

Vraagstelling vir bemagtiging: die tradisionele klaskamer as vertrekpunt

J.J.E. Messerschmidt

Departement Kurrikulumstudie, Universiteit van die Vrystaat, Posbus 339, Bloemfontein, 9300 Suid-Afrika
messerrj@hum.uovs.ac.za

Questioning for empowerment: the traditional classroom as point of departure. This article focuses on the question as the most salient element in classroom discourse. A theoretical discussion of the question from a linguistic as well as a didactic perspective is followed by a description of the use of questions in some Grade 4 classrooms in Mangaung on the eve of the implementation of Curriculum 2005. Transcriptions of video-recordings of six history lessons (three of which were presented through the medium of Southern Sotho and three through the medium of English) were analysed to determine how teachers use specific types of questions with the intention of achieving certain objectives or outcomes in the social environment of the classroom. Among the findings discussed is how the role of the teacher as sole source of knowledge is reflected in the questioning patterns. The vast majority of questions are not real questions, but examination questions posed by the teacher to ascertain whether learning is taking place. The learners do not ask questions. Although there is evidence of meaning negotiation, only a few learners take part in this process. The others are passive listeners whose responses are limited to chorus answers. Learners can only be empowered if they ask real questions that will lead to the solving of problems. In the new educational dispensation, teachers are faced with the challenge of asking questions that will lead to an inquisitive attitude in the case of learners. The research on questioning in the classroom is ongoing. A later work will report on questioning in changing classrooms where a learning-centred, task-based approach is introduced.

Inleiding

Die politieke verandering in Suid-Afrika het ook 'n omwenteling op onderwysgebied meegebring. Deur Kurrikulum 2005 is Uitkomsgerigte Onderwys (UGO) sedert 1998 geleidelik ingefaseer. Alhoewel soortgelyke grootskaalse onderwysvernuwings in baie ander lande plaasgevind het (Elen & Rosseel, 1999:1-2), het die voorstel vir UGO Suid-Afrika onverwags getref (Jansen, 1999). Deursnee onderwysers is skielik gekonfronteer met wat Jansen (1999:7) "a curriculum discourse completely foreign to their understanding and practices" noem. Onderwysers moes aanpas by nuwe doelstellings in die vorm van uitkomst, nuwe terminologie en veral 'n nuwe begrip van die ondergileerproses (Elen & Rosseel, 1999:3). Hierdie vernuwings noodsaak drastiese veranderinge in die onderwyspraktik.

Die optrede van onderwysers en leerders in die klas weerspieël tans nog grootliks 'n behavioristiese siening van die leerproses (Messerschmidt & Mahlomaholo, 1999). Die onderwyser is die enigste bron van kennis en die leerders is leë vate wat met hierdie kennis gevul moet word. Volgens die sosiaal-konstruktivistiese siening, waarop UGO berus, is die rolle heel anders. Leerders is aktief in die bou van hulle eie kennisstrukture in sosiale en talige situasies. Hulle is saam met onderwysers en ander leerders in 'n proses van betekenisonderhandel, hoofsaaklik deur medium van taal, betrokke (Masithela & Steyn, 1999:20-23).

Vraagstelling speel 'n uiters belangrike rol in die talige interaksie in die klaskamer. Volgens van Aalsvoort en De Leeuw (1992) is die mees kenmerkende uiting in die klaskamer die vraag van die onderwyser. Klaskamerinteraksie word deur middel van vrae geïnisieer en in stand gehou. Vakalisa (2000:22) beskou dit as 'n ongeskrewe wet in tradisionele klaskamers dat dit die onderwyser se prerogatief is om vrae te vra en dat die leerders net daar is om die onderwyser se vrae te beantwoord indien en wanneer hulle gevra word om dit te doen. Om leerders te bemagtig, moet die onderwyser hulle egter aanmoedig om self vrae te stel (Vakalisa, 2000:19; 22). UGO is onder meer 'n aktiwiteitsgebaseerde onderwysbenadering wat ontwerp is om probleemoplossing en kritiese denke te bevorder (Departement van Onderwys, 2001). Dit is dus voor die hand liggend dat die "nuwe" klaskamer 'n nuwe onderrigdialoog sal hê waarin die vraagpatrone anders sal wees. Hierdie artikel fokus op die vraag as 'n belangrike element in die onderrigdiskoers. Daar word teoreties na die vraag vanuit 'n linguïstiese sowel as 'n didaktiese perspektief gekyk. Vraagstelling in 'n tipies tradisionele klaskamer word daarna onder die loep geneem aan die hand van kwalitatiewe data wat tydens 'n empiriese studie op die voor-aand van die implementering van Kurrikulum 2005 ingesamel is. Aspekte wat vernuwing noodsaak, word uitgelig. Die beskrywing is noodsaaklik om die beginsituasie of vertrekpunt van verandering te verstaan. Vraagstelling in 'n veranderende klaskamer tydens die in-

voering van 'n taakgerigte benadering, gegrond op UGO-beginsels, kom in 'n volgende artikel aan bod. Alhoewel elke artikel sy eie begrensing het, skakel die twee tematies aaneen. Die feit dat hulle nie tot een saamgevoeg is nie, is 'n direkte gevolg van die omvang van beskrywings in kwalitatiewe studies.

In die konteks van die navorsing onder bespreking word bemagtiging beskou as die proses waardeur leerders meer seggenskap oor hulle eie leer verkry. Hierdie leer sluit nie slegs die bemeestering van leerinhoud of verwerwing van kennis in nie, maar ook die ontwikkeling van vaardighede en gesindhede en die kweek van selfvertroue.

Teoretiese agtergrond

Tydens die diskoers in die sosiale omgewing van die klaskamer gebruik die onderwyser sekere taalvorme om sekere reaksies by leerders uit te lok en voorafbepaalde doelwitte of uitkomst te bereik. Daar kan na hierdie situasie vanuit 'n linguïstiese perspektief sowel as 'n didaktiese perspektief gekyk word.

