

“Die pad is lank en swaar.” Taalreise in Mangaung

ABSTRACT

Linguistic journeys in Mangaung. It is argued that all learners, even if taught through medium of their mother tongue, have to undertake a linguistic journey to cover the distance between the language variety spoken at home and the more formal variety used in the school as social institution. Learners who are taught through medium of a foreign language, not related to their mother tongue, have to cover an extra distance. Against the background of the distance between home language and the language of the school, this article discusses some of the qualitative results of an international research project, called the Phaphamang Language Project. Phaphamang means “Wake up!”. The research took place at three school in Mangaung, a township near Bloemfontein, in the Free State. Classroom observations of the presentation of specially designed task-based lessons revealed how Gr. 4 learners used English and Southern Sotho while learning history. Although English is the official medium of instruction according to the policy of the schools, teachers had no choice but to switch to Southern Sotho to make the input comprehensible and to initiate the learning process. Co-operative learning and negotiating of meaning took place in Southern Sotho. The learners were not able to use English to bridge information gaps. Their productive skills in English were restricted to single words, a combination of two words and fixed patterns. A general perception exists that learners will acquire English by using it as the language of teaching and learning. The learners in Mangaung have thus embarked upon a linguistic journey, the destination of which is the control of the English language in its educational function: as a tool to think and reason, and to access, process and use information for learning. Some of the stumbling blocks on the road are the initial language skills of the learners when the switch to English is made, the teachers’ command of the language and the absence of the language in the environment. The conclusion is reached that the distance the learners have to cover, is too long and the road is too difficult to lead to academic success.

Keywords:

language of teaching and learning; language variety; school language policy; Mangaung schools; Southern Sotho

Stelwoorde:

taal van onderrig en leer; taalvariëteit; taalbeleid vir skole; Mangaung skole; Suid-Sotho

1. Inleiding

In Suid-Afrika word leerders wat moedertaalsprekers van ’n Afrikataal is, grootliks deur medium van Engels onderrig. Onvoldoende beheersing van die taal van onderrig en leer (TOL) word toenemend as ’n belangrike rede vir swak akademiese prestasie beskou (Volksblad 1998a: 12, 1998b: 2, 1998c: 15 en 2000: 12). In enige onderriglesituasie moet leerders immers taal kan gebruik om te dink en te redeneer. Hulle het taal nodig om toegang tot inligting te verkry, om inligting te kan verwerk en te kan gebruik (Departement van Onderwys 2001: 19). In die skoolopset het taal dus naas ’n suiwer kommunikatiewe funksie ook ’n opvoedkundige funksie (Departement van Onderwys 2001: 17). Volgens die moderne sosiaal-konstruktivistiese siening van die leerproses bou leerders saam aan hulle kennisstrukture in ’n proses van betekenis-onderhandeling (Masithela & Steyn 1999: 23). Hiervoor is ’n onderling verstaanbare taal nodig.

Die probleem wat in hierdie artikel aangespreek word, is die verwyderdheid tussen die taal wat

die leerders tuis praat en die taal wat hulle as TOL moet gebruik en die noodsaaklikheid om hierdie afstand te oorbrug ten einde akademies te vorder. Die talige aktiwiteite en vordering van graad 4-leerders wat vir die eerste keer met 'n taakgerigte benadering tot die leer van geskiedenis gekonfronteer word, word in hierdie artikel onder die loep geneem. 'n Kwalitatiewe ondersoek is in drie skole in Mangaung, 'n swart woonbuurt by Bloemfontein, onderneem. Dit het deel uitgemaak van 'n groter navorsingsprojek, die Phaphamang Taalprojek. "Phaphamang" is die Suid-Sotho vir "Ontwaak, julle!". Alvorens die projek bespreek word (par. 3), word die verskil tussen tuistaal en skooltaal as agtergrond geskets.

2. Afstand tussen tuistaal en skooltaal

Ten einde die waarnemings van die lesse van die Phaphamang Taalprojek in perspektief te plaas, word enkele relevante begrippe eerstens verklar. Daarna word die "taalreis" wat die leerders in Mangaung moet onderneem, toegelig.

2.1 Teoretiese agtergrond

In enige gesprek oor taal in die onderwys moet deeglik met die verskynsel van *taalvariasie*, d.w.s. die verskeidenheid in taalgebruik binne 'n taalgemeenskap, rekening gehou word. Hierdie taalverskeidenheid word in verskillende *taalvariëteite* gemanifesteer, wat elkeen 'n samehangende, volwaardige taalsisteem is. Die voorkoms van 'n bepaalde taalvariëteit hang van buitetalige faktore af, waaronder geografiese ruimte, sosiale groep en milieu, sosiale instelling en kommunikatiewe situasie (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw 1992: 21). Die standaardvariëteit van 'n taal het wyer gebruiksmoontlikhede as ander variëteite, bestaan in gesproke en geskrewe vorm en is op grond van sosiale faktore tot standaard verhef (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw 1992: 22).

In aansluiting by Van der Aalsvoort en Van der Leeuw (1992: 22) kan *skooltaal* gedefinieer word as die taalvariëteit wat op skool as kommunikasie- en onderrigmiddel gebruik word. Dit is gewoonlik 'n variëteit wat baie naby aan die standaardvariëteit lê en in onderwysinstellings gebruik word. Oor die wêreld heen is dit so dat die taal of taalvariëteit wat kinders tuis praat van dié wat op skool gebruik word, verskil. Vir die doel van hierdie bespreking word die term *tuistaal* gebruik om na die taalvariëteit wat in gesinsverband gepraat word, te verwys. Die tuistaal kan as 'n variëteit van die moedertaal beskou word. Die onderskeid tussen tuistaal en skooltaal word op die vlak van variëteite getref om te beklemtoon dat leerders wat deur medium van hulle moedertaal onderrig word, ook 'n taalreis onderneem.

