

'n Voorgestelde onderrigmodel vir die aanleer van Afrikaans as vreemde taal in 'n aanlyn omgewing.

deur

Alison Gretchen Stander

Hierdie proefskrif word ingegee met die voldoening aan die vereistes en met respek vir die PhD-graad (met spesialisasie in Afrikaans en Nederlands) in die Departement Afrikaans en Nederlands, Duits en Frans in die Fakulteit Geesteswetenskappe aan die Universiteit van die Vrystaat

Augustus 2021

**Promotor: Prof. A. van Niekerk
Mede-promotor: Prof. M.C. van der Waal**

Verklaring

Ek verklaar dat die verhandeling wat hiermee ingedien word vir die PhD-graad (met spesialisasie in Afrikaans en Nederlands) aan die Universiteit van die Vrystaat my eie, onafhanklike werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n universiteit of fakulteit ingedien is nie. Ek doen voorts afstand van die outeursreg in die verhandeling ten gunste van die Universiteit van die Vrystaat.

Naam: Alison Gretchen Stander

Datum: Augustus 2021

Handtekening:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Alison Stander', written in a cursive style with a long horizontal stroke extending to the right.

Opsomming

Die onderrig van Afrikaans as vreemde taal binne 'n aanlyn omgewing het met die aanvang van die studie in 2017 nog nie veel aandag ontvang nie. Die navorsing wat vir hierdie proefskrif onderneem is, het eerstens gefokus op die ontwikkeling van 'n aanlynvreemdetaalonderrigmodel en tweedens op die kritiese evaluering van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (SAKO/SAQA) geakkrediteerde *Gesellig Afrikaans (GA)*-kursusse gerig op vreemdetaalverwerwing met betrekking tot die voorgestelde onderrigmodel. Die evaluering sal dit moontlik maak om tekortkominge in die kursusse (soos dit in 2017-2019 daaruit gesien het - 'n aanlyn omgewing van onderrig impliseer noodwendig kontinue opdatering en vernuwing) te identifiseer en aanbevelings te maak.

GA-1 en *GA-2* is vreemdetaalaanleerderkursusse wat deur die Departement Afrikaans en Nederlands, Duits en Frans aan die Universiteit van die Vrystaat aangebied word. Die kursusse bied geleentheid aan volwassenes om Afrikaans as vreemde taal aan te leer. Studente wat vir hierdie twee kursusse registreer, het onderskeidelik óf geen voorafkennis van Afrikaans nie óf beskik oor 'n bietjie passiewe kennis van Afrikaans, maar nie die aktiewe vermoë tot kommunikasie nie. Dit is aanvanklik as gemengde leerkursusse aangebied en in 2017 is die inisiatief geneem om dit verder om te bou vir 'n volledige aanlyn onderrigomgewing om ook vir volwassenes buite die UV se direkte voedingsgebied geleentheid te gee om Afrikaans aan te leer.

Naas die literatuurstudie, het die ondersoek van 'n multifase-gemengdenavorsingsmetode gebruik gemaak. Die eerste fase van die studie het plaasgevind voordat studente (respondente in die studie) met die kursusse begin het. Tydens hierdie fase is studente gevra om 'n behoefte-analisevraelys te voltooi, wat grootliks kwantitatiewe data gegenereer het. Fase twee van die studie het plaasgevind nadat dieselfde studente die *GA*-kursusse voltooi het. Tydens die tweede fase is die studente gevra om aan 'n individuele onderhoud deel te neem en 'n evaluasievraelys te voltooi.

Die resultate van die behoefte-analises het getoon dat studente wat vir die kursusse ingeskryf het Afrikaans wil aanleer om dit veral in 'n sosiale opset te gebruik. Die studente wil ook in staat wees om eenvoudige Afrikaanstalige kommunikasie te verstaan om daarop te kan reageer. Die behoefte-analise het die studente se voorkeuraktiwiteite in terme van onderrig (taalverwerwing) en onderwerpe (kursustemas) geïdentifiseer. Die evaluasievraelys is gebruik om vas te stel tot watter mate die GA-kursusse aan die behoeftes en die verwagtinge van die studente voldoen het. Die onderhoud is gebruik om meer detail aangaande die evaluasie van die kursusse en ander aspekte van die aanlyn platform vas te stel.