'n Linguïstiese perspektief

In die hantering van taal openbaar die onderwyser nie slegs 'n grammatikale vermoë nie, maar ook 'n pragmatiese vermoë (Brown, 1994; Daems, Leysen, Messerschmidt & Rymenans, 1999). Hy/sy kan korrekte en gepaste taalvorme met sekere funksies in 'n spesifieke sosiolinguïstiese opset gebruik.

Grammatikale aspekte: die vraag as sinstipe

Tradisioneel word daar vier sinstipes onderskei, nl. stelsinne, vraagsinne, bevelsinne en uitroepsinne (Ponelis, 1979:375). "Vraagsinne beliggaam 'n appél om inligting op die aangesprokene" (Ponelis, 1979:378). Op die grammatikale vlak word tussen algemene en spesifieke vrae onderskei. In 'n algemene vraag word na die hele stand van sake waarop die vraag betrekking het, gevra. Die antwoord op dergelike vrae is *ja of nee*, daarom staan hulle ook as *ja/nee*-vrae bekend, bv.

- 1a. Weet julle dit?
- b. Do you know that?
- c. Na le a e tseba?

In Suid-Sotho word die vraagwoord *na* opsioneel aan die begin of einde van 'n algemene vraag gebruik. Afrikaans en Engels het nie vraagwoorde vir algemene vrae nie. In Afrikaans word onderwerpwerkwoord-inversie en stygende intonasie gebruik. In Engels kom ook inversie met *do* in die meeste gevalle voor. 'n Vraagsin word ook met stygende intonasie uitgespreek.

'n Spesifieke vraag bevat 'n vraagwoord wat aandui oor watter gedeelte van die stand van sake daar inligting verlang word en wat die aard van die inligting is. *Wie* slaan op persone, *wat* op nie-persone, *waar* op plek, *wanneer* op tyd, *hoeveel* op getal, *hoe* op wyse, *waarom*

op rede, ens. *Watter* is 'n vraagdetermineerder (Ponelis, 1978:380). Ekwivalente vir die genoemde vraagwoorde kom onder meer in Engels en Suid-Sotho voor.

- 2a. Waar is Vasco da Gama gebore?
- b. Where was Vasco da Gama bom?
- c. Vasco da Gama o hlhile kae?

Pragmatiese aspekte: die vraag as taalhandeling

Deur 'n taalvorm met 'n bepaalde bedoeling in 'n gesprek te gebruik, voer die spreker 'n taalhandeling uit. Wanneer is 'n taalhandeling 'n vraag? Volgens Searle (1979:66) is die gespreksreëls vir vroe soos volg (S dui die spreker aan, H die hoorder):

- 3I. S het nie die inligting nie (ken dus nie die antwoord nie).
- II. Dit is nie vanselfsprekend dat H die inligting sal verstrek sonder om gevra te word nie.
- III. S verlang die inligting.
- IV. Die vraag is 'n poging van S om die inligting van H te verkry.

Wanneer 'n onderwyser 'n vraag soos in die voorbeelde in 2 hierbo vra, ken hy/sy reeds die antwoord en oortree dan veral gespreksreëls I en III. Die onderwyser se vraag is dus nie 'n *egte* vraag nie. Volgens Searle kan reël III, wat die sogenaamde opregtheidkondisie bevat, vervang word om voorsiening vir die vraag van die onderwyser te maak. Dit lui dan soos volg:

3IIIA. S wil weet of H weet.

Die tipiese vraag in die onderrigdiskoers/klaskamer is dus nie 'n *egte* vraag nie. Dit is wat Searle (1969:66) 'n *eksamenvraag* (*examination question*), en Van Aalsvoort en De Leeuw (1992) 'n *skoolse vraag* noem. Dit word gebruik om leerders se kennis te toets of kennis oor te dra. Greyling (1987:54) verwys na die skoolse vraag as 'n *known-information question*. Hy stel dit teenoor 'n *information-seeking question*, wat op grond van die gespreksreëls as 'n *egte* vraag geklassifiseer kan word. Duminy en Söhnge (1994:110) onderskei tussen die *formele* vraag van die onderwyser en die *natuurlike* vraag van die leerder.

Daar is nie 'n een-tot-een-ooreenkoms tussen taalvorm en gebruik nie. Deelnemers aan 'n gesprek weet dat alle vraagvorme nie noodwendig gebruik word om inligting te bekom nie, en dat inligting bekom kan word deur van ander sinstipes, soos bevele en stellings, gebruik te maak. 'n Goëie voorbeeld van hierdie diskrepansie is die tipiese eksamenvraestel. Die hofies dui gewoonlik *vraag 1*, *vraag 2*, ens. aan. Die bewoording word egter dikwels uitsluitlik in die bevelsvorm gestel met werkwoorde soos *bespreek*, *onderskei*, *noem*, ens. Die tipiese vraestel is dus eerder 'n bevelstel! Die opsteller vra egter gewoonlik "Wat sal ek in die eksamen vra?" en die leerders: "Sal juffrou dit in die eksamen vra?" In die onderrigkonteks is dit dus moeilik om die lyn tussen vroe en bevele te trek aangesien hulle met dieselfde bedoeling gebruik kan word, nl. om te bepaal of die leerders die werk be-meester het.

Sosiolinguïstiese aspekte: institusionele taalgebruik

Die taalgebruik wat in onderwysinstellings gebruik word, is volgens Cuveliers (1999) 'n tipe institusionele taalgebruik. Dit verskil van die taalgebruik in instellings soos die hof, die mediese praktyk, die verkeersdepartement en die gesin. Cuveliers (1999:6) beweer: "Every institution (school, church, army, ...) has a number of conventions that govern the interaction. These conventions differ widely between institutions, and between environments where the institution exists".