In 'n ideale situasie sal die tuistaal baie na aan die standaardvariëteit, en dus relatief na aan die skooltaal, wees. Wanneer kinders die skoolfase betree, moet hulle sekere nuwe taalvaardighede bemeester. Dit mag nuwe dimensies of variëteite van hulle moedertaal wees of dit kan 'n totaal ander taal wees. Die afstand tussen die tuistaal en skooltaal is dus nie vir alle leerders ewe groot nie. Alle leerders moet die volgende taalvorme aanleer: (i) institusionele diskoers van die skool; (ii) formele taalgebruik; (iii) vaktaal.

Wanneer leerders vir die eerste keer skool toe gaan, tree hulle tot 'n nuwe samelewingsverband toe. In die skool vind daar sekere tipiese handeling plaas wat eie aan die sosiale instelling "skool" is en van die handeling in 'n hospitaal, 'n dokter se spreekkamer of 'n huishouding verskil. Gepaardgaande met hierdie handeling word 'n tipiese institusionele diskoers gebruik (Cuveliers 1999: 6). Tydens 'n skoolopening sal die hoof waarskynlik afkondigings aangaande die algemene

skoolorganisasie, dissipline, leierskap, sportprestasies, ens. doen. Binne die klaskamer word daar oor klasorganisasie, huiswerk, ens. gepraat. In ideale omstandighede maak die leerders hierdie diskoers met die minimum eksplisiete instruksie hulle eie.

Die sosiale kommunikasie binne die skool as instelling, asook die opvoedkundige taalgebruik is meer formeel as in die alledaagse omgewing. Die leerders moet leer om die hoof en onderwysers korrek aan te spreek. Hulle vaardigheid in die gebruik van verskillende registers, meer of minder formeel, word dus ook ontwikkel. Skooltaal soos in die klas gebruik, is grotendeels op die geskrewe woord gebaseer. Die bewoording van woordsomme of paragrawe in die aardrykskunde- en geskiedenisboeke mag selfs vir leerders wat deur medium van hulle moedertaal onderrig ontvang, inspanning verg.

Vir die verskillende vakke moet alle leerders die vaktaal, 'n formele taalvariëteit, aanleer. In elke vak moet nuwe begrippe verwerf word wat dan ook benoem moet word. 'n Nuwe woordeskat word verwerf en sommige woorde kry 'n nuwe vakeie betekenis, bv. die betekenis van die woord *krag* is bekend in die alledaagse taal; die betekenis in die vakgebied van die natuurkunde moet aangeleer word (vgl. ook Lowyck & Vanmaele 1992: 51 in dié verband). Leerders moet ook aan die teksstrukture en soort argumentasie gewoond raak wat in die onderskeie vakke gebruik word. Dit behoort die vakonderwyser te wees, wat hulle in die vakgemeenskap inlei. 'n Vakonderwyser, wat sogenaamde inhoudsvakke gee, is dan eintlik ook tot 'n mate 'n taalonderwyser (Rymenans & Geudens 1992: 43–44).

Alle leerders, selfs al praat hulle tuis die standaardvariëteit van hulle moedertaal, moet 'n afstand tussen tuistaal en skooltaal oorbrug. Daardie leerders wie se tuistaal merkbaar van die standaardvariëteit afwyk, moet egter 'n ekstra myl stap. Bernstein (1961: 278–279; 1967: 131) wys daarop dat sommige leerders, veral uit laer sosiale omgewings, nie op skool kan vorder nie, omdat hulle konteksgebonde taal gebruik. Bernstein (1967: 127–133; Crystal 1998: 40) verwys hierna as *restricted code* (beperkte kode). Leerders wat so praat, sukkel om abstrakte begrippe te hanteer en moet leer om 'n meer uitgebreide kode te gebruik. Wanneer leerders tuis 'n sosiale of 'n streeksdialek van dieselfde taal as die onderrigtaal praat, is die gaping nog groter. Hulle ken moontlik slegs die streeksgebonde name vir sekere diere, plante of gebruiksartikels en verstaan dan nie die terme wat deur die onderwyser of die handboek gebruik word nie.

Uit die aard van die saak word die probleme des te groter wanneer die onderrigtaal 'n ander taal as die moedertaal van die leerders is. Dan moet nie slegs nuwe taalvariëteite nie, maar ook 'n hele nuwe taal aangeleer word. Volgens Elen (1999: 27) word leerders dan voor die volgende uitdaging geplaas: “to acquire a new language as part of or on top of learning within a domain”. Strukturele verwyderdheid tussen tale (vgl. Crystal 1998: 367), asook sosiale afstand (Baetens Beardsmore 1995: 146) speel hier 'n rol. 'n Tweede taal wat in die omgewing gepraat word en wat naby aan die moedertaal verwant is, sal makliker bemeester word as 'n vreemde taal wat slegs verlangs verwant is en selde gehoor word. 'n Afrikaanssprekende kind wat byvoorbeeld na 'n Engelse skool in Durban gaan, sal die onderrigtaal makliker bemeester as 'n Suid-Sotho-sprekende kind wat 'n skool in Mangaung bywoon, waar die taal van die direkte omgewing Suid-Sotho, die taal van die wyer omgewing Afrikaans en die onderrigtaal Engels is. In orde van toenemende verwyderdheid van die tuistaal kan die skooltaal dus 'n variëteit van een van die volgende wees:

- Moedertaal
- Tweede taal: verwant
- Tweede taal: nie-verwant
- Vreemde taal: verwant

Vreemde taal: nie-verwant.

