http://spilplus.journals.ac.za/

DIE PROBLEMATIEK RONDOM DIE ONDERRIG VAN AFRIKAANS (T1)

H. Menkveld
Universiteit van Stellenbosch

1. INLEIDING

Om oor "Die problematiek rondom die onderrig van Afrikaans (T1)" te praat, is om jou kop in 'n bynes te steek: 'n mens loop nie alleen die gevaar dat jou opponente jou die spreekwoordelike doodsteek sal gee nie, maar ook dat jou ondersteuners soos die Bybelse Prediker sal sê:

> "Wat gewees het, dit sal daar weer wees;
> en wat gebeur het, dit sal weer gebeur,
> en daar is glad niks nuuts onder die son nie"
> (Prediker 1:9)

en daarmee die soeke na oplossings afmaak.

In weerwil van hierdie gevaar gaan ek tog poog om sekere aspekte in verband met die problematiek rondom die onderrig van Afrikaans (T1), spesifiek taalleeronderrig, onder u aandag te bring en terselfdertyd te wys op moontlike maniere om die omvang van die problematiek te verminder.

2. MENINGSOPNAMES

2.1 STANDPUNTE VAN HOËRSKOOLLEERLINGE

As deel van my doktorale navorsing (1987 - 1990) oor "Geskrewetaalmoeilikhede met Afrikaans (T1) by hoërskoolleerlinge" het ek 'n omvattende eksperimentele ondersoek uitgevoer. By hierdie ondersoek was 124

hoërskoolleerlinge betrokke. Die eksperimentele groep van 62 leerlinge was almal hoërskoolleerlinge wat tydens hulle laerskooljare remediëring ontvang het. Die kontrolegroep het ook uit 62 hoërskoolleerlinge bestaan en is so saamgestel dat daar vir elke leerling in die eksperimentele groep 'n vergelykbare leerling in die kontrolegroep was. Alle veranderlikes is konstant gehou; die enigste verskil was dat die leerlinge in die kontrolegroep nog nooit remediëring ontvang het nie.

As deel van die eksperimentele ondersoek het elke leerling 'n vraelys ingevul wat o.a. vrae bevat het wat die leerlinge se eie mening oor sy vermoë in die vak Afrikaans en sy houding teenoor die vak weergegee het. Enkele van die tersaaklike bevindinge word hier bespreek.

2.1.1 PROBLEME MET DIE VERSKILLENDE KOMPONENTE VAN DIE VAK AFRIKAANS (T1)

Die leerlinge is gevra om aan te dui of hulle meen dat hulle probleme ondervind met een of meer komponente van die vak Afrikaans (T1) soos dit in die hoërskool aangebied word. Die leerlinge is ook gevra om die graad van so 'n probleem aan te dui, nl. 'n effense probleem, 'n matige probleem of 'n ernstige probleem.

Die resultate van drie van die komponente: lees, spelling en taalleer is hier relevant. Lees omdat taalgebruiksvaardigheid en leesvermoë 'n hoë korrelasie toon en spelling omdat spelreëls dikwels ook taalreëls is en meestal as 'n onderafdeling van taalleer hanteer word. **Taalleer** se insluiting spreek vanself.

Die response van die eksperimentele groep en die kontrolegroep is statisties vergelyk om vas te stel of daar 'n beduidende verskil (op die 5%-peil) tussen die twee groepe bestaan. Indien dit wel so is, impliseer dit dat die verskille tussen die twee groepe te groot is om toevallig te wees. In so 'n geval beteken dit dat die spesifieke swakheid verband hou met die leerlinge se leerprobleme.

Daar is bevind dat daar vir **lees** en **spelling** betekenisvolle verskille bestaan tussen die twee groepe, maar nie vir **taalleer** nie. Vir **lees** en **spelling** beteken dit dat die eksperimentele groep probleme ervaar en vir **taalleer** dat die meeste leerlinge geen probleme het nie.

Lees en spelling is basiese taalvaardighede en die leerlinge is meestal bewus van probleme wat hulle daarmee het of nie het nie. Taalleer word tans nog baie formeel, as 'n aparte afdeling, aangebied. Leerlingprestasies word in dié geval gemeet aan toets- en eksamenuitslae. Die voorbereiding vir hierdie toetse en eksamens is meestal nie-problematies omdat dit hoofsaaklik memoriseerwerk behels. Hierdie wyse van aanbieding van taalleer is juis een van die probleme waaroor dit in hierdie referaat gaan.

2.1.2 LEERLINGE SE HOUDING TEENOOR DIE VAK AFRIKAANS (T1)

'n Groep vrae het inligting bekom oor die leerlinge se houding teenoor die vak Afrikaans (T1). Sekere stellings (positief sowel as negatief) is gemaak en die leerlinge moes daarop reageer deur 'n gepaste respons te merk. Die moontlike response was: stem beslis

saam, stem saam, onseker, stem nie saam nie, stem beslis nie saam nie.

Betekenisvolle verskille tussen die eksperimentele groep en die kontrolegroep bestaan o.a. ten opsigte van die volgende stellings:

* Ek kan goed Afrikaans lees.
* Ek weet goed hoe om te spel.

