

Taal en praktyk: 'n gevallestudie oor Afrikaans Eerste Addisionele Taal by graad 4-leerders in 'n meertalige skool

Jana Nel, Michael le Cordeur en Phumla Kese

Jana Nel, Michael le Cordeur en Phumla Kese,
Departement Kurrikulumstudie, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Meertalige onderrig en leer het 'n komplekse en algemene verskynsel in Suid-Afrikaanse skole geword, maar daar is nog steeds nie genoeg navorsing gedoen oor hoe leerders met verskillende huistale en kulture mekaar beïnvloed wanneer hulle 'n nuwe taal aanleer nie. Hierdie ondersoek fokus op sosiaal-konstruktivistiese mondelinge en skriftelike leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal (EAT) vir graad 4-derde- of -vierdetaalsprekers. Die ondersoek het die vorm aangeneem van 'n gevallestudie met kwalitatiewe asook kwantitatiewe databronne as navorsingsmetodologie. Die literatuurstudie fokus op Piaget (1973) se teorie van kognitiewe ontwikkeling, die sosiaal-konstruktivistiese taalverwerwingsteorie van Vygotsky (1978) en Cummins (1984; 1988), en Pretorius en Mampuru (2007) se teorieë rakende die aanleer van 'n tweede taal. 'n Skool in die Wes-Kaap is oor 'n tydperk van twee kwartale besoek, waartydens waarnemings gemaak is en onderhoude gevoer is met leerders, hul ouers en die Afrikaansonderwyser, terwyl leerders se boeke as databron gebruik is.

Hierdie artikel sal vir die leser aanbevelings gee oor die leerpraktyke vir Afrikaans EAT van graad 4-derde- of -vierdetaalsprekers, binne 'n meertalige en sosiokulturele konteks. Verdere navorsing kan uit hierdie ondersoek ontwikkel word om voorspraak te maak vir verskillende etnografiese benaderings wat huislike en skoolgeletterdheid integreer sodat die leerpraktyke binne en buite die klaskamer, sowel as in die Afrikaans EAT-kurrikulum, verbeter word. Dit is belangrik dat die leerpraktyke die rol van die addisionele taalonderwyser, as 'n strategiese fasiliteerder van tweedetaalleer van veral leerders van die minderheidsgroep sal definieer. Indien hierdie rol nie erken word nie, sal kurrikulumbeleide steeds nie kognitiewe geregtigheid vir leerders wat leerondersteuning nodig het met die aanleer van addisionele tale in Suid-Afrika en in ander lande ondersteun nie.

Trefwoorde: Afrikaans Eerste Addisionele Taal (EAT); leerpraktyke; meertaligheid; sosiale konstruktivisme; tweedetaalleer

Abstract

Language and practice: a case study on Afrikaans First Additional Language with grade 4 learners in a multilingual school

With multilingual learning as a complex yet growing phenomenon in South Africa, inadequate attention has been paid to social-constructivist insights pertaining to the productive cognitive influences of peer learning by learners from different home language and cultural backgrounds when someone is learning a new language. The purpose of this study was to look at socially constructed learning practices of both oral and written Afrikaans as a First Additional Language (FAL) by learners who were coming from Xhosa backgrounds. Hence a purposive sampling approach was followed for the selection of participants. The key participants presented in the study were five grade 4 Afrikaans FAL learners, comprising one French, one Shona and three Xhosa language users. These learners formed a minority of the entire classroom population in terms of enrolment statistics. The research was conducted at a school in the Western Cape province of the Republic of South Africa.

The problem that led to this investigation had to do with a vast number of learners studying Afrikaans FAL and yet their lingual proficiencies in the target language are at third, fourth or even fifth language level. In this regard, we then argue that these proficiency levels in the target language suggest a need for support to augment accelerated comprehension. In the context of our argument, individual research participants' home or most familiar language can be an important supportive resource as a language of learning and teaching (LoLT). Our argument is supported by the fundamental principles for just and equal education. Heugh (1995:45) in Heugh, Siegrühn & Plüddemann (1995) calls for the provision of equal access to education for every learner and asserts that multilingualism should be encouraged in such a manner that no language should directly or indirectly be used as the dominant or as a discriminatory language.

Myburgh, Poggenpoel and Van Rensburg 2004:573) raised a concern about the common practice of teaching and learning that is conducted primarily in the learners' second or third language in South African schools. Receiving education in a language that is not a home vernacular or the most familiar language suggests it is likely to be among the contributors to the challenges facing the education system in South Africa.

This article focuses on the learning practices of Afrikaans FAL for grade 4 third- or fourth-language speakers of Afrikaans. The emphasis is on how the Xhosa, Shona and French language learners navigate their way to co-construct understanding of Afrikaans FAL individually and with their peers who are from other African countries. What is common among all these learner participants is that they predominantly do not use Afrikaans at home.

This article reports on a case study with a mixed-method application, focusing more on the interpretive paradigm. This research design allowed for the provision of multiple resources to conduct a comprehensive analysis. This study embraced additive multilingualism,

encompassing both the spoken and the written literacy forms of language within a multilingual school context.

The conceptual grounding of this study relied on scholarly views expressed by Piaget's (1953) cognitive development theory, Vygotsky's (1978) social constructivist theory, Cummins (1984 to the present), and Pretorius and Mampuru (2007) regarding second language acquisition. In terms of the research procedures, one of the co-authors of this article visited the school over a period of six months where observation occurred and interviews were conducted with the learners and their parents as well as the Afrikaans FAL teacher. The field researcher viewed learners' workbooks as a reference.

It was discovered that, despite Afrikaans being taught as a second language, for the learners who participated in this study it was not heard often in their everyday social environments outside the classroom. The reason is that members of their microsystems (family) and ecosystems (community) do not have a solid comprehension of Afrikaans. At home there is a lack of support for learners learning Afrikaans, therefore they struggle with comprehension of Afrikaans FAL.

The results of this article further indicate that Afrikaans as a second language could be successfully learnt upon application of the following principles by third or fourth language speakers. Similarities between learning Afrikaans for grade 4 learners with different African home languages were discovered. It is recommended that Afrikaans be used more outside the school and classroom contexts by means of support groups towards making a positive contribution to the teaching and learning of Afrikaans FAL. It is important to involve Afrikaans in many facets to manage the realistic expectations within South Africa's multilingual and multicultural contexts.

Furthermore, is it important that Intermediate Phase teachers of a first additional language should take heed of the importance of understanding and having an awareness of the linguistic backgrounds of learners when facilitating learning to allow them to use their home languages as a learning tool. Learners' home languages should not be ignored; whether the learners form a minority in the class or not, their home languages need to be acknowledged. Teachers should create opportunities to use the learners' home languages actively in class. Teachers could acquire fundamental communication skills in the languages spoken most in the province in which they teach.

This study provides suggestions for pedagogical principles for Afrikaans FAL, able to be adopted for multilingual and socio-intercultural contexts with grade 4 learners that are third- or fourth-language speakers of Afrikaans who co-exist with learners from other African backgrounds. For further research, insights gained from this study can be used to advocate for the ethnographic approaches that could allow for the integration of school and home literacies that influence learning practices inside and outside the classroom, as well across the Afrikaans second-language curriculum. In addition, even though we cannot claim generalisability of the results of this study, an inquiry could be pursued on how Afrikaans FAL teachers could facilitate more sensory and practical learning experiences and integrate parental involvement.

We conclude that, unless learning practices inform the pedagogical role of the additional language teacher as a strategic facilitator for those learning a new language, especially learners who form a minority, it is likely that the implementation of curricular documents would

continue to dishonour cognitive justice for learners who need support for the learning of additional languages in South Africa and beyond.

Keywords: Afrikaans as a First Additional Language; learning practices; multilingualism; second language acquisition; social constructivism

1. Inleiding

1.1 *Agtergrond vir die navorsing*

Volgens die Grondwet van Suid-Afrika (RSA 1996:396) het elke leerder die reg om leer en onderrig in enige van die elf amptelike tale in staatskole te ontvang, mits dit billik en regverdig is. In aansluiting hierby stel die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) dit duidelik dat taal as vak in die intermedieë fase al die amptelike tale in Suid-Afrika, naamlik Afrikaans, Engels, Ndebele, Xhosa, Zulu, Sotho, Sepedi (Sesotho sa Leboa), Tswana, Swati, Tshivenda en Xitsonga, insluit – asook Gebaretaal en nie-amptelike tale. Hierdie tale kan op verskillende vlakke aangebied word (DvBO 2011)¹.

Desnieteenstaande glo talle ouers dat die gebruik van Engels en Afrikaans as die tale vir leer en onderrig deure vir die leerders sal oopmaak. Die meerderheid van die “goeie akademiese skole” in Suid-Afrika se onderrigtaal is Engels of Afrikaans (Kaiser, Reynecke en Uys 2010:53). Volgens Martin (1997), Banda (2009) en Ndlangamandla (2010) verlang swart middelklasouers dat hul kinders akademies moet presteer en beskou hulle Engels eerder as hul huistaal as onderrigtaal as ’n instrument om dit te help bewerkstellig. Ouers is egter nie altyd voldoende ingelig oor die negatiewe gevolge wat dit vir die kognitiewe, sielkundige en sosiale ontwikkeling van hulle kinders inhou indien hul in ’n ander taal as hul huistaal onderrig word nie (Banda 2009:4; Hooijer en Fourie 2009:138).

1.2 *Probleemstelling*

Tshuma en Le Cordeur (2017:708) dui aan dat 90% van Suid-Afrikaanse leerders nie Engels-huistaalprekers is nie. Hierdie leerders ontvang huistaalonderrig in die grondslagfase, maar slegs Engels word in die intermedieë fase as die amptelike taal van leer en onderrig (TvLO) gebruik (Spaull 2016). Alhoewel daar ook talle skole is wat Afrikaans as die TvLO gebruik, fokus hierdie artikel op ’n skool met Engels as TvLO wat Afrikaans EAT vir derde- en vierdetaalprekers aanbied.

In baie skole is dit ook ’n realiteit dat talle leerders van omliggende Afrikalande afkomstig is. As gevolg van die swak ekonomie en swaarkry in van ons buurlande, verhuis talle mense na Suid-Afrika om ’n beter toekoms, meer werkseleenthede en ’n beter opvoeding vir hul kinders te soek (Crush en Williams 2003:3). Die motivering vir hierdie navorsing het juis ontstaan in die multikulturele en meertalige laerskool in ’n Kaapse voorstad waar een van die navorsers voorheen skoolgehou het. Die onderrigtaal van die skool is Engels, maar ’n groot persentasie van die leerders se huistaal is ’n inheemse Afrikataal. Ongeveer 50% van die skool se leerders is van ander Afrikalande afkomstig. In die klas is daar heelwat multikulturaliteit en meertaligheid teenwoordig. In een klas is daar byvoorbeeld leerders met Swahili, Shona, Frans, Portugees, Xhosa, Zulu, Sotho, Engels of Afrikaans as hul huistaal. Die leerders se interaksie

met mekaar geskied deur by mekaar se huistale aan te pas. Aangesien die skool in die Wes-Kaap geleë is en die wyer gemeenskap ook Xhosa praat, het sommige leerders geleer om met mekaar in Xhosa te kommunikeer.

Die verskeidenheid van meertaligheid en multikulturaliteit het aanleiding gegee tot hierdie ondersoek vanweë die groot aantal leerders wat Afrikaans EAT neem terwyl dit egter hul derde, vierde of selfs vyfde taal is. Gevolglik het ons besluit om op die leerpraktyke van Afrikaansonderrig te fokus. Sommige leerders het 'n suksesverhaal met betrekking tot die aanleer van Afrikaans, terwyl dit vir ander minder suksesvol is. Oxford Living Dictionaries (2017) beskryf leerpraktyke as die wyse waarop leerders deur middel van studie, ervaring en onderrig leer.

