan die hand gedoen (Figuur 2):



***'N SEWEHOEKIGE ONDERRIG-LEERMODEL***

**FIGUUR 2**

Dié modelraamwerk is spesifiek ontwikkel vir die doeleindes van hierdie studie. Dit verseker dat daar sistematies te werk gegaan word om 'n komprehensiewe taalkursus daar te stel met inagneming van alle relevante faktore. Deur al sewe hoeke van die model in aanmerking te neem, word gesorg dat die kursus wat daarop gebaseer is prakties, realisties en relevant sal wees. Die raamwerk gee duidelik te kenne dat leerplanstruktuur maar één element van die model is. Die model is losweg gebaseer op Strevens (1977:14) se “language learning/language teaching process”, maar is meer gefokus op klaskamerpraktyk. Vir die doeleindes van dié studie word die klaarblyklik-relevante element van leerderevaluering weggelaat.

Alhoewel die sewe elemente inter-afhanklik is, sal elkeen hierna afsonderlik bespreek word as deel van die beskrywing van die eklektiese model waarop hierdie studie fokus.

## **5.2 DIE TAALLEERDERS**

As gekyk word na die derdetaalleerders wat die teikengroep in dié studie uitmaak, word die volgende aspekte in ag geneem: (a) hulle agtergrond (d.w.s. biografiese inligting), (b) hulle taalbehoefes (insluitend die redes hoekom hulle die taalkursus volg) en (c) persoonlikheidsfaktore (soos byvoorbeeld gesindhede, motivering, emosionele toestand).

### **5.2.1 Agtergrond**

Die taalleerders wat in die studie gebruik word, is almal geregistreerde studente aan die Universiteit van Wes-Kaapland wat in 1996 ingeskryf het vir die Praktiese Afrikaans-105-kursus. In die vroeër jare is die kursus hoofsaaklik deur studente in die Regte gevolg omdat 'n kursus in Afrikaans destyds verpligtend was vir Regstudies. Sedert dié verpligting verval het, het getalle gedaal en is die huidige aantal studente (ongeveer 200 in 1997) ook nie 'n homogene groep nie.

Die gemiddelde ouderdom van dié groep is ongeveer twintig jaar en daar is byna ewe veel dames as mans. 'n Groot persentasie van die studente was onsuksesvol in hulle eerste studiejaar. Alhoewel van hulle sou verkies het om eerder 'n kursus in Engels te volg, is hulle weens omstandighede (die Engels-kursus was vol) beïnvloed om Afrikaans 105 te neem.



Die meeste studente het in aanvanklike onderhoude laat blyk dat hulle ernstige finansiële probleme ondervind en in baie swak omstandighede (byvoorbeeld plakkershuisse) woon.

Die meerderheid studente in die teikengroep is Xhosasprekend, maar al die ander landstale (behalwe Afrikaans) word ook verteenwoordig. Enkele studente kom ook uit Zimbabwe en Swaziland. Dit beteken dat die teikengroep verskillende swart kulture verteenwoordig. Omdat die kursusaanbieder 'n wit vrou is wat dus 'n ander taal en kultuur verteenwoordig, moet die kommunikasiegaping wat onvermydelik bestaan in dié omstandighede ook in ag geneem word. Die aanbieder moet daarvan bewus wees dat, as gevolg van kultuurverskille, misverstande wat soms ernstige gevolge kan meebring, wel in die klaskamer sal voorkom. Daarvoor moet daar dus voorsiening gemaak word, veral in die keuse van leerstof asook in algemene klaskameroptrede.

**Kochman** (1981:7-8) beaam dié probleem:

... cultural differences play a covert role in the communication process  
... blacks and whites assume they are operating according to identical  
speech and cultural conventions ... This assumption - besides adding  
to the disruptive capacity of cultural differences - speaks to the  
general public failure to recognize that black norms and conventions in  
these areas differ from those of whites.

Die feit dat die teikengroep 'n heterogene samestelling van tale en kulture verteenwoordig, het ook spesifieke implikasies vir die verloop van klaskamer-aktiwiteite. Die verskille in tale en kultuur sou interpersoonlike kommunikasie en groepdinamika óf belemmer óf bevorder. Dit is 'n uitdaging om dié diversiteit te gebruik om 'n groepsgees op te bou wat die spontane gebruik van Afrikaans kan fasiliteer - 'n belangrike aspek van die onderrig-leerbenadering.

### **5.2.2 Taalbehoefte**

Uit die aanvanklike onderhoude het dit geblyk dat die meeste studente geen Afrikaans op skool geneem het nie en ook geen of byna geen blootstelling aan die taal gehad het nie. Die minderheid wat wel Afrikaans vir 'n aantal jare op skool (nie noodwendig tot matriekvlak nie) geneem het, het bloot 'n baie basiese kennis van die taal getoon. 'n Eenvoudige intreetoets is gebruik om te bepaal of studente wel vir die praktiese kursus kwalifiseer. Net dié studente wat op die laagste moontlike taalvaardigheidsvlak

geplaas word, word tot die kursus toegelaat. Hulle het dus as't ware 'n nul-kennis van Afrikaans.

Die doelstellings van die kursus word dus grotendeels deur die intreevlak van die studente bepaal. Omdat die meerderheid van die teikengroep in die Wes-Kaap woonagtig is of hulle in die provinsie wil kom vestig waar Afrikaans die dominante streekstaal is, sal hulle basiese kommunikasievaardighede benodig. Die kursus fokus dus op al vier die taalvaardighede, naamlik luister, praat, lees en skryf.

### **5.2.3 Persoonlikheidsfaktore**

Die politieke geskiedenis van Suid-Afrika het daartoe gelei dat Afrikaans deur die meeste swart studente as “die taal van die onderdrukker” beskou word. Dit gee die taal onmiddellik 'n negatiewe konnotasie wat die teikengroep se gesindheid ten opsigte van die aanleer van Afrikaans asook hulle identifisering met die taalgemeenskap nadelig beïnvloed. Sulke negatiewe gesindhede affekteer onvermydelik motivering wat as 'n kritieke faktor in die taalverwerwingsproses beskou word (sien Hoofstuk 3).

Daar is min twyfel dat sulke negatiewe gesindhede onder 'n groot deel van die swart studentebevolking aan die Universiteit van Wes-Kaapland heers. Dit blyk uit die talle politieke protesaksies op kampus in die verlede, asook uit vrae wat aan studente in die teikengroep aan die begin van die jaar gestel is. Hierdie affektiewe faktore moet in ag geneem word in die ontwerp van die kursusmodel en spesifiek in die keuse van onderrigmetode en leerinhoud.

Om die probleem te vererger affekteer die teikengroep se persoonlike omstandighede hulle emosionele toestand en gevolglik ook hulle optrede in die klas. Voorts het dit ook implikasies vir klasbywoning. Studente bespreek gereeld hulle persoonlike probleme met die kursusaanbieder - 'n gegewe wat bewys in hoe 'n mate hulle hierdeur geraak word.

## **5.3 DOELSTELLINGS VAN DIE KURSUS**

Die doelstellings van die kursus word hoofsaaklik bepaal deur die taalbehoefte van die teikengroep. Die doelstellings bepaal op hulle beurt die onderrigmetode en keuse van leerinhoude.

Daar is alreeds 'n kort beskrywing van die teikengroep gegee. Die meeste van hulle het aangedui dat hulle werk in die Wes-Kaap gaan soek. Hiervoor sal kommunikasievaardighede in Afrikaans beslis 'n bate wees. Die spesifieke teikengroep het geen behoefte aan die gebruik van Afrikaans vir die studie van akademiese tekste nie (die voertaal by die Universiteit van Wes-Kaapland is Engels). Om hierdie rede sou die onderrig en leer van formele taalstrukture en -reëls onvanpas blyk te wees, behalwe waar dit as funksioneel beskou word om die taalaanleerproses te fasiliteer en kommunikasie te bevorder.

Daar is besluit om al vier die taalvaardighede in die kursus te dek met die klem op effektiewe mondelinge kommunikasie (luister en praat). Verder is spesifieke taalfunksies geïdentifiseer (soos byvoorbeeld groet, aanwysings gee, gesprekke aanknoop, simpatiseer, gelukwense, rigting vra en aandui, ensovoorts) wat met die behoeftes van die leerders strook. Gegee die byna nul-kennis van Afrikaans van die teikengroep, val die klem op semantiese eerder as grammatikale inhoude, want sonder woordeskat is kommunikasie onmoontlik.

'n Andersoortige doelwit wat as aanvullend tot die breë doelstellings beskou kan word, spruit voort uit die waarskynlik negatiewe gesindhede van studente teenoor Afrikaans (sien 5.2.3). As gevolg van die noue verband tussen gesindhede en motivering en gegee die belangrikheid van motivering vir suksesvolle taalverwerwing, is dit noodsaaklik dat hierdie affektiewe faset as deel van die kursusmodel aangespreek word (Savignon 1983:110). Soos met die ander gestipuleerde doelstellings, hou dit spesifieke implikasies in vir die keuse van onderrigmetode en lesmateriaal en, in die besonder, vir die optrede van die onderwyser self.

Opsommenderwys kan die doelstellings van dié praktiese kursus aangedui word as basiese kommunikasievaardighede met die klem op mondelinge kommunikasie, wat geselekteerde taalfunksies en gepaardgaande woordeskat insluit. Voorts word die skep en ontwikkeling van positiewe gesindhede ten opsigte van die teikentaal en die taalgemeenskap as 'n hoë prioriteit beskou.

#### 5.4 DIE LEERPLANSTRUKTUUR

Tweede- en vreemdetaalleerplanne het, net soos onderrigmetodes en benaderings, in die afgelope twee dekades radikaal verander. Daar is alreeds in die vroeë sewentigerjare bedenkinge uitgespreek oor die effektiwiteit van die sogenaamde strukturele leerplan wat basies bestaan het uit 'n lys grammatikale items en taalstrukture wat die taalleerder een vir een en in 'n spesifieke volgorde moes bemeester, in die geloof dat dit sou lei tot linguistiese bevoegdheid of taalvaardigheid (Wilkins 1972:73-74). So 'n benadering het bloot die *morfologie* van die teikentaal beklemtoon en nie die *konteks* waarin die taalitem gebruik word of die *betekenis* wat dit oordra nie.

Die opkoms van sosiolinguistiek as dissipline het stukrag verleen aan die leerplanhervormingsproses. **Pride** (1979:ix) beskryf sosiolinguistiek as die studie van *wie* kommunikeer *met wie*, *wanneer*, *waar*, *hoe* en *hoekom*. Dit spreek die meer subjektiewe sy van taalgebruik aan, byvoorbeeld gesindhede, aannames, persepsies en motivering, en fokus op koherente diskoers en die verhouding tussen taalvorm en -funksie, eerder as op 'n blote ontleding van die taalverskynsel (**Fillmore** 1979:2-14).

Een van die grootste bydraes wat sosiolinguistiek tot tweedetaalonderrig gemaak het en wat gelei het tot nuwe rigtings in leerplanontwikkeling, is die skep van die term “kommunikatiewe bevoegdheid” (“communicative competence”). Dit is dus nodig om kommunikatiewe bevoegdheid van nader te beskou om die invloed wat dit op leerplanontwikkeling het, te kan verstaan. Die term is deur **Hymes** (1971) geskep om, bo en behalwe die kennis van taalreëls, ook 'n kennis van sosiolinguistiese reëls in te sluit, dit wil sê die *geskiktheid* (“appropriateness”) teenoor die *akkuraatheid* van 'n taaluitdrukking. **Savignon** (1983) beskryf die term as “the ability to convey meaning, to successfully combine a knowledge of linguistic and sociolinguistic rules in communicative interactions”. Volgens haar word vier verskillende tipes bevoegdhede ingesluit by die konsep kommunikatiewe bevoegdheid. Behalwe grammatikale en sosiolinguistiese bevoegdhede waarna alreeds verwys is, word diskoers-bevoegdheid en strategiese bevoegdheid bygevoeg. Diskoers-bevoegdheid behels die kennis van hoe 'n reeks mondelinge of geskrewe sinne of taaluitdrukkinge aanmekaar gekoppel

word om 'n betekenisvolle geheel te vorm, terwyl strategiese bevoegdheid verwys na die vermoë om strategieë te gebruik om 'n gesprek aan die gang te hou of om kommunikasie te verseker, byvoorbeeld wat 'n spreker doen as hy nie aan 'n sekere woord kan dink nie, of as hy beseft dat sy boodskap verkeerd verstaan word, ensovoorts (**Savignon** 1983:38-40).

Die erkenning van die konsep kommunikatiewe bevoegdheid het meegebring dat die algemene doelstellings van tweede- en vreemdetaalonderrig en -leer gewysig is om die werklikheid van taalgebruik as kommunikasie te weerspieël (**Widdowson** 1978). Dit het noodgedwonge gelei tot 'n gepaardgaande wysiging in die gestipuleerde inhoud van die taalleerplan. Aangesien die leerplanstruktuur georganiseer is om sy inhoud, het nuwe strukture vanaf die laat sewentigerjare die lig gesien (**Johnson** 1982:5-22). So het dit gebeur dat daar wegbeweeg is van die sogenaamde strukturele leerplan wat bestaan het uit 'n lys grammatikale items in 'n bepaalde volgorde, tot die soort leerplan wat *taalfunksies* en "*nosies*" ("notions") bevat. Die "funksionele leerplan" ("functional-notional syllabus") is gegrond op die uitgangspunt dat 'n leerplan moet stipuleer wat 'n leerder met die taal behoort te kan *doen*, eerder as bloot 'n kennis van *hoe* die taal werk:

The organization and design of the curriculum deriving from a functional-notional approach contribute to the goal of communication and interaction ... language is much more appropriately classified in terms of what people want to do with the language (functions) or in terms of what meanings people want to convey (notions) than in terms of the grammatical items as in traditional language teaching models (**Finocchiaro & Brumfit** 1983:10-12).

Dus is daar begin met die organisasie van die taalleerplan om semantiese eerder as linguistiese eenhede. Funksies word gedefinieer as die kommunikatiewe doel van taalgebruik, soos byvoorbeeld om te groet, om 'n versoek te rig, om dankbaarheid te betuig of om iemand voor te stel. Die gebruik van taalfunksies as die struktureenheid van die leerplan beteken dat leerderbehoefes in presiese besonderhede gestipuleer kan word. In antwoord op die vraag: "Wat wil die tweedetaalleerders met die taal doen?", kan 'n lys funksies opgestel word wat as leerplanbasis kan dien. Die ander eenheid wat deel uitmaak van hierdie soort leerplan, naamlik nosies ("notions"),

verwys na semantiese items (woordeskat) wat gebruik word om die taalfunksies uit te druk en veral die verskillende maniere om spesifieke kategorieë uit te druk, soos ruimte, tyd, oorsaak en gevolg (**Finocchiaro & Brumfit** 1983:14,220).

Die klaarblyklike voordeel van so 'n leerplan is dat dit ook aandag skenk aan aspekte soos die keuse van 'n geskikte taalregister (byvoorbeeld formeel of informeel) en die taalvariasies wat daarmee gepaard gaan. Kennis van die taalkultuur is ook ingebou in die keuse en gebruik van gepaste uitdrukkings (**Finocchiaro & Brumfit** 1983:24-26). Voorts, omdat dié soort leerplan direk verband hou met die leerders se spesifieke behoeftes en ervarings, beleef die leerders dit as eg en prakties bruikbaar en bevorder dit motivering. Dit skep ook talle moontlikhede vir praktiese klaskameraktiwiteite waarby leerders aktief betrek word. (**Finocchiaro & Brumfit** (1983:38-39) verskaf so 'n mini-kurrikulum wat taalfunksies, taalstrukture en relevante aktiwiteite spesifiseer.)

Alhoewel dié soort leerplan (in vergelyking met die tradisionele strukturele leerplan) nader aan die doel van taal as kommunikasiemiddel beweeg het, waarsku **Savignon** (1987:19) daarteen dat dit as sinoniem met kommunikatiewe taalonderrig (KTO) beskou word. Volgens haar behels KTO meer as net die leer van strategieë om 'n wye reeks taalfunksies te verwoord; dit moet ook die taalleerders die geleentheid bied om die dinamiese en interaktiewe proses van kommunikasie te beleef. Verder moet dit ook die affektiewe sy van kommunikasie aanspreek. **Melrose** (1991:65-86) bevraagteken ook die kommunikatiewe aard van die funksionele leerplan.

'n Variasie op dié benadering tot leerplanontwerp is die gebruik van *situasies* waarin sekere taaluitdrukkings of -funksies voorkom. Dié situasies of kontekste word gestipuleer as deel van die inhoud van die sillabus, tesame met die spesifieke taalstrukture en -funksies (**Clark** 1987:23; **Wilkins** 1979:82-84). Woordeskat en taaluitdrukkings word gekoppel aan sekere situasies (byvoorbeeld wat sê jy as jy 'n tjek wil wissel by die bank) en dikwels word dialoë hiervoor gebruik (**Savignon** 1983:142).

Hierdie soort leerplan kan beskou word as 'n intermediêre stap in die reeks leerplanne wat **Yalden** (1983:110-118) identifiseer. Aan die een kant van die kontinuum plaas sy

die suiwer strukturele leerplan, met die klem op die aanleer en bemeestering van formele taalitems, en, aan die ander kant, die ten volle kommunikatiewe leerplan waarvolgens die leerder aktief betrek word by die oplossing van kommunikatiewe probleme. Tussen die twee uiterstes verskyn variasies van die struktureel-funksionele leerplantipes. Van hierdie tipes, meen **Savignon** (1987:20), is eintlik pseudo-kommunikatief in die sin dat hulle nie werklik kommunikatiewe bevoegdheid bevorder nie. Volgens haar bly formele taalstudie in hierdie leerplanne tog die verskuilde agenda.

**Harmer** (1982:165) glo dat dit verkeerd is om te praat van 'n kommunikatiewe leerplan, aangesien net *aktiwiteite* binne die leerplan as kommunikatief geklassifiseer kan word. Dit is dus te verwagte dat verskillende variasies op dié tipe leerplan ontwikkel sou word. Die belangrikste hiervan is die sogenaamde “task-based syllabus” (“taakgebaseerde leerplan”) wat in die negentigerjare toenemende aandag ontvang. **Johnson** (1982:135-143) het daarna verwys as die “procedural syllabus”, maar **Long & Cookes** (1992:27) onderskei drie tipes: “procedural, process and task syllabuses”. Hierdie soorte leerplanne word as “analities” geklassifiseer (**Johnson & Porter** 1983) en verwerp linguistiese elemente (soos taalstrukture, -funksies of -nosies) as 'n basis vir leerplanstruktuur. **Long & Crookes** (1992:41-47) glo nietemin dat 'n fokus op formele taal deel van die taak-gebaseerde sillabus moet uitmaak, maar dat die hooffokus behoort te val op die uitvoer van kommunikatiewe take deur die leerders, in ooreenstemming met insigte wat uit tweedetaalverwerwingsnavorsing verkry is.

Hierdie siening is bewys van die huidige neiging om terug te keer na die insluiting van formele taalitems in tweedetaalleerplanne, sonder om weer 'n suiwer strukturele leerplan te volg. Dit is 'n voorbeeld van wat beskryf kan word as 'n eklektiese benadering tot semantiese leerplanontwerp - 'n gebalanseerde leerplan wat 'n groot aantal variasies bied (**Yalden** 1983:120-122). Volgens Widdowson (aangehaal deur **Yalden** 1983:125) is die ideale leerplan “one which is grammatical because it is communicative and communicative because it is grammatical: an integrated approach which is based on the recognition that acquisition and use are not distinct, but complementary and inter-dependent aspects of the same process”.

Allerhande take kan gebruik word as leerplanbasis, insluitend take wat gemik is op die begryping van aspekte van grammatika (**Fotos & Ellis** 1991), asook take gebaseer op leestekste gemik op woordeskatverwerwing (**Joe** 1995). **Stern** (1992) brei die benadering verder uit met sy beskrywing van 'n "communicative activities syllabus" wat take insluit wat ook buite die klaskamer plaasvind, byvoorbeeld take wat tot in die teikentaalgemeenskap verrig moet word. Omdat hierdie aktiwiteite op die betekenis eerder as op die vorm van die boodskap fokus, bevorder dit, volgens **Stern**, onbewustelike taalverwerwing.

Twee verbandhoudende kenmerke van die bogenoemde neiging in tweedetaalleerplanontwerp is (a) die sogenaamde "learner-centred approach" en (b) 'n "means-driven approach" (**Johnson** 1983). In laasgenoemde benadering val die klem minder op die doelstellings van die leerplan as op die wyses waarop hierdie doelstellings bereik kan word, dit wil sê op die interaksie tussen die leerder en die leerstof. 'n Leerder-gesentreerde leerplan beklemtoon die aktiewe rol wat die leerder speel in die leerproses. **Nunan** (1988:2) beskryf dié benadering soos volg:

... the curriculum is a collaborative effort between teachers and learners, since learners are closely involved in the decision-making process regarding the content of the curriculum and how it is taught.

Hiervolgens speel die taalleerders minstens 'n gelyke rol in die keuse van leerplaninhoud, take en onderrigmetodes wat gedurig verander en aangepas kan word na gelang van die leerders se behoeftes en vordering. Hierdie benadering tot kursusontwerp is as so radikaal beskou dat dit aanleiding gegee het tot die gedagte dat daar heeltemal weggedoen moet word met die sogenaamde "eksterne leerplan" waarvolgens leerinhoud vooraf bepaal word (**Johnson & Porter** 1983). So 'n proses strook met die sogenaamde "geheel-taalbenadering" ("whole language approach") wat die studente as 'n "gemeenskap van leerders" beskou wat saam met die onderwyser werk om keuses uit te oefen en rigting aan die taalkursus te gee (**Rigg** 1990).

Dit behoort duidelik uit bogenoemde bespreking te blyk dat geen universeel-effektiewe taalleerplanmodel bestaan nie. Leerplanontwerp behoort nie 'n direkte keuse tussen óf formele taalitems óf kommunikatiewe take te behels nie. 'n Eklektiese model wat



gebruik maak van insigte uit beide leerplantipes, vind al hoe meer byval (**Widdowson & Brumfit** 1981:208-209; **Ellis** 1993:91; **Williams** 1995:12-16).

Die kursusontwerper moet kennis neem van navorsing oor verskillende leerplantipes voordat 'n leerplanstruktuur vir 'n besondere groep leerders gekies word. Die keuse van 'n leerplan is inter-afhanklik van die ander ses elemente van die modelraamwerk: dit word deur die aard van die leerders, hulle behoeftes en die doelstellings en perke van die kursus bepaal, en bepaal op sy beurt weer die lesmateriaal en onderrigmetodes wat gebruik word. In hierdie studie word gebruik gemaak van 'n eklektiese leerplanstruktuur, in ooreenstemming met die keuse van onderrigmetode en lesmateriaal, soos hierna beskryf.

## 5.5 DIE ONDERRIGMETODE

**Strevens** (1977:24) verskaf 'n omvattende beskrywing van 'n *taalonderrigmetode*. Volgens hom het dit te make met elke aspek van die aanbieding van die leermateriaal aan die leerder, insluitend verskillende tegnieke, wenke, stelsels en soorte instruksie waarvolgens klaskameraksie georganiseer word. Dit sluit in onderrigspeletjies, formele oefeninge (soos dril) en verduidelikings, asook die integrering van vorige materiaal en die herhaling en konsolidasie van alle leerstof. Kortom, dit behels dit die "bestuur van leer" deur die onderwyser terwyl hy die vordering van elke leerder deurlopend evalueer en die nodige aanpassings dienoreenkomstig aanbring - aanpassings soos veranderings in die tempo van aanbieding, die gebruik van strategieë om verveeldheid te bespeur en teen te werk en enige doelbewuste aktiwiteit wat leer bevorder. Anders gesien, is dit die gerigte intelligensie van die onderwyser in wisselwerking met die gerigte intelligensie van die leerder.

Gegee die komplekse en veeleisende aard van taalonderrig, is dit duidelik dat geen enkele onderrigmetode op sigself as universeel geskik of effektief beskou kan word nie of dat so 'n metode die verklaarde doelstellings van 'n spesifieke tweedetaalkursus kan bereik nie. Vandaar die keuse van 'n buigsame, eklektiese benadering tot die ontwerp van die onderrig-leermodel in hierdie studie. Dit strook ook met insigte wat verkry is uit resente ontwikkelinge in leerplanontwerp waar wegbeweeg is van rigiede strukture

wat fokus op net een element of geselekteerde aspekte van taalleer ten koste van ander.

In die ontwerp van hierdie onderrig-leermodel is besluit om grotendeels van 'n kommunikatiewe onderrigbenadering gebruik te maak. Per definisie het 'n *benadering* 'n breër fokus as 'n *metode* wat meebring dat groter variasie in die aanbieding van die lesinhoud moontlik is.

Die kommunikatiewe benadering tot tweedetaalonderrig (KTO) is in die vorige hoofstuk breedvoerig beskryf. Alhoewel dit nog 'n relatiewe jong taalonderrig-ontwikkeling is, is dit in die afgelope ongeveer vyftien jaar oor 'n wye front toegepas en deeglik nagevors - met waarskynlike sukses. **Williams** (1995:12) beaam dit:

Communicative language teaching is considered by many to be the current mainstream ... By and large, CLT has met with great success: second language learners who study in CLT classrooms are generally more successful communicators than their predecessors who received instruction focused solely on structure.

Verdere steun vir die gebruik van KTO in 'n tweede-/derdetaalkursus soos in dié studie beskryf, is ruim beskikbaar in die literatuur hieroor (kyk veral **Widdowson** 1979; **Brumfit & Johnson** 1979; **Alatis et al.** 1981; **Johnson & Morrow** 1981; **Littlewood** 1981; **Harmer** 1983; **Finocchiaro & Brumfit** 1983; **Johnson & Porter** 1983; **Brumfit** 1984; **Savignon** 1987; **Mitchell** 1988; **Nunan** 1988, 1991; **Rossner & Bolitho** 1990; **Legutke & Thomas** 1991; **Stern** 1992; **Ellis** 1993).

Die besluit om KTO in hierdie studie te gebruik, is nie slegs op grond van menings en bevindinge in die literatuur geneem nie en ook nie sonder bedenkinge nie. 'n Belangrike fokuspunt van dié studie is juis 'n kritiese evaluering van die effektiwiteit al dan nie van KTO in die konteks van 'n derdetaalkursus vir volwassenes en spesifiek van die onderrig van Afrikaans aan swart leerders. Soos in Hoofstuk EEN aangedui, is die probleem met empiriese en semi-empiriese navorsing oor tweedetaalonderrig dat kwantitatiewe bevindinge selde met veiligheid veralgemeen kan word. Die sukses van KTO in hierdie kursus is dus geensins verseker nie. Veral aspekte van KTO soos die klem op die vroeë gebruik van die teikentaal (Afrikaans in dié geval) deur volwasse leerders met 'n byna nul of baie beperkte woordeskat is as problematies beskou.

Voorts is daar aanduidings uit die literatuur dat KTO *vlotheid* ten koste van *akkuraatheid* bevorder (kyk veral **Brumfit** 1984 in hierdie verband). 'n Verdere uitdaging is die beskikbaarheid en ontwerp van aktiwiteite wat deur die spesifieke kultureel-heterogene groep leerders as stimulerend en relevant beskou word sodat hulle betrek word in die soort egte kommunikasie wat nie as inhiberend beleef word nie en ook taalverwerwing bevorder. Aan die ander kant, in die lig van algemene navorsingsbevindinge hieroor en gegee die verklaarde doelstellings van die kursus (naamlik kommunikatiewe bevoegdheid in Afrikaans), sou 'n suiwer strukturele benadering met die klem op die begrip van taalreëls en die oefening van eksponente hiervan klaarblyklik onvanpas wees. Dit geld ook die keuse van geselekteerde situasies of temas vir die blote oefening van taalnosies of -funksies, alhoewel dié onvermydelik deel van die benadering sou uitmaak. Daar is besluit om wel van KTO gebruik te maak en, in die gees van die aksienavorsing en prosesevaluering, deurlopende aanpassings te maak op grond van veral kwalitatiewe terugvoering.

Aspekte van KTO wat die keuse hiervan vir dié kursus versterk het, is die feit dat dié benadering wel aktiewe deelname deur die taalleerders aanmoedig en bevorder, wat op sy beurt studente behoort te prikkel en te motiveer (die kardinale rol van motivering is in **HOOFSTUK DRIE** bespreek). Voorts is die gebruik van taalspeletjies en 'n verskeidenheid aktiwiteite wat gemik is op genotvolle leer eie aan 'n kommunikatiewe benadering. 'n Verdere uitgangspunt van KTO is die integrering van taalvaardighede (**Harmer** 1982:47) wat rigting gee aan die ontwerp van aktiwiteite wat beide mondelinge en skriftelike komponente bevat. Hiervolgens leer die studente deur in die teikentaal te kommunikeer. Dit strook ook met die doelstellings van hierdie kursus met die klem op mondelinge vaardighede.

Deur van KTO gebruik te maak, word 'n ryk verskeidenheid taalinsette verskaf wat, veral volgens die navorsing van Krashen en andere (kyk Hoofstuk TWEE), noodsaaklik is vir taalverwerwing (en nie bloot taalleer nie). Die verskeidenheid taalinsette kan ook voorsiening maak vir die kulturele diversiteit van die leerders, asook dien om aspekte van Afrikaanse kultuur op 'n toeganklike wyse aan te bied. Alhoewel KTO, vanweë die buigbare aard daarvan, wel voorsiening maak vir beperkte formele taalonderrig (waar dit as funksioneel beskou word), word dié aspek nie

beklemtoon nie. Die gevolg hiervan is dat daar minder aandag aan taalfoute gegee word en dat studente waarskynlik meer bereid sal wees om kommunikasie in die teikentaal te waag sonder die vrees dat hulle daardeur verneder sal word.

KTO is 'n leerder-gesentreerde benadering. Dit maak dus voorsiening (indien dit so verkies word) vir die rol van die leerders in die keuse van leermateriaal en aanbiedingsmetodes - 'n "demokratiese" strategie wat veral onder swart leerders in die hedendaagse Suid-Afrika groot byval vind (kyk veral **Nunan** 1988 in die verband). Die swart volwasse leerders wat die teikengroep in die studie uitmaak, toon veral 'n voorkeur en talent vir rolspel en dramatisering - aktiwiteite wat goed strook met 'n kommunikatiewe benadering. Groep- en paarwerk word ook as hoeksteen-aktiwiteite in KTO beskou omdat dit egte kommunikasie met die klem op die oordrag van inligting uitlok. Die teikengroep se aanvaarding van dié soort aktiwiteite verleen geloofwaardigheid aan die onderrigbenadering, dit wil sê aan die soort lesmateriaal wat die onderwyser selekteer, asook die wyse waarop die materiaal in die les aangewend word. Gelyktydig verseker dit samewerking in die taalklaskamer, beide tussen studente en die dosent en onder mekaar, terwyl studente ook die gevoel kry dat hulle in 'n mate self verantwoordelik is vir wat in die taalles plaasvind, asook vir hulle eie vordering.

Binne hierdie leerder-gesentreerde onderrigraamwerk kan die dosent/onderwyser geskikte temas, situasies, inhoude en aktiwiteite kies wat interessant en prakties bruikbaar is, altyd met die doel van kommunikatiewe bevoegdheid voor oë. **Nunan** (1988:78-81) bespreek die gewenste aard van dié soort aktiwiteite in terme van sogenaamde *ervaringsleer* ("experiential learning"). Volgens Nunan is die grootste probleem in die keuse van effektiewe leeraktiwiteite dié van oordrag van vaardighede wat in die klaskamer geleer en geoefen is na egte kommunikatiewe taalgebruik buite die klas. Dit is veral dié gebrek aan oordrag wat gelei het tot die wegbeweeg van formele taalleer na die ontwikkeling van die leerders se vermoë om iets met die taal te kan *doen*, dit wil sê taaltake te verrig. Nunan (en ander - kyk bv. **Legutke & Thomas** 1991) glo dat die keuse van take in die klaskamer so na as moontlik moet

wees aan spontane kommunikasie in die werklike lewe om oordrag te bevorder. Tog is dit nie nodig dat *alle* take so “eg” moet wees nie:

... it is not possible to simulate *all* behaviours in class. Neither is it necessary if we assume that some transfer will take place. Yet to be determined are the classroom tasks and activities most likely to facilitate skills transfer to the real world (Nunan 1988:79).

Uit bogenoemde bespreking blyk dit duidelik dat daar voldoende regverdiging is vir die gebruik van ’n kommunikatiewe benadering in die onderrig-leermodel waarop hierdie studie gebaseer is. As die unieke groep leerders en hulle behoeftes in ag geneem word, tesame met die besondere doelstellings van die kursus, dan bied KTO die taalonderwyser groter potensiaal vir sukses as ander metodes wat net op enkele vaardighede of kennis fokus. Dit bly die taak van die onderwyser/kursusontwerper om, binne die KTO raamwerk, geskikte lesmateriaal te selekteer en dit effektief aan te wend.

## 5.6 LESMATERIAAL

Die keuse van lesmateriaal vir gebruik in die onderrig-leermodel is so nou verbonde aan die keuse van onderrigmetode en leeraktiwiteite en -take dat dit moeilik is om hulle van mekaar te skei. Dit is dus uit hierdie perspektief van inter-afhanklikheid wat die lesmateriaal as een hoek van die sewehoekige model bespreek word.

**Nunan** (1995:208) regverdig ’n spesifieke fokus op lesmateriaal omdat dit die mees tasbare en sigbare aspek van die kurrikulum is. **Wright** (1987:100) glo dat die lesmateriaal beide die doelstellings van die kursus asook die spesifieke rolle van die onderwyser en studente definieer. **Strevens** (1977:26-27) beklemtoon die belangrikheid van lesmateriaal:

... learners should have available to them an extensive range of different materials ... the teacher should be able to choose this material from among an even greater range.... there is a positive relation ... between effectiveness of teaching and the quantity of materials available to choose among. The bigger the choice, the more effective the teaching.

**Strevens** (1977:27) noem vyf essensiële kenmerke van lesmateriaal:

- Dit moet *realisties* wees, dit wil sê prakties bruikbaar deur beide onderwyser en leerders en dit moet taalleer bevorder.
- Dit moet *relevant* wees vir die leerders, dit wil sê dit moet pas by die leerders se vlak van vordering, hulle ouderdom en by die kursusdoelstellings.
- Lesmateriaal moet *interessant* en prikkelend wees. Dit behoort onderwerpe te behels wat vir die leerders van belang is.
- Die gebruik van die lesmateriaal moet leerders *aanmoedig* - hulle moet voel dat hulle vordering maak of ten minste die leerproses geniet.

Die materiaal moet *versoenbaar* wees met beide die onderrigbenadering en die onderwyser se gesindheid.

**Richards & Rogers** (1986:25) voeg by dat lesmateriaal verstaanbaar moet wees, dat dit moet lei tot die oefening van kommunikatiewe vaardighede, en dat dit behoort te bestaan uit verskillende tekste en media wat 'n verskeidenheid aktiwiteite en take voortbring.

**Allwright** (1990:133-136) waarsku teen te hoë verwagtinge koester ten opsigte van wat materiaal binne die klaskamer kan bereik. Hy glo dat lesmateriaal 'n belangrike bydrae tot bereiking van doelstellings en keuse van lesinhoud maak, maar bepaal nie op sigself die sukses van die taalles nie.

**Wright** (1987:75) haal die menings van ander skrywers aan om die verskillende opsies vir die gebruik van materiaal op te noem. Hy beweer dat 'n alternatief vir die ontwerp van materiaal op grond van 'n lys gestipuleerde taalitems of vaardighede in die lesplan is om 'n reeks aktiwiteite rondom 'n verskeidenheid egte tekste op te stel. Voorts sien hy die gebruik van materiaal as tweeledig: eerstens, om inligting te verskaf oor die teikentaal en oor die sosiale konteks en kultuur waarbinne dit gebruik word; tweedens, om taalleer te bevorder deur die uitvoer van aktiwiteite wat die materiaal bied.

**Allwright** (1990:141) beaam laasgenoemde standpunt met sy bewering dat wat benodig word, *leermateriaal* eerder as *onderrigmateriaal* is.

Die vraag ontstaan oor die bron van materiaal wat in 'n kommunikatiewe benadering gebruik kan word. Daar is klaarblyklik twee bronne: dié wat kommersieel voorberei word, hoofsaaklik in die vorm van handboeke, en dié wat deur die onderwyser self ontwerp en ontwikkel word. Alhoewel daar in die laaste dekade heelwat aandag geskenk is aan die skryf van handboeke en die skep van materiaal wat as “kommunikatief” bestempel word, is dit duidelik dat, gegee die unieke aard van elke taalkursus (teikengroep, leerderbehoefte, doelstellings, onderwyser, kursuserpe, ensovoorts) dit onwaarskynlik is dat 'n geskikte handboek vir 'n spesifieke taalkursus gevind sal word. **Savignon** (1983:138) beaam dit in haar bespreking van die onderwyser se behoeftes aan gepaste materiaal: “... there is no such thing as an ideal textbook.” (Aangesien daar beslis geen geskikte handboek beskikbaar was vir gebruik in hierdie studie nie en al die materiaal wat gebruik is deur die aanbieder self ontwikkel is, sal die moontlike rol van taalhandboeke nie verder bespreek word nie.)

**Nunan** (1995:214) wys ook uit dat materiaal wat wel gebruik word dikwels kunsmatig is: “Few materials provide opportunities for genuine communication with a ‘real’ purpose.” Daarom is die onus op die onderwyser om *outentieke* materiaal te skep ooreenkomstig die beginsels en doelstellings van KTO. Dit beteken dat verskeie faktore in ag geneem moet word tydens die ontwerpproses, insluitend die kognitiewe en affektiewe dimensies van leer, die aard van die teikengroep, die besondere aard en konteks van die taalkursus, en dies meer.

'n Praktiese stel riglyne vir die evaluering van outentieke materiaal is die kenmerke van egte kommunikasie. Volgens **Swartz** (1991:40-41) (kyk ook **Harmer** 1983:41-42) bestaan egte kommunikasie uit ten minste die volgende elemente:

- Die spreker moet iets hê (inligting) om te sê.
- Die spreker moet 'n behoefte hê om dié inligting met die luisteraar te deel.

- Die luisteraar moet nie alreeds hierdie inligting ken nie, dit wil sê 'n informasie-gaping moet bestaan.
- Die luisteraar moet 'n begeerte hê om die inligting te bekom, met ander woorde hy moet vrywillig en met belangstelling luister.
- Die luisteraar moet die inligting kan verstaan, dit wil sê die linguistiese vermoë hê om dit te verwerk.
- Die klem val deurgaans op die boodskap self en nie op die vorm (dit wil sê grammatikale akkuraatheid) van die spraak nie.
- Die spreker maak gebruik van sy volle linguistiese voorraad (dit wil sê woordeskat, kennis van die teikentaal, idioom, ensovoorts).

Uit bogenoemde blyk dit dat egte kommunikasie 'n komplekse proses is en dat die skep van materiaal wat aan al hierdie kenmerke voldoen 'n groot uitdaging aan die dosent/onderwyser stel. Tog word daar in die literatuur talle sulke aktiwiteite, gebaseer op aktuele materiaal, beskryf (kyk byvoorbeeld **Harmer** 1983; **Savignon** 1983; **Mitchell** 1988; **Nunan** 1995). Die sleutel tot sukses in dié verband lê klaarblyklik by die gebruik van "realia". **Nunan** (1988:99-100) omskryf realia soos volg:

Authentic materials are usually defined as those which have been produced for purposes other than to teach language. They can be culled from many different sources: video clips, recordings of authentic interactions, extracts from television, radio and newspapers, signs, maps and charts, photographs and pictures, timetables and schedules.

Die onderwyser kan die materiaal net so gebruik, dit wil sê sonder enige aanpassings, of dit kan geredigeer word om die leerders se behoeftes en taalvaardigheidsvlak in ag te neem. Talle navorsers dring daarop aan dat realia in die oorspronklike vorm gebruik moet word (om die leerders blootstelling te bied aan egte taalgebruik), maar daar is ook sterk steun vir geskikte redigering van realia. Laasgenoemde standpunt is gegrond op die beginsel van verstaanbare insette, dit wil sê op die uitgangspunt dat as die leerders sukkel om die realia te verstaan of te interpreteer, dan sal die kommunikatiewe



aktiwiteit wat daarop gebaseer is, waarskynlik onsuksesvol wees (**Harmer**: 1983:34-36). Vandaar ook die behoefte om materiaal te gradeer, dit wil sê om die moeilikheidsvlak van beide die materiaal en die aktiwiteit in ag te neem.

**Berwald** (1987:1) bespreek die effektiewe gebruik van realia in vreemdetaalleer. Hy voeg ook spyskaarte, telefoongidse, resensies, tydskrifte, katalogusse, kaartjies, kennisgewings, spotprentjies en advertensies by Nunan se lys van realia. Sy motivering vir die gebruik hiervan is:

... they contain current language on all topics imaginable and provide constant reinforcement of grammatical forms learned in the classroom.... they may contain extensive vocabulary for ... topical areas.... Furthermore there is nothing artificial or contrived about foreign media ...

Berwald beklemtoon ook die feit dat realia 'n direkte skakeling met die teikenkultuur bied wat dus die kultuur van die vreemdetaal-gemeenskap vrylik toeganklik maak vir die leerders. Hierdie feit is veral van belang in dié studie.

**Savignon** (1983:140-143) bekyk die tipes materiaal van nader en vra of dit primêr van 'n didaktiese aard sal wees of die soort wat spontane kommunikasie sal uitlok. Dit is laasgenoemde waarna **Legutke & Thomas** verwys as proses-materiaal en kontrasteer dit dan met inhoud-materiaal:

Whereas *content materials* serve the primary purpose of providing input for communication in the target language, *process materials* are the moving force of the teaching-learning process. They are designed with the explicit intention of stimulating interactions in the classroom group ... They are *language learning tasks* which aim at training particular language skills ... (**Legutke & Thomas** 1991:17).

**Nunan** (1995:214-216) beklemtoon die noodsaaklikheid om materiaal so te organiseer dat dit 'n geïntegreerde, koherente eenheid in die les vorm, veral wat die logiese volgorde van aktiwiteite betref. Om dié soort organisasie te bewerkstellig, stel hy voor dat materiaal en leertake óf om geskikte onderwerpe of temas ontwikkel word, óf om tipes tekste of genres. Die tekste behoort ook egte voorbeelde van diskoers tussen moedertaalsprekers in te sluit.

In hierdie studie word van beide temas en tekste gebruik gemaak om prikkelende, relevante materiaal te verskaf wat die teikengroep aktief by die leerproses sal betrek. 'n Verskeidenheid aktiwiteite van 'n kommunikatiewe aard, soos rolspel, simulaties, dramatisering, taalspeletjies en probleem-oplossingstake word hieraan gekoppel (kyk **Johnson & Morrow** 1981). Hierdie materiaal en aktiwiteite dek al die taalvaardighede, naamlik luister, praat, lees en skryf, en dikwels op 'n geïntegreerde wyse. In die volgende hoofstuk word van hierdie materiaal en aktiwiteite in groter besonderhede beskryf.

## 5.7 DIE DOSENT/DIE ONDERWYSER

Volgens **Stevens** (1977:22) is die ideale onderwyser vir 'n tweedetaalkursus

... a teacher (who) combines the necessary *personal* qualities (of intelligence, a 'non-discouraging' personality, emotional maturity, etc.) with a command of *technical* skills (in maximising the learning of his pupils, controlling classroom activity, manipulating the teaching materials), and a humane *professional understanding* of his educational role.

Hy beweer verder dat so 'n onderwyser nie net die geskikte vaardighede moet besit nie, maar ook 'n deeglike *teoretiese kennis* gebaseer op relevante bevindinge uit opvoedkundige sielkunde, kognitiewe sielkunde, linguistiek en toegepaste linguistiek.

Die aanbieder van die kursus waarop hierdie studie fokus, het haar deeglik vergewis van insigte verkry uit relevante navorsing op bogenoemde gebiede, soos uiteengesit in hierdie en die voorafgaande hoofstukke.

Verder beskou verskeie skrywers (kyk byvoorbeeld **Nunan** 1988:108-115) die onderwyser as die ware bron van tweedetaalnavorsing, want, volgens dié redenasie, is ervaring in die tweedetaalklasskamer baie meer werd as opleiding of teoretiese kennis. **Brumfit** (1984:60) beweer dat daar nie op 'n effektiewe onderrig-leermodel besluit kan word sonder om die onderwyser in ag te neem nie, want slegs die onderwyser kan vorm gee aan die model. **Finocchiaro & Brumfit** (1983:173) gaan verder. Hulle beskou die dosent/onderwyser as dié kritieke hulpbron in die onderrigproses:

... you, the teacher, are the crucial resource in the instructional process. It is only you who can create the favourable classroom climate which

will promote a mutually accepting relationship among your students and between you and your students. You are able to do this because you make your learners aware of your liking and respect for them and because you are always ready to demonstrate your obvious enthusiasm for the language you are teaching and for the native speakers of that language. You are of primary importance in engendering and sustaining your learners' motivation through your organisation of materials which are effective in presenting and practising communicative activities ... Only through the attitudes and the planning noted above can you give each learner a feeling of success and achievement which is essential in learning.

Een praktiese wyse waarop die onderwyser 'n bydrae kan lewer tot sukses in 'n vreemdetaalkursus word bevat in 'n stel riglyne van **Riddlemoser** (1987) vir hoe 'n onderwyser te werk moet gaan met studente wat 'n baie beperkte kennis het van die teikentaal, soos die geval in hierdie studie. Die riglyne omsluit die volgende:

- Praat te alle tye eenvoudig en duidelik. Gebruik korter sinne.
- Gebruik gebare-taal en lyftaal (byvoorbeeld gesigsuitdrukkings) en visuele middele om die boodskap in die teikentaal oor te dra.
- Vestig mondelinge roetines. Groet aan die begin en einde van lesse op dieselfde manier en vra tipiese vrae (soos "Hoe gaan dit?") op 'n gereelde basis.
- Toon te alle tye 'n warm, vriendelike persoonlikheid en 'n besorgde, ondersteunende gesindheid teenoor die leerders.
- Moedig die leerders aan om die teikentaal te gebruik en verseker hulle dat foute aanvanklik onbelangrik is. Hou aan om die moedertaal te gebruik al kry jy nie onmiddellike reaksie van die leerders nie.
- Skep 'n veilige, gemaklike, genotvolle ruimte in jou klaskamer. Die aanleer van 'n vreemde taal kan deur baie leerders as skrikwekkend beleef word.
- Kies studente wat bymekaar pas vir groep- en paarwerk.
- Probeer so dikwels moontlik om alle studente by die lesaktiwiteite te betrek.

- Wees altyd positief om sodoende leerders te motiveer; vermy negatiewe terugvoer. Moet nooit die indruk skep dat jy glo 'n student sal nie iets kan baasraak nie. Die selfbeeld van die leerder is 'n kritieke faktor in suksesvolle taalverwerwing.
- Toon dat jy altyd in beheer is ten opsigte van alles wat in die les gebeur.
- Vind soveel moontlik uit van die kultuur van die leerders (deur ondervraging, lees, ensovoorts). Maak voorsiening vir kultuurverskille in die lesinhoud, waar van toepassing.
- Wees te alle tye 'n gesonde rolmodel vir die teikenkultuur en moedig studente aan om die teikentaal in die betrokke gemeenskap te probeer gebruik.

Die aanbieder van hierdie taalkursus kan bevestig dat al die bogenoemde riglyne waardevol en prakties is en dat dit beslis 'n verskil maak ten opsigte van die gesindhede van die leerders en die algehele sukses van die kursus. Dit beaam die kardinale rol wat die onderwyser speel. Voorts moet opgemerk word dat heelwat van dié riglyne spruit uit waarneming gebaseer op werklike interaksie in die vreemdetaalklas en uit terugvoering wat van die leerders ontvang is. Dit beteken dat die onderwyser deurlopend sy optrede in die taalklas moet monitor en dienoreenkomstig aanpas om sy belangrike rol optimaal te speel. Dit is een van die waardevolste aspekte van aksienavorsing in die vreemdetaalklas, soos aangedui in **HOOFSTUK EEN**.

## **5.8 PERKE**

Al sou al die faktore wat tot dusver bespreek is, gunstig wees vir die bevordering van taalverwerwing (dit wil sê, die mees effektiewe onderrigmetodes gebruik word met behulp van ideale lesmateriaal deur 'n hoogs-gekwalfiseerde onderwyser wat 'n taalkursus aanbied vir 'n groep intelligente, gemotiveerde leerders), sou die uiteindelijke sukses van die kursus nog steeds in 'n groot mate deur bestaande perke verbonde aan die onderrig-leersituasie bepaal word. **Strevens (1977:28-30)** identifiseer, onder andere, die volgende moontlike perke:

- die hoeveelheid instruksie wat ontvang is

- die intensiteit van die instruksie
- die grootte van die leerdergroep
- faktore wat leerders se aandag aflei (“distractions”)
- gebrek aan geskikte fasiliteite
- eksamen-neurose

Al hierdie faktore speel ’n rol in die aanbieding van die taalkursus onder bespreking. Omdat hierdie perke ’n negatiewe uitwerking op die verloop van die kursus en die bereiking van die doelstellings kan hê, word hulle kortliks hieronder toegelig.

Hierdie praktiese Afrikaans-kursus is ’n amptelike universiteitskursus wat dus aan die algehele universiteitsrooster onderworpe is. Dié kursus van een jaar bestaan uit twee wekelijkse sessies van een en ’n halwe uur elk en een tutoriaal van veertig minute: ’n totale kontaktyd van 3 uur 40 minute per week. Gegee ’n akademiese jaar wat deur vakansietye, eksamentye en allerhande onderbrekings verkort is, is sowel die somtotaal onderrigtyd as die frekwensie van kontak (of intensiteit van instruksie) ver van ideaal. Voorts bestaan die grootste klasgroep uit ongeveer vyftig leerders wat groep- en paarwerk, kenmerkend van ’n kommunikatiewe benadering, grootliks belemmer. Verder is die fasiliteite, veral die klaslokale, nie geskik vir dié soort groepwerk nie en moet studente dikwels op die vloer of op trappe sit om ’n kring/groep te vorm waarin kommunikasie moet plaasvind.

Dit is egter veral faktore wat studente se aandag aflei en hul konsentrasie versteur wat die grootste negatiewe uitwerking op hul vordering het. Daar is alreeds ’n kort beskrywing van die teikengroep gegee (kyk 5.2). Soos aangedui, ondervind die oorgrote meerderheid van die studente kritieke finansiële probleme. Gebrek aan akkommodasie is ’n verdere probleem en talle studente is verplig om in haglike omstandighede te “plak”. Gebrek aan vervoer vererger die situasie. Ten spyte van die demokratisering van Suid-Afrika en die herstrukturering van die onderwysstelsel, bly politieke bedrywighede ’n integrale deel van kampuslewe, wat stakings en boikotte insluit (kyk Swartz 1994 vir ’n omvattende beskrywing van hierdie en soortgelyke

probleme). Voeg by studente se talle persoonlike probleme, byvoorbeeld met familieledede, gesondheidsprobleme, bygelowe, en dies meer, dan is dit duidelik dat daar heelwat steurnisse is wat indruis teen die skep van 'n gunstige klimaat vir derdetaalleer. Dit beïnvloed ongetwyfeld die bywoningsyfer wat dus die alreeds beperkte kontaktyd nog verder verminder. Voorts is daar ook die probleem van stiptelikheid: dit behels meer as net laat opdaag vir klasse. Soms daag studente op vir net die laaste halfuur van 'n negentig minute sessie en verwag dat die dosent moet agterbly om die werk met hulle oor te gaan. Dit lei noodgedwonge tot sogenaamde “ekstra klasse” wat onbevredigend is. Oor die algemeen is dit duidelik dat 'n “kultuur van leer” by die meeste studente ontbreek.

Ongemotiveerdheid is 'n verdere perk. By talle studente is daar 'n gebrek aan belangstelling in Afrikaans: die kursus was nie hul eerste keuse nie. By ander is die stigmatisering van Afrikaans as die “taal van die onderdrukker” 'n hindernis. Eksamen-neurose is ook te bespeur, veral as die werktempo van sommige studente verdubbel wanneer eksamentyd nader en agterstallige werk ingehaal moet word.

Hierdie en ander probleme het 'n remmende uitwerking op die vordering van studente. Deur kennis te neem van hierdie perke kan die aanbieder 'n poging aanwend om hulle te oorkom deur middel van haar persoonlike optrede, haar onderrigbenadering of die keuse van lesinhoud. Veral van belang is dat dié perke in gedagte gehou moet word by die evaluering van die sukses al dan nie van die onderrig-leermodel.

## **5.9 PERSPEKTIEF**

'n Sewe-hoekige raamwerk vir die ontwerp van 'n onderrig-leermodel is bespreek. Die sewe dimensies is inter-afhanklik en moet saam beskou word wanneer die finale vorm aan die model gegee word. Die volgende hoofstuk bevat 'n beskrywing van die implementering van dié model in die konteks van die onderrig en leer van Afrikaans deur swart volwasse studente. 'n Omvattende bespreking van een module ter illustrasie van die model word hierby ingesluit.

## **HOOFSTUK SES**

### **DIE IMPLEMENTERING VAN DIE ONDERRIG-LEERMODEL**

#### **6.1 INLEIDING**

In HOOFSTUK EEN word verwys na die betreklik “nuwe” rol van die taalonderwyser as kwalitatiewe navorser binne die klaskamer en veral sy/haar betrokkenheid by aksienavorsing. Hierdie hoofstuk beslaan ’n beskrywing van die implementering van ’n eklektiese model vir die onderrig en leer van Afrikaans as derde taal, wat as aksienavorsing geklassifiseer kan word. Voordat die dosent/navorsers hierdie soort navorsing kan onderneem, moet daar noodgedwonge kennis geneem word van insigte uit die relevante literatuur oor die spesifieke navorsingsveld (dit wil sê sekondêre bronne) om te vermy dat daar bloot lukraak te werk gegaan word met belangrike aspekte soos die keuse van ’n onderrigmetode, leerplanstruktuur, lesmateriaal, en dies meer. Aangesien tweedetaalverwerwing so ’n wye navorsingsveld beslaan, is dit noodsaaklik dat die taalonderwyser alle relevante faktore wat die sukses van ’n tweedetaalkursus kan beïnvloed, moet orden vir gebruik by die ontwerp en beplanning van die taalkursus.

Om hierdie rede word die insigte in dié verband wat uit die literatuurstudie verkry is, soos bespreek in die voorafgaande hoofstukke (Hoofstukke Twee tot Vyf), eers kortliks opgesom voordat ’n beskrywing van die onderrig-leermodel gegee word. Die implikasies van hierdie insigte vir die implementering van die model word daarna aangedui.

#### **6.2 DIE GEBRUIK VAN TAALMODULES**

In die derdetaal Afrikaans-kursus waarop hierdie studie fokus, word van ’n modulêre benadering gebruik gemaak. ’n Module word gestruktureer rondom ’n tema of onderwerp wat as aktueel en interessant vir die leerdergroep beskou word. Insigte uit resente navorsing oor tweedetaalkurrikulering (sien 5.4) toon dat daar wegbeweeg moet word van suiwer linguistiese items as kriteria vir ’n taalleerplanstruktuur. Dit strook met die veranderde doelstelling van kommunikatiewe bevoegdheid (teenoor

linguistiese bevoegdheid), waar die klem val op aspekte soos taalfunksies, taaltake en die sosiale kontekste waarin taal gebruik word. Daar is dus besluit dat, gegee die doelstellings van die kursus en die behoeftes en aard van die teikengroep (sien 5.2.2 en 5.3), 'n tematies-modulêre benadering die geskikste keuse sou wees.

'n Module bestaan uit 'n reeks lesse wat wissel van gemiddeld twee tot ses, afhangend van die omvang van die tema en die beskikbare materiaal daarvoor. Die gebruik van modules laat ruim tyd vir die insluiting van al vier taalvaardighede, naamlik luister (na die onderwyser of na bandopnames), lees (van relevante tekste of realia), praat (byvoorbeeld groepbesprekings, rolspel, sang, terugvoering aan die onderwyser) en skryf (van verwante tekste soos briewe, advertensies, verslae, berigte, beskrywings, ensovoorts). Dit maak ook voorsiening vir geselekteerde taalstudie (die verduideliking van taalstrukture), asook vir terugvoering oor die leerders se vorige skryfwerk. Die klem val egter op kommunikatiewe aktiwiteite en woordeskatverwerwing.

Die onderrig-leermodel word hierna van nader beskou aan die hand van drie modules wat volledig beskryf word. Hierdie modules is gekies as verteenwoordigend van die inhoud van en benadering tot die derdetaalkursus. Verdere materiaal en temas word in die addenda aan die einde van die studie ingesluit.

### **6.3 MODULE EEN: NELSON MANDELA**

Tekste oor die Suid-Afrikaanse president as wêreldberoemde figuur is volop en is ook in Afrikaans beskikbaar. Die tema *Nelson Mandela* was dus 'n logiese keuse, ook omdat president Mandela deur die meerderheid Suid-Afrikaners as 'n held beskou word. Dit voldoen dus aan die maatstaf van aktualiteit en interessantheid (uit die leerders se perspektief) en skep genoegsame geleentheid vir woordeskatverryking, die oefening van taalfunksies en verwante kommunikatiewe aktiwiteite. Die boekie: *Nelson Mandela: 'n Gebore leier* (in eenvoudige Afrikaans, 30 bladsye, uitgegee deur ABE Development Services Trust) het as nuttige bron gedien.

Die biografiese skets van Nelson Mandela wat in die boek bevat is, sluit die volgende in: sy kinderjare in die Transkei; sy huwelik in Johannesburg; sy aansluiting by die ANC; die Uitdaag-veldtog; die eerste botsing met die staat; sy tweede huwelik met



Winnie Mandela; die Hoogverraad-verhoor; die Sharpeville-slagting; sy ondergrondse lewe; sy militêre opleiding; die Rivonia-verhoor; sy gevangenisskap op Robbeneiland; die demokratiese massabeweging; sy uiteindelijke vrylating; onderhandelinge met die regering en sy verkiesing tot staatspresident. Uittreksels uit van sy beroemde toesprake word ook ingesluit.

Die tema is soos volg benader: (Die volle teks en verskeie foto's verskyn in die addenda.)

Die klas word in vyf groepe verdeel. (Die grootte van die groepe wissel van gemiddeld vyf tot sewe lede. As die klas baie groot is, byvoorbeeld meer as vyftig studente, word tien groepe gevorm.) Die tema word in vyf afdelings of onderwerpe verdeel, naamlik Mandela se kinderjare en jeug (1918-1944); sy betrokkenheid by die ANC en sy politieke aktiwiteite; sy botsing met die gereg en sy verhoor; sy gevangenisskap en vrylating; sy lewe na vrylating, dit wil sê vanaf 1990 tot die hede. Een onderwerp word aan elkeen van die groepe toegeken (of in groter klasse kry twee groepe dieselfde onderwerp). Groeplede kry 'n kopie van die relevante dele van die bronteks (dit wil sê nie die volle teks nie) en die opdrag om soveel moontlik ander verwante literatuur en inligting oor hulle onderwerp te soek. (Dit kan in Engels wees, maar dit wat gebruik word, moet noodwendig vertaal word.) As elke lid van die groep iets kry, behoort daar genoeg inligting versamel te word. Nadat die groeplede al die inligting onder oë gehad het, moet die groep in sy geheel besluit wat om te gebruik en hoe om dit te orden.