Die skool is 'n sosiale instelling en daar kan dus verwag word dat sekere universele interaksiekonvensies tipies vir 'n skool as instelling by alle skole geld, maar ook dat daar verskille tussen skole volgens die omgewing waarin hulle voorkom, sal wees. Die handelingsmoontlikhede binne instellings is in voorspelbare patrone vasgelê, kom tot uiting in noukeurig gedefinieerde rolle en word deur 'n sisteem van eksplisiete norme bestendig (Van Aalsvoort & De Leeuw, 1992). Voorbeelde van handelingspatrone is byvoorbeeld die wyse waarop die hoof die saalopening waarneem en die onderwysers lesse aanbied.

In die klaskamer kom die tipiese sogenaamde IRT (IRF/IRE) kommunikasiepatroon voor: Inisiëring (Initiation), Reaksie (Respon),

Terugvoer (Feedback/Evaluation). Die onderwyser stel 'n vraag, die leerders antwoord daarop en die onderwyser gee terugvoer (Cuveliers, 1999; Greyling, 1985; Mahaye, 1999), bv.

4. I: Waar is Vasco da Gama gebore?

R: In Portugal.

T: Dis reg.

Daar word in die literatuur min aandag aan die vraag van die leerder geskenk, waarskynlik omdat die vraag van die onderwyser sentraal staan in die onderrigdiskoers. Die leerder kan egter 'n vraag vra om inligting te bekom — 'n *egte* vraag.

Die vraag vanuit 'n didaktiese perspektief

Die vraag is een van die middele wat die onderwyser gebruik om doelwitte of uitkomst te bereik. Daarom verg die gebruik van vroe deeglike voorbereiding binne die raamwerk van die totale onderrigplanning (Avenant, 1998:100). In 'n les gebruik die onderwyser vroe as instrumente om kennis te toets en kennis te ontsluit (Avenant 1998; Rymenans & Geudens, 1998:35-39). Op die affektiewe vlak kan dit ook gebruik word om leerders te motiveer.

Onderwysstudente word in die tegniek van doeltreffende vraagstelling in die klas opgelei, wat die hantering van die leerders se antwoorde insluit (Avenant, 1998:271; Mahaye, 2000:226-231). Onderrigmetodes waarvolgens leerders deur vroe na nuwe kennis en insig gelei word, soos die Sokratiese metode en geprogrammeerde onderrig, maak ook deel uit van kurrikula vir onderwyseropleiding (Avenant, 1988:313-320).

Vanuit 'n didaktiese perspektief word tussen reproduktiewe of geheuevroe en produktiewe of denkvroe onderskei (Duminy & Söhnge, 1985:99-102; Mahaye, 2000:224; Vakalisa, 2000:16-17). Onderwysstudente word aangemoedig om 'n balans te handhaaf tussen die twee soorte vroe, wat in die praktyk nie so maklik blyk te wees nie. 'n Ander moontlike klassifikasie word aan die hand van Bloom se taksonomie gedoen. Vroe kan op verskillende kognitiewe vlakke gestel word, bv. kennisvroe, begripsvroe, toepassingsvroe en vroe wat analise, sintese en/of evaluering verg. Weer eens kan die beweeg na hoër vlakke as 'n uitdaging beskou word. Nog een van die moontlike klassifikasies van vroe geskied volgens die lesfases waarin hulle gebruik word (Duminy & Söhnge, 1985:106-109).

Die klem wat op die onderwyser se vroe gelê word, is ook 'n aanduiding van die onderwysgesentreerde siening van die leerproses.

Vraagstelling in 'n tradisionele klaskamer

Vir die doel van hierdie ondersoek word die 'tradisionele klaskamer', d.w.s. die klaskamer soos dit in Suid-Afrikaanse skole daaruit gesien het voor die invoering van UGO, deur graad 4-geskiedenisklasse by twee skole in Mangaung verteenwoordig. Die skole het aan die sogenaamde Moedertaalprojek deelgeneem. Die hoofdoel van hierdie internasionale projek was om die invloed van verskillende onderrigstale op die prestasie van graad 4-leerders te bestudeer (Messerschmidt *et al.*, 2000). Graad 4 is die eerste jaar van 'n nuwe skoolfase, nl. die intermediaire fase, waarin met vakonderrig begin word. Dit is ook die jaar waarin die skole in Mangaung van Suid-Sotho na Engels as onderrigtaal oorskakel. Hierdeur was dit moontlik om vir die doel van die projek geskiedenislesse in beide tale aan te bied. Die relatiewe laat invoering van UGO in graad 4, het dit verder moontlik gemaak om graad 4-klasse te gebruik om deur middel van 'n intervensie UGO-beginsels in te voer om sodoende 'n veranderende klaskamer te skep waarin vraagstelling verder bestudeer kon word.

Die data wat in hierdie artikel bespreek word, is uit ses video-opnames verkry. By skool 1 is vier lesse in aanmerking geneem: Die temas Ontdekkingsreisigers en Familiestambome is deur medium van Suid-Sotho en deur medium van Engels aangebied. By skool 2 is slegs die lesse oor Familiestambome opgeneem. Die betrokke onderwysers was by die ander geleentheid afwesig. Transkripsies van die video-opnames gee die talige interaksie woord vir woord weer met aanteekeninge oor die nie-verbale gedrag van die onderwyseresse.

Waarnemings toon dat daar in die klaskamers in Mangaung

interaksiekonvensies voorkom wat eie aan die skool as instelling is, bv. die opsteek van hande op 'n vraag van die onderwyseres. Die rolle van die deelnemers blyk nie slegs uit die klasorganisasie nie, maar ook uit die talige interaksie. Die onderwyseres is in beheer van die leerders en van die kennis. Haar rol is dié van handhawer van dissipline en oordraer van kennis, asook kontroleerder van kennis. Die leerders moet die kennis absorbeer om dit te kan weergee, individueel en in klasverband. Die passiewe rol van die leerders word weerspieël in die feit dat hulle geen vrae vra nie.