Ons het ondersoek ingestel na die positiewe² leerpraktyke sowel as die uitdagings van graad 4-leerders wat Xhosa as huistaal het, met betrekking tot hul aanleer van Afrikaans EAT. Ons wou nie net ondersoek instel na wat verkeerd is met leerders se leerpraktyke nie, maar ons wou juis die positiewe leerpraktyke uitlig wat moontlik vir ander onderwysers³ en leerders van hulp kan wees. Deur op die positiewe leerpraktyke te fokus, word kreatiewe praktyke ontgin wat vir ander skole en vir toekomstige navorsing beskikbaar gestel kan word.

Die voorbeeld hier bo van derde- of vierdetaalsprekers van Afrikaans wat dit as 'n EAT neem, is maar een van baie in Suid-Afrika. Alhoewel die motivering vir die studie vanuit die situasie in 'n enkele skool ontwikkel het, is dit 'n wesenlike probleem wat in verskeie skole, regoor die Wes-Kaap en in die hele Suid-Afrika, ondervind word (Tshuma en Le Cordeur 2017:708). Hierdie ondersoek is gedoen met Xhosasprekende leerders as hoofnavorsingsgroep, maar ons wou ook ondersoek instel na die leerpraktyke van Afrikaans EAT vir huistaalsprekers van ander Afrikatale. Alhoewel drie Xhosasprekende leerders, een Franssprekende leerder en een Shonasprekende leerder se leerpraktyke van Afrikaans EAT ondersoek is, sal ons voortaan in hierdie artikel bloot na “derde- of vierdetaalsprekers van Afrikaans” verwys. Hierdie leerders leer Afrikaans op 'n tweedetaalvlak aan, maar verteenwoordig derde- of vierdetaalsprekers van Afrikaans.

1.3 Doel van die ondersoek

Die strategiese hoofdoel van hierdie studie was om ondersoek in te stel na graad 4-leerders se leerpraktyke van Afrikaans as EAT vir derde- of vierdetaalsprekers in 'n meertalige konteks deur middel van 'n gevallestudie. Die sekondêre doelstellings was:

1.3.1 Om ooreenkomste tussen die wyses waarop verskillende derde- of vierdetaalsprekers in graad 4 Afrikaans aanleer, te ontdek.

1.3.2 Om die vernaamste uitdagings wat derde- of vierdetaalsprekers se leerpraktyke met betrekking tot Afrikaans beïnvloed, te beskryf.

1.3.3 Om die belangrikste positiewe faktore wat graad 4-derde- of -vierdetaalsprekers se leerpraktyke met betrekking tot Afrikaans beïnvloed, te beskryf.

1.4 Konseptuele raamwerk

Vanuit hierdie navorsing het dit aan bod gekom dat praktiese en sensoriese leerervarings met betrekking tot die aanleer van 'n addisionele taal groot waarde vir leerders inhou. Volgens Cambridge Dictionary (2019) verwys *praktiese ervarings* na werklike aksies deur dinge te doen, te sien of te voel in die proses om kennis en vaardighede op te doen terwyl *sensoriese ervarings* na werklike aksies wat plaasvind en opgedoen word deur middel van die sintuie verwys.

Ons het waargeneem en vasgestel dat graad 4-derdetaalsprekers van Afrikaans EAT die Afrikaanse taal makliker kan aanleer deur middel van fisieke aksies en musiek.

Praktiese leer sluit aan by Piaget (1973) se teorie van kognitiewe ontwikkeling, wat berus op die aanname dat mense sin van hul wêreld probeer maak en aktiewe kennis konstrueer deur middel van direkte ervarings met voorwerpe, mense en idees (Woolfolk 2007:58). Piaget (1973) en Vygotsky (1978) sou saamstem dat kognitiewe ontwikkeling fisieke, sosiale en sensoriese stimulasie benodig; om denke te ontwikkel moet leerders kognitief, fisiek en taalkundig aktief wees; om te speel is belangrik: dit is waar leerders probeer om te dink en deur middel van interaksie met ander leer. Onderwysers moet nie vervelige (te maklike) of frustrerende (te moeilike) werk vir leerders leer nie. Laastens sal ondersteunende uitdagings vir die betrokke leerders geen vrees inhou nie (Woolfolk 2007:57).

Leerpraktyke verwys na die wyses waarop leer deur middel van studie, ervaring en onderrig opgedoen word (Oxford Living Dictionaries 2017). Ons beskou positiewe leerpraktyke as die verskillende leermetodes wat leerders help om meer effektief te kan leer.

Kenmerke van goeie leermetodes is, volgens Kurzweil en Marcellas (s.j.), probleemgesentreerde leer waar leerervarings direk verband hou met die werklike lewe en realiteit. Probleemoplossing moet deur die leerders toegepas word en die onderwyser tree as die fasiliteerder en mentor op. Samewerkende leer, waar leerders in kleiner groepies saamwerk en leer, is 'n verdere effektiewe leermetode (Kurzweil en Marcellas s.j.; Johnson, Johnson en Stanne 2000). Kritiese denke en effektiewe leer kan ook effektief deur middel van kleingroepbesprekings plaasvind (Sökmen 1997:152–5). Outentieke leerervarings wat direk met die werklike wêreld verband hou, maak dit vir leerders makliker om te leer. Dit is belangrik dat die onderwyser leerders se emosies in ag neem en deurlopende ondersteuning tydens die leerervaring bied. Die onderwyser moet goeie struktuur en leiding vir die klas gee (Kurzweil en Marcellas s.j.; Woolfolk 2007:46-8). Leerders se woordeskat en gebruik van taalstrukture kan ook bevorder word wanneer hulle interaktief met 'n verskeidenheid tekste omgaan (DvBO 2011:13).

Piaget (1973) het gesê dat indien 'n mens nie die taalvermoë besit nie, jy nie kognitief optimaal sal kan funksioneer nie. Daarom het hierdie ondersoek op die positiewe leerpraktyke van Afrikaans as EAT gekonsentreer sodat die leerders die taalvermoë kan besit en Afrikaans effektief kan aanleer. Vygotsky (1978) beklemtoon sosiale interaksie, daarom is die rol van die ouers, onderwyser en medeleerders belangrik.

1.5 Navorsingsvraag

Die navorsingsvraag wat hierdie ondersoek gerig het, is: Hoe beïnvloed die leerpraktyke (die wyse waarop leer opgedoen word) van graad 4-derde- of -vierdetaalsprekers van Afrikaans die aanleer van Afrikaans EAT in 'n meertalige konteks?

Onderliggende vrae

1.5.1 Watter faktore beïnvloed bogenoemde leerpraktyke?

1.5.2 Hoe beïnvloed die vernaamste uitdagings graad 4-derde- of -vierdetaalsprekers van Afrikaans se leerpraktyke met betrekking tot Afrikaans EAT?

1.5.3 Wat is die belangrikste positiewe faktore in die situasie?

1.6 Etiese oorwegings

Dit is belangrik dat die regte stappe gevolg is sodat die navorsing suksesvol kon geskied. Die navorsing moes eties, geldig en te alle tye vertroulik plaasgevind het. Die opnames van die onderhoude is met 'n wagwoord op 'n rekenaar gestoor. Op hierdie wyse is verseker dat die vertrouensverhouding met die deelnemers nie verbreek word nie. Die skool en die deelnemers (leerders, ouers en Afrikaansonderwyser) het anoniem gebly. Daar is aansoek gedoen om etiese klaring by die Universiteit Stellenbosch. Voorts is skriftelike toestemming verkry van die skoolhoof, ouers en onderwysers, asook van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement.

2. Literatuuroorsig

2.1. Inleiding

Daar is min navorsing gedoen en opgeskryf oor die leerpraktyke in Afrikaans vir derde- of vierdetaalsprekers van Afrikaans, wat beklemtoon waarom hierdie studie van belang is. Die bestaande navorsing oor tweedetaalverwerwing (Vygotsky; Piaget; Cummins; Le Cordeur) is ondersoek en vorm deel van die literatuurstudie. Ons het op die leerpraktyke van Afrikaans EAT gefokus. Daar is gekyk na die onderrig van tale binne die konteks van die KABV en die konsep van meertaligheid in Suid-Afrika deur te fokus op die leerpraktyke van 'n multikulturele en meertalige klaskamer.

Die basiese beginsels vir gelyke onderwys is dat elke leerder gelyke toegang tot die onderwys moet geniet; geen taal moet direk of indirek as dominant of diskriminerend gebruik word nie en meertaligheid moet aangemoedig word (DvO 1997).

Volgens Le Cordeur (2016:36) is baie werk steeds nodig voordat alle leerders tuis sal voel in 'n ubuntu van tale – iets wat slegs in 'n inklusiewe institusionele kultuur kan gebeur. In aansluiting hierby is Makalela van mening dat die ubuntu-gebruik en wisseling van tale as 'n pedagogiese strategie gebruik kan word om Afrikakinders se toegang tot kennis te verhoog en terselfdertyd hul identiteite te help vestig (2016:187–8).

Ons het die positiewe leerervarings, die uitdagings en die ooreenkomste van derde- of vierdetaalsprekers van Afrikaans EAT ondersoek.

Positiewe leerervarings is iets wat onderwysers by hul leerders moet aanmoedig. Op skoolvlak ervaar die leerders egter baie druk om Afrikaans EAT aan te leer terwyl dit eintlik hul derde, vierde of selfs vyfde taal is. Die navorsers het agtergekom dat leerders 'n negatiewe houding teenoor Afrikaans ontwikkel omdat hulle sukkel om die taal te beheers. Die gevaar bestaan dat hierdie taalhindernis in 'n leerhindernis kan ontaard indien 'n ingryping wat tot 'n positiewe houding teenoor Afrikaans sal lei, nie gedoen word nie (Hooijer en Fourie 2009).

Groeiende belangstelling in die derde taal (T3) in multikulturele en meertalige skole kan ontstaan as gevolg van die talle derdetaalsprekers en toenemende immigranteleerders in skole (Pretorius en Mampuru 2007; Banda 2009:5; Ndlangamandla 2010:61). Bekende navorsers op die gebied van tweedetaalleer, soos Jessner (2008) en Cenoz (2013), tref duidelike onderskeid tussen navorsing wat oor die tweede taal (T2) gedoen is, maar wat oor en met T3-leerders uitgevoer is. Die literatuur wat in hierdie studie ondersoek is, is veral van toepassing op derdetaalsprekers se leerpraktyke van Afrikaans in multikulturele en meertalige skole aangesien Afrikaans die derde taal vir die nagevorstes is.

2.2 Leerpraktyke

Leerpraktyke in die klaskamer behoort van so 'n aard te wees dat alle leerders sukses kan behaal en tevrede met hul eie leervermoëns sal voel. Taal is belangrik in leerpraktyke, want dit word as 'n bron gebruik om leer te bewerkstellig. Deur middel van taal kan ons begrip demonstreer en ons kennis konstrueer (Seligmann 2012:21).

Heugh (1995:46) in Heugh, Siegrühn en Plüddemann (1995) beweer dat die natuurlike ontwikkeling van leerders se kognitiewe vermoëns tot stilstand kom as hul huistaal uit die leeromgewing verwyder word. In die leersituasie van die leerders in hierdie artikel word die leerders se huistaal glad nie in die skoolomgewing gebruik nie. Le Cordeur (2016) skryf dat leerders akademies sukkel om sukses te behaal, nie as gevolg van gebrekkige intelligente vermoëns nie, maar as gevolg van die mislukking wat hulle ervaar om hulself effektief in die dominante onderrigtaal te kan uitdruk. Dit lei tot frustrasie en vereensaming. Vandaar die belangrikheid van ondersoeke soos hierdie een.

