

KURRIKULERING VIR TWEEDE- EN/OF VREEMDETAALONDERRIG IN MINDERHEIDSKONTEKS: DIE IMPLISIETE, ONDERVINDING-GERIGTE, KRUISSKULTURELE SILLABUS

Anita de Villiers
Universiteit van Zululand

In hierdie artikel word 'n bepaalde benadering tot die onderrig van 'n tweede- en/of vreemdetaal in 'n minderheidskonteks bespreek. Die verskraalde leerkonteks van minderheidstale verg van die kurrikulumbeplanner deeglike navorsing oor die moontlikhede om sodanige konteks uit te brei. Binne die multidimensionele kurrikulumbenadering tot T2-onderrig, maak die kommunikatiewe-aktiwiteite-sillabus die kulturele kontekstualisering van die taalprogram moontlik. Hierdie program stel die leerder ook in staat om op outentieke wyse deel te neem aan werklike kommunikasie deur medium van die teikentaal. Dié artikel ondersoek bepaalde aspekte van sodanige implisiete, ondervinding-gebaseerde, kruisskulturele sillabus in 'n Afrikaans tweede-/vreemdetaal kurrikulum.

This article focuses on certain issues pertaining to the teaching of a second and/or foreign language in a minority context. Such a context may curtail the learner's development of positive affect towards the target language and culture, as well as the attainment of pragmatic competence. In a multidimensional approach to the second language curriculum, the communicative activities syllabus makes provision for the cultural contextualisation of the language programme and the authentic participation in and use of the target language by the learner in actual communication. This article examines certain aspects of such an implicit, experience-based, cross-cultural syllabus in an Afrikaans second/foreign language curriculum.

INLEIDING

Hierdie artikel fokus op bepaalde aspekte van die problematiek verbonde aan die onderrig en aanleer van 'n tweede-/vreemdetaal (T2/V) in 'n minderheidskonteks. Die beperkte blootstelling aan die gebruik van die teikentaal in werklike kommunikasie in minderheidskontekste het tot gevolg dat T2/V-leerders se verwerwing van bepaalde aspekte van kommunikatiewe kompetensie, sowel as hul affektiewe oriëntering ten opsigte van die teikenkultuur, geïnhibeer word. 'n T2/V-onderrigbenadering wat die kulturele kontekstualisering en die ontwikkeling van 'n meer uitgebreide kommunikatiewe repertorium ten doel het, vereis 'n innoverende benadering van die kurrikulumbeplanner. In hierdie artikel

word 'n bepaalde perspektief gegee van hoe konteksverryking bewerkstellig kan word binne die raamwerk van 'n multidimensionele kurrikulum vir Afrikaans T2/V-onderrig.

DOELWITTE

Die doel met hierdie artikel is eerstens om 'n kort teoretiese uiteensetting te gee van bepaalde aspekte van die problematiek verbonde aan T2/V-onderrig in minderheidskonteks. Vervolgens word aangedui hoe hierdie problematiek hanteer kan word binne die raamwerk van 'n multidimensionele benadering tot die T2/V-kurrikulum. Daar word veral gefokus op 'n bepaalde komponent van hierdie kurrikulum, naamlik die kommunikatiewe-aktiwiteite-sillabus. 'n Kommunikatiewe-aktiwiteite-projek, wat deel vorm van die Afrikaans derdejaarskursus aan die Universiteit van Zululand, word laastens bespreek ten einde te illustreer hoe gestalte gegee kan word aan die kommunikatiewe-aktiwiteite-sillabus. Die evalueringsfase of -komponent van die projek, waaronder inbegryp word die evaluering van die leerders sowel as van die projek, word nie hier bespreek nie. Hierdie fase behels dat die projekteier as deelnemende navorser, vanuit etnografiese perspektief, beide die proses en die uitkomst van die leerders en van die projek monitor en evalueer.

T2/V-ONDERRIG IN MINDERHEIDSKONTEKS

Volgens Ellis (1994:11-12) kan die term *tweedetaal* veralgemenend gebruik word om te verwys na alle tale wat aangeleer word ná eerstetaalverwerwing. Met betrekking tot die onderskeid tussen tweede- en vreemdetaal, sê Ellis dat dié onderskeid in verband gebring kan word met die aard van die taalaanleerkonteks. 'n Tweedetaal-aanleerkonteks behels dat die teikentaal wel 'n institusionele en/of sosiale rol speel in die gemeenskap, terwyl 'n vreemdetaal-aanleerkonteks verwys na situasies waarin die teikentaal nie sodanige rol speel nie en die aanleer van die taal hoofsaaklik in formele kontekste geskied. Die statutêre, sosiale en demografiese posisie van Afrikaans in KwaZulu-Natal (KZN) en in Suid-Afrika as geheel, het tot gevolg dat die aanleerkonteks vir Afrikaans in KZN elemente van beide 'n vreemdetaal- en 'n tweedetaalkonteks bevat.