Die Suid-Sotho-les oor Ontdekkingsreisigers volg byvoorbeeld 'n voorspelbare patroon: inleiding, kennisontsluiting, toepassing. In die inleiding vra die onderwyseres reprodutiewe vrae om die leerders se vorige kennis aangaande Vasco da Gama te toets. Die nuwe kennis handel oor David Livingstone. Die verhaal oor sy lewe bestaan uit vertelling onderbreek deur vrae. Die skryfbord en 'n aardbol word as onderrighulpmiddels gebruik. Die vrae word hier gebruik om die leerders na nuwe kennis te lei en hulle nuwe kennis te monitor en vas te lê. Hulle samewerking word verkry deurdat hulle die vrae moet beantwoord. Die toepassing word gedoen aan die hand van kaarte en prente wat aan hulle uitgedeel word. Die vrae in daardie fase slaan op die vaslegging van die nuwe kennis oor David Livingstone se lewe en werk.

Die talige interaksie word vervolgens ontleed. Daar word na tipiese vraagpatrone, binding deur vrae, vraagtegnieke en die gebruik van verskillende soorte vrae gekyk.

Vraagpatrone

Die tipiese IRT-vraagpatroon kom voor, bv.

- 5a. O: Motho eo e ne e le mang? (Wie was hierdie mens?)
 b. L: Vasco da Gama.
 c. O: Ke nnete. (Dis waar / dis reg).

Wanneer die terugvoer positief is, word die derde fase van interaksiepatroon nie noodwendig uitgedruk nie. Goedkeuring geskied implisiet deur herhaling of die voortgaan van die dialoog, soos blyk uit voorbeeld 6 hieronder.

- 6a. O: O ne o hlahetse kae? (Waar is hy gebore?)
 b. L: Portugal.
 c. O: O hlahetse ... (Hy is gebore (in) ...)
 d. L's: Portugal.
 e. O: Jwale, lefatshehadi lane lefatshehadi lane moo a hlaheseng teng le bitswang? (Nou, daardie kontinent daardie kontinent waar hy gebore is wat word dit genoem?)
 f. L: Yuropa. (Europa.)
 g. O: Le bitswang? (Wat word dit genoem?)
 h. L's: Yuropa. (Europa.)
 i. O: Le bitswa Yuropa. (Dit word Europa genoem.) [Sy skryf Yuropa op die bord.]

Die onderwyseres laat die korrekte antwoord vaslê deurdat sy die vraag in die vorm van 'n bewering wat voltooi met word, herhaal (6c), waarop die leerders in 'n koor antwoord (6d). Daarna gaan sy voort met 'n vraag oor die volgende feit (6e). Die voortgaan en die implisiete goedkeuring van die leerders se antwoord word aangedui deur die inleidende woord "jwale" (nou). Op 6e is daar weer eens geen openlike goedkeuring nie. Sy herhaal bloot die vraag en kry 'n koorantwoord. As goedkeuring herhaal sy die korrekte woord in 'n volsin (6i). Die beurte 6e tot 6i vorm 'n geheel waardeur 'n feit oor Vasco da Gama vasgelê word, nl. die kontinent waar hy gebore is, word Europa genoem. Die herhalings van die vrae en die afwisseling tussen antwoorde deur een leerder (6b en 6f) en antwoorde deur die klas (6d en 6h), blyk 'n vasgelegde patroon in die betrokke onderwyseres se klas te wees.

Binding deur vrae

In die kennisontsluiting van die lesse oor die ontdekkingsreisigers word die vrae met kort stukkie vertelling afgewissel. Die vraag in hierdie fase van die les is 'n versoek om herhaling. Wat geleer moet word, is kernwoorde, soos blyk uit die volgende uittreksel waarin die

onderwyseres van die reis van David Livingstone vertel. Die vertelling eindig met 'n vraag:

- 7a. O: ... jwale, motho eo re mo bitsa hore ke mosibelli, ke eng? (letterlik: ... nou, daardie mens ons noem hom (dat dit is) 'n ontdekkingsreisiger, dit is wat?)
 7b. L's: Mosibelli ('n Ontdekkingsreisiger)
 Die vertelling gaan voort tot by die ontdekking van die Victoria Watervalle. Die nuwe begrip is 'waterval'.
 8a. O: ... dinto tseo re di bitsang hore ke diphororo; eng? (... die dinge wat ons watervalle noem; wat?)
 b. L's: Diphororo. (Watervalle.)
 c. O: [Skryf die woord op die bord]. Diphororo ke eng? Ke mang ya ka mpollang hore diphororo ke eng? (Wat is watervalle? Wie kan vir my sê wat watervalle is?)
 d. L: Ditaemane. (Diamante.)
 e. O: Uh-uh, hase ditaimane. Diphororo, diphororo. Ke eng diphororo? (Uh-uh, dis nie diamante nie. Dis watervalle, watervalle. Wat is watervalle?)
 f. L: Ke metsi. (Dis water.)
 g. O: Ke metsi ha ke re, metsi a etsang jwang? ... (Dis water nè, water wat hoe maak?)

Verdere vrae het betrekking op die water wat val en die soort plek waar dit val. Die onderwyseres wil die begrip 'waterval' by die leerders tuisbring. Sy leer eers die naam (8a en 8b) op dieselfde manier as in voorbeeld 7. Daarna lei sy die leerders tot die begrip. 'n Korrekte (of aanvaarbare) antwoord vorm telkens die skakel tot die volgende vraag, soos byvoorbeeld "metsi" in 8f lei na 8g. 'n Verkeerde antwoord word deur negatiewe terugvoer gevolg (8e).