2.2 Die begin van die pad

In die skole in Mangaung, soos in tradisioneel swart skole elders in Suid-Afrika, word leerders vir die eerste drie jaar van hulle skoolloopbaan deur medium van hulle moedertaal onderrig. In terme van die reismetafoor kan gesê word dat hulle die eerste treë op die pad van tuistaal na skooltaal gegee het. Hulle het die “gewone” pad van akkulturasie geloop. Taalonderwysers, vakonderwysers en ander leerders lewer ’n bydrae tot die talige aanpassing. Hierdie situasie geld vir ongeveer 77% van die leerders wat aan navorsingsprojekte deelgeneem het, nl. dié wat Suid-Sotho as moedertaal het (Messerschmidt, Kotzé, Matšela, Moleleki, Rosseel & Van der Merwe 1999). Die anderstaliges wat ’n sogenaamde “Sotho-skool” bywoon, moet ’n groter afstand oorbrug. Vir Tswana- en Xhosaspreekendes maak die feit dat hulle in ’n Suid-Sotho-omgewing woon en hulle taal verwant is (nader vir die Tswanas as vir die Xhosas) die pad makliker.

Leerders wat na Engelse of Afrikaanse skole in die stad gaan, loop uit die aard van die saak ’n ander pad. Hulle word dadelik met ’n nuwe taal gekonfronteer. Aangesien die fokus van hierdie artikel op die leerders in Mangaung val, word die stadsgroep nie verder bespreek nie.

2.3 Die steil opdraand

Aan die begin van graad 4 kom die leerders van Mangaung voor ’n opdraand te staan. Daar word na Engelsmedium oorgeskakel op grond van die keuse van beheerliggame (Volksblad 2001a: 1). Die persepsie bestaan dat leerders Engels sal leer wanneer hulle vakonderrig deur medium van daardie taal ontvang (Volksblad 1999: 7) en selfs dat Engelsmediumonderrig die enigste manier is om Engels te leer. ’n Onderwyseres in Mangaung het tydens ’n onderhoud beweer dat sy onderrig deur medium van Engels meer as onderrig deur medium van Suid-Sotho geniet omdat Engels ’n internasionale taal is en dit belangrik vir die leerders is om dit te leer om internasionaal te kommunikeer (Messerschmidt et al. 1999: 27). Volgens haar leer hulle Engels deur dit as TOL te gebruik. Hierdie persepsie bestaan nie slegs by ’n enkele onderwyseres nie, maar is algemeen, soos onder meer uit die praktyk in swart skole om nie baie tyd aan die onderrig van Engels as vak voor die aanvang van Engelsmediumonderrig te wy nie, blyk (Cronjé 1997: 220).

’n Moontlike aanleiding tot die persepsie is die suksesse wat met *immersion* in Kanada (Baetens Beardsmore s.d.; Cummins & Swain 1986) en met twee- en meertalige programme in Europa behaal is (Baetens Beardsmore 1995 en s.d.; Baetens Beardsmore & Swain 1985). Die omstandighede van leerders in Mangaung verskil egter drasties van dié van leerders in genoemde programme (Cronjé 1999: 221). Omdat leerders in Mangaung geen kontak met moedertaalsprekers van Engels het nie, kan daar geen sprake van indompeling wees nie. Onder die ongunstige faktore is dit dus veral die sosiale afstand (Baetens Beardsmore 1995: 146–149) van Engels wat leerders terughou.

3. Die Phaphamang-ervaring

Die Phaphamang Taalprojek (1998–2001) is ’n internasionale navorsingsprojek waaraan twee Vlaamse en twee Suid-Afrikaanse universiteite deelgeneem het, nl. die Katolieke Universiteit van Leuven (KUL), die Universiteit van Antwerpen (UA), die Universiteit van die Vrystaat (UV) en Vista Universiteit in Bloemfontein. Volledige besonderhede oor dié navorsingsprojek is in die finale verslag opgeneem wat eersdaags verskyn (Daems 2002). Enkele relevante aspekte van die situasie-analise, die doel van die projek en die navorsingsontwerp word hier bespreek in soverre

dit nodig geag word om die kwalitatiewe resultate te verstaan.

3.1 Situasië-analise

Die tradisionele manier van onderrig in Suid-Afrika, voor die koms van Kurrikulum 2005, was onderwysergesentreerd en inhoudgebaseerd. Die leerders het min geleentheid tot deelname aan die onderrigleergesprek gekry. Die toestand van geskiedenisonderrig, soos dit in deelnemende skole in Mangaung aangetref is, het die volgende kenmerke vertoon (vgl. ook Messerschmidt et al. 1999):

- Die onderwyseres het 'n Engelse handboek (of kopië daarvan), die leerders nie.
- Die onderwyseres som die leerstof in eenvoudige Engelse sinne op, wat sy op die bord skryf. Sy gee verduidelikings in Suid-Sotho.
- Die leerders skryf die sinne in hulle werkboeke af, 'n aktiwiteit wat die grootste gedeelte van die periode in beslag neem.
- Die leerders leer die Engelse sinne uit die hoof.
- Die onderwyseres stel vrae aan die einde van die periode en aan die begin van die volgende periode, waarop sy grootliks slegs 'n enkel woord as antwoord verlang.
- Die leerders stel geen vrae nie.

Die taalaanbod, veral in Engels, was dus uiters skraal en die leerders was vir die grootste gedeelte van die tyd passiewe luisteraars. Dit was nog die situasie toe die Phaphamang Taalprojek in sy eksperimentele fase uitgevoer is.

3.2 Doel van die projek

Die doel van die Phaphamang Taalprojek was om die invloed van verskillende onderrigbenaderings op die leerprosesse en leerresultate van graad 4-leerders op die gebied van geskiedenis, Engels en Suid-Sotho te bepaal.