Afrikaans is een van die drie amptelike tale van KZN en speel in teorie dus 'n institusionele rol. Alhoewel navorsing aandui dat die subjektiewe sosiale status van Afrikaans in hierdie provinsie relatief positief is (De Villiers, 1997; Cahill & Kamper, 1989; Mhlambi, 1994), is die gebruiksfrekwensie van die taal laag. Die 1991-sensusstatistieke dui aan dat Afrikaans die eerste huistaal is van 2,6% van die totale bevolking van KZN (Van der Merwe & Van Niekerk, 1994). Niemoedertaalsprekers se lae vlak van geletterdheid in Afrikaans is 'n verdere bydraende faktor tot die lae gebruiksfrekwensie van Afrikaans in dié provinsie (Grobler, Prinsloo & Van der Merwe, 1990). Gemeet aan die kriteria van sprekergetalle en gebruiksfrekwensie, sou Afrikaans dus beskou kan word as 'n minderheidstaal in KZN en sou die aanleerkonteks daarvan beskryf kan word as 'n vreemdetaalkonteks.

Die profiel van Afrikaans in die res van die land verskil egter van dié van KZN. Die sterker demografiese, institusionele en sosiale posisie wat Afrikaans in Suid-Afrika beklee (Maartens, 1998), dra daartoe by dat die makrokonteks van die Afrikaans T2/V-leerder in KZN tog wel ryker is as 'n vreemdetaalkonteks. Die onderrig van Afrikaans-T2/V in KZN geskied dus

binne 'n minderheidskonteks wat moontlik as *verryk* bestempel kan word.

Die onderrig van 'n taal binne minderheidskonteks stel bepaalde eise aan die program, die leerder en die dosent. In hierdie bespreking word hoofsaaklik gefokus op bepaalde aspekte van die onderrigprogram. Die breë raamwerk waarbinne die Afrikaans T2/V-onderrigprogram aan die Universiteit van Zululand ontwikkel is, is multidimensioneel van aard. Die sillabus wat binne hierdie raamwerk veral daarop fokus om te kompenseer vir die beperkinge van 'n minderheidskonteks, is die kommunikatiewe-aktiwiteite-sillabus (Stern, 1983, 1992; De Villiers, 1998b).

'N MULTIDIMENSIONELE KURRIKULUM

Stern (1992) beskryf 'n multidimensionele kurrikulum as 'n breë raamwerk wat 'n veelvoud van doelwitte, inhoude en onderrigstrategieë omvat. Vier doelwitdomeine word onderskei, naamlik dié van *taalvaardigheid*, *kennis/kognisie*, *affek* en *oordrag*. Die vier inhoudskategorieë behels *taal*, *kultuur*, *kommunikatiewe aktiwiteite* en *algemene taalonderrig*. Inhoudskategorieë word binne die multidimensionele raamwerk gekonseptualiseer as sillabusse (Vergelyk De Villiers 1998b en Stern 1992 vir 'n vollediger bespreking). Soos dit blyk uit die kruistabel (Fig.1), is die sillabusse en doelwitdomeine nie diskreet nie. In die kommunikatiewe-aktiwiteite-projek, wat verderaan bespreek word, word verskeie doelwitdomeine en komponente van ander sillabusse tot 'n mindere (x) of 'n meerdere (xx) mate betrek, soos aangedui deur die kruisies by die verskillende kruispunte in die tabel.

Doelwitdomeine

Inhoudskategorieë	Vaardigheid	Kennis	Affek	Oordrag
Taal (T2/V)	x	x	x	xx
Kultuur (K2/V)	x	x	x	xx
Kommunikatiewe Aktiwiteite (T2/V en K2/V)	xx	xx	xx	xx
Algemene taalonderrig		xx		xx

Fig. 1 'n Multidimensionele kurrikulummodel vir taalonderrig (Aangepas uit Stern, 1992:27)

Die kommunikatiewe-aktiwiteite-sillabus

Die wyse waarop die verskillende dimensies van die kurrikulum geïntegreer word in die kommunikatiewe-aktiwiteite-sillabus en die konkretisering van die sillabus in 'n bepaalde

projek, geskied aan die hand van bepaalde beginsels en uitgangspunte:

- (a) Outentisiteit is 'n sentrale beginsel in die sillabus. Alhoewel die konsep van outentisiteit binne die raamwerk van T2/V-onderrig en -aanleer gewoonlik betrekking het op die aard van die onderrigmateriaal (Widdowson, 1990 se "genuine text"), kan outentisiteit ook verwys na die geldigheid of geldigmaking van talige aktiwiteite rondom die teks (Widdowson, 1990 se "authentication of the use of the text"). In die kommunikatiewe-aktiwiteite-projek is die fokus op die outentisiteit van die leerders se omgang met die teks. Teks word hier nie beskou as onderrigmateriaal nie, maar eerder as die gesproke en geskrewe diskoers wat met verloop van die projek ontwikkel. In ooreenstemming met Van Lier (1996:125), word outentisiteit dan gesien as "*a process of engagement in the learning situation, and as a characteristic of the persons engaged in the learning*", waar die teks dan die talige faset van die leersituasie en kommunikatiewe aktiwiteite is.
- (b) Die sillabus is kruiskultureel van aard en vereis dat toegang tot teikentaal-kommunikasiesituasies bewerkstellig word waardeur kontak met en betrokkenheid by teikentaalsprekers geskied. Ten einde affektiewe doelwitte te aktualiseer, behoort die beginsel van outentisiteit ook die aard van die kontak en die verhouding tussen T2/V-leerders en T1-sprekers te rig. Hierdie verhouding behoort nie eensydig of asimmetries te wees nie. Die leerders moet in staat gestel word om outentieke deelnemers te word aan kommunikasie-aktiwiteite deur medium van die teikentaal. Dit gaan hier eerder oor 'n wedersydse uitruil van kennis en vaardighede, met die insgelyke geleentheid vir kommunikasie.
- (c) Kennis word in hierdie konteks veral gesien as vakkundig van aard. Enige projek waarin die kommunikatiewe-aktiwiteite-sillabus gestalte kry, sal dus ideaal gesproke 'n tema hê wat 'n bepaalde vlak van vakkundige kennis van die leerders vereis. Temas wat aansluit by inhoude of onderwerpe in die algemene taalsillabus of die kulturele sillabus word op hierdie wyse geïntegreer in die kommunikatiewe-aktiwiteite-sillabus.
- (d) Die gebruik van strategieë of metodes wat as kruiskultureel beskryf kan word, vereis dat die kurrikulumbeplanner die konsep *kultuur*, soos dit vir die doeleindes van hierdie sillabus geld, ekspliseer. Kulturele kennis en vaardighede word in ooreenstemming met Goodenough (1957:167) se siening van 'n gemeenskap se kultuur geïnterpreteer. Kulturele kennis het naamlik te make met daardie "wetes" of "sosiale vaardighede" wat 'n persoon aanleer ten einde suksesvol binne 'n gegewe kultuurgoep te kan funksioneer. Vanuit hierdie perspektief gesien kan kulturele kennis en vaardighede dus inbegryp word by Canale (1983) se konseptualisering van kommunikatiewe kompetensie. Kommunikatiewe kompetensie omvat die leksikon, die grammatiese vermoë, die sosiolinguistiese vermoë, die pragmatiese vermoë en die strategiese vermoë van die taalleerder. Dit is veral laasgenoemde drie fasette¹ wat ter sprake kom in die uitbreiding van T2/V-leerders se kommunikatiewe kompetensie in die kommunikatiewe-aktiwiteite-sillabus.
- (e) In die multidimensionele kurrikulumraamwerk word beide eksplisiet-analitiese en implisiet-ondervindelike benaderings binne die verskillende silabusse geïnkorporeer. Die kommunikatiewe-aktiwiteite-sillabus se oriëntering is egter hoofsaaklik implisiet-ondervindelik van aard. Die boodskap en inhoud, eerder as taalvorm en korrektheid,

geniet voorrang in die leerderaktiwiteit.²

STRUKTURERING VAN DIE KOMMUNIKATIEWE-AKTIWITEITE-SILLABUS

Die kommunikatiewe-aktiwiteit-sillabus word in die geval van die UZ-projek (wat vollediger bespreek word onder 6), gestruktureer aan die hand van bepaalde onderrigstrategieë en -tegnieke.³

Onderrigstrategieë

Die strategieë in die kommunikatiewe-aktiwiteit-sillabus is daarop gerig om leerders te betrek by werklike deelname aan en ervaring van kommunikasiesituasies. Volgens die terminologie van Stern (1992:31), leen hierdie strategieë hul tot meer vergelykende, kruiskulturele en kruislinguistiese werkswyses. Die aktiwiteite in hierdie sillabus is gerig op betrokkenheid en deelname van die leerders, terwyl die talige fokus eerder op inhoud en funksie, as op vorm is.