Die eksperimentele groep is veral onseker oor hul leesvermoë en spelvermoë of meen dat hul leesvermoë en spelvermoë swak is.

Daar is geen afsonderlike stelling oor taalleer ingesluit nie, maar wel die stelling:

* Ek hou van sinsontleding.

Die verskil tussen die groepe se respons op dié stelling is nie betekenisvol nie. Dis egter opvallend dat byna 60% van die totale groep nie van sinsontleding hou nie.

Die vrae oor lees en spelling bevestig die bevinding van die vorige afdeling dat hoërskoolleerlinge wat lees en spelling (en dus indirek taalvaardigheid) betref in twee groepe verdeel word: dié mét en dié sónder werklike probleme. Lees en spelling korreleer in hierdie opsig met taalvaardigheid.

Die oorweldigende negatiewe respons op die vraag oor sinsontleding is 'n bevestiging van 'n bekende feit dat leerlinge nie van sinsontleding hou nie. Dit sou deurgetrek kon word na taalleer wat oor die algemeen nie 'n voorkeurafdeling van Afrikaans is nie. Dis 'n

verdere probleem wat m.i. direk verband hou met die aanbiedingswyse van taalleer (vgl. vorige afdeling). Daar is ook geen korrelasie tussen taalleer en taalgebruiksvaardigheid nie.

Dat onderwysers ook bewus is van hierdie soort probleme, maar nie weet hoe om dit te hanteer nie, blyk uit die volgende afdeling.

2.2 STANDPUNTE VAN ONDERWYSERS

Die Navorsingsafdeling van die Kaaplandse Onderwysdepartement het in 1991 op versoek van die kurrikulumdiens van die Kaaplandse Onderwysdepartement 'n navorsingsprojek met die titel "'n Ondersoek na die hantering van moontlike probleemgebiede betreffende die onderrig van Afrikaans Eerste Taal" met dr. M. Borman as projekleier, onderneem met die oog daarop om

* "moontlike probleemgebiede betreffende die onderrig van Afrikaans te identifiseer

* opleidingsbehoeftes te identifiseer" (Borman 1991: 1).

In verband met die metode van ondersoek, lui die verslag as volg:

"Inligting is ingewin by wyse van vraelyste. Drie vraelyste is opgestel:

(a) 'n vraelys vir onderwysers wat verantwoordelik is vir Afrikaans Eerste Taal in st. 5

(b) 'n vraelys vir onderwysers wat verantwoordelik is vir Afrikaans Eerste Taal in sts. 6-7

http://spilplus.journals.ac.za/

(c) 'n vraelys vir onderwysers wat verantwoordelik is vir Afrikaans Eerste Taal in sts. 8-10" (Borman 1991: 2).

Die vraelyste het vrae oor die dissiplines skriftelike stelwerk, taalstudie en literatuurstudie bevat. Hulle is só opgestel dat:

* "onderwysers se menings aangaande bogenoemde aspekte/bepaalde aangeleenthede gepeil kan word

* opleidingsbehoeftes vasgestel kan word

* onderwysers die geleentheid gebied is om kommentaar te lewer op enige aspek met betrekking tot die onderrig van Afrikaans Eerste Taal" (Borman 1991: 6).

Vir die doel van hierdie referaat sal uitsluitlik na sekere response van onderwysers met betrekking tot taalleer gekyk word.

2.2.1 MENINGS VAN ONDERWYSERS T.O.V. PROBLEEMGEBIEDE

Tabel 1 (sien Bylae A) is 'n voorbeeld van **Afdeling** B: **Taalkunde** van die vraelys wat ingevul is deur Afrikaans-onderwysers verantwoordelik vir st. 5's.[1]

Dié afdeling van die vraelys bestaan uit 13 vrae waarvan 7 (f - 1) op formele taalleer betrekking het. Om 'n beeld te kry van onderwysers se mening oor die onderrig van formele taalleer moet daar na hul respons op genoemde vrae gekyk word.

Tabel 2 (sien Bylae B) toon die response van die st. 5-onderwysers, gerangskik van die hoogste tot die laagste beswaarde gemiddelde.[2]

Die gevolgtrekkings is insiggewend:

* Die meeste onderwysers (74,1%) stem saam met die stelling "Daar bestaan 'n behoefte aan wetenskaplik gefundeerde navorsing met betrekking tot die aard van en die hoeveelheid formele taalstudie wat leerlinge in verskillende stadia/fases kan of behoort te hanteer.

* Die meeste onderwysers vind formele taalleer nodig om insig in die "meganisme" van die taal te verwerf (77,55%); nuttig om effektiewe kommunikasie (mondeling en skriftelik) te verseker (70,8%) en noodsaaklik vir effektiewe kommunikasie (mondeling en skriftelik) (59,2%).

* Heelwat onderwysers staan neutraal teenoor (31,6%) of stem nie saam nie (44,0%) met die stelling "Daar is genoeg inligting met betrekking tot leerlinge se vermoëns om in sekere stadia/fases van hul skoolloopbane formele taalstrukture te hanteer".

* Heelwat onderwysers staan neutraal teenoor (31,5%) of stem nie saam nie (47,5%) met die stelling "Daar is genoeg inligting met betrekking tot leerlinge se behoefte aan kennis van formele taalstrukture".