Ten spyte van die breë struktuur van die les wat deur die onderwyseres beplan en in stand gehou word, is daar tog 'n mate van betekenisonderhandeling waargeneem. Die antwoorde wat spesifieke leerders gee, bepaal op watter wyse hulle tot die korrekte beskrywing van 'n begrip gelei gaan word. Ongelukkig is daar slegs enkele leerders wat kans kry om aan die klasgesprek deel te neem. Die res is passiewe luisteraars wat slegs koorantwoorde gee.

Vraagtegnieke

'n Tegniek wat die onderwyseresse gebruik wanneer leerders nie dadelik antwoord nie, is om vrae met verskillende bewoordinge te herhaal. Dit geskied op verskillende wyses:

Verskuiwing van leksikale items:

- 9a. Sekepe se tsamaya kae? ('n Skip "loop" waar?)
 b. Se tsamaya kae sekepe? (Dit "loop" waar, 'n skip?)
 d. Diphororo ke eng? ('n Waterval is wat?)
 e. Ke eng diphororo? (Dit is wat, 'n waterval?)

Vervanging van die werkwoord:

- 10a. O ne a tsamaya ka eng? (letterlik: Hy het "geloop" met wat?)
 b. O ne a sebedisa eng? (letterlik: Hy het gebruik wat?)

Vervanging van die vraagwoord:

Hobaneng > ho jwang > se jwang

- 11a. Hobaneng ha ba ne ba nahana hore ba tlise lentswe la Modimona Africa? (Waarom het hulle gedink dat hulle die woord van die Here na Afrika moet bring?)

- 11b. Hana ba ne ba re Afrika ho jwang? (Onthou julle hoe hulle gesê het is Afrika?)

- 11c. Ba ne ba re ke sebaka se jwang? (Hulle het gesê hoe 'n soort plek is dit?)

In voorbeeld 9 hierbo verkry die vraagwoord skynbaar meer prominensie met die herhaling. In voorbeelde 10 en 11 vind ophelderings plaas. Ander vraagtegnieke, soos aanstuur en voorsê, is ook in die data gevind.

Soorte vrae op pragmatiese vlak

In die les oor Ontdekkingsreisigers kom geen egte vrae voor nie. Die onderwyseres ken al die antwoorde. Die vraag ontstaan dan of dit ook vir al die ander lesse geld. In die lesse oor Familiestambome in Engels

sowel as in Suid-Sotho het die onderwyseres by skool 1 nie vorige kennis getoets nie, maar aangesluit by die leefwêreld van die leerders. Sy vra hulle uit oor hulle families, bv.

12a. O: Yes, how many are you?

b. L: We are four.

c. O: Who are the members of the family?

Dit is nuwe inligting wat die leerders aan haar verskaf. Sy ken nie die antwoorde op die vrae nie. Wat presies die inligting is, is egter nie van belang nie. Dit word slegs gebruik om die leerders na die begrippe aangaande familie te lei. Alhoewel dit dus oënskynlik na 'n egte vraag lyk, is dit slegs die tipe inligting wat belangrik is, nie die werklike inhoud nie. Die vraag is dus tog nie heeltemal natuurlik nie. Hierdie soort vrae neig slegs na egte vrae. In die les oor Familiestambome in Suid-Sotho kom gevalle voor waar die betrokke onderwyseres die taalgebruik van 'n leerder evalueer, nie die inhoud van die antwoord nie. Dit is 'n bewys dat die inhoud van die antwoord nie belangrik is nie.

Soorte vraagvorme op grammatikale vlak

Tabel 1 gee 'n oorsig van die vraagsinne wat die onderwyseresse in elke les gebruik het. Tema 1 is Ontdekkingsreisigers, tema 2 Familiestambome. Vir die spesifieke vrae word die Afrikaanse weergawe van die vraagwoord gegee as 'n kategorie wat die ekwivalente in Engels en Suid-Sotho insluit. Onder *wat* word voorsetselfrases, soos *with what* en *ka eng* en by *wie* voorsetselfrases en verbuigings soos *by whom* ingesluit. *Hoe* sluit sowel die bevrageektekening van wyse as die aanduiding van maat in. Die gebruik van die verskillende vraagwoorde word afsonderlik aangedui, asook die totaal vir spesifieke vraagsinne. Die groot-totaal sluit algemene en spesifieke vrae in.

Tabel 1 Soorte vraagsinne

Soorte vrae	Tema 1		Tema 2		Tema 2		Totaal
	Skool 1	Tema 1	Skool 1	Tema 2	Skool 2	Tema 2	
	Suid-Sotho	Skool 1 Engels	Suid-Sotho	Skool 1 Engels	Suid-Sotho	Skool 2 Engels	
Algemeen	23	15	15	9	-	-	62
Spesifiek							
Wat	51	21	36	19	78	17	222
Wie	4	10	29	24	89	-	156
Waar	24	8	1	1	3	-	37
Wanneer	-	1	-	-	-	-	1
Watter	5	7	1	-	-	-	13
Hoeveel	-	-	8	13	-	-	21
Hoe	5	1	5	7	-	-	18
Waarom	1	1	2	-	1	-	5
Totaal	90	49	82	64	171	17	473
Groot-totaal	113	64	97	73	171	17	535

Soos blyk uit Tabel 1 kom algemene vrae minder as spesifieke vrae voor: 11.6% teenoor 88.4% van die groot-totaal. Algemene vrae word soms gebruik om dissipline te handhaaf of om leerders te betrek met wat Greyling (1987) 'n metakommunikatiewe funksie noem. Die meeste van hierdie vrae bly onbeantwoord (retories) of het "ja" as antwoord en slegs in enkele gevalle word "nee" as antwoord verwag. Verskeie van hierdie soort vrae begin met "sien julle", bv.