Onderrigtegnieke

Onderrigtegnieke is die spesifieke prosedures, aktiwiteite, en dies meer, van onderrig. Hoewel 'n verskeidenheid tegnieke gebruik kan word, (vergelyk Stern, 1992:275-384), word hier gekonsentreer op daardie tegnieke wat in die UZ-projek gebruik is. Hierdie tegnieke is gebaseer op bepaalde beginsels van die *koöperatiewe leer, inligtinggaping* ("information gap") en *probleemoplossing* (Heller & Barker, 1988).

Die beginsel van koöperatiewe leer behels dat die akademiese kurrikulum geïntegreer word met meer pragmatiese aspekte, ten einde studente beter voor te berei vir die praktyk. In die struktureer van die kommunikatiewe-aktiwiteit-projek, is die beginsel van koöperatiewe leer belangrik, omdat dit die minderheidskonteks T2/V-leerder in situasies plaas waarin kommunikatiewe vaardighede binne teikentaal-gebruiksituasies verwerf kan word. Die aard van die tema waardeur die projek gerig word, is sodanig dat dit die taalstudent se denke lei tot 'n integrasie van bepaalde teoretiese en praktykgerigte aspekte. Hierdie kwessie word verderaan vollediger bespreek.

Die tema van die projek word gestel as 'n bepaalde probleem. Op dié wyse word die aandag van die studente gefokus op die kommunikasie eerder as op die kode, terwyl bepaalde probleemoplossingsvaardighede terselfdertyd ontwikkel word.

Met inligtinggaping word verwys na die gegewe dat kommunikasie berus op die onvoorspelbaarheid van die diskoersgebeure. In outentieke kommunikasiekontekste is response van kommunikasiegenote nie voorspelbaar nie, en dit is juis hierdie aspek van kommunikatiewe kompetensie wat nie in formele onderrigsituasies verwerf kan word nie. Dit is veral in die indompelingsituasie dat die T2/V-leerder hierdie tipe vaardighede kan ontwikkel en slyp. Die legkaart ("jigsaw") is een tegniek wat berus op die beginsels van inligtinggaping. Die legkaart-tegniek behels in kort dat 'n leerdergroep 'n bepaalde probleem moet oplos, maar dat die oplossing van die probleem berus op samewerking. Verdeling van

leerders in groepe vind plaas en verskillende instruksies en/of verskillende stukke inligting word aan onderskeie groepe gegee. Deurdat elke groep onderling kommunikeer en inligting verkry, en deurdat die groepe vervolgens hul inligting moet koördineer ten einde die probleem op te los, word interindividuele en intergroepe samewerking bewerkstellig wat dan lei tot "some sort of closure... Each group, so to speak, represents one piece of the jigsaw puzzle" (Stern, 1992:197).

DIE KOMMUNIKATIEWE-AKTIWITEITE-PROJEK

Die kommunikatiewe-aktiwiteite-projek wat hier bespreek word, behels 'n samewerkingsprojek tussen die Afrikaans-derdejaarstudente van die Universiteit van Zululand (UZ) en Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys (PU). Die UZ-studente is T2/V-leerders wat Afrikaans binne minderheidskonteks aanleer. Die PU-studente is hoofsaaklik T1-sprekers vanuit 'n Afrikaans-meerderheidskonteks. Die doelwitte vir elk van die twee groepe met die projek is uiteraard verskillend.

Doelwitte

Vanuit die perspektief van die UZ-raamwerk, is die volgende doelwitte vir die projek gestel:

- Die uitbreiding van die kommunikatiewe repertoriums van die leerders deur die manipulasie van die konteks van kommunikasie, waardeur 'n teikentaal- en teikenkultuurkonteks geskep word.
- Aktivering van positiewe affek met betrekking tot die aanleer van die teikentaal en die beleving van die teikenkultuur deur interindividuele en intergroepe kontak tussen T2/V en T1-studente te bewerkstellig.
- Ontwikkeling van basiese rekenaargeletterdheid en kommunikasie via tegnologiese media.
- Stimulering en ontwikkeling van kreatiewe denk- en probleemoplossingsvaardighede en die bewerkstelling van oordrag van kennis na die praktyk.