Onderwysers dink dus oor die algemeen dat daar nie genoeg navorsing oor formele taalleer gedoen word nie; dat dit om verskeie redes nodig is om taalleer te

onderrig en dat daar nie genoeg inligting beskikbaar is nie in verband met leerlinge se vermoëns en behoeftes betreffende formele taalleer.

Hierdie standpunte dui op 'n gebrek aan kennis en insig by die onderwyser: daar word genoeg navorsing gedoen; hulle redes vir die onderrig van taalleer is nog nooit as korrek bewys nie en leerlinge se behoefte aan kennis van formele taalstrukture is nog nie wetenskaplik vasgestel nie.

Genoemde menings kan ook in eie reg problematies want dit kan dui op onderwysers se onwilligheid om in die klas meer informeel of induktief met die taalleer om te gaan - 'n benadering wat lankal as suksesvol bewys is.

2.2.2 OPLEIDINGSBEHOEFTES VAN ONDERWYSERS

Tabel 3 (sien Bylae C) is 'n voorbeeld van dié deel van die vraelys wat gebruik is om st. 5-onderwysers se eie opleidingsbehoeftes ten opsigte van taalleer vas te stel,[3] terwyl tabel 4 (sien Bylae D) 'n uittreksel is uit die vergelykende tabelle is met betrekking tot onderwysers se opleidingsbehoeftes, in rangorde volgens die behoeftes van die st. 8/9/10-respondente.

Enkele gevolgtrekkings:

* Heelwat onderwysers het 'n behoefte aan opleiding in kommunikatiewe en geïntegreerde taalleer.

* Heelwat onderwysers is onseker oor die hoeveelheid teoretiese taalkennis wat leerlinge in die onderskeie fases nodig het.

* Betreklik min onderwysers wil meer weet oor die onderrig van sintaksis.[4]

* Min onderwysers wil meer weet oor die onderrig van spelling, morfologie, semantiek en fonetiek.

Dié gevolgtrekkings is, met die uitsondering van die eerste een, problematies. Onderwysers stel onkunde met betrekking tot die saamstel van 'n gebalanseerde onderrigprogram ten toon (vgl. die tweede gevolgtrekking en 2.2.1). Dis ook alarmerend dat onderwysers nie meer wil weet oor die verskillende afdelings van die taalleerleerplan: sintaksis, spelling, morfologie, semantiek en fonologie nie. Uit eie ervaring weet ek dat baie student-onderwysers min weet van die taalleer wat op skool aangebied word - en dis nie altyd hul fout nie - of nie weet hoe om die taalleer wat op universiteit aangeleer is toe te pas op die meer tradisionele taalleer wat op skool gebruik word nie.

2.3 SAMEVATTING

Uit die response in verband met die menings van hoërskoolleerlinge en die onderwysers blyk dit dat, terwyl die swakker hoërskoolleerlinge lees- en spelprobleme, dus taalvaardigheidsprobleme, ondervind, min meen dat hulle probleme met taalleer ervaar, maar nogtans nie baie daarvan hou nie.

Die onderwysers vind die onderrig van formele taalleer om verskeie redes nodig maar ondervind probleme met die hoeveelheid en die aard van die formele taalleer wat leerlinge in die onderskeie fases nodig het. Ten spyte daarvan wil die onderwysers oor die algemeen nie verdere opleiding in die komponente van formele taalleer hê nie.

Al hierdie hoofsaaklik negatiewe response regverdig Van Zyl (1992: 67) se uitspraak:

> "Ek stel voor dat krities gekyk word na die plek van taalkunde en taalonderrig as deel van 'n skoolvak".

As 'n vertrekpunt vir die uitvoer van hierdie voorstel word daar in die volgende afdelings eers verwys na twee redes waarom taalleer belangrik is en daarna na die plek van taalleeronderrig.

3. DIE BELANGRIKHEID VAN TAALLEER

3.1 TAAL EN KOMMUNIKASIE

Taal is kommunikasie en dus denk- en begripsinstrument. Taalgebruikers het elk sy eie idiolek, maar moet ook genoeg kennis en begrip hê van ander se taalgebruik (idiolek, dialek, sosiolek, ens.) om kommunikasie te laat slaag.

Kommunikasie sorg vir elke mens se eie geestelike ontwikkeling, maar werk ook daaraan mee dat daar begrip ontwikkel vir die ander taalgebruikers, van beide dieselfde en verskillende sosiale, kulturele en linguistiese agtergronde, deurdat 'n spreker se omvang van sinvolle kommunikasie vergroot word deur meer te leer van genoemde aspekte. In ons huidige Suid-Afrikaanse samelewing met sy baie veranderinge en nuwe uitdagings is hierdie wedersydse begrip van die uiterste belang.

Uit Van den Berg (1990: 34) se voorstelling van die kommunikasieproses hieronder kan die belangrike funksie van taalleer afgelei word. Kennis van alle afdelings van die

http://spilplus.journals.ac.za/

taalleer is nodig vir die formulering en interpretering van die boodskap.