Die volgende navorsingsvrae is gestel:

- Wat is die effek van 'n leergesentreerde onderrigbenadering teenoor 'n inhoudgebaseerde onderrigbenadering op die leerprosesse en leerprodukte op die gebied van geskiedenis?
- Wat is die effek van 'n leergesentreerde onderrigbenadering teenoor 'n inhoudgebaseerde onderrigbenadering op die leerders se aktiewe kennis van Engels en Suid-Sotho?

3.3 Navorsingsontwerp

Twaalf geskiedenislesse van 'n uur elk is volgens twee onderrigbenaderings aan graad 4-leerders by drie skole in Mangaung met 'n kombinasie van Engels en Suid-Sotho as onderrigmedium aangebied. Agt onderwysers (vier vir elke onderrigbenadering) is geselekteer uit 'n groep persone wat spesiaal vir die doel van die projek opgelei is. Die groep het bestaan uit finalejaar-onderwysstudente aan die UV, nagraadse studente in die opvoedkunde aan die UV en Vista, jong, afgestudeerde, werklose onderwysers asook een ervare, afgetrede onderwyseres wat voorheen aan 'n navorsingsprojek deelgeneem het. Benewens die agt onderwysers is agt waarnemers en 'n kameraman van drie ook aangewys. Beide geslagte is verteenwoordig.

Die navorsing was kwasi-eksperimenteel. By die skole is in totaal vier bestaande klasse vir die leergesentreerde benadering (eksperimentele groep) en vier bestaande klasse vir die inhoudgebaseerde benadering (kontrolegroep) gebruik (N=330 in totaal). In hierdie artikel val die

fokus op aspekte van die kwalitatiewe ondersoek wat betrekking het op die talige aktiwiteite in die leergesentreerde benadering waarvolgens die eksperimentele groep onderrig is. Alhoewel die leerinhoud en hulpmiddels in die twee groepe ooreengestem het, is die kontrolegroep volgens 'n tradisionele, inhoudgebaseerde benadering onderrig, waarin geen geleentheid tot koöperatiewe leer gebied is nie. Daar word slegs na laasgenoemde groep verwys waar dit nodig is om kontraste uit te lig. Die kwalitatiewe data van die Phaphamang Taalprojek is hoofsaaklik uit klaswaarnemings, veldnotas, en video-opnames van lesse verkry.

3.4 Kwalitatiewe resultate met betrekking tot die taalkomponente

Lesse rondom die temas *familiëgeskiedenis* en *plaaslike geskiedenis* is deur navorsingsgenote van die verskillende deelnemende universiteite ontwerp, met insette van die projekonderwysers in die finale stadium. Die taakgerigte lesse vir die leergesentreerde benadering is gedurende 'n loodsprojek by een skool in Mangaung uitgetoets, waarna (praktykgerigte) verbeteringe aangebring is. In die Phaphamang-lesse is taalkomponente doelbewus ingewerk. Daar is informasiegapings geskep, aandag is aan die vier basiese taalvaardighede geskenk, woordelyste is saamgestel en dialoë is ontwerp. 'n Balans tussen produktiewe en reseptiewe vaardighede is deurgaans gehandhaaf. Die verwagting was dat leerders terwyl hulle geskiedenis leer, ook hulle aktiewe kennis van Engels en Suid-Sotho sou verbeter (vgl. tweede navorsingsvraag).

In die komplekse veeltalige situasie in Suid-Afrika is die gebruik van verskillende tale in die onderrigleersituasie 'n werklikheid. Alhoewel die projekonderwysers dadelik met praktiese probleme, soos die organisasie van die meubels en die leerders vir groepwerk, die gebrek aan ruimte, die groot getal leerders, die gebrek aan hulpbronne ens. gekonfronteer is, was hulle dit eens dat die taalprobleem die grootste struikelblok was. Na die loodsstudie het hulle gevra om die lesse deur medium van Suid-Sotho aan te bied. Dit sou die vergelyking van die twee onderrigbenaderings vereenvoudig. Die weglating van Engels sou egter nie met die keuse van die bestuursliggame en ouers vir Engels as onderrigmedium vanaf graad 4 strook nie. Die kompromisoplossing was om onderwysers aan te moedig om sover moontlik Engels in te faseer, terwyl Suid-Sotho ook toegelaat is. Hulle is aangemoedig om *kodewisseling*, en nie *kodevermenging* nie, toe te pas. Die terme word hier gebruik in die betekenis wat Daems en De Corte (2000: 3) daaraan heg. By kodewisseling word die funksies van die verskillende tale geskei deur byvoorbeeld Engels te gebruik om leerinhoud te verduidelik en Suid-Sotho vir klasorganisasie. By kodevermenging word twee tale deurmekaar vir dieselfde funksie gebruik, soos wanneer 'n gedagte in Engels uitgedruk word en onmiddellik daarna in Suid-Sotho herhaal word of wanneer die tale in dieselfde uiting gemeng word. Soos uit die video-opnames en waarnemings blyk, het die onderwysers oor die algemeen nie daarin geslaag om kodevermenging te vermy nie.

Enkele voorbeelde van hoe die beplande taalaktiwiteite in die klas gerealiseer het, word vervolgens bespreek. Die bespreking is grootliks op klaswaarnemings en die bestudering van voltooide take deur die skrywer gegrond.

3.4.1 Voorbeeld 1: Close Family

In die les oor naby familie het die leerders 'n familiestamboom van hulle eie familie voltooi. Die letter X het in die plek van hulle eie naam verskyn. Die betrokke onderwyseres het die klas in twee groepe, A en B, ingedeel. Sy het die stambome volgens die groepe ingeneem. Sy het groep B se stambome vir groep A uitgedeel. Elke leerder in groep A het dus 'n stamboom ontvang en moes soek wie die eienaar van die stamboom in groep B was. 'n Informasiegaping is sodoende geskep.