Die doelwitte vir die moedertaalstudente wat aan hierdie projek deelneem sal uiteraard verskil van dié van die T2/V-leerders. In die geval van die moedertaalstudente hou die doelwitte verband met die sensitisering vir die wyse waarop taal funksioneer in multikulturele sosiale kontekste. In multikulturele gemeenskappe word taal dikwels gebruik vir die daarstelling en versterking van grense wat lede van een spraakgemeenskap verenig, terwyl nie-lede uitgesluit word van intragroepse kommunikasie. Saville-Troike (1996:335-6) sê hieroor: "Gatekeeping is directly related to the process of segregating students for socialization and thus limiting transmission of knowledge in some areas to a chosen few".

Die doelwitte vir die T1-studente is:

- Om deur kommunikasie met T2/V-sprekers 'n bewuswording van niemoedertaal-

variëteite van Afrikaans te bewerkstellig.

- Om deur kontak met T2/V-sprekers, eie houdings en "gatekeeping"-strategieë in die kulturele en linguistiese mondering van Afrikaans moedertaalsprekers te identifiseer.

Vir beide die T2/V- en die T1-studente, is die eksplisiete doelwit van die projek die hantering van 'n bepaalde probleem wat gekoppel is aan die tema van die projek. Dit is juis hierdie probleem wat die fokus laat val op die relevansie van bepaalde akademiese perspektiewe vir die praktyk.

Tema

Die keuse van 'n tema aan die hand waarvan die studente se aktiwiteite gestruktureer word, is 'n sentrale aspek van die kommunikatiewe-aktiwiteite-sillabus. Soos reeds aangedui, behoort die tema vir 'n projek aan te sluit by 'n onderwerp wat in die algemene taalsillabus of die kulturele sillabus figureer. Hierdeur word verseker dat die studente 'n basiskennis oor die tema het, en word die oordrag van hierdie kennis na ander toepassingsterreine bewerkstellig. In die geval van die UZ-PU-projek is 'n tema wat binne die algemene taalsillabus val, gekies.⁴ Die aard van die algemene taalsillabus is sodanig dat dit die leerder toerus met kennis en vaardighede wat hom in staat stel om 'n eie perspektief te vorm oor 'n verskeidenheid taalverwante temas. Dit is belangrik om te verseker dat die tema wat gestel word, relevant en aktueel is, ten einde die leerders se inlewing in die projek te verseker.

Die tema van die UZ-PU-projek fokus op die politieke, opvoedkundige en regs- en praktiese implikasies van die taalbeleid en die wyse waarop die beleid neerslag vind in die taalpraktyk. Die leerders se aktiwiteite word tydens die verloop van die projek deur die volgende twee vrae/probleme gerig:

A. Is daar 'n passing tussen:

- die handves van menseregte, die bepalings van die Suid-Afrikaanse taalbeleid en die onderwystaalbeleid; en
- die taalpraktyke van die regering, regeringsinstansies en opleidingsinstansies?

B. Wat is die effek van hierdie passing / wanpassing tussen die taalbeleid en die taalpraktyk op die T1- en die T2/V-sprekers van Afrikaans?

Strukturering van die verloop van die projek

In die UZ-PU-projek, is twee kontakkontekste geskep:

- kontak tussen T1- en T2/V-studente met behulp van tegnologiese hulpmiddele; en
- 'n mini-indompelingsgeleentheid wat strek oor 'n tydperk van drie dae.

Die eerste kontakkonteks word geskep deurdat studente basiese rekenaarvaardigheid

bemeester en in interaksie tree met studente van die ander universiteit via e-pos- en faksfasiliteite. Ter bereiking van die affektiewe doelwit (vergelyk 6.1), neem die projek 'n aanvang met 'n meer informele tema waardeur die houding en toegeneetheid van die twee studentgroepe ten opsigte van interpersoonlike kontak op die voorgrond is. Aanvanklike kontak tussen die T2/V-studente en die T1-studente word gerig deur 'n persoonlike tema, naamlik dat elke student 'n persoonlike profiel wat o.a. inligting oor persoonlike agtergrond, belangstellings, lewensideale en sienings oor byvoorbeeld politiese, kulturele en godsdienstige sake via e-pos aan kommunikasiegenote by die ander universiteit stuur. (Vir die UZ-studente sluit hierdie deel van die projek aan by die skryfvaardigheidskursus wat binne die taalsillabus aangebied word. In hierdie kursus moet leerders onder andere 'n persoonlike dagboek hou met die doel dat vryskryf gestimuleer word, aangesien dit beskou word as 'n belangrike fase in die ontwikkeling van akademiese skryfvaardigheid). Dit is verder reeds in hierdie stadium belangrik om daarop te let dat kulturele verskille met betrekking tot die uitruil van persoonlike inligting kan bestaan. Hierdie verskille kan moontlik as meta-kognitiewe gegewe by leerders van beide groepe se kommunikatiewe kompetensie "gevoeg" word. (Laasgenoemde wel nie op so 'n meganiese wyse as wat dit hier beskryf word nie).