13a. Le a diphororo tseo? (Sien julle daardie watervalle?).

b. Can you see Kuruman?

c. Ha le bone? (Sien julle dit nie?)

d. O nepile? (Is dit reg?)

Op 13a en b word geen of 'n positiewe antwoord verwag. Leerders waag dit nie om in die sosiale omgewing van die tradisionele klas-kamer hulle onkunde bekend te maak nie. Dit sal 'n skande wees om "nee" te sê (soos vroeër verduidelik). Op die negatiewe vraag in 13c word 'n positiewe antwoord verwag, terwyl 'n negatiewe antwoord op die positiewe vraag in 13d verwag word (vgl. Ponelis, 1979:399-400). Huddleston en Pullum (2002:879-881) beskryf laasgenoemde soort vrae as "biased".

Die algemene vrae sluit drie gevalle van keusevrae wat deur die onderwyseres van skool 1 in die Engelse lesse gebruik is, in, bv.

14. Motahapelo. Is it a girl or a boy?

Huddleston & Pullum (2002:868-872) motiveer die indeling van keusevrae by algemene vrae op sintaktiese gronde.

Die spesifieke vrae in die data het gewoonlik te doen met die leerinhoud. In die meeste gevalle word name van sake, persone of plekke as antwoorde verlang. Die vraagwoord *wat* word die meeste gebruik (in 46.9% van die spesifieke vraagsinne). Dit is in verskillende tale die mees tipiese en neutrale vraagwoord. Uit 'n analise van lesvoorbereidings van onderwysstudente in hulle finale jaar aan die UV blyk ook dat hulle die vraagwoord *wat* die meeste gebruik. *Wat* kan 'n verskeidenheid sake, gebeurtenisse en handelinge bevrageteken. Dit is opvallend dat die ekwivalente van die vraagwoord *waarom* slegs vyf keer in die hele korpus voorkom. Daar word dus uiters selde van die leerders verwag om redes te gee (en dus te redeneer). Dit wil voorkom of die onderwyseresse hierdie vraagwoord vermy. In voorbeeld 11 vervang die onderwyseres dié vraagwoord in die herformulering van die vraag. Daar is tog ook twee gevalle waar die onderwyseres met 'n ompad vir 'n rede vra d.m.v. *hoe*.

Dit blyk dat die keuse van die vraagwoorde deur die lestema en dus na alle waarskynlikheid deur die vak beïnvloed word (vgl. ook Rymenans & Geudens, 1994). Al die *waar*-vrae kom in die lesse oor Ontdekkingsreisigers voor. Die plekke wat ontdek is, is immers belangrik. Die *hoeveel*-vrae is weer gebruik om navraag te doen oor die aantal familieledes in 'n gesin. Die groot hoeveelheid *wie*-vrae in drie van die lesse oor Familiestambome was nodig om oor spesifieke persone navraag te doen. Dit is waarskynlik ook so dat die soort en aantal vrae deur die onderrigmedium beïnvloed word. Die onderwyseres by skool 2, het slegs *wat*-vrae in die Engelse les gevra. Haar beperkte vaardigheid in die onderrigtaal het moontlik haar keuse beïnvloed. In die Suid-Sotho weergawes van die lesse word telkens meer vrae as in die ooreenstemmende Engelse lesse gevra.

In die data kom vrae in die vorm van 'n saamgestelde sin voor, bv.:

15a. Ke mang ya ka tlang a mpontsha hore ya rona ke efeng? (Wie kan vir my kom wys watter (kontinent) ons s'n is?)

b. Ke mang ya ka mpollelang hore diphororo ke eng? (Wie kan vir my vertel wat watervalle is?)

Volgens Ponelis (1979:378) lê die semantiese swaartepunt in die bysin en dien die hoër sin as versagting. Dit is so dat die onderwyseres wil weet of die leerders weet waar ons kontinent lê in 15a en wat watervalle is in 15b. Onderwysstudente word ontmoedig om hierdie vraagpatroon te gebruik. Tog skuil daar myns insiens 'n didaktiese bedoeling in die hoofsin. Die onderwyseres wil ook weet wie van die leerders die kennis het. As hulle hande opsteek, kry sy 'n aanduiding daarvan. Al is die bysin kommunikatief dominant, is die hoofsin tog nie sonder kommunikatiewe inhoud nie. Dit is interessant dat die onderwyseresse kommunikasie (oor die leerinhoud) hier met metakommunikasie (oor klasorganisasie) in een vraag verbind.

Ander middele om reaksie te ontlok

Soms gebruik die onderwyseres 'n enkele woord met vraende intonasie of nie-verbale tekens, soos gesigsuitdrukking of gebare, om 'n reeks antwoorde te laat voortgaan: "Le?" (en?), "And?", "Hape (nog)?"

Bevele of versoeke kom ook voor, bv.:

16a. Ako itukise. (Korrigeer jouself asb.)

b. Allright, mpollele ... (Reg, vertel my ...)

c. Ke batla lentswe lane ... (Ek soek daardie woord ...)

Laasgenoemde verskynsel (16c) word in Rymenans en Geudens (1994:35) vermeld as 'n neiging by onderwyseres om in hulle rol as allesweter slegs die antwoord wat hulle in gedagte het, te aanvaar.

'n Baie algemene middel om dieselfde reaksie as op 'n vraag te verkry, is 'n bewering wat deur die leerders voltooï moet word, soos in voorbeeld 6c. Die betrokke onderwyseresse gebruik dit om leerinhoud vas te lê.