Deel van die opdrag behels woordeskatuitbreiding. Onbekende woorde wat in die tekste voorkom (of soortgelyke woorde uit Engels vertaal) moet op 'n lys geplaas word onder die tema-opskrif. (Daar moet ten minste twintig woorde op elke groeplys verskyn.) Die onderwyser neem elke groep se woordeskatlys in en stel dan een globale lys op deur alle herhalings uit te skakel en deur net daardie woorde te kies wat waarskynlik in die daaropvolgende aanbiedings gebruik behoort te word. (Gespesialiseerde woorde, byvoorbeeld terminologie of woorde wat selde in gewone kommunikasie voorkom, word uitgeskakel.) Die globale lys bevat gemiddeld vyftig tot sestig "nuwe" woorde en die klas word versoek om dié lys voor hulle te hou vir die

duur van die module en om soveel moontlik van die woorde te gebruik in beide die mondeling en skriftelike aktiwiteite wat deel van die module uitmaak. Op hierdie wyse word woordeskat in konteks geleer en word die leerproses versterk deur die onmiddellike toepassing en gebruik van die “nuwe” woorde in spontane gesprek of voorbereide mondelinge aanbiedings of in skriftelike take.

Die opdrag aan die klas is dat hulle gesamentlik ’n redelike volledige biografie van Mandela moet samstel wat aan die hele klas aangebied sal word deur middel van vertelling, dramatisering, plakkate met Afrikaanse tekste, en dies meer. Die formaat van die aanbieding word deur elke groep self bepaal met die verstandhouding dat ten minste twee verskillende tipes aanbieding gebruik word en dat soveel moontlik van die relevante woordeskat (wat op die gesamentlike lys verskyn) in die aanbiedings voorkom. Een les word opsy gesit vir beplanning van die aanbiedings, waartydens die onderwyser beskikbaar is om raad, ondersteuning, idees en inligting te verskaf. Dramatisering (byvoorbeeld van ’n klein deel van die hoogverraadverhoor - waarvan teksuittreksels beskikbaar is - of van hoe Mandela uit die gevangenis vrygelaat is, of van hoe hy as president ingehuldig word) word ook geoefen.

Die groeppesprekings wat in hierdie fase van die module plaasvind, asook die insette wat die onderwyser lewer, verskaf die natuurlike blootstelling aan die taal (in verstaanbare vorm, byvoorbeeld die sogenaamde “onderwyserspraak”, die eenvoudige tekste en die intertaal van die studente self) wat ’n belangrike element van die taalverwerwingsproses uitmaak. Alle beplanning en besprekings moet sover moontlik in Afrikaans geskied.

Na voltooiing van al die groepe se voorbereiding, vind die aanbiedings plaas. (Vyf aanbiedings word in ’n dubbel-periode - negentig minute - gelewer, dit wil sê ongeveer vyftien minute per aanbieding wat reaksies/vrae van die res van die klas insluit.) Op hierdie wyse vorm die vyf groepe se insette ’n biografiese geheel van Mandela se lewe. Die onderwyser luister veral vir tipiese foute wat later in die terugvoeringsessie (’n aparte les aan die einde van die module) gebruik sal word. Aan die einde van die klas se groepeer-aanbieding is daar geleentheid vir vrae deur die klas wat die spontane gebruik van Afrikaans (in egte kommunikasie-situasie) moontlik maak.

Na hierdie mondelinge aanbiedings, wat deurentyd as 'n volgehoue luisteroefening dien, moet studente die inligting wat hulle op hierdie wyse verkry het, saam met die vooraf-opgestelde woordeskatlys gebruik om twee van 'n verskeidenheid skriftelike take uit te voer. Een verpligte taak word deur die groep as geheel gesamentlik voltooi, en een taak word deur elke individuele student uitgevoer. 'n Keuse word gedoen uit die volgende onderwerpe:

(a) Skryf 'n dialoog tussen Mandela en sy biograaf (lewensbeskrywer) waarin laasgenoemde Mandela vra om uit te brei oor enige aspek van sy lewe (soos in die aanbiedings gedek). Die dialoog moet bestaan uit 'n reeks verbandhoudende vrae en antwoorde gefokus op, byvoorbeeld, sy gevangenskap op Robbeneiland, sy huwelike, sy stigting van die Mandela-kinderfonds, sy kleredrag, die probleme van die presidentskap, sy vroeëre lewe, en dies meer.

(b) Skryf 'n brief aan president Mandela waarin jy die probleme van veral swart studente wat aan 'n tersiêre inrigting studeer, uitlig en beskryf. Verwys veral na die gebrek aan studiebeurse, toekomstige werkgeleenthede en tersiêre studietoestande wat effektiewe studie ondermyn. Stel spesifieke optredes voor ten opsigte van die situasies asook in verband met probleme in die onderwys as geheel.

(c) Skryf 'n koerantberig of tydskrifartikel oor 'n aktuele, kontemporêre aspek van Mandela se lewe, byvoorbeeld sy oorsese besoeke, sy vredesinisiatiewe in Afrika, of sy verhouding met Graca Machel.

(d) Skryf 'n moontlike teks vir 'n televisie-aktualiteitsprogram waaraan drie kenners deelneem. Elke kenner moet sy mening gee oor die debatsonderwerp, byvoorbeeld 'n evaluering van Mandela se leierskap in die drie jaar sedert die eerste demokratiese verkiesing; die kwessie van wie hom sal opvolg na sy uittrede; sy verskeie versoeningsinisiatiewe (byvoorbeeld sy betrokkenheid by die ondersteuning van verskeie sportsoorte); sy internasionale optredes of sy hantering van netelige plaaslike politieke sake.

(e) Skryf 'n opsomming wat deel sou kon uitmaak van 'n geskiedenis teks onder die opskrif: “Suid-Afrika voor en na Mandela” of “Die invloed van Mandela op die Suid-Afrikaanse geskiedenis”. (Hierdie is die verpligte groeptaak.)

Die groeptaak word hardop gelees vir die hele klas se kommentaar en evaluering (elke groep doen dieselfde taak). Die onderwyser lewer ook kommentaar en verwys na tipiese foute, waar funksioneel. Individuele take word ingelewer en nagesien. In 'n finale les word terugvoering hieroor gegee, met die klem op tipiese foute in konteks, wat bespreek en gekorrigeer word. Die volgende is verteenwoordigend van sodanige foute:

Foutiewe gebruik van voornaamwoorde:

- Mandela het hom (of hom se) politieke loopbaan in 1944 begin.
- Winnie Mandela het nie stilgebly nie. Sy (in plaas van haar) toesprake het die regering kwaadgemaak.

Woordorde:

- Mandela het gesien dat dit is 'n probleem.
  - Nou hy is die president van Suid-Afrika.
- (Dié foute kom waarskynlik die algemeenste en gereeldste voor.)

Die verwarring van voegwoorde:

- As (in plaas van toe) hy by die ANC aangesluit het, het hy gou met die regering gebots.
- Die hele wêreld ken hom as (in plaas van want) hy is die president.
- Hy het uit die tronk gekom, dan (in plaas van toe) het hy 'n toespraak in Kaapstad gemaak.

Die onnodige gebruik van ge- om die verlede tyd te vorm:

- Hy het in die tronk verder gebewys dat hy sterk is.
- Hy het voor duisende mense geverskyn.

Die verwarring van enkelvoud en meervoud:

- Ek is 'n studente ...
- Mandela het twee vrou gehad.

Woordeskat:

- kiestyd vir verkiesing
- gevrede vir tevrede
- eintlik vir eindelik, ensovoorts.

Die verwarring van lydende en bedrywende vorm:

- Mandela is grootgeword (in plaas van het) in Qunu.
- Hy het gebore in Qunu.

Dié en ander tipiese foute word bespreek, sonder om negatiewe konnotasies daaraan te heg. Die klas word betrek by die korrigering daarvan.

Hierdie module neem ten minste ses lesse in beslag.

#### **6.4 MODULE TWEE: KULTUURVERSKILLE**

Die doel van hierdie module is om spesifieke kultuurverskille tussen die leerdergroep (byvoorbeeld Xhosa-sprekendes) en die teikentaalgemeenskap (dit wil sê Afrikaanssprekendes) uit te wys, te beskryf en te bespreek. Dit word deurgaans in 'n positiewe lig gedoen, dit wil sê geen kultuur word as minderwaardig of onaanvaarbaar voorgestel nie; bloot die andersheid en interessantheid van kulture word beklemtoon. Die uiteindelijke doel is om die leerders 'n gunstige beeld van Afrikaans en die sprekers daarvan te laat kry in die geloof dat positiewe identifisering met die teikentaal en die taalkultuur taalleer sal bevorder.

Dié module kan uit verskeie moontlike komponente bestaan, maar daar moet daarteen gewaak word dat dit nie te veel lesse beslaan nie. Die komponente wat vir hierdie kursus gekies is, sluit in: sang, kleredrag, bygelowe, tipiese gewoontes en die hantering van ouers as hulle oud word.

Die module begin met die speel van 'n bekende Afrikaanse liedjie: Mannetjies Roux deur Laurica Rauch. Die woorde is soos volg:

My oom se motor is 'n ou masjien  
Hy maak dit vol met diesolien  
En hy sing in die strate as hy ons kom sien

My oom is oud en ek is skaars dertien.  
My oom drink koffie en my tannie tee  
Ek vra na die reën en hy sê ja-nee  
En hy drink soet koffie met sy een oog toe  
En hy praat weer oor die drie van Mannetjies Roux

#### KOOR

O, stuur ons net so 'n bietjie reën  
My oom het 'n tenk vol diesolien  
En seën my pa en seën my ma  
En my oom op sy plaas in Afrika

Maar my oom het gesukkel op die plaas  
want die son was te warm en die reën te skaars  
En die man van die bank het net sy kop geskud  
Want my oom, ja my oom, was te diep in die skuld  
My oom se motor is 'n ou masjien  
Hy maak dit vol met diesolien  
En hy ry na die lande in die oggenddou  
Die lande vaal en sy oë grou

#### KOOR

En as jy in die oggend in die lande stap  
Hoor jy nog sy motor met sy klak-klak-klak  
Maar my oom, ja my oom se oë is nou albei toe  
In sy brief stuur hy groete aan Mannetjies Roux

#### KOOR

Voordat die liedjie 'n tweede keer gespeel word, word aan die studente gesê dat hulle daarna 'n paar vrae oor die inhoud sal moet beantwoord: die liedjie dien dus ook as luisteroefening.

Na die tweede speel daarvan, word die volgende vrae op die bord geskryf en terwyl die studente dit lees, word die liedjie 'n finale keer gespeel.

1. Wat gebruik my oom in die plek van petrol vir sy motor?
2. Hoe oud was ek daardie tyd?
3. Wat drink my oom soggens?
4. Wat was my oom se beroep
5. Wat het my oom die meeste geniet?
6. Wat was vir my oom die belangrikste?
7. Hoekom het my oom bank toe gegaan?
8. Wat het aan die einde met my oom gebeur?

Die antwoorde op die vrae word bespreek sodat die “storie” vir elkeen duidelik is, naamlik my oom se lewe op die plaas, sy liefde vir rugby en veral die wedstryd waarin Mannetjies Roux ’n skitterende drie gedruk het; my oom se armoede weens die droogte; sy bankrotskap; sy selfmoord. Hierna leer die studente die wysie en hoe om die woorde uit te spreek. Onbekende woorde soos: sukkel, skuld, oggenddou, vaal, grou, skaars, en groete word verduidelik en daarna sing almal die liedjie ten minste twee keer saam.

Daar word aan die studente verduidelik dat die liedjie ’n beskrywing bevat van die lewe van ’n tipiese Afrikaanse boer. Sy lewe is eenvoudig: hy staan vroeg op, drink elke oggend koffie op die stoep, soek gedurig vir reënwolke in die lug, en is uiters lief vir rugby. Hulle word gevra om in die volgende les iets te kom vertel van die tipiese lewe van ’n Xhosa- of Zulu-sprekende man, dit wil sê sy gewoontes, sy voorkeure, sy prioriteite, sy siening van die lewe, ensovoorts. Dit moet in Afrikaans geskied en verg dus voorbereiding.

Die volgende les het die vorm van ’n oop gesprek waartydens enige student ’n bydrae (in eenvoudige Afrikaans) mag lewer oor die tipiese lewenstyl van hulle kultuurgemeenskap. Woordeskat word doelbewus beklemtoon en “nuwe” woorde word op die bord geskryf (om later deel uit te maak van ’n getikte woordeskatlys oor hierdie onderwerp). Verskille tussen Afrikaanse en sogenaamde etniese kultuur word

uitgelig en bespreek<sup>1</sup>, veral as gevolg van vrae wat gestel word as begrip ontbreek (byvoorbeeld: Hoekom het die boer selfmoord gepleeg? Hoekom plaas sekere volke 'n klip op 'n graf van 'n bekende?) Die verskillende wyses van respek toon vir ouer mense word bespreek, wat soms verbasende wanbegrippe aandui. Op grond van die bespreking, en met die gebruik van die woordeskatlys, word studente gevra om 'n kort beskrywing van 'n enkele aspek van die lewe van hulle kultuurgroep te skryf vir die volgende les.

Die derde les word gewy aan 'n bespreking van verskillende kulture se houding en gedrag teenoor ouers, grootouers en familieledes as hulle te oud word om vir hulleself te sorg. Die bespreking volg na aanleiding van die verwysing na “my oom is oud” in die liedjie. Die onderwyser beskryf die toenemende verskynsel van ouetehuse, voorsien van siekeboeë, waarheen al hoe meer blankes hulle ouers stuur. Dit blyk 'n onbekende tradisie onder die swart gemeenskappe te wees. Die studente kry die geleentheid om hulle gemeenskap se behandeling van oues te beskryf en te motiveer, asook om vrae te rig aan die onderwyser oor die wit siening in hierdie verband. Weereens word woordeskat tydens dié spontane wisseling van idees tot die lys bygevoeg. Aan die einde van dié fase van die module, kry studente die opdrag om inligting in te win oor bygelowe in hulle gemeenskappe wat hulle in die volgende les in groepe moet bespreek ter voorbereiding vir 'n aanbieding daarvoor in Afrikaans.

Die vierde les in dié module het begin met die onderwyser se beskrywing van tipiese Westerse bygelowe, byvoorbeeld vrees vir 'n swart kat, die syfer 13, die gebreekte spieël, die weiering om onder 'n trapleer deur te loop, ensovoorts. Van die studente was geamuseerd oor hierdie verduidelikings. Daarna moes studente in hul groepe ten minste drie bygelowe wat kenmerkend is van hulle kultuur, in Afrikaans bespreek en voorberei. Elke groep het 'n beurt gekry om een bygeloof aan die res van die klas te

---

<sup>1</sup> Tydens dié bespreking was aanvaarbare kleredrag ook ter sprake. Dit het geblyk dat die studente sekere beginsels ten opsigte van veral kleredrag vir vrouens erken het. Een hiervan was dat ouer vrouens nie broeke dra (soos algemeen aanvaar word in die Westerse beskawing) nie. Ter wille van respek vir hierdie siening en om wedersydse kultuurrespek te handhaaf, het dié dosent nooit weer sulke klere klas toe aangetrek nie - 'n gebaar wat algemeen byval gevind het onder die studente.



verduidelik (en veral aan die onderwyser) en vrae hieroor is toegelaat. Aspekte soos die teenwoordigheid van die “tagati” in ’n mens of dier (veral die uil), die voorspooksel van die bobbejaan (of “infene”), die rol van die toordokter en die noodsaaklikheid om nooit iets aan ’n ander agter die rug van iemand aan te gee nie, is beskryf en bespreek. Nooit is een van die bygelowe as belaglik of kinderagtig uitgemaak nie.

Die les eindig met die kort skriftelike opdrag aan studente om die rol en funksie van bygelowe in hul gemeenskappe te beskryf aan die hand van spesifieke voorbeelde. Daarna word die module afgesluit met die sing van die liedjie Mannetjies Roux.

## **6.5 MODULE 3: MENSEREGTE IN DIE GRONDWET**

Die grondwet is vanjaar ’n baie aktuele onderwerp en die meeste studente besit ’n kopies daarvan (in Engels). Vir klasgebruik is ’n Engelse tekenprent waarin daar veral klem gelê word op menseregte in Afrikaans vertaal. (Die tekenprent het in die Cape Argus verskyn en is uitgegee deur Jacana Education.) Tekenprente is veral geskik omdat dit gewilde ontspanningsleesstof is en studente maklik die betekenis van onbekende woorde kan aflei deur na die prent te kyk.

Tydens die eerste les ontvang studente slegs die eerste bladsy van die teks waarop die hoofkarakters verskyn. Alle inligting op die bladsy is verwyder. Die onderwyser stel die karakters aan die klas voor. Hulle bestudeer elke gesig en besluit watter soort karakter hulle glo hy/sy sal wees. Dit word in groepe gedoen. Elke groep het ’n woordeboek tot hulle beskikking. As die groepe die karakters voor die hele klas bespreek, skryf die onderwyser alles wat oor elk van die vyf karakters gesê is, op die bord. Nuwe woorde word verduidelik.

Hierna ontvang elke student die eerste deel van die prentverhaal (ses bladsye). Die onderwyser verduidelik watter karakters in hierdie eerste deel verskyn (klant, Joyce, sersant Jabu, twee polisiemanne, kaptein Molefe en Monica). Die klas word in groepe verdeel en elke student kry ’n rol wat hy/sy moet lees (vertolk). Die groepe lees die gedeelte deur en merk woorde wat nie duidelik is nie. Die onderwyser beweeg tussen die groepe deur en help met uitspraakfoute. Daarna lees die klas as geheel die teks

nog een maal deur, maar nou kan studente aanbied om 'n sekere rol te lees. Hulle word aangemoedig om te dramatiseer. (Studente het die lees van hierdie prentverhaal geweldig geniet en bykans die hele klas wou graag 'n rol vertolk - selfs die swakker lesers. Dit was opvallend hoe ondersteunend sterker lesers was. Soms was daar soveel studente wat gretig was om te lees dat die gedeelte meer as een maal geles is.)

Studente verstaan die verhaal na hierdie tweede lees en is baie gretig om te weet wat verder gaan gebeur. Hulle word weereens in groepe verdeel en hulle moet voorspel wat met hierdie twee vroue in die tronk gaan gebeur. Een lid van elke groep word gekies om die groep se voorspelling aan die hele klas te gee. Die klas besluit saam watter voorspelling die beste is.

Tydens die volgende les ontvang studente bladsye sewe tot veertien van die verhaal. Dit word dadelik geles. Die onderwyser kan besluit of dit eers in groepe geles moet word en of die klas dit saam moet lees. Daar is een nuwe karakter - Monica se prokureur. Die Handves van Menseregte kom in hierdie gedeelte ter sprake en tydens hierdie tweede les sal daarop gekonsentreer word. Nadat die storie geles is en nuwe woordeskat verduidelik is, bespreek die klas menseregte. Hulle moet na aanleiding van die bespreking 'n lys van die tien belangrikste menseregte opstel. Ter voorbereiding van die volgende ontmoeting moet hulle gaan dink oor die regte van slegs kinders. Volgens die meeste studente is die tien belangrikste regte wat elke mens behoort te hê die volgende:

- \* Elke mens het die reg op lewe.
- \* Elke mens het die reg op privaatheid.
- \* Elke mens het die reg om skool/universiteit toe te gaan.
- \* Elke mens het die reg om 'n huis te besit.
- \* Elke mens het die reg om mediese behandeling te ontvang.
- \* Elke mens het die reg om veilig te voel.
- \* Elke mens (ouer as agtien) het die reg om te kan stem.
- \* Elke mens het die reg dat sy kultuur beskerm moet word.
- \* Elke mens het die reg om te kan werk.
- \* Elke mens het die reg om gelukkig te kan wees.

Tydens die volgende ontmoeting word daar gesels oor kinderregte en 'n lys van kinderregte word na aanleiding van algemene klasbesprekings opgestel. Studente het die volgende regte genoem:

- \* Kinders het die reg om veilig in 'n huis groot te word.
- \* Hulle moet kos, liefde, klere en medisyne van hul ouers ontvang.
- \* Kinders moet skool toe gestuur word.
- \* Ouers mag kinders nie mishandel of seksueel aanrand nie.

Hierna word die klas in groepe verdeel en elke groep moet deeglik besin oor die regte wat hulle glo elke **student** behoort te hê. Anders as algemene menseregte en kinderregte is daar nie in die grondwet iets oor studenteregte nie. Om studente te motiveer, is gesê dat die lys na president Mandela gestuur sal word sodat die parlement kan kennis neem van die probleme wat studente ondervind. Hulle is gevra om spesifiek te dink aan die UWK-kampus en -studente. die koshuissituasie, die rol van die studenteraad, algemene studenteprobleme, ensovoorts. Die onderwyser beweeg van groep tot groep om leiding te gee. 'n Algemene klasbespreking volg. Daarna word die klas in pare verdeel en elke paar ontvang 'n groot vel ongedrukte koerantpapier en 'n paar filtpenne. Hulle moet 'n plakkaat ontwerp waarop hulle sekere studenteregte eis. (Dit hoef nie vreeslik ernstig benader te word nie en hulle mag maar buitensporige eise stel. Studente het hierdie opdrag baie geniet en skeppende werk gelewer. Hulle was ook baie gesteld daarop dat daar nie taalfoute op die plakkaat mag wees nie.)

Tydens die volgende ontmoeting ontvang studente Deel 3 van die prentverhaal. Dit word soos vorige kere gelees en verduidelik. Dié gedeelte eindig waar Monica se prokureur opdaag. Studente moet die dialoog neerskryf wat na hulle mening tussen Monica en Zaheda (die prokureur) sal plaasvind. (Die werklike dialoog is in Deel 4 wat die studente nog nie ontvang het nie.) Elke student moet die skriftelike opdrag op sy/haar eie doen. Woordeboeke is in die klas beskikbaar en die dosent bied ook hulp aan.

Daar is nog twee dele (dus altesaam vyf) van die grondwetprentverhaal wat uitgedeel en gelees moet word. In die volgende sessies is die verskillende Suid-Afrikaanse howe

bespreek. Die Regstudente in die klas word gevra om in hierdie besprekings 'n leidende rol te speel.

Vir groepwerk kan groepe enige situasie uit die verhaal kies (byvoorbeeld Jabu se besoek aan Joyce se winkel met die metaaltype, Jabu se poging om te ontvlug, Monica se hofsaak, ensovoorts). Hulle kan die dialoog verander, meer karakters skep en uiteindelik moet elke groep 'n opvoering voor die klas gee. Ander opdragte wat aan die klas gegee is, sluit in: Joyce se toespraak wat sy vir haar geletterdheidsklas gelewer het. Die verhaal eindig waar Jabu in hegtenis geneem word. Die groepe moet die hofsaak (nie deel van die verhaal nie) rolspeel. Die dosent vra aan die klas wat sou gebeur het as Monica nie vir Zaheda (haar prokureur) ontmoet het nie? Die studente word gedwing om 'n spesifieke taalstruktuur te oefen: As Monica nie vir Zaheda ontmoet het nie, sou ..., ensovoorts. Ten slotte word weer eens gekyk na die vyf hoofkarakters. Die studente kan hulle nou beskryf na aanleiding van hulle optrede in die verhaal. Die klas noem karaktereienskappe van elke karakter (dit kan eers in groepe gedoen word) en die finale lys word dan vergelyk met die aanvanklike voorspellings op grond van karakters se voorkoms (dag 1). Daar is heelwat ooreenkomste, maar die studente geniet dit as hulle agterkom hoe verkeerd hulle soms geoordeel het.

## HOOFSTUK SEWE

### BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

#### 7.1 DIE DOEL VAN DIE STUDIE

Soos in HOOFSTUK EEN aangedui, word daar in hierdie studie van kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik gemaak - en meer spesifiek van aksienavorsing. Volgens Crookes (1993:130-131) word dié soort navorsing deur die tweedetaalonderwyser self onderneem en is dit gemik op sake en probleme van onmiddellike belang vir die navorser. Dit behels die toetsing van idees of aannames in die praktyk om die sukses al dan nie daarvan te bepaal. Evaluering geskied deur middel van waarneming en kwalitatiewe terugvoering van die teikengroep. Die data wat op hierdie wyse versamel word, gee aanleiding tot refleksie en nadenke wat mag lei tot aanpassings aan en verfyning van 'n spesifieke benadering of werkwyse. Bevindinge wat uit dié soort aksienavorsing spruit, dra wesenlik by tot kennis in verband met die beginsels van taalonderrig en -leer, asook tot kennis van taalkurrikulering, maar is nie noodwendig veralgemeenbaar nie. Dié soort navorsing is dus beide proses- en praktykgerig.

Die doelstellings en navorsingsmetode van hierdie studie, soos in HOOFSTUK EEN uiteengesit, kan soos volg opgesom word:

- 'n Deeglike literatuurstudie moet gedoen word oor tweede- en derdetaalonderrig en -leer, en die insigte wat daaruit spruit, moet as basis dien vir die ontwerp van 'n model vir die onderrig en leer van Afrikaans as derde taal deur swart volwasse leerders.
- Die model moet oor 'n tydperk van een jaar geïmplementeer word en deur middel van prosesevaluering gemonitor word. Die insigte wat op hierdie wyse verkry word, moet gebruik word om die model aan te pas en te verbeter om effektiewe taalverwerwing te bevorder.

- Bevindinge gebaseer op beide die literatuurstudie en die praktiese implementering en evaluering van die onderrigleermodel moet beskryf en ontleed word, gevolg deur aanbiedings in verband met verdere navorsing op hierdie gebied.

Hierdie hoofstuk bevat die bevindinge soos hierbo aangedui, dit wil sê bevindinge uit die literatuur en bevindinge gebaseer op die implementering van die onderrigleermodel. Die hoofstuk sluit af met toepaslike aanbevelings.

## **7.2 BEVINDINGE UIT DIE NAVORSINGLITERATUUR**

Bevindinge wat uit die navorsingsliteratuur verkry is, word in twee kategorieë verdeel, naamlik insigte in verband met die taalleerproses en insigte in verband met die taalleerder self. Aangesien hierdie twee kategorieë baie nou met mekaar skakel, is dit in sekere gevalle moeilik om hulle van mekaar te skei; nietemin word hierdie verdeling ter wille van die opsomming gedoen. Hierdie insigte word beskou vanuit die perspektief van die taalonderwyser/kursusontwerper wat verantwoordelik is vir die keuse van onderrigmetode, kursusinhoud en -struktuur, asook die lesmateriaal en aktiwiteite. Om hierdie rede word die implikasies van hierdie bevindinge uit die oogpunt van die onderwyser/ontwerper kortliks bespreek.

### **7.2.1 Insigte in verband met die taalleerproses**

'n Onderskeid word getref tussen die proses van taalleer en taalverwerwing. Eersgenoemde verwys na die formele proses wat in die taalklaskamer plaasvind en sluit die onderrig van grammatika in asook die sogenaamde “consciousness-raising” (CR). Taalverwerwing, aan die ander kant, word gesien as 'n meer informele en onbewustelike proses wat hoofsaaklik buite die klaskamer geskied in die konteks van egte kommunikasie. Verskeie navorsers beskou egter die twee prosesse as aanvullend tot mekaar.

Die aktiewe deelname van die leerder bevorder die taalleerproses. Dit strook met die bevinding dat 'n mens nie 'n tweede taal kan aanleer sonder om dit in egte kommunikatiewe situasies te gebruik nie. Dit beklemtoon weer die belangrikheid van die taalverwerwingsproses (teenoor bewustelike taalleer).

Deel van die taalleerproses is die leerder se gebruik van 'n sogenaamde “intertaal”. Hierdie gebrekkige weergawe van die teikentaal is deels die gevolg van moedertaalinmenging en deels 'n poging van die leerder om sekere taalreëls wat alreeds in nuwe kontekste bemeester is, toe te pas - dikwels verkeerdlik. 'n Leerder se intertaal is 'n aanduiding van sy vordering ten opsigte van die taalleerproses en behoort nie in 'n negatiewe lig beskou te word nie.

Die taalleerproses kan óf induktief óf deduktief geskied. Beide prosesse word deur taalleerders gebruik.

Die taalleerproses kan nie geskied sonder dat die leerder aan verstaanbare taalinsette blootgestel word nie.

### **7.2.2 Insigte in verband met die taalleerder**

Faktore soos leerders se ouderdom, taalaanleg en intelligensie speel wel 'n rol in die taalleerproses, maar hierdie rol is ondergeskik aan verskeie ander faktore.

Verskillende leerders gebruik verskillende leerstyle om 'n tweede taal te verstaan en te bemeester, terwyl individuele taalleerders op 'n gegewe tydstip verskillende leerstrategieë mag gebruik, afhangend van die kompleksiteit van die taalverskynsel wat hulle wil bemeester of die aard van die funksie of taak wat hulle in die tweede taal wil verrig. In 'n mate word leerders se leerstyle bepaal deur die vraag of hulle veld-afhanklik of veld-onafhanklik funksioneer.

Die emosionele toestand van die leerder beïnvloed die taalverwerwingsproses in 'n groot mate. Die werking van die sogenaamde affektiewe filter is bepalend in dié opsig. Veral angs en spanning is emosies wat taalleer inhibeer. Hiermee gepaard gaan ook die persoonlike agtergrond van die leerder (byvoorbeeld persoonlike probleme en omstandighede wat die leerder se emosionele toestand beïnvloed).

Die leerders se gesindheid teenoor beide die teikentaal en die moedertaalsprekers van hierdie taal beïnvloed die tempo en uiteindelijke sukses van die taalleerproses. In hierdie opsig is die leerders se graad van identifisering met die tweedetaalkultuur ook

relevant. Daar is bewys dat negatiewe gesindhede wel in die loop van die leerproses verander kan word.

Die spesifieke taalbehoefte van tweedetaalleerders en die mate waarin hierdie behoeftes deur 'n taalkursus bevredig word (en veral die leerders se persepsies in hierdie verband) speel 'n wesenlike rol in hulle vordering. 'n Heterogene groep leerders mag verskillende behoeftes hê wat die ontwerp van so 'n kursus (en die keuse van inhoud) bemoeilik.

Die motivering van die leerders ten opsigte van die bemeestering van die taal is deurslaggewend. Daar word onderskei tussen instrumentele en geïntegreerde motivering, maar beide word beskou as relevant vir effektiewe tweedetaalverwerwing. Motivering word ook gekoppel aan ander persoonlike eienskappe van die leerder, byvoorbeeld sy/haar selfbeeld en selfvertroue. Voorts word motivering versterk deur die leerder se persepsie van sy/haar vordering in die taalleerproses. Daar is dus 'n behoefte aan positiewe terugvoer deur die taalonderwyser, asook 'n vorm van self-evaluering.

### **7.2.3 Implikasies van insigte uit die navorsingliteratuur vir die taalonderwyser/kursusontwerper**

#### **7.2.3.1 Implikasies vir die keuse van onderrigbenadering**

Dit is duidelik dat geen enkele onderrigmetode elkeen van bogenoemde insigte in verband met die leerder en die komplekse aard van die taalleerproses kan akkommodeer of aanspreek nie. Die implikasies hiervan is dat die tweedetaalonderwyser kennis moet neem van verskeie onderrigmetodes, hul aard en doelstellings en dié een moet kies wat die beste pas by die doelstellings van die taalkursus wat aangebied word, asook by die besondere samestelling van die teikengroep (dit wil sê die taalleerders). Dit beteken verder dat die onderrigbenadering noodgedwonge eklekties van aard moet wees om die verskeie behoeftes van 'n homogene groep leerders met verskillende leerstyle aan te spreek. Aanpassings aan die benadering sal voortdurend aangebring moet word op grond van terugvoer wat ontvang is, dit wil sê 'n prosesbenadering moet gevolg word.



Insigte uit navorsing oor tweedetaalkurrikulering dui aan dat daar wegbeweeg moet word van 'n eksklusiewe fokus op formele taalitems of die blote verduideliking van die grammatika van die teikentaal. Navorsing hieroor toon dat dié soort taalkennis nie geredelik na die praktyk oorgedra word nie, dit wil sê na die gebruik van die taal vir egte kommunikasie-doeleindes nie. So 'n benadering misken ook verwante behoeftes aan woordeskatverwerwing en die geskikte (teenoor bloot formeel-korrekte) gebruik van die taal. Dus moet 'n sillabus- of kursus-struktuur gekies word wat voorsiening maak vir 'n wye reeks behoeftes en wat duidelike riglyne vir die keuse van gepaste inhoud daarstel.

'n Verdere insig uit navorsing oor tweedetaal didaktiek en sillabusontwikkeling beklemtoon die wenslikheid van 'n leerder-gesentreerde benadering tot onderrig en die keuse van 'n taak-gebaseerde kursus-struktuur of leerplan. Dit kom daarop neer dat beide die onderrigbenadering en die kursusinhoud die aktiewe deelname van die taalleerders moet bevorder en verseker. Dit dui ook 'n andersoortige rol vir die taalonderwyser aan (dit wil sê anders as die tradisionele onderwyser-dominante benadering) waarvolgens die onderwyser as fasiliteerder (eerder as dosent-instrukteur) optree.

Gegee die bogenoemde insigte blyk dit dat een of ander vorm van 'n kommunikatiewe onderrigbenadering gevolg behoort te word om die geïdentifiseerde behoeftes van die taalleerders effektief aan te spreek. Nietemin sal die gebruik van KTO tog aangepas moet word om veral die lae vlak van woordeskat (in die geval van hierdie studie 'n byna nul-kennis van Afrikaanse woordeskat) in ag te neem. Tog blyk KTO die geskikste keuse van benadering te wees as gevolg van die buigsame aard daarvan, die fasiliterende rol wat dit aan die onderwyser toeken, die beklemtoning van vlotheid (teenoor bloot akkuraatheid), die aktiewe deelname van leerders aan kommunikatiewe take soos byvoorbeeld rolspel, die aanvaarding van die selektiewe gebruik van die moedertaal in die loop van die leerprosesse, die fokus op taalfunksies en nie alleenlik op formele taalitems nie, asook die integrering van die vier taalvaardighede (luister, praat, lees en skryf).

Veral aan die begin van 'n tweedetaalkursus moet die aanbieder gebruik maak van sogenaamde “onderwyserspraak”, 'n vereenvoudigde vorm van die teikentaal wat daarop gemik is om die taal vir die leerders verstaanbaar te maak. Hierdie soort spraak moet aangevul word deur die gebruik van ander metodes van kommunikasie, naamlik gebaretaal, gepaste lyftaal en gesigsuitdrukkings, vaste roetines, en dies meer. Luistervaardighede moet dus 'n integrale rol speel, veral in die aanvangsfase van die kursus.

Die aanbiedingsmetode moet voorsiening maak vir terugvoer aan die leerders deur die onderwyser, veral sodat die leerder 'n aanduiding kan kry van vordering wat gemaak is, wat op sy beurt motivering versterk.

Die onderrigbenadering moet aangepas word volgens die perke waaraan die aanbieding van die taalkursus onderworpe is. Geen onderrigsituasie is ideaal nie en die sukses van 'n tweedetaalkursus word grotendeels bepaal deur perke soos beskikbare tyd, fasiliteite, die grootte van die leerdergroep, die houdings en agtergrond van die leerders, die beskikbaarheid van geskikte materiaal (byvoorbeeld handboeke) en dies meer. Die verwagtinge van beide onderwyser en leerders moet dus realisties wees.

#### **7.2.3.2 Implikasies vir die keuse van lesmateriaal**

Soos in die geval van die keuse van onderrigmetode, moet die doelstellings van die tweedetaalkursus (wat ook die taalbehoefte van die leerders insluit) die keuse van kursusinhoud en lesmateriaal wesenlik beïnvloed en bepaal. Dit dra by tot, onder andere, die bevordering van leerdermotivering.

Gegee die kardinale behoefte aan verstaanbare insette om tweedetaalverwerwing te bevorder, moet die lesmateriaal, waar nodig, aangepas word om leerderbegrip te verseker. Die moeilikheidsgraad van die taal wat in die materiaal voorkom, moet dus nie te maklik of te moeilik wees nie. Dit moet ook 'n verskeidenheid taalregisters beslaan sodat die leerders nie net aan een soort taalstyl, genre of verwante woordeskat blootgestel word nie.

Die keuse van lesmateriaal moet voorsiening maak vir leerderblootstelling aan kulturele aspekte van die teikentaal en van die moedertaalgemeenskap. Dit moet op so 'n wyse

geskied dat die identifisering van die leerders met die teikentaal en die sprekers daarvan bevorder word.

Die keuse van lesmateriaal moet die sosiale kontekste waarin die taal gebruik word, weerspieël. Hier word weer die geskiktheid van die taal (teenoor bloot akkuraatheid van gebruik) beklemtoon. Veral verskille tussen die kultuur van die leerders en dié van die moedertaalgemeenskap, wat dikwels die geskikte gebruik van taal in verskeie sosiale kontekste bepaal, moet uitgewys word. Voorts behoort die lesmateriaal die leerders aan te moedig om kontak met moedertaalsprekers te maak sodat hulle aan egte sosiaal-kommunikatiewe situasies kan deelneem.

Die aard van die lesmateriaal moet sodanig wees dat dit die belangstelling van die leerders sal prikkel en behou. Die waarskynlikste implikasie hiervan is dat temas/onderwerpe/tekste gekies moet word wat die leerders as aktueel en belangrik beskou en wat hulle ouderdom en ervaringsveld in ag neem. In dié praktiese Afrikaans-kursus wat vir swart tersiêre studente aangebied word, is 'n reeks modules ontwerp rondom temas soos uitstaande prestasies deur swart persoonlikhede (soos Nelson Mandela en Josaya Thugwane - die marathonaatleet wat 'n goue medalje tydens die 1996 Olimpiese Spele gewen het); belangrike gebeurtenisse in die Suid-Afrikaanse geskiedenis (soos die Sharpeville-slagting en die eerste demokratiese verkiesing); die prestasies van Bafana Bafana, die Suid-Afrikaanse sokkerhelde; tienerselfmoord en tipiese probleme wat die Suid-Afrikaanse jeug konfronteer; aspekte van die Suid-Afrikaanse regstelsel wat die jeug direk raak; relevante take of aktiwiteite soos hoe om aansoek te doen om 'n beurs of jou ID-dokument, en dies meer. Die reaksie van die leerders op elkeen van dié modules bepaal in 'n groot mate die keuse van daaropvolgende lesmateriaal.

Lesmateriaal moet ook voorsiening maak vir woordeskatverryking asook die blootstelling aan en begrip van 'n wye verskeidenheid taalstrukture wat op 'n deurlopende basis inge oefen moet word - waar moontlik as deel van die uitvoering van kommunikatiewe take. Anders gestel: lesmateriaal moet voorbeelde verskaf van die korrekte en geskikte gebruik van 'n verskeidenheid taalitems en ook 'n konteks voorsien waarin hierdie items op 'n realistiese wyse deur die leerders gebruik kan

word, byvoorbeeld in die vorm van rolspel. Hierdie onderskeid tussen die begrip van formele taalitems wat in die tekste/lesmateriaal verskyn en die gebruik daarvan deur leerders in egte kommunikatiewe situasies, soos aangedui deur die gekose materiaal, is parallel aan die onderskeid tussen die taalleer- en taalverwerwingsproses wat vroeër getref is (sien 6.2.1). Die gebruik van geskikte tekste/materiaal vir hierdie doel bied 'n oplossing vir die probleem van gebrekkige oordrag van kennis wat in formele taallesse opgedoen is na die gebruik daarvan in egte kommunikasie. Dus moet die keuse van lesmateriaal die leerder aktief betrek by die uitvoering van taaltake wat die kommunikatiewe gebruik van woordeskat en taalstrukture verseker.

Die gebruik van realia as lesmateriaal is noodsaaklik. Dit verseker dat die materiaal eg en relevant is en dat dit bestaan uit 'n verskeidenheid items (nie net leestekste nie, maar ook strokiesverhale, liedjies, briewe en dies meer). Sulke realia kan ook dikwels as "kultuuritems" dien wat die teikentaalkultuur meer toeganklik vir die leerder maak. Voorts skep die gebruik van dié realia moontlike kommunikasie-situasies waarin leerders hulle kennis van die tweede taal op 'n praktiese wyse kan toepas. (Hier geld die sewe kriteria vir die bepaling van egte kommunikasie, soos bespreek in 5.6.)

Die lesmateriaal en die wyse waarop dit gebruik word, moet voorsiening maak vir beide induktiewe en deduktiewe leerstyle. Dit beteken dat die materiaal óf 'n konteks kan skep waarin formele taalitems wat vooraf aangebied en verduidelik is, toegepas kan word ('n deduktiewe benadering), óf dat taalreëls en die formasie van taalstrukture afgelei kan word van hulle gebruik in die gekose lesmateriaal ('n induktiewe benadering). Voorts moet die materiaal van so 'n aard wees dat dit die gebruik van verskillende leerstyle moontlik maak. Die materiaal moet byvoorbeeld veral aanvanklik vereenvoudig word om veld-afhanklike leerders te akkommodeer.

Waar die gesindhede van die tweede taalleerders moontlik negatief is ten opsigte van sekere aspekte van die taalkultuur of 'n deel van die teikentaalgemeenskap moet sekere onderwerpe of temas liefsvry word. Daarteenoor moet van die lesmateriaal so gekies word om 'n positiewe beeld van die teikentaal en die verwante gemeenskap uit te straal.

### **7.2.3.3 Implikasies vir die rol van die onderwyser self en sy/haar verhouding met die leerders**

Die onderwyser se optrede in die klaskamer is deurslaggewend vir die sukses van die tweedetaalkursus. Die ingeligte keuse van onderrigmetode en geskikte lesmateriaal kan nie opsigself sukses waarborg nie. Die implikasies van hierdie insig uit die navorsingsliteratuur sluit die volgende in:

Die onderwyser moet self hoogs gemotiveerd wees.

Die onderwyser behoort self 'n moedertaalspreker van die teikentaal te wees. Dit sou beteken dat die onderwyser as positiewe kultuurmodel vir die teikentaalgemeenskap kan optree en ook sekere kultuurverskynsels wat in die lesmateriaal voorkom, kan verduidelik en gebruik. Dit is dus belangrik dat die leerders met die onderwyser in dié hoedanigheid moet kan identifiseer.

Die onderwyser moet te alle tye 'n positiewe gesindheid teenoor die leerders handhaaf. Sy/hy moet bewus wees van die noodsaaklikheid van aanmoediging en motivering as wesenlike faktore wat tot die positiewe selfbeeld van die leerders bydra. Deel hiervan is die houding van die onderwyser ten opsigte van die vordering van die taalleerders. Terugvoer van die onderwyser moet so positief moontlik wees en foute wat in die leerders se intertaal voorkom, moet op 'n konstruktiewe wyse gehanteer word. Die onderwyser moet ook self-evaluering deur die leerders aanmoedig.

Gegee die inhiberende uitwerking van negatiewe emosies soos angs en spanning, moet die onderwyser so ver moontlik 'n informele atmosfeer in die klaskamer skep wat sal lei tot die ontspanne deelname van leerders aan aktiwiteite soos taalspeletjies en rolspel. Leerders moet aangemoedig word om te waag om die teikentaal te gebruik en foute moet nooit deur leerders as vernederend ervaar word nie.

Die onderwyser moet sorg dat sy/hy altyd verstaanbaar is wanneer sy/hy die teikentaal gebruik. Dit is belangrik om stadig en duidelik te praat en, indien nodig, om geduldig te herhaal.

Die onderwyser moet onpartydig staan teenoor die leerdergroep en so ver moontlik alle leerders probeer betrek by die taalaktiwiteite.

Volwasse leerders (soos in die geval van hierdie studie) moet met respek behandel word. Dit behels veral erkenning van hulle kultuur as gelykstaande aan dié van die teikentaal. 'n Verdere implikasie hiervan is dat kennis geneem moet word van relevante aspekte van die leerderkultuur wat in die taallesse ter sprake mag wees as gevolg van die hantering van spesifieke temas. Dit versterk verder die wenslike identifisering van die leerders met die onderwyser as kultuurmodel.

Gegee die feit dat die leerders se persoonlike agtergrond en omstandighede hulle emosionele toestand en dus ook hulle optrede in die klaskamer kan beïnvloed, is dit wenslik dat die onderwyser, waar moontlik, 'n belangstelling in die probleme en omstandighede van die leerders moet toon. Hierdie belangstelling kan ook strek tot buite die klaskamer. Dit bewerkstellig weereens 'n vertrouensverhouding tussen leerder en aanbieder wat die leerproses aansienlik kan bevorder.

### **7.3 BEVINDINGE GEBASEER OP DIE IMPLEMENTERING EN EVALUERING VAN DIE ONDERRIG-LEERMODEL**

Oor die algemeen blyk dit dat bevindinge wat spruit uit die aksienavorsing wat gedoen is, strook met verskeie insigte wat uit die literatuur verkry is. Hierdie bevindinge is gebaseer op waarneming deur die onderwyser self, asook op terugvoering wat van studente ontvang is.

#### **7.3.1 Bevindinge in verband met die onderrigmetode**

Een van die spesifieke fokuspeunte van hierdie studie is die kritiese evalueer van kommunikatiewe taalonderrig (KTO) in die konteks van 'n derdetaalkursus. Die literatuur hieroor bevestig dat KTO tans as die hoofstroom-metode in tweedetaalonderrig beskou word, maar ten spyte van navorsingresultate wat die effektiwiteit van hierdie benadering beaam (sien byvoorbeeld **Williams** 1995), bestaan daar nog steeds bedenkinge oor sekere aspekte hiervan en oor die toepaslikheid van die metode op alle vlakke van taalonderrig en -leer. In hierdie studie is die teikengroep volwasse studente met 'n byna nul-kennis van Afrikaans. Die navorsingsvraag wat dus gestel is, is of KTO in die behoeftes van die teikengroep kan voorsien, gegee die lae vlak van taalvaardigheid van die studente by die aanvang van die kursus.

Die kardinale rol van woordeskatverwerwing in die aanleer van 'n tweede of vreemde taal word nie bevraagteken nie (sien byvoorbeeld **Allen** 1983 en **McCarthy** 1990). Die klem in KTO val duidelik op die uitvoer van kommunikatiewe aktiwiteite deur die tweedetaalleerders, wat dus 'n kennis van woordeskat veronderstel. Die vraag ontstaan: hoe kan leerders 'n taak in hul tweede/derde taal uitvoer met 'n uiters beperkte woordeskat? Dit is nie duidelik uit die literatuur hoe die gebruik van KTO hierdie essensiële behoefte aanspreek nie.

Op grond van die terugvoering wat van studente ontvang is, asook die onderwyser se persoonlike waarneming, kan gerapporteer word dat KTO met gekwalifiseerde sukses in hierdie kursus gebruik is. Op geen stadium in die implementering van die model is daar oorweeg om bloot op formele taalonderrig te fokus nie, maar daar is ook nie uitsluitlik van kommunikatiewe taalaktiwiteite gebruik gemaak nie. Eerder is daar deurgaans klem geplaas op woordeskatverwerwing (deur middel van blootstelling aan relevante tekste of die samestelling van geskikte woordeskatlyste) *voordat* oorgegaan is na die uitvoer van taaltake (soos beskryf in die vorige hoofstuk). Daar is op hierdie prosedure besluit nadat studente aanvanklik hoofsaaklik Engels (of soms hul moedertaal) gebruik het in groepsaktiwiteite weens die feit dat hulle Afrikaanse woordeskat te beperk was. Hierdie insig het gelei tot een van die eerste aanpassings wat aan die onderrigleermodel aangebring is.

Die voortgesette gebruik van KTO as onderrigbenadering het geskied as gevolg van die studente se positiewe reaksie hierop. Studente het deurgaans getuig dat hulle die verskillende aktiwiteite geniet het, hoofsaaklik omdat daar van 'n ryk verskeidenheid take gebruik gemaak is en omdat dit ontspanne leer bevorder het. Die gewildste aktiwiteite was veral dié waarby sang en rolspel betrokke was. Voorts het die gebruik van KTO insette oor formele taalonderrig nie uitgesluit nie en kon al vier vaardighede, naamlik luister, praat lees en skryf gereeld in die modules geakkommodeer word. Die wye verskeidenheid temas wat in die modules gedek is, het ook die oefening van verskeie taalregisters moontlik gemaak, veral waar die rolspel verskillende sosiale kontekste weerspieël het. Die klem is dus nie altyd op korrekte taalgebruik nie, maar op verstaanbare taal wat suksesvolle kommunikasie tot gevolg gehad het. Hierdie benadering strook met die doelstellings van die kursus en die geïdentifiseerde behoeftes

van die studente. Omdat studente gereeld kommunikatiewe taalaktiwiteite moes uitvoer, het hulle vermoë om Afrikaans vir verskeie praktiese funksies te gebruik, aansienlik verbeter. Hierdie feit word bevestig deur die studente se hantering van sekere eksamenvrae, soos byvoorbeeld die skryf van dialoë. ('n Kopie van 'n eksamenvraestel word in die Addendum ingesluit.)

'n Verdere rede vir die voortgesette gebruik van KTO in die implementering van die model is die leerder-gesentreerde aard van dié benadering. Die spesifieke teikengroep het graag aan taalaktiwiteite deelgeneem, wat beteken het dat hulle aktief by die leerproses betrokke was. Hulle het ook hulle teenkating ten opsigte van passiewe luister te kenne gegee en het paar- en groepwerk verkies. Insette oor formele taalgebruik is gewoonlik gekenmerk deur gereelde studentevrae. Ook die materiaal wat vir KTO gebruik is, veral verskeie voorbeelde van realia, is positief ontvang.

Daar kan dus getuig word dat KTO met relatiewe welslae gebruik is. Aanpassings wat aan die onderrigbenadering aangebring is, weerspieël juis die eklektiese aard van die onderrigleermodel.

### **7.3.2 Die rol van formele taalonderrig**

Alhoewel die gebruik van KTO kommunikatiewe aktiwiteite beklemtoon, het die behoefte aan een of ander tipe formele taalonderrig gou geblyk. Die onderskeid tussen taalverwerwing (wat hoofsaaklik buite die klaskamer deur spontane en egte taalgebruik bevorder word) en formele taalleer (binne die onderrigkonteks) is alreeds getref, maar dit beteken nie dat die onderwyser beperk is tot 'n keuse van óf die een óf die ander nie. Trouens, baie navorsers beskou die twee prosesse as aanvullend tot mekaar (sien 2.2). Hierdie standpunt word deur dié studie beaam, want studente het gereeld getuig van die waarde van die aanbieder se terugvoering oor taalfoute wat in hul geskrewe werk voorgekom het. Hierdie terugvoering het ook 'n bespreking van relevante grammatika ingesluit.

Die aard en inhoud van die formele taalinsette het gewissel. Op geen stadium is daar, soos in die geval van die tradisionele strukturele sillabus, volgens 'n vaste leerplan van taalstrukture opgetree nie. Eerder is daar beide pro-aktief en reaktief te werk gegaan.



Pro-aktiewe insette is gebaseer op die ontleding van die taalaktiwiteite wat studente in die volgende module sou moes uitvoer. Die grootste taalbehoefte is geïdentifiseer en vooraf verduidelik en gedemonstreer, byvoorbeeld die gebruik van die verlede tydvorm vir die skryf van 'n biografiese skets van Nelson Mandela se lewe. Hierdie insette het ook taalfunksies ingesluit, soos byvoorbeeld hoe om formeel te groet (in die brief gerig aan president Mandela) of verskeie dialoë wat geskryf is. Ander funksies wat op 'n pro-aktiewe wyse gedek is, sluit in hoe om om verskoning te vra, hoe om vir aanwysings te vra en hoe om dit te gee en hoe om met 'n ander persoon saam te stem of te verskil.

Reaktiewe taalinsette is gebaseer op die taalfoute wat die algemeenste in die studente se mondeling en skriftelike werk voorgekom het. Voorbeelde hiervan sluit in die korrekte gebruik van voornaamwoorde (wat direk verband hou met moedertaalinmenging), woordorde en die verskillende klasse voegwoorde (kyk ook 6.3 in hierdie verband).

Daar is sover moontlik gepoog om studente te betrek by die ontleding en bespreking van tipiese taalfoute om sodoende aktiewe deelname en begrip te bevorder. Soms is insette op 'n deduktiewe wyse aangebied, dit wil sê 'n taalreël of -struktuur word eers verduidelik, dan in verskeie sinne gedemonstreer en daarna word van studente verwag om dit in die konteks van gekose temas toe te pas. Die alternatiewe induktiewe benadering is ook gevolg: daar is eers begin met 'n teks (wat vir 'n spesifieke module gekies is) en studente is gevra om 'n grammatikale aspek van die teks (byvoorbeeld die gebruik van die verlede tyd, die korrekte volgorde van tyd, wyse en plek in 'n sin) te identifiseer en in groepe of pare te bespreek. Die doel hiermee is om studente te lei tot bewustheid van die bestaan, aard en funksie van belangrike taalreëls en -strukture. Dit strook met die sogenaamde "consciousness-raising" benadering (sien 2.4.6) wat 'n poging is om tweedetaalleerders te laat reflekteer of nadink oor spesifieke taalverskynsels. Op grond van terugvoering wat ontvang is, kan gerapporteer word dat hierdie nie 'n suksesvolle benadering was nie. Dit kan ongetwyfeld toegeskryf word aan die studente se uiters lae taalvaardigheidsvlak en beperkte kennis van Afrikaans. Wat wel bewys is, is die geldigheid van **Lightbown** (1985:101-2) se standpunt dat leerders niks kan leer waarvoor hulle nog nie gereed is nie. Die afdwing

van hierdie soort aktiwiteit kan dus wel kontra-produktief wees weens die hulpeloosheid wat studente beleef, wat op sy beurt motivering demp.

Hierdie bevinding het implikasies vir die onderskeid tussen tweede-en derdetaal, wat kortliks hieronder bespreek word.

### 7.3.3 Die rol van affektiewe faktore

Gegee die besondere aard van die kursus waarop hierdie studie fokus (dit wil sê die teikengroep: swart volwasse leerders met 'n beduidende opvoedkundige agterstand - die produk van 'n onregverdig onderwysstelsel oor dekades heen; die doelstelling: die aanleer van Afrikaans - die sogenaamde "taal van die onderdrukker" - as derde taal, en die omstandighede: die Nuwe Suid-Afrika waarin alle tale erkenning kry, maar waar daar al hoe meer bewyse is van bedreigings vir die voortbestaan van Afrikaans), is daar geen twyfel dat affektiewe faktore 'n wesenlike rol in die sukses al dan nie van die taalverwerwingsproses sal speel nie. Dit het ook duidelik geblyk uit die waarneming van studente se optrede en reaksies, beide binne en buite die klaslokaal, asook uit spesifieke terugvoering van studente ontvang.

In verband met hierdie kursus is die relevante affektiewe faktore die *gesindhede* van studente ten opsigte van die teikentaal, die kursusinhoud en doelstellings en teenoor die dosent. Gesindhede bepaal in 'n groot mate motivering, wat ook beïnvloed word deur die *emosionele toestand* van die leerders. Daar kan gerapporteer word dat al hierdie faktore 'n rol gespeel het in die implementering van hierdie kursus.

Wat studente se gesindhede teenoor Afrikaans betref, is daar beslis bewyse dat dit aanvanklik inherent negatief was. Tog het die meeste studente vrywillig vir die kursus ingeskryf. Hierdie besluit aan die kant van studente word aan twee faktore toegeskryf. Eerstens het die kursus oor die afgelope vier jaar 'n positiewe reputasie opgebou - studente het vir ander vertel dat hulle die kursus as beide genotvol en leersaam beleef het. Soms het oud-studente ongevraagd nuwe studente aan die opleier voorgestel en hulle aangemoedig om ook die kursus te volg. Hiermee gepaard gaan die verspreiding van 'n pamflet wat die Afrikaans 105-kursus beskryf en bemark het. Die tweede rede vir die relatiewe gewildheid van die kursus is studente se persepsie dat Afrikaans in die

werkplek bruikbaar en voordelig is, veral in die Wes-Kaap. Hierdie twee faktore het in 'n mate inherente negatiewe gesindhede getemper. Voorts is **Littlewood (1984)** se bewering as waar bewys, naamlik dat aanvanklike gesindhede nie suksesvolle taal leer bepaal nie, maar wel gesindhede wat in die loop van die leerproses ontwikkel is. As bewys hiervan word voorbeelde van studente se reaksies op en gesindhede teenoor die kursus hieronder verskaf (kyk 7.4).

Voorts moet daar ook onderskei word tussen gesindhede ten opsigte van die teikentaal self, teenoor die dosent en teenoor die leerproses. Die gesindhede teenoor die taal het opmerklik verander in die loop van die kursus, soos hierbo aangedui. Die verandering kan grotendeels toegeskryf word aan die positiewe gesindhede wat getoon is teenoor die dosent. Laasgenoemde het doelbewus, en met 'n groot mate van sukses, 'n positiewe verhouding met studente aangekweek, beide binne en buite die klaslokaal, sonder dat hierdie verhouding ooit familiêr geraak het (kyk 7.3.5). Omdat die leerproses hoofsaaklik as genotvol deur die studente ervaar is, is positiewe gesindhede verder uitgebou. Die aard van die kursusinhoud en veral die verskeidenheid leeraktiwiteite is hiervoor verantwoordelik.

As gevolg hiervan het studente oor die algemeen gemotiveerd opgetree. Daar was ongetwyfeld uitsonderings - veral in die geval van studente wie se klasbywoning ongereeld was. Klasbywoning was gewoonlik gekoppel aan persoonlike omstandighede, eerder as aan negatiewe gesindhede. Waar studente as gevolg hiervan en van ander faktore met die leerproses gesukkel het, is motivering negatief beïnvloed. Die oorsaak-en-gevolg-patroon tussen motivering en akademiese sukses kan dus bevestig word, dit wil sê motivering word ongetwyfeld versterk deur akademiese sukses wat behaal is.

Voorts is die onderskeid tussen instrumentele en geïntegreerde motivering in hierdie verband ook relevant. Daar is geen twyfel dat instrumentele motivering by die oorgrote meerderheid studente dominant was nie, dit wil sê hulle is gemotiveerd deur hulle behoefte om 'n eksamen te slaag en om die taal sodanig te bemeester dat dit hul gekose loopbane sal bevorder. Tog is daar studente wie se gesindhede so positief was dat daar sprake van geïntegreerde motivering ook was (naamlik 'n behoefte om hulle

met die tweedetaalgemeenskap te vereenselwig). Die dosent het ook doelbewus (en met 'n mate van sukses) gepoog om ekstrinsieke motivering te bevorder (veral waar die vlakke van intrinsieke motivering gedaal het). Dit is gedoen deur te alle tye 'n positiewe gesindheid ten opsigte van studente en hulle werk te handhaaf; die werk so aktueel en interessant moontlik te maak; die studente soveel moontlik aktief te betrek by die leerproses en om 'n informele atmosfeer in die klas te skep. Gereelde aanmoediging, beide binne en buite die klassituasie, het ook 'n positiewe bydrae gelewer.

Krashen beklemtoon die rol van die affektiewe filter (kyk 3.2) in suksesvolle taalleer. Die emosionele toestand wat, volgens hierdie hipotese, effektiewe leer die meeste inhibeer, is angs en spanning. Op grond hiervan het die opleier doelbewus 'n informele atmosfeer in die klaslokaal laat heers, en, met behulp van aanmoediging, probeer om vrees vir die aanleer van die derde taal teen te werk. Tog het persoonlike probleme van studente dikwels 'n bepalende uitwerking op hulle emosionele toestand gehad, wat verdeelde aandag en minder suksesvolle leer tot gevolg gehad het.

Kortom, hierdie studie het die beduidende rol van affektiewe faktore in die aanleer van 'n derde taal bevestig, maar ook aangedui dat affektiewe faktore in 'n groot mate beïnvloed en beheer kan word om optimale leer te bevorder.

#### **7.3.4 Die rol van kultuur**

Die rol van kultuur hou indirek verband met affektiewe faktore. Uit hierdie studie het dit duidelik geblyk dat deur 'n mate van identifikasie met die teikenkultuur te bewerkstellig, negatiewe gesindhede wel verander is. Verder is ook bewys dat wedersydse respek vir en erkenning van kultuur, dit wil sê die teikenkultuur asook die kultuur van die leerders, 'n kernfaktor is in die bevordering van effektiewe taalverwerwing.

Weereens is die rol van die dosent sentraal in hierdie verband. In die studie is die opleier 'n moedertaalspreker van Afrikaans wat dus ook beteken het dat sy as verteenwoordiger van die teikenkultuur beskou is. Deur aspekte van Afrikaanse kultuur te beskryf en te verduidelik en deur belangstelling in leerders se kultuur

(hoofsaaklik Xhosa) te toon, is kultuurfaktore positief aangewend om goeie verhoudings op te bou en om motivering en positiewe gesindhede te bevorder.