Een voorbeeld van 'n persoonlike profiel van die UZ-studente word vervolgens gegee. Aangesien die fokus in die kommunikatiewe-aktiwiteite-sillabus op die boodskap eerder as op die vorm is, word die uittreksel ongeredigeerd gegee:

My naam is Msawenkosi Victor Mthethwa. Ek is een en twintig jaar oud. Ek is 'n derde jaarstudent by die Universiteit van Zululand. Ek neem Afrikaans as 'n hoofvak en ek voel goed met hom.

Ek dink ek sal 'n goeie en efektiewe onderwyser wees. Ek hou baie van sport. Speel u sokker? Ek hou ook baie van boks, maar jy sien ek is nie aggressief nie maar ek speel boks net vir lekkers. Ek dink ek is nog jonk om te trou, en ek sal miskien trou as ek ses en twintig is. Ek het nog baie tyd om 'n goeie meisie te kies en miskien dit sal gebeur nadat ek klaar met my graad is. Se vir my wanneer sal julle hier by die Universiteit van Zululand kom kuier? Ek hou duim vas, julle sal dit geniet! Alles hier is baie lekker, lekkerder as daar by Potchefstroom, Wil jy kom? Ek dink ons sal 'n baie sterk verhouding maak as ons mekaar kom! Se vir my wat doen julle daar by Potchefstroom op Saterdag?

Het jy gedink hoe belangrik is dit om kerk toe te gaan? Gaan jy kerk toe, of nie? God is die Een wat ons moet bedank, dit is belangrik dat iemand kerk toe moet gaan.

Sterke vir die komende Eksamen en ek dink alles met u en die hele Universiteit sal goed gaan.... Alles van die Beste! Moet ek vir u antwoord wag? Skryf terug asseblief as dit moontlik is.

Met Dank!

Die aktiwiteite van die twee studentgroepe rondom die hooftema word gestruktureer aan die hand van die skema wat vervolgens uiteengesit word.

Die T2/V-groep en T1-groep:

Soos reeds aangedui word die hooftema, wat taalpolitiese en taalbeplanningsaspekte inkorporeer, binne die algemene taalsillabus behandel. Studente word dus toegerus met kennis oor aspekte wat relevant is vir die projek, aspekte soos onder andere meertaligheid as sosiale verskynsel, taalbeplanning, die taalbeleid, die verhouding tussen taal en mag, minderheidstale en taaldominansie en die teoretiese konsep van etnolinguistiese vitaliteit.

Vir die volgende fase van die projek word die studente in drie basisgroepe verdeel.

Basisgroepe

Elk van die drie basisgroepe word saamgestel uit beide T2/V- en die T1-studente. Die lede van die basisgroepe werk onderling saam om inligting in te win oor drie aspekte van die hooftema, ten einde in die finale fase van die projek 'n eie perspektief te kan vorm oor die (wan)passing tussen taalbeleid en taalpraktyk en die implikasies van sodanige (wan)passing.

- Die eerste groep konsentreer op die linguistiese en regsaspekte van die hooftema en doen 'n ondersoek van die bepalings van die handves van menseregte, die taalbeleid van die grondwet en die onderwystaalbeleid.
- Die tweede groep fokus op die taalpolitieke aspekte en doen hoofsaaklik 'n ondersoek van meningsvormers en politici se uitsprake oor die talekwessie in Suid-Afrika, soos dit in die media gerapporteer is die afgelope twee jaar.
- Die derde groep se werkswyse is empiries van aard, ten einde 'n idee te kry van die mening van die gemeenskap oor bepaalde aspekte van meertaligheid in Suid-Afrika. Dié groep maak gebruik van gestruktureerde onderhoude om hierdie inligting in te win van lede van die gemeenskap.