Die Taal-in-Onderwys-Beleid (TiOB) is ontwerp om leerders se leerpraktyke te verbeter (Alexander 1995:40). Wanneer ons egter na die aantal leerders kyk wat onderrig moet ontvang in 'n ander taal as hul huistaal, en wat hindernisse hiermee ervaar, is dit duidelik dat die TiOB ongelukkig nie altyd daarin slaag om leerders se leerpraktyke te verbeter nie. Alhoewel hierdie artikel nie oor huistaalonderrig gaan nie, is dit belangrik om daarvan kennis te neem, aangesien dit 'n invloed op tweedetaalleer sal hê omdat soveel derde- en vierdetaalsprekers 'n addisionele taal op tweedetaalvlak moet neem. Huistaalonderrig is die bron van groot kommer in Suid-Afrika. Dit is daarom vanselfsprekend dat tweede- en derdetaalonderrig ook leer- en onderrighindernisse kan wees.

In die verlede is slegs Afrikaans en Engels as amptelike tale van leer en onderrig erken (Prah 2018). Webb (2006:37) voer aan dat daar etlike redes vir die ontoereikende kennis en vaardighede is, maar dat een daarvan ongetwyfeld die gebruik van Engels as tweedetaalonderrigmedium onder veral Afrikataalsprekendes is. Volgens hom is hul

vaardigheid in Engels nie voldoende vir formele opleiding nie. Die gebrekkige vaardigheid in Engels kom veral voor in die mees weerlose gemeenskappe in Suid-Afrika (Webb 2006:37). In hierdie ondersoek is Engels die onderrigmedium wat in die Afrikaanslesse gebruik is.

Alle onderwysers is in die praktyk taalonderwysers aangesien taal in alle vakke benodig en gebruik word (Le Cordeur 2012:145). Sommige leerders sukkel byvoorbeeld met geskiedenis nie as gevolg van swak kognitiewe vermoëns nie, maar omdat hulle sukkel om 'n vraag te verstaan of nie gemaklik in Engels of Afrikaans kan antwoord nie.

Om suksesvolle leerpraktyke binne die klaskamer te kan toepas, is dit belangrik om die onderrig-en-leer-situasie binne die Suid-Afrikaanse konteks volledig te verstaan. Verskeie navorsers, onder wie Myburgh, Poggenpoel en Van Rensburg 2004:573), asook die DvBO (2011:9) erken dat onderrig en leer in 'n tweede of derde taal 'n algemene verskynsel in Suid-Afrikaanse skole geword het. Ouers word toegelaat om hul leerders in enige skool in te skryf ten spyte daarvan dat die skool nie onderrig in die kind se huistaal (of selfs tweede taal) bied nie. Dit het tot gevolg dat die leerders in hierdie studie in hul eerste addisionele taal (Engels) skoolgaan en dat hul tweede addisionele taal (Afrikaans), wat eintlik hul derde taal is, in hul tweede taal (Engels) onderrig word.

Die leerders se ervarings van tweedetaalonderrig is 'n onbekende terrein vir die onderwysers. Hierdie onbekende terrein maak dit weer vir die onderwysers moeilik om effektief vir betekenisvolle leer te kan beplan (Myburgh e.a. 2004:573; Basson en Le Cordeur 2014:110). Onderwysers word daarom, as gevolg van die multikulturele en diverse samestelling van die klas, met verskeie uitdagings gekonfronteer. Onderwysers speel 'n belangrike rol om tweede- en derdetaalsprekers te ondersteun. Onderwysers behoort die leerders se leefwêreld en kulturele agtergronde in ag te neem tydens die beplanning van klaskameraktiwiteite. Ouers se betrokkenheid moet ook aangemoedig word (Myburgh e.a. 2004:573; Basson en Le Cordeur 2014:111). Meertaligheid in klaskamers word aangemoedig en daarom behoort skole leerders toe te laat om in hul huistaal onderrig te ontvang (DvO 1997 in Ndlangamandla 2010:61).

2.3 Tale in die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV)

Leerders se gebruik van woordeskat en taalstruktuur sal bevorder word deur interaktief met 'n verskeidenheid tekste om te gaan (DvBO 2011:13). In die intermediêre fase sal leerders kennis neem van woorde en grammatikale strukture waarmee hulle reeds sedert die grondslagfase bekend is. Om 'n eerste addisionele taal aan te leer, vereis dat leerders die struktuur van die addisionele taal sal verken en bewustelik beheer daarvan sal neem. Sodoende ontwikkel leerders 'n gedeelde taal vir kommunikasie en leer, sodat hulle hul eie tekste en dié van ander krities kan evalueer.

Die 11 amptelike tale geniet gelyke status. Die DvO (2010:20) beveel aan dat 'n leerder se huistaal so ver as moontlik as die onderrig- en leertaal gebruik moet word, maar talle Suid-Afrikaanse ouers verkies om hul kinders in Engels te onderrig. Hulle voer aan dat Engels vereis word vir studie en werk, alhoewel taalkundiges en navorsers huistaalonderrig in die vroeë skooljare aanmoedig (Banda 2009:4; Pretorius en Mampuru 2007; Seligmann 2012:19).

2.3.1 Huistaal

Die KABV definieer *huistaal* as “die taal wat leerders eerste aangeleer het deur by die huis en/of in hul gemeenskap konstant daaraan blootgestel te wees” (DvBO 2011:105). Daar word ook soms na *huistaal* as *moedertaal* verwys. Volgens die KABV verwys *huistaal* na die onderrig- en vaardigheidsvlak waarop die taal aangebied word en nie na die moedertaal (huistaal) of verworwe taal (in addisionele tale) nie (DvBO 2011:8).

2.3.2 Eerste Addisionele Taal (EAT)

Hierdie studie gaan oor leerpraktyke van Afrikaans EAT. Daarom is dit raadsaam om hier stil te staan. Volgens die KABV (DvBO 2011:102) is die EAT ’n taal wat bykomend tot die huistaal geleer word. Dit word aangeleer sodat daar in die eerste addisionele taal in die gemeenskap gekommunikeer kan word. Die doelwit is dat leerders teen die einde van graad 9 in staat sal wees om hul huistaal en EAT effektief en met selfvertroue te gebruik (DvBO 2011:9). Die KABV erken dat leerders nie noodwendig enige kennis het van die EAT wanneer hulle begin skoolgaan nie. Die kurrikulum se doel is om leerders se vermoëns te ontwikkel om in hierdie EAT te kan kommunikeer en leer.

Hierdie ondersoek beklemtoon dat dit egter moeilik is om in ’n EAT te kommunikeer en te leer indien dit op tweedetaalvlak aangebied word, terwyl die ontvangers van hierdie taal as ’t ware derde- of vierdetaalsprekers van die EAT is.

Uiteindelik moet die leerder die addisionele taal op ’n hoër vlak kan gebruik ter voorbereiding vir hoër onderwys of die wêreld van werk. In die intermediêre fase word leerders se luister-, praat-, lees- en skryfvaardighede ontwikkel (DvBO 2011:8–9). Leerders in die EAT-klas het baie ondersteuning en leiding nodig om vaardighede te ontwikkel sodat gepaste geskrewe tekste geskep kan word. Onderwysers moet vir leerders die geleentheid bied om hierdie prosesse in te oefen. Leerders se gebruik van woordeskat en taalstruktuur sal bevorder word deur met ’n verskeidenheid tekste te werk. Taalstrukture en -konvensies moet binne konteks aangeleer word, net soos die ander taalvaardighede aangeleer word (DvBO 2011:13).

Die benaderings tot taalonderrig kan teksgebaseerd, kommunikatief of deur middel van ’n proses aangeleer word. Die teksgebaseerde benadering sluit die luister en kyk na, en lees en ontleding van tekste in.

2.4 Meertaligheid in Suid-Afrika

Volgens UNESCO (2003:6) verwys *meertalige onderwys* na die gebruik van minstens drie tale in die onderwys: die huistaal, die streeks- of nasionale taal en ’n internasionale taal. Hooijer en Fourie (2009:138) sluit hierby aan en definieer ’n meertalige klaskamer, binne die Suid-Afrikaanse konteks, as ’n klaskamer waar drie of meer huistale gepraat word wat nie die TvLO is nie. Dit is kenmerkend van die skool waar die navorsing van hierdie artikel gedoen is. Dit verwys ook na leerders wat al hul vakke deur middel van ’n ander taal as hul huistaal leer. Hornberger (2008:197) is van mening dat meertalige onderwys ’n verwelkomende deur oopmaak vir die vreedsame samesyn van mense. Dit het ten doel om diegene wat histories onderdruk is, te herstel, te bemagtig en te lei. Volgens Alexander (1995:38) is meertaligheid die norm en eentaligheid die uitsondering. Meertaligheid moet gekoester word. Hierdie artikel poog om addisionele meertaligheid en geletterdheid in die meertalige skoolkonteks te bevorder.

Le Cordeur (2016) en Van der Walt (2016:38) stel dit duidelik dat wanneer 'n mens wil hê dat leerders sukses binne 'n meertalige klaskamer behaal, die bronne wat hulle tot die tafel bring, gebruik moet word deur die verskillende tale binne die leerproses te gebruik. Die siening van meertaligheid gaan juis daaroor dat tale as hulpbronne gebruik moet word: net soos die manier waarop leerders inligting vanaf die internet of in die biblioteek as hulpbronne kan bekom. Indien leerders nie die geleentheid gegun word om ander tale te gebruik nie, word hulle van die gereedskap en praktyke wat binne die onderrig-en-leer-proses aan hulle beskikbaar is, ontnem (Van der Walt 2016:38). Banda (2009:1) skryf dat meertaligheid in Suid-Afrika aangemoedig word deur die 11 amptelike tale in hul gemeenskappe te bevorder en daardeur kan tweetaligheid in die onderwys versterk word met die gebruik van 'n enkele taal. Ongelukkig beklee Engels steeds die magsposisie as die kerntaal vir die onderwys, regering en besighede (Banda 2009:2).

Daar is volgens Myers-Scotton (1993) 'n interessante verskil tussen meertaligheid in Afrika en meertaligheid in die Weste. Dit is byvoorbeeld in Afrika 'n reël eerder as 'n uitsondering om meer as een taal op 'n daaglikse basis en in een gesprek te ken en te verstaan. In die Weste sal dit 'n betreklik vreemde verskynsel wees (Myers-Scotton in Banda 2009:5). In die Weste word tweetaligheid gesien as die resultaat wanneer 'n tweede taal in die skool onderrig word, maar in Afrika is tweetaligheid die norm, die algemene manier van die lewe (Schmied 1991; Myers-Scotton in Banda 2009:5). Die huistaal en die TvLO in die Weste is gewoonlik dieselfde taal terwyl dit nie die geval in Afrika is nie (Banda 2009:5).

Onlangse navorsing is deesdae in teenstelling met wat in die verlede rakende tweetaligheid en kognitiewe groei geskryf is. In die verlede is daar aangedui dat kinders met tweetaligheid laer vlakke van kognitiewe groei sal hê. Meer onlangse navorsing dui egter aan dat tweetalige leerervarings kognitiewe groei en beter-ontwikkelde denkvaardighede kan aanspoor (Cummins 2001:26, 32). Die aanleer van twee tale sal dus kognitiewe denke op verskillende maniere kan beïnvloed afhangende van die ouderdom waarop die tale aangeleer word, of die tale afsonderlik of gesamentlik geleer word, die geleentheid vir die gebruik van hierdie tale by die huis, skool en wyer gemeenskap, sowel as die gewildheid van die tale (Cummins 2001:32).

Volgens Paulston (1975) sal die sosio-ekonomiese omstandighede 'n groot invloed op suksesvolle of onsuksesvolle tweetalige opvoedingsprogramme hê. Kinders van hoër of gemiddelde sosio-ekonomiese klasse vaar tweetalig beter as diegene van 'n laer sosio-ekonomiese klas (Paulston 1975:9). Dit is egter belangrik om te onthou dat elke taal- en leersituasie uniek is en 'n mens nie van een leersituasie na 'n ander kan veralgemeen nie (Cummins 2001:32–3).