'n Lys van vrae wat gebruik moes word vir die sluiting van die informasiegaping is op die bord geskryf en met die leerders deurgegaan.

'n Leerder uit groep A keer dus 'n leerder uit groep B voor en stel die vrae aan hom. Die vrae is eenvoudige *ja/nee*-vrae. Indien die eerste vraag negatief beantwoord word, beweeg die leerder uit groep A verder, indien positief, moet hy die verdere vrae vra tot hy sekerheid oor die hele familie het. As elkeen sy maat gevind het, kry die leerders in groep B 'n kans om hulle maats te soek. Die leerders was dus op 'n speurtog en moes die informasiegaping met behulp van vrae in Engels oorbrug.

In die praktyk van die klaskamer het die leerders die informasiegaping maklik oorbrug sonder om van Engels gebruik te maak. Heelwat leerders het eenvoudig die bladsy aan 'n ander leerder getoon en met gebare gevra of dit sy stamboom is. Hierop het die aangesprokene bevestigend of ontkennend geknik. Ander het dadelik oorgeskakel na Suid-Sotho: "Ke ya hao? Hase moholo wa hao?" (Is dit joune? Is dit nie jou ouer nie?). Dit was nie maklik om orde te handhaaf nie. Die leerders het die les geniet, maar was nie gemotiveerd om die Engelse dialoog te gebruik nie.

Kortpaaie om die informasiegaping te oorbrug, is ook in ander lesse aangetref. In die les oor *Important People* het leerders 'n bordspeletjie gespeel waarin hulle vrae moes beantwoord as hulle op 'n sekere blokkie beland het. In een van die groepe moes die groepleier help om die vrae te lees. Omdat niemand die vrae behoorlik verstaan het nie, is die antwoorde ook gelees. In ander groepe het leerders die informasiegaping geïgnoreer en gewoon voortgespeel sonder om verder op die vrae ag te slaan.

Die vraag wat opgeduik het, was: "Hoe maak 'n mens seker dat leerders Engels gebruik om die informasiegaping te oorbrug?"

3.4.2 Voorbeeld 2: Clan Names

Die les oor stamname het oor twee lesure gestrek. Die leerders moes as voorbereiding vir die eerste periode tuis uitvind tot watter stam hulle behoort en die stamlied oefen. In die klas het die onderwyser met behulp van prente van diere wat met sekere stamme geassosieer word, 'n leergesprek waarin die eienskappe van die diere bespreek is, geïnisieer. Die leerders het daarna in groepe gaan sit volgens die stam waaraan hulle behoort. In die klas wat die skrywer bygewoon het, was daar vir sommige stamme, bv. die Bataung, meer as een groep. Die leerders het inligting uitgeruil en hulle lied ge oefen. As terugvoer het elke groep 'n beurt gekry om die stamlied te sing of indien hulle nie kon nie, iets oor die stam te sê. Daarna is 'n *carroussel* (legkaarttegniek) gebruik. Nuwe groepe wat uit leerders van verskillende stamme saamgestel was, is gevorm. Elkeen moes dan die naam van sy stam gee en die eienskappe van die dier wat met die stam geassosieer word. Die inligting is op 'n groot werkkaart ingevul. 'n Paar sinne is dan oor die stam se dier in groepsverband geskryf. Die sinne was eenvoudige sinne in Suid-Sotho. Die gedagte was dat die onderwyser die Suid-Sotho-sinne in Engels sou vertaal of Engelse sinne sou korreger om in die tweede periode in 'n Engelse dialoog te gebruik.

In die tweede periode moes die leerders 'n Engelse dialoog in pare voer en inligting oor hulle eie en die maat se stam verkry. Dit het nie gerealiseer nie. Die onderwyser het die vrae gestel en die dialoog gevoer. Geen koöperatiewe leer kon plaasvind nie. Die leerders kon nie die Engelse opdrag sonder die begeleiding van die onderwyser uitvoer nie. Vir die "Engelse" gedeelte van die les was daar geen verskil tussen die klasse in die leergesentreerde en die inhoudgebaseerde benadering nie. Die eerste gedeelte van die les is in die leergesentreerde benadering feitlik geheel en al in Suid-Sotho gevoer. Die leerders het dit besonder geniet om van hulle eie kultuur te leer. Hulle het die inligting maklik hanteer.

3.4.2 Voorbeeld 3: Schools Then

Die les was uit die reeks *plaaslike geskiedenis*. Dit het oor skole in die verlede gehandel en het op 'n les oor skole van vandag gevolg. Die les wat die skrywer bygewoon het, was goed gestruktureer.

Voorbereiding

Die onderwyseres het eers die huiswerk laat uithaal. Die leerders het 'n opname by die huis saam met familieledes voltooi. Hulle moes inligting van hulle grootouers en ouers oor skole in die verlede inwin. Daar was vir elke item drie kolomme op die vraelys, nl. inligting van grootouers verkry, inligting van ouers verkry en inligting self verskaf. Hulle het die ingevulde vraelyste omgekeerd op hulle bank geplaas vir gebruik tydens die taak. Drie-en-veertig vraelyste is na die les ingeneem. Op 19 van hierdie vraelyste was al drie die kolomme voltooi. Daardie leerders het dus inligting van hulle grootouers sowel as ouers gekry. Op 12 van die vraelyste was twee kolomme voltooi en op die oorblywende 12 slegs een. Dit beteken dat 12 leerders slegs hulle eie inligting verskaf het.