Uit die aard van groepe een en twee se opdragte, word van hulle verwag om bepaalde inligting te bekom en sodoende word die vaardigheid verwerf om relevante inligting te soek en te verkry via internetfasiliteite. Groep drie se opdrag bewerkstellig die verwerwing van vaardighede in onderhoudvoering en die interpretasie van elementêre kwantitatiewe en kwalitatiewe data.

Dit is belangrik om daarop te let dat die studente in hierdie fase van die projek nie net op Afrikaans fokus nie. Omdat die kwessie van meertaligheid en minderheidsgroepe ook vir ander tale en taalgroepe relevant is, betrek die drie groepe se ondersoeke ook daardie tale wat eerstetale is van die Afrikaans T2/V-leerders. In die ondersoek word dus minstens ook na die posisie van Zulu gekyk.

Die lede van die basisgroepe versamel dan die inligting en kommunikeer onderling oor die onderafdelings van die probleem. Tot in hierdie stadium geskied die "gesprek" tussen die lede van die basisgroepe via elektroniese media.

Vir die finale fase word spesialiseringsgroepe saamgestel.

Spesialiseringsgroepe

Die T2/V-groep en die T1-groep ontmoet mekaar tydens 'n mini-indompelingsgeleentheid wat strek oor 'n tydperk van drie dae. Die hele groep verdeel in drie spesialiseringsgroepe en in ooreenstemming met die legkaarttegniek, word elke spesialiseringsgroep saamgestel uit lede

van elk van die drie basisgroepe. Elke spesialiseringsgroep bestaan dus uit "kundiges" op die drie terreine wat deur die basisgroepe ondersoek is. Die spesialiseringsgroepe se opdrag is om deur die samevoeging van die verskillende stukke inligting, asook deur gesprek en onderhandeling, elk 'n verslag op te stel waarin die twee vrae van die hoofteema aangespreek word. Soos in die geval van die persoonlike profiele, skakel hierdie fase ook met die skryfvaardigheidskursus van die UZ-leerders, waar verslagskrywing deel is van dié kursus.

Die drie verslae is die uiteindelijke produk van die UZ-PU-projek en dit word beskou as die resultaat van 'n outentieke proses waarin die studente 'n outentieke inset gelewer het. Evaluering van hierdie produk bepaal in watter mate die eksplisiete doelwit van die projek bereik is. In die kommunikatiewe-aktiwiteite-projek is evaluering egter primêr prosesgeoriënteerd. Hoe word bepaal of die meer implisiete doelwitte bereik is? Omdat die projekteier of -fasiliteerder die projek van die begin af monitor vanuit 'n etnografiese perspektief, is dit moontlik om die proses en die bereiking van die meer implisiete doelwitte te evalueer. 'n Bespreking van die evalueringsfase word as opvolgartikel beoog.

NOTAS

- 1 De Villiers (1998b:144) bespreek die konsep van kommunikatiewe kompetensie soos dit ter sprake kom in die multidimensionele kurrikulum en beskryf sosiolinguistiese, pragmatiese en strategiese vermoëns as volg:
 - sosiolinguistiese vermoë: "kennis" van gepastheid van uitinge m.b.t. betekenis en vorm in sosiale kontekste;
 - pragmatiese vermoë: "kennis" oor hoe om taalvorms en betekenis te kombineer om koherente gesproke en geskrewe tekste binne bepaalde situasies en kontekste te bewerkstellig;
 - strategiese vermoë: "kennis" van verbale en nie-verbale kommunikasie strategieë om kommunikasie en breuke in kommunikasie effektief te hanteer.
- 2 In die teorie oor T2/V-onderrig en -aanleer het daar in die afgelope dekade of meer 'n digotomie ontwikkel met betrekking tot die rol en/of effektiwiteit van medium-gefokusde teenoor boodskap-gefokusde T2/V-programme. In ooreenstemming met hierdie digotomie het T2-onderrigbenaderings en -metodologieë ontstaan wat hetsy as eksplisiet-analities óf as implisiet-ondervindelik beskryf kan word. 'n Analitiese oriëntering fokus op die formele aanleer van taal as 'n kode, terwyl 'n ondervindelike perspektief grondliggend is tot wat in die breë beskryf word as die aanleer van taal deur die gebruik daarvan in kommunikasie. (Vir 'n bespreking van hierdie digotomieë, en die wyse waarop T2/V-onderrig hierdie tweeledigheid weerspieël, vergelyk Kramsch, 1993; Richards & Rogers, 1986; Stern, 1992; De Villiers, 1998b). Beide Stern (1992) en Kramsch (1993) is van mening dat hierdie digotomie eerder verarmende as verrykende gevolge inhou vir T2/V-onderrig en dat beide die eksplisiet-analities en implisiet-ondervindelike aspekte geïnkorporeer behoort te word in sodanige onderrig. Die preokkupasie met metodologiese oriënterings as hetsy eksplisiet-analities óf implisiet-ondervindelik, het in resente tye plek gemaak vir benaderings wat eerder beskryf kan word as integreerend en verantwoordbaar eklekties.