Die Afrika-kontinent is kenmerkend vir meertaligheid en taaldiversiteit, maar as gevolg van Afrika se koloniale geskiedenis ontvang die meeste leerders in die suidelike dele van Afrika nie onderrig deur middel van hul huistaal nie, maar deur middel van die voormalige koloniale taal. Indien opvoeding wel in die huistaal plaasvind, word dit slegs vir 'n paar jaar gedoen voordat die oorskakeling na die voormalige koloniale taal gemaak word. Dit is algemeen vir leerders om geletterdheid op te doen in 'n tweede taal of tweetalige onderrig te ontvang waar aanvanklike onderrig in die huistaal plaasgevind het, maar die oorskakeling na tweede taal later plaasgevind het (Pretorius en Mampuru 2007:38).

Dit beteken dat leer en onderrig gewoonlik in die huistaal van graad 1 tot 3, met Engels as die addisionele taal, plaasvind waar Engels dan as die TvLO vanaf graad 4 toegepas word.

Afrikatale⁴ word dan dikwels nie as die TvLO gebruik na graad 4 nie, maar daar word steeds van die leerders verwag om hul huistaal as 'n skoolvak tot graad 12 te leer (Pretorius en Mampuru 2007:40). Dit gebeur dus dat talle leerders se leesvermoëns ontwikkel word in die tweede taal maar nie in die eerste taal (T1) nie. Alhoewel Cummins se interafhanklikheids-hipotese in teorie geldig kan wees, is daar steeds 'n gebrek aan navorsing vir die leer van die tweede taal na die eerste taal (Pretorius en Mampuru 2007:42). Dit is ongelukkig ook die realiteit dat daar nie volop kinderboeke wat in Afrikatale gepubliseer is, bestaan nie en dat die meeste daarvan uit Engels vertaal is. Uitgewers is nie altyd gewillig om boeke in Afrikatale te publiseer nie, aangesien daar nie 'n mark daarvoor is nie (Pretorius en Mampuru 2007:41).

Navorsing het reeds bewys dat leesvaardighede van die eerste taal na die tweede taal oorgedra kan word, maar dat die effektiwiteit daarvan afhang van die T2-vaardigheid van die lesers (Pretorius en Mampuru 2007:43). Navorsing het reeds bewys dat leesvaardighede eers in die eerste taal ontwikkel moet word voordat die tweede taal as 'n TvLO toegepas kan word (Cummins 2000; Thomas en Collier 2002 aangehaal in Pretorius en Mampuru 2007:39, 43). Verdere navorsing in verskillende opvoedkundige omgewings is egter nodig aangesien die moontlikheid bestaan vir leerders in Suid-Afrika, asook leerders van ander ontwikkelende lande, om van die tweede taal na die eerste taal oor te slaan (Pretorius en Mampuru 2007:43).

Navorsing deur Ndlangamandla (2010:61) het aangedui dat leerders T1-Afrikatale in die skoolomgewing gebruik, dikwels deur middel van kodewisseling en taalvermenging. Die gebruik van Afrikatale stel leerders in staat om nuwe identiteite in die skoolomgewing te ontwikkel sowel as om die eksklusiewe magstatus van Engels te onderbreek.

Dit is egter kommerwekkend dat talle leerders met Afrikatale as huistaal, Engels as die taal sien wat beter sosio-ekonomiese en opvoedkundige geleenthede bied en dat hulle meer op Engels fokus en nie meer hul huistale by die huis of by die skool praat nie. Op hierdie wyse word Afrikatale verwerp (Mda 2004:172 aangehaal in Ndlangamandla 2010:62).

Ongelukkig is daar nog baie skole wat 'n ver pad het om te loop voordat hulle besef dat leerders se huistale as 'n bruikbare hulpbron gesien moet word eerder as 'n probleem wat oorkom moet word (Le Cordeur 2016).

2.5 Die rol van die onderwys

'n Sentrale doel in die onderwys is dat daar daarna gestreef moet word om bemagtiging te kan bewerkstellig. Suksesvolle bemagtiging vind plaas wanneer die onderwysers en die leerders in hul linguistiese, kulturele en intellektuele identiteite bevestig word en daarom meer selfvertroue het om in die skool te kan presteer (Cummins 1984).

Onderwysers kan akademiese prestasies help ontwikkel deur eerstens te kyk na die onderwyser en leerder se verhouding en hoe hierdie verhouding 'n invloed op die leerder se kognitiewe deelname en identiteitsontwikkeling het. Onderwysers moet fokus op betekenis om kritiese geletterdheid en verstaanbare begrippe te ontwikkel. Verder moet onderwysers fokus op die gebruik van taal: die skep van nuwe kennis, geletterdheid en kuns sowel as die reaksie op sosiale realiteite. Derdens moet onderwysers op die taal self fokus: om bewys te wees van taalgebruik en -vorms en om die taalgebruik te analiseer en krities te gebruik (Cummins, Chow en Schechter 2006:305).

Tweedetaalonderrig is in Suid-Afrika en wêreldwyd 'n groot uitdaging aangesien baie leerders hul hoofvakke in 'n taal moet leer wat van hul huistaal verskil (DvBO 2011:9). Dit neem baie jare om vaardigheid in 'n taal te verwerf, daarom is dit vanselfsprekend uitdagend vir leerders om in 'n ander taal as hul huistaal te moet leer (Seligmann 2012:15, 17).

Multikulturele, meertalige en multiperspektiefliteratuur kan gebruik word om begrip en waardering vir mense wat anders is, te help kweek en terselfdertyd onderwysers en leerders se sienings van die wêreld te verbreed. Deur vir derde- of vierdetaalsprekers geleenthede te gee om in hul huistaal te lees, skryf en praat help dit hierdie leerders om sukses te ervaar in 'n tydperk waarin baie veranderings en aanpassings plaasvind. Hierdie leerders sou onbekwaam en gefrustreerd kon voel om in die tweede taal hul behoeftes, gedagtes en emosies uit te druk (Cummins e.a. 2006:298). Dit is dus nie verkeerd vir derde- of vierdetaalsprekers om aan die begin hulself in hul huistale uit te druk nie. Dit kan eerder as 'n ondersteuningsinstrument gebruik word.

Suárez-Orozco en Suárez-Orozco (2016:13) erken dat te veel leerders die skool verlaat sonder dat hulle hoër vlakke van kommunikasievaardighede en kulturele vermoëns kon bemeester. Hierdie vaardighede is nodig om in vandag se globale en ekonomiese samelewing sukses te behaal. Skole en onderwysers moet aan derde- of vierdetaalsprekers ondersteuning bied om hul volle potensiaal te help bereik.

2.6 Die oorgang van die grondslagfase na die intermediêre fase (graad 4)

Kaiser, Reynecke en Uys (2010:52–3) skryf dat alhoewel talle Suid-Afrikaanse leerders reeds 'n sterk kennis van hul tweede taal het, daar van die leerders verwag word om deur middel van hul tweede taal te leer sonder enige gefokuste ondersteuning of addisionele taallesse in die tyd waarin hulle na graad 4 vorder. Hierdie tweede taal word ook slegs in die klaskamer gepraat, veral in die laer sosio-ekonomiese omgewings waar leerders nie die tweede taal buite die klaskamer praat nie.

In 2010 is huistaalonderrig tot graad 6 uitgebrei en 'n eerste addisionele taal vanaf graad 1 bygevoeg (DvO 2010), maar die TiOB toon steeds gebreke. Leesvaslegging wat nie effektief in die grondslagfase toegepas is nie, veroorsaak leesbegrippele en oneffektiewe leesvernuif in die intermediêre fase.

In Suid-Afrika word die oorgrote meerderheid leerders in die grondslagfase in hul huistaal onderrig (DvBO 2011:9). Wanneer die leerder egter die intermediêre fase betree, verdwyn die leerder se huistaal en verskuif die fokus na die “nuwe” onderrigtaal, naamlik Engels. In die proses word die meerderheid leerders se tale en kulture afgeskeep.

Verdere uitdagings vir die oorgang van graad 3 na graad 4 is dat leerders pas uit die grondslagfase gekom het en boonop nou by 'n nuwe fase met addisionele leerareas en die akademiese taal wat daarmee gepaardgaan, moet aanpas (Basson en Le Cordeur 2014:111). Leerders wat in hul tweede taal onderrig word, se taalvermoë is nie voldoende ontwikkel om komplekse beginsels te verstaan nie (Heugh e.a. 1995:43). Daar word ook van die leerders verwag om meer onafhanklik te werk as in die grondslagfase (Basson en Le Cordeur 2014:111).

Lenski (2008:41) aangehaal in Le Cordeur (2010:80) dui aan dat leerders wat nie vlotheid in 'n sekere taal in die grondslagfase bereik het nie, dit moeilik sal vind om akademiese tekste wat in die intermediêre fase gevind word te lees. Le Cordeur (2010) sê voorts dat talle leerders besig is om een van die twee oorhoofse onderrigtaale aan te leer (Engels of Afrikaans) terwyl hulle een van die ander nege amptelike tale (of 'n ander Afrikataal) as huistaal het. Indien leerders sukkel om die onderrigtaal aan te leer, sal hulle ook sukkel om te lees. In die intermediêre fase is selflees of individuele lees die norm en indien 'n leerder nie die onderrigtaal verstaan nie, kan daar nie van die leerder verwag word om in daardie taal te lees en boonop akademiese tekste te lees en te verstaan nie.

Verder voer Lenski (2008:42) aangehaal in Le Cordeur (2010:80) aan dat sommige onderwysers glo dat leerders in die grondslagfase leer hoe om te lees en in die intermediêre fase lees om te leer. Die waarheid is egter dat alle leerders in die hoër grade met kompleksere take te doen kry wat hoër leesvaardighede vereis. Die leerders moet daarom met vaardighede en strategieë toegerus word om hierdie komplekse tekste te verstaan.

Dit is ingewikkeld indien leerders vlot in die grondslagfase in hul huistaal kan lees, maar in die intermediêre fase glad nie die onderrigtaal kan lees nie. Daar word ook nie ruimte of tyd in die intermediêre fase ingeruim om leerders met basiese leesstrategieë van Engels (onderrigtaal) of Afrikaans (addisionele taal) by te staan nie. Le Cordeur (2010:80) stel dit dat die huidige skoolsisteem min doen om sukkelende lesers te ondersteun wanneer hulle die intermediêre fase betree. Daar word van leerders verwag om komplekse take in die onderrigtaal (die kind se tweede taal) te voltooi, maar die leerders sukkel aangesien hulle nie 'n begrip van die nuwe onderrigtaal het nie.

Currie (2004:2) aangehaal in Le Cordeur (2010:80) skryf dat ons in 'n samelewing leef waar dit algemeen vir leerders in die intermediêre fase is om hulself te sien as mislukings en verloorders wat nie by hul skool of families inpas nie. Sonder leerders se huistaal kan die natuurlike ontwikkeling van leerders se kognitiewe vermoëns belemmer word. Vogel (2006:41) bevestig dat ons taal gebruik om te verduidelik, te klassifiseer, te veralgemeen, afleidings te maak, gedagtes te manipuleer en kennis te bekom. Xhosa- en ander Afrikataalsprekendes (derde- of vierdetaalsprekers) het dikwels nie hierdie vaardighede onder die knie nie omdat hulle volgens Le Cordeur (2010:79) van 'n diverse agtergrond afkomstig is en daarom nie oor die nodige woordeskat en leesbegrip van die onderrigtaal beskik nie.

3. Navorsingsontwerp

Vir hierdie ondersoek is daar op 'n gevallestudie besluit aangesien dit geleentheid bied vir 'n diepgaande ondersoek van 'n enkele aspek (McMillan en Schumacher 2010:344). 'n Gevallestudie is kwalitatief van aard en gee 'n dieper en vollediger beskrywing van 'n navorsingsonderzoek op klein skaal (Mouton 2001:149). Alhoewel hierdie studie kwalitatief van aard is, is daar ook van kwantitatiewe databronne in die onderhoudskedule en die waarnemings gebruik gemaak.