SENDER ⟷ BOODSKAP ⟷ ONTVANGER

RESEPSIE ⟷ D ⟷ EKSPRESSIE

luister I praat

lees N skryf

K

Terloops, die nuwe kernsillabus vir Afrikaans, wat hopelik in 1995 geimplementeer word, se indeling van die leerplan in die vaardighede Luister, Praat, Lees en Skryf, stem ooreen met dié voorstelling van die kommunikasieproses en is 'n groot verbetering op die huidige sillabus met die afsonderlike komponente mondelinge en skriftelike stelwerk, literatuurstudie en taalleer.

3.2. DIE NORMATIEWE KARAKTER VAN TAAL

Sonder sy normatiewe karakter kan taal nie 'n geslaagde kommunikasie-, denk- en begripsmiddel wees nie. Taalgebruikers moet die grense ken waarbinne hy in elke kommunikatiewe situasie kan beweeg sodat kommunikasie nog steeds geslaagd is. Volgens Botha (1985: 346) betrek hierdie grense aspekte soos taalsuiwerheid, verstaanbaarheid, uitskakeling van dubbelsinnigheid, logiese en duidelike oordra van gedagtes (mondeling sowel as skriftelik) en doeltreffende stelwerk. Hy sê:

> "Normatiwiteit in die taalonderrig dui tegelyk op linguisties-outentieke inhoud en wyse van onderrig, en andersyds op sensitiwiteit vir en begrip van die eieaard en identiteit van Afrikaans" (ibed p. 351).

As kommunikasie ook nog oor sosiale, kulturele en linguistiese grense heen plaasvind, is normatiwiteit 'n moeilike opdrag vir veral die jonger taalgebruiker wie se taalvaardigheid dikwels nog nie genoegsaam ontwikkel het nie.

Dis die taalonderwyser se plig om toe te sien dat die leerlinge gelei word om die taal so ver moontlik korrek en doeltreffend te gebruik. Botha (1985: 347) noem verskeie faktore wat hierdie taak bemoeilik. Een daarvan is die leerlinge se gesindheid. Hulle het al minder erg aan suiwer taalgebruik en norme wat aan hulle voorgehou word, is slegs van belang om 'n eksamen te slaag.

In die skole word hoofsaaklik preskriptief te werk gegaan met taalleer. Dit lei tot groot klem op 'n "korrekte" of standaardtaal en op foute maar nie op toelaatbare afwykings of taalvariëteite nie. Kennis van toelaatbare afwykings is nodig, want binne die verskillende groeperings waarin die hedendaagse leerlinge beweeg, kan 'n gebrekkige kennis van bv. ander groepe se taalgedrag en taalkonvensies kommunikasie probleme veroorsaak.

Aan die ander kant moet foute, wat kommunikasie kan skaad, uit die taal geweer word. Daarom is normering, veral in geskrewe kommunikasie, nodig en aanvaarbaar ás die onderwyser kan aantoon

> "dat sekere taalgedraginge meer sosiale prestigewaarde het in sekere omstandighede as ander" (Marais 1985: 370).

Die skool hou dikwels slegs norme wat oppervlakverskynsels is aan die leerlinge voor, bv. ten opsigte van spelling, punktuasie, los of vas skryf van woorde, woordgroepe, woordvolgorde en afhanklike sinsvolgorde. Dit gebeur so voorskriftelik dat die indruk dikwels geskep word dat die standaardtaal die enigste norm is. Dit verskraal die taal en lei daartoe dat leerlinge die konvensie onthou maar nie die onderliggende beginsel of reël nie. Vir volledige begrip van normatiwiteit is kennis van taalleer, veral by die onderwyser, ook onontbeerlik.

4. DIE PLEK VAN TAALLEERONDERRIG

4.1 TAALONDERRIG OP SKOOL

"Should instructors 'hammer in the grammar'? The answer is NO!" (Lunsteen 1976: 395).

Oor baie jare beweer navorsers al dat die onderrig van formele taalkunde op skoolvlak nie leerlinge se taalgebruiksvaardigheid, die algemeen-aanvaarde hoofdoel van taal- en taalleeronderrig, verbeter nie; vaardigheid word alleen verbeter deur omgang met die taal self. Reeds in 1975 staan daar in die English Language Framework:

> "It is unlikely that any students have ever modified their usage through absorbing a presentation of bewildering traditional grammatical rules followed by written exercises for selecting "correct" grammatical forms" (in Lunsteen 1976: 396).

Geen navorser of onderwyser wil taalleeronderrig in sy totaliteit uit die sillabus weer nie, maar daar behoort in

sowel die laerskool as die hoërskool weggedoen te word met 'n aparte afdeling vir taalleer.

In die laerskool behoort taalleeronderrig 'n integrale deel te vorm van die leerlinge se kreatiewe kommunikasie (skriftelik sowel as mondeling) solank taalleeronderrig gaan oor:

> "attempts to discover information and (attempts) to acquire knowledge about language" (Logan, Logan & Paterson 1972: 243).

en solank dit geskied in 'n gees van inligting inwin en ontdekkings maak deur die leerlinge self.

Die rol van die onderwyser is hier van die uiterste belang: hy moet die geleenthede skep wat die kind in staat stel om te ontdek en hy moet aan die kinders die geleentheid bied om vrae te vra oor die ontdekking en om oor die ontdekking te gesels. Die onderwyser is dus by uitstek fasiliteerder.