Om die parameters van 'n ideale aanlyn onderrigmodel te kon identifiseer, is 'n literatuurstudie met betrekking tot taalonderrigbenaderings en -metodes, volwasseneleer teorieë en aspekte rondom taalverwerwing (leer) in 'n aanlynomgewing bespreek. Die ondervinding wat die navorser as fasiliteerder van die GA-kursusse opgedoen het en die data van die respondente (vraelyste en onderhoud) is ook gebruik in die ontwikkeling van die voorgestelde vreemdetaalonderrigmodel. Die model bestaan uit drie hoofkomponente: *taalverwerwing*, die *volwasse student* en die *modus van aanbieding*. Elke komponent behels riglyne ten opsigte van die wyse waarop dit in 'n aanlyn omgewing toegepas moet word. *Taalverwerwing* fokus op die taalvaardighede wat in 'n vreemdetaalkursus ontwikkel moet word en watter taalonderrigbenaderings en -metodes daardie vaardighede die beste aanspreek. Die *volwasse student* fokus op riglyne vir die ontwerp van 'n kursus om effektiewe leer vir volwassenes te bewerkstellig. Die *modus van aanbieding* is in vyf subkomponente verdeel wat op die ontwerp van leermateriaal, assessering en terugvoer, kursushulpbronne, kursusontwerp en die rol van die fasiliteerder fokus.

Aan die hand van die toepassing van die ideale (voorgestelde) aanlyn onderrigmodel vir taalverwerwing op die GA-kursusse, is daar bevind dat dit oor die algemeen goed saamgestel is en meestal aan die riglyne van die voorgestelde model voldoen. Die belangrikste aanbevelings en/of gebreke setel rondom die gebrek aan kommunikasie (op die leerplatform) tussen die fasiliteerder en die studente, die tekort aan reflekteringsaktiwiteite en die eensydige sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder.

Die ondersoek kan 'n bydrae lewer tot aanlyn onderrig vir vreemde tale en spesifiek ook vreemdetaalonderrig in 'n Suid-Afrikaanse konteks en vergelykbare (“low tech”) omgewings (kontekste) wat betref die uitdagings en beperkinge met betrekking tot tegnologie en data. Die ondersoek lewer ook 'n bydrae tot die opdatering en verbetering van tans die enigste geakkrediteerde kortleerprogram vir Afrikaans as vreemde taal.

Trefwoorde: vreemde taal, aanlyn onderrig, Afrikaans, volwassene-leer, *Gesellig Afrikaans*, taalonderrigbenaderings

Summary

Teaching Afrikaans as a foreign language within an online environment had not received much attention when this study started in 2017. The research undertaken within this dissertation focused firstly on developing an online foreign language teaching model specifically for Afrikaans aimed at adults and secondly evaluating the SAQA accredited *Gesellig Afrikaans (GA)* online courses with regard to the model. The critical analysis will determine to what extent the *Gesellig Afrikaans* courses (as they initially were in 2017-2019) meet the proposed “ideal” model requirements. In this way, any shortcomings of the courses can be identified, and recommendations can be made to the course owners.

GA-1 and *-2* are foreign language courses offered by the Department of Afrikaans and Dutch, German and French at the Free State University. The courses provide an opportunity to adults to learn Afrikaans as a foreign language. Students who register for these courses either have no prior knowledge of Afrikaans or have some passive knowledge of the language. The courses were initially offered as blended learning courses, and in 2017, the initiative was taken to move the courses online to give more people the opportunity to learn Afrikaans.

Alongside the literature review, the study also made use of a multi-phased mixed methodology research design. The first phase of the study took place before the students started the *GA*-courses. During this phase, the students were asked to complete a needs analysis questionnaire. This questionnaire yielded primarily quantitative data. The second phase of the study took place after the students completed *GA*-courses. During this phase, the students were asked to complete an evaluation questionnaire and participate in an individual interview. This phase of the study yielded both quantitative and qualitative data.

The needs analyses showed that the students who register for the courses want to learn Afrikaans to use the language in social settings. The students also want to be able to understand specific phrases when they hear them and be able to react to them. The needs analysis also identified the students’ preferred activities and topics for the

foreign language courses. The evaluation questionnaire determined the extent to which the GA-courses meet the needs of the students. It also more specifically evaluated the content used on the online platform to determine if it was adequate. The interviews were used to obtain more detail regarding assessing the courses and other aspects of the online platform.