Kultuurverskynsels kan ook as bron dien van interessante en aktuele lesmateriaal en temas en kan die leerders op 'n natuurlike wyse aktief by die leeraktiwiteite betrek (kyk 6.4). Ook in hierdie studie is korrekte taalgebruik soms gekoppel aan kultuuraspekte, soos die korrekte aanspreekvorm vir ouer mense of die invloed van die sosiale konteks op die keuse van taaluitdrukkings.

Voorts het die insluiting van kultuurinhoud in die kursus 'n wyer doel gedien. Alhoewel Schumann se Akkulturasie-model (kyk 3.3.3) nie streng gesproke op die konteks van hierdie studie van toepassing is nie, is daar geen twyfel, uit van die studente se terugvoering (kyk 7.4), dat sosiale afstand soos deur Schumann gedefinieer (naamlik die mate van identifisering en kontak van leerders met die teikentaalgroep) positief bevorder is nie. Gegee die veranderde sosiale bedeling in die Nuwe Suid-Afrika, is dit betekenisvol dat daar bewyse is van 'n wedersydse verhouding tussen die suksesvolle aanleer van 'n teikentaal en positiewe verhoudings met die teikentaalgemeenskap. Dit hou ook implikasies in vir die aanleer van 'n Afrikataal deur Engels- en Afrikaanssprekende Suid-Afrikaners.

Hierdie studie bevestig die behoefte om kultuurverskille in ag te neem by die samestelling van 'n derdetaalkursus en veral die behoefte aan wedersydse respek vir hierdie verskille. Op hierdie wyse kan taalverwerwing positief beïnvloed word.

### **7.3.5 Die rol van die dosent**

Die belangrikheid van die rol van die opleier blyk duidelik uit die voorafgaande besprekings (kyk 7.3.3 en 7.3.4). Die opleier is baie meer as taalkenner, kursusontwerper of aanbieder. In hierdie studie is die grootste rol van die opleier dié van motiveerder, teikenkultuur-verteenwoordiger, rolmodel en ook vertroueling. Daar kan bevestig word dat studente se gesindhede en motivering grotendeels deur hul identifikasie met die opleier bepaal is.

In hierdie studie was die teikengroep volwasse leerders en die feit dat hulle as gelykes en met respek behandel is, het duidelik vrugte afgewerp. Studente het ongevraagd

hulle persoonlik probleme met die opleier bespreek (wat soms uiters tydrowend was) en die persepsie dat die opleier sensitief en ontvanklik was vir sulke versoeke, het gesonde verhoudings bewerkstellig en indirek studente se leerontvanklikheid verhoog.

Die opleier het ook taalfoute deurgaans in 'n positiewe lig beskou en gepoog om altyd konstruktiewe terugvoering oor studente se werk te gee. Uit studente se reaksie hierop kan die kardinale rol van die opleier in die bevordering van effektiewe taalverwerking bevestig word.

### **7.3.6 Leerprosesse en leerstyle**

Die teikengroep wat in hierdie studie gebruik is, is volledig beskryf (kyk 5.2). Hulle bestaan uit 'n heterogene groep swart volwasse leerders met verskeie moedertale, soos Xhosa, Zulu, Sotho, Tswana, en dies meer. Voorts verskil hul opvoedkundige agtergrond en daar is ook verskille in intelligensie, taalaanleg en ouderdom. Hierdie feite beklemtoon die behoefte aan 'n eklektiese benadering tot die aanbieding van die kursus, aangesien veralgemenings in verband met die leerstyle wat tweedetaalleerders gebruik, onbetroubaar is (kyk 2.4.5). Andersom gestel, geen twee studente leer op dieselfde wyse nie.

Hierdie insig uit die literatuur is as vertrekpunt gebruik om die keuse van onderrigmetode, die lesmateriaal en leeraktiwiteite te bepaal. Die onderliggende beginsel is om soveel moontlik verskillende metodes en aktiwiteite te gebruik om meer as een leerstyl te akkommodeer. Die keuse van 'n modulêre/tematiese benadering is onder andere om hierdie rede gedoen omdat elke module juis op 'n ander wyse aangepak kan word na gelang van die gekose tema, die beskikbare materiaal en die taalvaardighede wat gedek word. Dit is ook makliker om aanpassings aan die inhoud en aktiwiteite in 'n module te maak om studente se behoeftes, probleme en leerstyle te akkommodeer.

Dit is nie moontlik om die sukses van hierdie benadering ten opsigte van die akkommodering van verskillende leerstyle te evalueer nie. Studente is nie vooraf bewus gemaak van verskillende leerstyle of -prosesse wat hulle kon gebruik het om taalverwerking te bevorder nie. Sekere afleidings kan egter tog gemaak word ten

opsigte van tipiese leerprosesse en leerstyle wat wel deur die meerderheid studente gebruik is.

Voorbeelde van taalinmenging of negatiewe taaloordrag het algemeen voorgekom in die taalgebruik van die leerders. Veral woordorde en die verkeerde gebruik van voornaamwoorde het hiervan getuig. Aan die ander kant was daar heelwat minder voorbeelde van oorveralgemening. Laasgenoemde feit kan moontlik toegeskryf word aan die leerders se lae vlak van taalvaardigheid, dit wil sê die meeste studente funksioneer op 'n te lae vlak in hul derde taal om veralgemenings te kan maak.

Voorts word daar meer van 'n deduktiewe as 'n induktiewe leerstyl gebruik gemaak, dit wil sê studente pas makliker algemene reëls toe op spesifieke voorbeelde van taalgebruik as wat hulle afleidings maak oor taalreëls op grond van hul blootstelling aan Afrikaanse mondelinge of skriftelike diskoers. Dit dui op 'n nie-reflektiewe leerstyl, soos vroeër aangedui (kyk 7.3.2). Verder neig die meeste leerders in hierdie studie na veld-afhanklikheid (kyk 2.4.5.2), veral omdat hulle meer tuis blyk te wees tydens die uitvoer van kommunikatiewe aktiwiteite as wanneer kleiner besonderhede in verband met die grammatika behandel word. Tog het min leerders kans gesien om in Afrikaans te waag as hulle nie 'n woord of taalstruktuur geken het nie en het verkies om terug te val op Engels (of soms hulle moedertaal).

Dit is moeilik en ook nie raadsaam nie om veralgemenings in verband met die leerders se leerstyle en -prosesse te maak. Waar dit moontlik gedoen kon word, soos in die waarskynlike voorkoms van moedertaalinmenging, het dit gelei tot die voorspelling van tipiese taalfoute wat dus pro-aktief behandel kon word. Verder het die dosent bloot kennis geneem van algemene neigings, soos die neiging tot deduktiewe eerder as induktiewe leer, en die lesmateriaal en aanbiedingsmetodes dienooreenkomstig aangepas.

### **7.3.7 Die modulêre/ tematiese benadering**

Daar is reeds vroeg al deur die opleier besef dat, om die aandag van die derdetaalleerders te verkry en te behou, die leerstof aktueel en prikkelend moes wees. Dié besef het aanleiding gegee tot die keuse van temas waarin die studente sou

belangstel of wat hulle as relevant en bruikbaar sou beskou. Benewens die modules wat alreeds bespreek is (kyk 6.3 - 6.5), is verskeie ander temas behandel, onder andere die voorkoms van VIGS (kyk ook die Addenda vir verdere voorbeelde).

Hierdie benadering kan as suksesvol bestempel word, aangesien dit 'n baie positiewe reaksie van studente uitgelok het (kyk 7.4) en omdat dit verskillende geleenthede geskep het vir die leer van 'n wye reeks taalverskynsels soos woordeskat, verskeie taalfunksies en -strukture, asook aspekte van die teikenkultuur. Dit het ook die integrering van al die taalvaardighede (luister, praat, lees en skryf) moontlik gemaak en verskillende soorte kommunikatiewe aktiwiteite is binne die raamwerk geakkommodeer. Die nie-rigiede aard van die modules het, waar nodig, aanpassings aan die materiaal en die taalaktiwiteite gefasiliteer. Studente moes gereeld in groepe werk en was aktief betrokke by die leerproses omdat hulle self geskikte materiaal moes soek, lees en bespreek, en daarna gebruik om spesifieke take uit te voer. Informele kommunikasie in groepsverband is dus bevorder. Voorts kon die benadering gepaste formele taalinsette op 'n natuurlike wyse insluit.

Seker die grootste rede vir die voortgesette gebruik van temas was studente se entoesiastiese reaksie hierop, wat 'n hoë vlak van motivering verseker het.

### **7.3.8 Die skep van materiaal**

Aangesien geen handboek vir die aanleer van Afrikaans as derde taal op hierdie vlak beskikbaar was nie, moes al die materiaal wat in die kursus gebruik is, deur die opleier self versamel en saamgestel word. Soms is daar eers op 'n tema besluit en daarna gepaste materiaal gesoek en soms het die beskikbaarheid van interessante materiaal (soos strokiesverhale, liedjies, tekste, ensovoorts) die keuse van 'n tema bepaal. Dikwels moes studente self materiaal soek wat die hantering van die temas nog meer aktueel gemaak het.

Veral die gebruik van realia het egte kommunikasie tot gevolg gehad en het ook gelei tot die bespreking van aspekte van die teikenkultuur. Die gebrek aan beskikbare handboeke is dus nie as 'n nadeel beskou nie. Ten spyte van die feit dat die versameling en beplanning van oorspronklike materiaal 'n tydrowende proses was, het



dit gepas by die onderrigbenadering en het studente, as gevolg hiervan, die taalleerproses as meer prikkelend beleef.

### **7.3.9 Perke**

In die evaluering van die sukses al dan nie van 'n derdetaalkursus soos die een waarop hierdie studie fokus, moet bepaalde perke in ag geneem word. In hierdie studie het heelwat perke 'n rol gespeel in die implementering van die onderrig-leermodel. Die grootste nadeel was die min kontaktyd met die teikengroep. Die kursus strek oor een jaar en sluit twee lesings en een tutoriaal per week in (kyk 5.8). Gegee die verkorte akademiese jaar (nie meer as sewe maande onderrigtyd nie) en die dikwels swak bywoning en onstiptelikheid van die studente (wat hoofsaaklik toegeskryf kan word aan persoonlike omstandighede soos vervoerprobleme, eerder as aan 'n negatiewe gesindheid), dan is dit duidelik dat daar onvoldoende tyd beskikbaar is om die doelstellings van die kursus te bereik. Die belangrikste feit wat hiermee verband hou, is die studente se byna nul-kennis van Afrikaans met die aanvang van die kursus. Dit beteken dat die kursus as't ware 'n taalverwerwingskursus is en in hierdie lig geëvalueer moet word. Omdat taalleer nie met die leer van vakinhoud vergelyk kan word nie (omdat dit die verwerwing van vaardighede eerder as kennis behels), benodig die leerders meer tyd om 'n kommunikatiewe vlak van taalvaardigheid te bereik. Dié studie is beperk tot 'n tydperk van een jaar (of te wel sewe maande) omdat die Afrikaans 105-kursus oor net een jaar strek.

Die grootte van die groepe (een groep bestaan byvoorbeeld uit ongeveer 50 studente) word ook as 'n belangrike perk beskou, veral gegee die behoefte aan groepwerk wat kenmerkend van 'n kommunikatiewe benadering is. Terwyl dit wenslik is dat studente sulke aktiwiteite in die teikentaal moet uitvoer, benodig hulle begeleiding, veral aan die begin van die kursus, en dit is nie moontlik vir die groepleier om dié soort hulp gelyktydig aan elke groep te verleen nie. Die gevolg is dat studente dikwels oorslaan na Engels of hul moedertaal wanneer hulle sukkel en die doel van die oefening derhalwe verlore gaan.

'n Verdere perk is die persoonlike omstandighede van die meerderheid studente, waarna alreeds verwys is. Hieroor gaan nie verder uitgebrei word nie, maar daar is

alreeds bespreek hoe affektiewe faktore 'n wesenlike rol in suksesvolle leer speel en dit was duidelik uit hierdie studie dat studente se motivering en konsentrasievermoëns deur hul persoonlike probleme ondermyn is.

Voorts kan studente se aanvanklike redes om vir hierdie kursus in te skryf, bevraagteken kan word. Terwyl 'n klein persentasie studente wel in die aanleer van Afrikaans belangstel, het heelwat erken dat hulle die vak neem óf om hul kursusse vol te maak óf omdat hulle gehoor het dit is 'n maklike en genotvolle opsie. Aan die ander kant is dit een van die positiewe bevindinge van hierdie studie dat aanvanklike negatiewe houdings of 'n gebrek aan ware belangstelling juis in positiewe gesindhede en gemotiveerdheid omskep is.

'n Finale faktor is die intelligensie en taalaanleg van die studente self. Hieroor kan nie met vertroue gerapporteer word nie, aangesien hierdie nie 'n empiriese studie is nie en geen intelligensie- of aanlegtoetse afgelê is nie. Alhoewel die algehele akademiese beeld van die teikengroep nie positief is nie, kan hierdie studie geen gevolgtrekkings maak oor die verband tussen suksesvolle taalverwerwing en die intelligensie en taalaanleg van leerders nie.

#### **7.3.10 Tweede- teenoor derdetaalleer**

Die verskil tussen tweede- en derdetaalleer is vroeër bespreek (kyk 2.1). Daar is melding daarvan gemaak dat die navorsingsliteratuur 'n duidelike onderskeid tref tussen tweede- en vreemdetaalleer, eerder as tussen tweede en derde taal. Om hierdie rede is dié twee terme as sinoniem beskou vir die doeleindes van bespreking. Tog moet daar in die bevindinge 'n onderskeid getref word omdat dit die kritiese evaluering van die studie wesenlik beïnvloed.

Vir die teikengroep in hierdie studie is Afrikaans letterlik 'n derde (of, in baie gevalle, 'n vierde) taal. Almal is hul moedertaal en Engels magtig, maar heelwat studente kan 'n tweede Afrika-taal, soos Xhosa, Sotho of Zulu ook gebruik. Gegee die leerders se byna nul-kennis van Afrikaans met die aanvang van die kursus, sou Afrikaans in hierdie konteks met reg as 'n vreemde taal beskou kon word. Dit is bloot omdat die leerders wel in 'n breë gemeenskap woon waar Afrikaans gebruik word, dat hierdie term, soos

gebruik in die literatuur, nie volgens definisie van toepassing is nie. Tog moet daar onthou word dat swart studente selde of ooit kontak het met moedertaalsprekers van Afrikaans. Die erfenis van Apartheid is nog nie uitgewis nie en inter-rassige verhoudings het nog nie daardie vlak van gereelde informele kommunikasie bereik nie. Om hierdie redes is Afrikaans vir die meerderheid leerders tog 'n "vreemde taal".

Hierdie feit het duidelike implikasies vir die doelstellings van die kursus, dit wil sê vir die vlak van taalvaardigheid wat realisties van studente aan die einde van die jaarkursus verwag kan word. Die kursus kan dus as inleidend beskou word, met die doel om 'n fondament te lê waarop voortgebou moet word (ook na die voltooiing van die kursus). 'n Verdere doelstelling is om studente in staat te stel om basiese Afrikaans te verstaan, beide mondeling en skriftelik, en om in eenvoudige Afrikaans te kommunikeer. Hiermee saam gaan die belangrikste doelstelling van positiewe gesindhede kweek ten opsigte van beide die taal en die moedertaalsprekers van Afrikaans. Gegee hierdie doelstellings en perke, volgens die kwalitatiewe evaluering waarop hierdie studie gebaseer is (dit wil sê waarneming en studenteterugvoer), kan die kursus as 'n gekwalifiseerde sukses beskryf word. Hierdie bevindinge moet in die lig van die aanbevelings wat hieronder volg, beskou word.

#### **7.4 STUDENTETERUGVOERING**

Die navorsingsmetodes wat in dié studie gebruik is (soos beskryf in HOOFSTUK EEN), dui aan dat hierdie nie 'n empiriese studie is nie. Alhoewel studente aan die begin van die kursus wel 'n eenvoudige intreetoets afgelê het en ook aan die einde van die jaar 'n taaleksamen afgelê het (kyk Addenda), word die sukses al dan nie van die kursus nie bloot op grond hiervan beoordeel nie. Statistiek in verband met elke leerder se prestasie word dus nie verskaf nie. Daar kan wel gerapporteer word dat die slaagsyfer aan die einde van die jaar 70% was vir 'n groep van 150 studente (1996-getalle).

Bevindinge gebaseer op kwalitatiewe metodes is in hierdie hoofstuk bespreek. Van hierdie bevindinge sluit in studente se evaluering van die kursus en die mate waarin die kursusdoelstellings (soos hierbo aangedui) bereik is. 'n Seleksie uit hierdie terugvoer word hieronder verskaf. (Van die kommentaar is uit Engels vertaal.)

Ten opsigte van die **materiaal** wat in die kursus gebruik is, is die volgende gesê: Ek het die kursus geniet, want ek het nie net baie Afrikaanse woorde geleer nie, maar ek het ook baie geleer van die kultuur van my vriende en van die Afrikaner. Ek hou van die temas waaroor ons gepraat het omdat dit gaan oor goed waaroor ons elke dag praat, byvoorbeeld die grondwet, seksuele onverantwoordelikheid en vigs. Die klasse het telkens gegaan oor alledaagse situasies waarmee ons maklik kon identifiseer. Die kursus leer my van dinge waarvan ek niks geweet het nie. Ek geniet die kursus; niks moet verander word nie. Die dosent is innoverend in die keuse van materiaal. Ons leer nie net Afrikaans nie, maar ook interessante feite oor die lewe en ander mense. Ons leer Afrikaans deur oor alledaagse realiteite te praat.

Oor die **aanbieder** het een student gesê: “Die dosent se naam is ‘Geduld’.” Die Afrikaanse Departement het die regte persoon gekies vir die kursus; sy maak dit wat dit is. Ons dosent se entoesiasme motiveer ons almal om die kursus te geniet. As iets te moeilik raak, sien ons dosent gou as ons dit nie verstaan nie. Ek waardeer haar geduld. Ek hou daarvan dat ons so ’n goeie verhouding met ons dosent mag hê. Mevrou gee regtig om vir ons. Die sukses van die kursus lê in die feit dat die dosent vir almal omgee en sy het die vermoë om ons te motiveer. ’n Mens voel nooit dom of skaam in die Afrikaans klas nie.

’n Paar **algemene opmerkings** oor die kursus was die volgende: Wat ek van die kursus geniet het, is dat alle studente dit so geniet - ongeag hul taalvaardigheidsvlak. Ek hou van die sang en vra meer liedjies! Ek hou nie net van die kursus nie; ek is mal daaroor. Ek wens dit was nie net ’n eenjarige kursus nie. Daar is nie een kursus op kampus wat so interessant en lekker is soos die Afrikaans 105-kursus nie. Ek geniet dit om in die Afrikaans klas te wees, want ek voel vry en deur al die groepwerk wat ons doen, leer ek baie nuwe woorde. Die groepwerk is interessant. Die klas werk goed saam. Dis lekker om vry te voel om vir jou groep woorde te vra wat jy nie verstaan nie. Ek is ook nie meer skaam om in die groep te praat of te lees nie. Ek hou van die feit dat ons in die begin Engels mag praat om vrae te vra en dat ons dosent selfs woorde in ons moedertaal verduidelik as ons onseker is. Ons het die taal nodig omdat so baie sake-ondernemings deur Afrikaners gedomineer word. Ek raak al hoe

meer nuuskierig oor die taal en veral die mense wat die taal praat. Hierdie taal gaan nog eendag vir my help om werk te kry.

Daar was slegs enkele studente wat negatief was oor die kursus. Die algemeenste redes was dat dit te moeilik is om Afrikaans te leer, dat hulle voel hulle vorder nie vinnig genoeg nie en dat die eksamen te moeilik is.

## 7.5 AANBEVELINGS

Die volgende aanbevelings word gedoen in die lig van die omvang, aard, doelstellings en perke van die studie soos in HOOFSTUK EEN uiteengesit.

- Dit sou baie waardevol wees as hierdie studie oor 'n langer tydperk gedoen kon word om studente se algehele vordering en taalvaardigheidsvlak op die mediumtermyn te evalueer. In so 'n geval sou betekenisvolle gevolgtrekkings ook gemaak kon word in verband met die *tempo* van taalverwerwing en sou gedifferensieerde prestasie (soos byvoorbeeld luisterbegrip, mondelinge kommunikasievermoë, leesbegrip en skryfvermoë) met groter sekerheid gekoppel kon word aan die insette, metodes en aktiwiteite wat in die kursus gebruik is.
- Die studie kan ook op 'n empiriese wyse uitgevoer word om die sukses al dan nie van die onderrigbenadering, die materiaal en aktiwiteite objektief te evalueer. Dit sou die gebruik van eksperimentele en kontrolegroepe moet behels. 'n Fokuspunt in so 'n empiriese studie kan een of meer van die volgende aspekte insluit: die effektiwiteit van kommunikatiewe taalonderrig (KTO) in die konteks van 'n derdetaalkursus; die bydrae al dan nie van formele taalonderrig tot suksesvolle taalverwerwing of taalleer; effektiewe maniere om woordeskatverwerwing te bevorder in die konteks van derdetaalleer; die wenslikheid van 'n funksionele benadering tot derdetaalleer (teenoor 'n bloot strukturele of tematiese benadering), dit wil sê om die kursus te struktureer rondom 'n reeks taalfunksies soos groet, bedank, saamstem, aanwysings gee, afspraak maak, verskonings maak en ander relevante aksies wat deur middel van taal uitgevoer kan word.
- Die wesenlike rol wat affektiewe faktore in derdetaalverwerwing speel, behoort verder nagevors te word. Veral aspekte soos die bevordering van intrinsieke en

ekstrinsieke motivering, asook die rol wat instrumentele en geïntegreerde motivering in taalverwerwing speel. 'n Verdere moontlike fokus is die uitwerking wat identifisering met die teikenkultuur het op die tempo van taalverwerwing, asook op die uitkomstvlak van taalvaardigheid.

- In hierdie studie is voorlopige afleidings gemaak in verband met die aard en omvang van die leerstyle en leerprosesse wat swart volwassenes gebruik om 'n derde taal te begryp en te gebruik. Daar is nie gepoog om leerstrategieë te identifiseer nie - dit was nie 'n doelstelling van die navorsing nie. Tog is dit voor-die-hand-liggend dat verskillende leerstrategieë deur die heterogene groep leerders gebruik is en met 'n mindere of meerdere mate van sukses. 'n Waardevolle navorsingsprojek sou wees om suksesvolle leerstrategieë wat hierdie teikengroep gebruik om 'n derde taal te bemeester, te identifiseer en dan die praktiese toepassing hiervan empiries te toets. Dit sou die volgende behels: die identifisering van die taalleerstrategieë; die onderrig van die teikengroep in die gebruik daarvan; die ontwerp van materiaal wat by die aard van die strategieë pas; die begeleiding en monitering van studente tydens die taalleerproses; die evaluering van die suksesvolle toepassing daarvan. Hierdie studie sou van 'n inter-dissiplinêre aard wees, aangesien dit van insigte uit beide kognitiewe sielkunde en psigolinguistiek gebruik maak - wat tans 'n baie dinamiese navorsingsterrein is.
- Ten spyte van die belangrike onderskeid tussen taalleer en taalverwerwing, het hierdie studie gefokus op 'n onderrigleermodel wat in die klaskamer geïmplementeer is. Alhoewel sover moontlik gebruik gemaak is van realia en kommunikatiewe aktiwiteite, val die klem nog steeds op taalleer, eerder as op taalverwerwing wat deur spontane, egte kommunikasie met moedertaalsprekers bevorder word. Twee aanbevelings spruit uit hierdie situasie. Eerstens behoort die uitbreiding van die gebruik van realia as deel van kommunikatiewe aktiwiteite in die klaskamer ondersoek te word. Dit sal ook die ontwerp van geskikte materiaal behels. Tweedens moet die moontlikheid van gemeenskapsbetrokkenheid by 'n derdertaalkursus, om as aanvulling te dien vir meer konvensionele klaskameronderrig, oorweeg word. Dit sou van studente vereis om in die

moedertaalgemeenskap in te beweeg om hul taalkennis in die praktyk toe te pas. So 'n studie sou ook sosiolinguistiese implikasies inhou.

## 7.6 AFSLUITING

Die evaluering van die sukses al dan nie van hierdie studie is gebaseer op kwalitatiewe data wat in die proses van die implementering van die derdetaalkursus versamel is. Die bevindinge in verband met verskeie aspekte van die samestelling en aanbieding van hierdie kursus is beskryf. Ter afsluiting moet die kursus in perspektief geplaas word om die belangrikste insigte wat uit die navorsing voortspruit, te beklemtoon.

Veralgemenings in verband met suksesvolle onderrigmetodes, kurrikula, lesmateriaal en dies meer in die konteks van 'n derdetaalkursus kan nie met vertroue aanvaar word nie. Dit blyk ook uit die literatuur. Daarom kan die afleidings wat op grond van hierdie unieke studie gemaak is, ook nie met veiligheid veralgemeen word nie. Wat wel uit hierdie navorsing afgelei kan word, is dat affektiewe faktore soos die leerders se motivering, hul gesindhede teenoor die teikentaal en die moedertaalgebruikers van die taal en hul verhouding en identifisering met die opleier self, net so 'n belangrike veranderlike in suksesvolle taalverwerwing mag wees as meer konvensionele kognitiewe en didaktiese oorwegings. As swart volwasse leerders 'n positiewe gesindheid kan ontwikkel teenoor 'n derde taal wat hulle as die "taal van die onderdrukker" beskou, en as hulle die kursusinsette as nuttig en genotvol kan beleef, dan word ander faktore van minder belang en is die stryd om die taal vir kommunikatiewe doeleindes te bemeester, halfpad gewonne.

## BIBLIOGRAFIE

Alatis, JE, HB Altman & PM Alatis (Eds). 1981. *The second language classroom: Directions for the 1980s*. New York: Oxford University Press.

Asher, J. 1977. *Learning another language through actions: The complete teacher's guide book*. Los Gatos: Sky Oaks Productions.

Allwright, RL. 1990. "What do we want teaching materials for?" In R Rossner & R Bolitho (Eds). 1990.

Beebe, LM. 1988. *Issues in second language acquisition*. New York: Newbury House.

Berwald, J-P. 1987. Teaching foreign languages with realia and other authentic materials. ERIC Monograph. Washington: Center for Applied Linguistics.

Bialystok, E. 1982. "On the relationship between knowing and using forms." *Applied Linguistics* 3 (2):181-206.

Blair, RW (Ed). 1982. *Innovative approaches to language teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Bley-Vroman, R. 1989. "The logical problem of second language learning." In SM Gass & J Schachter (Eds). 1989.

Bosch, B. 1995. "Taalgesindhede en die onderrig van Afrikaans." *Per Linguam* 11 (1): 14-24.

Botha, HL. 1986. Suggestopaedia for second language acquisition. Ongepubliseerde D. Ed-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

Brown, HD. 1987. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.



- Brown, HD. 1994. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Brown, JD. 1988. *Understanding research in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, CJ & K Johnson (Eds). 1979. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Brumfit, C. 1984. *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M & V Esarte-Sarries. 1991. *Investigating cultural studies in foreign language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Clark, JL. 1987. *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Carroll, J. 1981. "Twenty-five years of research on foreign language aptitude." In K Diller (Ed). 1981. *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Celce-Murcia, M & S Hilles. 1988. *Techniques and resources in teaching grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Chaudron, C. 1988. *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. 1959. "Review of 'Verbal Behaviour' by BF Skinner." *Language* 35: 26-58.
- Code, B. 1989. *Teaching cross-cultural sensitivity in the language classroom*. ERIC Monograph. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Cook, V. 1991. *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.

- Crookes, G. 1993. "Action research for second language teachers". *Applied Linguistics* 14(2): 130-144.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and special education*. San Diego: College-Hill Press.
- Curran, CA. 1976. *Counseling-learning in second language*. East Dubuque: Counseling-Learning Publications.
- Doggett, G. 1986. Eight approaches to language teaching. ERIC Monograph. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Dubin, F and E Olshain. 1986. *Course design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H, M Burt & S Krashen. 1982. *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, R. 1993. "The structural syllabus and second language acquisition." *TESOL Quarterly* 27(1): 91-113.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Engelbrecht, MM. 1990. Selected techniques for reducing the affective filter in the English second language classroom. Ongepubliseerde M.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Fillmore, C. 1979. "A grammarian looks to sociolinguistics." In JB Pride (Ed). 1979.
- Finocchiaro, M & C. Brumfit. 1983. *The functional-notional approach*. New York: Oxford University Press.

Fotos, S & R Ellis. 1991. "Communicating about grammar: A task-based approach." *TESOL Quarterly* 25(4): 605-627.

Fotos, SS. 1993. "Consciousness-raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction." *Applied Linguistics* 14(4): 385-402.

Gardner, RC. 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, RC & WE Lambert. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Gass, SM & CG Madden (Eds). 1985. *Input in second language acquisition*. Cambridge: Newbury House.

Gass, SM & J Schachter (Eds). 1989. *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gass, SM & L Selinker. 1994. *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale NJ: Erlbaum Associates.

Gattegno, C. 1972. *Teaching foreign languages in schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.

Harmer, J. 1982. "What is communicative?" *English language Teaching Journal* 36: 164-168.

Harmer, J. 1983. *The practice of English Language teaching*. London: Longman.

Hatch, E. 1983. *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Heugh, K, A. Sigrünn & P Plüddemann. 1995. *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann.

- Heyde, A. 1979. The relationship between self-esteem and the oral production of a second language. Ongepubliseerde Ph.D.-tesis, Universiteit van Michigan.
- Howatt, APR. 1984. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyltenstam, K & M Pienemann. 1985. *Modelling and assessing second language acquisition*. San Diego: College-Hill Press.
- Hymes, D. 1971. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Joe, A. 1995. "Text-based tasks and incidental vocabulary learning." *Second Language Research* 11(2): 149-158.
- Johnson, K & K Morrow (Eds). 1981. *Communication in the classroom*. London: Longman.
- Johnson, K. 1982. *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon.
- Johnson, K. 1983. Syllabus design: Possible future trends. In K Johnson & D Porter (Eds). 1983.
- Johnson, K & D Porter (Eds). 1983. *Perspectives in communicative language teaching*. London: Academic Press.
- Klein, EC. 1995. "Second versus third language acquisition: Is there a difference?" *Language Learning* 45(3): 419-465.
- Klein, W. 1986. *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kochman, T. 1981. *Black and white styles in conflict*. Chicago: University of Chicago Press.

- Krashen, SD. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, SD. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, SD & TD Terrell. 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. 1987. "From unity to diversity: Twenty-five years of language-teaching methodology." *English Teaching Forum* 15(4): 2-10.
- Larsen-Freeman, D. 1993. "Second language acquisition research: Staking out the territory". In S. Silberstein (Ed). 1993.
- Larsen-Freeman, D and MH Long. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Legutke, M & H Thomas. 1991. *Process and experience in the language classroom*. London: Longman.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons.
- Lightbown, PM. 1985. "Can language acquisition be altered by instruction?" In K Hyltenstam & M Pienemann (Eds). 1985.
- Lightbown, P & N Spada. 1993. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Littlewood, W. 1984. *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. 1988. "Instructed interlanguage development." In LM Beebe (Ed). 1988.
- Long, M. 1993. "Assessment strategies for SLA theories." *Applied Linguistics* 14 (3): 225-249.
- Long, MH & G. Crookes. 1992. "Three approaches to task-based syllabus design." *TESOL Quarterly* 26(1): 27-56.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Melrose, R. 1991. *The communicative syllabus*. London: Pinter Publishers.
- Mitchell, R. 1988. *Communicative language teaching in practice*. London: CILT.
- Morain, G. 1986. The role of culture in foreign language education. ERIC Monograph. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Mouton, J & HC Marais. 1985. *Metodologie van die geesteswetenskappe*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike navorsing.
- Nunan, D. 1988a. *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1988b. *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. 1991. "Communicative tasks and the language curriculum." *TESOL Quarterly* 25(2): 279-295.
- Nunan, D. 1995. *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Phoenix ELT. that work
- Oller, JW & PA Richard-Amato (Eds). 1983. *Methods that work*. Cambridge: Newbury House.

- O'Malley, JM & AV Chamot. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, JM, AV Charmot, B Stewner-Manzanares, RP Pusso & L Küpper. 1985. "Learning strategy applications with students of English as a second language." *TESOL Quarterly* 19 (4): 557-584.
- Oxford, R. 1989. *The role of styles and strategies in second language learning*. ERIC Monograph. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Poole, D. 1992. "Language socialization in the second language classroom." *Language Learning* 42 (4): 593-616.
- Pride, JB (Ed). 1979. *Sociolinguistic aspects of language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, JC. 1985. *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, JC & C Lockhart. 1994. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, JC & TS Rodgers. 1986. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riddlemoser, N. 1987. *Working with limited English proficient students in the regular classroom*. ERIC Monograph. Washington: Center for Applied Linguistics
- Rigg, P. 1990. "Whole language in adult ESL programs." *ERIC/CLL News Bulletin*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Rivers, D. 1992. "Language socialization in the second language classroom." *Language Learning* 42 (4): 593-616.

- Rossner, R & R Bolitho (Eds). 1990. *Currents of change in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Rubin, J. 1975. "What the 'good language learner' can teach us." *TESOL Quarterly* 9(1): 41-51.
- Rutherford, WE. 1987. *Second language grammar: Learning and teaching*. London: Longman.
- Savignon, S. 1976. "On the other side of the desk: A look at teacher attitude and motivation in second language learning." *Canadian Modern Language Review* 32: 295-302.
- Savignon, S. 1983. *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading: Addison-Wesley.
- Savignon, S. 1987. "What's what in communicative language teaching." *English Teaching Forum* 15(4): 16-21.
- Savignon, S. 1993. "Communicative language teaching: State of the art." In S. Silberstein (Ed). 1993.
- Schachter, J. 1993. "Second language acquisition: Perceptions and possibilities." *Second Language Research* 9(2): 173-187.
- Sharwood-Smith, M. 1981. "Consciousness-raising and the second language learner." *Applied Linguistics* 2 (2):159-169.
- Schumann, J. 1978. "The acculturation model for second language acquisition." In R. Gingras (Ed). 1978. *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Seliger, HW & E Shohamy. 1989. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Silberstein, S (Ed). 1993. *State of the art TESOL essays*. TESOL.



- Spolsky, B. 1989. *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, HH. 1992. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevens, PD. 1977. *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Swartz, AE. 1994. "Die rol van affektiewe faktore in tweede taalverwerwing." Referaat gelewer tydens die SAVTO-kongres te UWK, Bellville, Junie 1994.
- Swartz, JJ. 1985. Integrating the language laboratory with a communicative approach to teaching English second language. Ongepubliseerde M. Ed-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Swartz, JJ. 1991. "Thinking skills and communicative language teaching: A curriculum perspective." *Per Linguam* 7(1): 39-47.
- Swartz, JJ. 1994. An integrated language support course for disadvantaged students. Ongepubliseerde D.Ed.-tesis. Universiteit van Stellenbosch.
- Tarone, E & G Yule. 1989. *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Terrell, TD. 1983. "The natural approach to language teaching: An update." In JW Oller & PA Richard-Amato (Eds). 1983.
- Tomalin, B & B Stempleski. 1993. *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Patten, B, TR Dvorak & JF Lee. 1987. *Foreign language learning: A research perspective*. New York: Newbury House.
- Widdowson, HG. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, HG & CJ Brumfit. 1981. "Issues in second language syllabus design."  
In JE Alatis, HB Altman & PM Alatis (Eds). 1981.

Widdowson, HG. 1984. *Explorations in applied linguistics, 2*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, DA. 1972. *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.

Wilkins, DA. 1976. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, J. 1995. "Focus on form in communicative language teaching: Research findings and the classroom teacher." *TESOL Journal*. Summer 1995: 12-16.

Wright, A, D Betteridge & M Buckby. 1984. *Games for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, T. 1987. *Roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press.

Yalden, J. 1983. *The communicative syllabus: Evolution, design and implementation*. Oxford: Pergamon.

# **ADDENDA**



VAK:  
SUBJECT:

**AFRIKAANS 105**

Tyd/Time: **3 uur**

Vraestel/Paper: **I**

Punte/Marks: **100**

### VRAAG 1

Lees die onderstaande gedeelte versigtig deur en beantwoord dan die vrae wat daarop volg. (Onthou, daar is 'n woordeskatlys aan die einde om jou te help.)

#### DIE GOUE SEUN VAN DIE SINKHUISIE

1. Die hobbelrige pad tussen Koornfontein en Kriel lyk nou nie juis na 'n teelaarde vir Olimpiese kampioene nie. Regs, langs 'n berg van steenkool op die vlakte, blaas 'n kragssentrale donker besoedelingswolke die lug in. Links is 'n plaashek.
2. By dié hek het Josaya Thugwane se atletiekloopbaan begin. Hier het hy elke middag gestaan en kyk hoe draf Koornfontein-myn se atlete daar in hul tekkies verby. Hy was sewentien jaar oud, 'n maer seun wat by sy ma op die plaas gewoon het en soms in tuine op Kriel gewerk het om geld te verdien.
3. Een middag het Job Mahlangu, een van die atlete, vir hom gevra waarom draf hy nie saam nie. Dit was 'n Vrydagmiddag. Die Maandagmiddag toe hulle weer daar verbygaan, het Josaya langs hulle ingeval.
4. "Ek onthou nog goed," lag Job, "Josaya het 'n wit hemp en 'n langbroek aangehad. Maar wat ek die beste onthou, was sy skoene. Sulke swartes, van dié waarmee jy kerk toe gaan. Dit was die eerste keer dat hy gehardloop het, maar hy het bygehou met daardie skoene.
5. Dit was agt jaar gelede.

6. Nou, nadat hy met sy goue medalje vir die marathon die eerste swart Suid-Afrikaner geword het wat op die Spele goud wen, hoef Josaya nooit weer te wonder waar hy tekkies gaan kry nie. Benewens verskeie moontlike borgskappe gaan die Departement van Sport en Ontspanning hom R150 000 vir sy prestasie gee.
7. Dis groot dinge vir 'n man wat net graad 1 op skool geslaag het, as skoonmaker by die Koornfontein-myn werk en onlangs vir hom, sy vrou en twee dogters 'n huisie in 'n plakkerskamp naby Ermelo, gebou het. Josaya kon amper nie aan die Spele deelneem nie nadat rowers hom deur die wang geskiet het en hy uit sy bewegende Mazda-bakkie moes spring om van hulle af weg te kom. Dis dieselfde Josaya wat jou 'n knop in die keel laat kry het toe hy na sy oorwinning sê: "Dit was vir my lekker om dit vir my familie, my land en my president te doen."
8. "Ons is baie, baie, baie bly," sê Zondwa. "Ek wens net ek was daar by die eindstreep sodat my man in my arms kon inhardloop." Sy het saam met 'n paar van Josaya se vriende hier na die wedloop gekyk op hul klein swart-en-wit TV-stelletjie wat deur 'n motorbattery aan die gang gehou word. In die hoek van die vertrek staan 'n outydse vertoonkas waarin van Josaya se trofee en medaljes uitgestal word. Sy Olimpiese goue medalje sal 'n ereplek kry.
9. Daphne Botoha, sekretaresse van die Koornfontein-myn se atletiekklub, sê Josaya behoort al aan die klub vandat hy sewentien jaar oud was. "Hy is 'n baie stil, nederige mens." In 1988, skaars 'n jaar nadat hy saam met Job Mahlangu begin oefen het, het hulle al begin vermoed dat hy dit ver gaan bring. Dit was nadat hy twaalfde in die Sun City marathon geëindig het. Josaya het nie sy eie afrigter nie. Daphne sê hy luister graag na raad, maar besluit dan self. Die Kaapse afrigter Bobby McGee het Josaya die laaste ruk baie gehelp.
10. Josaya het twee maande voor die wedloop al Amerika toe vertrek om hom in Albuquerque in New Mexico te gaan voorberei. Albuquerque is baie hoog bo seevlak geleë. Daar is minder suurstof hoog bo seevlak beskikbaar en dit help atlete om 'n groter longkapasiteit te ontwikkel. Vroeër het hy hier op die paaie rondom Koornfontein geoefen. "Elke middag," sê Job, "het ek 'n kan water en 'n kan koeldrank op sy bakkie gelaai en saam met hom gery. Hy het party middae

tot 38 km ver gehardloop. Dan in die oggend nog 10 km. Soms het hy net spoed ge oefen: tien telefoonpale hardloop hy vinnig, dan weer tien stadiger. So het hy aangehou en aangehou.”

11. In Maart het die ongeluk hom egter getref. Een oggend op pad Koornfontein toe, het drie rowers by Josaya in sy Mazda-bakkie gespring. “Hulle wou my sleutels hê, maar ek wou dit nie vir hulle gee nie. Een het my in die gesig geskiet. Die bakkie het nog beweeg, maar ek het besluit om liever uit te spring,” vertel Josaya. “Ek het hard op die grond geval en my rug seergemaak. Ek het gedink ek sal nie weer gou kan hardloop nie.” Die skoot is gelukkig deur sy kakebeen. Hy was tien dae in die hospitaal. “Ek het stadig weer begin oefen. Gelukkig het ek gou reggekom.”
12. Hoewel daar uitsonderings is, is die meeste goeie marathon-atlete kleinerig. Jy moet nie baie gewig saamdra as jy 42,2 km wil hardloop nie. Josaya Thugwane weeg net 45 kg en is maar 1,65m lank.
13. Hy weet nog nie wat hy met sy geld gaan doen nie. Maar een ding is seker: hy gaan beslis na 'n beter huis trek. Sy trofeekas gaan saam. Hy sal wel in die volgende 10 jaar nog baie oorsee aan wedlope gaan deelneem, maar altyd terugkom na Koornfontein se wêreld. Dis waar hy grootgeword het. Sy ma, Katriena, woon naby Morgenzon, maar sy pa is reeds dood. Dis ook waar Job Mahlangu is - sy beste vriend en die man wat hom genooi het om saam met hulle te hardloop toe hy daar by die plaashek gestaan het. Daardie dae toe hy met 'n paar verweerde kerkskoene moes hol.

Verwerk uit *Die Huisgenoot*, 15 Augustus 1996

1. Hoekom is dit so merkwaardig dat Josaya Thugwane so goed presteer het by die Olimpiese Spele? (2)
2. Watter veranderinge, dink jy, sal nou in sy lewe plaasvind? Noem twee moontlikhede. (4)
3. Noem twee faktore wat hom moontlik gehelp het om die marathon te wen. (4)

4. Hoekom, dink jy, beskryf die skrywer die omgewing waar Josaya grootgeword en begin hardloop het in sulke detail? (2)
5. Watter teken is daar dat Josaya 'n nederige mens is? (2)
6. Watter rol het Job Mahlangu in sy lewe gespeel? (2)
7. Watter vroeë tekens was daar dat Josaya 'n baie goeie langafstandatleet sou word? (2)
8. Josaya was vroeër vanjaar in 'n rooftog betrokke. As 'n mens kyk na sy optrede tydens die voorval, leer jy hom as mens ken. Watter karaktereienskappe van Josaya kom duidelik na vore? (2)
9. Dink jy dat Josaya se oorwinning die swart jeugdiges van Suid-Afrika kan inspireer? Verduidelik jou antwoord. (3)
10. Hoekom kan Josaya se eerste poging om te draf as snaaks beskou word? (3)
11. Hoekom sal Josaya nie sommer wegtrek van Koornfontein nie? (4)
12. Verduidelik in jou eie woorde die betekenis van "dat hy dit ver gaan bring" (paragraaf 9). (2)
13. Kies die korrekte antwoord uit die drie moontlikhede in elke geval hieronder. Skryf die korrekte woord/frase langs die nommer neer.
- a) teelaarde (paragraaf 1) beteken: 'n plek met 'n gesonde klimaat  
'n plek om lekker te bly  
'n plek waar talent ontwikkel kan word
- b) prestasie (paragraaf 6) beteken: geld wat jy gewen het  
iets moois wat mense van jou sê  
iets wat jy bereik het in die lewe
- c) beslis (paragraaf 13) beteken: miskien  
sonder twyfel  
binnekort. (3)

[35]

## VRAAG 2

Jy is 'n verslaggewer van 'n Afrikaanse koerant en het net na sy oorwinning 'n onderhoud met Josaya Thugwane gevoer. Elke persoon moet ses keer praat. Begin so:

Verslaggewer: Josaya, baie geluk met jou mooi prestasie!

Josaya:

[20]

## VRAAG 3

Alle Suid-Afrikaners was baie trots toe Josaya die marathon gewen het. Skryf 'n brief aan hom waarin jy hom gelukwens met sy oorwinning en hom voorspoed toewens. Gebruik ongeveer 150 woorde. Begin so:

Beste Josaya

Geluk met jou goue medalje.

(Jy hoef nie jou adres te skryf nie.)

[20]

## VRAAG 4

Vul die ontbrekende woorde in die onderstaande stuk in. Jy moet nie die hele gedeelte oorskryf nie. Skryf net die ontbrekende woord langs die korrekte nommer (1 - 10) neer.

Nadat Josaya Thugwane die marathon by die Olimpiese Spele in Atlanta gewen het, is daar opnuut geskryf en gepraat oor hierdie moordende wedren wat gewoonlik die hoogtepunt by elke Olimpiese Spele is.

Goeie marathon-atlete sê jy ..1.. net drie top-marathons in ..2.. lewe hardloop. Niks meer is moontlik ..3.. As 'n mens kyk na die statistieke ..4.. beroemde marathon-atlete lyk dit nogal waar, sê Sarel van der Walt, die bekende atletiekskrywer ..5.. al oor meer marathons verslag gedoen ..6.. as wat hy kan onthou. Toetse het gewys 'n mens ..7..

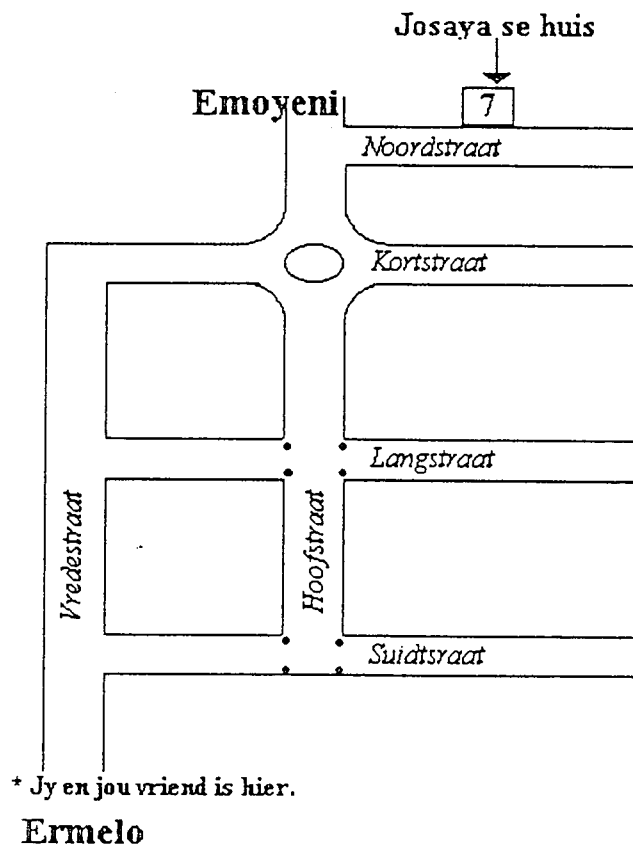


eintlik net gemaak om sowat 32 km op 'n slag te hardloop. Top-atlete hardloop gewoonlik ..8.. een of twee marathons ..9.. jaar, omdat die liggaam stadig herstel ..10.. 'n baie vinnige wedloop. [10]

### VRAAG 5

Jou vriend is in Ermelo en hy wil graag vir Josaya in Emoyeni, die "township" naby Ermelo, gaan kuier, Verduidelik vir hom waar Josaya woon. Gebruik die kaart.

[5]



### VRAAG 6

A Verbeter die volgende sinne. Skryf al die sinne oor.

Toe Josaya 17 jare oud was, Job Mahlangu het die seun wie langs die pad gestaan het, gesien. Job het gou geken dat die seun het baie potensiaal. Hy het Josaya sy help aangebied en nooit opgehou om hom aan te moedig. (7)

**B Gebruik die voegwoord tussen hakies om die volgende sinne te verbind:**

- (i) Josaya was baie moeg. (nadat) Hy het die marathon gewen.
- (ii) Josaya bly 'n nederige man. (al) Hy het die marathon gewen.
- (iii) Josaya sal 'n beter huis koop. (sodra) Hy het sy prysgeld ontvang. (3)

[10]

# NELSON MANDELA

in Geboreleier



AFRIKAANS 105



## NELSON MANDELA

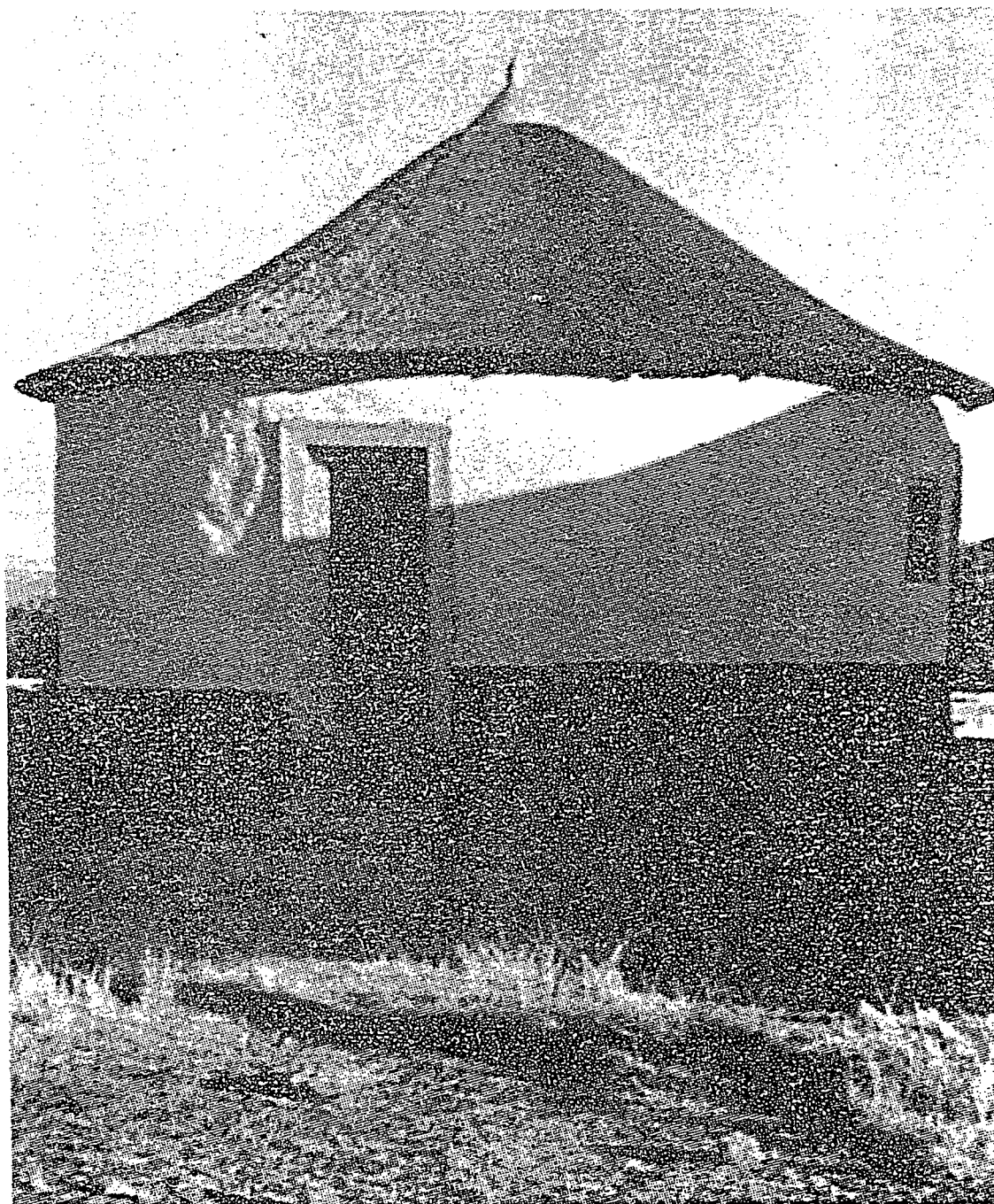
### 'n Gebore leier

*“In my leeftyd het ek myself gewy aan die stryd wat die mense van Afrika gevoer het. Ek het blanke oorheersing bestry en ek het swart oorheersing bestry. Ek het die idee gekoester van 'n demokratiese en vrye samelewing, waarin alle mense in harmonie en met gelyke geleenthede kan saamleef. Dit is 'n ideaal wat ek hoop om voor te lewe en te bereik. Maar, as dit nodig is, is dit 'n ideaal waarvoor ek bereid is om te sterf.”*

Nelson Rolihlahla Mandela: 1964.

## Kinderjare in die Transkei

Nelson Rolihlahla Mandela is op 18 Julie 1918 gebore. Hy het saam met sy drie susters in die dorpie Qunu in die Transkei grootgeword. Alhoewel hy uit 'n koninklike familie gebore is, het hy skape opgepas en help ploeg. Hy het 'n Metodiste-skool bygewoon en daarna op Fort Hare gaan studeer.



*Die huis waarin Mandela gebore is.*





*Mandela op die ouderdom van 19 in-Umtata, Transkei.*



*Mandela het nog altyd  
fiks gebly. Hy was in  
sy jeug 'n kranige bokser.*

## Johannesburg en die huwelik

In 1941 gaan Mandela na Johannesburg. Hy werk as 'n polisieman op 'n myn en daarna as 'n eiendomsagent. Hy sit ook sy regstudies voort. Hy ontmoet Walter Sisulu en die twee mans word dadelik vriende. Sisulu stel Mandela voor aan sy jong niggie, Eveline. Mandela is in 1944 met haar getroud.



*Mandela en sy eerste vrou, Eveline. Hulle het drie kinders gehad – twee seuns en 'n dogter. Hulle is in 1958 geskei. Hul seun, Tembi, het in 'n motorongeluk gesterf terwyl Mandela op Robbeneiland in aanhouding was.*



*'n ANC opmars in 1944.*

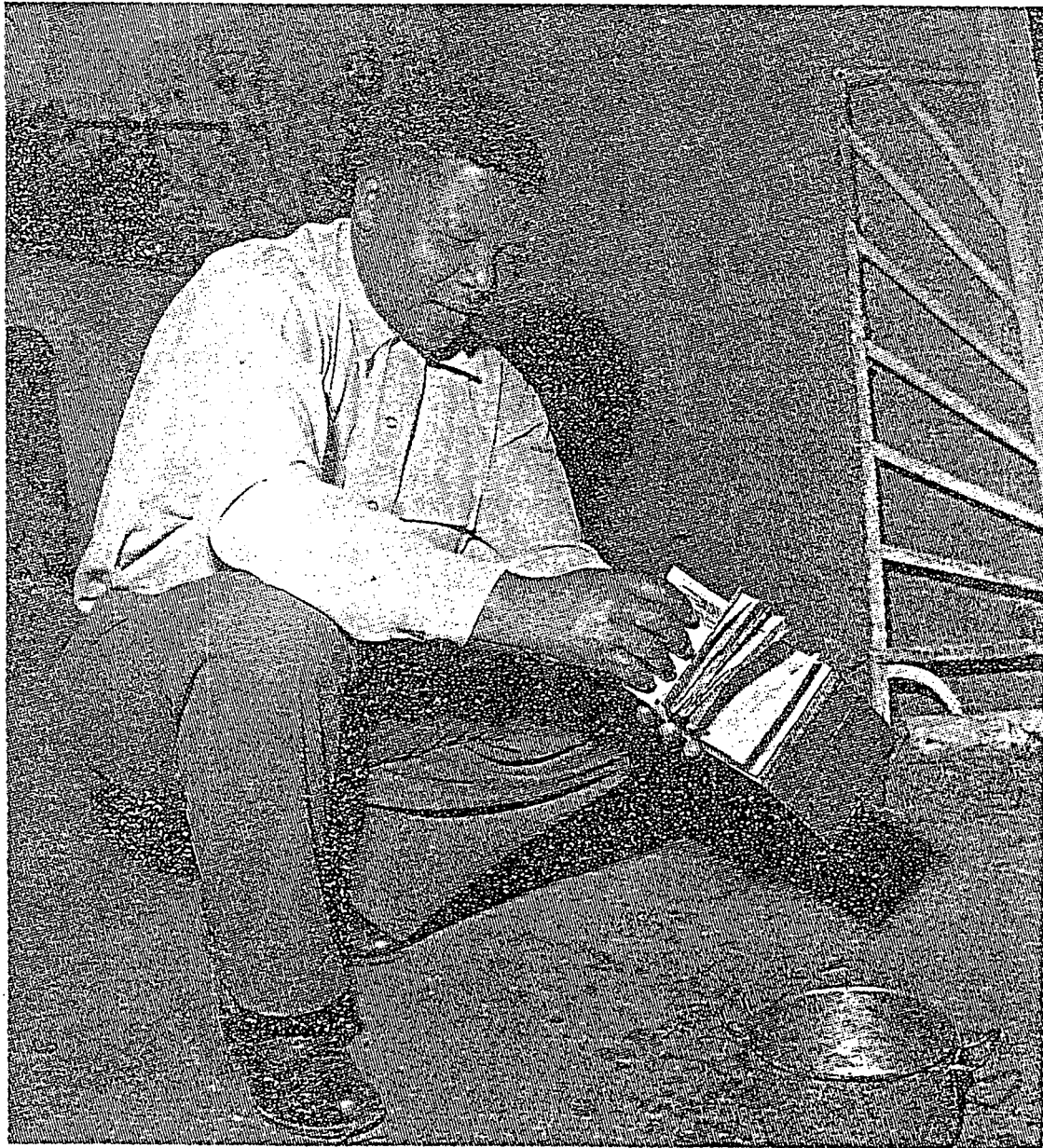
## **Mandela sluit by die ANC aan**

In 1944 sluit Mandela ook by die African National Congress (ANC) aan. Hy help om die Jeugliga te stig, wat die ANC in 'n gewilde massa-organisasie verander het.