In die hoërskool het die leerlinge 'n bietjie meer formele taalleeronderrig, bv. oefening in die vermoë om gedagtes, mondeling en skriftelik, duidelik te formuleer, nodig vir beter taalvaardigheid. Volgens Van Zyl (1992: 72) behoort hierdie taalleer met leesonderrig (wat letterkundeonderrig insluit) geïntegreer te word aangesien sy ondervind het:

> "dat leerlinge en studente wat baie lees, geen of weinig taalvaardigheidsprobleme het".

Alhoewel hierdie siening geldig is in ons huidige situasie, sal die praktiese toepassing daarvan met groot aanpassings moet plaasvind, want daar vind min of geen leesonderrig in ons hoërskole plaas nie; in weerwil daarvan dat leesonderrig deel vorm van die sillabus.

4.2 ONDERWYSEROPLEIDING

Ongeag wanneer, hoe en hoeveel taalleer op skool onderrig word, is 'n uitgebreide kennis van die grammatika van Afrikaans vir die taalonderwyser van die allergrootste belang. Elke onderwyser behoort in sy opleiding 'n stewige akademiese kursus in Afrikaanse taalleer te deurloop. Dat dit in baie gevalle nie gebeur nie, blyk uit die opleidingsbehoeftes wat op die KOD se vraelys deur die onderwysers uitgelig is. Dis 'n jammerte, want nie alleen moet die Afrikaans-onderwyser 'n vakkenner wees ter wille van die leerlinge nie, maar ook ter wille van sy eie insig en kennis, motivering en persoonsverryking, asook met die oog op verdere studiemoontlikhede.

"Ter wille van die leerlinge" is baie belangrik, want baie van die leerlinge se suksesse of mislukkings ten opsigte van taalleer hang van die onderwyser af. Blunt (1989: 84) stel dit duidelik:

> "Many problems of teaching grammar begin with teachers rather than pupils. Grammar provides an easily teachable and examinable content, and many teachers are tempted to value it more highly than it warrants".

Vir groter sukses op skool en aan die universiteit behoort veral leerlinge en onderwysers se houding teenoor taalleeronderrig te verander. Dit kan o.a. gedoen word deur Afrikaans-onderwysers beter op te lei en deur die sillabus aan te pas by die nuwe uitdagings waarmee die onderwys in die algemeen en die onderrig van Afrikaans (T1) spesifiek te kampe het.

Soos reeds hierbo (3.1) genoem, word daar tans gewerk aan 'n nuwe kernsillabus vir Afrikaans. Die redes vir die

implementering van die nuwe kernsillabus is geldig: dit benader taal as 'n geïntegreerde sisteem met afsonderlike vaardighede. Die suksesvolle implementering van die leerplan gaan groter eise as ooit aan die taalonderwyser stel. Die onderwyser sal 'n uitgebreide, deeglike kennis van die taalsisteem moet hê en dit so goed begryp dat hy dit sinvol by die afsonderlike vaardighede kan integreer sodat die leerlinge se taalvaardigheid verbeter en hul kreatiewe kommunikasievermoë sal uitbrei.

Die vakdidaktiese opleiding wat tans deur Fakulteite van Opvoedkunde en onderwyserskolleges aangebied word, sal deeglik hersien, aangepas en waarskynlik uitgebrei moet word om toekomstige hoër- sowel as laerskoolonderwysers ten volle vertroud te maak met die voorgestelde nuwe geïntegreerde benadering. Diensdoende taalonderwysers sal intensiewe indiensopleidingsprogramme moet deurloop waarvoor daar nou reeds, binne die gekompartementeerde aanbieding van Afrikaans, 'n groot aanvraag bestaan.[5] In baie gevalle sal die onderwyser se gesindheid teenoor hierdie nuwe benadering, wat baie meer van die onderwyser gaan vra, eers verander moet word.

Die Taaldepartemente aan veral ons universiteite behoort 'n baie groter inset te lewer wat betref die inhoude van die kernsillabus sodat die sillabusse van die skool en die universiteit mekaar aanvul in plaas daarvan om teenstrydig te wees, soos tans die geval is.

> "Onderwysstudente wat Afrikaans as hoofvak op universiteit gehad het, kan tans beswaarlik hul swaarverwerfde kennis in die skool toepas of gebruik, omdat die leerplanne slegs voorsiening maak vir taalkundige beskouings en benaderings van dekades gelede" (Botha 1985: 348).

http://spilplus.journals.ac.za/

Oor die algemeen aanvaar navorsers dat alle voornemende onderwysers ook 'n deeglike kursus in taalwetenskap êrens in hulle opleiding nodig het om aan hulle die nodige agtergrondskennis vir en diepere insig in die leerinhoude wat die leerlinge moet bemeester te gee. So 'n kursus behoort twee groepe bevindings van die taalwetenskap in te sluit: 'n algemene teorie van taal en 'n groep feite oor 'n spesifieke taal (Hudson 1984).

Veral noudat die afdeling **taalleer** waarskynlik uit die kernsillabus gaan verdwyn, behoort die taalonderwyser 'n baie deegliker en diepgaander kennis van die taal en taalstruktuur te hê om presies te kan weet watter kennis van die taal en die taalstruktuur die leerlinge vir elke vaardigheid benodig of, anders gestel: hy moet weet watter struktuur, sisteem of reël is onderliggend aan elke soort kommunikatiewe situasie of vaardigheid waarmee die leerling besig is.