Inleiding

Die onderwyseres het as inleiding na die vorige les verwys, wat oor *My School* gehandel het. Sy het gevra wat ons alles vandag in ons skool het. Die vraag was in Engels: "What do we have in our school?" Die leerders het antwoorde gegee, meestal Engels woorde, wat sy in kategorieë op die bord geskryf het. Soms was daar 'n antwoord in Suid-Sotho waarop sy gereageer het deur 'n Engelse woord te skryf. Die resultaat was dat daar 'n veertigtal Engelse woorde op die bord gestaan het. Hierdie woorde het in die patroon "we have ..." gepas.

Kennisontsluiting in klasverband

Sy het aan die leerders gevra wat hulle grootouers gesê het. Sy het 'n paar woorde aan die ander kant van die bord geskryf. Daarna het sy 'n klasgesprek oor plaasskole en kerkskole aan die hand van prente geïnisieer. Hierdie gesprek was gedeeltelik in Engels en gedeeltelik in Suid-Sotho, gewoonlik Engels aan die kant van die onderwyseres, Suid-Sotho aan die kant van die leerders.

Taak in groepsverband

Die 49 leerders het in nege groepe van vyf of ses die taak voltooi. Hulle moes as groep eers die verskille en daarna die ooreenkomste tussen die skole van vandag en die skole in die verlede beskryf. Die onderwyseres het van groep tot groep beweeg en hulle in Suid-Sotho gehelp. Sewe van die groepe het in Engels geskryf, twee in Suid-Sotho. Die bronne was die skema op die bord en die antwoorde op die vraelyste. Daar was ook 'n Engelse woordelys onder aan die werkvel.

Terugvoer

Die terugvoer is besonder goed deur die onderwyseres hanteer. Agt van die nege groepe het kans gekry om terugvoer te gee voor die periode om was. Die meeste antwoorde was in die vorm van "we have ..." en "no ...". Dit het voorgekom of 'n soort konvensie in hierdie spesifieke klas ontstaan het. Die groepleiers was gretig om te antwoord en alhoewel dit later soos 'n drilles voorgekom het, kon die waarnemer geen angs om die vreemde taal te gebruik, bespeur nie. Hulle

het spontaan Engels gepraat, al het die antwoorde dieselfde patroon gehad. Enkele voorbeelde is die volgende:

(W'have) uniforms / no uniforms
chalkboard / no chalkboard
offices / no offices
no under the tree / under the tree.

In die meeste gevalle is die kenmerke van die skole uit die verlede gegee deur die ontkennde *no* voor die kenmerk van die hedendaagse skole te gee. In een geval (die vierde voorbeeld hierbo) is die skool uit die verlede as die positiewe bewering beskou en die *no* is voor die hedendaagse kenmerk geplaas. Die patroon laat sterk aan die uitings van jong kinders op 'n tweewoordstadium in die verwerwing van hulle moedertaal dink (Brown 1973: 117; Crystal 1998: 245).

Dit is merkwaardig dat die Suid-Sotho-antwoorde op papier in die vorm van sinne sonder die stereotipe patroon voorgekom het. Die onderskeid tussen die hede en die verlede is in die werkwoordvorme merkbaar en in sommige gevalle is 'n onderskeid tussen die eerste en die derde persoon in die onderwerpsmorfeme uitgedruk. Dit blyk ook dat die Suid-Sotho-groepe die enigste was wat hulle inligting van die opname gebruik het, bv.

Ba ne ba ngola slaiti. / Ba na le dibuka.
(Hulle het op 'n lei geskryf. / Hulle het boeke.)
Ba ne ba rutelwa kantle. / Re rutwa ka matlong.
(Hulle is buitekant onderrig. / Ons word in 'n gebou onderrig.)

Wat is met hierdie les bereik? Wat Engels betref, is slegs woordeskat en 'n eenvoudige sinstruktuur ingedril. Op die affektiewe vlak is die spanning/ongemaklikheid met die vreemde taal verlig. Vir Suid-Sotho het die leerders bewys van hulle produktiewe vermoë gelewer. In hulle moedertaal kon hulle meer gedagtes uitdruk. Die grootste wins was waarskynlik op die gebied van geskiedenis. Leerders is van die ouer mense as bron van inligting bewus gemaak. Hulle het algemene kognitiewe vaardighede ontwikkel deurdat hulle inligting uit verskillende bronne moes integreer en vergelykings moes tref.

Die reaksie van die leerders op vraelyste was nie altyd so goed soos in hierdie les nie. Waarnemers het gemeld dat die vrae gewoonlik te moeilik was om te verstaan. 'n Voorbeeld hiervan is die vrae oor *My Life* wat leerders moes beantwoord ter voorbereiding van 'n les waarin hulle 'n tydlyn oor hulle eie lewe moes voltooi. 'n Oplossing wat die navorsers van UA aan die hand gedoen het, was om die vrae in Suid-Sotho te vertaal. Dit sou winste op die gebied van geskiedenis en Suid-Sotho lewer, maar nie op die gebied van Engels nie.

3.5 Gevolgtrekking

Dit was dus moontlik om in die geskiedenislesse van die Phaphamang Taalprojek aktiwiteite in te werk wat die ontwikkeling van taalvaardighede by die leerders ten doel gehad het. Die informasiegapings, dialoë, geleenthede vir skryfwerk, ens. was grootliks op die verbetering van die aktiewe kennis van Engels gemik. Die taalaktiwiteite het egter nie in die praktyk tot hulle reg gekom nie. Dit het geblyk dat die leerders se reseptiewe en produktiewe taalvaardighede sodanig te kort geskiet het dat hulle nie Engels in sy opvoedkundige funksie kon gebruik nie.