To identify the model's parameters, literature on language teaching approaches and methods, adult learning theories, and theories on learning in an online environment were researched. The experience gained by the researcher as a facilitator of the GA-courses and the data of the respondents were also used to contribute to the development of the foreign language teaching model. The model has three main components: *language acquisition*, the *adult student* and the *presentation mode*. All of the components entail guidelines regarding what should be kept in mind when developing a foreign language online course for adults. *Language acquisition* focuses on the language skills that should be developed and the language approaches and methods best suited. *Adult student* gives guidelines on the aspects that should be kept in mind when teaching adult students. *Presentation mode* consists of five subcomponents, *the design of learning material*, *assessments and feedback*, *course resources*, *course design*, and the facilitator's role.

When comparing the model with the GA-courses, it was found that the courses are well designed and mainly comply with the guidelines of the proposed model. The main recommendations/shortcomings centres around the lack of communication on the learning platform between the students and the facilitator, the absence of reflection activities and the absence of a social presence of the facilitator.

The research can contribute to the online teaching of foreign language and, specifically, the teaching of a foreign language with a South African context and similar “low-teach” environments regarding the challenges faced with internet connections and data. The research can also contribute to updating and improving the currently only accredited short learning Afrikaans as a foreign language course.

Key words: foreign language, online teaching, Afrikaans, adult learning, Gesellig Afrikaans, language teaching approaches

Bedankings

Ek wil eerstens baie dankie sê aan my Hemelse Vader. Sonder Hom sou ek nie hierdie studie kon onderneem of voltooi nie.

My studieleiers, prof. Magriet van der Waal en prof. Angelique van Niekerk. Magriet, vir al haar insig wat sy met my gedeel het, en vir Angelique vir haar geduldige leiding, motivering en kennis. Ek het ook 'n verdere groot waardering vir Angelique. Sy het die potensiaal van hierdie studie gesien en my toegelaat om dit 'n werklikheid te maak.

My ouers, Daniel en Ethel, vir die ondersteuning en liefde. Jul vertrou in my het my kans laat sien om hierdie groot taak aan te pak. My suster, Astrellita, jou bystand het baie vir my beteken.

Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns, die Suider-Afrikaanse Vereniging vir Neerlandistiek (SAVN) en die Hendrik Mullerfonds vir die beurse wat 'n bydrae tot die studie gemaak het.

Die Statistiese Konsultasie Eenheid by die Universiteit van die Vrystaat vir die ontleding en interpretasie van die data.

My proefleser, Corné Richter, vir "*dotting the i's and crossing the t's*". Dit was 'n groot werk en ek waardeer jou moeite en tyd.

My familie, vriende en kollegas vir die belangstelling, motivering en ondersteuning.

Laastens vir my reisgenoot, Danilda. Antoine Desaint-Exupery het gesê "*Life has taught us that love does not consist in gazing at each other, but in looking together in the same direction.*" Baie dankie dat ons reis in dieselfde rigting is.

Inhoudsopgawe

Verklaring	ii
Opsomming	iii
Summary	vi
Bedankings	viii
Inhoudsopgawe	ix
Lys van figure	xvii
Lys van tabelle	xviii
Lys van Addendums.....	xx
Hoofstuk 1: Inleiding.....	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Agtergrond van die studie.....	3
1.3 Kontekstualisering van die probleem	6
1.4 Doel van die studie	7
1.5 Spesifieke uitkomst van die studie.....	7
1.6 Navorsingsontwerp en -metodologie	8
1.7 Definisie van terme	9
1.8 Organisering van studie	12
1.9 Opsomming	12
Hoofstuk 2: 'n Oorsig van taalonderrigbenaderings en -metodes en hul gebruik in die onderrig van Afrikaans as vreemde taal	14
2.1 Inleiding	14
2.2 Benaderings en metodes in die onderrig van 'n tweede taal / vreemde taal ...	17
2.2.1 Grammatika-vertaalmetode ("Grammar-Translation Method")	17
2.2.2 Direkte metode ("Direct method")	19
2.2.3 Oudiolinguietiese metode ("Audio-Lingual Method")	20