Dié agtergrondskennis het die onderwyser ook nodig om die taalfoute wat die leerlinge maak te kan identifiseer, asook die rede(s) waarom die foute gemaak is sodat die oorsaak van die probleem uitgeskakel kan word en die simptomatiese behandeling van foute gestaak sal word. Die vermoë om taalfoute uit te ken en te analiseer help die onderwyser ook om insig te kry in die geesteslewe en denkprosesse van die leerlinge.

Alhoewel taaldepartemente se standpunt oor die algemeen is dat hulle opdrag nie onderwyseropleiding is nie en hulle daarom ook nie hul leerplanne by die skoolsillabus wil aanpas nie, bied die huidige onderhandelinge in verband met die sillabus 'n gulde geleentheid aan hierdie departemente om by die onderhandelingsproses betrokke te raak.

Dis ook belangrik dat taalwetenskaplikes hul deel sal bydra tot die vernuwing van die onderwys, veral gesien die mening van baie onderwysers dat dit nie noodsaaklik is om oor gespesialiseerde kennis van komponente soos fonologie, sintaksis, morfologie en semantiek te beskik nie.[6]

5. SLOTPERSPEKTIEF

Die problematiek rondom die onderrig van Afrikaans (T1), spesifiek taalleeronderrig, is uiteenlopend, afhangende van die hoek waaruit dit beskou word.

Skoliere hou om 'n verskeidenheid van redes oor die algemeen nie van taalleer nie. Die huidige kernsillabus en onderwysers se gebrekkige kennis en insig is waarskynlik van die belangrikste redes hiervoor.

Onderwysers het oor die algemeen 'n behoefte daaraan om meer oor taalleer te wete te kom. Uit die vraelys blyk dit ook dat hulle 'n behoefte het aan opleiding in verband met verskillende onderrigmetodes. Hierdie behoeftes behoort aangespreek te word, veral met die oog op die implementering van die nuwe kernsillabus waarbinne taalleer waarskynlik geïntegreerd aangebied gaan word.

Die verskillende benaderings wat op skool en universiteite gevolg word, is vir menige HOD-student en jong onderwyser 'n groot probleem. Hulle moet vergeet wat hulle in hul graadkursus geleer het en probeer terugdink aan hul eie skooldae. Dit bly 'n onbevredigende toedrag van sake.

Die voor-die-handliggende oplossings sluit o.a. in:

* Daar moet 'n klemverskuiwing plaasvind ten opsigte van taalleeronderrig. Die kommunikatiewe funksie van taal en sy invloed op normering moet die uitgangspunt wees met die nodige taalleeronderrig 'n natuurlike onderdeel daarvan.

* Taalleer kan as afsonderlike vak op skool aangebied word vir dié leerlinge wat daarin geïnteresseerd is; dit kan 'n aptytwekker vir hul universiteitstudie wees.

* Groter skakeling ten opsigte van taalleeronderrig tussen die skole en tersiêre inrigtings behoort bewerkstellig te word. Dit geld veral ten opsigte van die opleiding van toekomstige hoërskoolonderwysers.

* Onderwysers en onderwysstudente moet vertroud gemaak word en vertroud bly met die jongste navorsing oor onderrigmetodes en -benaderings. Die belangrikheid van taalleer in elke metode of benadering behoort ook die nodige aandag te kry.

* Daar moet seker gemaak word dat alle onderwysers 'n stewige taalwetenskaplike komponent êrens in hulle opleiding kry.

Genoemde oplossings, en moontlik baie ander, kan alleen gevind word as almal wat op die een of ander manier gemoeid is met die onderrig van taal in die algemeen en Afrikaans (T1) in die besonder, veral taaldepartemente en taalwetenskapdepartemente, elkeen hulle deel bydra. Dis 'n groot verantwoordelikheid.

VOETNOTE

1. Die ander twee vraelyste bevat dieselfde vrae plus 'n aantal ander wat nie relevant is vir die doel van hierdie referaat nie.

2. Die response van die st. 6/7-onderwysers en die response van die st. 8/9/10-onderwysers is feitlik dieselfde en word gevolglik nie afsonderlik bespreek nie.

3. Die ander twee vraelyste is presies dieselfde.

4. Byna die helfte van die st. 5-onderwysers wil meer weet oor die onderrig van sintaksis.

5. Dié behoefte blyk duidelik uit die KOD-vraelys.

6. Vergelyk die KOD-vraelys.

BIBLIOGRAFIE

1. Borman, M. 1991. **'n Ondersoek na die hantering van moontlike probleemgebiede betreffende die onderrig van Afrikaans Eerste Taal.** Kaapstad: Navorsingsafdeling, Kaaplandse Onderwysdepartement.

2. Botha, J.P. 1985. Die normering van Afrikaanse taalgebruik soos beoefen in die skool en die universiteit. **Spil Plus** 10: 345-365.