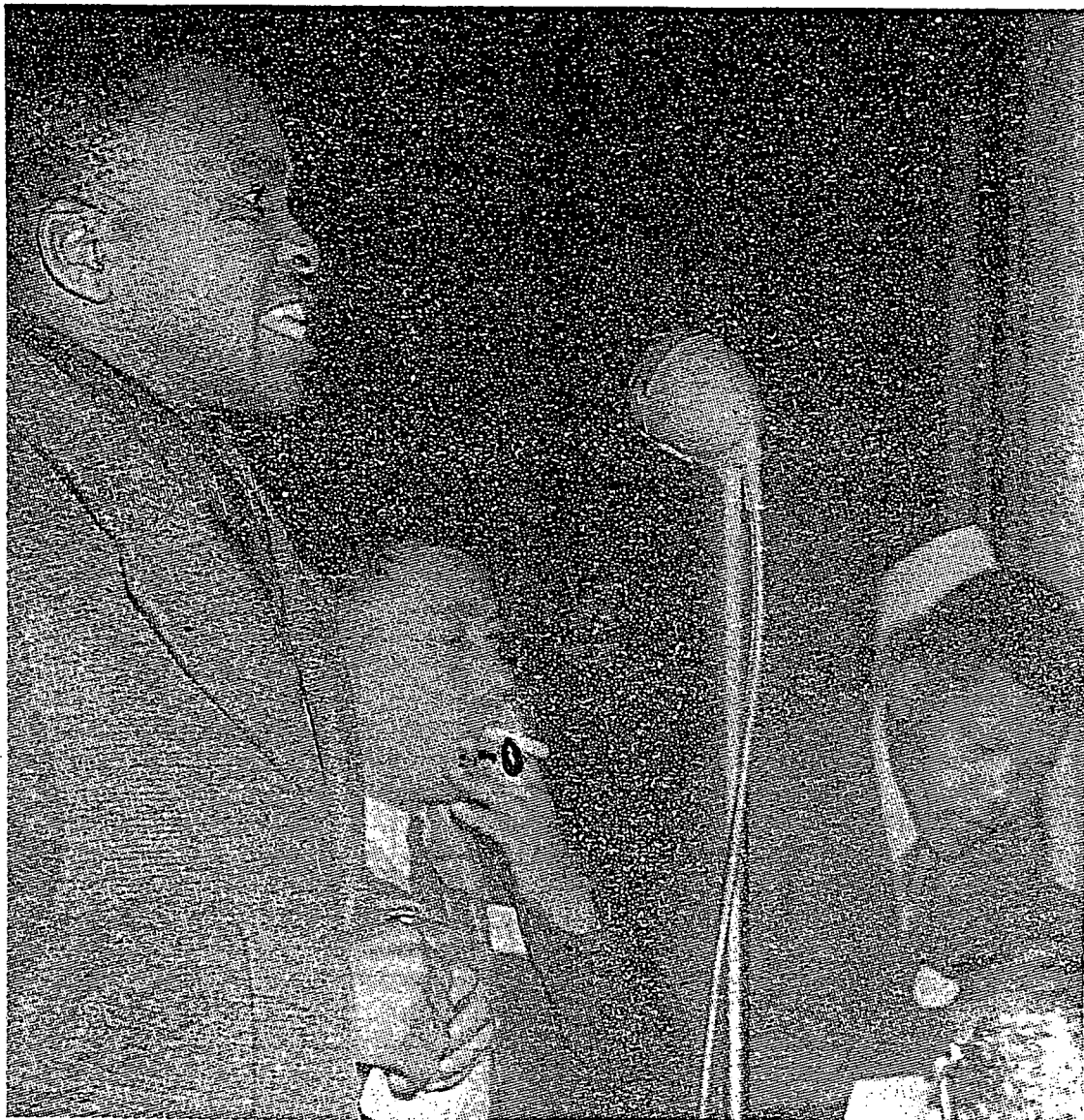


## Die Uitdaag-veldtog

In 1951 begin die Uitdaag-veldtog. Die ANC, die Pan African Congress (PAC), die Suid-Afrikaanse Kommunisteparty (SAKP) en baie ander organisasies doen 'n beroep op hul lede om apartheidswette uit te daag. Duisende swartmense verbrand hul passe in die openbaar, ry op Blanke busse en laat hulself arresteer.



*Mandela op die punt om sy pas tydens die Uitdaag-veldtog te verbrand.*



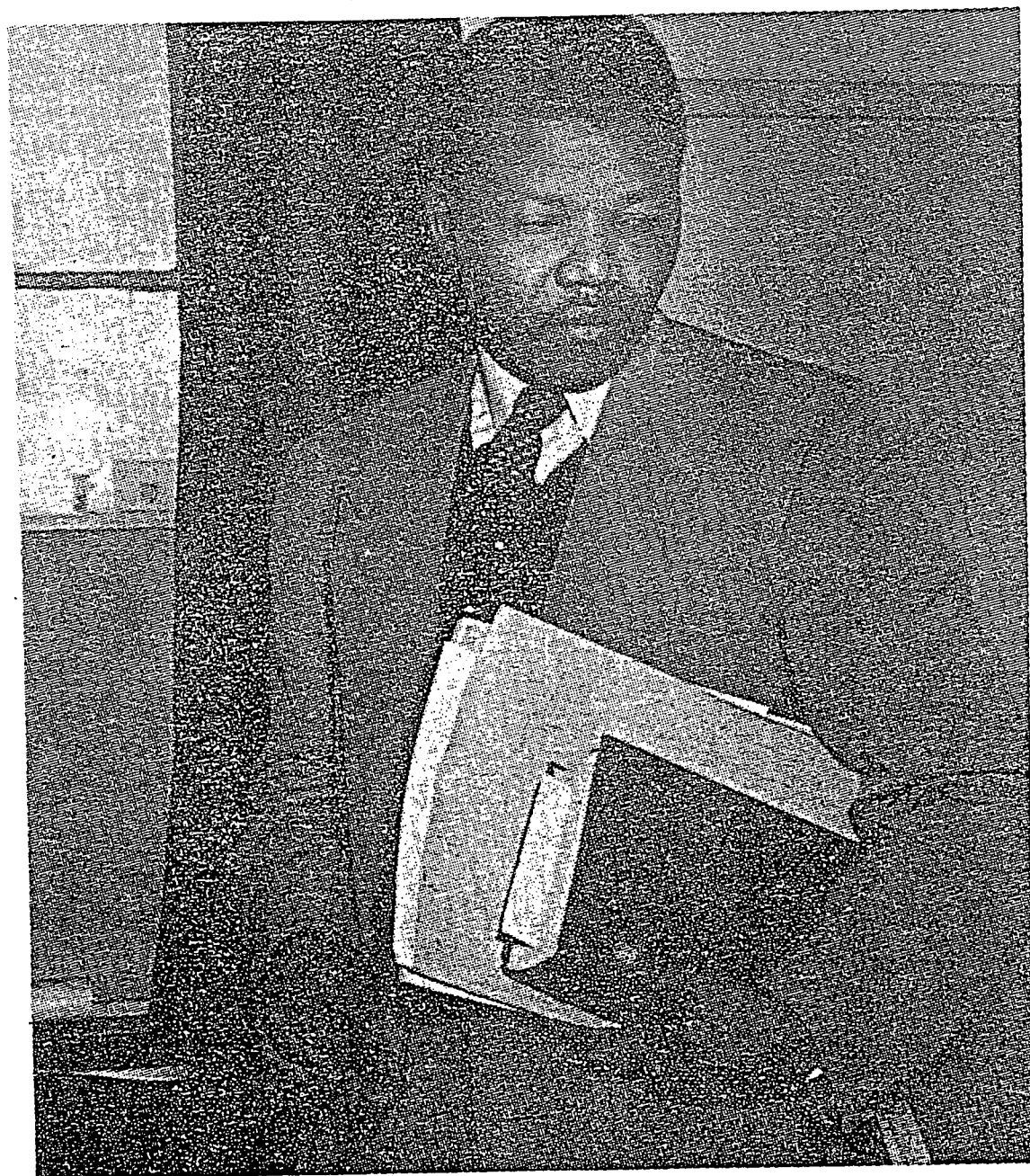
*Mandela was een van die organiseerders van die Uitdaag-veldtog. Hier spreek hy, Walter Sisulu en David Bopape 'n massavergadering toe.*

### **Eerste botsing met die staat**

Mandela was een van twintig leiers wat gearresteer is omdat hulle die Uitdaag-veldtog georganiseer het. Hy ontvang 'n opgeskorte vonnis van nege maande. Dieselfde jaar word hy verkies tot president van die Transvaalse tak van die ANC en daarna tot Nasionale Adjunk-President. Kort daarna word hy egter deur die regering ingeperk: hy mag nie politieke vergaderings bywoon of buite Johannesburg reis nie.

## Mandela verdedig slagoffers van apartheid

Alhoewel hy ingeperk is, het Mandela steeds voortgegaan om te werk en apartheid te beveg. Hy en Oliver Tambo het hul eie regspraktyk in Johannesburg geopen en die slagoffers van apartheidswette help verdedig. Tambo het later die leier van die ANC in ballingskap geword. Hy is in 1993 oorlede, net voor die eerste demokratiese verkiesing in Suid-Afrika.



*Mandela in sy en Oliver Tambo se kantoor.*





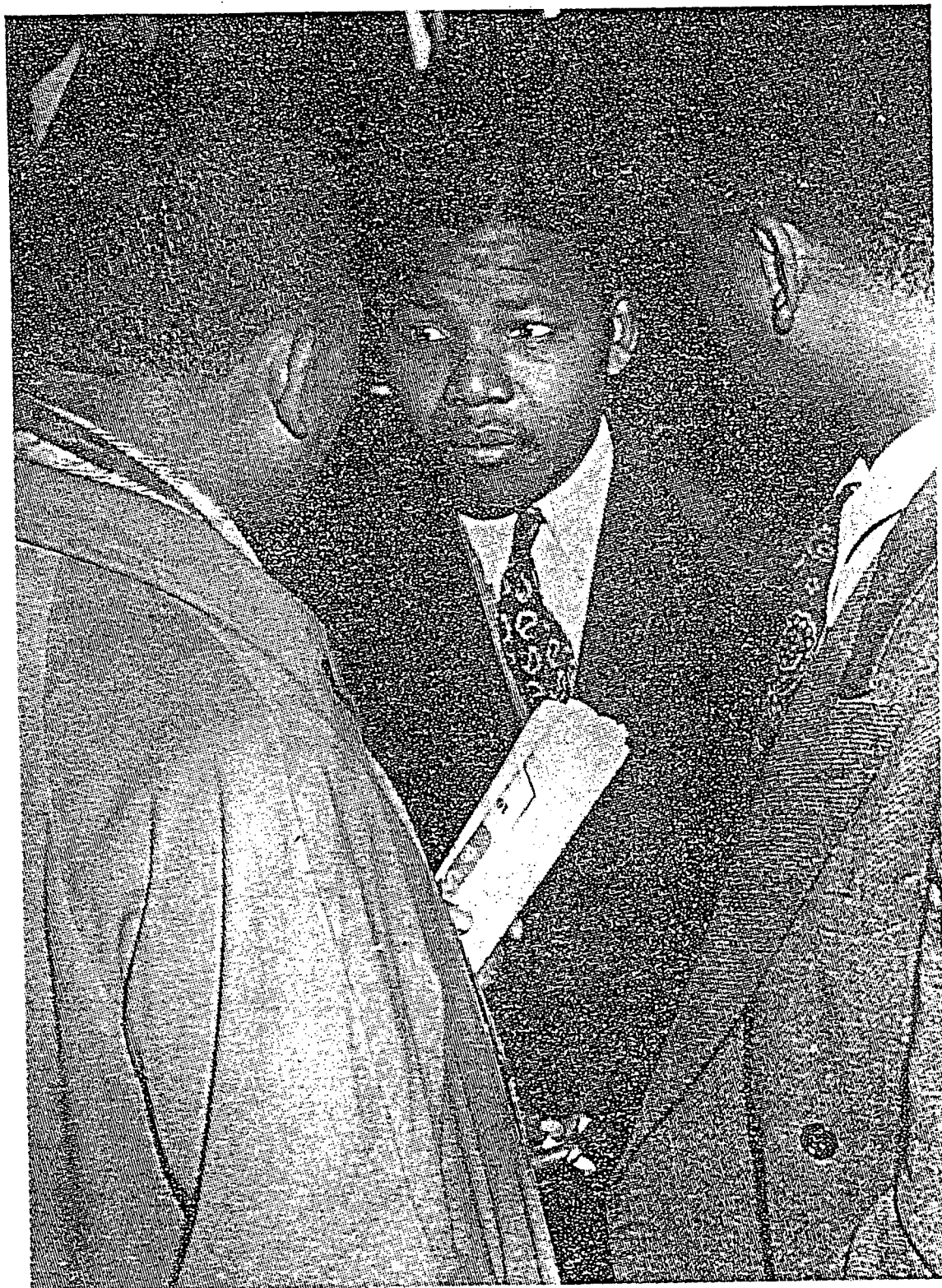
*Mandela en Winnie op hul troudag.*

### **Mandela trou met Winnie**

Op 14 Junie 1958 trou Mandela met Winnie Madikizela, 'n maatskaplike werkster by die Baragwanath Hospitaal. Hulle het twee dogters, Zenani en Zinisizwa. Nelson en Winnie gaan uitmekaar kort nadat Mandela in 1990 uit die tronk vrygelaat word.

## Die Hoogverraad-verhoor

Op 5 Desember 1956 was Mandela een van 156 mense wat gearresteer is en van hoogverraad aangekla is.

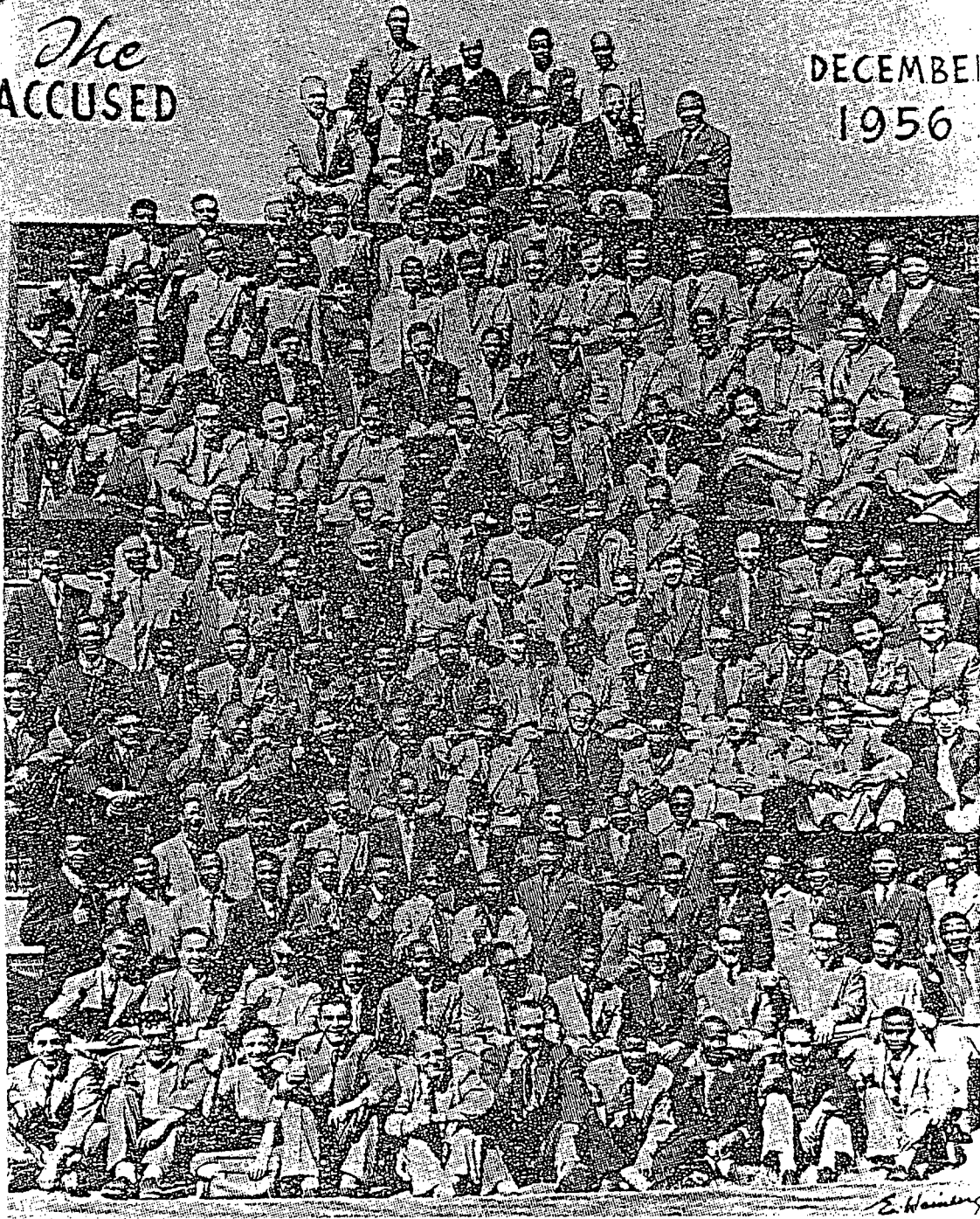


*Mandela en twee ander beskuldigdes buite die hof tydens die Hoogverraad-verhoor.*

# TREASON TRIAL

*The*  
ACCUSED

DECEMBER  
1956



*Een van die grootste en langdurigste anti-apartheid verhoore in Suid-Afrika.*

**156 mense onskuldig**

Die Hoogverraad-verhoor duur vyf jaar. Al die beskuldigdes word uiteindelik onskuldig bevind.



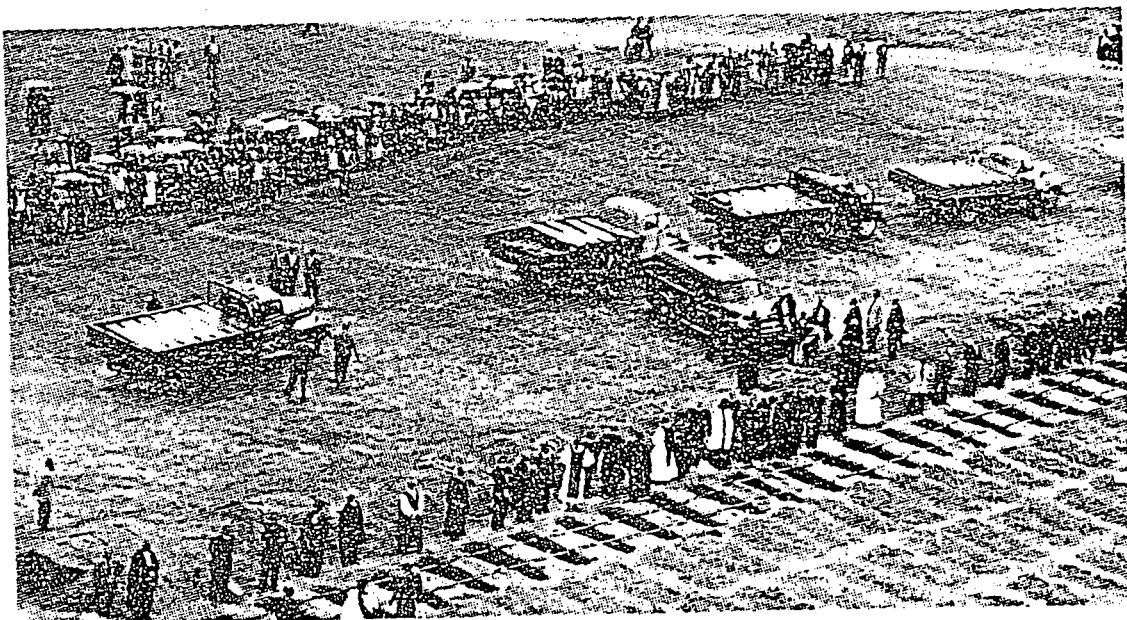
## Die Sharpeville-slagting

Sharpeville 1960: nege-en-sestig mense sterf en 186 word gewond toe die polisie begin skiet op die skare by 'n vreedsame betoging teen die paswette.

Vreedsame protes versprei vinnig ná die Sharpeville-slagting. Die regering reageer deur 'n noodtoestand aan te kondig. Meer as 11 000 mense word gearresteer en die ANC en PAC word verban.



*Die Sharpeville-slagting en ...*



*die massabegrafnis vir die slagoffers.*



*Mandela en Oliver Tambo in Addis Abeba, Ethiopië.  
Mandela het in 1962 baie leiers uit Afrika en Europa  
ontmoet.*

## **Die ondergrondse lewe**

Toe die ANC en die PAC verban is, is baie leiers en lede van die bevrydingsbewegings gearrester of verban. Ander het hulself versteek of in ballingskap gegaan. Mandela het ondergronds gegaan en toe in die geheim Suid-Afrika verlaat. Hy het baie lande in Afrika en Europa besoek en hul regerings gevra om met die stryd teen apartheid te help.



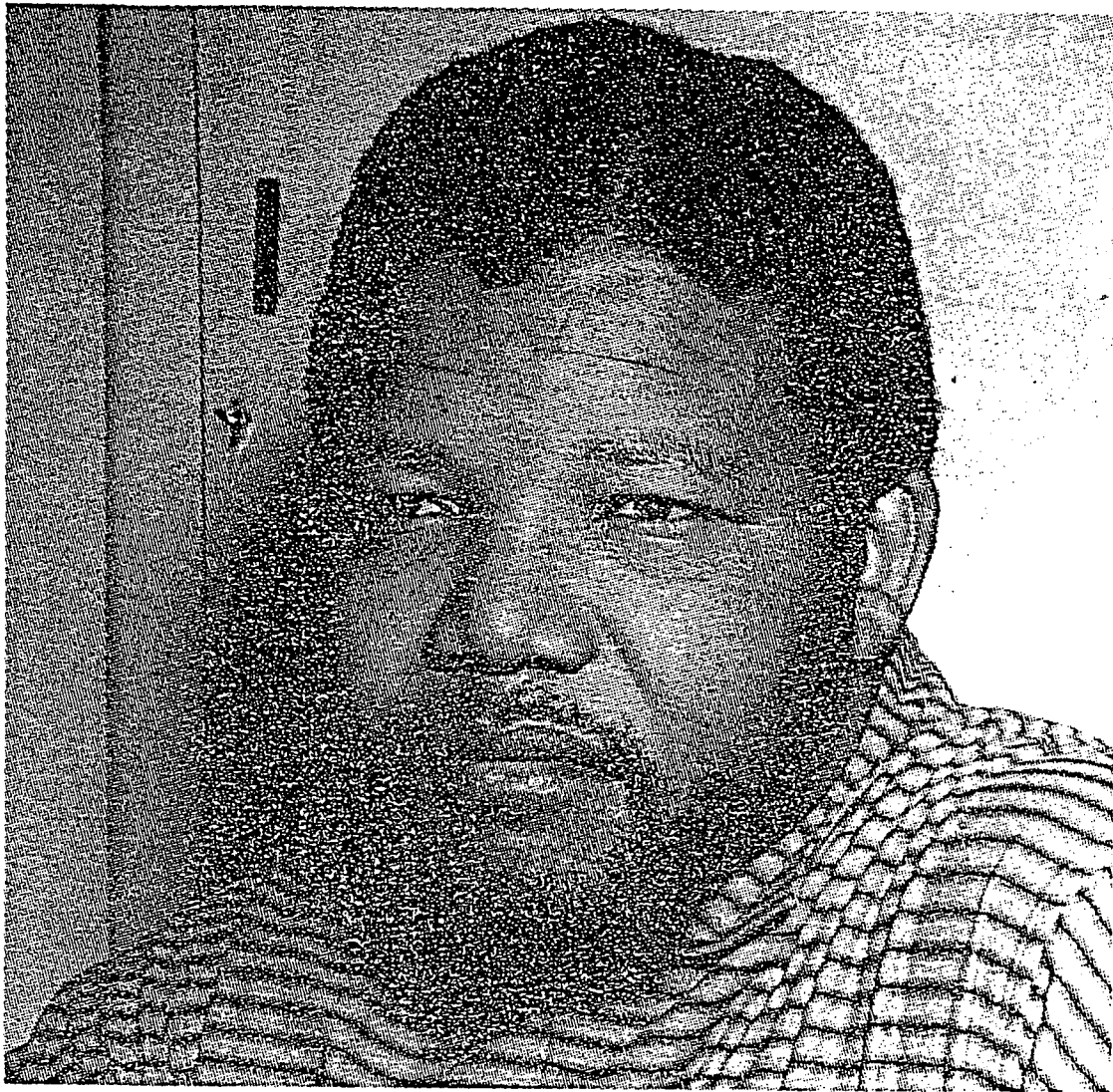
## Militêre opleiding

Die tydperk van vreedsame verset in Suid-Afrika was finaal verby.

In 1961 besluit die ANC om 'n gewapende stryd teen apartheid te voer. Umkhonto We Sizwe, wat Spies van die Nasie beteken, is as die militêre vleuel van die ANC gestig. Mandela het na Algerië gegaan, waar hy sy militêre opleiding ontvang het.



*Mandela by 'n militêre basis in Algerië in 1962.*



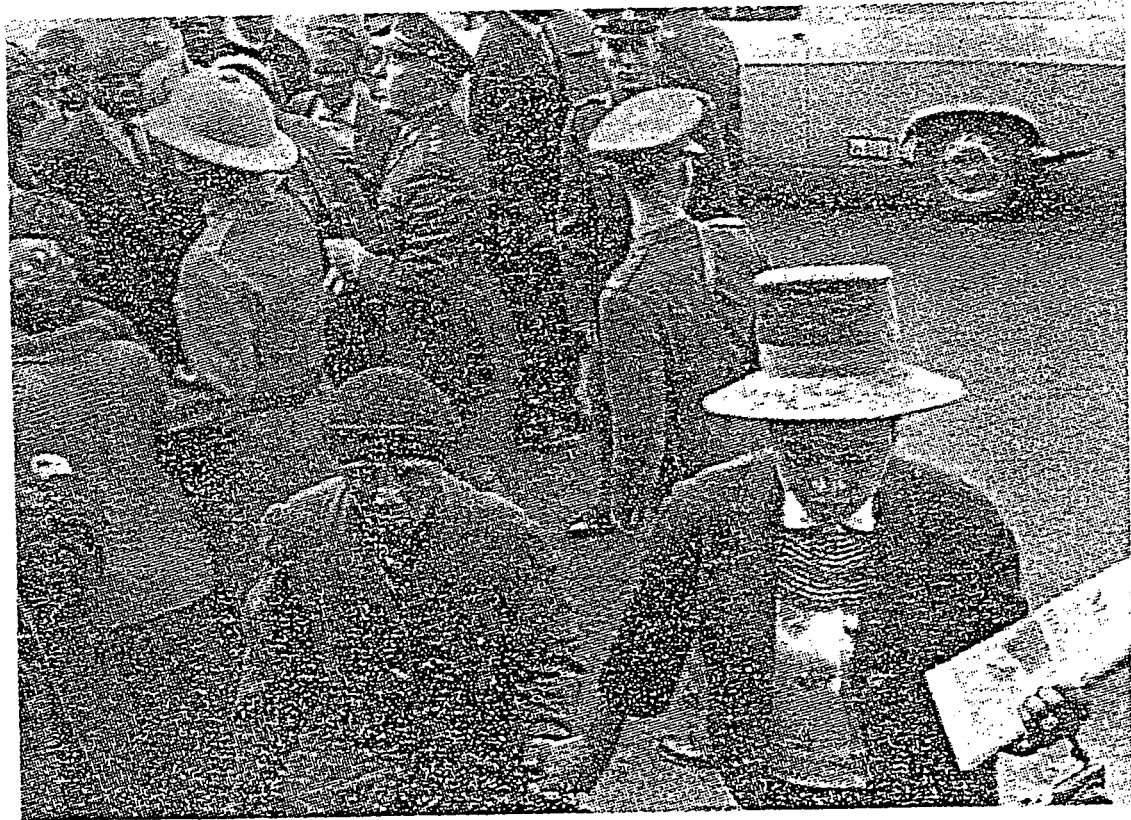
*Hierdie foto is kort voor Mandela se arres geneem.*

## **Vyf jaar harde arbeid**

Mandela keer in die geheim na Suid-Afrika terug en word in 1962 gearresteer. Hy word daarvan aangekla dat hy mense aangehits het om te staak en die land onwettig verlaat het. Mandela besluit om self sy saak te verdedig. Voordat hy gevonnissen is, sê hy vir die regter: "Ek beskou myself nie as moreel of wettiglik verplig om wette te gehoorsaam wat gemaak is deur 'n Parlement, waarin ek nie verteenwoordig word nie." Hy belowe om die stryd teen apartheid voort te sit, sodra hy sy vonnis uitgedien het. Hy word gevonnissen tot vyf jaar harde arbeid en na Pretoria-Sentraal se maksimum-sekuriteit tronk gestuur.

## Die Rivonia-verhoor

Een jaar later arresteer die polisie verskeie ander lede van Umkhonto We Sizwe, insluitende Walter Sisulu, Denis Goldberg, Govan Mbeki, Ahmed Kathrada en ander. In 1963 word Mandela uit Pretoria-gevangenis geneem en saam met daardie leiers in die Rivonia-verhoor aangekla. Die Rivonia-verhoor duur een jaar. Sewe van die beskuldigdes word skuldig bevind. Hulle word tot lewenslange tronkstraf gevonniss en die meeste van hulle word na Robbeneiland geneem – die maksimum-sekuriteit tronk vir swart mans.



*1964: Winnie en Mandela se moeder verlaat die hof in Pretoria nadat Mandela tot lewenslange tronkstraf gevonniss is. Mandela het nooit weer sy moeder gesien nie. Sy het gesterf terwyl hy in die tronk op Robbeneiland was. Hy was nie toegelaat om haar begrafnis of die begrafnis van sy seun, Tembi, by te woon nie.*



*Mandela en Walter Sisulu in die tronk-binneplaas op Robbeneiland. Dit was onwettig om foto's van gevangenes te neem en niemand weet wie hierdie foto geneem het nie.*

## **Robbeneiland**

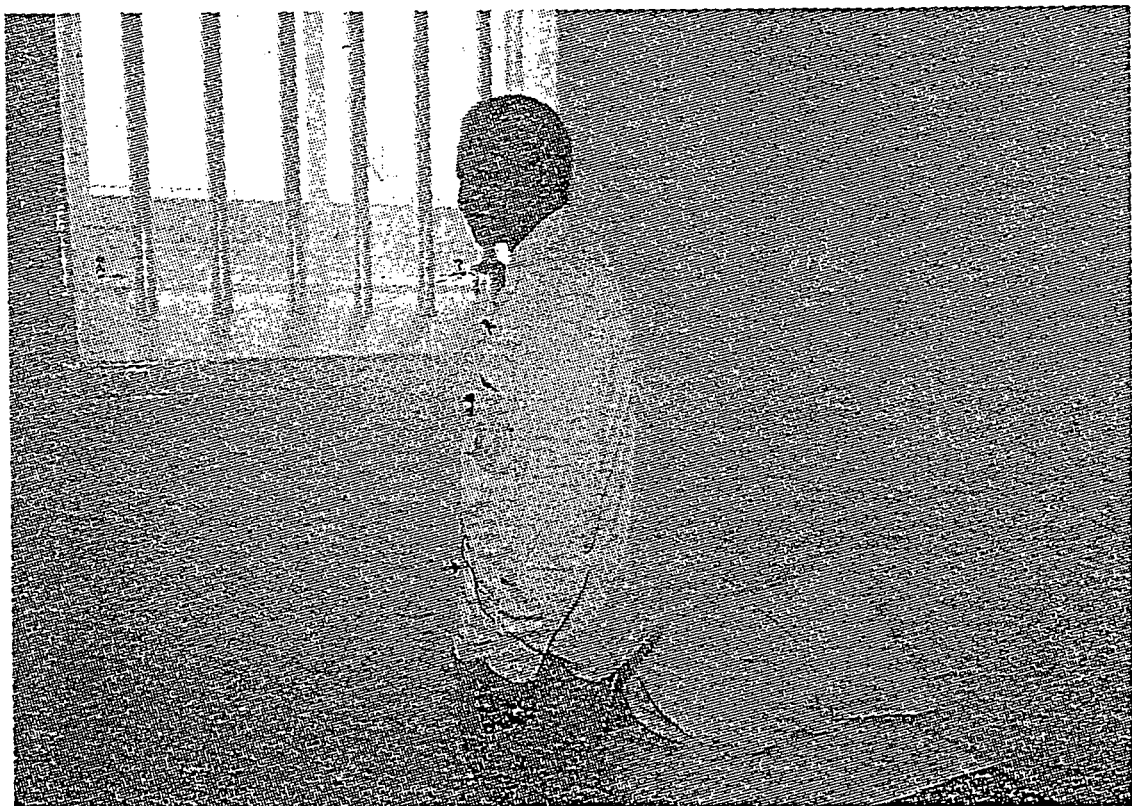
Mandela het agtien jaar op Robbeneiland deurgebring. Die eerste paar jaar was die lewe baie moeilik. Bewaarders het gevangenes aangerand en dikwels strawwe opgelê. Mandela en sy mede-gevangenes moes kalksteen met 'n pik en graaf uitkap, dit opbreek en op vragmotors laai. Soms moes hulle met hul kaal hande seewier in die koue water van die Atlantiese Oseaan optel—'n pynlike werk in die winter.



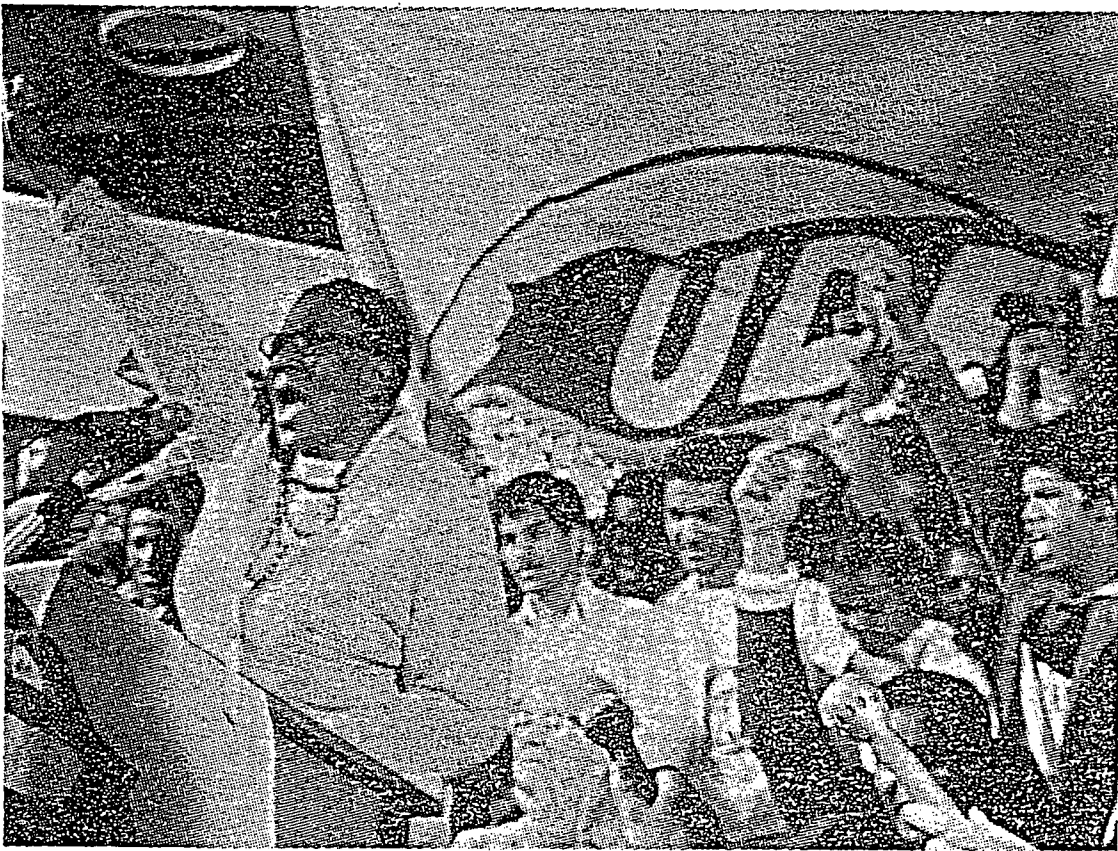
## Gevangenes se regte

Die gevangenes op Robbeneiland het om oorlewing begin veg. Saam het hulle aangedring op hul reg op toereikende kos, menslike werktoestande, redelike behandeling deur bewaarders, inligting, opvoeding, ontspanning, briewe en familie-besoeke.

In hul stryd het die gevangenes verskeie oorwinnings behaal. Toe Mandela daar aangekom het, het hy 'n sel met 'n bedrol en grasmatt gekry. Tien jaar later het hy vir die eerste keer 'n bed ontvang, omdat hy siek was. Mandela het voortgegaan om in die regte te studeer, toe die owerhede gevangenes toegelaat het om te studeer.



*Sel nommer sewe was 'n kantoor, 'n konferensiekamer en Mandela se slaapkwartiere. Hy het baie tyd deurgebring om met mede-gevangenes te praat en het sy regsopleiding gebruik om hulle met hul sake te help.*



*Francis Baard, voormalige President van die ANC se Vroueliga, spreek 'n skare toe by die bekendstelling van die UDF in 1983. Die UDF het meer as 700 anti-apartheid organisasies in Suid-Afrika verenig.*

## **Die demokratiese massabeweging**

In die sewentiger- en tagtigerjare het aktiviste binne en buite Suid-Afrika weer die stryd opgeneem. Die ANC in ballingskap het 'n beroep op alle lande gedoen om handel met die Suid-Afrikaanse regering op te skort. Die mense van Suid-Afrika het nuwe vakbonde soos COSATU en massa-organisasies soos die United Democratic Front (UDF) gestig. Hulle het apartheid met betogings, saamtrekke en veldtogte beveg. Organisasies van gewone mense regoor die wêreld het by hulle aangesluit. Onder druk het die regering begin toegee en het sy leiers maniere begin soek om die konflik op te los.

## Uiteindelik vry!

In 1986 skryf Mandela 'n brief aan die hoof van die Suid-Afrikaanse regering, Staatspresident P W Botha, en bied aan om met samesprekings te begin. Dit lei tot jare se samesprekings tussen die regering en die ANC.

In 1990 word die verbod op die ANC en ander organisasies opgehef. 'n Paar weke later word Mandela vrygelaat. Hy het 27 jaar in die tronk deurgebring.



*Mandela saam met Winnie op die dag toe hy uit die tronk vrygelaat is. Toe hy vrygelaat is, het Mandela dadelik na die Parade in die middestad van Kaapstad gegaan. Vir die eerste keer in meer as 30 jaar het hy die mense van Suid-Afrika as 'n vry man toegesprek. Sy toespraak is vir televisie verfilm en oor die hele wêreld uitgesaai.*



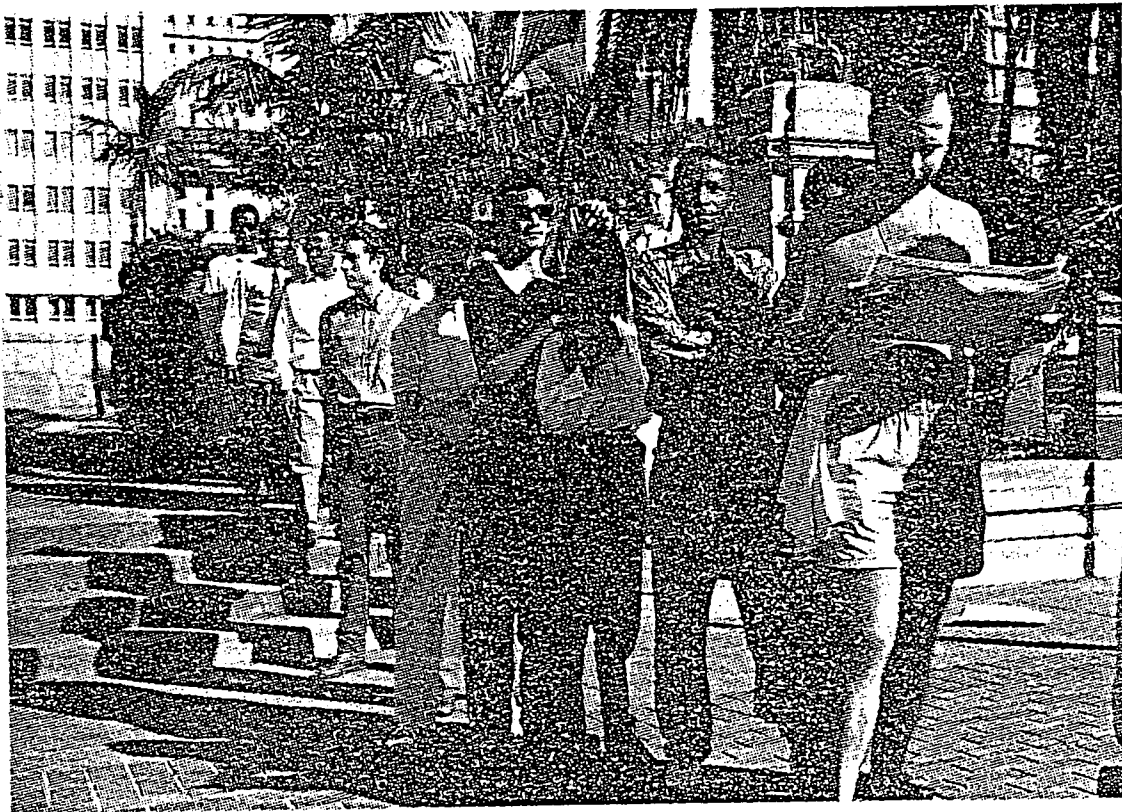
*Mandela en F W de Klerk. Agter hulle staan party van die mense wat gehelp het om 'n vredeskikking te onderhandel en 'n tussentydse grondwet op te stel. Hierdie proses het meer as vier jaar geduur en tot die eerste demokratiese verkiesing gelei.*

## **Onderhandelings begin**

Die leier van die regering, President F W de Klerk, en Mandela het mekaar vir die eerste keer ontmoet terwyl Mandela in die tronk was. Party mense sê dat De Klerk 'n soort bekering ondergaan het, namate sy verhouding met Mandela ontwikkel het. Hy het begin verstaan dat apartheid onregverdig en 'n euwel was en het baie tot die sukses van die onderhandelings bygedra.



# Eerste demokratiese verkiesing: April 1994

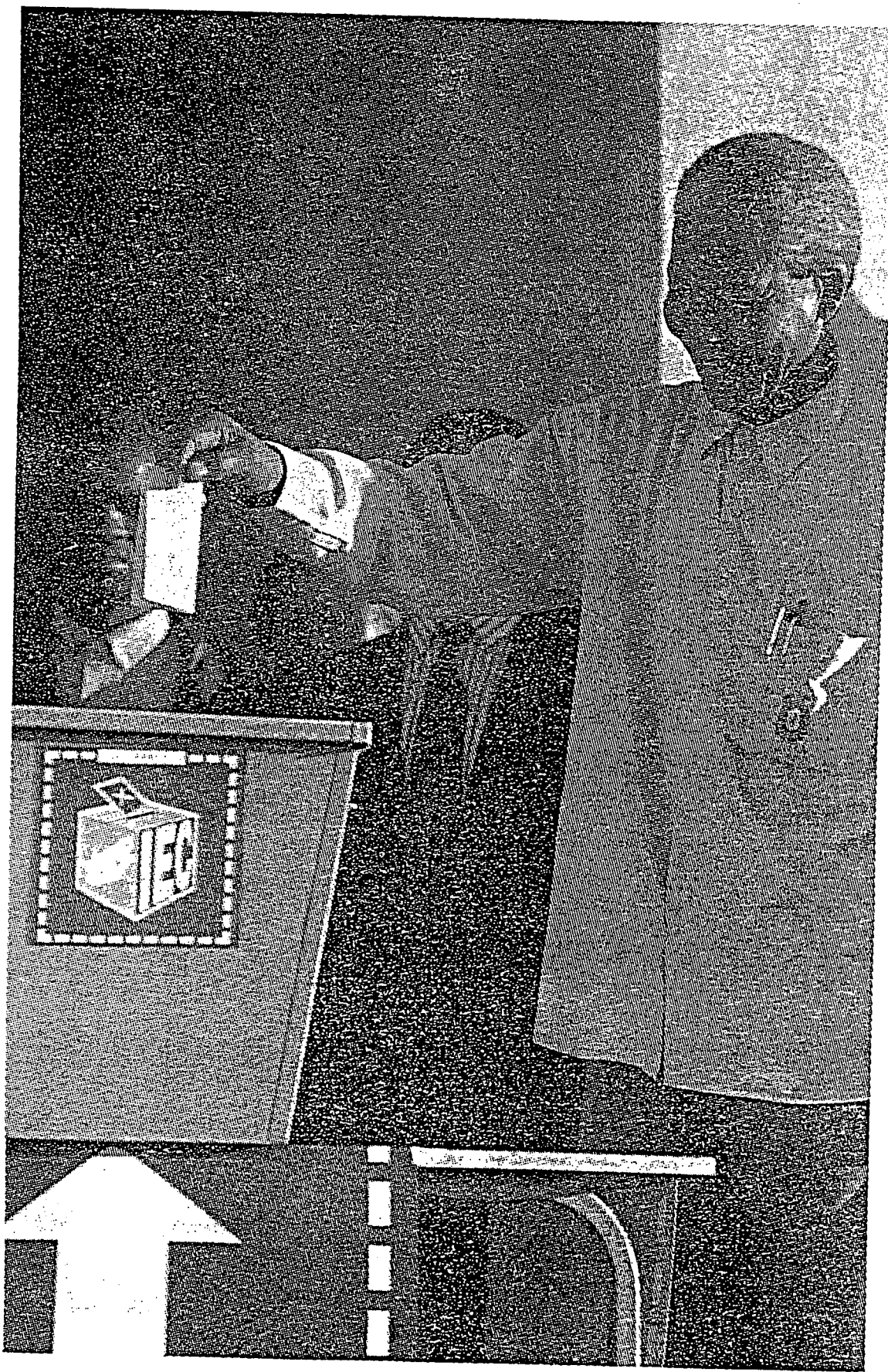


*In die stede en ...*



*in die platteland het mense vir ure gewag om te stem.*

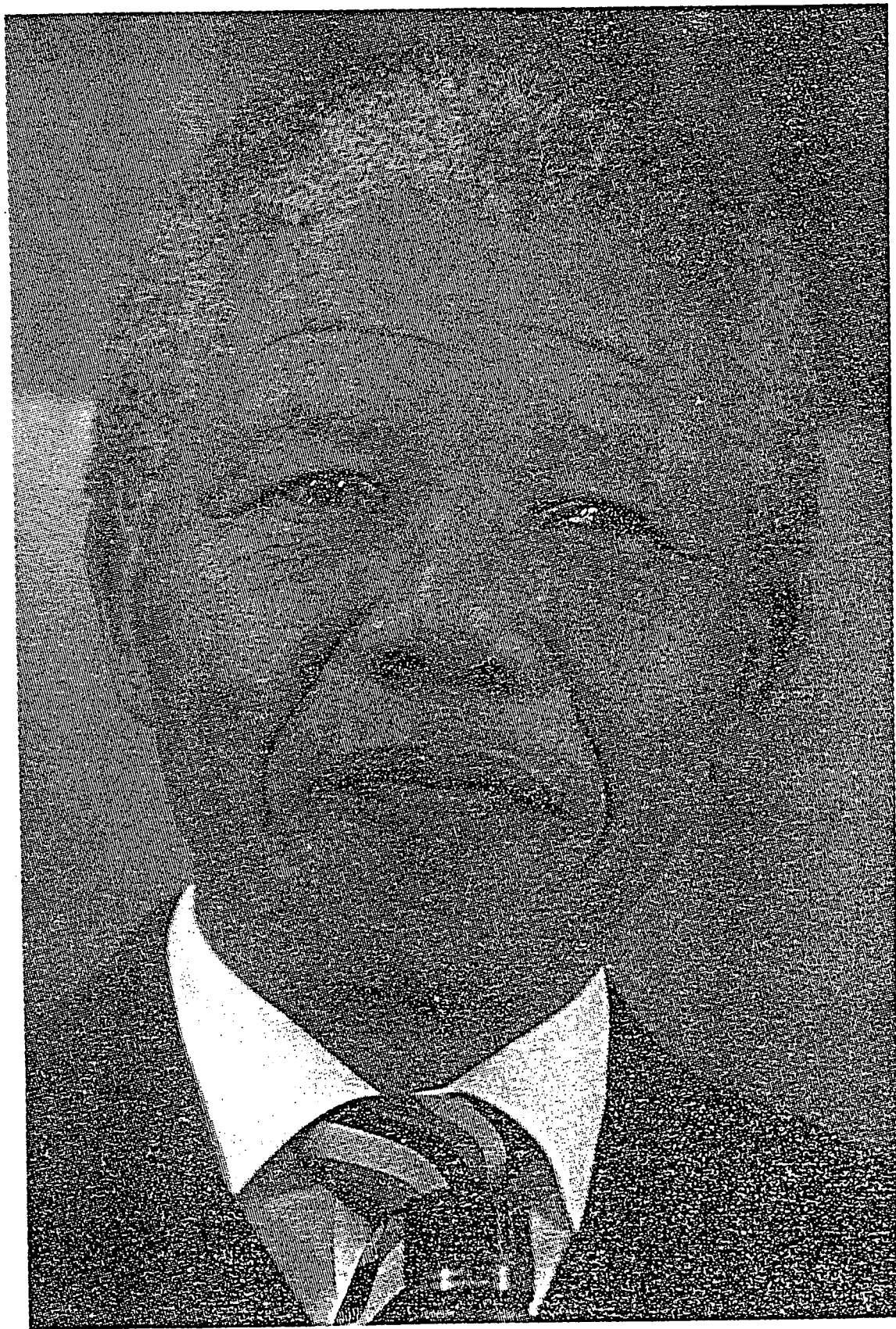
## Mandela stem vir die eerste keer



*Mandela, op die ouderdom van 76, stem vir die eerste keer. Nou kan alle Suid-Afrikaners b6 18 jaar stem.*



## Van gevangene tot staatsman



*In Mei 1994 het Mandela belowe om as Suid-Afrika se nuwe president te dien. Regoor die wêreld het mense hierdie oorwinning vir gelykheid en menseregte gevier.*

## Mandela se toespraak op die dag toe hy die President van Suid-Afrika geword het

*Hier is vertaalde gedeeltes van die toespraak wat Mandela gelewer het, toe hy op 10 Mei 1994 ingesweer is as die President van die demokratiese Republiek van Suid-Afrika.*

“U Majesteite, U Hooghede, Belangrike Gaste, Kamerade en Vriende.

Vandag, in Suid-Afrika en regoor die wêreld, vier ons hoop, glorie en nuutgebore vryheid. Uit ons ontsettende lyding, wat te lank geduur het, het ons ’n samelewing voortgebring waarop ons almal trots kan wees.

Aan my kamerade sê ek: Elkeen van ons is heg verbind aan die grond van hierdie pragtige land. Ons is so na daaraan as die jakarandabome van Pretoria en die doringbome van die bosveld.

Ons het almal die verskriklike pyn in ons harte gedra toe ons moes toesien hoe ons land deur stryd en konflik uitmekaar geruk word; toe ons weens apartheid en rasse-onderdrukking deur die wêreld afgesonder is.

Ons, die mense van Suid-Afrika, voel trots dat die wêreld ons weer met ope arms terug ontvang het. Ons beleef die seldsame eer om die nasies van die wêreld hier op ons grond te ontvang.

Ons bedank al die belangrike, internasionale gaste dat hulle die mense kom help het om ons land in besit te

neem. Dit is 'n oorwinning vir ons almal - vir geregtigheid, vir vrede, vir menswaardigheid.

Ons hoop dat al die nasies ons steeds sal bystaan, waar ons voortbou aan vrede, welvaart, demokrasie en 'n samelewing vry van rasse- en geslagsdiskriminasie.

Ons waardeer opreg die rol wat al ons mense vervul het om hierdie oorwinning te behaal – die politieke groepe, demokratiese massabewegings, godsdienstige groepe, vrouegroepe, jeug-, sake- en tradisionele leiers, asook ander leiers. Ons bedank my tweede Adjunk-President, Sy Edele F W de Klerk.

Die tyd het aangebreek om wonde te genees. Die oomblik het aangebreek om brûe te bou. Dit is nou die tyd om op te bou.

Ons het uiteindelik politieke vryheid behaal. Ons onderneem om al ons mense te bevry van armoede, ontbering, swaarkry en geslags- en ander diskriminasie.

Ons het ons laaste treë na vryheid in vrede geneem. Ons verbind onself tot blywende vrede.

Ons het die harte van miljoene van ons mense met hoop gevul. Ons belowe om 'n samelewing te bou waarin alle Suid-Afrikaners, swart en wit, trots kan leef, sonder vrees. Almal se reg op menswaardigheid moet gewaarborg wees. Ons is 'n reënboog-nasie; ons leef in vrede met mekaar en die wêreld.

Ons dra hierdie dag op aan al die mans en vroue in ons land en die wêreld, wat op vele maniere opofferings

gemaak het en wat gesterf het, sodat ons vry kan wees.  
Hul drome is nou die werklikheid. Hul loon is vryheid.

Ons voel oorweldig deur die eer en voorreg wat u, al die mense van Suid-Afrika, aan ons gegee het. As die eerste President van 'n verenigde, demokratiese Suid-Afrika sonder rasse- of geslagsdiskriminasie, wil ek met nederigheid ons land uit die vallei van duisternis lei.

Ons verstaan dat die pad na vryheid nooit maklik is nie.

Ons weet dat geeneen van ons alleen sukses kan behaal nie. Ons moet daarom saamwerk as een volk om hierdie nasie op te bou en 'n nuwe wêreld daar te stel.

Laat daar geregtigheid en vrede vir almal wees. Laat daar werk, brood, water en sout vir almal wees.

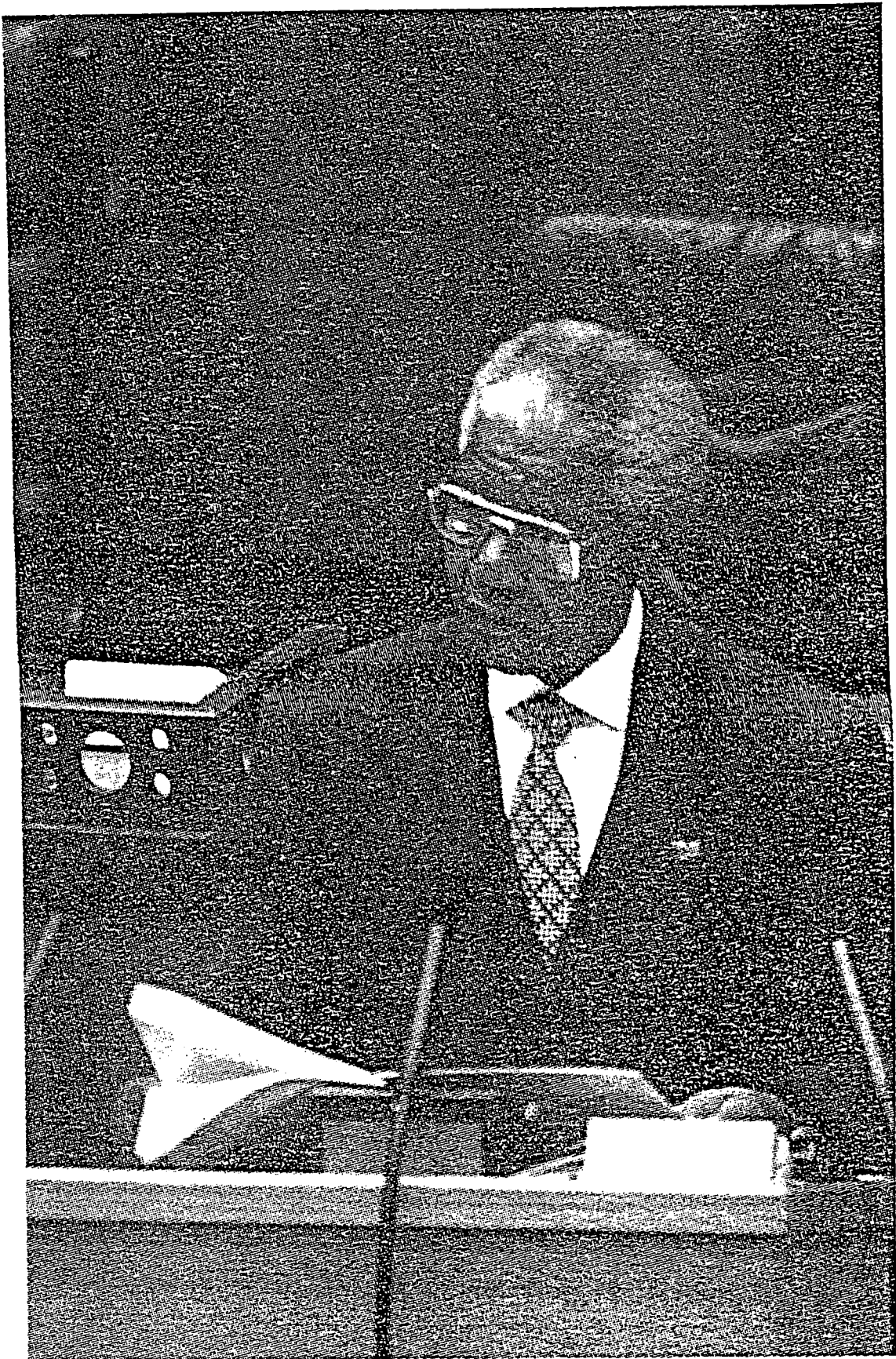
Laat elkeen weet dat sy gees en liggaam vry is. Elkeen kan homself vervul.

Nooit, nooit en nooit weer sal hierdie pragtige land onderdrukking beleef en die vernedering moet verduur om die wêreld se muishond te wees nie.

Laat vryheid regeer. Die son sal nooit ondergaan op hierdie glorieryke oorwinning van die mense nie!

God seën Afrika!

Dankie.”



*Mandela spreek lede van Suid-Afrika se eerste demokraties verkose regering vir die eerste keer toe.*

## Mandela se eerste toespraak aan die Parlement 24 Mei 1994

*Dit is 'n vertaalde deel van die toespraak wat Mandela op 24 Mei 1994 gelewer het, toe hy die Parlement vir die eerste keer toegesprek het.*

“Die tyd sal aanbreek wanneer ons nasie die nagedagtenis sal eer van al die seuns, die dogters, die moeders, die vaders, die jeug en die kinders, wat deur hul gedagtes en optrede vir ons die reg verkry het om met trots te sê dat ons Suid-Afrikaners is, dat ons van Afrika is en dat ons burgers van die wêreld is.

Onder hierdie mense vind ons 'n Afrikaner-vrou, wat bo haar ervaring uitgestyg het om 'n Suid-Afrikaner, 'n vrou van Afrika en 'n burger van die wêreld te word.

Haar naam was Ingrid Jonker.

In die verskriklikste tye van swaarkry en hopeloosheid, het sy hoop verheerlik. Ten aanskoue van die dood het sy in die skoonheid van die lewe geglo.

In die donker dae, toe alles in ons land hopeloos gelyk het, toe baie geweier het om na haar stem te luister, het sy haar eie lewe geneem.

Aan haar en ander soos sy is ons dit verskuldig om die armes, die onderdrukte, die ellendiges en dié wat verag word, op te hef.



Ná die slagting by Sharpeville, toe daar teen die paswette betoog is, het sy hierdie gedig geskryf:

*Die kind is nie dood nie  
die kind lig sy vuiste teen sy moeder  
wat Afrika skreeu ...*

*Die kind is nie dood nie  
nòg by Langa, nòg by Nyanga  
nòg by Orlando, nòg by Sharpeville  
nòg by die polisiestasie in Philippi  
waar hy lê met 'n koeël deur sy kop...*

*die kind is teenwoordig by alle vergaderings en  
wetgewings  
die kind loer deur die vensters van huise en in die harte  
van moeders  
die kind wat net wou speel in die son by Nyanga is orals*

*die kind wat 'n man geword het trek deur die ganse Afrika  
die kind wat 'n reus geword het reis deur die hele wêreld*

*Sonder 'n pas*

Sy leer ons dat ons daarna moet strewende om vroue te bevry,  
mans vry te maak en aan kinders hul vryheid te gee.

Ons moet hierdie dinge bereik om ons deelname aan  
hierdie parlement betekenisvol te maak en ons deelname  
aan hierdie regering doelgerig.”



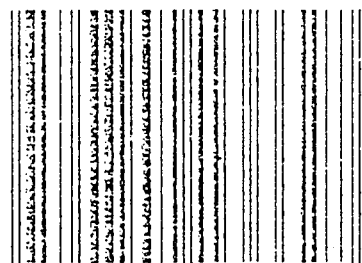
Die foto's in hierdie boek vertel die verhaal van Nelson Mandela se lewe, vanaf sy kinderjare tot sy verkiesing as die President van Suid-Afrika. Dit bevat ook uittreksels uit twee van sy belangrikste toesprake.



**ABE**

Development  
Services  
Trust


ISBN 0-7021-3662-X



9 780702 136627 >

# BESKERM JOU REGTE

## MET DIE NUWE GRONDWET



Julle moet my hier uitkry. Ek is onskuldig!!

JABU

Die skelm polisieman

ZAHEDA

Die prokureur

KAPTEIN MOLEFE

Die bevelvoerder

Joyce en Monica  
in die tronk vir misdade  
wat hulle nie gepleeg het nie.