Hierdie tipe benaderings word gesteun deur die navorsingsbevindings van o.a. Harley (1993) en Lightbown & Spada (1990).

- 3 Ten einde te ontsnap aan die beperkende betekenis wat metodologiese aspekte van T2/V-onderrig binne die eksplisiet-implisiete standpunte gekry het, werk die multidimensionele kurrikulum-benadering eerder met die begrippe *onderrigstrategie* en *onderrigteniek*, as met die term *onderrigmetode*.
- 4 Stern (1992) dui aan dat literêre tekste wat byvoorbeeld in die kulturele sillabus behandel word, ook as tematiese materiaal gebruik kan word, omdat dit kontak bied met 'n teikentaalskrywer en met omgewings en mense wat eie is aan die teikenkultuur. Goeie literêre tekste bied dus ook tematies toegang tot teikenkultuursituasies.

VERWYSINGS

- BARBEAU, JE AND WA STULL. 1990. *Learning from working*. Cincinnati, Ohio: South-Western Publishing Co.
- CAHILL, S EN GD KAMPER. 1989. Die stand, plek en rol van Afrikaans as tweede taal in die breë kurrikulum van sekondêre skole van die Departement van Onderwys en Opleiding. Pretoria: RGN-Uitgewers.
- CANALE, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, JC and RW Schmidt, (Eds.), *Language and communication*. London: Longman.
- DE VILLIERS, A. 1997. Policy, practice and the Afrikaans language in South Africa. In: *Dubbelfluit*, 3 (1): 44-60.
- DE VILLIERS, A. 1998a. Afrikaans as first and second language in KwaZulu-Natal. In: Extra, Guus en Maartens, Jeanne (red.): 51-74.
- DE VILLIERS, A. 1998b. Taalgebruik binne 'n multidimensionele kurrikulum vir T2/3-onderrig op tersiêre onderwysvlak. In: *Tydskrif vir Taalkunde*. Supplement 35: 136-151.
- ELLIS, ROD. 1994. *The Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- EXTRA, GUUS AND JEANNE MAARTENS (eds.). *Multilingualism in a multicultural context. Case studies on South Africa and Western Europe*. Tilburg University Press.
- GOODENOUGH, WH. 1957. Cultural Anthropology and Linguistics. In: Garvin, PL (ed.). *Report on the Seventh Round Table Meeting on Linguistics and Language Study*. WASHINGTON, DC: Georgetown University Press.

- GROBLER, E, L PRINSLOO AND I VAN DER MERWE. 1990. *Language atlas of South Africa: Language and literacy patterns*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- HARLEY, B. 1993. Instructional research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9: 189-217.
- HELLER, MONICA AND GRAHAM BARKER. 1988. Conversational strategies and contexts for talk: Learning activities for Franco-Ontarian minority schools. In: *Anthropology and Education Quarterly*, 19 (1): 20-47.
- KRAMSCH, CLAIRE. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LIGHTBOWN, P AND N SPADA. 1990. Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 11: 429-448.
- MAARTENS, J. 1998. Multilingualism and language policy in South Africa. In: Extra, Guus and Jeanne Maartens (eds.): 15-36.
- MHLAMBI, A. 1994. 'n Ondersoek na die houding van die swart jeug in KwaZulu-Natal teenoor Afrikaans. MA-skripsie. Universiteit van Natal.
- RICHARDS, JACK C AND THEODORE S RODGERS. 1986. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SAVILLE-TROIKE, M. 1996. The ethnography of communication. In McKay, Sandra Lee and Nancy H Hornberger. *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press: 351-382.
- STERN, HH. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STERN, HH. 1992. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STERN, D, N FINKELSTEIN, JR STONE III, J LATTING AND C DORNSIFE. 1995. *School to work: Research on programs in the United States*. London: The Falmer Press.
- VAN DER MERWE, I AND L VAN NIEKERK. 1994. *Language in South Africa: distribution and change*. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- VAN LIER, LEO. 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. London & New York: Longman.
- WIDDOWSON, HG. 1990. *Aspects of language teaching*. Oxford University Press.