3. Blunt, R.J.S. 1989. Communicative values of a knowledge of grammar. **Tydskrif vir Taalonderrig** 23(3): 82-94.

4. De Beer, J.A. 1981. **Handleiding vir Afrikaanse taalleeronderrig.** Johannesburg: Departement Afrikaans, Onderwyskollege Goudstad.

5. Geyser, H.C. 1990. Nuwe uitdagings in die onderrig van Afrikaans Eerste Taal. **Tydskrif vir Taalonderrig** 24(3): 11-20.

6. Hudson, R. 1984. **Invitation to Linguistics.** Oxford: Martin Robertson.

7. Logan, L.M., Logan, V.G. & Paterson, L. 1972. **Creative communication: teaching the language arts.** New York: McGraw-Hill Ryerson.

8. Lundsteen, S.W. 1976. **Children learn to communicate.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

http://spilplus.journals.ac.za/

9. Marais, J.M. 1985. Taalnormering op skool - 'n onderwyser se perspektief. **Spil Plus** 10: 366-371.

10. Menkveld, H. 1990. Geskrewetaalmoeilikhede met Afrikaans (eerste taal) by hoërskoolleerlinge: foute-analise en remediërende strategieë. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

11. Van den Berg, D. 1990. Kommunikatiewe benutting van die sluitingstegniek. **Tydskrif vir Taalonderrig.** 24(3): 30-40.

12. Van Zyl, I. 1992. Afrikaans as tekskunde. **Klasgids** 27(1): 67-79.

http://spilplus.journals.ac.za/

BYLAE A

	Stem hoegenaamd nie saam nie	Stem nie saam nie	Neutraal	Stem saam	Stem heelhartig saam	
Die benadering tot die onderrig van Afrikaanse taalkunde verskil grootliks van dié van Engels. (Die benadering in Engels is veel meer kommunikatief.)	1	2	3	4	5	a
Daar behoort minder klem op formele taalstudie te wees.	1	2	3	4	5	b
'n Grammatikale benadering met 'n beklemtoning van taalstruktuur is gewens.	1	2	3	4	5	c
Nadruk moet liewer gelê word op taalgebruiksituasies/taalfunksie/ kommunikasie/interaksie.	1	2	3	4	5	d
Nadruk moet gelê word op taal-in-konteks.	1	2	3	4	5	e
Formele taalstudie het nut om effektiewe kommunikasie (mondeling en skriftelik) te verseker.	1	2	3	4	5	f
Formele taalstudie is noodsaaklik vir effektiewe kommunikasie (mondeling en skriftelik).	1	2	3	4	5	g
Formele taalstudie is nodig om insig in die "meganisme" van die taal te verwerf.	1	2	3	4	5	h
Formele taalstudie is nodig vir beter begrip van die letterkunde.	1	2	3	4	5	i
Daar bestaan 'n behoefte aan wetenskaplik gefundeerde navorsing met betrekking tot die aard van en die hoeveelheid formele taalstudie wat leerlinge in verskillende stadia/ fases van hul skoolloopbane kan of behoort te hanteer.	1	2	3	4	5	j
Daar is genoeg inligting met betrekking tot leerlinge se vermoëns om in sekere stadia/fases van hul skoolloopbane bepaalde formele taalstrukture te hanteer.	1	2	3	4	5	k
Daar is genoeg inligting met betrekking tot leerlinge se behoefte aan kennis van formele taalstrukture.	1	2	3	4	5	l
Afrikaanse taalhandboeke is stimulerend genoeg.	1	2	3	4	5	m

TABEL 1: VOORBEELD VAN DIE VRAELYS (Borman 1991: 6-7)

http://spilplus.journals.ac.za/

BYLAE B

		STEM HOEGENAAMD NIE SAAM NIE	STEM NIE SAAM NIE	NEUTRAAL	STEM SAAM	STEM HEELHARTIG SAAM	BESWAARDE GEMIDDELDE
1.	Nadruk moet gelê word op taal-in-konteks.	0,3	2,4	14,0	57,4	25,9	4,06
2.	Daar bestaan 'n behoefte aan wetenskaplik gefundeerde navorsing met betrekking tot die aard van en die hoeveelheid formele taalstudie wat leerlinge in verskillende stadia/fases van hul skoolloopbane kan of behoort te hanteer.	0,3	3,5	22,2	44,6	29,5	3,99
3.	Nadruk moet liewer gelê word op taalgebruiksituasies/taalfunksie/kommunikasie/interaksie.	0,3	6,4	18,2	48,7	26,5	3,95
4.	Formele taalstudie is nodig om insig in die "meganisme" van die taal te verwerf.	0,3	5,9	16,4	63,3	14,2	3,85
5.	Formele taalstudie het nut om effektiewe kommunikasie (mondeling en skriftelik) te verseker.	0,8	13,1	15,3	56,3	14,5	3,71
6.	Formele taalstudie is noodsaaklik vir effektiewe kommunikasie (mondeling en skriftelik).	1,3	22,8	16,7	49,5	9,7	3,43