'n Gevallestudie val onder die interpretatiewe navorsingsparadigma. Dit is belangrik om ook vlugtig by die navorsingsparadigma stil te staan sodat die navorsingsontwerp ten volle verstaan kan word.

Habermas (1972) beklemtoon dat interpretatiewe navorsing gaan oor die verstaan van die geleefde ervarings. Die interpretatiewe navorsingsmetode gaan oor talle verskillende realiteite wat op een subjektiewe ervaring gebaseer is: dieselfde tema kan verskillend deur leerders ervaar word. Hul ervarings van hoe hulle die wêreld (verskillende gelowe, agtergronde of werklikheid) beleef is subjektief. Die onderhoudvoerder aanvaar dat diegene met wie die onderhoud gevoer is, verskillende sienings kan hê (volgens Le Grange 2016).

Die ondersoek het 'n literatuurstudie behels waarvan hier bo rekenskap gegee is en wat deur 'n empiriese ondersoek ondersteun is. Die empiriese ondersoek het bestaan uit onderhoude met vyf leerders, asook onderhoude met hul Afrikaansonderwyser sowel as hul ouers. Bewyse van die leerders se werk, naamlik hul eerste- en tweedekwartaalrapporte asook 'n waarnemingskediule is as kwantitatiewe en kwalitatiewe databronne gebruik en ontleed.

Die verskillende metodes sal nou bespreek word.

3.1 Semigestruktureerde onderhoude

Onderhoudvoering is volgens Seidman (2006:14) “a powerful way to gain insight into educational issues through understanding the experience of the individuals whose lives constitute education. Interviewing is most consistent with people’s ability to make meaning through language.”

Ons het op semigestruktureerde onderhoude besluit aangesien dit meer geskik is vir die interpretatiewe navorsingsparadigma. Dit het ook kwantitatiewe databronne (spesifieke vrae) ingesluit. Ten einde vertroulikheid te bewerkstellig het een van die navorsers self die onderhoude gevoer. Ons het met 'n onderhoudskediule individueel met die leerders onderhoude gevoer sodat hulle mekaar nie met hul antwoorde kon beïnvloed nie. Die deelnemers is die geleentheid gegee om hul eie menings te lug oor aspekte wat met die artikel ondersoek is. Onderhoudvoering het goed gewerk, aangesien die graad 4-leerders in staat was om hul persoonlike gevoelens en ervarings op 'n sinvolle wyse aan die onderhoudvoerder oor te dra. Aangesien die leerders ook bekend was aan dié navorsers (wat vir vier jaar by hierdie skool klasgegee het), het hulle gemaklik gevoel om hul presiese ervarings te verwoord en oor te dra.

Eers het ons met vyf graad 4-leerders onderhoude gevoer:

- drie Xhosaspreekende leerders
- 'n Shonasprekende leerder
- 'n Franssprekende leerder.

Leerder 1 (Xhosadogter) se huistaal is Xhosa en haar ouers praat ook Xhosa. Haar ouers is Suid-Afrikaners. Sy het 54% vir Afrikaans in die eerste kwartaal en 67% vir Afrikaans in die tweede kwartaal behaal. Sy het gemiddeld tweede beste van die vyf leerders gevaar in haar algehele akademië.

Leerder 2 (Xhosaseun 1) se huistaal is Xhosa en sy ouers praat Xhosa en Engels by die huis. Sy ouers is Suid-Afrikaners. Hy het 30% vir Afrikaans in die eerste kwartaal en 47% vir Afrikaans in die tweede kwartaal behaal. Hy het gemiddeld die swakste van die vyf leerders gevaar in sy algehele akademië.

Leerder 3 (Xhosaseun 2) se huistaal is ook Xhosa en sy ouers praat Xhosa by die huis. Sy ouers is Suid-Afrikaners. Hy het 48% vir Afrikaans in die eerste kwartaal en 57% vir Afrikaans in die tweede kwartaal behaal. Hy het gemiddeld derde beste van die vyf leerders gevaar in sy algehele akademiese.

Leerder 4 (Shonadogter) se huistaal is Shona en haar ouers praat Shona en Engels by die huis. Haar ouers is afkomstig van Zimbabwe. Sy het 51% vir Afrikaans in die eerste kwartaal en 60% vir Afrikaans in die tweede kwartaal behaal. Sy het gemiddeld die beste van die vyf leerders gevaar in haar algehele akademiese.

Leerder 5 (Fransdogter) se huistaal is Frans en haar ouers praat Frans en Engels by die huis. Haar ouers is afkomstig van die Demokratiese Republiek van die Kongo. Sy het 38% vir Afrikaans in die eerste kwartaal en 48% vir Afrikaans in die tweede kwartaal behaal. Sy het gemiddeld tweede swakste van die vyf leerders gevaar in haar algehele akademiese.

Die leerders is deur middel van 'n doelmatige steekproef gekies. *Doelmatige steekproefneming* verwys daarna dat deelnemers gekies is weens die feit dat hulle oor die data beskik het waarna die navorsers op soek was (Le Cordeur 2017). Voorsorg is getref om te verseker dat die data geldig is deur nie vir die onderwysers die geleentheid te gee om self die leerders te kies en sodoende die data te kon manipuleer nie. Die navorsers wou nie die steekproef kunsmatig manipuleer nie en daarom is daar slegs een Franssprekende en een Shonasprekende leerder gekies, aangesien hulle in die minderheid van die klas was. Daar was 35 graad 4-leerders in die klas en 23 was Suid-Afrikaners, terwyl 10 immigrante-leerders was. Die hoofnavorsingsvraag het ook op die leerpraktyke van Xhosasprekende leerders gefokus, terwyl daar slegs na immigrante-leerders gekyk is sodat ooreenkomste en verskille geïdentifiseer kon word.

Verder het ons ook 'n onderhoud gevoer met die leerders se Afrikaansonderwyser. Dié onderwyser het al vir vyf jaar by die skool onderwys gegee en het in hierdie tyd slegs graad 4-leerders onderrig. Afrikaans is sy huistaal en hy het vir sy eie klas sowel as die fokusgroepklas Afrikaans EAT onderrig. Hy was die vakbeplanner van Afrikaans EAT vir die graad 4-groep by die skool. Dit was ook belangrik om met die ouers of voogde van die leerders semigestruktureerde onderhoude te voer sodat 'n beter oorsig oor hul huislike omstandighede en taalomgewing bekom kon word.

3.2 Waarnemingskedule

Ons het 'n waarnemingskedule, wat ook kwalitatief binne die interpretatiewe navorsingsparadigma pas, gebruik. Die skedule het ook vroeë ingesluit wat as kwantitatiewe databronne kon dien. Tydens die lesse is waarnemings oor die volgende aspekte gemaak:

- mondelinge gesprekke
- groepwerk
- individuele werk
- of die leerders gemaklik en ontspanne in die klassituasie is.

Oor 'n tydperk van ses maande is gereeld besoek by die skool afgelê. Aangesien een van die navorsers oor 'n tydperk van ses maande die skool besoek het, kon sy 'n verskeidenheid van die graad 4-skoolwerk waarneem en beleef. Die skoolwerk het taallesse (meervoude,

verkleinwoorde, werkwoorde, selfstandige naamwoorde en alfabetiese volgorde), woordeboekgebruik, skryfwerk, stories (fabels), luister- en leesbegrip-aktiwiteite waar vraagsinne en vraagwoorde behandel is, verskillende assesserings (luistertoets, voorbereide lees, taalaktiwiteite, leesbegriptoetse, mondelinge, voordra van gedigte en talle skryfwerk) ingesluit. Die graad 4-skoolwerk het baie stories (hulle het graag gebruik gemaak van die Tarentaal-leesboek) en sinsuitbreiding ingesluit. Vrydae is informele speltoetse afgelê, maar ongelukkig het hierdie toetse meer op Engelse woordeskat en wiskundige somme gefokus.

Tydens hierdie tydperk is die skool op verskillende dae by verskillende geleenthede besoek. Dit het verseker dat die leerders se vordering akkuraat waargeneem kon word sodat 'n betroubare gevolgtrekking gemaak kon word. Die leerders en die Afrikaansonderwyser het gemaklik geraak met die navorsing se teenwoordigheid en kon gevolglik normaal en outentiek met die onderrig-en-leer-situasie voortgaan. Die onderwyser het as tweede waarnemer gedien. Waarnemings is na afloop van elke les bespreek om die betroubaarheid en geldigheid daarvan te verseker.

3.3 Triangulasie

Triangulering word gebruik om te verseker dat die navorsing betroubaar en geldig is omdat dit dataversamelingsmetodes integreer. Triangulasie vind plaas wanneer die resultate van elke metode dieselfde resultaat aandui (McMillan en Schumacher 2010:26). Ter wille van triangulasie het ons 'n semigestruktureerde onderhoud met die vyf leerders se Afrikaansonderwyser gevoer. Sodoende is 'n geheelbeeld van leerders se leerpraktyke met betrekking tot Afrikaans EAT bekom. Ons het aandag gegee aan klaswerkboeke en assesserings en dit is opgevolg met 'n agterna onderhoud.

Die onderhoudsvrae met die leerders, hul ouers en die onderwyser asook die waarnemingskediule is as aanhangsels by die artikel gevoeg. (Kyk aanhangsels 1, 2, 3 en 4.)

4. Bevindings

Die doel van hierdie ondersoek was om die volgende navorsingsvraag te beantwoord: Hoe beïnvloed die leerpraktyke van graad 4-leerders, wat derde- of vierdetaalsprekers van Afrikaans is, die aanleer van Afrikaans EAT in 'n meertalige konteks?

Op grond van die literatuurstudie, die navorsing se waarnemings, semigestruktureerde onderhoude met die vyf leerders, hul ouers en die Afrikaansonderwyser sowel as die bewyse van die leerders se werkboeke het ons die volgende bevindings gemaak. Hierdie bevindings is met die Afrikaansonderwyser as tweede waarnemer bevestig. Hy het saamgestem met die waarnemings en dit stem ook ooreen met die ouers se onderhoude en hul ervarings van hul kinders met betrekking tot hul Afrikaanse vordering.

Die data is soos volg geïnterpreteer: Die resultate is op 'n kwantifiseerbare wyse in frekwensietabelle en vergelykende grafieke deur die Departement van Statistiek aan die Universiteit Stellenbosch, deur middel van die Statistica 10-program, sowel as deur die navorsers self, uiteengesit. Die kwalitatiewe inhoud van die onderhoude is na die kwantitatiewe

inhoud van die bevindings bespreek om sodoende die betroubaarheid en geldigheid van die inhoud te bevestig.

Die navorsers het die konstante vergelykende metode vir die ontleding van die data gebruik. Hierdie metode word deur navorsers gebruik om terselfdertyd konsepte van die data te kodeer en te ontleed (Taylor en Bogdan 1998). Dit bestaan uit vier fases, waar daar eers vergelykings tussen die verskillende kategorieë gemaak word, die kategorieë dan geïntegreer word, die teorieë daarna uitgeskakel word, en laastens die data geskryf word (Glaser en Strauss 1967:105).

In hierdie ondersoek is daar bepaal of die resultate wat een van die navorsers in die onderhoude verkry het, met die waarnemings wat sy deurlopend in die klas gemaak het, ooreenstem. Die geldigheid daarvan word ook verder bevestig deur middel van die ooreenstemming van die resultate wat uit die onderhoude met die vyf leerders en die onderhoude met die ouers, sowel as die Afrikaansonderwyser, spruit. Na afloop van die onderhoude het die navorsers probeer om die ooreenkomste en verskille tussen die onderwyser en die vyf leerders se antwoorde te vind, die antwoorde na afloop van die onderhoud te ontleed en ook met die vyf ouers se antwoorde te vergelyk.

Bewyse van die leerders se klaswerk en assesserings dra tot die betroubaarheid van die data by. Die vrae is op so 'n wyse gestel dat dit hierdie navorsingsvrae beantwoord. Daar is ook van gelyklopende geldigheid gebruik gemaak deurdat dieselfde vrae deurentyd gevra is. Verder is die onderhoude in dieselfde tydperk gevoer. Soos Le Grange (2009) aanbeveel, is daar van konstruktiewe geldigheid gebruik gemaak deur sekere aspekte te toets, naamlik die slaagsyfers volgens die DvBO vir Afrikaans, metodes en uitdagings.