Hulle kon nie deur medium van Engels leer nie en hulle het ook nie hulle kennis van Engels, behalwe vir 'n paar nuwe woorde, verbeter nie. Dit word bevestig deur die kwantitatiewe resultate uit voor- en natoetse verkry (Van Zyl 2000: 6). Die verbetering op die gebied van Engels was

uiters gering met geen verskil tussen die eksperimentele en die kontrolegroep nie.

Suid-Sotho het wel as leertaal gefunksioneer. Koöperatiewe leer is waargeneem, waar leerders in groepsverband met inligting omgegaan het en sodoende betekenis aan die leerstof gegee het (vgl. ook Motsitsi 2001: 49). Die kontrolegroep het nie die geleentheid tot koöperatiewe leer gehad nie. Die toestand van sake word weerspieël in die kwantitatiewe resultate wat aandui dat die vordering in geskiedenis beduidend beter in die eksperimentele groep as in die kontrolegroep (Van Zyl 2000: 5) was. Die leerders in die eksperimentele groep kon ook hulle aktiewe kennis van Suid-Sotho verbeter.

Daar bestaan sterk aanduidings dat die leerders wat by die projek betrokke was, slegs sinvol deur medium van Suid-Sotho kon leer en nie deur medium van Engels nie. Daar was veral drie struikelblokke:

1. Die intreevlak van die leerders. Die meeste leerders ken slegs 'n paar woorde en baie eenvoudige geykte sinstrukture. Hulle kan nie Engels verstaan, praat, lees of skryf nie. Hulle funksioneer soos eerstetaalverwerwers op 'n tweewoordstadium.
2. Die intertaal van die onderwysers. Omdat die onderwysers Engels nie soos moedertaalsprekers beheers nie en hulle die enigste bron van taalvoer is, word hulle intertaal die doeltaal van die leerders.
3. Die gebrek aan Engels in die omgewing.

Dit sou teoreties moontlik wees om die Engelse taalaktiwiteite vir die graad 4-leerders te vereenvoudig. So 'n stap sou egter 'n aansienlike verskraling van die leerinhoud meebring.

4. Slot

Teen die agtergrond van die afstand tussen tuistaal en skooltaal is in hierdie artikel sekere kwalitatiewe resultate van die Phaphamang Taalprojek bespreek, nl. die waarnemings van hoe graad 4-leerders met die TOL omgaan.

In graad 4 kom die leerders van Mangaung voor 'n opdraand te staan. Hulle het in die eerste drie jaar van hulle skoolloopbaan al 'n afstand tussen tuistaal en skooltaal afgelê. Die nuwe pad wat leerders in graad 4 moet inslaan, is te steil. Hulle het reeds 'n agterstand ten opsigte van hulle kennis van Engels en is ver van die punt waar hulle dit as TOL kan benut. Dit is 'n "eensame" pad met baie struikelblokke. Die leerders meng nie met moedertaalsprekers nie en hulle eie onderwysers kan hulle slegs begelei sover hulle intertaal dit toelaat. Pogings van onderwysers wat inhoudsvakke gee om die leerstof meer verstaanbaar te maak en terselfdertyd die leerders se taalvaardighede in Engels te verbeter, mag so baie tyd in beslag neem dat leerders weer 'n agterstand in vakkennis opdoen.

Die beginsel van toegevoegde veeltaligheid (Departement van Onderwys 2001: 14; LANGTAG 1996: 46,55) het nog nie tot sy reg gekom nie. Die besluit van die Raad van Onderwysministers om matriekvraestelle in al die amptelike tale beskikbaar te stel sodat leerders die vrae beter kan verstaan (De Klerk 2001: 2; Volksblad 2001b: 2), stem grootliks ooreen met die planne wat die onderwysers van die Phaphamang Taalprojek vir die graad 4-leerders gemaak het. Dit oorkom egter slegs die struikelblok van hul ontoereikende reseptiewe vermoë. Aangesien leerders in Engels moet skryf, staan hulle gebrekkige produktiewe vermoë nog steeds in die pad van sukses.

Die Phaphamang-ervaring dui daarop dat volkome eerlikheid aangaande die taalsituasie waarin talle leerders hulle bevind, nodig is. Alle rolspelers moet bewus gemaak word van die feit dat onderrig deur medium van Engels in gebiede soos Mangaung faal. Leerders moet die kans gegun

word om so lank as moontlik in 'n taal onderrig te word wat hulle kan verstaan. Terselfdertyd moet die kwaliteit van onderrig in Engels as vak dringend aandag geniet. Tans is die pad vir talle leerders so lank en swaar dat hulle nooit hulle akademiese bestemming bereik nie.

Erkenning

Die Phaphamang Taalprojek is finansiëel ondersteun deur die Vlaamse Gemeenskap en die Suid-Afrikaanse Stigting vir Navorsingsontwikkeling.