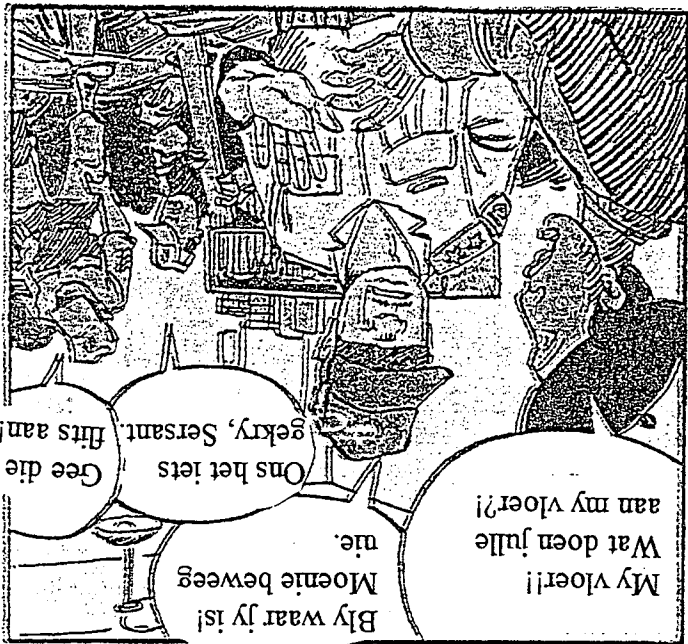
HUMAN

RIGHTS  
COMICS



goed, manne.  
gter daardie  
akke!

Ek het gedoen wat ek beveel is.



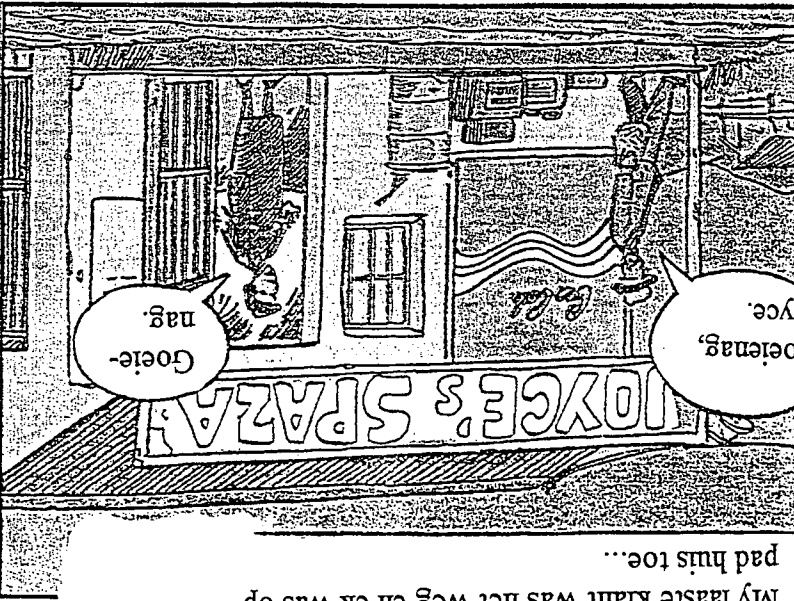
My vloer!!  
Wat doen julle  
aan my vloer?!

Bly waar jy is!  
Moenie beweeg  
nie.  
Ons het iets  
gekry, Sersant.  
Gee die  
flits aan!



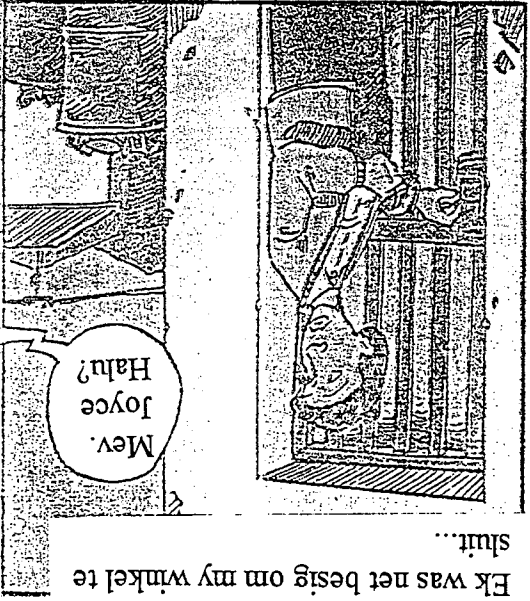
O, Sersant!  
Jy het my laat  
skrik. Is iets  
verkeerd?

Daar mag wees. Maak  
die winkel dadellik oop!



Goede-  
nag.

oetnag,  
yce.



Mev.  
Joyce  
Hahn?

Ek was net besig om my winkel te  
sluit...

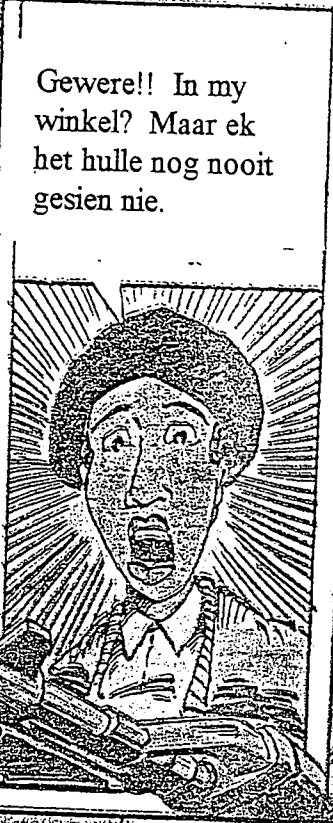
Alles het begin na 'n harde dag se werk.  
My laaste klant was net weg en ek was op  
pad huis toe...





Ons het hulle, Sersant. 'n Dosyn AK 47's... Weggesteek onder die vloer.

Goeie werk, Konstabel.



Gewere!! In my winkel? Maar ek het hulle nog nooit gesien nie.



Ek's jammer. U is onder arres.

Wat?!!

Neem haar weg.



Wag, u maak 'n groot fout.

Hou jou bek en klim in.



Ek is onskuldig.



... Onskuldig!!



My naam is Joyce Halu en dis my storie.

Dis 'n storie van moed en vriendskap.. van ellende en triomf.



Maar meer belangrik.. dit is 'n storie oor hoe ek myself gered het

deur ons nuwe grondwet en die Handves van Menseregte.



Luister nou na wat ek wil vertel.

Want eendag...

kan hierdie regte JOU of 'n familielid in moeilike omstandighede help.



En glo my, om in die tronk te wees is nie maklik nie...

Hoes hoes



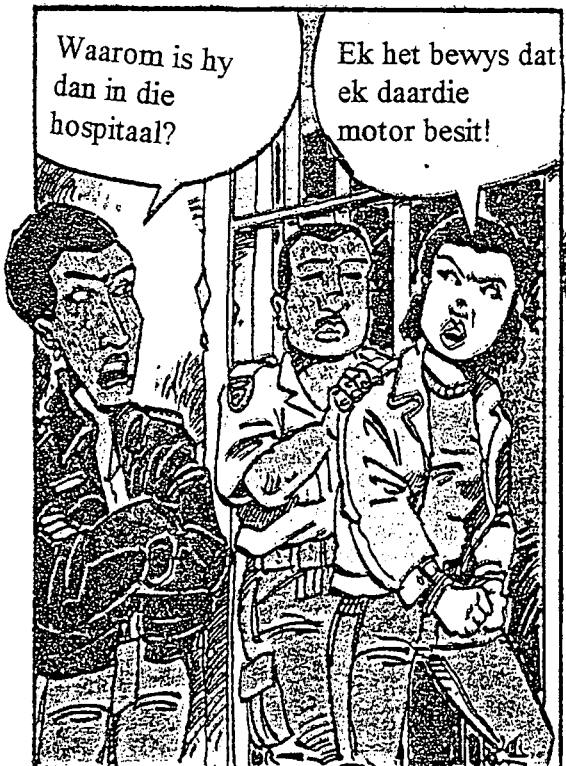
Haai julle kan my nie net arresteer en toesluit nie!!

Hy het my motor probeer steel!



Bly stil. Jy's die een wat motors steel en die polisie aanrand.

Ek het skaars aan daardie sogenaamde polisieman geraak!



Waarom is hy dan in die hospitaal?

Ek het bewys dat ek daardie motor besit!



Ek gee nie om nie. Spaar jou storie vir die magistraat.



Haai, Kaptein!! Kom terug. Julle moet my toelaat om te bel.

Ek het my regte!!



Dit help nie jy skree nie. Hule kom nie.

Huh? Wie is jy? Wat doen jy in my sel?



My naam is Joyce.

Moet my asseblief nie seermaak nie.



Jou seermaak?

Ek is nie 'n misdadiger nie.



Is jy van die omgewing?

Nee, ek is nie. My naam is Monica.

Ek is jammer as ek onbeskof was, maar ek wil hier uit. Hulle moet my toelaat om my prokureur te bel.



Het hulle jou al laat bel?

(Hoes) Nee, hulle het nie.

Hoes hoes!



Waarom is jy gearresteer?



Vir niks!! Ek het net hier deurgery op pad na Kaapstad.. Ek het net deur hierdie simpel dorpie gery.

Het jy regtig 'n polisieman geslaan?

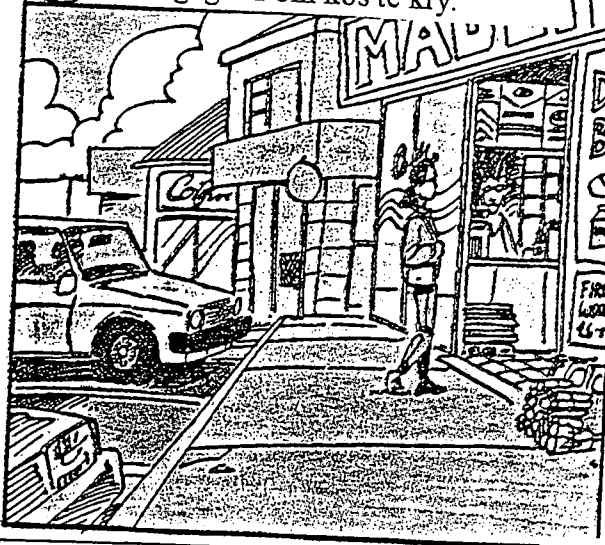


Onsin! Ek het hom nie geslaan nie. Ek het my motor geparkeer en kafee toe gegaan om kos te kry.

Toe ek uitkom, sien ek 'n ou wat by my motor probeer inbreek.



Ek het na hom gehardloop...



...en hom met my handsak geslaan.

Ek moes hom verras het. Hy het gegly en geval.

Ek dink hy het sy arm seergemaak.





Toe ek weer sien, was die polisie om my en hulle het my hierheen gesleep.

Hulle het gesê ek het 'n gesteelde motor bestuur.

Los my! Wat dink julle doen julle?

Dis my motor. Ek het kontant daarvoor betaal!

Jy het dit nie gesteel nie?

Natuurlik nie. Ek kan dit bewys.

Dit raak snags baie kouer.

-Hoes!  
-hoes!

Dis waarom ek my prokureur wil bel.

Brr.. Is dit altyd so koud?

Snags? Ek sal nie so lank hier wees nie.

**Kaptein!! Ek het die reg om my prokureur nou te bel!**

Bly stil daar!

Jy kan die magistraat vra om die telefoon te gebruik as jy hom sien.

Wanneer kan ek hom sien?

Jy sal tot Maandag moet wag.

Maandag?! Maar dis net Vrydag vandag.

Wel, jy kan nie. Al ons fone is stukkend.

As jy nie stilbly nie, het ek 'n baie klein selletjie net vir jou.

...en dis baie kouer.

Hy werk nie oor naweke nie.

Ek weier om so lank hier te bly. Ek wil my prokureur nou bel.

En luister na my raad...

Nog probleme, van jou en dis joune.





Goeienag, dames.

Julle kan my nie dreig nie. Wag net vir my prokureur. Julle sal jul werk verloor. Daars nou 'n Handves van Menseregte!

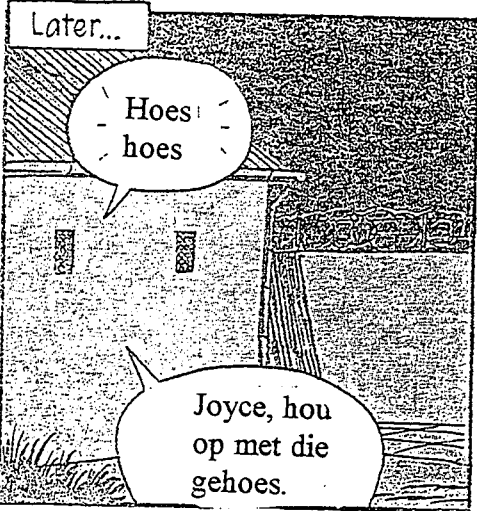
CLANG!

Ek kan nie glo dit gebeur met my nie!

Daar is 'n nuwe grondwet.

Ek het regte!

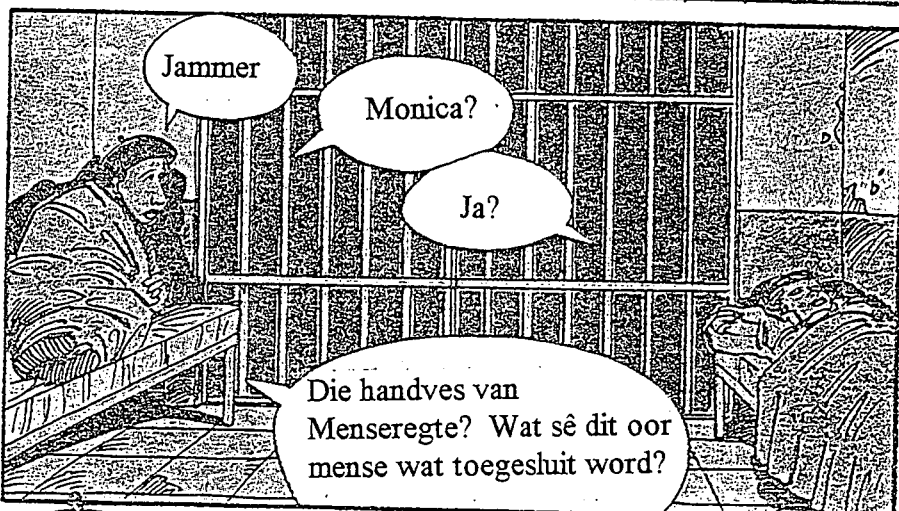
Hoes hoes.



Later...

Hoes hoes

Joyce, hou op met die gehoes.

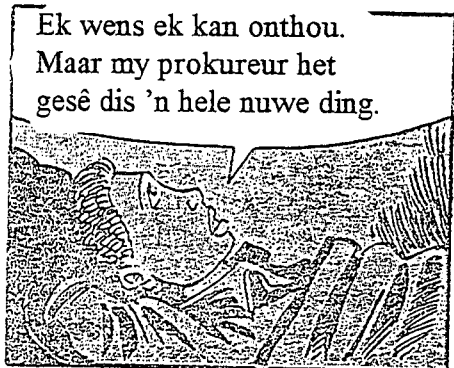


Jammer

Monica?

Ja?

Die handves van Menseregte? Wat sê dit oor mense wat toegesluit word?



Ek wens ek kan onthou. Maar my prokureur het gesê dis 'n hele nuwe ding.



Voorheen het ons nie regte gehad nie.

Die polisie kon jou net opsluit en vreeslike dinge aan jou doen. Maar hulle kan nie meer nie.

Hoes hoes hoes



'n Paar weke gelede het ek 'n prokureur ontmoet. Haar naam is Zaheda. Ons is nou goeie vriende.

Zaheda! Is dit jy?

Monica, dis lekker om jou te sien!

Waar was jy?  
Ek het jou  
maande laas  
gesien.

Ek was in  
Kaapstad. Ek  
het gehelp met  
die opstel van  
die nuwe  
grondwet.



Wat was  
verkeerd  
met die  
oue?

Niks regtig nie, behalwe  
dat dit 'n interim  
grondwet was wat  
voor die verkiesing deur  
al die partye opgestel is.



Die nuwe grondwet is  
opgestel deur verteen-  
woordigers wat tydens  
die April verkiesings verkies is.  
Dis regverdig en demokraties  
en ons het die beste Handves van  
Menseregte in die hele wêreld.

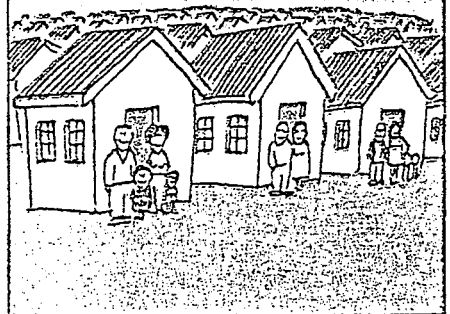
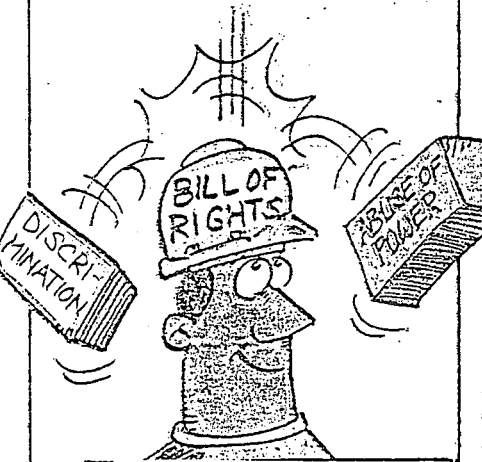


Ons Handves van Menseregte sal  
regtig die gewone mens beskerm  
teen die misbruik van mag en teen  
diskriminasie.

Dit sê in 'n wet  
wat jou mense-  
regte is.

Menseregte is regte  
wat ons het omdat  
ons mense is - soos  
die reg op lewe.

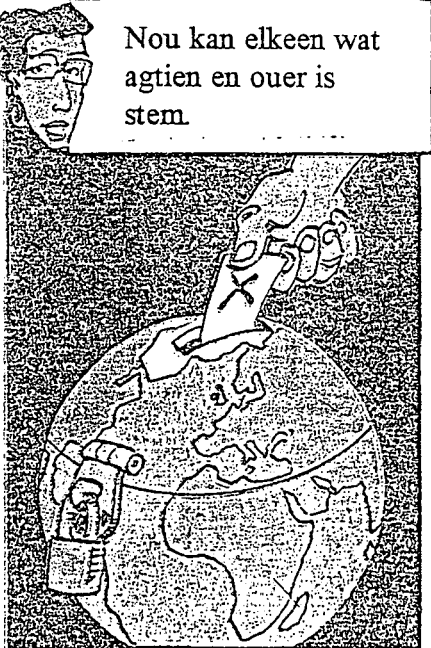
...of die reg om  
huise te hê.



Nog 'n voorbeeld: in  
die ou apartheidsdae  
kon net witmense stem.

Nou kan elkeen wat  
agtien en ouer is  
stem.

Dis wat Zaheda my vertel het.  
Die nuwe grondwet en veral  
die Handves van Menseregte  
sal ons beskerm teen die  
misbruik van mag. Dis wet.



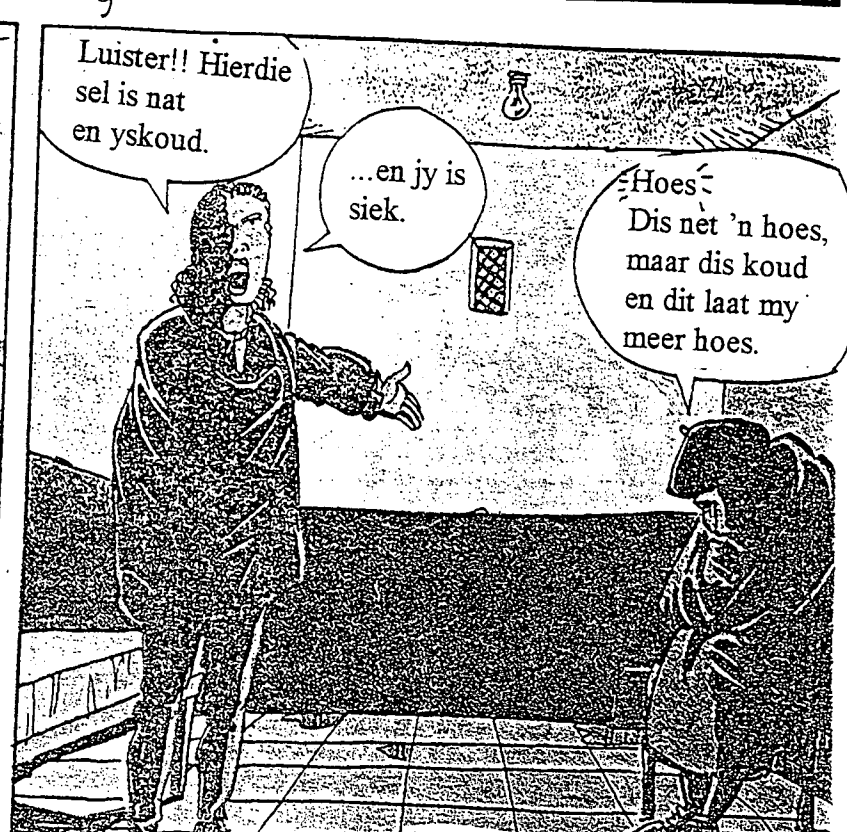
Nie hier nie.  
Hier doen die  
Kaptein net wat  
sy wil. Ek's bang.



Ja, selfs hier is dit jou reg om nie net in die tronk gegooi te word en gelos te word om te vergaan nie.

...net omdat 'n amptenaar so besluit het nie.

Hoes!  
hoes



Luister!! Hierdie sel is nat en yskoud.

...en jy is siek.

Hoes!  
Dis net 'n hoes, maar dis koud en dit laat my meer hoes.



Moenie bang wees vir die kaptein nie. Sy werk vir die regering en die regering beskerm jou regte!

Hulle neem nie ons regte weg nie.



Dit maak nie saak hoe magtig iemand is nie - niemand kan ons regte wegneem nie. Elkeen het menseregte...

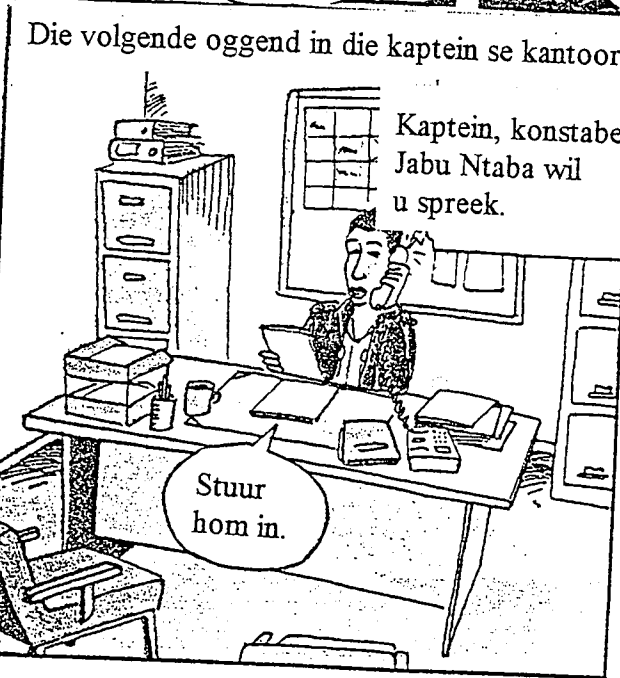
...jy, ek elkeen!



Hierdie

Handves van mense-regte klink goed.

Maar hier ...die kaptein het ons in haar mag. Jy moet versigtig wees.



Die volgende oggend in die kaptein se kantoor

Kaptein, konstabel Jabu Ntaba wil u spreek.

Stuur hom in.



Jabu!  
Lekker om jou te sien.  
Hoe voel jou arm?

Daardie vrou het dit gebreek!



Die dokter sê ek moet dit vir ses weke in gips hou.

Moenie bekommerd wees nie, Jabu.

Hierdie Monica vroumens is nog in die sel.

Sy sal boet vir wat sy aan jou gedoen het.

Ek sal daarvoor sorg.

Terug in die sel

Ja, dit klink sleg. Maar jy sê jy het nie geweet van die gewere nie?

Ek werk alleen in my winkel. My man is 'n jaar gelede dood. Die polisie sê niemand anders kon dus ingekom het om die gewere te begrawe nie.

Dan is dit duidelik dat iemand wil hê die polisie moet dink die gewere is joune.

VYANDE? Ek het geen vyande nie.

Hoes hoes

Die Kaptein sê my vingerafdrukke is op die gewere.

Ek weet glad nie hoe dit daar kon gekom het nie.

Wie is jou vyande?

Wel, jy mag so dink, maar ek is nie so seker nie.

Monica Cornelius. Jy kan nou kom bel.

Uiteindelik.

Dis 'n motor wat in 'n gewapende roof in Johannesburg gebruik was. Ek dink jy was betrokke.

Maar dit sal jou nie help nie.

Jy is in groot moeilikheid. Jy het 'n polisieman aangerand en jy bestuur 'n gesteelde motor!

Vyf minute later in die kantoor

Zaheda, jy's my prokureur. Jy moet my hier uitkry. Hulle kla my aan van motor-diefstal en gewapende roof!



Kan jy dadelik kom?

Monica, ek kan nie. Ek het 'n hofsak die week. Ek kan nie alles sommer los nie. Ek kan vir jou 'n plaaslike prokureur kry om jou te help.



Ek wil hier uitkom, Zaheda. Ek is veronderstel om môre in Kaapstad te wees.



Jy moet die Kaptein sien. Sy's mal. Sy gee niks om vir my regte nie.

Wel, jy kon bel. Ek is seker alles sal regkom.



Wat van die Handves van Menseregte? Beskerm dit my teen die soort ding?

Die Handves van Menseregte? Dit is deel van die grondwet. Ek is nie seker dis nou die tyd om...



Verduidelik dit weer soos op die partytjie.



Ek moet weet, Zaheda. Ek wil die Kaptein wys sy kan nie net doen wat sy wil nie.

Maar...

Goed... Die grondwet is die hoogste wet in die land. Niemand kan dit oortree nie.

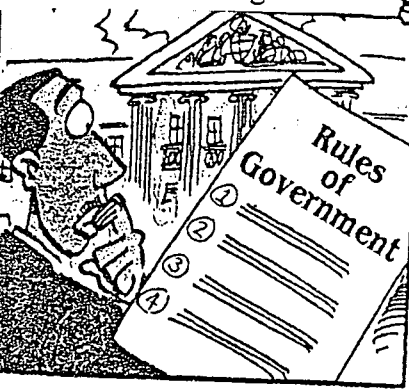


...nie die polisie nie...

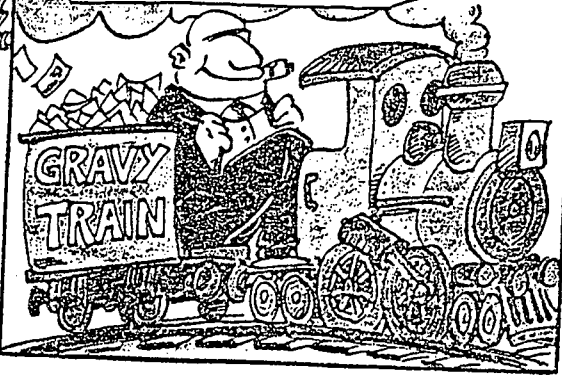


...nie eens die president nie.

Die grondwet is soos die reëls van demokrasie. Dis die reëls wat die verteenwoordigers wat ons gekies het moet volg.



Ons wil hê die mense in die regering moet na ons belange kyk en nie net ryk word omdat ons vir hulle gestem het nie.



Dis dan soos sokker.

Huh?





Ja, in sokker is daar 'n reëlboek wat elkeen moet volg, dit maak nie saak wie sokker speel nie: ryk of arm. Die grondwet is die reëlboek wat elkeen in die Regering moet gehoorsaam.



Dis reg... en die reëls beskerm elkeen teen die soort mishandeling wat in die Apartheidsjare plaasgevind het.



Is dit waarom dit die "oppergesag van die Reg" genoem word?



Ja, dis reg.



Die Handves van Menseregte is dié deel van die grondwet wat ons teen mishandeling beskerm. Wat van behandeling in die tronk?

Goed, ek sal kyk.



Dit sê duidelik hulle moet julle waardigheid beskerm.

Dit beteken hulle moet julle voldoende akkommodasie gee, iets om te lees, kos en mediese dienste.



Jy moet die plek sien! Dis yskoud, die vloere is nat. Daar is geen toilet nie, net hierdie aaklige emmer!

Dit is nie voldoende menslike omstandighede nie!

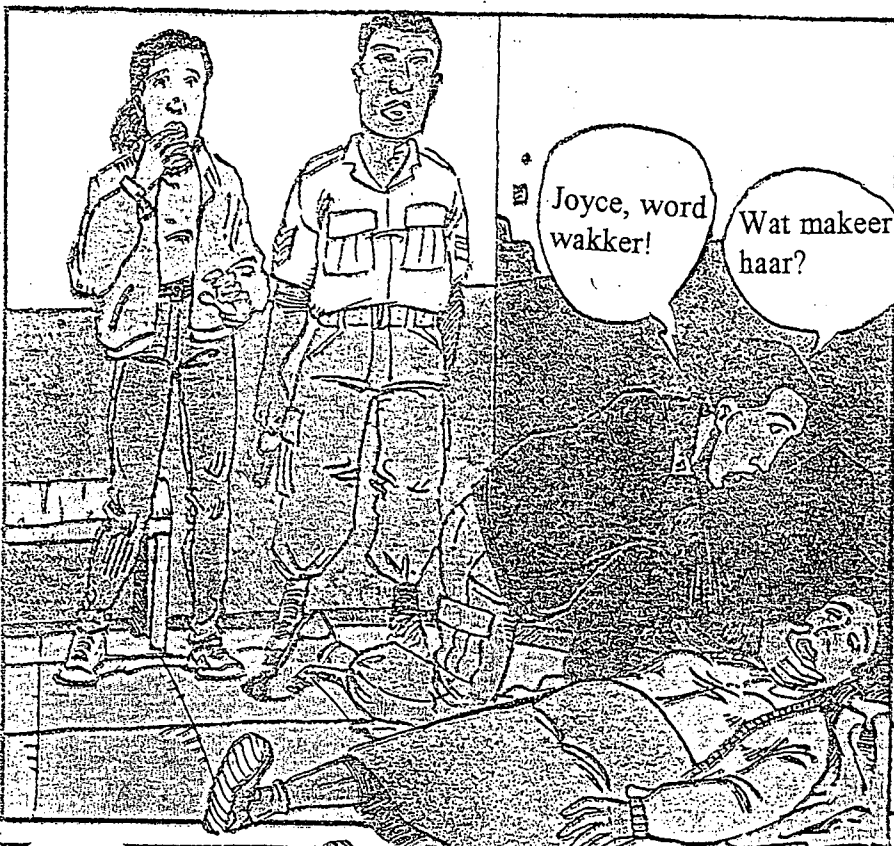


Sit die telefoon nou neer. Jy kan jou prokureur later bel. Ons het 'n noodgeval.

Watter noodgeval?



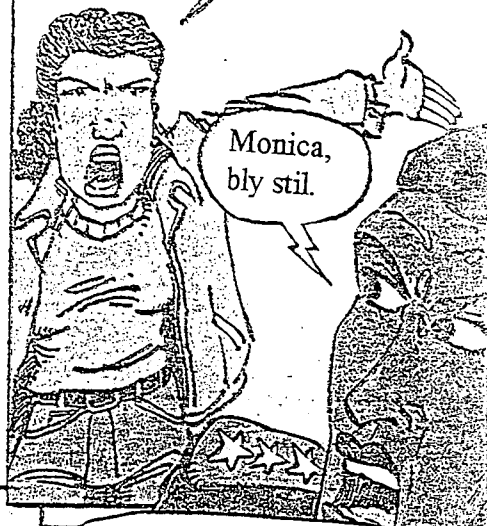
Jou selmaat, Joyce, sy het flou geval.



Joyce, word wakker!

Wat makeer haar?

Wat is verkeerd met haar? Ek sal vir jou sê. Julle het ons in hierdie yskoue sel opgesluit sonder ordentlike kos en met net een kombers en julle is verbaas!!



Monica, bly stil.



Kreun. Ek dink ek het flou geval.

Iets is verkeerd met jou.

Jy lyk erger as 'n lyk. Moet ons nie 'n dokter kry nie? Miskien koffie en ekstra kombers?

Dis 'n tronk, nie 'n hotel nie. Hier kry julle twee kombers per gevangene en in die winter een meer.



Ek maak nie die reëls nie. Ek pas hulle net toe.



Dis nie goed genoeg nie. Ek sal 'n lys maak van al die mishandeling.

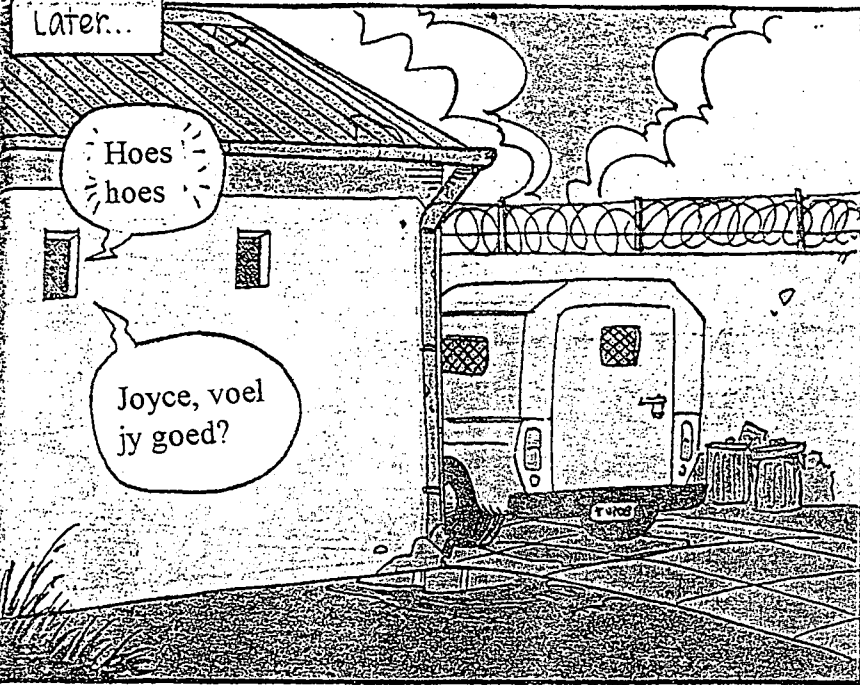
Om iemand behoorlike mediese dienste te ontnem, is een daarvan.

Wat daarvan? Aan wie, dink jy, gaan jy die lys gee?





Later...



Hoes hoes

Joyce, voel jy goed?



Hoes Ja, ek's reg...

Is jy seker? Moet ek die kaptein roep?



Nee, ek is net so bekommerd.



Oor jou hofsaak?

Ja, en oor my toespraak.

Die toespraak vir my geletterheids-klas.



WAT!!

Jy is gearresteer met 12 AK 47's in jou winkel en jy is bekommerd oor een of ander simpel toespraak?



Dis nie simpel nie. Vir my is dit baie belangrik. Dis my finale toets voor my st.8-eksamen.



Jy weet, toe ek met skool begin het, kon ek nie eens lees nie. Ek het ses jaar gelede met die volwasse onderrig-klasse begin. Nou is ek in st. 8.

My toets is op Dinsdag en as ek dit mis, sal ek nog 'n jaar moet studeer.

Ek twyfel of jy dan al uit die tronk sal wees. Wat is die onderwerp?

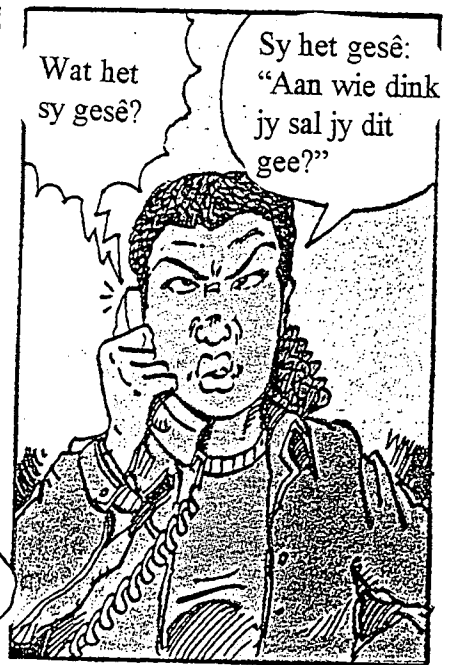


Ek weet nie. Ek het nie tyd gehad om te dink nie.

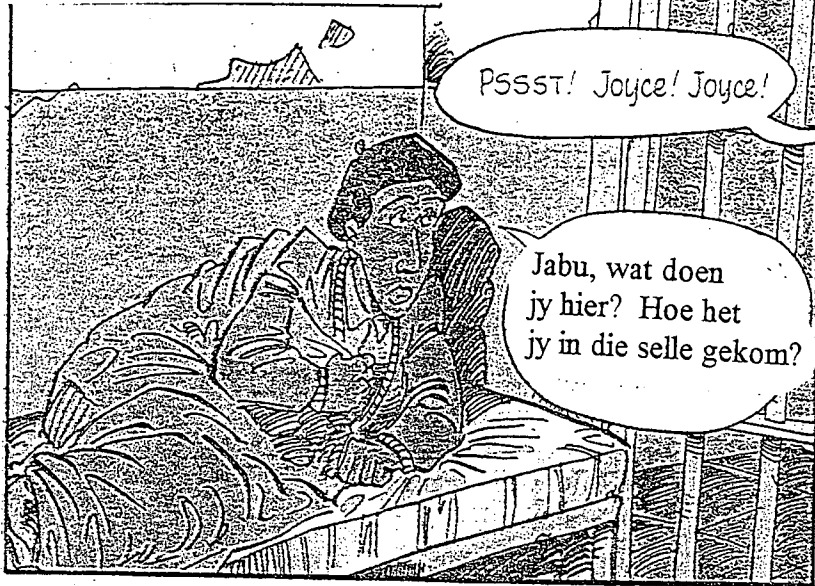
Waarom skryf jy nie oor die grondwet nie?

Jy weet wat Zaheda my al vertel het en jy kan meer uitvind. Dit kan jou help.



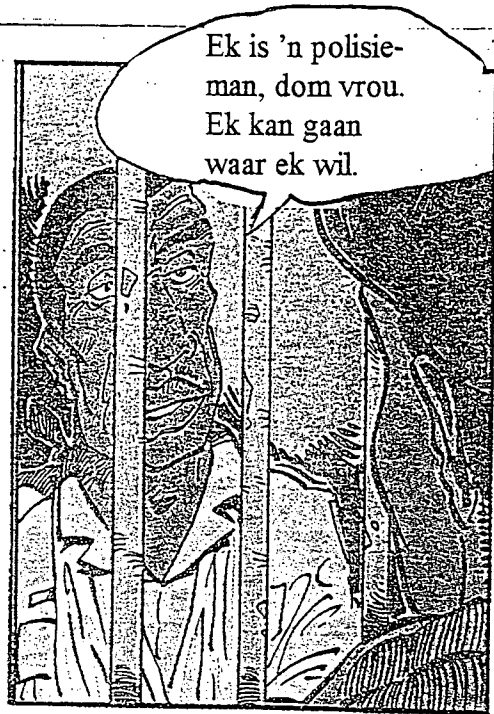


Intussen in die selle



PSSST! Joyce! Joyce!

Jabu, wat doen jy hier? Hoe het jy in die selle gekom?



Ek is 'n polisie-man, dom vrou. Ek kan gaan waar ek wil.



O, ek dink jy is hier om jou nuwe liefde, die kaptein, te sien. Die hele dorp praat daaroor.

Shh! Sy beteken niks vir my nie. Ek het baie vroue.



Waar is die monster wat my arm gebreek het?

Jou arm?



Jy bedoel Monica. So sy het jou arm gebreek. Ha-ha-ha. Ek het gehoor jy het haar motor probeer steel...!

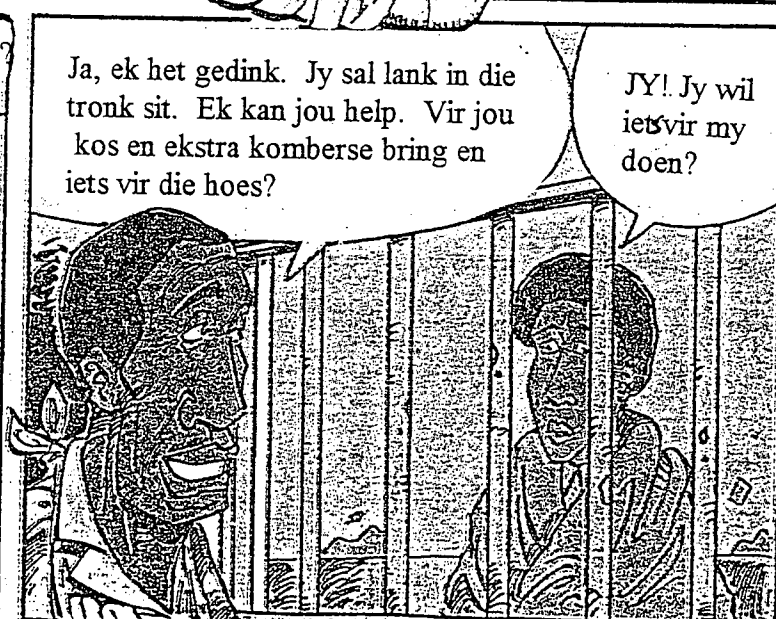


Dis nie snaaks nie, Joyce.

Ek is hier om met jou te praat.



Met my?



Ja, ek het gedink. Jy sal lank in die tronk sit. Ek kan jou help. Vir jou kos en ekstra komberse bring en iets vir die hoese?

JY! Jy wil iets vir my doen?



Wel, jy kan vir my die nuwe grondwet bring.

Ek het dit nodig vir my toespraak.

Voorgespraak? Grondwet? Waarom het jy sulke simpele dinge in die tronk nodig? Wapensmokkel is 'n ernstige oortreding.

Jy gaan lank hier sit, baie lank...

Jou vingerafdrukke is selfs of die wapens.

Hoe weet jy daarvan?

Ag, ek het net gehoor. Dit maak nie saak nie.

Ek wil jou 'n aanbod maak.

Daardie winkel van jou... Jy het niemand om dit te bestuur nie...

Verkoop dit aan my. Ek sal iets daarmee kan doen.

Luister, jy het geld nodig, vir kos en allerlei ander dinge...

Verkoop die winkel en jy sal geld hê.

Is jy gek? Waarvan sal ek lewe as ek hier uitkom?

Daardie winkel is my brood en botter.

AS jy uitkom...

Luister, Suster, jy gaan nog lank hier sit. Wat sê jy? Ek sal jou 'n goeie aanbod maak.

HAH! Ek sal daarvoor dink.

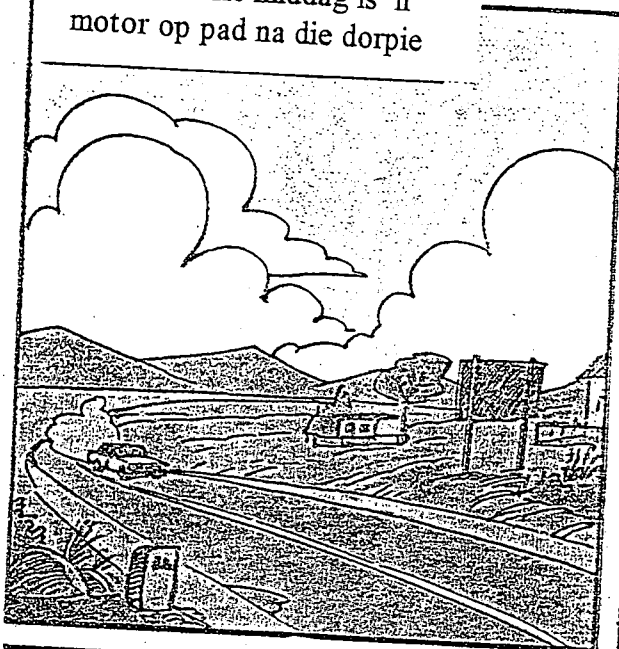
Wanneer kan jy my sê?

Bring eers vir my die grondwet...

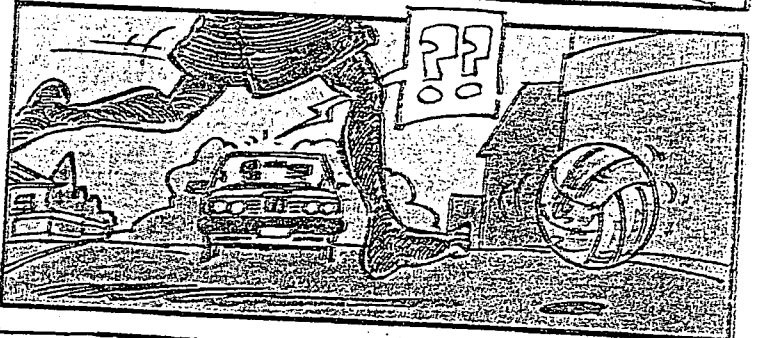
...dan sal ek jou sê. Los my nou alleen.



Later daardie middag is 'n motor op pad na die dorpie

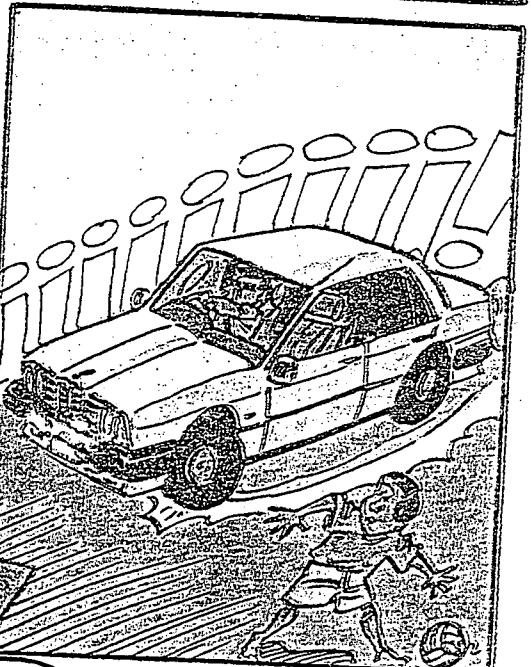
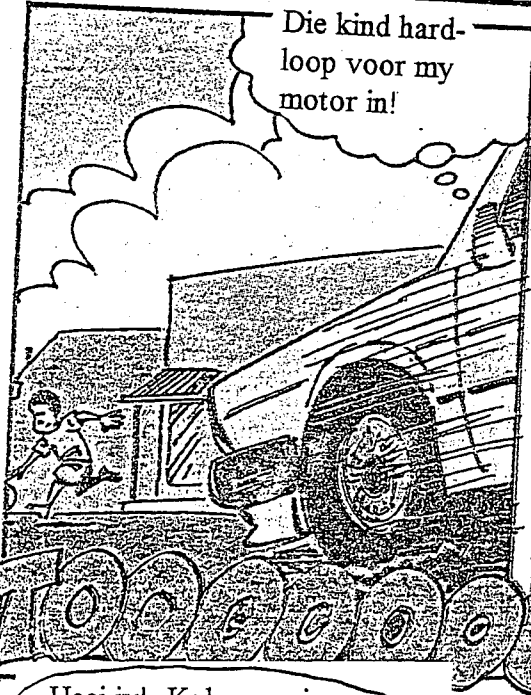


Hmmm...Dit moet die plek wees.



Die kind hard-loop voor my motor in!

Hy hoor nie eens die toeter nie. Ek moet uitdraai!



Haai jy! Kyk waar jy ry. Jy het amper 'n kind raakgery. Hy's doof; hy kan jou nie hoor nie.

Waarom kyk sy ma nie dat hy nie in die strate rondhardloop nie?

Hy is my seun. Moenie vir my sê hoe ek hom moet grootmaak nie.

O, ek is jammer. Jy moet Kaptein Molefe wees.

Ek kan dit glo. Deftige motor, deftige stadsprokureur. Volg my. Ek sal jou na jou kliënt neem.



Ek is Zaheda Mohammed, Monica Cornelius se prokureur.





ater...  
 aheda, ek is  
 o bly om jou  
 sien!

Ons het baie werk,  
 Monica. Hulle het  
 drie aanklagte teen  
 jou.

En hulle wil jou  
 nie borgtog gee  
 nie.



Ek het nou 'n  
 groter probleem.  
 Jy weet van die  
 polisieman wat  
 ek geslaan net...?

Ek het nou net  
 uitgevind hy en  
 die Kaptein het 'n  
 verhouding.



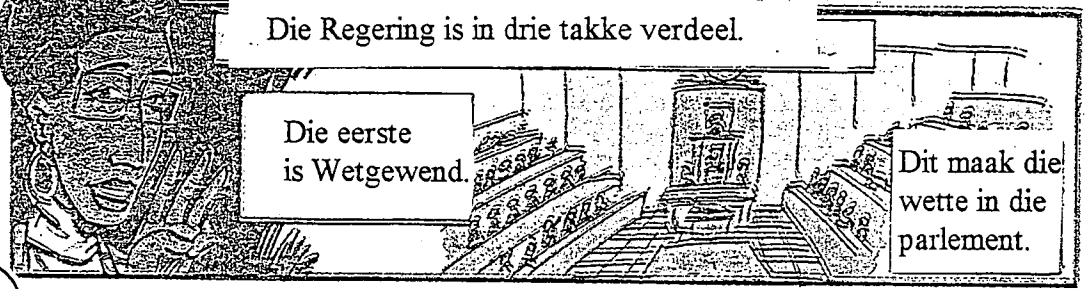
Dis waarom sy so  
 naer was met my.  
 Ek het haar kereel  
 aangeval.

Dis 'n klein plekkie.  
 Almal ken die magi-  
 straat. Hy is haar vriend  
 en kies haar kant.



Kalmeer nou. Die  
 kaptein en magistraat  
 kan nie vir mekaar  
 gunste doen nie.

Laat ek  
 verduidelik.



Die Regering is in drie takke verdeel.

Die eerste  
 is Wetgewend.

Dit maak die  
 wette in die  
 parlement.

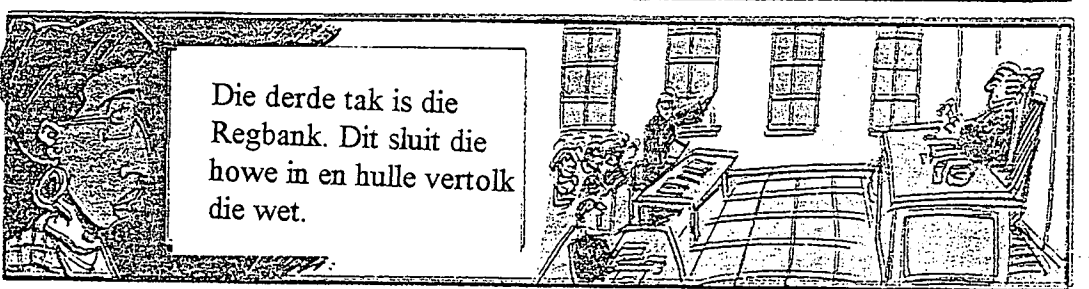


Die tweede is  
 uitvoerend.

Hulle sorg dat die wette  
 toe-gepas word - met  
 die hulp van ... bv. die  
 polisie.

Polisie

Ministers



Die derde tak is die  
 Regbank. Dit sluit die  
 houe in en hulle vertolk  
 die wet.



polisie en die  
 behoort aan  
 killende takke?

Presies. Dit is bekend as die  
 verdeling van mag sodat  
 hulle mekaar kan dophou.

En krities  
 na mekaar  
 kan kyk.



As die magistraat  
 die kaptein 'n guns  
 wil doen deur my  
 skuldig te bevind...

Dan verbreek  
 albei die wet.

ntussen in die selle

Hier is jou grondwet.

Dankie, Jabu.

Het jy al gedink oor my aanbod?

Nee, ek kan nie besluit nie. Ek het nog iets nodig.

Wat? Ek is hier om jou te help.

Ek het 'n prokureur nodig om my onskuld te bewys.

WAT!! Dit sal jou niks help nie. Teken net die papiere en...

Ek sal niks teken nie! Kry 'n prokureur. As jy dit nie doen nie, kan jy vergeet van die winkel, Jabu.

Goed, goed, ek's gou terug.

Hallo, Tami? Dag, Broer. Ek het jou hulp nodig. Ek soek 'n prokureur.

Eintlik soek ek 'n goedkoop, swak prokureur...

Later...

Joyce, ek's so gelukkig. Ek is netnou hier uit. Ek kan nie wag nie.

Shhh, ek probeer konsentreer.

Ek gaan ook gou hier uit wees.

Waarvan praat jy?

Kennis van die grondwet gaan jou nie help nie.

Ek het vir Jabu gesê hy kan my winkel koop as hy 'n prokureur kry en daarvoor betaal.

Jy het met daardie slang onderhandel?!

Is jy MAL? Jy kan 'n gratis prokureur kry. Kyk in jou grondwet.

Goed, goed!

...hier is dit...

As jy aangekla is van 'n misdaad, moet jy regverdig verhoor word. Dit behels dat jy regshulp kan kry en as jy nie regshulp kry nie, sal die regering daarvoor betaal.

In jou geval kan ek sien dat...

hulle jou nie regshulp gaan gee nie.

Hulle moet dus gratis regshulp gee?

Ek weet nie...Jabu is besig om vir my 'n prokureur te kry. Ek kan nie...

Jy kan hom nie vertrou nie, Joyce. Miskien kan ek jou help...

Jy het haar 'n afskrif van die grondwet gegee? Is jy mal?

Maar..Martha...skat..

Moenie vir my skat nie, jou slang...

Ek moet gaaf wees met Joyce. Ek gaan haar winkel koop en baie geld maak.

Weet jy hoeveel probleme die twee gevangenes kan veroorsaak as hulle begin met hul simpel menseregte-gemors?

Al die probleme oor 'n simpel winkel?

Uit!! Jy met jou planne...uit my kantoor!

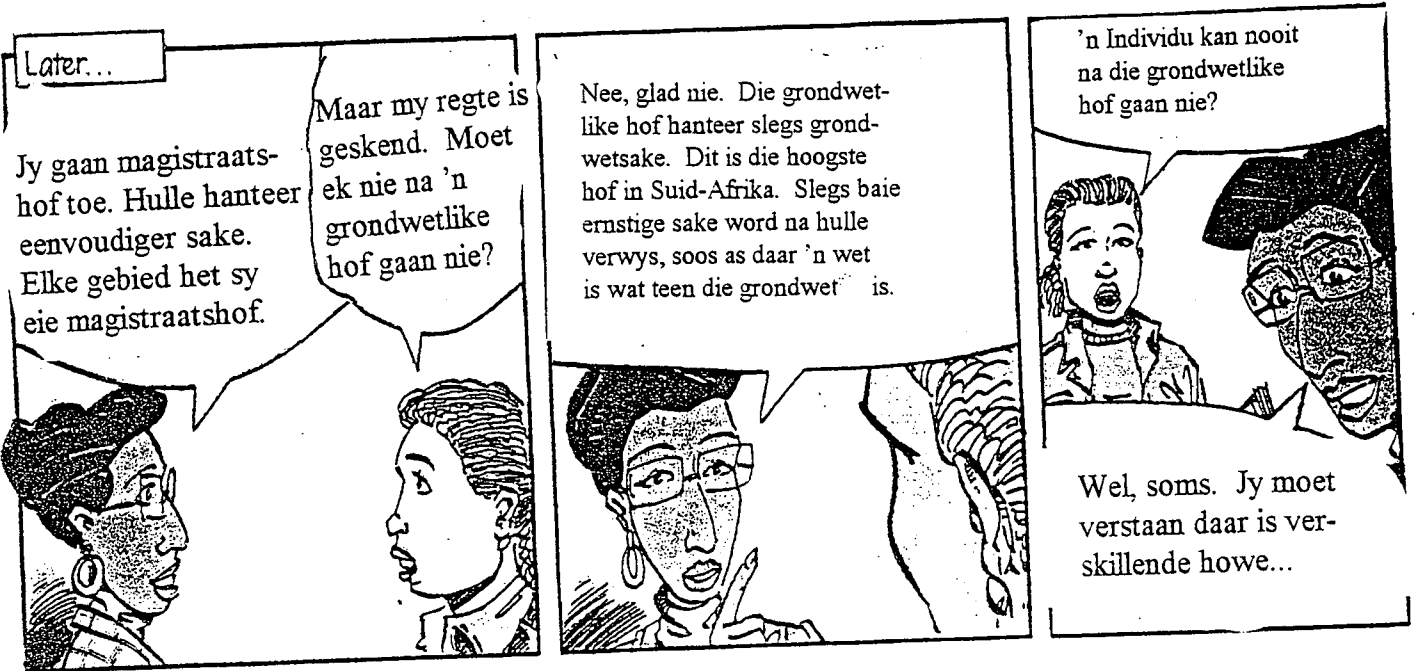
Jy sal jammer wees.

EN BLY WEG VAN DIE GEVANGENES!!

Kaptein, Molefe? Ek wil my klient sien.

AUGH!!





## Suid-Afrikaanse howe

Daar is verskeie howe in Suid-Afrika. Hulle is:

### DIE GRONDWETLIKE HOF

Dis die belangrikste hof wat grondwetsake hanteer. Alle ander howe in die land moet die besluite van dié hof gehoorsaam en volg. As die Grondwetlike hof sê die doodstraf is verbode, mag die ander howe nie die doodstraf oplê nie. Soms word individue toegelaat om direk na dié hof te gaan.

### DIE HOOGGEREGSHOF

As jy nie gelukkig is met die besluit van 'n hof nie, kan jy appelleer en 'n hoërhof sal weer na jou saak luister. As jou saak egter grondwetlik is, sal jou saak na die Grondwethof verwys word.

### DIE HOËRHOF

Elke provinsie het sy eie Hoërhof. Hierdie hof hanteer ernstiger kriminele sake (soos moordsake) en sake waar groot bedrae geld betrokke is. Net die grondwetlike hof kan egter besluit of wette van die nasionale of Provinsiale regerings ongrondwetlik is of nie. Die hooggeregshof en hoërhof kan jou egter tydelik help voor die Grondwetlike Hof oor die saak 'n besluit neem.

### MAGISTRAATSHOWE

Hiredie howe hanteer minder ernstige kriminele sake (soos aanrandings) en kleiner skuldeise.



Is jy gereed vir jou verhoor môre. Voel jy sterk?

Zaheda, ek moet jou iets vra. Joyce, my selmaat het rêrig 'n prokureur nodig. Kan jy haar help?



Monica, jy weet ek kan nie. Ek het nie tyd nie. Ek het baie sake in Johannesburg wat wag.

Sy's regtig desperaat.



Praat net met haar, asb.

Goed... Ek sal.

Dankie Zaheda. Ek is in die skuld.



Intussen in die selle.



Wag, daar is iemand by die hek.



Dit moet die kaptein se dowe seun wees. Hy lyk so bekend.



Waar het ek hom tevore gesien?



Ek het goeie nuus. Zaheda gaan jou met jou saak help.



Later...

Ek is regtig dankbaar, mev. Mohammed.

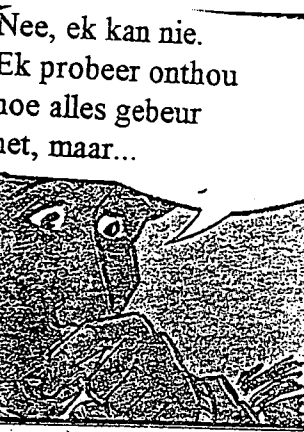
Noem my asb. Zaheda. Ek verstaan jou saak berus op een bewysstuk.



Jou vingerafdrukke op die onwettige wapens.

Kan jy dink hoe jou vingerafdrukke moonlik op die gewere kon gekom het?