"Vrae" waarop geen antwoorde verwag word nie

Soms kom bewerings voor waaraan *vraende disjunkte* geheg word (Ponelis, 1979), ook genoem *gesellige stopelemente* (Van der Merwe, 1998:144), of in Engels *interrogative tags* (Huddleston & Pullum, 2002:892). "Isn't it?", "Is dit nie so nie?", "nè", "Of wat sê ek nou?", "Ha ke re?" is voorbeelde hiervan (vgl. 8g). Die *vrae* word aan stelsinne gelas "ter wille van kontak met die hoorder" (Van der Merwe, 1998:144). Geen antwoorde word verwag nie. In die data kom hulle gewoonlik in 'n stuk vertelling voor om seker te maak dat die klas nog aandag gee of om te toon dat die leerders by die onderrig betrek word. In die data het enkele gevalle voorgekom waar leerders tog 'n respons in koor gegee het om aan te dui dat hulle saamstem: "Eya, Mistress".

Die afwesigheid van leerdervrae

Dit is opvallend dat daar in die data geen enkele leerdervraag voorkom nie. Dit kan as 'n ekstreme geval van 'n algemene neiging beskou word. Soos die ervaring van dosente en die literatuur aandui, word leerders soms wel uitgenooi om *vrae* te stel (Duminy & Söhnge, 1985:108; Rymenans & Geudens, 1994:31-35). Op "(Is daar) enige *vrae*? word selde 'n antwoord gegee en op "Verstaan julle?" volg daar gewoonlik 'n "Ja". Rymenans en Geudens (1994:34-35) wys daarop dat leerders soms te bang is om hulle onkunde voor hulle maats en die onderwyser te toon. Die gebrek aan tyd om aan die einde van die les 'n vraag in te kry, blyk volgens hierdie skrywers ook 'n rede vir die afwesigheid van leerdervrae te wees.

Rymenans en Geudens (1994:32) verwys na Europese studies wat aantoon dat vakverwante leerdervrae uiters skaars is. Duminy en Söhnge (1985:111) waarsku teen 'n opvatting dat leerdervrae 'n hinderenis is in die "hoofbedrywigheid van die skool, naamlik die deurwerk van die leerplan binne die voorgeskrewe tyd." Hulle wys daarop dat leerdervrae nodig is om leemtes in die insig in die leerstof bloot te lê.

Slot

Dit blyk dat die betrokke onderwyseresse hulle rol as "allesweter" in die omgewing van die tradisionele klaskamer vervul het. Vraagpatrone word aanmekaar geskakel in die strewe na die oordraging en vaslegging van kennis. Die *vrae* wat hulle stel, is tiperend van die diskoers in die skool as sosiale instelling, nie egte *vrae* nie. Die vorm daarvan beklemtoon die vaslegging van eenvoudige feitekennis. Slegs enkele leerders kry geleentheid om aan die klasgesprek en betekenisonderhandeling deel te neem. Die oorgrote meerderheid is napers. Geen leerdervrae is in die data vasgelê nie.

Om leerders vir take in die alledaagse lewe voor te berei, wat probleemoplossing insluit, moet dringend aandag aan vraagstelling in die klaskamer geskenk word. Leerders kan slegs bemagtig word as hulle geleer word om egte *vrae* te stel wat tot die verwerwing van insig sal lei. Onderwysers word voor die uitdaging gestel om *vrae* te stel wat 'n weetgierige houding by leerders sal kweek. In die opleiding van onderwysers vir 'n nuwe bedeling sal vraagstelling in die klaskamer aandag moet geniet sodat ook onderwysers bemagtig kan word.

In 'n latere werk word die tweede deel van die oorkoepelende studie bespreek, nl. vraagstelling in 'n veranderende klaskamer, waar 'n leergesentreerde, taakgebaseerde benadering ingevoer word. In die veranderende klaskamer word 'n nuwe gespreksdimensie bygevoeg. Kommunikasie geskied nie meer slegs tussen onderwysers en leerders nie, maar ook tussen leerders onderling tydens geleenthede vir koöperatiewe leer.

Summary

This article focuses on the question as the most salient element in classroom discourse. A theoretical discussion of the question from a linguistic as well as a didactic perspective is followed by a description of the use of questions in some Grade 4 classrooms on the eve of the implementation of Curriculum 2005. The research is ongoing and a follow up article will report on questioning in changing classrooms where a learning-centred, task-based approach is introduced. The new educational dispensation brought along fundamental changes due to a

different concept of the learning process. Teachers are faced with many challenges including a new classroom discourse.

From a linguistic perspective the teacher is seen as a speaker who is able to use correct and appropriate linguistic forms with certain functions in a specific socio-linguistic context. On a grammatical level, questions can be general or specific. In languages like Afrikaans, English and Southern Sotho a specific question contains a question word which indicates what kind of information is needed/asked for. The answer to a general question is *yes* or *no*. According to Speech Act Theory, a *real* question is used with the intention of obtaining unknown information from a person who would not provide the information if not asked for it. In this sense, the typical question of the teacher is not a *real* or *normal* question because he/she knows the answer. His/her intention is to find out if the learners know the answer. This type of question, often called an *examination* question, is typical of the language of the school as institution and the classroom as socio-linguistic environment.

From a didactic point of view the question is an instrument to obtain objectives or outcomes. Questions are mainly used to test knowledge or to guide learners to master new knowledge. Student teachers are trained in questioning techniques. The classification, used more often from a didactic perspective, is the distinction between productive and reproductive questions.

For the purpose of the research on questioning, the traditional classroom is represented by two classrooms in Mangaung. It is the belief of the researcher that research should be done in disadvantaged schools because the need for change is the greatest there. The data are obtained from video-recordings of six of the history lessons presented during the so-called Mother Tongue Project. In this international project the influence of different languages of instruction on the performance of Grade 4 learners was studied (Messerschmidt *et al.*, 2000). The themes of the recorded lessons were Explorers and Family Trees. For the current investigation four lessons presented at school 1 were analysed, one each from each theme in Southern Sotho and English. For school 2 only the two lessons on Family Trees, one through the medium of Southern Sotho and the other through the medium of English, were used.