4.1 Waarnemings en klasbesoeke

Ons het reeds vroeg waargeneem dat die Shonasprekende dogter baie hardwerkend en gedissiplineerd is. Haar huiswerk was meestal voltooi, sy het aandagtig geluister na die Afrikaansonderwyser en die opdragte sorgvuldig uitgevoer. Tydens die Afrikaanslesse het sy selfversekerd voorgekom en graag daaraan deelgeneem. Dit blyk dat hierdie leerder die vak Afrikaans (en skool oor die algemeen) geniet. Sy het akademies algeheel die beste van die vyf leerders gevaar en van die groep die tweede beste in Afrikaans.

Dit was gou duidelik dat die Xhosasprekende dogter baie hardwerkend is, alhoewel sy soms verveeld voorgekom het in die Afrikaanslesse. Sy het probeer deelneem aan die lesse, maar haar huiswerk vir Afrikaans was nie altyd voltooi nie. Sy is daarop gewys en sy het daarna hard gewerk om dit in te haal. Sy was gedissiplineerd, maar was soms praterig. Sy is nie skaam nie en het graag haar speltoetse en prestasies aan die navorser gewys. Algeheel was sy akademies die tweede beste leerder en die beste Afrikaansleerder van die vyf leerders.

Die Xhosaseun #2 het soms verveeld in die klas voorgekom en sy aandag gereeld laat aflei. Oor die algemeen was dit duidelik dat hy 'n hardwerkende leerder is wat sy kant bring. Hy was ook goedgedissiplineerd. Hy was gemotiveerd om tydens klas te werk, maar sy Afrikaans-huiswerk was nie altyd voltooid nie. Hierdie leerder het algeheel derde beste van die vyf leerders presteer en was ook die derde beste van die groep in Afrikaans.

Die Franssprekende leerder was skaam, stil en soms verlore, maar sy het tog probeer deelneem. Sy is hardwerkend en gretig om te leer. Haar pa het tydens die onderhoud beaam dat sy dogter baie tyd aan huiswerk bestee en dat sy lief is om te lees (selfs Afrikaanse boeke). Sy het dikwels na die leermateriaal gesoek en kon dan nie met die klaswerk aangaan nie. Hierdie leerder het in haar akademie die tweede swakste van die vyf leerders presteer en sy was ook die tweede swakste van die groep in Afrikaans.

Dit was opmerklik dat die Xhosaseun #1 gesukkel het om sy fokus tydens die Afrikaanslesse te behou. Hy het dikwels gesit en staar en sy werk was nooit voltooid nie. Hy het gesukkel om by die pas van die klas by te hou. Hy is goedgesmanierd, maar het dikwels nie al die leermateriaal by hom gehad nie en het “deurmekaar” voorgekom. Die Afrikaanslesse het hom duidelik verveel. Hierdie leerder het algeheel die swakste van die vyf leerders in sy akademie presteer en hy het ook die swakste van die groep in Afrikaans gevaar.

4.2 Die onderhoude

Uit die onderhoude met die leerders, hul onderwyser en hul ouers het die volgende aan die lig gekom:

- Afrikaans is vir talle Suid-Afrikaanse leerders ’n derde taal; nie net vir immigranteleerders nie. Baie Suid-Afrikaanse leerders moet, soos die immigranteleerders, ook Afrikaans op tweedetaalvlak neem ten spyte daarvan dat dit soms hul derde of vierde of selfs vyfde taal is. Hierdie bevinding stem ooreen met Pretorius en Mampuru (2007) en Le Cordeur (2010) se navorsing wat aandui dat talle leerders vanaf graad 4 nie meer huistaalonderrig ontvang nie en dit het tot gevolg dat hul tweede taal hul TvLO is en die tweede taal wat hulle neem as ’t ware hul derde taal sal wees.
- By die skool waar hierdie navorsing gedoen is, word Afrikaans nie gereeld op die speelterrein gehoor nie, en dit is ook deur die Afrikaansonderwyser tydens die onderhoud bevestig. Dit wil dus sê dat die tweede- en derdetaalsprekers (Suid-Afrikaners of immigranteleerders) nie baie Afrikaans buite die Afrikaansklas praat nie en ook nie baie tyd aan Afrikaans buite skoolure bestee nie.
- Die twee leerders wat die swakste in Afrikaans gevaar het (een van die Xhosaleerders en die Franssprekende leerder), het die volgende uitdagings met betrekking tot die aanleer van Afrikaans gehad: gereelde afwesigheid, verstrooide gedrag in terme van die boeke en nodige leermateriaal wat dikwels nie gevind kon word nie, aandagafleibaarheid en fokusverlies.
- Daar is ’n gebrek aan ondersteuning tuis, omdat die ouers self nie Afrikaans verstaan nie en gevolglik nie hul kinders met hul Afrikaans-huiswerk kan ondersteun nie – nie omdat hulle nie wil nie, maar omdat hulle nie kan nie. Hulle is self nie tweedetaalsprekers van Afrikaans nie en beskik oor min Afrikaanse taal- en leesvaardighede. Heelwat ouers werk lang ure en kom saans laat tuis en kry dus nie genoeg tyd om hul kinders te help nie.

Die volgende aanhalings kom uit die onderhoude met die ouers. Die vraag wat aan hulle gerig is, was: “Can you assist your child with his/her Afrikaans homework?”

“I help with homework but not Afrikaans.” (Franssprekende leerder se pa)

“Uh, no I can’t.” (Shonasprekende leerder se ma)

“Yes, I do help but sometimes also I struggle then I ask some assistance from my colleagues maybe what does this word mean, sometimes we go the dictionary to check.” (Xhosaseun 2 se ma)

Die Afrikaansonderwyser se bevestiging hiervan: “Ek dink dit is maar net by die huis is daar nie hulp nie. Mamma en pappa kan nie vir my die woorde lees nie, mamma en pappa kan my nie help met die uitspraak van die woorde nie, so dit is maar net, ek wag maar liewers net dat ek terug skool toe gaan dat onderwyser dit doen, want daar is geen ondersteuning in Afrikaans by die huis nie. Nie noodwendig nie ondersteuning nie, maar die ouers kan dit nie doen nie.”

Die Afrikaansonderwyser het aangedui dat assesserings streng volgens die KABV in Afrikaans voorgeskryf ondanks die feit dat 91% van die klas Afrikaans as ’n derde of vierde taal het. Die statistiek van die nagevorste klas toon dat daar 35 leerders in die klas is met die volgende huistaal: 10 het Xhosa as huistaal, 10 het ander Afrikatale as hul huistaal, 0 het Afrikaans as ’n huistaal en slegs 3 neem Afrikaans EAT waar die vak as ’n EAT vir al 35 onderrig word. Die Afrikaansonderwyser sê die volgende hieroor (woordeliks aangehaal): “Dit is baie moeilik waar ons kinders, veral waar dit Afrikaans is, dan ’n derde of ’n vierde taal wat hulle aanleer, so dit is, dit is heeltemal uit hulle raamwerk uit, so dit is, ’n mens moet onthou dat hierdie kinders nie ondersteuning gaan hê daarvoor nie, so jy moet seker maak almal verstaan en almal weet wat aangaan.”

- Die twee leerders wat die beste in Afrikaans gevaar het (’n Xhosa- en ’n Shonasprekende), is baie hardwerkend. Hul huiswerk was meestal voltooid en hulle het altyd aandag in die klas gegee en sorgvuldig na verduidelikings en opdragte geluister en dit daarna uitgevoer. Hulle het altyd tydens die Afrikaanslesse deelgeneem. Sowel Xhosa-, Shona- as Franssprekende leerders presteer beter in praktiese vakke soos lewensvaardighede as in begripsvakke soos wiskunde, natuurwetenskap en tegnologie, of Afrikaans.

Die onderwyser het aangedui dat die leerders storievertelling geniet en lief is daarvoor om na ’n goeie storie te luister. Die onderwyser het genoem dat wanneer daar meer lewe in die storie ingebring word, deur middel van liedjies of musiek, die leerders Afrikaans op ’n positiewe manier aanleer. Hy verduidelik: “Vir die spesifieke klas is dit nogal moeilik, maar ek sal ook sê as ons ’n storie lees of ’n storie vertel, want dis .. ek hou van om ’n storie te vertel vir hulle en dan om ’n bietjie meer lewe in die storie in te bring.”

5. Gevolgtrekkings

5.1 Hoofnavorsingsvraag

Die ondersoek het die soeklig laat val op die navorsingsvraag: Hoe beïnvloed die leerpraktyke van graad 4-derde- of -vierdetaalsprekers van Afrikaans die aanleer van Afrikaans EAT in 'n meertalige konteks? In hierdie ondersoek is die volgende gevolgtrekkings, deur middel van die konstante vergelykende metode met betrekking tot die navorsingsvraag gemaak:

5.1.1 Die gebruik van Afrikaans buite die skool

Die Xhosadogter, wat die beste in Afrikaans presteer het, het heelwat met Afrikaans te doen gehad buite die skool- en klaskonteks. Sy het in Afrikaans met maats gekommunikeer en haar ma kon ook Afrikaans verstaan en kon haar sodoende ondersteun. Cummins (1984; 1988) en Piaget (1973) het beklemtoon dat leerders, deur middel van hul medeleerders, kognitief beter ontwikkel as hulle op gelyke voet met mekaar verkeer. Die bevinding dat die leerders wat die swakste in Afrikaans gevaar het, min met Afrikaans buite die klaskonteks te doen het, ondersteun hierdie gevolgtrekking.

5.1.2 Die rol van die onderwyser

Die invloed wat 'n onderwyser op suksesvolle tweedetaalaanleer het, is met hierdie ondersoek bevestig (vergelyk Myburgh e.a. 2004:573). Leerders het bevestig dat take wat te moeilik is om alleen te voltooi (talle take in Afrikaans as gevolg daarvan dat dit nie hul tweede taal is nie), as makliker ervaar word wanneer dit individueel saam met die onderwyser voltooi word. Hierdie gevolgtrekking sluit aan by Vygotsky (1978) se sone van proksimale ontwikkeling waar 'n bekwame persoon (onderwyser) die minder bekwame een (Xhosasprekende leerder) met die aanleer van Afrikaans EAT ondersteun.

5.1.3 Die rol van die ouers en/of voogde

Die betrokkenheid en ondersteuning van 'n leerder se mikrosisteem (Bronfenbrenner 1994) het 'n positiewe uitwerking op die leerpraktyke van Afrikaans EAT. Hierdie gevolgtrekking sluit aan by dit wat die leerder wat die beste in Afrikaans presteer het, aangedui het, naamlik dat sy graag met vriende in Afrikaans kommunikeer en dat haar ma Afrikaans verstaan en haar dus kan ondersteun.

Die Xhosaseun #2 se ma het aangedui dat sy haar seun met sy Afrikaanse huiswerk probeer help. Alhoewel sy nie Afrikaans ten volle verstaan nie, maak sy moeite om verdere bronne te raadpleeg om haar seun te ondersteun. Hierdie gevolgtrekking bevestig Vygotsky (1978) se teorie dat leerders se sosiale konstruk 'n kardinale rol in 'n leerder se konstruksie van kennis speel.

5.1.4 Die invloed van praktiese en sensoriese ondervinding

Soos reeds genoem, was die vak waarin die leerders die beste presteer het, die praktiese vak lewensvaardighede. Die leerders het die meeste gesukkel met begripvake soos wiskunde, natuurwetenskap, tegnologie en Afrikaans. Dit maak dus sin dat Afrikaans meer prakties geleer kan word deur werklike aksies wat plaasvind in die proses om kennis en vaardighede op te

doen deur middel daarvan om dinge te doen, te sien of te voel en deur leerders se sintuie met die aanleer van Afrikaans geïnkorporeer word. Die gebruik van gehoor en spraak speel 'n positiewe rol by derde- of vierdetaalsprekers se aanleer van Afrikaans as 'n tweede taal. Hierdie gevolgtrekking sluit aan by konstruktivisme: Kennis word nie passief ontvang nie; dit moet aktief gekonstrueer word (Woolfolk 2010).