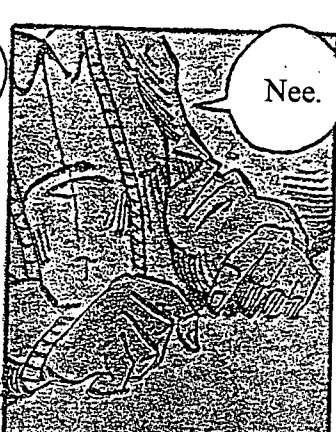




Nee, ek kan nie.  
Ek probeer onthou  
noe alles gebeur  
net, maar...



Het jy die gewere  
voorheen gesien?



Nee.



Het iemand ooit gevra  
dat jy 'n geweer moet  
vashou?



Nee.



Dink, Joyce!  
Daar moet iets  
wees wat..



Ek weet nie,  
ek weet regtig  
niks nie!



Ek weet  
nie.

Joyce  
ek is  
jammer...



Ek weet  
jy doen  
jou bes.

Jy is 'n dapper  
vrou. Monica het  
my van jou toespraak  
vertel en jou  
st. 8-eksamen.



Hoe gaan dit  
daarmee?

(Snuif) My toespraak?  
Ek wou jou iets  
gevra het wat ek  
nie verstaan nie.



Seker. Hoe  
kan ek jou  
help?



Wel, jy weet  
die grondwet is  
baie belangrik...

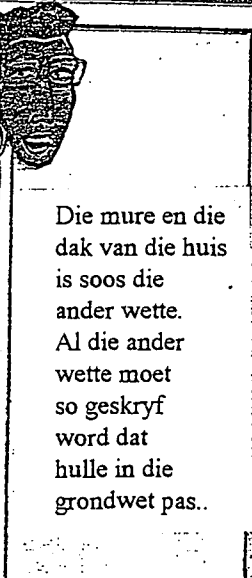
...maar hoe pas  
dit by die ander  
landswette?



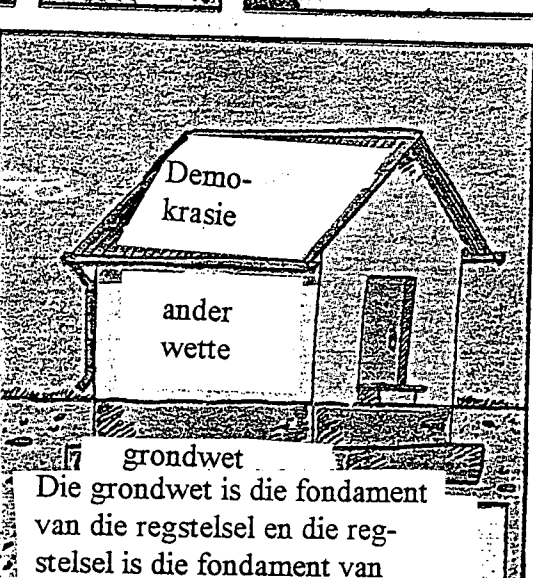
Joyce, die nuwe grondwet  
is soos 'n fondament. As jy  
'n huis bou, moet die  
fondament sterk wees.

odat die wind  
dit nie kan  
omwaai nie?

Reg. As die  
fondament sterk  
is, sal die mure  
ook sterk wees.



Die mure en die  
dak van die huis  
is soos die  
ander wette.  
Al die ander  
wette moet  
so geskryf  
word dat  
hulle in die  
grondwet pas..



Demokrasie  
ander wette  
grondwet  
Die grondwet is die fondament  
van die regstelsel en die reg-  
stelsel is die fondament van  
ons demokrasie.

Wat as iemand die grondwet wil verander?

Dis baie moeilik om die fondament van 'n huis te verander...

is ook so met die grondwet. Dit kan net verander word as twee-derdes van die Volksraad saamstem.

Daar is dele van die grondwet, soos die Handves van Menseregte wat slegs verander kan word as tweederdes van die Volksraad en ses van die nege provinsies dit goedkeur.

Nasionale Vergadering

10 verteenwoordigers uit elke provinsie word elke vyf jaar tydens nasionale verkiesings gekies. As hulle die grondwet wil verander, moet tweederdes van die verteenwoordigers ten gunste daarvan wees.

Die Parlement bestaan uit twee huise: die Volksraad wat deur nasionale verkiesings verkies word en die Nasionale Raad van Provinsies wat die belange van die provinsies op nasionale vlak verteenwoordig. Dis in die plek van die ou Senaat.

Nasionale Raad van Provinsies

10 verteenwoordigers uit elke provinsie. Ses uit die nege provinsies moet saamstem om die Handves van Menseregte of enige gedeelte van die grondwet wat handel oor die magte van die provinsies, te verander.

... daar is om te ...

Jy vaar baie goed.

Later daardie middag

Jy het 'n ander prokureur agter my rug gekry!!

Ek kanselleer dit. Ek vertrou jou nie.

Goed, as dit is wat jy wil doen.

Jy sal sien as ek klaar is met jou.

Jy sal smee dat ek die winkel moet koop.

er...

Kom, Joyce. Ontspan 'n bietjie.

Geniet die vars lug. Oor vyf minute moet ons terug wees in die selle

Dag, Dames. Mooi aand, né? Sigaret?

Nee, dankie. Ek hoop julle gee nie om as ek rook nie.





Julle weet...



Ek hou daarvan om 'n vuurhoutjie te sien brand: eers 'n blou vlam, dan geel...



Vuur kan so mooi wees en so gevaarlik.

Dink julle ook so?



Herinner my aan 'n vriend...

Hy het 'n winkel gehad soos jy, Joyce.



Behalwe dat iemand 'n vuurhoutjie by die gordyne laat val het en POEF!!

Die hele plek het in vlamme opgegaan - alles.



Dreig jy haar?

Dreig??

Ek sê maar net, dit sal jammer wees...



as enigiets met die winkel gebeur terwyl jy hier sit...



Onthou net, Joyce, ek het jou in die tronk gekry.

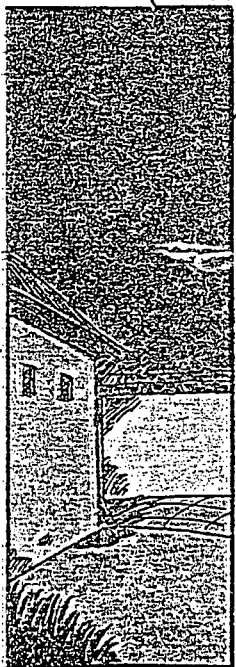
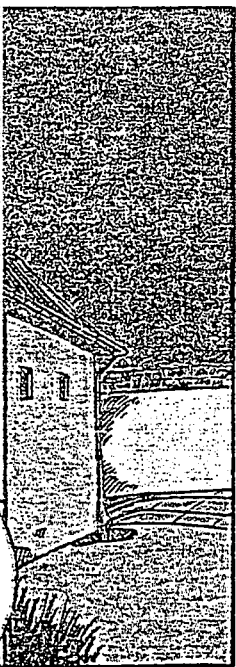
En ek kan jou uitkry. Goeienag, Dames.



Daardie nag.

Goeienag, Joyce.

Goeienag, Monica, hoop dit gaan goed môre.



Monica, word wakker. Ek weet wie dit gedoen het!!

Huh...wat?



Jabu het. Hy het my in die tronk gekry.

Onthou wat hy vroeër gesê het. Hoe hy my in die tronk gekry het?

Jabu het gereeld by ons gekoop. Ek het nooit van hom gehou nie. 'n paar weke gelede het hy my gevra om hom te help.

Hy het gesê dis 'n present vir sy loodgieter-vriend.

Terwyl hy hulle skoongemaak het, het ek hulle netjies weggepak.

Joyce, het jy 'n boks vir die metaalpype?

Pype? Wat wil jy daarmee doen?

Is dié een goed? Perfek. Het jy 'n lap; ek wil hulle skoonmaak.



Nou weet ek dit was nie pype nie, maar geweerlope.

Die volgende oggend het Joyce die storie vir Zaheda vertel.

Sien jy, Zaheda, dis hoe my vingerafdrukke op die gewere gekom het?

Goeie werk, Joyce. Was daar getuies?

Getuies?

Ja, enigeen wat Jabu dit sien doen het?

Nee, ek kan nie onthou nie...



As dit net jou woord teen Jabu s'n is, sal hy sê jy lieg.

Wag 'n oomblik. Ek onthou...

Jabu het lekkers gekoop.

So...?

Hy het hulle vir 'n seuntjie gekoop, die kaptein se seun. Hy was heelyd in die winkel.



Voor hy uit is, het hy lekkergoed gekoop.

Wat is so snaaks daaraan?

Dis vir jou, Seun.

Baie dankie.



Ek het 'n getuie.

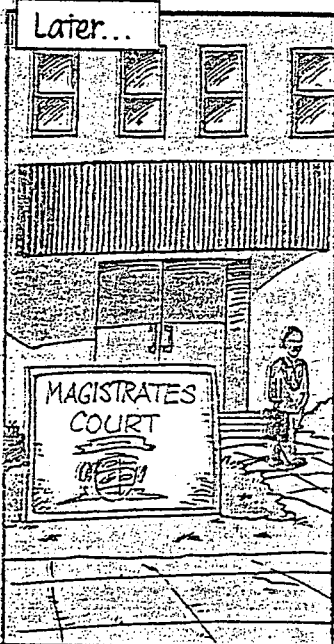
Ja, as die seun iets gesien het, kan hy getuig. Maar hy is doof, hy kan nie in die hof praat nie.

Oh.

Miskien kan hy skryf wat gebeur het. Dit mag jou hier uitkry.

Voor my toespraak?

Ek sal my bes doen. Ek moet Monica help, sy verkyn oor 'n uur.



Later...

Saak afgehandel. Monica Cornelius, jy is vry om te gaan.



O, baie dankie, liewe Zaheda!

Bly ek kon help.



Later...

Zaheda!

Joyce, ek het goeie nuus.



Monica se saak is afgehandel. Sy is vry.

Dis wonderlik!



Dis nie al nie. Mahloko het gesê hy sal jou help. Hy sal neerskryf wat Jabu gedoen het.

Dan kan ek dalk uitkom?



In die kaptein se kanoor

Kaptein, ons kry Mahloko nêrens nie. Hy's weg.

WAT! Hoe kan my seun net verdwyn?



Het jy oral gekyk? By die brug of die parkeerterrein?

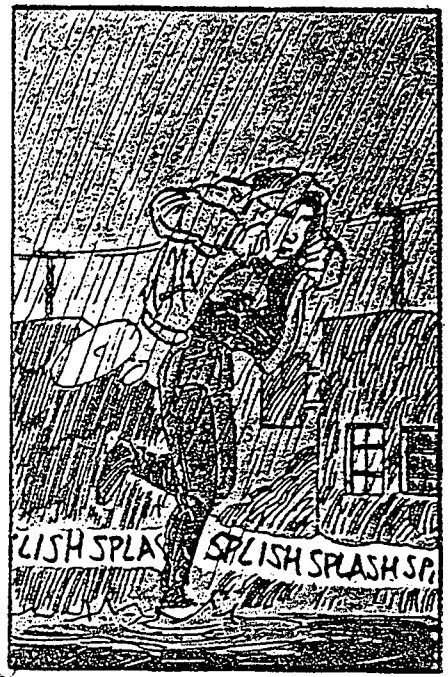


Miskien het hy gaan stap?

In hierdie gietende reën?!!



Soek hom Sersant.



Wag 'n bietjie. Dis mos Jabu en die kaptein se seun?



Wat gaan aan?

Haai, wat doen jy met die seun?



Kom terug!

Intussen

Ek sê jou, Kaptein, as Hahloko weg is, het Jabu iets daarmee te doen.

Wat praat jy?

Jabu het vir Joyce in die tronk laat beland. Jou seun sou teen hom getuig het, nou is hy in gevaar!



CRASH!!



Wat!!

Zaheda, Kaptein! Ek het nou net vir Jabu sien hardloop. Hy het Mahloko saamgesleep. Wat gaan aan?





Glo jy my nou? Jabu is gevaarlik.

Ja, ek glo jou. Laat ek dink.



Hy moet te voet wees. Sy motor is nog hier en hy kan nie met sy arm bestuur nie.

Hy kan nie te ver wees nie.

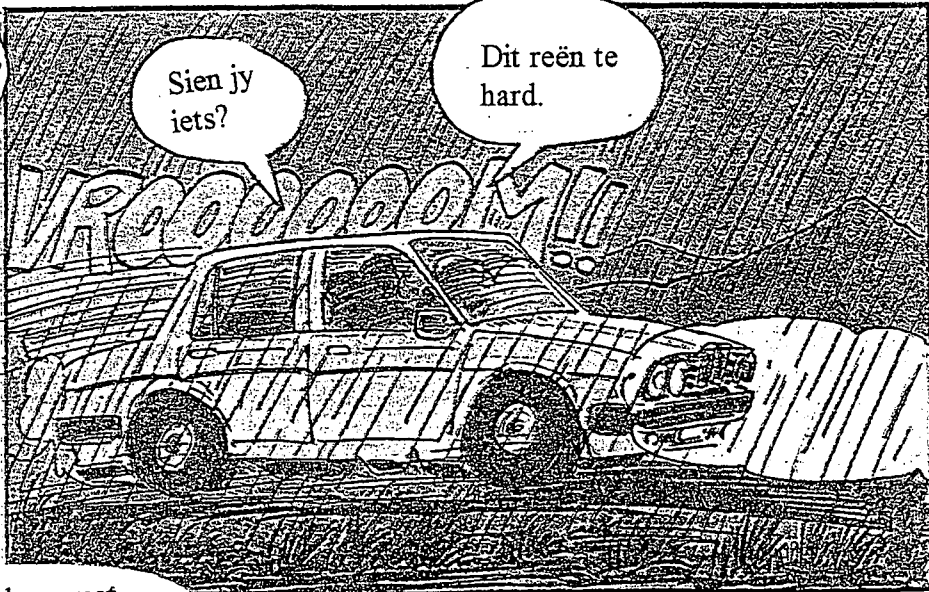


Sersant, ek wil alle beskikbare manne en voertuie binne vyf minute hê om te begin soek.



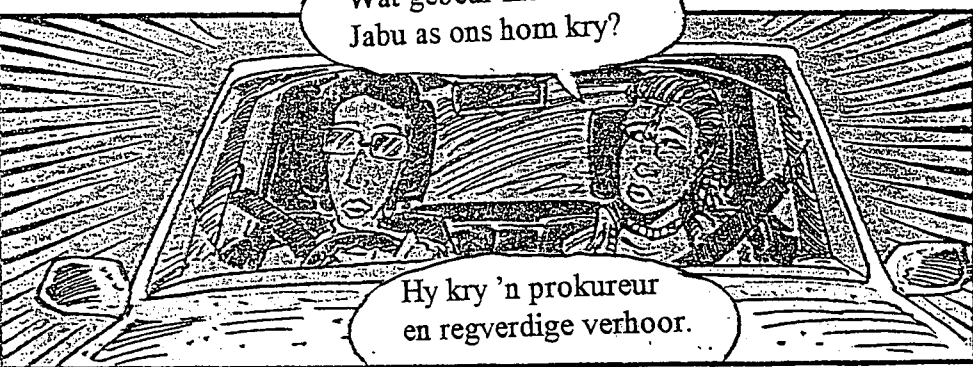
oenie bekommerd wees nie, Joyce. as sal hom kry.

Kom, Kaptein, laat ons gaan.



Sien jy iets?

Dit reën te hard.

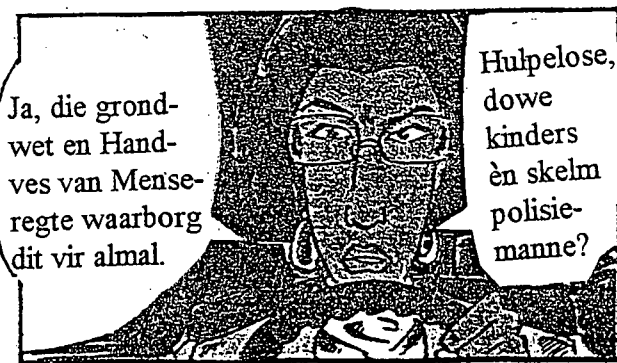


Wat gebeur met Jabu as ons hom kry?

Hy kry 'n prokureur en regverdige verhoor.



Jabu?!



Ja, die grondwet en Handves van Menseregte waarborg dit vir almal.

Hulpelose, dowe kinders en skelm polisie-manne?



Draai hier op. Die pad word nie baie gebruik nie.





CRACK!!

Gedra jou, jou klein monster!

Whaaa!



LUISTER NOU GOED!!

As ek jou heelpad moet sleep, sal ek dit doen, maar jy kom saam met my, verstaan?!



Kom ons gaan!!



ZAHEDA!!



STOP!

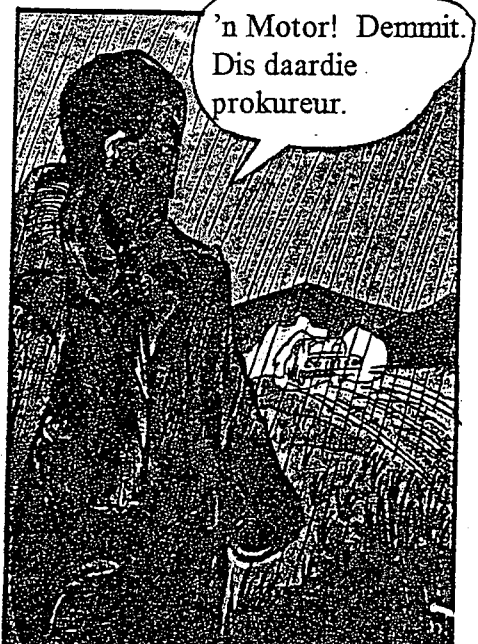
?!



Daar in die veld! Dis 'n man en 'n seun wat hardloop.



Dis hulle! Ry vinnig!



'n Motor! Demmit. Dis daardie prokureur.



**MUNCH!**



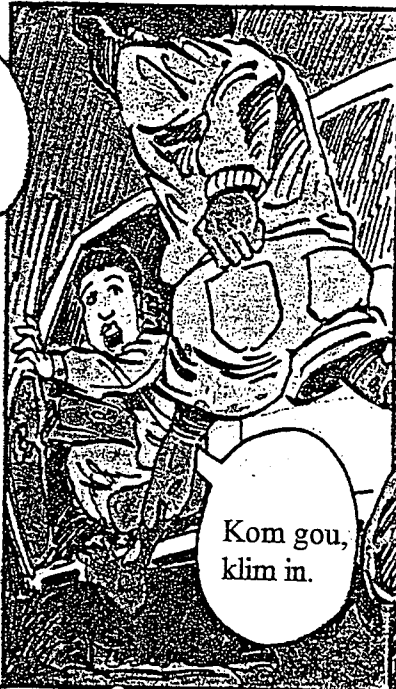
**ARRGH!!**



**EINA JOU VULGOED.  
EK SAL JOU KRY!!**



Zaheda, kyk.  
Hy hardloop na  
ons toe!



Kom gou,  
klim in.



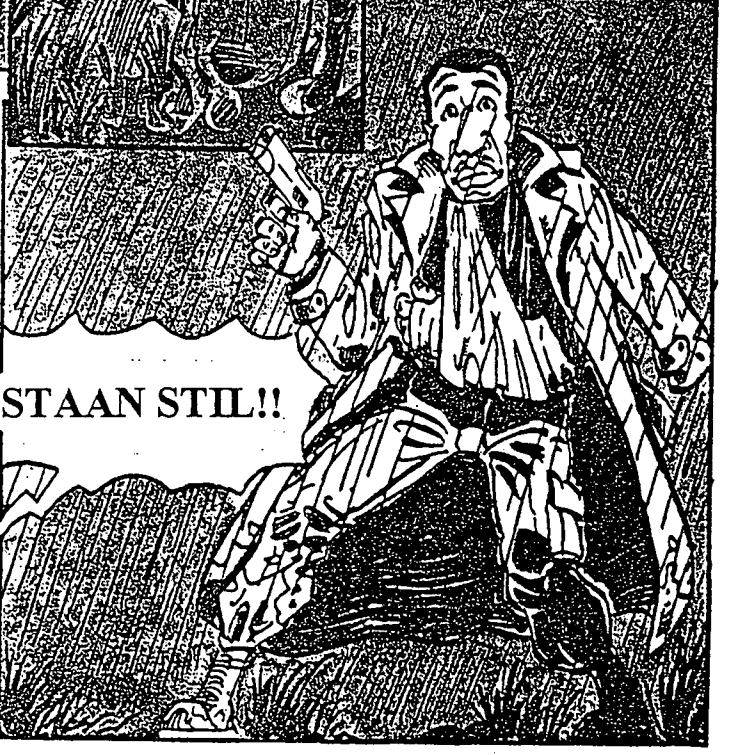
Hier kom Jabu.  
Ry vinnig!



Ek kan nie.  
Ons sit vas  
in die modder.



Hy het  
'n geweer!



**STAAN STIL!!**

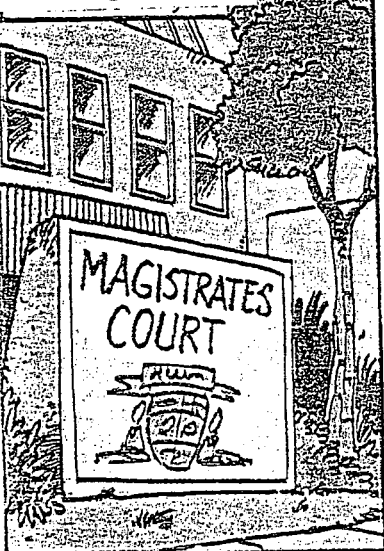


Laat val die geweer, Jabu.  
Dis alles verby.

Jy is in arres.

MBX/35 B

-Die volgende dag.



Saak afgehandel.  
Joyce Halu,  
jy is vry.



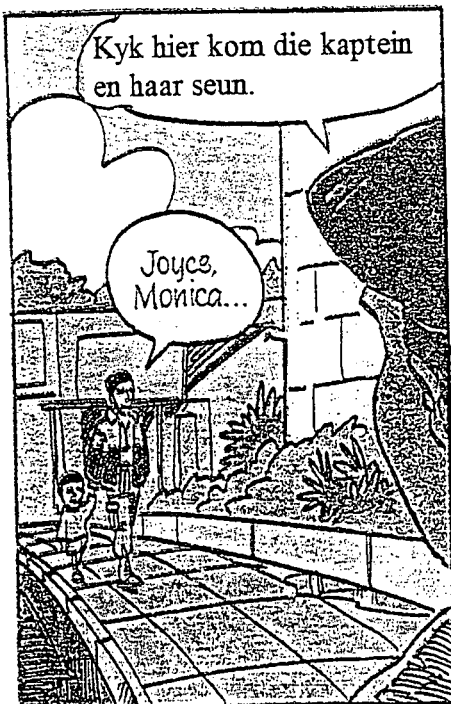
Geluk, Joyce!  
Jy is vry!

Dankie julle twee.  
Ek weet nie hoe  
om dankie te sê nie.



Kyk hier kom die kaptein  
en haar seun.

Joyce,  
Monica...



Ek wil verskoning vra omdat  
ek julle so sleg behandel het.  
Ek was verkeerd oor Jabu en  
het baie van julle geleer.



Julle het my geleer van die  
grondwet en hoe belangrik  
dit is om mense se regte  
te respekteer.

Joyce, wat  
van jou  
toespraak?

Dis te laat,  
Monica. Die  
hofsak was  
te lank.



Ek sal nooit betyds  
wees vir die eksamen nie.  
Dis aan die ander kant van  
die vallei oor 15 minute.

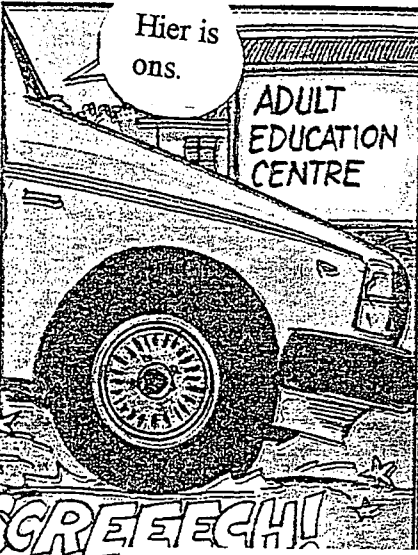




Onsin! Kom saam met my. Ek doen dit graag, Joyce.



Ek het nooit gedink ek sal uit eie keuse in 'n polisiemotorry nie!



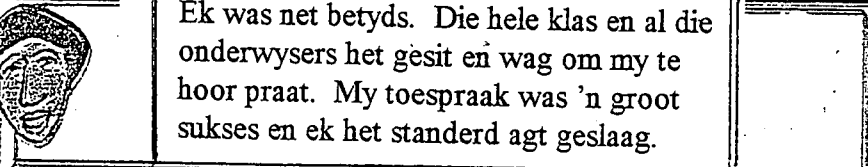
Hier is ons.

ADULT EDUCATION CENTRE

SGREEEECH!



Sterkte, Joyce. Jy sal goed doen.



Ek was net betyds. Die hele klas en al die onderwysers het gesit en wag om my te hoor praat. My toespraak was 'n groot sukses en ek het standaard agt geslaag.

En ten slotte wil ek vir julle sê dat die grondwet ons sal beskerm teen baie dinge, maar die belangrikste is dat dit ons demokrasie sal beskerm.

So sal Suid-Afrika altyd 'n vry en demokratiese land wees.



Dis my storie. Ek is terug na my winkel en elke klant wou meer van die grondwet weet.



Vertel vir jou vriende wat jy van die grondwet geleer het. Elkeen kan daarby baat vind en ons regte word daardeur beskerm.

# BELANGRIKE FEITE OOR DIE NUWE GRONDWET

1. Die Grondwet is die hoogste wet van Suid-Afrika
2. Alle ander wette is ondergeskik aan die Grondwet. As 'n wet die Grondwet weerspreek, sal dit nie geldig wees nie.
3. Dit is moeiliker om die grondwet te verander as enige ander wet.
4. Die Grondwet het 'n Handves van menseregte wat al die menseregte wat in Suid-Afrika beskerm word, bevat.
5. Omdat die Handves van Menseregte deel is van die Grondwet, is dit deel van die wet en jy kan dit in die hof gebruik om jou regte te beskerm. Dit is ook baie moeilik om die Menseregte te verander of te verwyder uit die Grondwet.
6. Die Grondwet maak seker dat daar altyd demokrasie in Suid-Afrika sal wees en dat alle Suid-Afrikaanse burgers toegelaat sal word om te stem.
7. Die Grondwet bly dieselfde al word 'n nuwe regering verkies.
8. Die Grondwet bevat strukture wat demokrasie ondersteun, soos die Menseregte-kommissie, die Openbare Bekermer en die Kommissie vir Geslagsgelykheid. Hierdie strukture help jou om seker te maak dat jou regte beskerm en gerespekteer word.
9. Die Grondwet maak seker dat die mag verdeel word tussen die verskillende tette van die regering en dat een tak van die regering nie te veel mag het nie.  
("Seperation of Power")
10. Die Grondwet is **JOU** Grondwet. Dit is daar om jou te beskerm en seker te maak dat jy in die toekoms verseker kan wees van demokrasie.

# AFRIKAANS 105

## VIGS IN ONS GEMEENSKAP



Dokter, waar kom VIGS vandaan?

Niemand weet nie. VIGS is die eerste keer in die 1980's by mense gediagnoseer.

## Wat is VIGS?

- VIGS word veroorsaak deur 'n kiem of virus wat HIV genoem word. Hierdie kiem kan net in bloed, sperm of vaginale afscheidings leef en is te klein om te sien.
- Die HIV-kiem word van een persoon na die ander oorgedra deur seks of bloed. Dan begin dit om die liggaam van die binnekant aan te val. 'n Ongebore baba kan ook VIGS kry as sy moeder die HIV-kiem het.

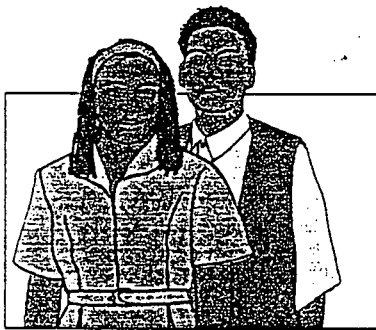
## Hoe maak VIGS jou siek?

Ons liggame bestaan uit baie verskillende organe en elkeen is belangrik en het 'n bepaalde funksie. wat dit verrig. Die hart se funksie is om bloed deur die liggaam te pomp, die brein dink, die longe haal asem, die borste van die vrou produseer melk, ens. Ons het ook 'n belangrike stelsel in ons liggame wat die immunitietstelsel genoem word. Die funksie hiervan is om ons liggame te beskerm en te verdedig teen kieme en siektes. Na beserings of siektes help dit om die liggaam weer gesond te maak. Die immunitietstelsel is ons liggame se weermag. As die weermag swak is, kan hy nie die liggaam verdedig of beskerm nie.

As die HIV-virus in ons liggame kom, val dit die immunitietstelsel aan en beskadig dit. Dit beteken dat die liggaam hom nie meer teen ander kieme, soos die toring-kiem, kan verdedig nie. Die liggaam verloor ook sy krag om homself te heel.

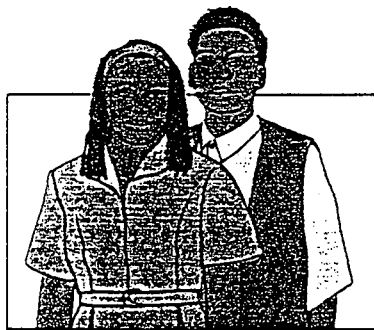
Die HIV-kiem word sterker en sterker.

Die persoon begin siek voel as sy immunitietstelsel afgebreek is. Dit mag baie jare neem voor dit gebeur. So 'n persoon met 'n baie swak immunitietstelsel het VIGS. 'n Persoon met VIGS word siek as kieme hom aanval. Hy kan byvoorbeeld baie gewig verloor, erg diarree kry, sere in sy mond hê, baie hoes, longontsteking kry, toring, sy verstand en senuweestelsel word aangetas en hy kry koorsaanvalle. Hy word nie beter nie, want sy immunitietstelsel is te swak.



### Wat is HIV-negatief?

George en Lizzy toe hulle geen HIV-kiem in hul liggame gehad het nie.



### Wat is HIV-positief?

George en Lizzy het nou die HIV-kiem en kan dit aan ander mense oordra. Hulle lyk nog goed.



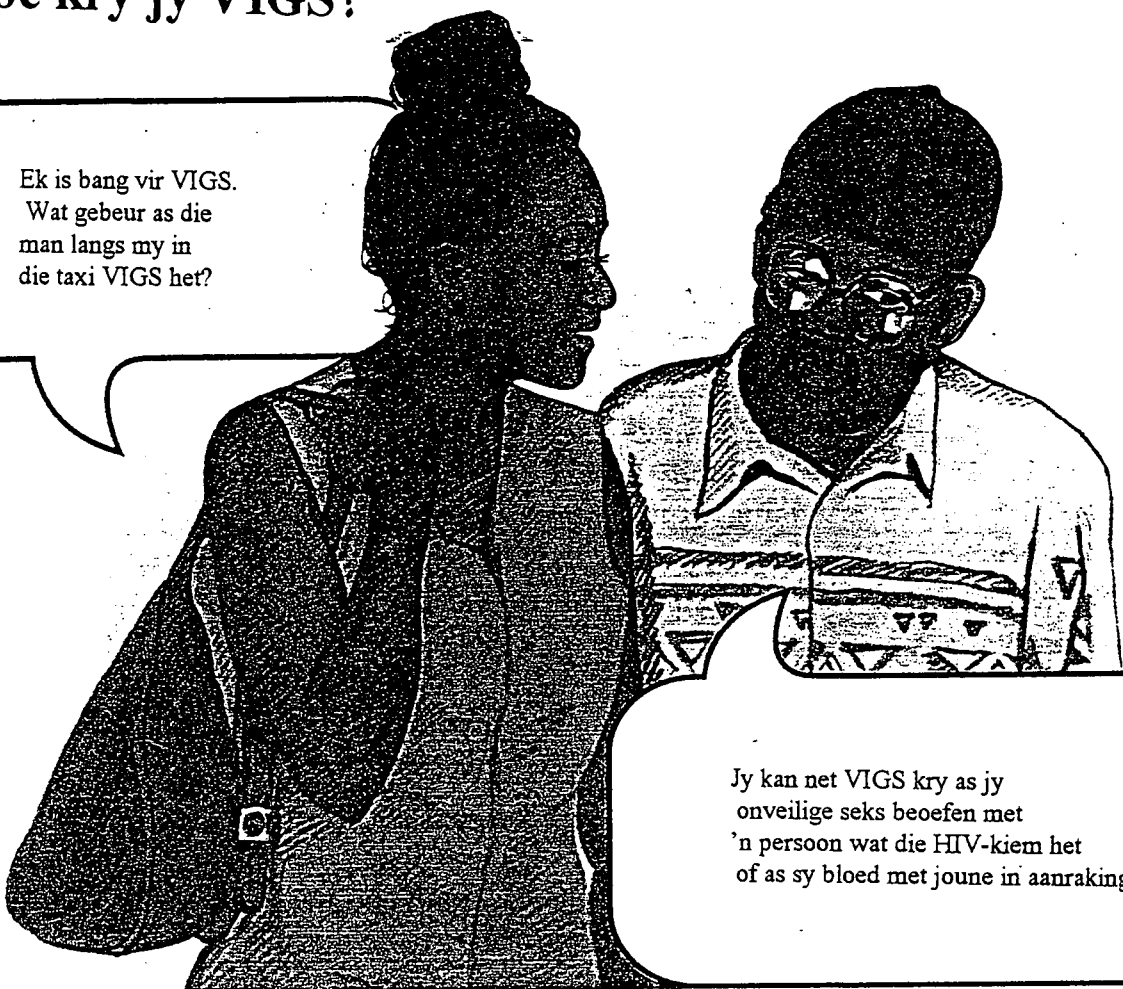
### VIGS

George en Lizzy na baie jare met die HIV-kiem. Hulle het VIGS en is siek.

## Gemeenskapsinligting:

Om VIGS te beveg beteken ook om teen diskriminasie te veg. Dit beteken om vir die regte te veg van mense wat HIV-positief is of VIGS het. Mense met die HIV-kiem het dieselfde behoeftes en regte as al die ander mense. Hulle het die reg om gerespekteer te word, opvoeding te kry, die reg tot vertroulikheid, om huise te kry, die reg om te werk en om gelukkig te wees.

# Hoe kry jy VIGS?



Ek is bang vir VIGS.  
Wat gebeur as die  
man langs my in  
die taxi VIGS het?

Jy kan net VIGS kry as jy  
onveilige seks beoefen met  
'n persoon wat die HIV-kiem het  
of as sy bloed met joune in aanraking kom.

## Hoe word VIGS versprei?

VIGS word op die volgende maniere van een persoon na 'n ander oorgedra:

Die HIV-kiem is in die sperm of vaginale afskeiding van 'n persoon wat HIV-positief is. Hy/sy kan die kiem na 'n ander oordra deur onveilige seks.

'n Persoon met 'n seksueel oordraagbare siekte mag 'n afskeiding hê of seertjies op sy privaatdele. Dit maak dit makliker vir die HIV-kiem om die liggaam binne te dring.

## Swangerskap

Die HIV-kiem gaan ook na die baba as 'n swanger vrou HIV-positief is. Maar NIE ALLE HIV-positiewe moeders skenk geboorte aan babas wat HIV-positief is nie.

## Bloed

Die HIV-kiem kan van een persoon na 'n ander oorgedra word deur sy/haar bloed. Soms kry siekmense ekstra bloed deur bloedoortappings. In Suid-Afrika is bloedoortappings veilig omdat alle bloed getoets word.





Die HIV-kiem kan in baie klein hoeveelhede bloed oorgedra word, soos bv. wanneer mense skeermesse deel wat nie goed skoongemaak is nie.



Die HIV-kiem kan ook oorgedra word as jy jouself met verdowingsmiddels inspuit en 'n naald gebruik wat deur 'n ander gebruik is.

**MAAR VIGS WORD NIE OORGEDRA DEUR...**



'n soen nie



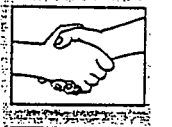
'n lag nie



'n hoersery of genies nie



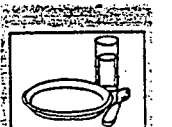
'n omhelsing of aanraking nie



handskud nie



muskiete nie



borde, koppies en lepels nie



toilette, baddens, storte nie.



swembaddens nie.



## Hoe weet ek of ek die HIV-kiem het?

Jy kan vir baie jare goed lyk en voel as jy die HIV-kiem in jou liggaam het. Die enigste manier om uit te vind of jy die kiem in jou liggaam het, is deur 'n toets.

Jy moet na 'n kliniek gaan vir 'n HIV-toets. Die mense by die kliniek sal met jou gesels en dan kan jy besluit of jy jou wil laat toets.

Die suster sal 'n bloedmonster neem en jou vra om binne een week terug te kom vir die uitslag. Die HIV-toets is gratis by alle regeringsklinieke.

## Wat is my regte?

- Jy kan self besluit of jy jou wil laat toets of nie.
- Niemand, nie eens 'n dokter nie, het die reg om jou sonder jou toestemming te toets nie.
- Die uitslag van die toets is **vertroulik**. Dit is teen die wet dat 'n werker by die kliniek die uitslag aan enigeen mag gee sonder jou toestemming.

Dit is belangrik dat 'n gesondheidswerker eers met jou gesels oor die toets. Dan kan jy self besluit of jy jou wil laat toets.



## Die toets-uitslag

- Die gesondheidsbeampte sal die uitslag aan jou verduidelik en met jou gesels oor wat dit vir jou mag beteken. Sy mag net met jou gesels.
- Jy moet weet wat jy moet doen as die toets positief is.

## HOE VIND EK UIT OF EK VIGS HET?

Wat as die toets positief is?

- Jy het die HIV-kiem.
- Jy kan dit aan jou maat oordra as julle nie veilige seks beoefen nie.
- Jy kan dit aan jou baba gee gedurende swangerskap of deur borsvoeding.
- Die toets kan nie sê wanneer jy siek sal word nie.
- Jy mag nie bloed skenk nie.
- Gebruik altyd 'n kondoom. Jy kan die HIV-kiem aan 'n gesonde persoon gee deur onveilige seks.
- Vertel jou maat met wie jy seksueel verkeer jy het die HIV-kiem. Bespreek dit eers met 'n gesondheidsbeampte.
- Gesels met die gesondheidsbeampte oor veilige seks. Jy moet ook weet hoe jy moet optree teenoor familie, vriende en kollegas.
- Dit sal goed wees as jy die gesondheidsbeampte weer sal besoek sodat julle weer oor belangrike vrae en probleme kan gesels.
- Swanger vroue wat HIV-positief is, kan geboorte skenk aan babas met die HIV-kiem. Jy kan met jou dokter gesels oor jou swangerskap en saam besluit of jy die swangerskap wil beëindig. Onthou egter dat nie alle babas van HIV-positiewe moeders die HIV-kiem sal hê nie.

## Waar kan ek hulp en advies kry?

Daar is baie mense wat jou sal help en raad sal gee. Hulle sal jou help om jou familie in te lig. Hulle sal jou help om aan te sluit by 'n ondersteuningsgroep van mense wat ook HIV-positief is.

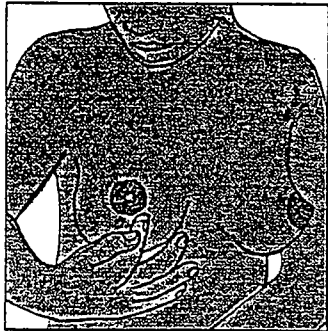
Hulle sal jou ook raad gee oor hoe jy langer gesond kan bly. Gaan na die naaste kliniek vir hulp en adresse van plekke waar jy hulp kan kry.



# HIV en borsvoeding

As jy HIV-positief is, moet jy borsvoeding met jou dokter of klinieksuster bespreek.

Moeders wat HIV-positief is, moenie borsvoed as



hulle seertjies op hulle  
tepels het nie. Wag  
tot dit gesond is.



die baba sproei het nie.  
Wag tot dit gesond is.

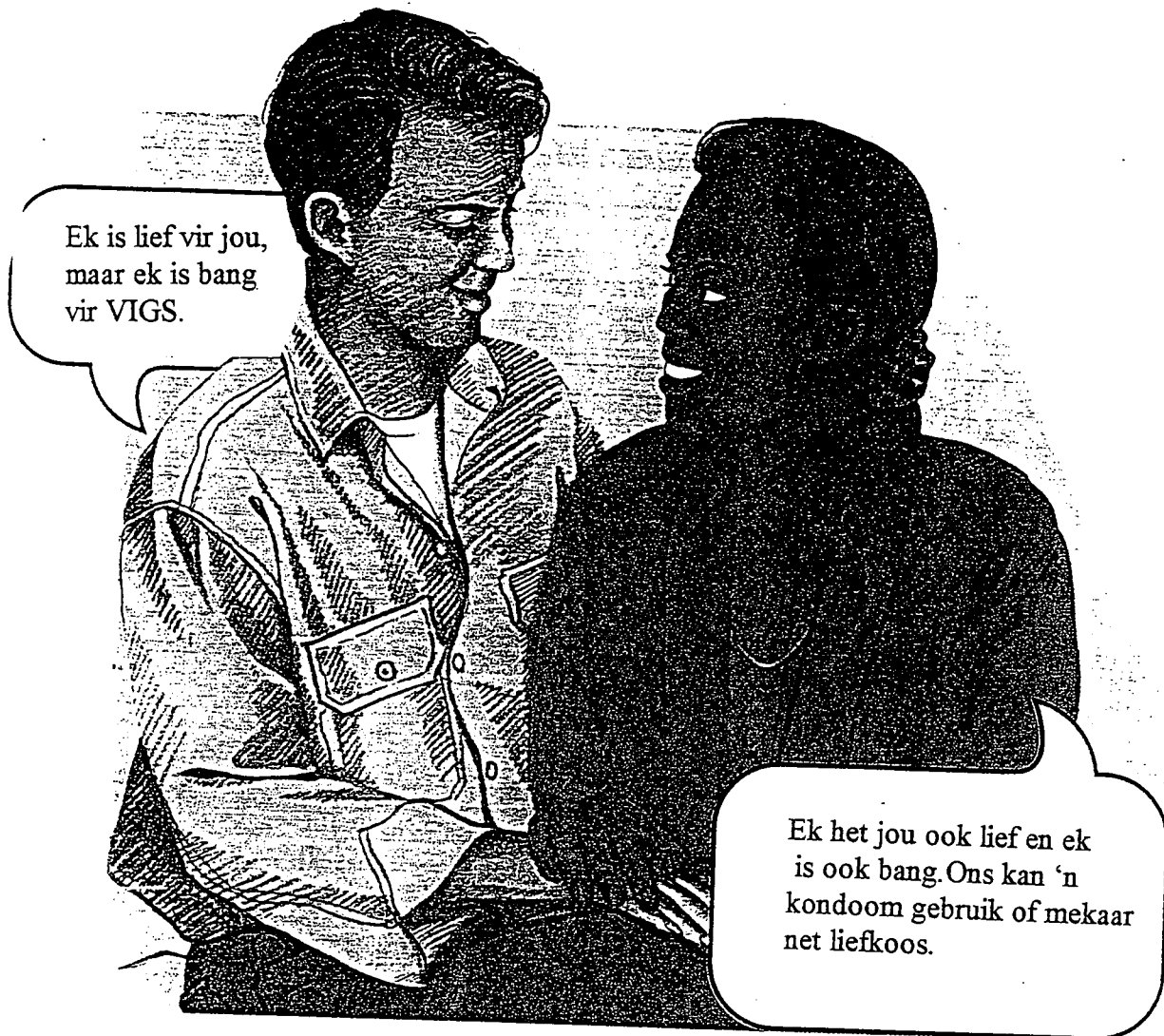


die baba tande het nie.  
Hy kan jou stukkend byt  
en die HIV-kiem van jou  
bloed kry.

## As die HIV-toets negatief is?

- Dit beteken jy het die HIV-kiem nie.
- Wees in die toekoms HIV-veilig!

# VIGS EN VERHOUDINGS



## DAAR IS BAIË MANIERE OM VIGS TE VOORKOM.

VIGS word hoofsaaklik deur seks versprei. Jy moet veilige seks beoefen as jy jouself wil beskerm teen VIGS.

Om veilige seks te beoefen, beteken:

- om 'n kondoom te gebruik
- om seks net met een maat te hê (Natuurlik moet dieselfde vir jou seks-maat geld!) Dit moet 'n verhouding wees waar julle mekaar kan vertrou.
- om seks te hê met jou maat nadat julle albei HIV-negatief getoets het. Dan mag julle net met mekaar seks hê!

## Hoe kan ek my maat oorreed om veilige seks te beoefen?

Een van die redes waarom VIGS so vinnig versprei, is omdat mense nie oor seks praat nie. Ons moet openlik gesels oor ons verhoudings en seks as ons VIGS wil verhoed.

### Praat oor:

- 'n HIV-toets vir julle albei
- die gebruik van kondome
- getrouheid in die verhouding
- die gevare van onveilige seks.



### Gemeenskapsinligting

Baie vroue het nie baie gesag in hulle huwelike en verhoudings nie. Dit is dikwels vir hulle baie moeilik om oor veilige seks te praat. Ons moet veg vir die regte van vroue!

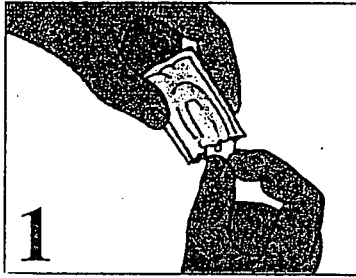
### Praat met vriende en familie oor:

- getrouheid in verhoudings
- die regte van vroue
- gevare van onveilige seks.

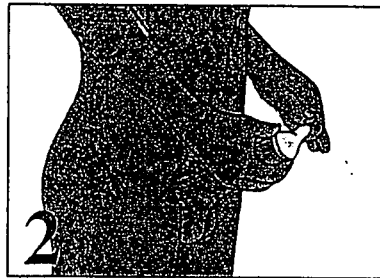


# HOE KAN EK VIGS KEER?

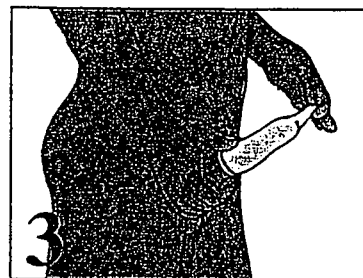
Hierdie illustrasies is nie hier om aanstoot te gee nie. Hulle is hier sodat almal die boodskap duidelik kan kry!



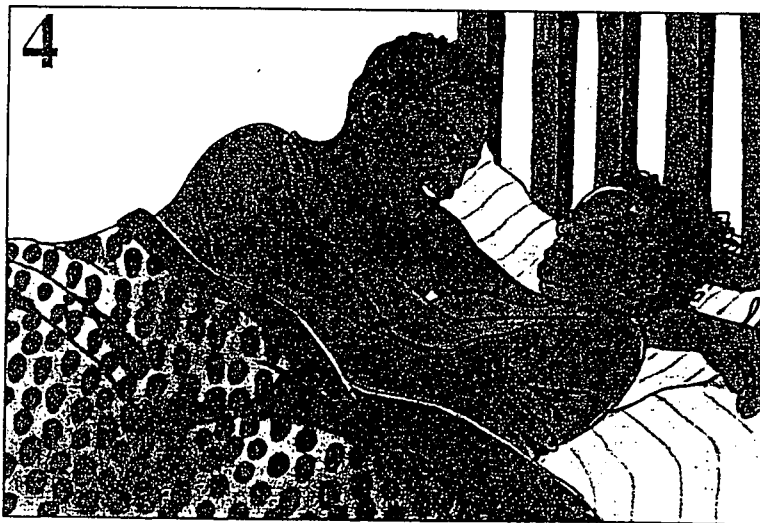
- 1 Gebruik elke keer 'n nuwe kondoom as julle seks het.



2. Sit die kondoom aan net voor penetrasie. Druk die punt van die kondoom as jy dit aansit om alle lug te verwyder.



3. Rol die kondoom af oor jou penis sodat die hele penis bedek is. Nou is jy gereed vir penetrasie.



4. Na seks moet jy die kondoom vashou as jy jou penis uithaal sodat dit nie afval nie. Jy moet jou penis uithaal voor jou ereksie heeltemal verby is.



5. Haal die kondoom versigtig af sodat geen semen lek of mors nie.



6. Draai die kondoom in papier toe en gooi dit in die vuilgoedblik of toilet of enige plek waar kinders dit nie sal kry nie.

## ONTHOU:

- Kyk na die vervaldatum op elke pakkie kondome. Ou kondome is onveilig.
- Moenie enige room of Vaseline saam met 'n kondoom gebruik nie. Dit kan die kondoom beskadig. As jy 'n room moet gebruik, kan jy uitvind watter room veilig is.



## Seks sonder penetrasie

Dit gebeur as die man se penis nie die vrou se vagina of anus binnegaan nie. Dit is ook 'n vorm van veilige seks. Baie mense het seks omdat hulle liefde nodig het. Seks is 'n manier om jou liefde te wys, maar dit is nie die enigste manier nie. Jy kan ook jou liefde wys deur te soen, te liefkoos en mekaar vas te hou. Jy kan ook 'n seksuele klimaks bereik deur 'n ander persoon se privaatdele met jou hande of vingers te streel.



## Nuwe verhoudings

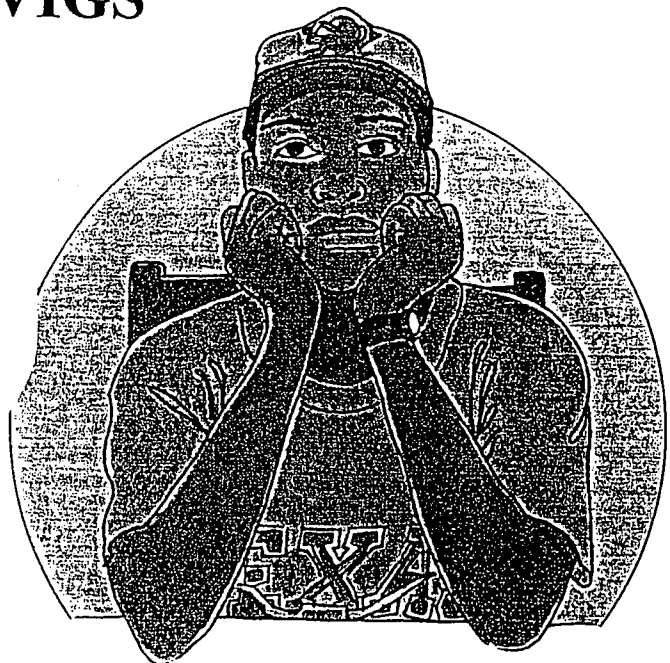
Gebruik altyd 'n kondoom as jy met 'n nuwe verhouding begin. Albei behoort ook die HIV-toets te laat doen. As albei HIV-negatief getoets het, is dit veilig om seks te hê sonder enige beskerming. Albei moet dan ook getrou bly en nie met ander mense seks hê nie.

## Gesonde leefwyse

Wees versigtig as jy alkohol of verdowingsmiddels gebruik. Jy kan dan maklik beheer verloor en onveilige seks beoefen. Jou lewe word so in gevaar gestel. Onthou: spyt kom altyd te laat!

# JONG MENSE EN VIGS

Dink goed voor  
jy seks het. Jy behoort  
nie seks te hê voor jy nie  
volwasse is nie.





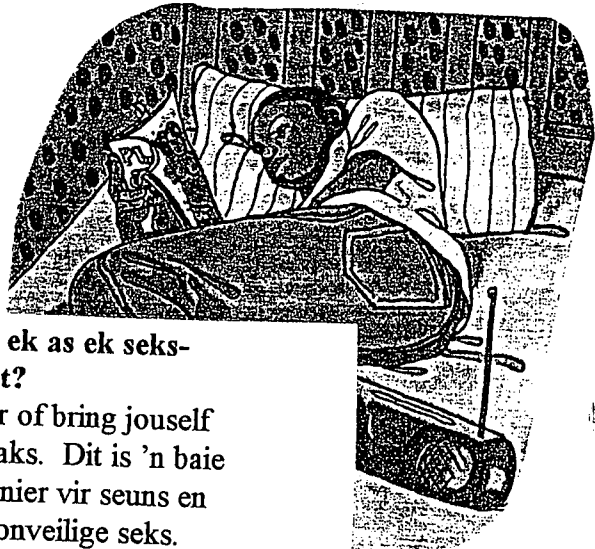
**Jong mense is avontuurlustig.**  
Dit is die tyd wanneer julle met nuwe dinge eksperimenteer.



**Jy soek die regte maat.**  
Dit beteken dat jy met baie mense seks sal wil hê. Probeer om dit te vermy OF gebruik elke keer 'n kondoom.



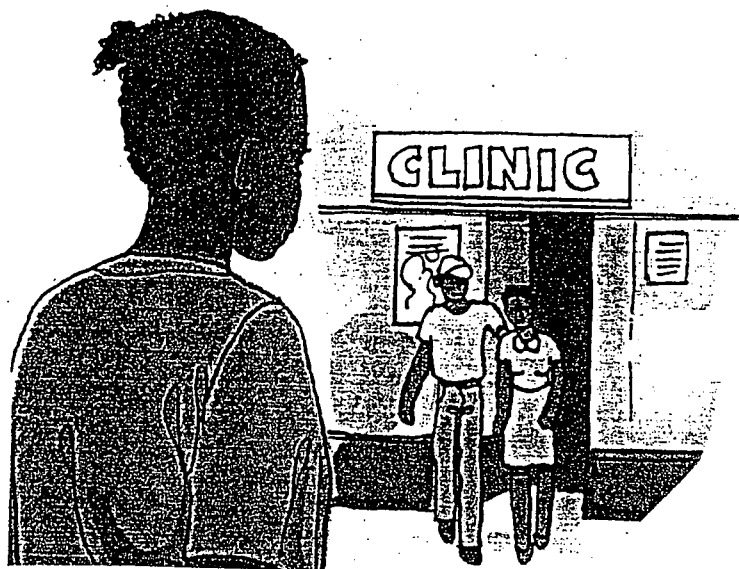
**Miskien weet jy nie genoeg van die gevare van seks nie.**  
Kennis is krag. Lees alles wat daar te lese is voor jy met seksuele verhoudings begin.



**Wat doen ek as ek seks-drange het?**  
Masturbeer of bring jouself tot 'n klimaks. Dit is 'n baie veiliger manier vir seuns en meisies as onveilige seks.



**Al my vriende sê my meisie sal my los as ek nie met haar seks het nie.**  
Jou vriende weet nie van die gevare wat seks inhou nie. Vertel hulle van VIGS! Seks is 'n persoonlike keuse en iets waarvoor jy en jou maat SAAM moet besluit.



### Waar kry ek kondome?

Jy kry hulle by klinieke of koop hulle by supermarkte of apteke. Sommige werkplekke verskaf ook gratis kondome.

### My kêrel sê as ek nie met hom seks wil hê nie, het ek hom nie lief nie.

Daar is baie maniere om jou liefde te wys. Seks is maar net een manier.

Dit is iets waaroor 'n meisie en haar kêrel moet gesels. Dit wys net dat

hy nie jou gevoelens respekteer as hy jou probeer dwing om seks te hê nie.

## HOEKOM VERSPREI VIGS SO VINNIG?

Ek lees in die koerant dat VIGS  
geweldig toeneem. Waarom  
versprei dit so vinnig?

Daar is baie redes  
hiervoor. Die  
belangrikste is  
dat te veel mense  
onveilige seks  
beoefen.



Vroue het nie baie mag in hul huwelike en verhoudings nie. Dit is dikwels baie moeilik vir hulle om met hulle mans of kêrels te gesels en aan te dring op veilige seks. Ons moet veg vir die regte van vroue!

Mense het om verskillende redes seks...



Sommige het seks omdat hulle mekaar liefhet.



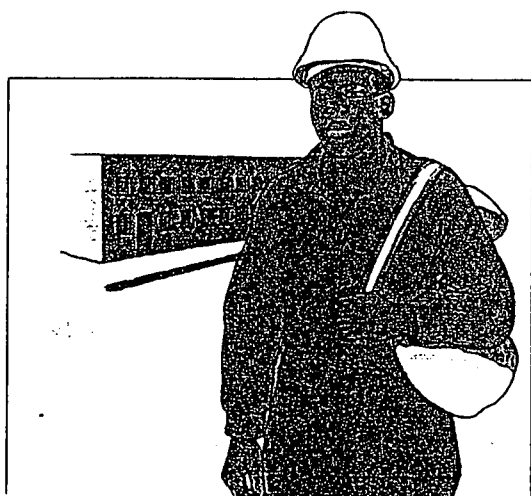
Sommige het seks omdat hulle geld of gunste kry.



Sommige het seks omdat hulle 'n baba wil maak.



Sommig het seks omdat dit vir hulle lekker is.



Sommige het seks omdat hulle alleen voel.

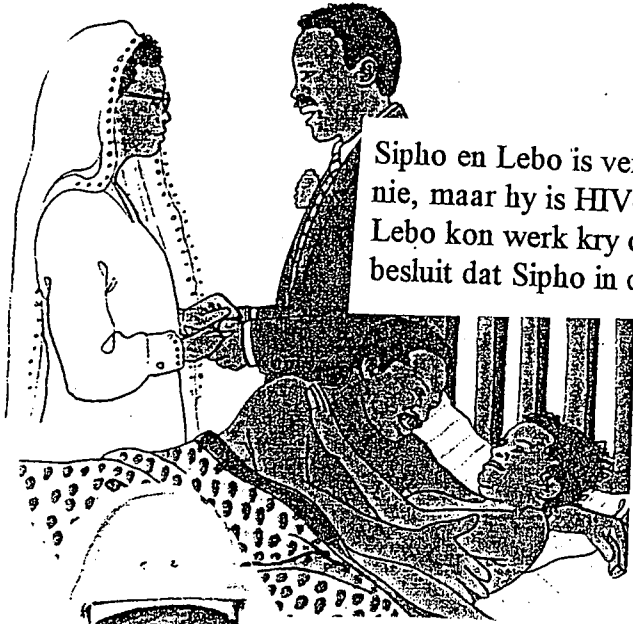


Sommige het seks omdat dit hulle mag bewys.

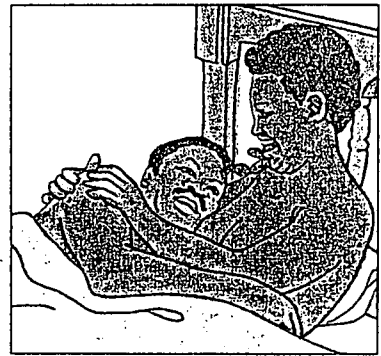
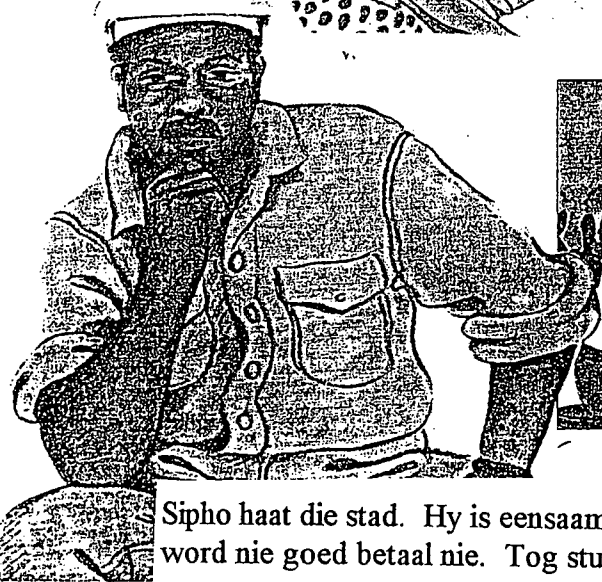
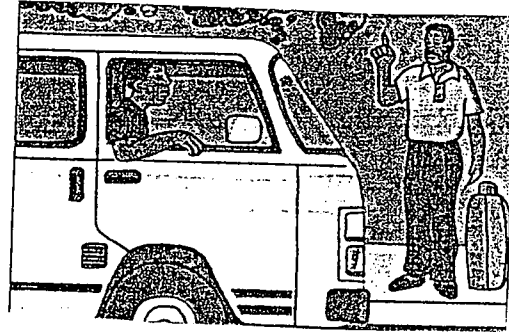
Sommige mense het seks omdat hulle glo dit is hulle tradisionele reg.