The linguistic interaction was analysed and typical questioning patterns, questioning techniques, questions as cohesion devices and types of questions were taken into consideration. Teachers used the typical IRF pattern with Initiation, Response and Feedback in three phases of a question. A question according to this pattern, where the response is given by one learner, was often followed by an incomplete repetition of the relevant item of learning content by the teacher. The learners then completed the statement in unison with a single word. This was the way in which learning content was drilled. In the lessons on Explorers, new knowledge was presented by informatic moves, linked together by questions. General questions and tag questions were often used as binding mechanisms. Most of the questions used were specific questions with the question word *what* in English and *eng* in Southern Sotho. *Who* (*mang* in Southern Sotho) came second among the question words, partly due to the fact that explorers and family members were persons. *Where* (*kae*) appeared mostly in the lessons on Explorers and *how many* (*ba kae*) in the lessons on Family Trees. *Why* (*hobaneng*) was used only five times. In one case, the teacher reformulated the *why*-question as a *how*-question and in another instance the question word was used not for communication on the learning content, but as part of the meta-communication in the classroom. Reasons were seldom asked for and most of the questions were memory questions.

The vast majority of questions were not *real* questions, but *examination* questions posed by the teacher to ascertain whether learning was taking place. The learners did not ask questions. Although there were instances of meaning negotiation, only a few learners took part in this process, the others were passive listeners whose responses were limited to chorus answers.

Learners can only be empowered if they ask *real* questions that

will lead to the solving of problems. In the new educational dispensation, teachers are faced with the challenge of asking questions that will lead to an inquisitive attitude in the case of learners. In the changing classroom, a new dimension is added. Communication not only takes place between teacher and learners, but also among learners during events of co-operative learning. One of the objectives of further work will be to discuss the questions posed by learners to learners and to determine if those questions can contribute to the empowerment of learners.

Erkenning

Die Moedertaalprojek is finansieel deur 'n toekenning van die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling van die Nasionale Navorsingstigting ondersteun.

Verwysings

- Avenant PJ 1988. *Riglyne vir suksesvolle onderwys*, 2de uitg. Durban: Butterworths.
- Brown HD 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*, 3rd edn. London: Prentice Hall.
- 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.
- Daems F, Leysen J, Messerschmidt H & Rymenans R 1999. Theoretical models on language acquisition. In: Elen J (ed.). *Learning history: Language, instructional and assessment issues. Literature review of the PHAPHAMANG-PROJECT*. University of Leuven: Centre for Instructional Psychology and Technology.
- De Corte E 1996. Instructional Psychology: Overview. In: De Corte E & Weinert FE (eds). *International encyclopedia of development of instructional psychology*. Oxford: Elsevier Science.
- Departement van Onderwys 2001. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir Grade R-9*. Tale. Pretoria: Staatsdrukker.
- Duminy PA & Söhngé WF 1985. *Didaktiek: Teorie en Praktyk*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Elen J & Rosseeel P 1999. Introduction. In: Elen J (ed.). *Learning history: Language, instructional and assessment issues. Literature review of the PHAPHAMANG-PROJECT*. University of Leuven: Centre for Instructional Psychology and Technology.
- Greyling WJ 1987. The typicality of classroom talk and its implications for the language training of teachers. Unpublished MA dissertation. Bloemfontein: University of the Free State.
- Huddleston R & Pullum GK 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: University Press.
- Jansen JD 1999. Setting the Scene: Historiographies of Curriculum Policy in South Africa. In: Jansen J & Christie P (eds). *Changing Curriculum: Studies on Outcomes-based Education in South Africa*. Kenwyn: Juta.
- Mahaye AT 2000. Teaching Methods. In: Jacobs M, Gawe N & Vakalisa N (eds). *Teaching-Learning Dynamics. A participative approach for OBE*, 2nd edn. Johannesburg: Heinemann.
- Masithela N & Steyn P 1999. Constructivism, social constructivism and instruction. In: Elen J (ed.). *Learning history: Language, instructional and assessment issues. Literature review of the PHAPHAMANG-PROJECT*. University of Leuven: Centre for Instructional Psychology and Technology.
- Messerschmidt H & Mahlomaholo MG 1999. 'Traditional' approaches to learning and instruction. In: Elen J (ed.). *Learning history: Language, instructional and assessment issues. Literature review of the PHAPHAMANG-PROJECT*. University of Leuven: Centre for Instructional Psychology and Technology.
- Messerschmidt JJE, Kotzé CJ, Matšela Z, Moleleki MM, Rosseeel P & Van der Merwe R 2000. Mother tongue education in a multilingual South Africa. Unpublished research report. Bloemfontein: University of the Free State.
- Motsitsi AM 2001. Cooperative learning in a learner-centred approach in some Mangaung schools. Unpublished MEd dissertation. Bloemfontein: University of the Free State.
- Ponelis FA 1979. *Afrikaanse sintaksis*. Pretoria: JL van Schaik.
- Rymenans R & Geudens V 1994. Taalgebruik in de klas: Zijn daar nog vragen over? In: Appel R (red.). *Het Nederlands in de niet-taalvakken*. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Searle JR 1969. *Speech Acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: University Press.
- Vakalisa N 2000. Participative Teaching. In: Jacobs M, Gawe N & Vakalisa N (eds). *Teaching-Learning Dynamics. A participative approach for OBE*, 2nd edn. Johannesburg: Heinemann.
- Van Aalsvoort M & De Leeuw B 1992. *Taal, school en kennis*. Nijmegen: VALO-Moedertaal, Nederlandse Taalunie.
- Van der Merwe T 1998. Retoriese vrae, 'n begripsverklaring. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Taalkunde*, 16:143-147.