Die Afrikaansonderwyser ondersteun ook hierdie siening, soos blyk uit sy onderhoud: “Ek hou daarvan om liedjies te gebruik. Hulle geniet dit dan baie meer, want vir ons kinders speel musiek 'n baie groot rol in hulle lewens so ek dink dit help ook baie.”

*5.1.5 Effektiewe leerpraktyke met betrekking tot **gehoor***

Luister is 'n emosionele (affektiewe) proses (Mouton 2001:106). Die leerders sukkel met luisteraktiwiteite omdat hulle na 'n taal moet luister wat nie in hul huistaal is nie. Luister kan meer effektief aangeleer word wanneer leerders se roetine verander word deurdat dieselfde tipe aktiwiteit nie die hele tyd gegee word nie. 'n Aanbeveling is dat roetineverandering leerders se entoesiasme en energievlakke moontlik kan verhoog, wat verbeterde leer tot gevolg het. Die Afrikaansonderwyser het tydens sy onderhoud ook aangetoon dat die gebruik van media 'n positiewe rol kan speel.

*5.1.6 Effektiewe leerpraktyke met betrekking tot **lees***

Dit is belangrik om eers 'n grondslag te lê: Begin deur seker te maak dat die leerders die Afrikaanse klanke korrek kan uitspreek voordat daar na lees gekyk word. Alhoewel hierdie leerpraktyk reeds in die grondslagfase vasgelê behoort te word, is dit 'n realiteit dat talle Suid-Afrikaanse leerders nie in die grondslagfase huistaalonderrig ontvang nie en die meeste vanaf graad 4 geen huistaalonderrig kry nie (Le Cordeur 2010). Dit is dus belangrik dat die onderwyser eers hersiening oor die basiese klanke van die Afrikaanse lees moet behartig voordat daar na formele lees oorgeskakel word. Die Afrikaansonderwyser bevestig dit: “Ons begin, in die jaar begin ons deur die klanke van Afrikaans net bietjie met hulle te doen dat hulle net die uitspraak van die klanke net in Afrikaans kan hoor en kan opsê 'n paar keer.”

Hierdie studie kom tot die gevolgtrekking dat lees 'n meganiese proses is: hoe meer leerders dit oefen, hoe beter sal hulle daarin vaar. Die KABV-kurrikulum gee voldoende tyd vir lees in die intermedieë fase. Dit is egter die onderwyser se verantwoordelikheid om seker te maak dat hierdie leessessies nie doelloos plaasvind nie. Die Afrikaansonderwyser het die volgende rakende lees in die KABV gesê: “CAPS gee ook tyd, dus uit die twee weke is daar vyf ure vir lees so ons spandeer baie tyd op lees. Dis maar net, dis maar moeilik om vir hulle vir 'n uur besig te hou.”

*5.1.7 Effektiewe leerpraktyke met betrekking tot **skryf***

Die studie kom tot die gevolgtrekking dat die mees effektiewe leerpraktyk met betrekking tot skryf is om leerders te help om vanaf hul huistaal na Afrikaans te skryf. Die gebruik van tweetalige woordeboeke kan die skryfproses verder aanhelp. Hierdie bevinding is ook deur die Afrikaansonderwyser bevestig en self deur een van die navorsers ervaar toe sy 'n Afrikaansonderwyser vir derde- en vierdetaalsprekers van Afrikaans was. Een van die navorsers het ook 'n woordeboekles waargeneem en daardeur kon sy waarneem dat die gebruik van tweetalige woordeboeke 'n positiewe bydrae tot die skryfwerk gemaak het. Skryf is ook 'n

kognitiewe en meganiese proses: hoe meer 'n mens dit doen, hoe beter vaar 'n mens daarin (Myles 2002). Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat gereelde oefening van skryf in Afrikaans 'n positiewe impak sal hê.

5.1.8 Oorgang vanaf die huistaal na die eerste addisionele taal

Xhosaleerders kan moontlik Afrikaans EAT meer effektief aanleer wanneer hulle aangemoedig word om vanaf hul huistaal na Afrikaans oor te gaan. Die invloed van die huistaal in tweedetaalleer word deur Cummins (1984) ondersteun. Pretorius en Mampuru (2007:43) bevraagteken egter hierdie aanname. Ouer en nuwer navorsing ondersteun die navorsers se gevolgtrekking dat tale effektief geleer kan word, hetsy dit deur middel van die eerste taal na die tweede taal is of die tweede taal na die eerste taal is.

Die meerderheid Suid-Afrikaanse leerders moet 'n huistaal op tweedetaalvlak studeer en 'n tweede taal weer op derde- of vierdetaalvlak. Die uitkomst sal verbeter indien leerders in hul huistaal die tweede taal kan aanleer.

5.2 Subnavorsingsvrae

Aan die hand van die hoofnavorsingsvraag is drie subnavorsingsvrae ondersoek. Hierdie vrae word nou elk individueel beantwoord.

5.2.1 Navorsingssubvraag 1

Watter faktore beïnvloed die ooreenkomste tussen hoe Afrikaans vir graad 4-derde- of -vierdetaalsprekers met verskillende Afrikatale as huistale aangeleer word?

Met betrekking tot die **ooreenkomste** tussen die leerpraktyke in Afrikaans EAT van graad 4-derde- of -vierdetaalsprekers met verskillende Afrikatale as huistale kom die studie deur middel van die konstante vergelykende metode en die onderhoude tot die volgende gevolgtrekkings:

1. Afrikaans moet vir beide die Suid-Afrikaanse en die immigrante-derde- en -vierdetaalsprekers deur middel van 'n lingua franca (hoofsaaklik Engels) aangebied word. Die navorsers het waargeneem dat die derde- of vierdetaalsprekers nie die Afrikaans-werk verstaan wanneer dit in Afrikaans onderrig word nie. Dit verklaar ook waarom die Afrikaansonderwyser sy Afrikaanslesse hoofsaaklik in Engels aanbied.
2. Suid-Afrikaanse en immigrante-leerders verbeter in Afrikaans nadat meer tyd en oefening (meganiese proses) daaraan bestee word.

5.2.2 Navorsingssubvraag 2

Wat is die vernaamste uitdagings vir graad 4-derde- of -vierdetaalsprekers van Afrikaans se leerpraktyke met betrekking tot Afrikaans EAT?

Met betrekking tot die **uitdagings** ten opsigte van die leerpraktyke in Afrikaans EAT van graad 4-derde- of -vierdetaalsprekers van Afrikaans, kom die studie deur middel van die konstante vergelykende metode en die inligting vanuit die onderhoude tot die volgende gevolgtrekkings:

1. 'n Uitdaging wat verdere negatiewe uitwerkings op die leerpraktyke van Afrikaans het, is dat leerders nie Afrikaans in hul vrye tyd gebruik nie (lees, huiswerk, musiek, ens.) en ook nie buite klas- en skooltyd nie.
2. Begripsvakke soos Afrikaans is moeiliker as praktiese vakke omdat die leerders self nie ten volle vaardig in die onderrigtaal van daardie begripsvakke is nie.
3. Te min tyd en oefening word aan taalstrukture en -konvensies bestee en dit lei tot verdere uitdagings in die leerpraktyke van Afrikaans EAT.
4. Lees en skryf is 'n reuse-uitdaging. Leerders sukkel om woordeboeke te gebruik. Die streng raamwerke wat in die KABV vir die leerders se skryfwerk voorgeskryf word, maak skryf baie moeilik vir hulle. Hulle sukkel ook om 'n leesstuk in Afrikaans te lees en daaroor te praat, omdat hulle nie die inhoud verstaan nie en hulle ook nie in Afrikaans kan uitdruk nie. Gevolglik antwoord hulle in Engels.
5. Die effektiewe uitvoerbaarheid van Afrikaanse assesserings word bemoeilik as gevolg van die vereistes vir Afrikaans EAT in die KABV. Die KABV-vereistes met betrekking tot die assesserings vir Afrikaans EAT is dat dit deurlopend, informeel en formeel, moet plaasvind. Die formele assesseringsprogram vir graad 4–6 bestaan uit sewe take wat 75% van die bevorderingspunt uitmaak sowel as 'n jaareindeksamen wat 25% van die totaal tel. Daar is 36 assesseringstake in totaal vir graad 4 (DvBO 2011:92, 96–9).

5.2.3 Navorsingsvraag 3

Wat is die belangrikste positiewe faktore wat graad 4-derde- of -vierdetaalsprekers van Afrikaans se leerpraktyke met betrekking tot Afrikaans EAT beïnvloed?

Wat die **positiewe faktore** betref ten opsigte van die leerpraktyke in Afrikaans EAT van graad 4-derde- of -vierdetaalsprekers van Afrikaans, kom die studie tot die volgende gevolgtrekkings deur middel van die konstante vergelykende metode en die onderhoude:

1. Voorbereide lees en praat word oor die algemeen gemiddeld tot goed deur die leerders ervaar. Hierdie gevolgtrekking sluit aan by die praktiese ondervinding en deelname wat leerders meer geniet.
2. Ondersoekende leer, waar die leerders self deur middel van aktiwiteite en byvoorbeeld woordeboekgebruik tot nuwe insigte kom, kan moontlik 'n positiewe bydrae tot die leerpraktyke van Afrikaans kan lewer.
3. Die meganiese oefening van beide skryf en leesbegrip het veroorsaak dat die leerders goed in hierdie twee leeraspekte gevorder het.
4. Afrikaanse lees (hetsy dit tydens skooltyd of na ure geskied) en Afrikaanse media lewer 'n positiewe bydrae tot die leerpraktyke van Afrikaans.

6. Aanbevelings

Gegrand op die bevindings (afdeling 4) en die gevolgtrekkings (afdeling 5) van hierdie ondersoek word die volgende aanbevelings gemaak:

- Betrek en beoefen meer Afrikaans op die speelterrein sowel as buite die skool- en klaskonteks.
- Vorm kleiner Afrikaanse leergroepies (sone van proksimale ontwikkeling).

- Lesse moet gebaseer word op praktiese en sensoriese ervarings deur fisiese en sosiale stimulasie. Die leerders moet kognitief, fisiek, taalkundig, deur middel van hul sintuie asook aktief betrokke wees.
- Leerders moet gereeld oefen om te skryf, want meer tyd en oefening kan die leerpraktyke van die Afrikaanse skryf verbeter.
- Onderwysers behoort die Afrika-tale van die provinsie waar hulle skoolhou, aan te leer.
- Daar moet meer tyd bestee word aan taalonderrig in Afrikaans. Hierdie studie het bevind dat die voorgeskrewe tydsduur van een uur elke twee weke te min is.
- Bevorder ouers en voogde se vaardigheid in Afrikaans.
- Erken en vier meertaligheid en multikulturaliteit.
- Stel realistiese en haalbare aktiwiteite en gee huiswerk wat billik is.
- Inkorporeer Afrikaans in alle fasette van die skoolonderrigprogram.
- Leerders moet meer Afrikaans lees.

7. Slotopmerkings

Ons wou 'n verskil maak ten opsigte van die aanleer van Afrikaans EAT deur leerders met Afrikatale as huistaal in 'n baie diverse, meertalige konteks. Die ondersoek het getoon dat daar ooreenkomste is tussen hoe Suid-Afrikaanse Xhosaspreekende leerders en leerders met ander tale van Afrika, spesifiek Shona- en Franssprekendes, Afrikaans as 'n tweede taal aanleer. Die resultate van hierdie ondersoek kan ook elders in die land en in die wêreld gebruik word omdat dit 'n globale kwessie is dat baie leerders 'n tweede taal op derde- of selfs vierdetaalvlak moet aanleer.