		STEM HOEGENAAMD NIE SAAM NIE	STEM NIE SAAM NIE	NEUTRAAL	STEM SAAM	STEM HEELHARTIG SAAM	BESWAARDE GEMIDDELDE
7.	Die benadering tot die onderrig van Afrikaanse taalkunde verskil grootliks van dié van Engels. (Die benadering in Engels is veel meer kommunikatief).	1,4	20,4	21,2	49,5	7,6	3,42
8.	'n Grammatikale benadering met 'n beklemtoning van taalstruktuur is gewens.	1,4	17,0	28,0	48,6	4,9	3,39
9.	Formele taalstudie is nodig vir beter begrip van die letterkunde.	1,6	25,5	25,5	40,2	7,2	3,26
10.	Daar behoort minder klem op formele taalstudie te wees.	6,2	44,4	9,1	33,9	6,5	2,90
11.	Daar is genoeg inligting met betrekking tot leerlinge se vermoëns om in sekere stadia/fases van hul skoolloopbane bepaalde formele taalstrukture te hanteer.	4,3	39,7	31,6	22,7	1,6	2,78
12.	Daar is genoeg inligting met betrekking tot leerlinge se behoefte aan kennis van formele taalstrukture.	4,6	42,9	31,5	19,9	1,1	2,70
13.	Afrikaanse taalhandboeke is stimulerend genoeg.	13,1	48,0	18,5	18,0	2,4	2,49

TABEL 2: RESPONS VAN ONDERWYSERS (Borman 1991: 18-19)

BYLAE C

Die onderrig van klankleer		a
Spellingonderrig		b
Die onderrig van woordsoorte		c
Die onderrig van sintaksis		d
Die onderrig van semantiek		e
Kommunikatiewe en geïntegreerde taalstudie		f
Die plek van formele taalstudie		g
Die hoeveelheid teoretiese taalkennis wat leerlinge in die onderskeie fases nodig het vir - doeltreffende taalbeheersing - begrip van die gesproke en geskrewe woord - insig in die letterkunde		h
Eksaminering en evaluering van taalkennis		i
Die opstel en plek van begripstoetse en die evaluering van begrip		j

TABEL 3: VOORBEELD VAN VRAELYS OOR ONDERWYSERS SE OPLEIDINGSBEHOEFTES (Borman 1991: 81)

BYLAE D

	POSISIE VOLGENS BEHOEFTES VAN RESPONDENTE		
	STS. 8-10	STS. 6-7	ST. 5
Die jongste benaderings ten opsigte van literatuurstudie/ die jongste onderrigmetodes ten opsigte van die letterkunde	1	1	1
Alternatiewe benaderings ten opsigte van stelwerkonderrig en die uitbouing van kommunikasievaardighede	2	2	4
Benutting van onderwysmedia (byvoorbeeld die rekenaar) by taalonderrig	3	4	2
'n Kommunikatiewe benadering met betrekking tot taalonderrig	4	6	13
'n Geïntegreerde benadering met betrekking tot taalonderrig	5	3	12
Kommunikatiewe en geïntegreerde taalstudie (f)	6	5	10
Die gebruik van ongesiene tekste (in onderrig en evaluering	7	10	
Alternatiewe evalueringsmetodes ten opsigte van letterkunde (byvoorbeeld veelkeusevrae, ongesiene tekste)	8		
Die vasstelling en ontwikkeling van kreatiewe vermoëns	9	8	
Visuele geletterdheid	10	7	8
Die vasstelling en ontwikkeling van kritiese vermoëns ten opsigte van die letterkunde	11	9	7
Die bybring van kommunikasievaardighede (mondeling en skriftelik)	12	11	14
Basiese terminologie met betrekking tot die letterkunde (prosa, drama, poësie) en die beeldende media soos televisiedramas en rolprente	13	13	5
Foute-analise en die hantering van foute	14	16	9
Verskillende tipes oefeninge/vrae (letterkunde)	15	12	3

	POSISIE VOLGENS BEHOEFTES VAN RESPONDENTE		
	STS. 8-10	STS. 6-7	ST. 5
Wyses van taalaanwending (oorredende/ beredenerende/kreatiewe taalaanwending ens.)	16	14	15
'n Tematiese benadering met betrekking tot taalonderrig	17	18	11
Tipes skryfoefeninge (stelwerk)	18	15	16
Die opstel en plek van begripstoetse en die evaluering van begrip (j)	19	17	18
Die hoeveelheid teoretiese taalkennis wat leerlinge in die onderskeie fases nodig het vir - doeltreffende taalbeheersing - begrip van die gesproke en geskrewe woord - insig in die letterkunde (h)	20	19	6
Die hantering van HG, SG en LG in een klas	21	22	
Die evaluering van leerlinge se kommunikatiewe vermoëns (mondeling en skriftelik)	22	20	19
Bepuntingsmodelle vir kommunikasievaardighede (mondeling en skriftelik)	23	21	17
Die plek van formele taalstudie (g)	24	24	22
Eksaminering en evaluering van taalkennis (i)	25	23	24
Die onderrig van sintaksis (d)	26	25	23
Leestegnieke	27	26	27
Spellingonderrig (b)	28	27	20
Die onderrig van morfologie/woordsoorte (c)	29	28	26
Die onderrig van semantiek (e)	30	29	21
Die onderrig van fonetiek (a)	31	30	25

TABEL 4: SAAMGESTELDE RESPONS VAN ONDERWYSERS SE OPLEIDINGSBEHOEFTES (Borman 1991: 69-70)