## Die storie van Sipho en Lebo

Die storie wys dat VIGS vinnig kan versprei sonder dat ons bewus is daarvan.



Sipho en Lebo is verlede jaar getroud en hulle was baie lief vir mekaar. Sipho weet dit nie, maar hy is HIV-positief. Hy is besmet tydens 'n vorige verhouding. Nie Sipho of Lebo kon werk kry op die platteland waar hulle gewoon het nie; daarom het hulle besluit dat Sipho in die stad moet gaan werk soek.



Sipho haat die stad. Hy is eensaam en hy verlang na Lebo. Hy het werk gekry, maar hy word nie goed betaal nie. Tog stuur hy elke maand vir Lebo geld.

Sipho ontmoet vir Thuli. Sy is vrolik en laat hom lag. Een aand nadat hulle in die shebeen gedrink en gekuier het, het hulle seks sonder om 'n kondoom te gebruik.



Thuli raak gou moeg van Siphos, want hy het nooit genoeg geld nie. Sy ontmoet Thabo wat 'n goeie werk het. Na 'n rukkie trou hulle. Albei is baie gelukkig toe Thuli swanger raak.

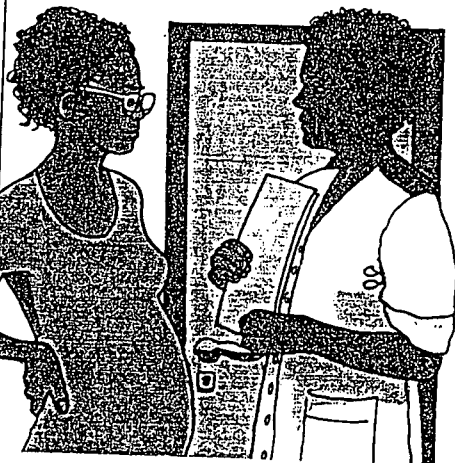
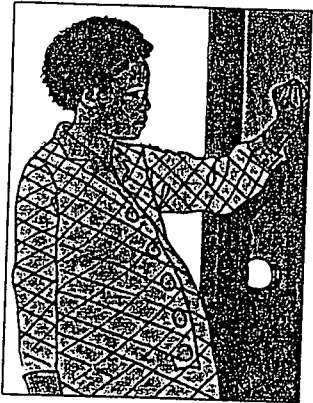


Hulle is so opgewonde oor die nuwe baba. Thuli laat die kliniek toe om haar bloed te toets. Die uitslag is positief. Sy het die HIV-kiem en is baie bang.



Thabo word getoets en hy is HIV-negatief. Hy is gelukkig; hy het nie die kiem nie.

Die suster verduidelik aan Thuli dat sy die kiem by Siphos moes gekry het. Sy sê Thuli moet hom daarvan vertel voor hy dit aan nog 'n ander vrou gee.



Thuli is bang, maar sy soek hom om hom in te lig dat hy die virus mag hê. Maar dit is te laat; Siphos is terug huis toe.

'n Paar weke later is Lebo swanger.

Die suster doen 'n bloedtoets en Lebo hoor dat sy HIV-positief is.





Hoe kan ek my kinders  
teen VIGS beskerm?

Ouers moet met hulle  
kinders praat oor die  
gevaare van seks.

## Hoe kry kinders VIGS?

- Hulle kan met die HIV-kiem gebore word. Sulke kinders word gewoonlik siek voor hulle vyf jaar oud is.
- Hulle kan dit van 'n ouer persoon kry wat die HIV-kiem het en wat hulle seksueel misbruik.
- 'n Moeder wat HIV-positief is, kan die kiem deur borsvoeding aan haar baba oordra.
- Hulle kry VIGS as hulle dinge gebruik waarop die bloed van ander mense is, bv. messe, skeermesse, gebruikte naalde, ens.

## Hoe beskerm ek my kind teen VIGS?

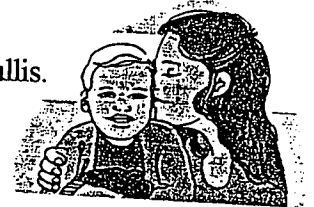
Baie ouers is bekommerd dat as hulle met hulle kinders oor seks sou gesels, die kinders met seks sal wil eksperimenteer. Dis is nie waar nie! Dit is baie belangrik dat die kinders van seks moet weet om die regte keuses te maak.

- Leer hulle van veilige seks.
- Beskerm hulle teen seksuele misbruik deur hulle bewus te maak van gevare.
- Leer hulle dat niemand aan hulle privaatdele mag raak nie - nie eens 'n familielid of vriend nie.
- Leer hulle dat niks so erg is dat hulle nie met jou daarvoor kan gesels nie.
- Jou verhouding met jou kind moet oop en eerlik wees. Luister as hy of sy vir jou iets wil vertel.

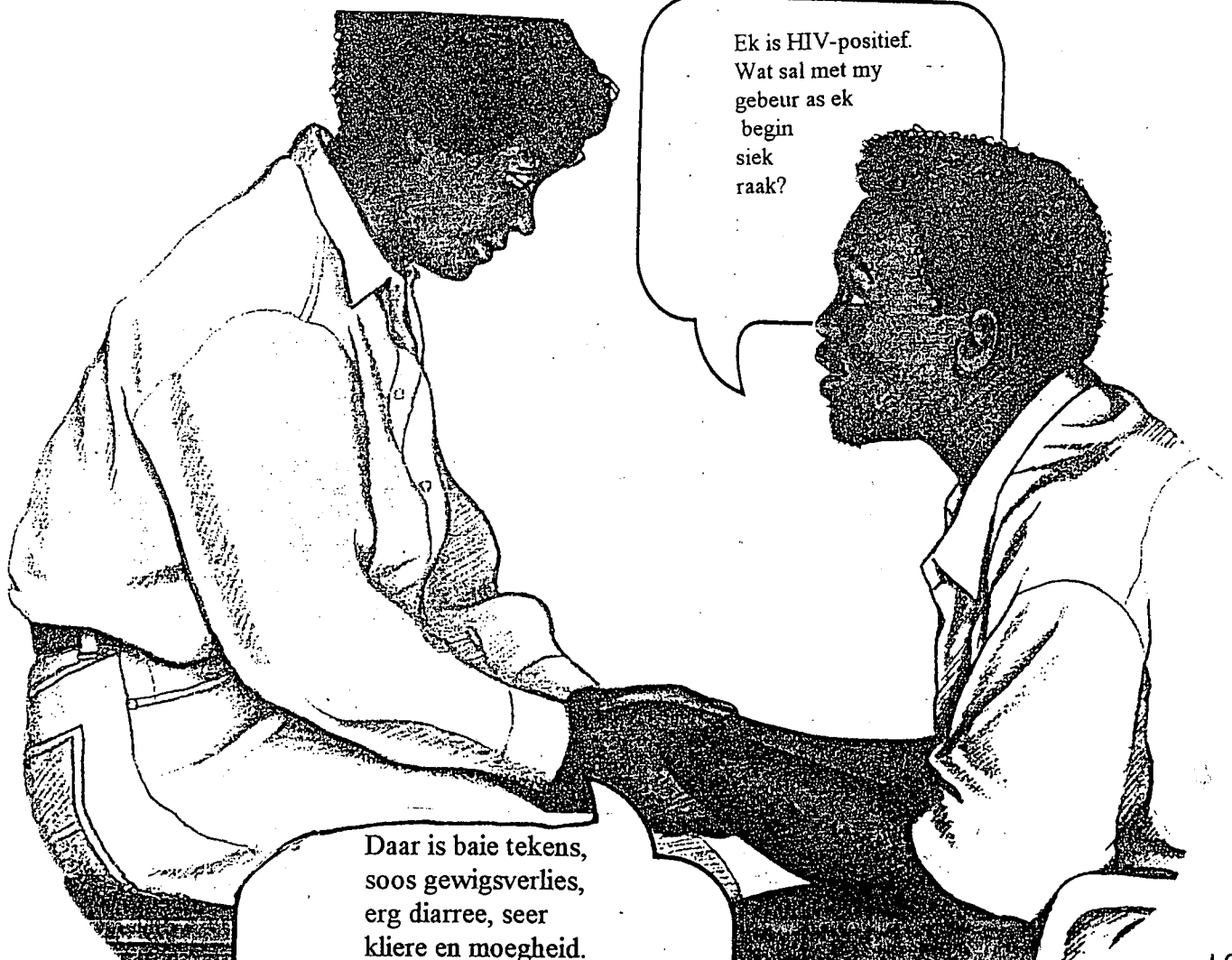
## Hoe sorg ek vir my kind wat VIGS het?

Daar is nog geen geneesmiddel nie, maar 'n gesonde leefwyse kan 'n VIGS-pasiënt langer laat leef.

- Gee jou kind vars, gesonde kos.
- Maak jou huis en erf veilig vir jou kind. Vermy rook en verwyder vullis.
- Maak seker dat jou kind ingeënt is.
- Gee jou kind baie liefde.



## FISIESE TEKENS VAN VIGS



Ek is HIV-positief.  
Wat sal met my  
gebeur as ek  
begin  
siek  
raak?

Daar is baie tekens,  
soos gewigsverlies,  
erg diarree, seer  
kliere en moegheid.



## Waarom sien ons nie mense wat van VIGS sterf nie?

Baie mense wat HIV-positief is, lyk goed. Mense kan baie lank met die kiem rondloop voor hulle baie siek raak en sterf. Hulle kan selfs 10 jaar lank gesond bly.

VIGS veroorsaak baie siektes, soos longontsteking, tering en kanker. Vir hierdie siektes kan jy in 'n hospitaal behandeling ontvang.

## Wanneer word jy siek?

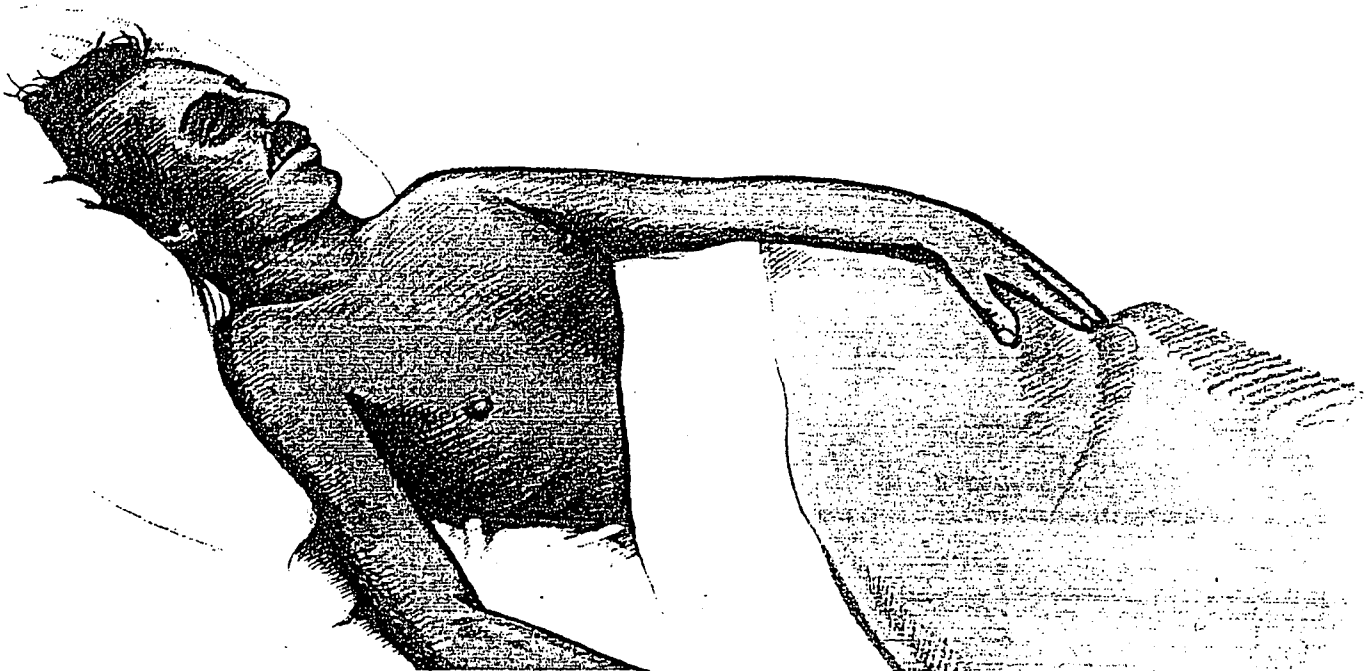
Dit kan baie jare neem voor die HIV-kiem jou siek maak. Jy het VIGS as jy baie siek begin voel.

### Vroeë tekens van VIGS:

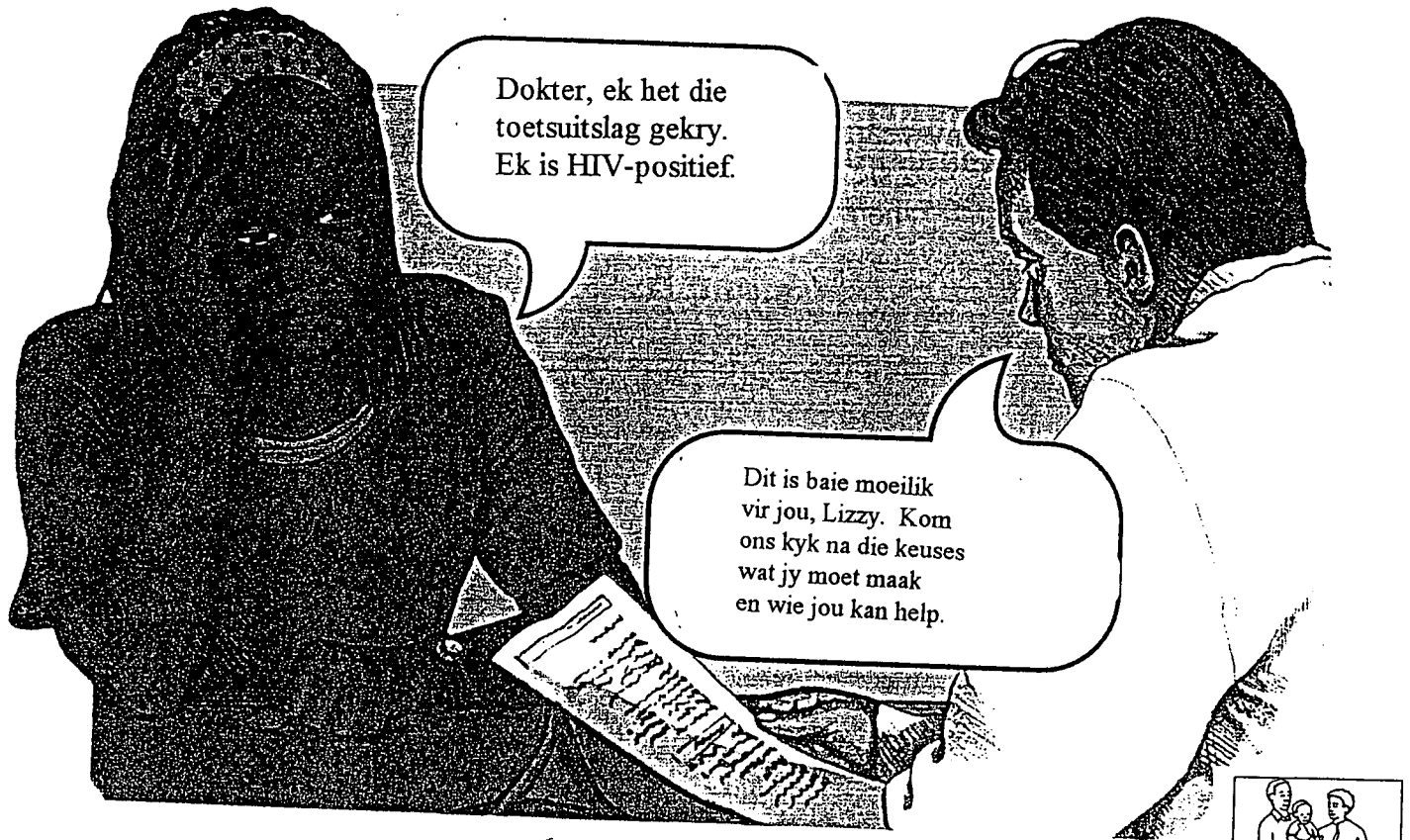
- \* gewigsverlies
- \* kliere in nek, agter oor, onder die arm of in die lies begin swel
- \* wit seertjies in jou mond of op jou privaatdele
- \* sere op lippe wat nie genees nie
- \* tekens van tering: hoes, sweet, gewigsverlies
- \* pynlike sere
- \* koors en sweet in die nag
- \* diarree wat nie stop nie

### Latere tekens

- \* tering
- \* longontsteking
- \* pyn in hande en voete
- \* swak en moeg
- \* blou merke op vel
- \* baie gewigsverlies
- \* hoofpyn, stuipe, floutes, geheueverlies en probleme om te konsentreer



## HULP EN ONDERSTEUNING AAN VIGS-PASIEËNTE



### Wat moet jy doen as iemand in jou gesin HIV-positief is?

Jy kan nie VIGS kry deur net saam met 'n VIGS-pasiënt te woon nie.

- Laat die HIV-positiewe persoon toe om by sy familie te bly.
- Hy moet so lank moontlik werk.
- Hy moet veilige seks beoefen.
- Hy moet gereeld hospitaal/kliniek toe gaan vir 'n roetine-onderzoek.
- Moenie skeermeslemmetjies of tandeborsels met hom deel nie.
- Wees lief vir hom en ondersteun hom.

As jy HIV-positief is, moet jy:

- \* gesond leef
- \* gesonde kos, soos groente, boontjies, eiers en vrugte eet.
- \* gereeld oefen

\*ophou rook en alkoholiese drankies drink. Rook en alkohol maak jou liggaam swak en die HIV-kiem sterker sodat jy vroeër VIGS sal kry.



## VERSORGING EN ONDERSTEUNING VAN VIGS-PASIËNTE

Hoe kan ek my maat of kind ondersteun as hy/sy HIV-positief is?



Wees lief vir hom/haar.

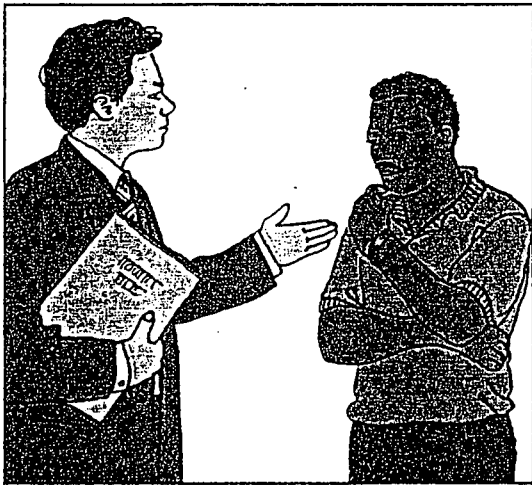


Luister na hom/haar.



Tree normaal op teenoor hom/haar.

Kan ek werk as ek HIV-positief is?



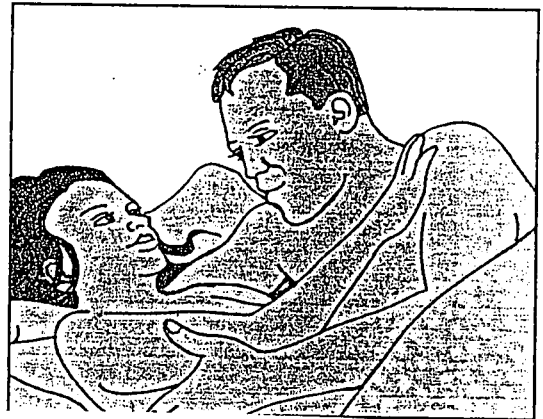
Werk is vir alle mense belangrik. Jou werkgever kan jou nie afdank as jy HIV-positief is nie.

Jy moet so lank moontlik werk as jy HIV-positief is.



As jy HIV-positief is, moet jy:  
\* die kliniek of hospitaal gereeld besoek.

\* as jy enigsins siek voel, moet jy dadelik dokter toe gaan.



\* altyd veilige seks beoefen.

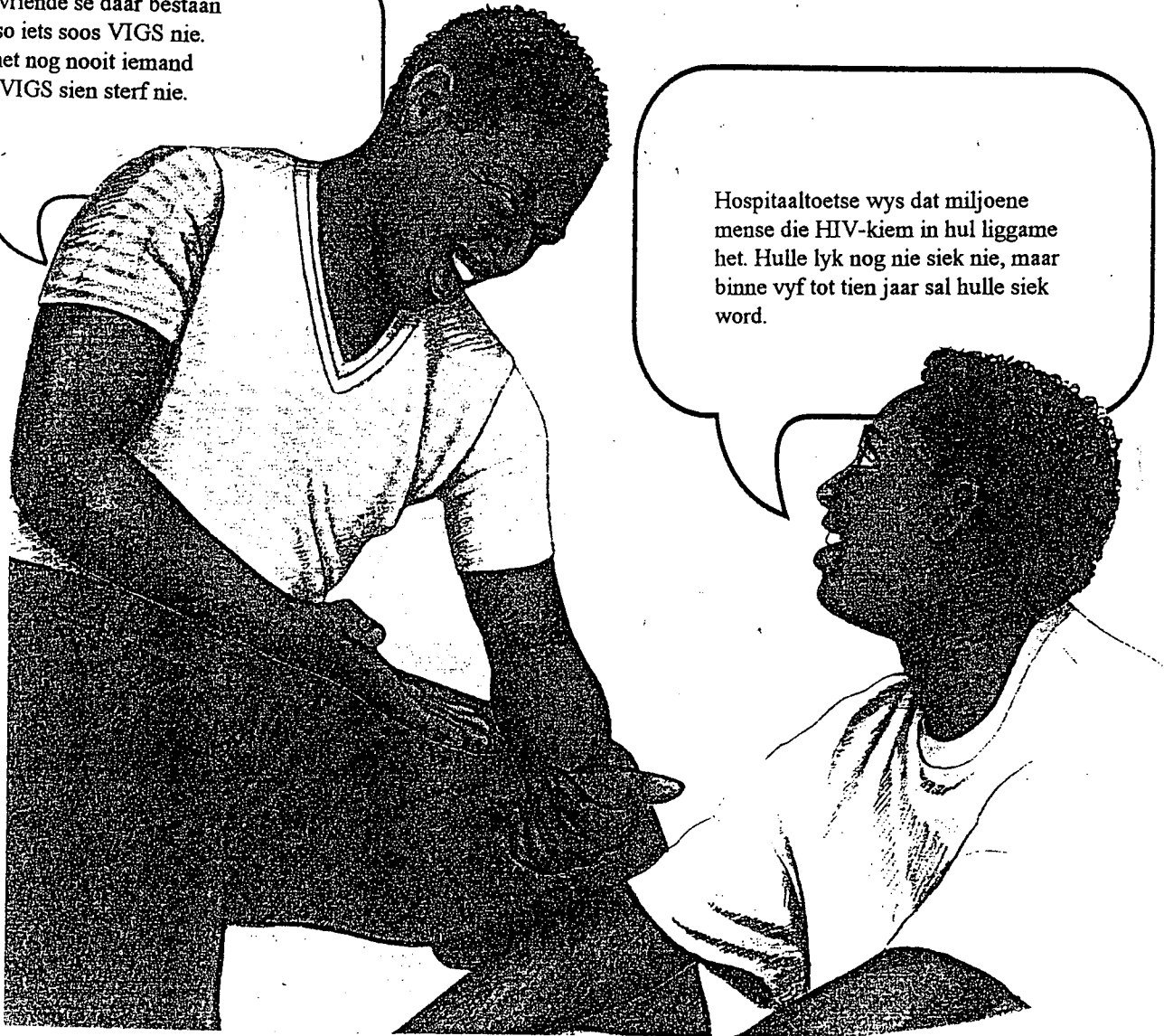


\* Die gesondheidswerker sal jou help om siektes soos tering en longontsteking te voorkom.

## VERKEERDE IDEES OOR VIGS

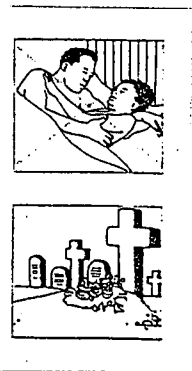
My vriende sê daar bestaan nie so iets soos VIGS nie. Ek het nog nooit iemand van VIGS sien sterf nie.

Hospitaaltoetse wys dat miljoene mense die HIV-kiem in hul liggame het. Hulle lyk nog nie siek nie, maar binne vyf tot tien jaar sal hulle siek word.



Baie mense glo nie dat VIGS regtig bestaan nie. Hulle dink dit is net 'n storie om mense te motiveer om kondome te gebruik of glad nie seks te hê nie.

Miljoene mense is HIV-positief en miljoene het reeds gesterf.



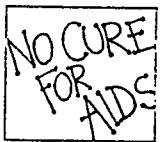
Sommige mense dink dat slegs homoseksuele mans VIGS kan kry. Dis nie waar nie. Elkeen kan VIGS kry. Die meeste mense wat HIV-positief is, is heteroseksuele mans en vrouens - dit is mans en vrouens wat met mense van die teenoorgestelde geslag seks het.



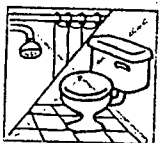
In Suid-Afrika is daar mense wat glo dat slegs witmense VIGS kry. Ander sê dis slegs swartmense wat VIGS kry. VIGS is egter 'n siekte wat alle rasse, mense van verskillende gelowe, alle nasies bedreig.



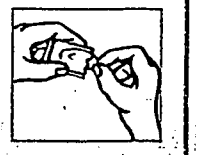
Sommige tradisionele genesers, soos sangomas, sê hulle kan VIGS gesondmaak. Dis nie waar nie. Hulle mag wel sommige infeksies genees wat mense wat VIGS het, kry, maar daar is nog geen geneesmiddel vir VIGS nie.

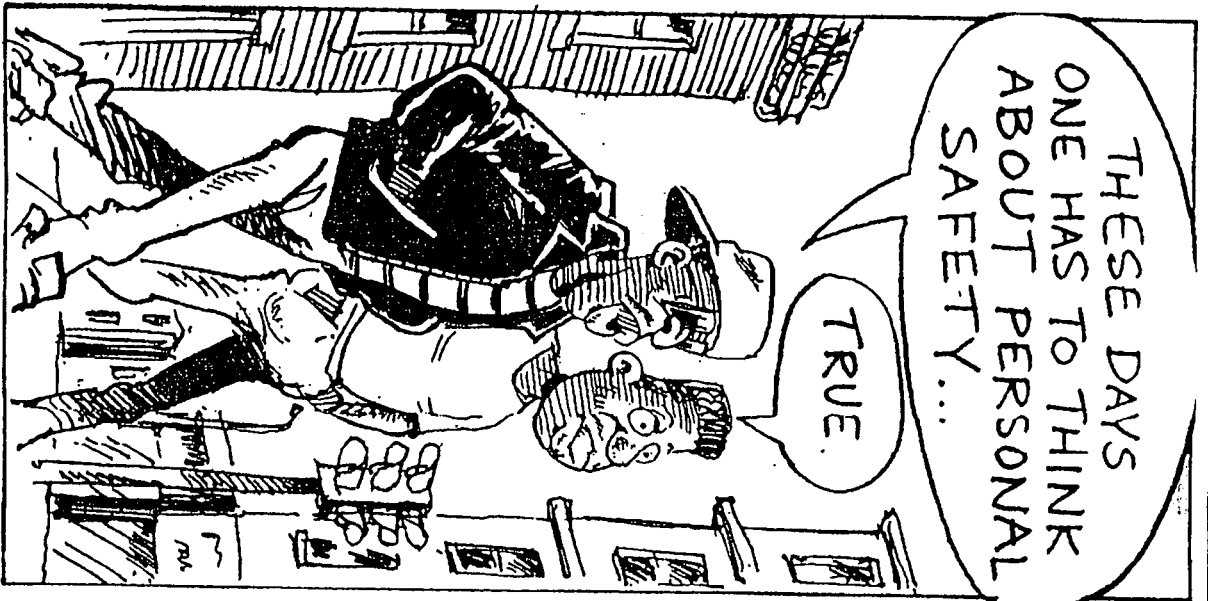


Sommige mense dink dat hulle VIGS kan kry deur kos, water, van toilette, storte, baddens, swembaddens en muskiete. Hulle dink as hulle aan 'n persoon wat HIV-positief is, sou raak, sal hulle VIGS kry. Dis nie waar nie. VIGS kan net deur onveilige seks en bloed versprei word of van moeder tot baba tydens swangerskap en borsvoeding.



Sommige mense glo kondome bied nie genoeg beskerming teen VIGS nie. Dis nie waar nie. 'n Kondoom gee genoeg beskerming indien dit korrek gebruik word.





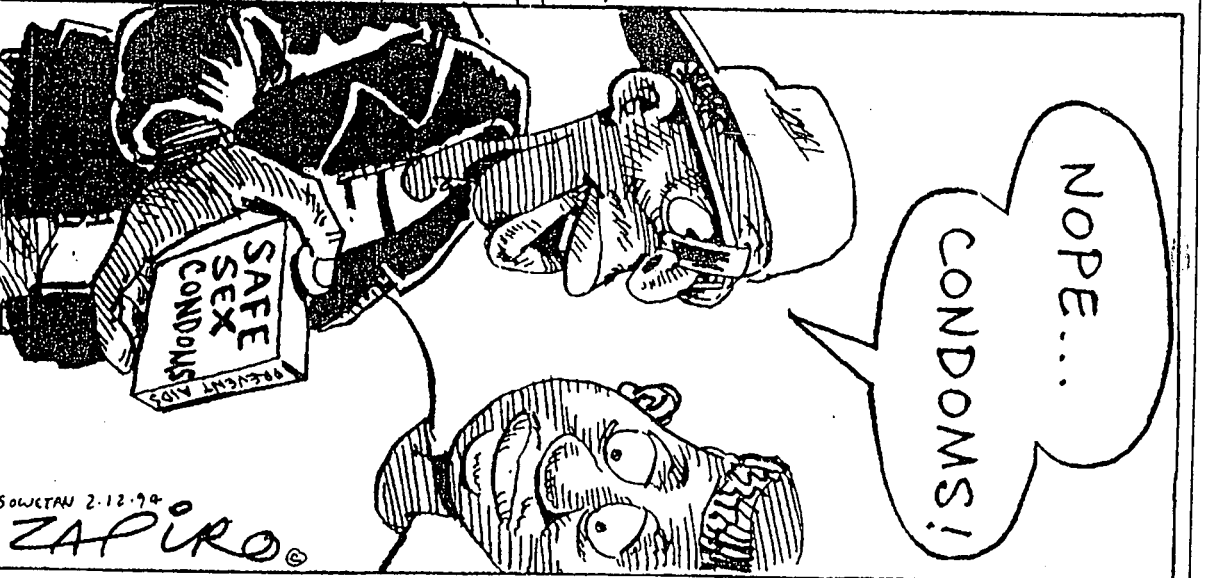
THESE DAYS  
ONE HAS TO THINK  
ABOUT PERSONAL  
SAFETY...

TRUE.



...SO TODAY  
I FINALLY GOT  
MYSELF SOME  
PROTECTION.

...A GUN?!




NOPE...  
CONDOMS!

50WETAN 2.12.90  
ZAPIRO®

# AFRIKAANS 105

## GEWELD



My man, Gomoleka  
dreig om my te  
slaan as ek weer  
laat van die werk kom.

Nomusa, jy moet baie  
bang wees. Net om  
so-iets vir iemand te sê  
is 'n vorm van geweld.



## Geweld in ons lewens

Geweld het 'n alledaagse verskynsel geword in die lewe van elke Suid-Afrikaner. Dit is dikwels die armste mense wat met geweld moet saamleef.

*Onthou: Elkeen het die reg om veilig te voel, sonder die vrees dat hy/sy aangerand of beseer sal word.*

### Daar is baie vorms van geweld...

#### Fisiese geweld

- \* Baie mense sterf of word beseer in gevegte, rooftogte, kapings en oorloë.
- \* Baie vroue word deur hul mans geslaan.
- \* Ouers slaan dikwels hul kinders om hulle te dissiplineer.
- \* Sommige mense maak hulself dood; ons noem dit selfmoord.



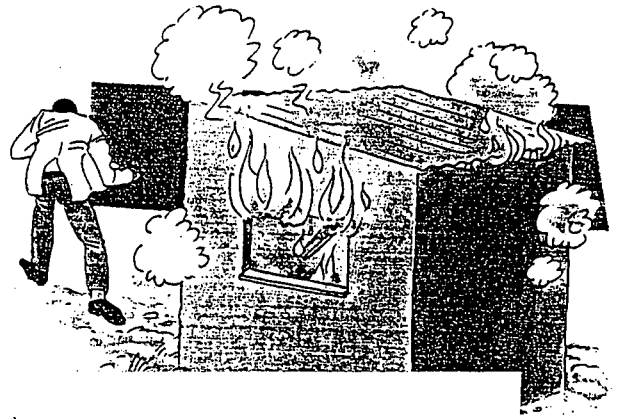
#### Seksuele geweld

- \* sommige mans mishandel vroue seksueel of verkrag hulle.
- \* Soms is daar volwassenes wat kinders seksueel mishandel.

#### Emosionele geweld

- \* Dit is wanneer iemand iets sê wat 'n ander persoon se gevoelens seermaak.
- \* As jy dreig om iemand anders seer te maak, is dit ook 'n vorm van emosionele geweld.





## Geweld ten opsigte van eiendom

\* Dit is ook geweld as iemand iemand anders se eiendom of besittings breek of vernietig.

*Onthou! Geweld is nooit aanvaarbaar nie.*

# Verkeerde idees omtrent geweld

## Wat is verkeerde idees omtrent geweld?

**Baie mense glo dat slegs die doodmaak of besering van mense geweld is. Dit is nie waar nie.**

- \* Om 'n kind te klap of te slaan is geweld.
- \* Om iemand te laat voel dat hy/sy sleg of nie goed genoeg is nie, is geweld.
- \* Om nie te luister na 'n kind se behoeftes nie is geweld. Om nie 'n kind te versorg nie is ook geweld.



**Baie mense dink dat alle geweld deur die polisie beheer moet word. Dit is nie waar nie!**

- \* Elkeen het die verantwoordelikheid om geweld stop te sit.
- \* Die polisie kan nie geweld sonder die hulp van die gemeenskap beheer nie. Sluit aan by 'n polisieforum in jou gemeenskap.



**Sommige mense voel dat geweld nie verhoed kan word nie.  
Dit is nie waar nie.**

- \* Daar is baie wat gedoen kan word om geweld te keer.
- \* Daar is ook baie organisasies wat kan help.

**Sommige mense dink dat geweld net die mense wat gedood is of seergekry het, raak.  
Dit is nie waar nie.**

- \* Familie en vriende ly ook as iemand seergekry het of gedood is.
- \* Kinders ly as 'n vader hul moeder slaan.
- \* Almal voel onveilig as daar bendegegeweld in die omgewing is.



**Sommige mense voel dat geweld die slagoffer se skuld is.  
Dit is nie waar nie.**

- \* Dit is verkeerd om die slagoffer te blameer. Die persoon wat gewelddadig optree, is verantwoordelik vir sy eie gedrag. Probleme kan op 'n ander manier opgelos word - sonder geweld.



**Baie mense glo dat geweld nie in huise plaasvind nie.  
Dit is nie waar nie.**

- \* Baie vroue en kinders is nie veilig in hul eie huise nie.
- \* Baie mense word daaglik tuis mishandel.



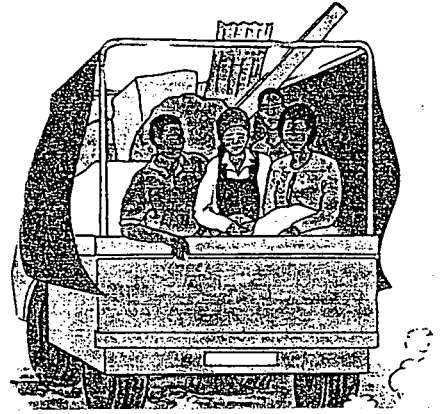
**Onthou! Dit is goed om van ander mense te verskil. So leer ons van mekaar. Ons moet ook leer om konflik op te los deur te praat en te onderhandel.**

# GEWELD IN SUID-AFRIKA

## Waarom is daar so baie geweld in Suid-Afrika?

Die Apartheidsregering het die meeste basiese menseregte van baie mense in Suid-Afrika weggenem.

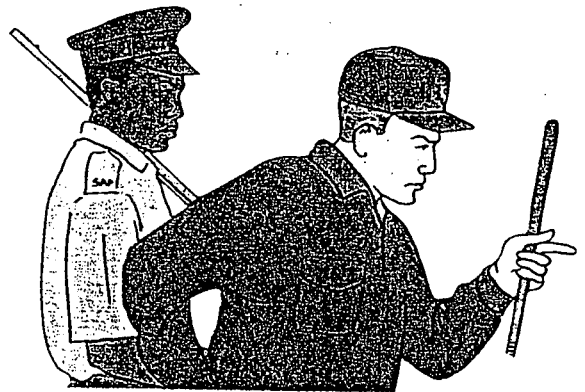
Gemeenskappe is gedwing om na plekke te trek waar daar geen water, paaië of elektrisiteit was nie. Hulle het ver van hul werkplekke, winkels en ontspanningsplekke gebly. Mense is van mekaar geskei en dit het tot woede en geweld gelei.



Baie mense het gesterf as gevolg van swak mediese geriewe, honger en onveilige water. Ook dit het tot woede en geweld gelei.



Baie mense het gely as gevolg van polisie- en weermag-geweld. Dit het veroorsaak dat mense geweld gebruik het om probleme op te los.



Die meeste jong mense het nie 'n goeie skoolopvoeding ontvang nie. Dit het daartoe gelei dat hulle nie goeie werk kon kry nie. Dit het tot misdaad en geweld gelei.

## APARTHEIDSWETTE

**Apartheid het gemeenskappe verander...  
Voor 1994**

Gemeenskappe is gedwing om hulself teen die weermag en die polisie te verdedig. Wapens was deel van hul alledaagse bestaan.

**Na 1994**

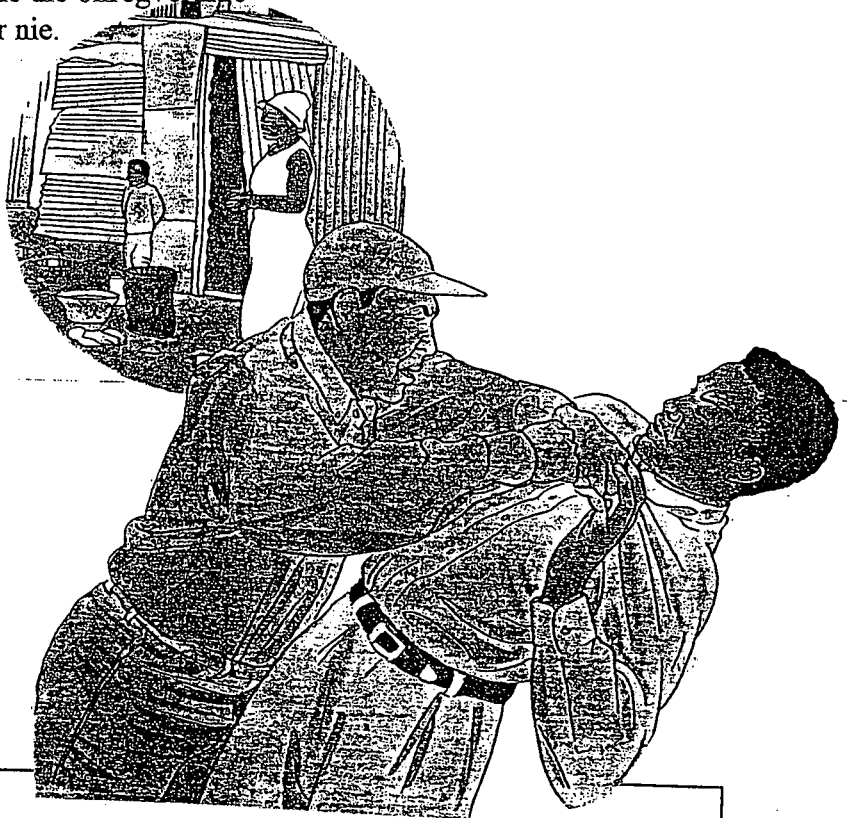
Die regering het verander, maar daar is nog mense wat geweld en wapens gebruik om probleme op te los. Geweld het deel geword van hul kultuur.



**Apartheid het mense se leefwyse verander...**

**Voor 1994**

Baie mense is gedwing om in slegte omstandighede te leef. Dit het hulle baie kwaad gemaak. Hulle het 'n magteloos gevoel omdat hulle nie die onregverdige wette van die regering kon verander nie.



**Na 1994**

Baie mense leef nog in slegte omstandighede en is nog kwaad. Mense met baie min geld leef dikwels in die mees gewelddadige gemeenskappe. Hulle baklei teen mekaar vir kos en 'n skuiling.

**Gemeenskapsinligting:**

*Dit is ons reg om in 'n vreedsame land te leef. Ons kan almal saamwerk om geweld in Suid-Afrika te beëindig.*

## Persoonlike redes vir geweld

Daar is persoonlike redes wat 'n invloed het op die manier waarop jy teenoor 'n ander optree.

**Alkohol en dwelmmiddels kan mense se gedrag verander.**

- \* Alkohol en verdowingsmiddels maak dit baie moeilik vir mense om hul gevoelens te beheer. Hulle gebruik dan geweld om hul probleme op te los.
- \* Mense wat verslaaf is, kan gewelddadig raak en steel as hulle nie verdowingsmiddels of alkohol in die hande kan kry nie.

**Ouers en onderwysers kan kinders leer om gewelddadig te wees.**

- \* Ouers en onderwysers wat kinders slaan, leer hulle om geweld te gebruik om probleme op te los.

**Sommige mense glo dat mans die reg het om vroue te beheer. Dit kan tot geweld lei.**

- \* Daar is mense wat glo dat die man die vrou moet beheer.
- \* Sommige mense glo dat mans aggressief en vroue passief moet wees. Dit lei daartoe dat mans vroue mishandel om te kry wat hulle wil hê.

### ***Gemeenskapsinligting:***

*Leer kinders om hulle probleme op te los deur bespreking en onderhandeling. Gewelddadige ouers het gewelddadige kinders. Gewelddadige kinders word gewelddadige volwassenes.*



# WAT IS DIE REDES VIR DIE GEWELD?



Ek verstaan die invloed van Apartheid, Ali, maar waarom is daar nog soveel geweld?

Daar is baie redes, Stanza. Daar is persoonlike redes en gemeenskapsredes.

Daar is baie redes vir geweld

Geweld kom oral voor en dit is dikwels moeilik om dit te beëindig.

Daar is geweld in ons samelewing en op ons televisies.

Daar is geweld in ons gemeenskappe met die taxi-oorloë, aanvalle, diefstalle moord en verkragting.



Geweld word deel van ons alledaagse lewe. Kinders en volwassenes leer om geweld te gebruik om probleme op te los.

Geweld gebeur in ons huise, vroue en kinders is die slagoffers.



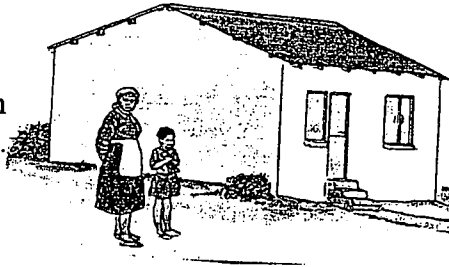
**Een soort geweld kan lei tot 'n ander soort geweld.**

# REDES VIR GEWELD

## Gemeenskapsredes vir geweld

Daar is probleme in ons gemeenskappe wat mense kwaad en gefrustreerd maak. Dit lei soms daartoe dat mense gewelddadig optree.

**Swak behuising kan tot geweld lei**  
Gemeenskappe sonder behoorlike behuising en nie genoeg skoon water, sanitasie, kos en bekostigbare vervoer nie, het baie spanning. Dit kan geweld veroorsaak.



Goeie huise.  
minder  
geweld!

**Werkloosheid kan tot geweld lei**  
Baie mense het nie werk nie. Hulle het nie geld vir kos of ander uitgawes nie. Dit laat hulle magteloos voel. Hulle probeer om in beheer te voel deur hul gesinne te slaan of met ander mense te baklei.

As jy geld  
verdien, help  
dit om probleme  
op te los.



**Daar is nie genoeg vermaak- en ontspanningsfasiliteite nie**  
Daar is baie min plekke waar jong mense kan ontspan, soos parke, sportfasiliteite en fliëks. Jong mense het nie genoeg om te doen nie en dit lei tot bakleiery en geweld.



Daar is minder  
geweld as daar  
iets interessants  
is om te doen.

**Mense kry alkohol te maklik in die hande**  
Daar is baie plekke in ons gemeenskappe wat alkohol verkoop. Dit is selfs vir jongmense maklik om alkohol te koop. Daar is meer geweld waar daar baie alkohol is.

Alkoholverkope  
moet beheer word.

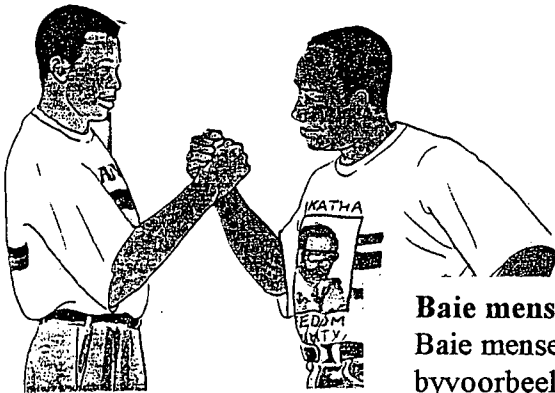




**Daar is nie genoeg polisie in die gemeenskap nie.**  
 In baie dele van die land is daar nie genoeg polisiemanne nie. Die howe en die tronke is vol. Dit maak dit baie moeilik vir die polisie om ons veilig te hou.



Genoeg polisie kan gemeenskappe help om geweld te beheer.



**Baie mense glo nie dat almal gelyk is nie.**  
 Baie mense baklei oor politiek of werk, byvoorbeeld die hostel- en taxi-oorloë. Geweld kan nie probleme oplos nie. Mense moet praat.

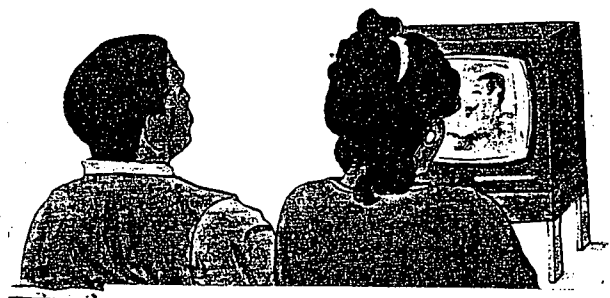
Sommige mense dink dat hulle ras die beste is. Dit word rassisme genoem. Dit lei maklik tot geweld.

Sommige mense glo dat mans en vroue op sekere maniere moet optree. Dit word seksisme genoem. Dit gee dikwels vir mans verskonings om vroue te slaan of te verkrag.



Ons moet aanvaar dat alle mense gelyk is.

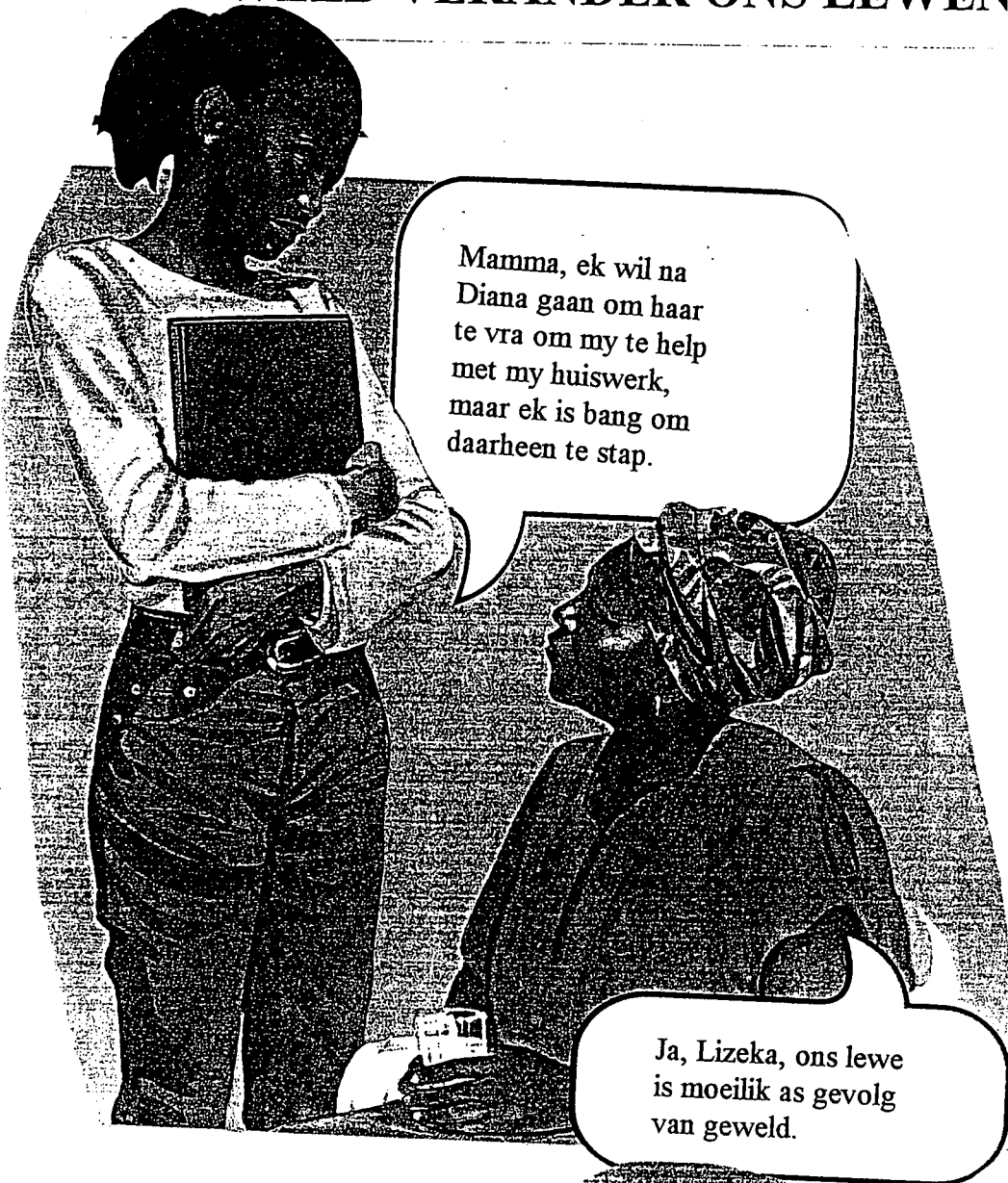
**Die TV en radio kan gewelddadig wees.**  
 Baie programme wys dat jy deur geweld en misdaad sukses kan behaal. Kinders behoort nie na hierdie programme te kyk of te luister nie.



Dit is beter as gesinne na programme kyk wat nie geweld wys nie.

**Onthou! Geweld is nooit aanvaarbaar nie. Baie mense leef in moeilike omstandighede en gebruik nie geweld om hulle probleme op te los nie.**

# GEWELD VERANDER ONS LEWENS



Mamma, ek wil na Diana gaan om haar te vra om my te help met my huiswerk, maar ek is bang om daarheen te stap.

Ja, Lizeka, ons lewe is moeilik as gevolg van geweld.

**Ons land word deur geweld verander.**

Die regering bestee geld om misdaad en geweld te beheer. Hierdie geld kon eerder aan behuising en ontspanningsgeriewe bestee gewees het.



Suid-Afrika sal meer geld kry as daar nie geweld is nie.

Geweld kos ons land geld. Internasionale maatskappye wil nie geld in ons land belê nie omdat daar te veel geweld is. Geweld keer toeriste om na ons land te kom. Dit beteken dat daar minder geld en minder werk in baie nywerhede is.



Suid-Afrikaners sal beter fasiliteite kry as daar geen misdaad is nie.

## Ons gemeenskappe word deur geweld verander

Geweld laat gemeenskappe onveilig voel. Baie mense is bang om hul huise te verlaat. Mense voel dikwels alleen en vertrou nie eens hul bure nie. Dit beteken dat mense mekaar nie ondersteun nie.



Ons kan 'n vreedsame gemeenskap hê as daar nie geweld is nie.

## Ons lewens het verander as gevolg van geweld

Mense kan geestelik en fisies ly as gevolg van geweld. Baie mense is as gevolg van geweld gestrem.



Mense kan gesond en sterk wees as daar geen geweld is nie.

Geweld kan daartoe lei dat jong mense nie goed presteer op skool nie. Hulle raak stil of begin om hulself baie sleg te gedra.



Jong mense kan 'n goeie opvoeding kry as daar geen geweld is nie.

Slagoffers van geweld kan baie kwaad of depressief word. Dit kan daartoe lei dat hulle hulself of ander mense seermaak.

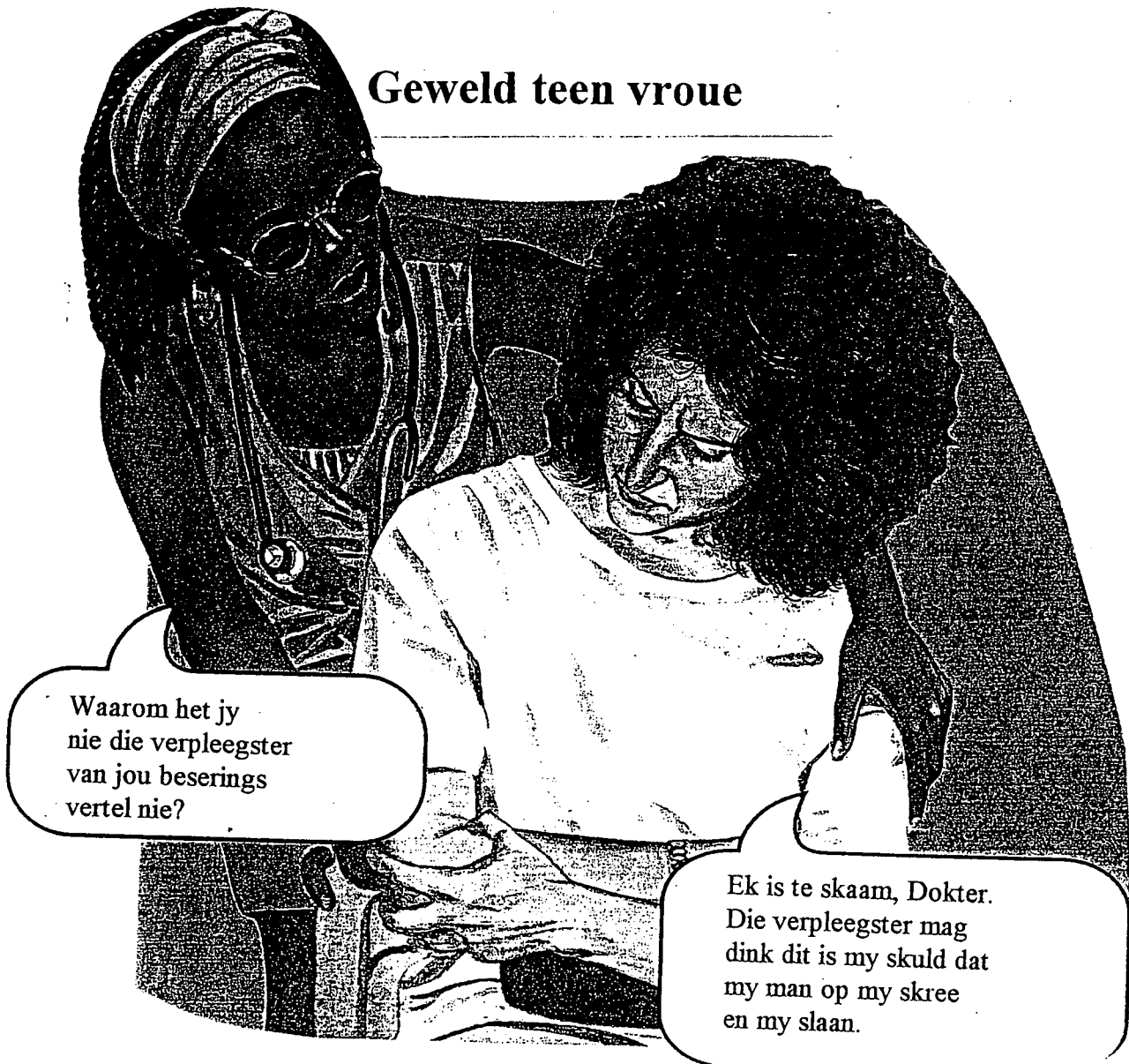


Gesinne kan gelukkig leef as daar geen geweld is nie.

### **Gemeenskapsinligting:**

*Werk saam met ander mense en bespreek hoe geweld in jou gebied beheer kan word.*

## Geweld teen vroue



### Geweld in die huis

Dit is baie algemeen dat mans hul vroue slaan.

Geweld vind nie net plaas as 'n man 'n vrou slaan nie. Sommige mans laat vroue ook sleg voel. Hulle probeer om die vrou se lewe te beheer; hulle besluit waarheen sy mag gaan en met wie sy mag praat.

### Verkragting

Verkragting vind plaas wanneer 'n man 'n vrou dwing om met hom seks te hê. Dit kan selfs binne die huwelik gebeur.

### Seksuele teistering

Seksuele teistering beteken dat 'n man met 'n vrou oor seks praat as sy nie daarvoor wil praat nie. Dit beteken ook dat 'n man aan die vrou se privaatdele raak of aan haar liggaam as sy dit nie wil hê nie.

Dit beteken ook dat 'n man van 'n vrou kan verwag om met hom seks te hê in ruil vir byvoorbeeld 'n werk of bevordering.

## Verkeerde idees oor geweld teen vroue

- X Sommige mense dink mans kan nie hul seksuele gevoelens beheer nie.  
**Dit is nie waar nie.**

Mans het nie die reg om seks te hê net wanneer hulle wil nie. Dit sal nie 'n man kwaaddoen as hy nie altyd seks kry as hy dit wil hê nie.

- X Baie mense glo dat net arm vroue geweld ervaar in hul huwelike.  
**Dit is nie waar nie.**

Alle vroue in die gemeenskap kan slagoffers wees van geweld in die huis of van verkragting of seksuele teistering. Dit gebeur met arm en ryk vroue, wit en swart, jonk en oud.

- X Mense glo dat vroue net deur vreemdelinge verkrag word.  
**Dit is nie waar nie.**

Vroue word dikwels deur hul eie mans of mans wat hulle ken, verkrag.