2.2.4 Alternatiewe benaderings en metodes (“Designer methods”)	24
2.2.4.1 Stilmetode (“Silent Way”)	24
2.2.4.2 Meelewingstaalonderrigmetode (“Community Language Learning”)	25
2.2.4.3 Totale fisiese responsmetode (“Total Physical Response”)	27
2.2.4.4 Suggestopedia	29
2.2.5 Kommunikatiewe benadering (“Communicative Language Teaching”)	30
2.2.6 Taakgebaseerde benadering (“Task-based Language Teaching”)	34
2.2.7 ’n Eklektiese benadering (“Eclectic Approach”)	36
2.3 Onderrig van Afrikaans as vreemde taal in Suid-Afrika	38
2.4 Gevolgtrekking	44
Hoofstuk 3: Volwassenes as leerders: Enkele kognitiewe en affektiewe faktore wat die onderrig-en-leer van volwassenes beïnvloed	46
3.1 Inleiding	46
3.2 Die volwasse student	46
3.2.1 Kenmerke van die volwasse student	47
3.3 Enkele kognitiewe en affektiewe faktore wat ’n invloed op die taalaanleer van volwassenes het	48
3.3.1 Ouderdom	49
3.3.2 Taalaanleg	50
3.3.3 Motivering	52
3.3.4 Persoonlikheid	54
3.3.5 Leerstyle	55
3.3.6 Leerstrategieë	56
3.3.7 Angs	57
3.3.8 Studente se taaloortuigings	59
3.3.9 Opsomming	60
3.4 Volwasse-onderrig-teorieë	61
3.4.1 Andragogie	62

3.4.1.1 Die behoefte van volwassenes om te weet waarom hulle iets moet leer	62
3.4.1.2 Die selfkonsep van leerders	62
3.4.1.3 Die rol van ervaring	62
3.4.1.4 Gereedheid om te leer.....	63
3.4.1.5 Oriëntasie tot leer	63
3.4.1.6 Motivering.....	63
3.4.2 Selfgerigte leer	63
3.4.3 Transformerende leer.....	66
3.4.4 Ervaringsleer	67
3.5 Riglyne vir die ontwerp van leer vir volwassenes.....	68
3.6 Gevolgtrekking.....	70
Hoofstuk 4: Die impak van tegnologie op vreemdetaalleer en -onderrig	71
4.1 Inleiding	71
4.2 Die ontwikkeling van rekenaargesteunde taalonderrig (RGTO).....	72
4.2.1 Behavioristiese RGTO	73
4.2.2 Kommunikatiewe RGTO	74
4.2.3 Geïntegreerde RGTO.....	75
4.3 Gemengde leer vs. aanlyn leer.....	76
4.3.1 Gemengde leer	76
4.3.2 Aanlyn leer	77
4.4 Voordele van die gebruik van tegnologie in onderrig	79
4.5 Nadele van die gebruik van tegnologie in onderrig.....	82
4.6 Die aanvaarding en gebruik van tegnologie.....	84
4.7 Onderrigontwerp vir 'n optimale aanlyn taalaanleeromgewing	86
4.8 Opsomming	92
Hoofstuk 5: Navorsingsmetodologie.....	94

5.1 Inleiding	94
5.2 Navorsingsparadigma	96
5.3 Gemengde navorsingsontwerp	97
5.4 Deelnemers	99
5.5 Instrumente	99
5.6 Data-insameling	101
5.6.1 Kwantitatiewe navorsing	101
5.6.2 Kwalitatiewe navorsing	103
5.7 Data-analise	104
5.7.1 Kwantitatiewe dataverwerking	104
5.7.2 Kwalitatiewe dataverwerking	104
5.8 Geldigheid en betroubaarheid	105
5.8.1 Triangulering	106
5.9 Etiese aspekte	107
5.9.1 Ingeligte toestemming	107
5.9.2 Vrywillige deelname	108
5.9.3 Vertroulikheid	108
5.9.4 Verbintenis tot die navorsing en deursigtigheid	108
5.10 Samevatting	108
Hoofstuk 6: Data-analise en interpretering	109
6.1 Inleiding	109
6.2 <i>Gesellig Afrikaans (GA)</i> -kortleerkursusse	111
6.2.1 Hoofkenmerke van die <i>GA</i> -kursusse	111
6.2.2 Aanbiedingsformaat van die <i>GA</i> -kursusse	112
6.2.3 Leer en onderrig in die <i>GA</i> -kursusse	113
6.3 Resultate	114