Bronnelys

- Baetens Beardsmore, H. 1995. European Models of Bilingual Education. Practice, Theory and Development. Pp. 139–151 in O. Garcia & E. Baker (eds.), *Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baetens Beardsmore, H. (s.d.). Bilingual Learning. Institutional Frameworks – Whole School Policies. Pp. 1–21 in *Multilingual education*, bronnebundel by die werkswinkel van die Phaphamang Taalprojek. Universiteit van Antwerpen. 30 Maart 1999.
- Baetens Beardsmore, H. & Swain, M. 1985. Designing Bilingual Education. Aspects of Immersion and 'European School' Models. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6(1): 1–15.
- Bernstein, B. 1961. Social Class and Linguistic Development: A Theory for Social Learning. Pp. 288–314 in A.M. Halsey, J. Floud & C.A. Anderson (eds.), *Education, Economy and Society. A Reader in the sociology of Education*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Bernstein, B. 1967. Elaborated and Restricted Codes: An Outline. Pp. 126–133 in S. Lieberman (ed.), *Explorations in Sociolinguistics. (Part II of IJAL, 33:2)*. Bloomington: Indiana University.
- Brown, R. 1973. *A First Language: The Early Stages*. London: George Allen & Unwin.
- Cronjé, M.M. 1997. The effect of different teaching methods on the acquisition of English as second language by black primary school children. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, Universiteit van die Vrystaat.
- Crystal, D. 1998 (tweede uitgawe, herdruk). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuveliers, P. 1999. *Intercultural Communication. A short course on intercultural communicative competence for teachers (version 2)*. Universiteit Antwerpen UFSIA Project on Multilingualism, Education and Nation-building, PRAESA & University of Antwerp (Belgium).
- Cummins, J. & Swain, M. 1986. *Bilingualism in Education: aspects of theory, research and practice*. Londen: Longman.
- Daems, F. (red.) 2002 (publikasie in voorbereiding). Final Report of the Phaphamang Language Project. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Daems, F. & De Corte, E. 2000. Essentials, basic characteristics of good teaching. Ongepubliseerde lesingnotas vir die opleiding van onderwysers vir die Phaphamang Taalprojek, Universiteit van die Vrystaat.
- Departement van Onderwys. 2001. *Heriene Nasionale Kurrikulumverklaring. Tale*. Pretoria: Staatsdrukker.
- De Klerk, E. 2001. Besluit oor taal van vraestelle verwelkom. *Volksblad*. 20 Junie: 2.
- Elen, J. (red.) 1999. *Learning history: Language, instructional and assessment issues. Literature review of the PHAPHAMANG-PROJECT*. Leuven: Centre for Instructional Psychology and Technology (C.I.P. & T.), University of Leuven.
- LANGTAG. 1996. *Towards a National Language Plan for South Africa. Final Report of the*

- Language Plan Task Group (LANGTAG)*. Pretoria: Departement van Kuns, Kultuur, Wetenskap en Tegnologie.
- Lowyck, L. & Vanmaele, L. 1992. Het samenspel van vakinhoud en taal in leerboeken: Problemen en oplossingen. Pp. 49–66 in R. Appel (red.), *Nederlandse Taalunie: Voorzeten 42. Het Nederlands in de niet-taalvakken. Lezingen van de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren*. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Masithela, N. & Steyn, P. 1999. Constructivism, social constructivism and instruction. Pp. 20–25 in J. Elen (ed.), *Learning history: Language, instructional and assessment issues. Literature review of the PHAPHAMANG-PROJECT*. Leuven: Centre for Instructional Psychology and Technology (C.I.P. & T.), University of Leuven.
- Messerschmidt, J.J.E., Kotzé, C.J., Matšela, I.Z., Moleleki, M.A., Rosseel, P. & Van der Merwe, R. 1999. Moedertaalonderrig in 'n veeltalige Suid-Afrika. Ongepubliseerde verslag van die Moedertaalprojek, Universiteit van die Vrystaat.
- Motsitsi, A.M. 2001. Cooperative learning in a learner-centred approach in some Mangaung schools. Ongepubliseerde M.Ed.-skripsie, Universiteit van die Vrystaat.
- Rymenans, R. & Geudens, V. 1992. Taalgebruik in de klas: Zijn daar nog vragen over? Pp. 27–48 in R. Appel (red.), *Nederlandse Taalunie: Voorzeten 42. Het Nederlands in de niet-taalvakken. Lezingen van de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren*. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Van der Aalsvoort, M. & Van der Leeuw, B. 1992. *Taal, school en kennis*. 1992. Nijmegen: VALO-Moedertaal, Nederlandse Taalunie.
- Van Zyl, E. 2000. Quantitative results of the Phaphamang Language Project. Verslag gelewer by die internasionale werkswinkel oor die resultate van die projek. Bloemfontein, Universiteit van die Vrystaat, 22–24 Mei.
- Volksblad* 1998a. Moedertaalonderwys. 26 Februarie: 12.
- Volksblad* 1998b. Sommige matrieks se punte word verhoog weens 'taal-diskriminasie'. 4 Desember: 2.
- Volksblad* 1998c. Bonuspunt laat baie vrae. In werklikheid verbaas dié besluit egter nie, sê hoogleraar. 17 Desember: 15.
- Volksblad* 1999. 'Veeltaligheid moet doelbewus bevorder word'. Enorme breinpotensiaal gaan in SA verlore weens negatiewe houdings. 12 Januarie: 7.
- Volksblad* 2000. Nog 'n uitslae-skok. 24 Augustus: 12.
- Volksblad* 2001a. Moedertaalonderrig tot gr. 3 verpligtend, sê Asmal in groot stap. 25 Mei: 1.
- Volksblad* 2001b. Matriekvraestelle eerste keer in amptelike tale. 19 Junie: 2.

Dr. Johanna J.E. Messerschmidt is 'n senior lektor in die Departement Kurrikulumstudie aan die Universiteit van die Vrystaat. Haar akademiese belangstellings sluit die volgende in: taalverwerwing en taalonderrig, veeltaligheid, beskrywende linguistiek en rekenaaringuistiek. Van 1996

Departement Kurrikulumstudie
Interne posbus 25
Universiteit van die Vrystaat
Posbus 339
BLOEMFONTEIN
9300
messerrjj@hum.uovs.ac.za

tot 2001 tree sy as leier op van twee internasionale navorsingsprojekte rondom die problematiek van onderrigtale en onderrigbenaderings.	
--	--

Gary P. Barkhuizen
Department of Applied Language Studies and Linguistics, University of Auckland