- X Sommige mense blameer vroue wat geslaan word.  
**Dit is verkeerd.**

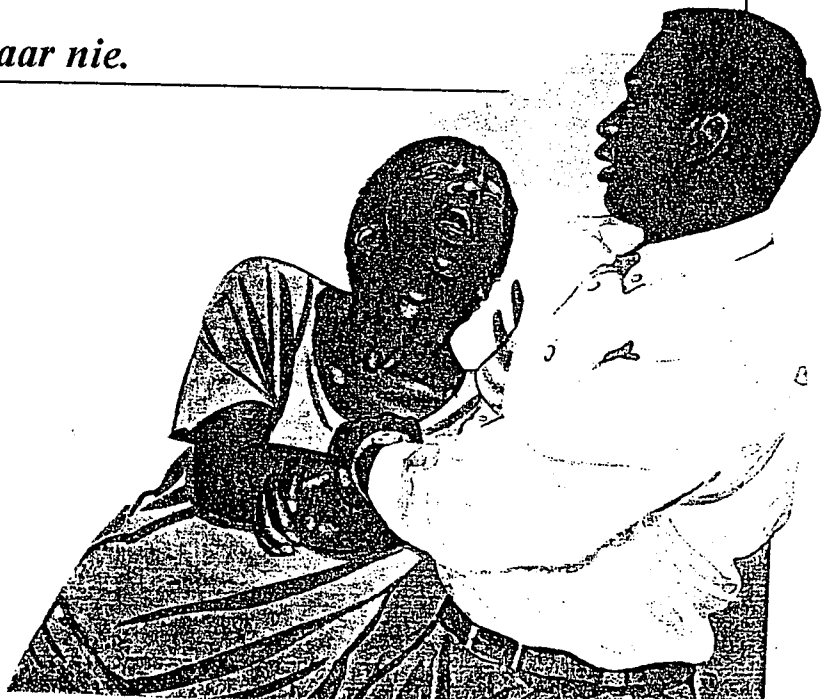
'n Vroue hoef nie skaam te voel as sy geslaan word nie. Dit is nie die slagoffer se skuld nie. Die man is verantwoordelik vir sy daad.

- X Sommige mense dink dat vroue maar in die huis kan bly waar sy geslaan word, want dit is nie so erg nie.  
**Dit is nie waar nie.**

Baie vroue kan nie hul mans verlaat nie omdat hulle nie geld of 'n plek het waarheen hulle kan gaan nie. Soms is hulle te bang om hulle mans te verlaat.

### **ONTHOU:**

***Geweld is nooit aanvaarbaar nie.***



# VROU KAN IETS TEEN GEWELD DOEN.



## Dit kan jy doen:

Kyk hoe erg jy beseer is. Dit is dalk nodig om dokter of kliniek toe te gaan.

Onthou, die man is verantwoordelik vir sy gedrag. Dit is nie jou skuld nie.

Onthou jy het die reg om te lewe sonder om skuldig te voel.



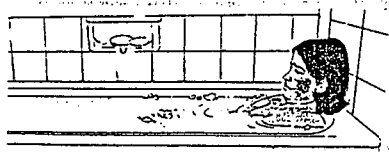
Probeer om 'n ander persoon te kry met wie jy kan praat of iemand wat jou kan help. Saam kan julle makliker besluit wat julle moet doen en waar jy hulp kan soek.

Jy mag ook na die polisie gaan.



## Wat as ek verkrag is?

1. Moenie bad as jy medies ondersoek wil word nie. Moenie bewyse wegwas nie. Hou die klere wat jy gedra het in 'n sak.



2. Praat oor wat gebeur het met iemand wat jy kan vertrou. Praat so gou moontlik met jou moeder of 'n vriendin of 'n kliniek-suster.



3. Bel of besoek Rape Crisis, Lifeline of enige vroueorganisasie naby jou. Hulle sal jou help om 'n besluit te neem. Jy mag dit ook aan die polisie rapporteer.



4. Besoek 'n gesondheidswerker. Jy mag dalk swanger wees of 'n seksueel oordraagbare siekte hê.



## Moenie...

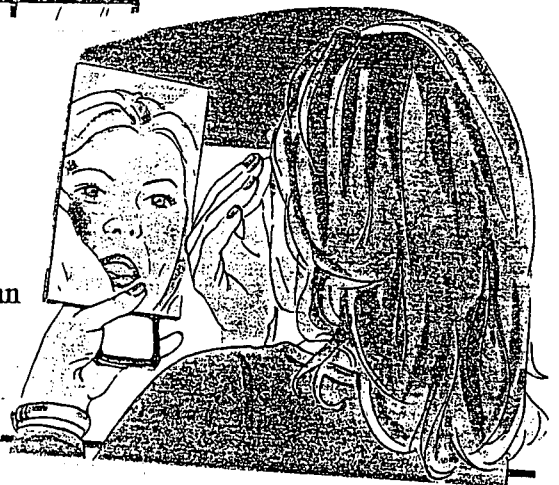
Moenie jou kneusplekke met grimering wegsteek en voorgee dat niks gebeur het nie.

Moenie verskonings maak vir jou man nie. Moet bv. nie sê dis alkohol of spanning wat hom aan jou laat slaan het nie.

Moenie voel dat jy minder belangrik as hy is nie. Leer om te onderhandel vir wat jy wil hê.

Moenie die waarheid probeer wegsteek nie. Praat met hom oor wat gebeur het of praat met ander wat kan help.

Moenie begin drink om jou te help om daarmee saam te leef nie.



## MANS EN GEWELD



### Hoekom is geweld so algemeen by mans?

**Werkloosheid en min geld kan tot geweld lei.**

Van mans word verwag om die kos, medisyne, die huis en kinders se opvoeding te betaal. Hulle voel hulle het misluk as hulle nie genoeg verdien nie. Hierdie gevoel van mislukking maak mans gefrustreerd en woedend. Dit kan tot geweld lei.

Die meeste mans wat as gevolg van geweld seergekry het, is seergemaak deur mense wat hulle ken.





### Alkohol laat geweld toeneem

Sommige mans drink baie. Hulle dink dit sal hulle sterk en suksesvol maak.

Sommige mans drink om hulle probleme te probeer vergeet.



Te veel alkohol kan mans gewelddadig maak.

Verkille tussen mans en vroue veroorsaak woede en geweld.

In die ou dae moes die mans al die besluite in die gesinne gemaak het.

Vandag is dit anders. Vandag beklee vroue ook belangrike posisies.



Sommige mense dink nog die mans moet die gesinne beheer. Dit kan tot geweld lei.

Mans word geleer om hul gevoelens weg te steek.

Volwassenes leer seuns dat dit verkeerd is om te huil. Seuns word nie geleer om oor hul gevoelens te praat nie. Dit lei tot frustrasie en woede.



**Wat kan ek doen as ek baie kwaad is?**

Dit is baie makliker om 'n probleem op te los as jy kalm is. Voor jy enigiets doen of sê, haal stadig en diep asem en tel tot tien.

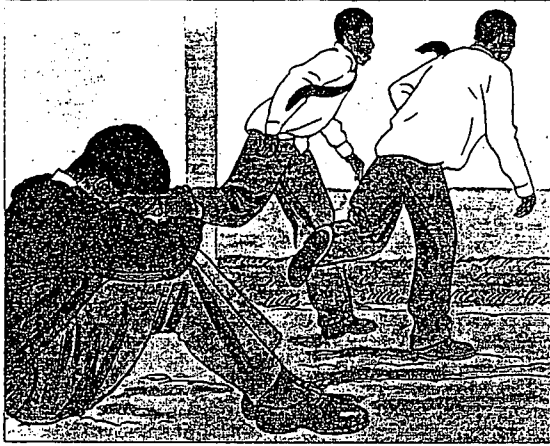
Dink wat jy kan doen om jouself en die ander persoon beter te laat voel. Soms is dit nodig om te sê dat jy jammer is of dat jy verkeerd is. Praat oor die dinge waaroor julle albei saamstem.

Praat oor jou gevoelens. Praat oor goeie en slegte dinge.

Praat met ander mans wat nie gewelddadig is nie. Vra hulle wat hulle doen as hulle kwaad is.

Suksesvolle mans onderhandel en gebruik nie geweld nie.

# GEWELD EN JONG MENSE



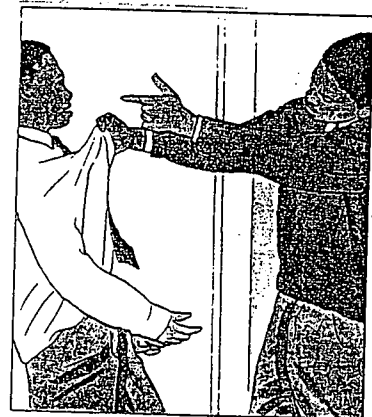
Tebogo word by die skool geboelie. Die boelies maak hom seer en dwing hom om sy geld aan hulle te gee. Dit maak hom ongelukkig en kwaad. Hy weet nie wat om te doen nie.



Tebogo het geld by sy moeder gesteel om die boelies te betaal. Hy het gehoop hulle sou hom alleen los.



Maar hulle het na sy huis gekom om nog geld te kry.



Tebogo was bang. Hy het toe een van die jonger kinders by sy skool gegryp en sy geld gevat.



Toe onthou hy hoe dit voel om geboelie te word. Hy het baie sleg gevoel.



Tebogo was gelukkig. Sy gesin was 'n hegte en liefdevolle gesin wat agtergekom het dat hy sleg voel. Hy het hulle alles vertel en belowe om die geld terug te gee.



Hulle het saam besluit  
wat hulle omtrent die  
boelies gaan doen.  
Sy ouers het met die  
onderwysers gaan praat.



Met sy gesin se hulp  
het Tebogo weer 'n  
gelukkige seun geword.  
Hy het geweet hy kon  
op sy gesin staatmaak  
as hy probleme het.



Drink 'n  
bier!

Toe,  
man.

Nee  
dankie.

Nee, ek  
drink nie.

Onthou alle jong mense het moeilike besluite om te maak. Hierdie besluite raak hul alledaagse lewens, maar ook besluite oor dwelmiddels, alkohol en wapens.

**Wat moet jy doen as iemand jou uitnooi om te drink?**  
Sê nee en hou by jou besluit.

**Wat moet jy sê as vriende jou uitnooi om by 'n bende aan te sluit en verdowingsmiddels te gebruik?**  
Sê duidelik waarom jy nie belangstel nie.

**Hoe sê ek nee as ek iets nie wil doen nie?**  
Glo in jou self en die besluite wat jy maak.  
Praat met 'n ouer of onderwyser wat sal verstaan.

### Gemeenskapsinligting

Vind 'n persoon wat jy kan vertrou en met wie jy kan praat, soos 'n ouer of onderwyser, 'n tante, maatskaplike werker, verpleegster en vertel hom/haar as jy bekommerd is oor iets.



Sluit aan  
by ons  
bende - die  
Skerpioene!

Nee, ek het  
nie tyd nie.  
Ek speel  
eerder sokker.

# KINDERS EN GEWELD

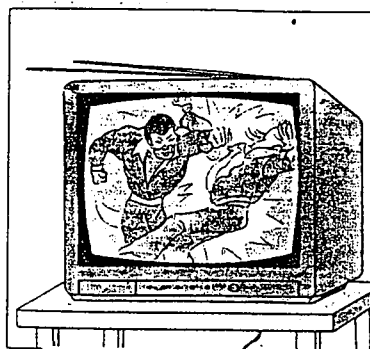
Daar is baie soorte geweld in kinders se lewens.



Ouers, onderwysers oppassers, bure kan almal gewelddadig wees.



Ander kinders kan gewelddadig wees.



Die TV en fliks kan geweld wys.

## Hoe weet ek of iemand my kind seermaak?

- Dit is nie altyd maklik om dit agter te kom nie.
- Kyk vir kneusplekke op die liggaam.
- Daar mag 'n afskeiding wees en pyn of bloeding as 'n kind seksueel mishandel is.
- Jou kind se gedrag mag verander en hy/sy mag baie stil, baie stout, baie hartseer of baie kwaad word.

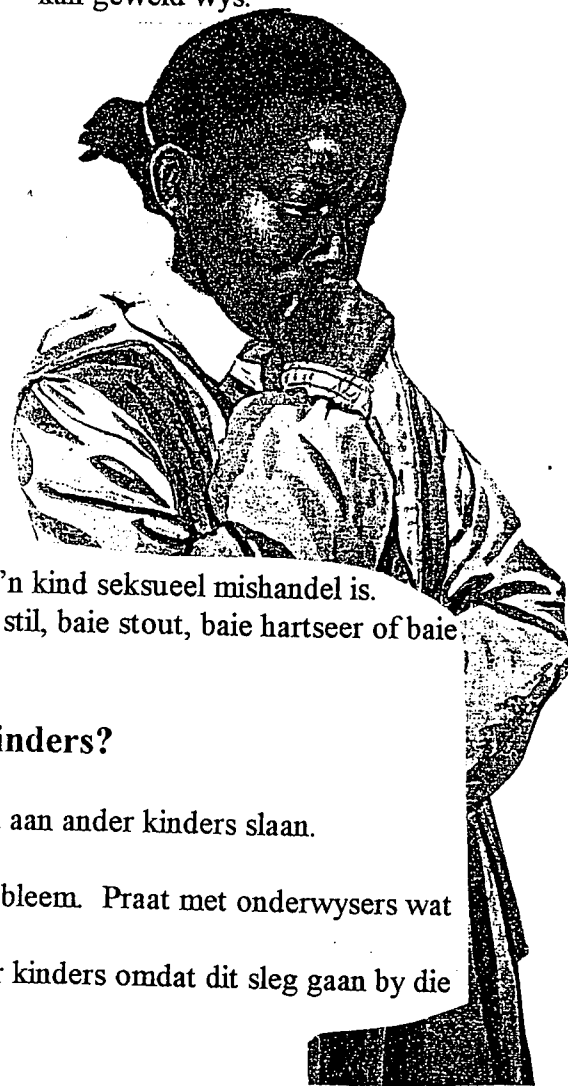
## Wat as my kind gewelddadig is teenoor ander kinders?

Ander ouers, onderwysers of kinders vertel jou dat jou kind aan ander kinders slaan.

- Moet dit nie ontken nie. Vra jou kind uit oor die probleem. Praat met onderwysers wat jou kind ken.
- Praat met jou man/vrou. Kinders boelie dikwels ander kinders omdat dit sleg gaan by die huis.
- Vra raad by 'n onderwyser of maatskaplike werker.

## Wat doen ek as my kind mishandel word?

- Gaan kliniek toe en kry hulp by 'n suster of dokter of maatskaplike werker.
- Gaan na die Kinderbeskermingseenheid of bel "Childline".

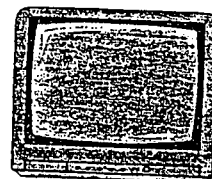




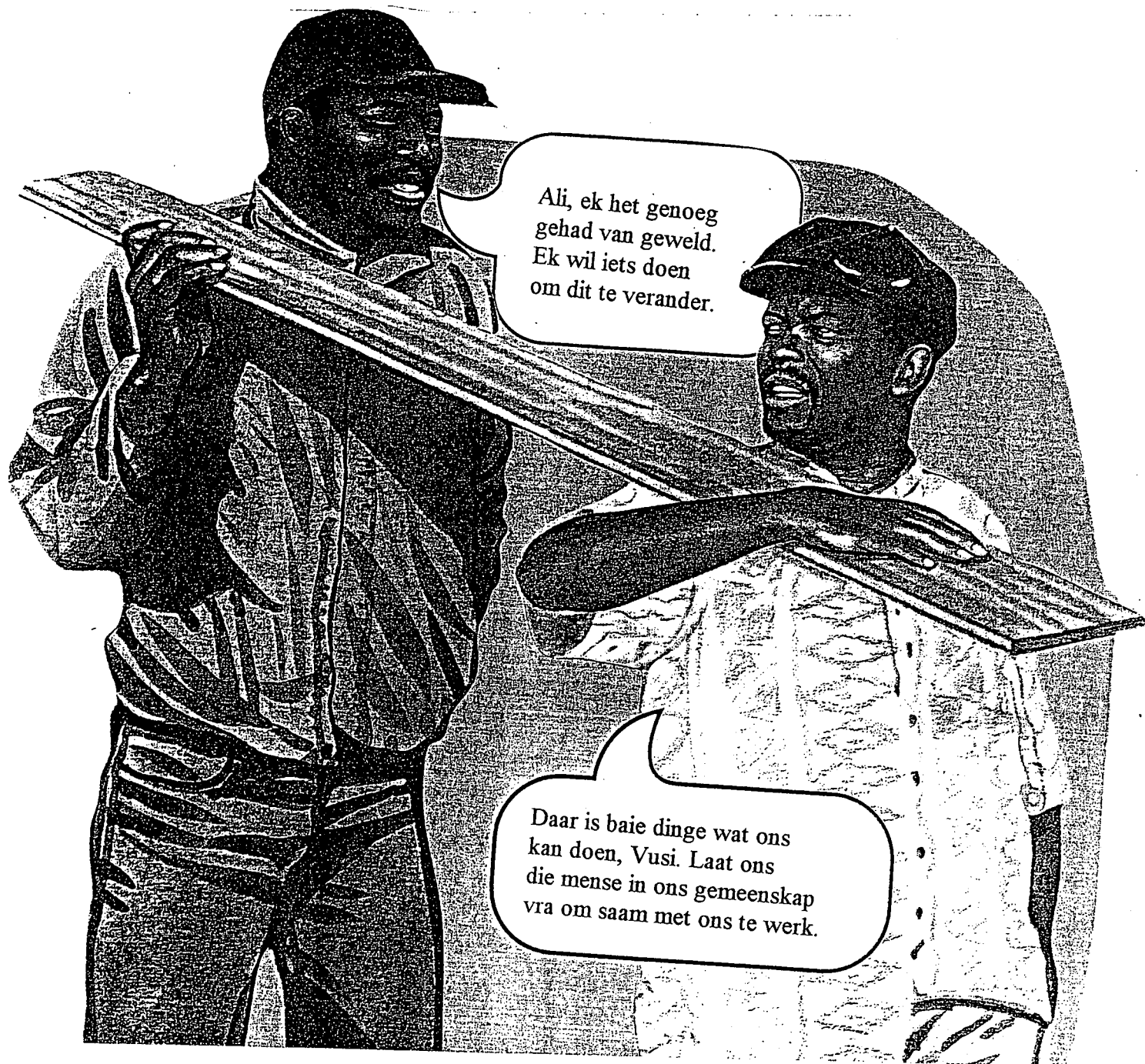
Een van die belangrikste dinge om gewelddadigheid by kinders te voorkom, is om 'n goeie ouer te wees.

### Hoe kan ouers jong kinders help?

- Wys die kind dat jy hom/haar liefhet. Sê vir hom/haar dat hy/sy 'n oulike kind is. Praat met en luister na die kind.
- Kinders wat selfversekerd is, word volwassenes wat nie geweld nodig het nie. Goeie kommunikasie verhoed konflik. So kan kinders voel dat jy hulle liefhet en verstaan.
- Maak die reëls wat in die huis geldig is baie duidelik en moet die reëls nie sommer verander nie. Kinders moet weet wat in die huis aanvaarbaar is en nie.
- Kinders moet weet wat reg en verkeerd is. As hulle volwassenes is, sal hulle dit ook weet.
- Los probleme op deur daarvoor te praat. Moet nooit 'n kind klap of slaan nie.
- Kinders wat sien dat hul ouers geweld gebruik, sal ook hulle probleme met behulp van geweld oplos.
- Kies die TV-programme waarna jou kind mag kyk. Vermoed gewelddadige programme.
- Geweld op TV laat kinders glo dat geweld reg en goed is.



## HELP OM GEWELD TE STOP



Hoe kan ek verhoed dat argumente tussen myself en ander uitloop op geweld?

- Probeer verstaan hoe die ander persoon dink en voel.
- Praat sonder om kwaad te raak.
- Ontwikkel jou onderhandelingsvermoëns. Dit beteken jy moet maniere soek hoe jy ander mense gelukkig kan maak.

**Onthou:**

*Geweld word aangeleer. Ons kan ons kinders leer om probleme sonder geweld op te los!*

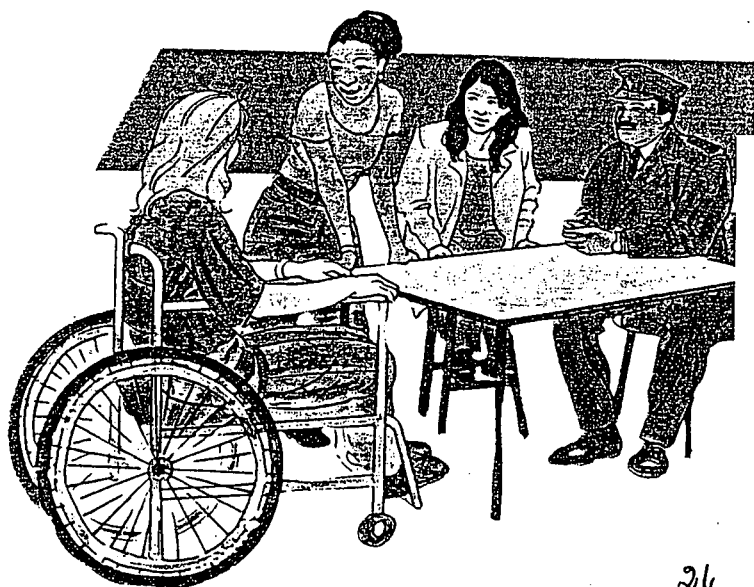
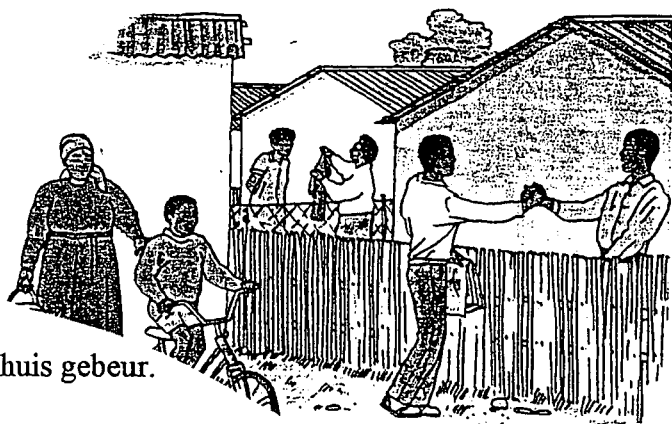
## Hoe kan ek sorg dat ek veilig is?

- Probeer agterkom waar daar gevaar is.
- Leer om gevaar te vermy.
- Moenie te veel drink nie - alkohol lei tot geweld.
- Moenie na plekke gaan waar dit gevaarlik is nie.
- Loop weg as daar geweld is.
- Stap altyd saam met vriende.
- Moenie in die nag loop waar dit baie donker is nie.
- Leer om jousef te verdedig, leer bv. karate.
- Dit is nie altyd veilig om 'n wapen by jou te dra nie.



## Hoe kan ek my huis veilig hou?

- Kry 'n buitelig sodat jy kan sien wat buite jou huis gebeur.
- Sit diefwering voor die vensters.
- Kry 'n waghond.
- Wees vriendelik met jou bure. Hulle kan jou help as daar probleme is.
- Dink hoe jy kan ontsnap as jy in die huis aangeval word.



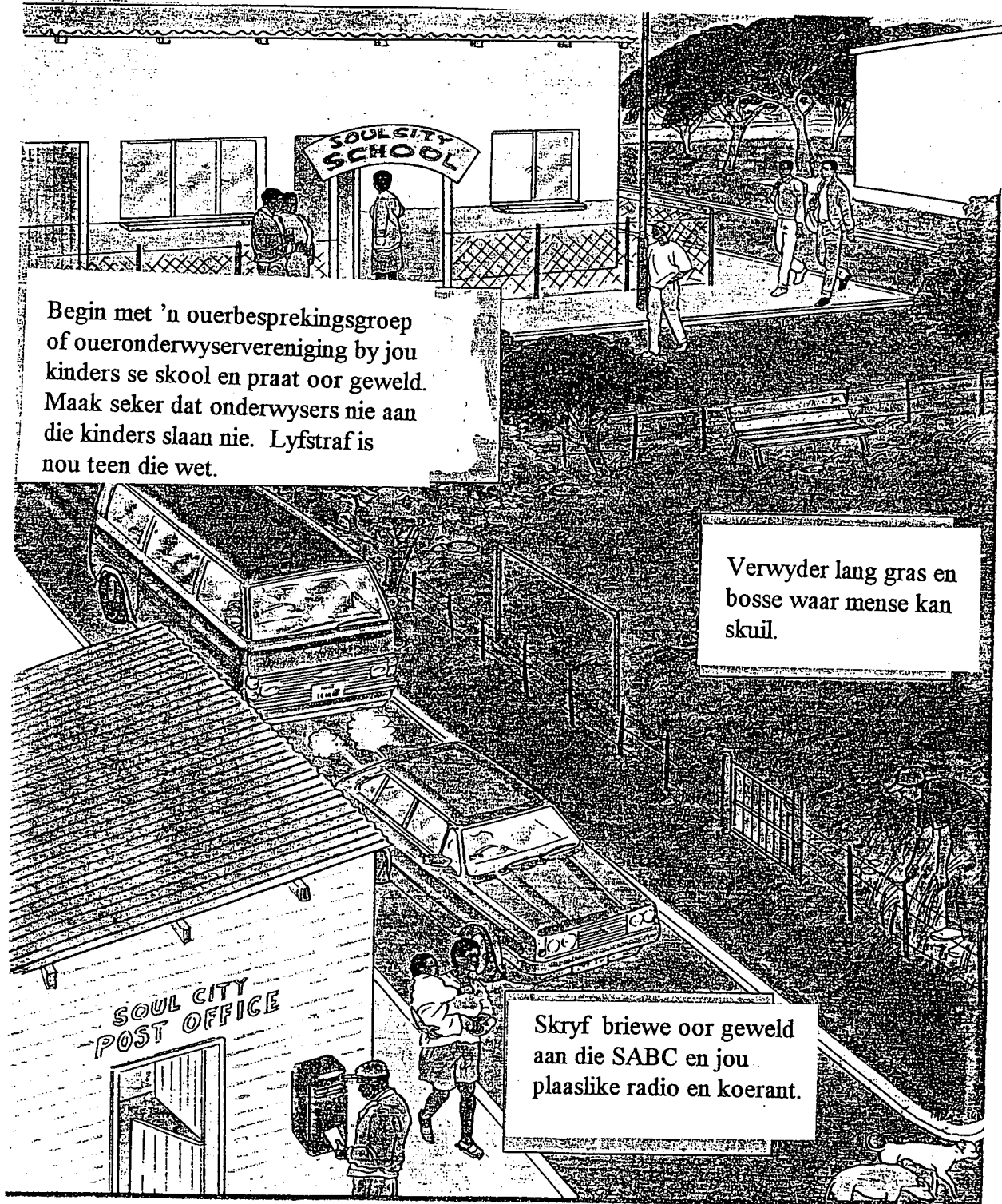
## Raak betrokke by jou gemeenskap

- Sluit aan by die polisieforum.
- Praat met bure, familie en vriende oor die gevare van geweld. Besluit saam hoe julle jul gemeenskap veiliger kan maak.



# HELP OM GEWELD TE VOORKOM

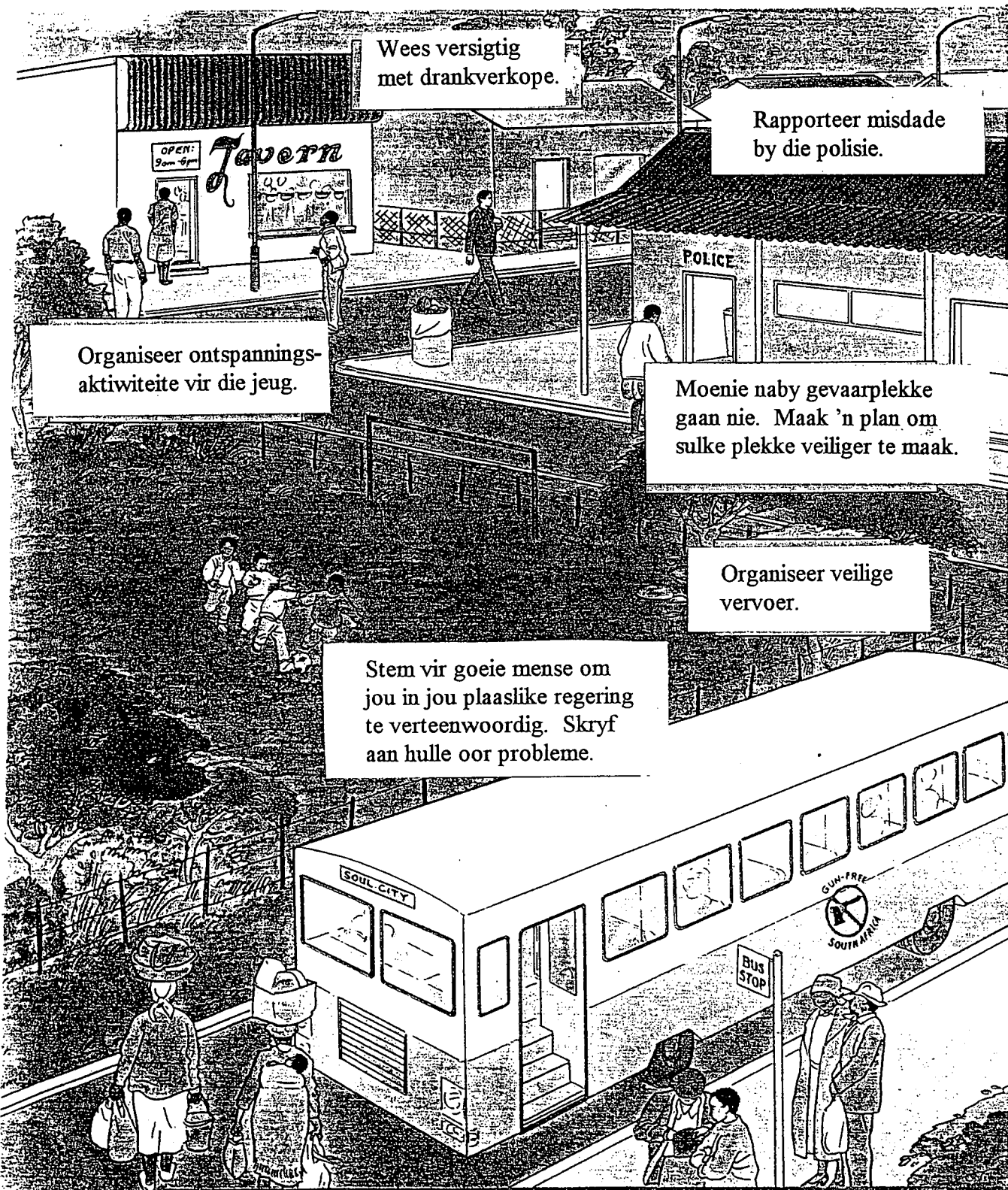
Wat kan ons doen om ons buurt 'n veiliger plek te maak?



## Dinge wat jou gemeenskap kan doen.

- Organiseer ondersteuningsgroepe vir mense wat in geweld beseer is.
- Leer eerstehulp.
- Leer onderhandelingsvaardighede aan en leer ander ook hoe om te onderhandel.





Wees versigtig met drankverkope.

Rapporteer misdade by die polisie.

Organiseer ontspannings-aktiwiteite vir die jeug.

Moenie naby gevaarplekke gaan nie. Maak 'n plan om sulke plekke veiliger te maak.

Organiseer veilige vervoer.

Stem vir goeie mense om jou in jou plaaslike regering te verteenwoordig. Skryf aan hulle oor probleme.

**Waaroor kan jou plaaslike raad praat:**

- Goeie straatligte
- Veilige vervoer
- Ontspanningsgeriewe

# HELP OM GEWELD TE KEER

## Ons het 'n sterk regering nodig

Ons regering is ingestem omdat Suid-Afrikaners in menseregte glo. Ons moet altyd stem vir goeie leiers, regverdige wette en 'n sterk polisiemag. Ons moet ons belasting en ander tariewe betaal.

Daar is baie dinge wat ons nodig het om geweld in Suid-Afrika te keer.

Besighede moet ook betrokke raak en help om geweld stop te sit.

- \* Hulle kan help om werk te skep
- \* Hulle kan saam met die gemeenskap en polisieforums werk.
- \* Hulle kan betrokke raak by die ontwikkeling van die gemeenskap.

## Ons het verantwoordelike nuusberiggewing nodig.

TV moet nie programme wys wat geweld verheerlik nie. Hulle moet ook nie te veel geweld op die nuus wys nie.

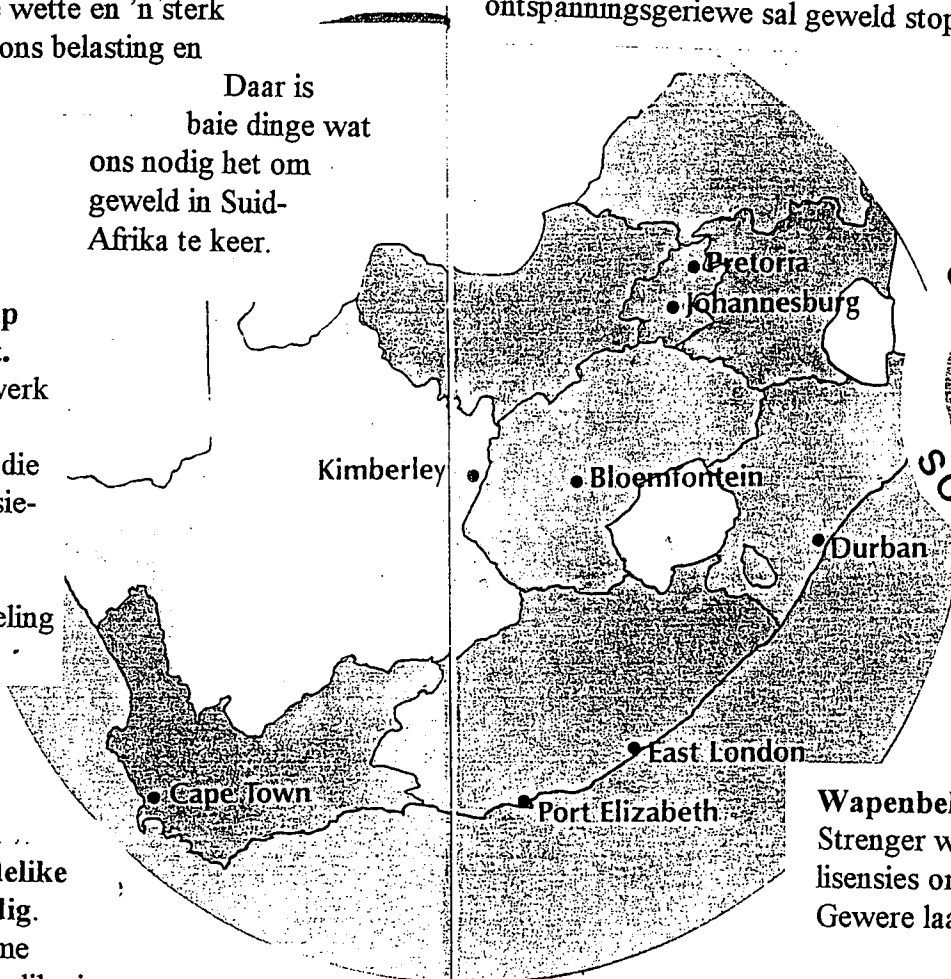


## Drinkgewoontes

Ons moet mense leer dat te veel alkohol nadelig en gevaarlik is.

Ons het wette nodig om mense te straf wat as gevolg van te veel alkohol onveilig of gewelddadig raak.

Ons lewensomstandighede moet verbeter word. Meer werk, beter behuising en meer ontspanningsgeriewe sal geweld stopsit.



## Wapenbeheer

Strenger wette vir lisensies om wapens te besit. Gewere laat geweld toeneem.

Die regering moet teen onwettige wapenbesit optree.

## Skole en opvoeding

Skole moet die jeug aanmoedig om te leer hoe om te onderhandel.



## WAT MOET EK IN 'N GEWELDDADIGE SITUASIE DOEN?

Nonceba, ek is seker die rewolwer sal my teen geweld en misdaad beskerm.



Nee Tebogo, 'n vuurwapen is gevaarlik.



■ Jy kan jouself per ongeluk doodmaak



■ Jou familie kan per ongeluk seerkry.



■ Misdadigers kan jou rewolwer gebruik om jou te skiet.

- Probeer om geweld te keer as dit veilig is om op te tree.
- Maak 'n groot lawaai om ander mense se aandag te trek.
- Ontbied die polisie en vertel hulle wat gebeur het.
- Hardloop dadelik weg as daar baie mense is en die geweld raak erg.
- Praat agterna met mense. Probeer uitvind waarom daar geweld was en hoe dit verhoed kon gewees het.

## 'n Vuurwapenvrye Suid-Afrika

Wat is wapenvrye gebiede?

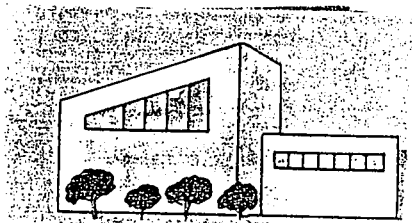
Dit is plekke waar wapens nie toegelaat word nie, bv. skole, sportterreine en by openbare vergaderings.

### Hoe kan ons Suid-Afrika wapenvry maak?

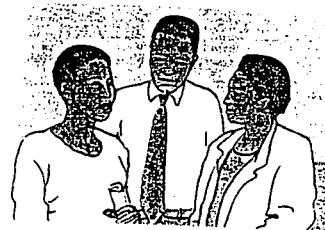
Tuis: Besluit om nie 'n vuurwapen te besit nie.  
Verkoop wapens wat jy wel besit aan 'n wettige wapenhandelaar.



By die werk: Praat met ander werkers of die unie.  
Bespreek hoe julle jul werkplek wapenvry kan maak.



In die gemeenskap: Vorm 'n wapenvrye komitee en dink hoe julle die gemeenskap kan motiveer om 'n wapenvrye gemeenskap te word.



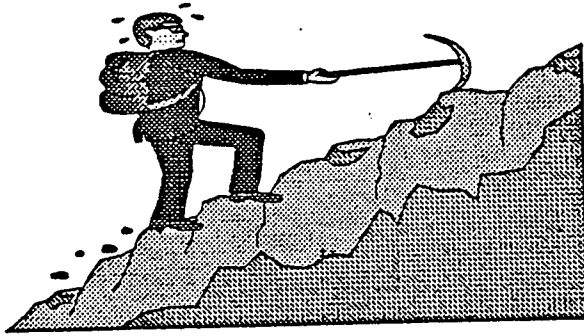
## Vuurwapenvrye gemeenskappe beteken 'n gesonde nasie!

### MOENIE:

- Moenie betrokke raak by 'n bakleiery nie.
- Moenie deel word van 'n skare wat geweld staan en dophou nie.
- Moenie opgewonde raak en begin skree nie.

### **Onthou:**

*Elke keer as jy geweld sien, is daar 'n regte en verkeerde ding om te doen. Dink gou wat jy kan doen om te help. Dink ook daaraan of dit gevaarlik is om betrokke te raak.*



## TIENERSELFMOORD

“In Augustus het ek swanger geraak. Ek was deurmekaar en te bang om enigeen te vertel. In September het ek ’n aborsie gehad. Nou voel ek vreeslik sleg. Ek is lief vir my kêrel, maar het hom nie van die aborsie vertel nie. Ek voel hartseer en wil net huil. Ek dink ek wil myself doodmaak.”

Dit is maar een van baie soortgelyke briewe wat gereeld in ons tydskrifte verskyn. Al dié briewe kom van desperate mense wat selfmoord wil pleeg. Jongmense wat aan selfmoord dink, het dringend hulp en bystand van almal om hulle nodig. Celia Tonkin, ’n raadgewer by die SA Federasie vir Geestesgesondheid, sê selfmoord is totale wanhoop. ’n Persoon wat selfmoord oorweeg, wil ’n baie slegte situasie verander. Mense moet egter besef dat selfmoord nooit probleme oplos nie. Daar is ’n toename in selfmoordgevalle onder jongmense. ’n Ander raadgewer sê jongmense ondervind meer en meer druk. Hulle moet goed doen op skool om seker te maak dat hulle ’n werk sal kry of verder mag studeer. Alles raak moeiliker. Die algemeenste oorsake vir selfmoord is gesinsprobleme, alkohol- en dwelmmisbruik. Families word ook as gevolg van politieke geweld uit mekaar geskeur en mense voel hulle het geen beheer oor hul eie lewens nie. Hulle het geen hoop meer nie. Ander oorsake is:

- \* die pyn en onsekerheid van grootword
- \* probleme met verhoudings
- \* sukkel om aan eise van ouers te voldoen
- \* weet nie om probleme op te los nie
- \* sukkel om aan te pas in ’n verwarde samelewing.

## **WAARSKUWENDE TEKENS**

As iemand dreig om selfmoord te pleeg, is dit 'n noodkreet. 'n Mens moet luister en onmiddellik help. Die meeste jongmense wat selfmoord pleeg, gee vooraf duidelike waarskuwings en 'n oplettende ouer, onderwyser of vriend moet dit hoor/sien en hulp kry. Enige veranderinge in gedragpatrone, vriende, voorkoms, eet- en slaapgewoontes kan waarskuwings wees. As iemand al probeer het om selfmoord te pleeg is die kans goed dat hy dit weer sal probeer.

## **WAAR OM HULP TE KRY?**

As jy of iemand wat jy liefhet aan selfmoord dink, is daar baie plekke waar jy hulp kan kry:

- \* 'n predikant/priester
- \* die plaaslike geestesgesondheid-vereniging
- \* die naaste kliniek of hospitaal
- \* die plaaslike welsynsbeampte
- \* voorligtingonderwysers by die skool
- \* adviesdienste by kolleges of universiteite
- \* Lifeline

## **HOE OM TE HELP?**

Ouers behoort

- \* gereeld met hulle kinders te gesels en hulle moet probeer om goeie verhoudings met hul kinders te hê
- \* hulle kinders aan te moedig en te ondersteun
- \* hulle kinders goed genoeg te ken om veranderinge raak te sien
- \* tekens van depressie raak te sien
- \* as hul kind dreig om selfmoord te pleeg, met die kind te praat en hom nie alleen te laat nie
- \* hulle kinders te help om gesonde vriendskapsverhoudinge op te bou
- \* hulp te kry vir die hele gesin.

Enigeen wat probleme het, kan ook skryf aan:

Die Suid-Afrikaanse Federasie vir Geestesgesondheid

Posbus 2587

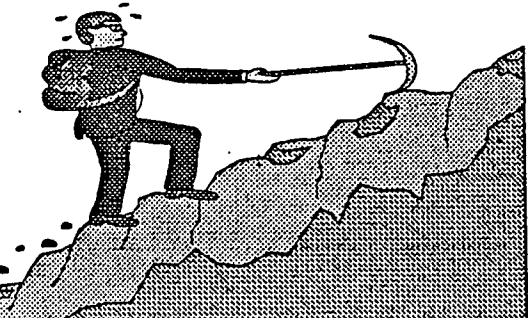
Johannesburg 2000

### Woordeskat

swanger	pregnant
deurmekaar	confused
aborsie	abortion
soortgelyke	similar
tydskrifte	magazines
selfmoord	suicide
pleeg	commit
dringend	urgently
bystand	support
raadgewer	counsellor
wanhoop	despair
oorweeg	consider
oplos	solve
toename	increase
gevalle	cases
ondervind	experience
druk	pressure
algemeenste	most common
oorsake	causes
dwelmmisbruik	drug abuse
geweld	violence
beheer	control
onsekerheid	uncertainty
verhoudings	relationships
op te los	to solve

verwarde	confused
samelewing	society
dreig	threaten
noodkreet	cry of distress
oplettende	attentive





Afrikaans 105



## EIS JOU GROND TERUG

1913 is 'n jaar wat min swart mense sal vergeet. Dit was die jaar waarin die regering die meeste grond aan wit mense gegee het. Nou is daar 'n wet wat sê jy kan jou grond terugeis.

In die Apartheidsjare is miljoene swart mense van hul geboortegrond verwyder. Hulle is deur die wet gedwing om in die tuislande te gaan bly. Die tuisland-gebiede was te klein om al die miljoene mense te akkommodeer. Mans is gedwing om hulle gesinne te verlaat en in fabriek te gaan werk. Dit was 'n tyd van groot lyding.

### Die veranderinge

In Nov. 1994 het die nuwe regering 'n wet gemaak om hierdie mense te help. Dit is die "Restitution of Land Rights Act". Die wet sê dat mense wat hul grond verloor het, dit kan terugeis. Jy het tot 30 April 1998 om jou eis by die Grond-eis-hof in te stel. Dié hof sal besluit WIE hulle grond moet terugkry, sê WATTER grond teruggegee moet word, die twis tussen mense wat nou grond besit en dié wat dit verloor het, probeer oplos en mense wat grond verloor het, help om eisbriewe te skryf.

Om grond terug te eis, sal baie tyd neem. Amos Tsotetsi is 'n eiser wat met mev. Mayekiso van die Grond-kommissie gepraat het: "Ek woon op 'n plaas in die Noordelike Provinsie. My voorouers is daar gebore. In 1913 het wit boere die grond gevat. Wat kan ek doen om my grond terug te kry?"

Daar is baie dinge wat hy kan doen. Hier volg 'n stap-vir-stap verduideliking.

### STAP 1

Besluit of jy kan eis. Eerstens moet jy besluit of jy kwalifiseer om te kan eis. Almal kwalifiseer nie. As jy jou grond voor 1913 verloor het, kan jy nie eis nie. Jy kan wel eis as:

- jy jou land na 19 Junie 1913 verloor het as gevolg van rassistiese wetgewing, bv. die Swart Grond Wet van 1913, die Groepsgebiedewette van 1950 en 1966.
- jou ouers of grootouers hul grond na 1913 verloor het, kan jy as afstammeling eis.
- jy as lid van die gemeenskap wetlik gedwing is om jou woongebied te verlaat.

Elke eis word ondersoek. As daar gevind word dat jy betaal is vir jou grond, sal jou eis geweier word.

## STAP 2

### Die invul van die vorm

Jy sal 'n grond-eisvorm moet invul. Dit kan van jou streek se eis-kommissaris verkry word. Baie inligting word gevra, bv.

1. As dit 'n plaas is, moet jy die naam en nommer daarvan verskaf en die distrik waarin dit geleë is. As dit dorps- of stadsgrond is, moet jy 'n straatadres verskaf.
2. Jy moet verduidelik waarom jy dink die grond joune is. Jy sal moet uitvind wie die grond afgevat het en wanneer dit gebeur het.
3. Kry so baie moontlik bewyse dat die grond wel aan jou behoort. Kry die grondbrief of die testament van die familielid wat dit aan jou gegee het.



### STAP 3

As jy die vorm voltooi het, moet dit by 'n grond-eis-kantoor ingegee word. Hou kopieë van al jou dokumente. Skryf die datum neer waarop jy dit ingegee het.

Elke eis sal ondersoek word. Hulle sal eerstens besluit of jy kwalifiseer om te eis. Dan sal hulle probeer onderhandel vir 'n skikking. Hoe? Die kommissaris sal die twee betrokke partye saam kry. Dit sal die eiser en die eienaar wees. Elkeen wat belangstel in die eis kan ook teenwoordig wees. Tydens die ontmoeting sal die eis bespreek word. As 'n ooreenkoms bereik word, sal die kommissaris die saak na die Grond-eis-hof verwys waar die ooreenkoms wettig gemaak sal word. As geen ooreenkoms bereik kon word nie, sal die hof besluit hoe die eis geskik kan word. Die hof kan:

- die grond teruggee aan die eiser;
- 'n ander stuk land kan aan die eiser gegee word;
- die eiser kan geld ontvang.

Wat dink jy sal met die volgende persone gebeur?

1. Lisede Moko woon in Pietersburg in die Noordelike Provinsie. Toe sy klein was, het sy saam met haar ouers op Botha se plaas gewoon. Albei ouers is nou dood, maar hulle het haar vertel dat haar oupa-grootjie die plaas besit het voordat dit in 1926 weggevat is. Kan sy eis?

2. Vusi Shabangu se oupa is al oor die honderd jaar oud. In 1908 is hy gedwing om sy grond te verlaat. Hy het beeste as vergoeding ontvang. Kan hy eis?

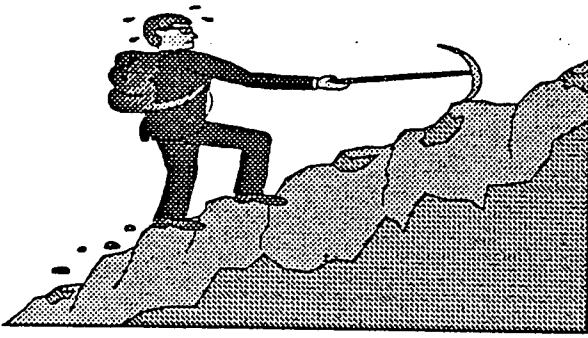
#### Woordeskat

terugeis	claim back
geboortegrond	land of birth
verwyder	removed
gedwing	forced



tuislande	homelands
lyding	suffering
Grond-eis-hof	Land Claims Court
twis	fight
oplos	solve/settle
voorouers	ancestors
rassistiese	racist
wetgewing	laws
Swart Grond Wet	Black Land Act
Groepsgebiedewette	Group Areas Acts
afstammeling	descendant
eis-kommissaris	claims officer
eiser	claimant
inligting	information
verduidelik	explain
behoort	belong
onderhandel	negotiate
skikking	settlement/agreement
betrokke	involved
bespreek	discuss
ooreenkoms	agreement
bereik	reach





## KRY JOU ID

Wat moet 'n mens maak as jy 'n ID-boek moet kry?

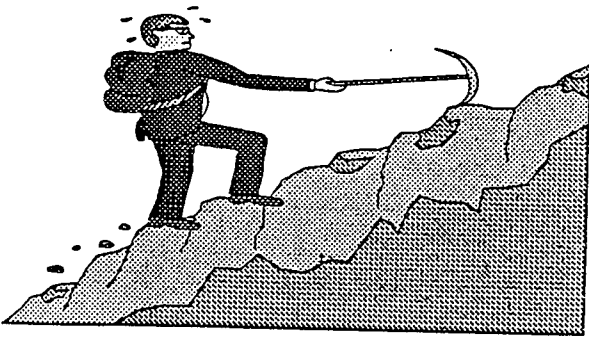
- Gaan na die naaste kantore van Binnelandse Sake. As daar nie so 'n kantoor naby jou is nie, kan jy na enige magistraatskantoor gaan.
- Kry twee ID-boek-grootte foto's van jouself.
- Neem 'n kopie van jou geboortesertifikaat.
- As jou geboorte nie geregistreer is nie, kan jy aansoek doen om laat registrasie. Om dit te doen, moet jy 'n spesiale vorm invul. Om jou geboortedatum te bewys, het jy een of meer van die volgende dokumente nodig:
  - \* 'n doopsertifikaat van die kerk
  - \* 'n sertifikaat van die hospitaal/kliniek waar jy gebore is
  - \* 'n skoolsertifikaat van die eerste skool wat jy bygewoon het
  - \* enige amptelike dokument waarop jou naam en geboortedatum is.
- As jy nie bogenoemde dokumente het nie, kan jy na Binnelandse Sake gaan waar 'n familielid wat ten minste 10 jaar ouer is as jy, 'n beëdigde verklaring kan aflê.
- By Binnelandse Sake moet jy vorms invul, jou vingerafdrukke sal geneem word, jy sal 'n kwitansie kry wat jy moet hou. Op die vorms moet jy aandui of jy self die ID-boek sal gaan haal en of dit aan jou gepos moet word.
- Dit sal ongeveer twee maande neem voor jou ID-boek gereed is.

As jy jou ID-boek verloor het, sal jy moet betaal om 'n nuwe een te kry. As jy jou ID-nummer ken, is dit maklik om 'n nuwe boek te kry, maar as jy dit nie ken nie, moet jy

aansoek doen, soos die eerste keer. Hulle sal weer jou vingerafdrukke neem en dan is dit maklik om jou lêer te kry en 'n nuwe ID uit te reik.

### Woordeskat

Binnelandse Sake	Home Affairs
kopie	copy
geboortesertifikaat	birth certificate
doopsertifikaat	baptismal certificate
bygewoon	attended
amptelike	official
beëdigde verklaring	sworn statement
vingerafdrukke	fingerprints
aandui	indicate
kwitansie	receipt
gereed	ready
lêer	file



## KINDERS EN DIE REG

Mense onder 18 word deur die wet as jeugdige beskryf. Kinders wat die wet oortree, word byna soos volwasse oortreders behandel, behalwe dat:

- Hulle soms toegelaat word om by hulle ouers of 'n ander verantwoordelike volwassene te bly tot hulle hof toe gaan.
- Niemand, behalwe die familie van die jeugdige, word in die hof toegelaat nie.
- Niemand word toegelaat om enigiets in verband met die jeugdige of sy oortreding te publiseer nie.
- Kinders kry gewoonlik ander strawwe as volwassenes.

## KINDERHOF

Soms word jeugmisdadigers groot in huise waar die ouers nie deeglik na die kinders kyk nie. As die hof uitvind dat ouers nie hul ouerlike plig doen nie, gaan die kind na 'n jeughof. Dié hof besluit of die kind(ers) se ouers nie goed genoeg na die kind(ers) kyk nie en wat gedoen kan word om die kind se situasie te verbeter.

## VERSKILLENDE OUDERDOMME

Die wet sê dat kinders onder sewe jaar nie weet wat hulle verkeerd doen as hulle 'n misdaad pleeg nie. Kinders onder sewe gaan dus nie hof toe nie.

Kinders tussen 7 en 14 verstaan gewoonlik nie dat hulle die wet oortree het nie. Soms kan die wet egter bewys dat hulle wel bewus was dat hulle oortree het. As dit gebeur, kan die kind hof toe geneem word.

## **JEUG-ARRESTASIES**

Jeugdiges mag nie in die tronk gesit word sonder dat hulle eers in die hof verskyn het nie, behalwe as hulle 'n ernstige oortreding begaan het. Gewoonlik word hulle vrygelaat om na hulle ouers of voog te gaan. As hulle egter 'n ernstige misdaad begaan het (soos moord), mag hulle vir 48 uur deur die polisie aangehou word. Hulle behoort egter nie in die tronk gehou te word nie, behalwe as daar geen ander plek is nie. Hulle behoort in 'n spesiale plek vir kinders gehou te word. As jeugdige gearresteer word, mag hulle vir 24 uur in 'n polisiesel gehou word. Daar is egter reëls om jeugdige in aanhouding te beskerm:

- Hulle moet altyd in aparte selle, weg van volwasse misdadigers, aangehou word. Ook as hulle hof toe geneem word of in die hof verskyn, mag dit nie saam met volwasse misdadigers wees nie.
- As hulle nie 'n ernstige misdaad gepleeg het nie, hoef hulle nie in 'n polisie-sel of tronk gehou te word nie. Gewoonlik vra die polisie hulle ouers om hulle op die regte dag hof toe te bring en laat hulle dan gaan.

## **WAT MOET 'N JEUGDIGE DOEN AS HY GEARRESTEER WORD?**

1. Vra die polisie om jou ouers te kontak.
2. Moenie enige vrae wat die polisie aan jou stel, beantwoord nie, veral nie as jy 'n ernstige oortreding begaan het nie. Beantwoord slegs vrae as jou ouers, 'n prokureur of maatskaplike werker by is. Jy moet egter jou naam en adres aan die polisie verskaf.
3. Moenie met die polisie baklei of op hulle skreeu nie, jy sal net meer moeilikheid veroorsaak.
4. As jy of jou familie nie genoeg geld het om vir regshulp te betaal nie kan jy 'n regshulpkliniek skakel.
4. Jy moet vra dat jy na jou arres by jou ouers mag bly.

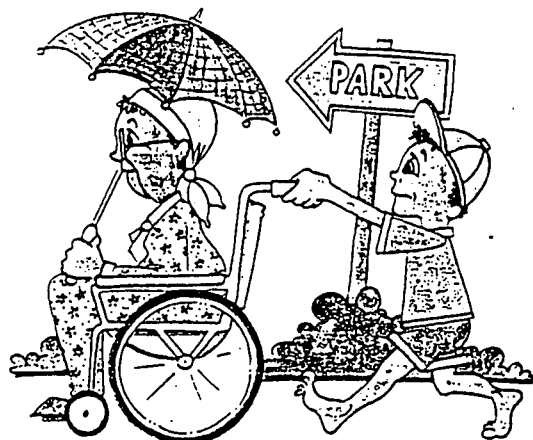


## DIE HOF EN VONNISSE

Die hof is daar om jong mense te help, nie om hulle te straf nie. Soms lyk dit of die hof jeugdiges straf, maar eintlik is dit 'n poging om hulle te help om nie weer dieselfde wet te oortree nie. Die ouers van jeugdiges behoort in die hof te wees as 'n vonnis uitgespreek word en hulle behoort die hof iets oor hulle kin(ers) se lewe(ns) te vertel. 'n Maatskaplike werker behoort die hof raad te gee oor watter soort straf opgelê moet word. Vonnisse vir jeugdiges verskil van dié van volwassenes. Kinders word na verbeter-skole gestuur en slegs na ernstige misdade tronk toe. Baie mense sê jeugdige leer in verbeter-skole om werklike misdadigers te word omdat hulle tussen soveel ander jong misdadigers is. Dit is 'n probleem waaraan aandag gegee moet word. As 'n kind 'n misdaad gepleeg het wat glad nie ernstig is nie (bv. steel uit winkel), sal hy nie na 'n verbeter-skool gestuur word nie, maar 'n maatskaplike werker of proefbeampte (probation officer) een keer 'n week moet besoek. 'n Proefbeampte is 'n maatskaplike werker wat moet seker maak dat die kinders nie weer dieselfde misdaad pleeg nie. Hy sal die skoolhoof gereeld besoek om seker te maak dat die kind skool toe gaan. Hy sal ook gereeld met die ouers gesels en sorg dat die ouers die kind streng dissiplineer.

Kinders wat skuldig bevind is, het nes volwassenes, 'n kriminele rekord. Dit is dus later vir hulle moeilik om 'n vaste betrekking te bekóm. As jou kind 'n ernstige misdaad gepleeg het, behoort jy die naaste NICRO-kantoor te kontak. Jy sal hul telefoonnommer by die hof kry. As 'n jeugdige die NICRO-program volg (en nie hof toe gaan nie), moet hy gewoonlik gemeenskapswerk verrig en dan kry hy nie 'n kriminele rekord nie.

jeugdige	youths
oortree	trespass
behalwe	except
verantwoordelik	responsible
strawwe	punishments
jeugmisdadigers	juvenile delinquents
ernstige	serious
voog	guardian



aangehou	detained
beskerming	protection
misdadigers	criminals
maatskaplike werker	social worker
veroorzaak	cause
regshulp	legal aid
vonnisse	sentences
verbeterskole	reformatories
betrekking	position/employment
gemeenskapswerk	community work

# AFRIKAANS 105

Hier volg 'n baie belangrike aankondiging. Verlede Vrydagmiddag het vier baie gevaarlike bankrowers die Eerste Nasionale Bank in Bellville beroof. In die proses is 'n veiligheidswag gedood en 'n ander beseer. Die publiek word gewaarsku dat as hulle hierdie manne sou sien, hulle nie moet probeer om hulle aan te keer nie, want hulle is gewapen en gewelddadig. Die publiek word egter versoek om dadelik met die naaste polisiestasie in verbinding te tree as hulle die misdadigers sou gewaar. Hier volg 'n beskrywing van die misdadigers soos deur 'n ooggetuie van die rooftog verskaf.

Die eerste misdadiger is John Smith. Hy is opvallend, want hy is lank, ongeveer 1,85m en hy het 'n woeste, lang, swart baard. Sy broer Jack is die tweede misdadiger. Dit is bekend dat sy oë baie swak is, want hy dra 'n dik swartraambriël. Sy hare is ook swart, lank en baie krullerig. Hy het nie 'n baard nie. Hy is korter as sy broer, ongeveer 1,4m. John dra glo permanent 'n blou matroospet. Hy rook nie, maar sy broer suig glo pal aan 'n pyp - dit is byna nooit uit sy mond nie.

Die derde misdadiger is Tom Jones, maar daar word geglo dat dit net 'n skuilnaam is; sy regte naam is Tim Johnson. Hy is bles en het net 'n bietjie hare bokant sy ore. Hy het ook 'n klein snorretjie. Hy was onlangs in 'n motorongeluk betrokke en het twee pleisters in die vorm van 'n kruis op sy linkervang. Daar is geen beskrywing van die vierde misdadiger nie.