Die Nasionale Departement van Basiese Onderwys se aandag moet daarop gevestig word dat onderwysers dikwels nie die huistale van hul leerders ken nie (Myburgh e.a. 2004:573; Basson en Le Cordeur 2014:111). Dit is noodsaaklik dat diverse klaskamers nooit leerders van die gebruik van hul huistale sal ontnem nie. Derdens moet addisionele meertaligheid omhels word sodat die omvattende gesproke en geskrewe vorm van geletterdheid in die meertalige skoolkonteks aangemoedig kan word.

Daar is steeds talle uitdagings wat oorbrug moet word om te verseker dat hierdie leerders Afrikaans suksesvol kan aanleer, maar dit is duidelik dat indien die positiewe leerpraktyke wat in hierdie artikel by die aanbevelings beskryf word, toegepas word in die aanleer van Afrikaans, dit 'n moontlike bydrae tot die Suid-Afrikaanse konteks kan lewer. Indien die bogenoemde aanbevelings uiteindelik kan neerslag vind, behoort baie meer Afrikataalsprekendes Afrikaans EAT met sukses aan te leer en terselfdertyd 'n liefde vir Afrikaans te ontwikkel.

Bibliografie

Alexander, N. 1995. Multilingualism for empowerment. In Heugh, Siegrühn en Plüddemann (reds.) 1995.

Baker, C. en N. Hornberger (reds.). 2001. *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.

Banda, F. 2009. Critical perspectives on language planning and policy in Africa: Accounting for the notion of multilingualism. *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*, 38:1–11.

Basson, M. en M.L.A. le Cordeur. 2014. Effektiewe ondersteuning aan Xhosa-moedertaalsprekers in Afrikaansmediumklasse. *Per Linguam*, 30(1):109–26.

Bronfenbrenner, U. 1994. Ecological models of human development. In *International Encyclopaedia of Education*, Vol. 3, 2de uitgawe. Oxford: Elsevier.

Cambridge Dictionary. 2019. <https://dictionary.cambridge.org> (11 September 2019 geraadpleeg).

Cenoz, J. 2013. The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1):71–86.

Connole, H. 1993. The research enterprise. In Connole, Smith en Wiseman (reds.) 1993.

Connole, H., B. Smith en R. Wiseman (reds.). 1993. Study guide: Issues and methods in research. Underdale. Universiteit van Suid-Australië, 17–42.

Crush, J. en V. Williams. 2003. Criminal tendencies: Immigrants and illegality in South Africa. Southern African. Migration Policy Brief 10, ble. 1–17. Kaapstad: SAMP.

Cummins, J. 1984. Bilingualism and special education. San Diego: College Hill Press.

—. 1988. From multicultural to anti-racist education: An analysis of programmes and policies in Ontario. In Skutnabb-Kangas en Cummins (reds.) 1988.

—. 2000. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

—. 2001. The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. In Baker en Hornberger (reds.) 2001.

Cummins, J., P. Chow en S. Schecter. 2006. Multilingual kids in the monolingual world of school. *Language Arts*, 83(4):297–307.

Currie, E. 2004. *The road to whatever: Middle-class culture and the crisis of adolescence*. New York: Metropolitan Books.

DvBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011. Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring Afrikaans Eerste Addisionele Taal Intermediêre Fase. Departement van Basiese Onderwys: Suid-Afrika. Pretoria: Staatsdrukker.

DvO (Departement van Onderwys). 1997. Language in education policy. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 2010. Mediaverklaring: Announcement on the review of the national curriculum statement. Pretoria: Departement van Onderwys.

Glaser, B. en A. Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne, NY: Aldine.

Habermas, J. 1972. *Knowledge and human interests*. Londen: Heinemann.

Heugh, K. 1995. From unequal education to the real thing. In Heugh, Siegrühn en Plüddemann (reds.) 1995.

Heugh, K., A. Siegrühn en P. Plüddemann (reds.). 1995. *Multilingual education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann.

Hooijer, E. en J. Fourie. 2009. Teacher's perspectives of multilingual classrooms in a South African school. *Education as Change*, 13(1):135–51.

Hornberger, N. 2008. Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in indigenous experience). Cambridge University Press. *Language Teaching*, 2009, 42(2):197–211.

Jessner, U. 2008. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *State of the Art Article. Language Teaching*, 41(1):15–56.

Johnson, D.W., R.T. Johnson en M.B. Stanne. 2000. *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Running Head: Cooperative Learning Methods.

Johnson, R.W. 2006. Goodbye isiXhosa. *Prospect*, Mei, bl. 122.

Kaiser, K., M. Reynecke en M. Uys. 2010. Eating soup with a fork – why the EFL syllabus cannot promote learning across the curriculum. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 44(2):52–67.

Kurzweil, D. en B. Marcellas. S.j. Characteristics of good learning experiences. MPS seminar on What makes good teachers. <https://www.usuhs.edu/sites/default/files/media/eti/pdf/characteristicslearningexp-sessionexamples.pdf> (11 September 2019 geraadpleeg).

Le Cordeur, M.L.A. 2010. The struggling reader: Identifying and addressing reading problems successfully at an early stage. *Per Linguam*, 26(2):77–89.

—. 2013. Teaching reading across the curriculum in secondary school. In Wood en Wolhuter (reds.) 2013.

—. 2016. Language at university: Finding a constructive balance. *Stellenbosch University Faculty of Education Research Bulletin*, Februarie, ble. 37–8.

—. 2017. Die aktualiteit van *Krismis van Map Jacobs*, met verwysing na die tema van benedekultuur en Kaaps as onderrigtaal. In Van der Elst (red.) 2017.

Le Grange, L. 2016. BEd Honneurs: Telematiese lewendige uitsendings. Universiteit Stellenbosch.

- Lenski, S. 2008. Struggling adolescent readers: Problems and possibilities. In Lenski en Lewis (reds.) 2008.
- Lenski, S. en J. Lewis (reds.). 2008. *Reading success for struggling adolescent learners*. New York: Guilford Publications.
- Makalela, L. 2016. Ubuntu translanguaging: An alternative framework for complex multilingual encounters. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34(3):187–96.
- Martin, D. 1997. Towards a new multilingual language policy in education in South Africa: Different approaches to meet different needs. *Educational Review*, 49:129–40.
- McKay, S.L. en N.H. Hornberger (reds.). 1996. *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McMillan, J.H. en S. Schumacher. 2010. *Research in education: Evidence-based inquiry*. 7de uitgawe. New Jersey: Pearson Education.
- Mda, T. 2004. Education and multilingualism. In Nkomo, McKinney en Chisholm (reds.) 2004.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies. A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Myburgh, O., M. Poggenpoel en W. van Rensburg. 2004. Learners' experience of teaching and learning in a second or third language. *Education*, 124(3):573–84.
- Myers-Scotton, C. 1993. *Duelling languages*. New York: OUP.
- Myles, J. 2002. Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 6(2):1–14.
- Ndlangamandla, S.C. 2010. (Unofficial) Multilingualism in desegregated schools: Learners' use of and views toward African languages. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 28(1):61–73.
- Nel, J. 2018. 'n Ondersoek na graad 4-leerders, met isiXhosa as huistaal, se leerpraktyke van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in 'n meertalige konteks: 'n Gevallestudie. MEd-verhandeling. Universiteit Stellenbosch.
- Nkomo, M., C. McKinney en L. Chisholm (reds.). 2004. *Reflections on school integration*. Kaapstad: HSRC publishers.
- Oxford Living Dictionaries. 2017. <https://en.oxforddictionaries.com/definition> (5 April 2017 geraadpleeg).
- Paulston, C.B. 1975. Ethnic relations and bilingual education: Accounting for contradictory data. *Working Papers on Bilingualism No. 6*. Ontario Institute for Studies in Education.
-

- Piaget, J. 1973. *To understand is to invent: The future of education*. New York: Grossman.
- Prah, K.K. 2018. The challenge of language in post-apartheid South Africa. LitNet Universiteitseminaar, 22 Maart. <https://www.litnet.co.za/challenge-language-post-apartheid-south-africa> (11 September 2019 geraadpleeg).
- Pretorius, E.J. en D.M. Mampuru. 2007. Playing football without a ball: Language, reading and academic performance in a high-poverty school. *Journal of Research in Reading*, 30(1):38–58.
- RSA. 1996. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika. Nr. 108 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.
- Schmied, J. 1991. *English in Africa*. Londen: Longman.
- Schmitt, N. en M. McCarthy. 1997. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seidman, I. 2006. *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. 3de uitgawe. Amsterdam: Teachers College Press.
- Seligmann, J. 2012. *Academic literacy for education students*. Oxford: Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. en J. Cummins. 1988. *Minority education: From shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sökmen, A.J. 1997. Current trends in teaching second language vocabulary. In Schmitt en McCarthy 1997.
- Spaull, N. 2016. Reading in the foundation phase: Current developments and remaining gaps. Universiteit van Johannesburg, 28 April.
- Stein, N. 2017. Language in schools. In Veriava, Thom en Hodgson 2017.
- Suárez-Orozco, M.M en C. Suárez-Orozco. 2016. Children of immigration: The story of the children of immigration is deeply intertwined with the future of our nation. *Phi Delta Kappan*, 97(4):8–14.
- Taylor, S. en R. Bogdan. 1998. *Introduction to qualitative research methods: A guidebook*. New York: Wiley.
- Thomas, W.P. en V.P. Collier. 2002. *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Berkeley, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. University of California.
- Tshuma, L. en M.L.A. le Cordeur. 2017. Taal as hulpbron in Intermediêre Fase wiskunde-onderrig in die Oos-Kaap: Op soek na 'n effektiewe pedagogiek vir wiskunde-onderrig. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 57(3):707–23.
-

- UNESCO. 2003. The mother tongue dilemma. *Education Today*, Julie–September 2003, Nr. 6, ble.1–12.
- Van der Elst, J. (red.). 2017. *Adam Small: Digter, denker, dramaturg. 'n Huldigingsbundel*. Stellenbosch: Protea Boekhuis.
- Van der Walt, C. 2016. Your university future is English – or is it? *Stellenbosch University Faculty of Education Research Bulletin*, Februarie, ble. 36–8.
- Veriava, F., A. Thom en T.F. Hodgson. 2017. Basic education rights handbook. Education rights in South Africa – Section 27. Braamfontein, Johannesburg: Legal Resource Centre. <http://section27.org.za/wp-content/uploads/2017/02/Preface.pdf> (27 September 2019 geraadpleeg).
- Vogel, H.M. 2006. Inleiding tot inklusiewe onderwys: Deel B leerderondersteuning. Studiegids vir HBEDIE6. Pretoria: Unisa Uitgewers.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, L. en C.C. Wolhuter (reds.). 2013. Criticality, creativity and connections: In pursuit of educational innovations. Konferensieboek: EASA-kongres, 17–20 Januarie 2012, ble. 145–60.
- Woolfolk, A. 2007. *Educational psychology*. 10de uitgawe. Boston: Allyn & Bacon.
- . 2010. *Educational psychology*. 11de uitgawe. New Jersey: Pearson Education.
- Young, D. 1995. The role and status of the first language in education in a multilingual society. In Heugh, Siegrühn en Plüddemann (reds.) 1995.

Eindnotas

¹ KABV: Die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R–12 (Januarie 2012) is 'n beleidsverklaring vir leer en onderrig in Suid-Afrikaanse skole (DvBO 2011).

² In hierdie konteks verwys *positiewe* na dit wat die leerders help om te leer.

³ Die term *onderwyser* word deurgaans gebruik plaas van die woord *opvoeder* soos wat in sommige kringe gedoen word.

⁴ In hierdie navorsing verwys *Afrikatale* na die inheemse tale van Suid-Afrika en Afrika, uitgesonderd Afrikaans en Engels, dit wil sê na dieselfde as die Engelse term *indigenous languages*.