6.3.1 Die demografiese inligting van die deelnemers van die behoefte-analisevraelys	114
6.3.2 Demografiese inligting van die onderhoudeelnemers	116
6.3.3 Motivering/Rede vir die inskryf van die kursus	119
6.3.4 Onderwerpe/Temas waaroor die studente wil kommunikeer.....	123
6.3.5 Die belangrikste taalvaardighede (vanuit 'n studenteperspektief).....	124
6.3.6 Die belangrikste aktiwiteite en ander aspekte (vanuit 'n studenteperspektief).....	130
6.3.7 Die Evaluasievraelys.....	140
6.4 Bespreking van resultate	148
6.5 Opsomming	149
Hoofstuk 7: Die voorgestelde onderrigmodel vir die aanleer van Afrikaans as vreemde taal in 'n aanlyn omgewing.....	150
7.1 Inleiding	150
7.2 Voorstelling van die AVTAO-model	150
7.3 <i>Taalverwerwing</i> as komponent van die AVTAO-model.....	152
7.3.1 Die uiteensetting van <i>Taalverwerwing</i> en die voorgestelde vreemdetaalonderrigbenadering(s) volgens die literatuurbespreking in hoofstuk twee	155
7.3.2 Die uiteensetting van <i>Taalverwerwing</i> en die voorgestelde vreemdetaalonderrigbenadering(s) vanuit studenteterugvoer	156
7.3.3 Die uiteensetting van <i>Taalverwerwing</i> en die voorgestelde vreemdetaalonderrigbenadering(s) vanuit 'n fasiliteerdersperspektief.....	158
7.3.4 Opsomming van die wyse waarop <i>Taalverwerwing</i> benader moet word	159
7.4 Die <i>volwasse student</i> as komponent van die AVTAO-model.....	163
7.4.1 Benadering tot die <i>volwasse student</i> volgens die literatuurbespreking in hoofstuk drie	163
7.4.2 Benadering tot die <i>volwasse student</i> vanuit die studenteterugvoer.....	164
7.4.3 Benadering tot die <i>volwasse student</i> vanuit 'n fasiliteerdersperspektief .	166

7.4.4 Opsomming van die wyse waarop 'n <i>volwasse student</i> benader moet word	169
7.5 <i>Modus</i> as komponent van die AVTAO-model	169
7.5.1 <i>Leermateriaal</i> as subkomponent van die <i>modus</i>	171
7.5.2 <i>Assessering en terugvoer</i> as subkomponent van die <i>modus</i>	171
7.5.3 <i>Kursushulpbronne</i> as subkomponent van die <i>modus</i>	172
7.5.4 <i>Kursusontwerp</i> as subkomponent van die <i>modus</i>	172
7.5.5 <i>Rol van die fasiliteerder</i> as subkomponent van die <i>modus</i>	173
7.6 Aspekte van die <i>modus</i> wat deur die verskillende perspektiewe in gedagte gehou moet word.	174
7.6.1 Oorweging van die aspekte van die <i>modus</i> volgens die literatuurbespreking in hoofstuk vier	174
7.6.2 Oorweging van die aspekte van die <i>modus</i> vanuit 'n studenteperspektief	176
7.6.3 Oorweging van die aspekte van die <i>modus</i> vanuit 'n fasiliteerdersperspektief	178
7.6.4 Opsomming van aspekte wat oorweeg moet word ten opsigte van die <i>modus van aanbidding</i>	180
7.7 Opsomming van komponente van die AVTAO-model	183
Hoofstuk 8: Evaluering van die GA-kursusse teenoor die AVTAO-model	187
8.1 Inleiding	187
8.2 Oorsig van die aspekte van die AVTAO-model	187
8.3 Die AVTAO-model se <i>taalverwerwingskomponent</i> vs. die wyse waarop dit in die GA1-kursus neerslag vind	193
8.4 Die AVTAO-model se <i>volwasse student</i> vs. die wyse waarop dit in die GA1-kursus neerslag vind	195
8.5 Die AVTAO-model se <i>modus</i> vs. die wyse waarop dit in die GA1-kursus neerslag vind	198
8.6 Tekortkominge en aanbevelings vir die GA1-kursus	206

8.6.1 Tekortkoming 1: Die gebrek aan kommunikasie tussen die fasiliteerder en die student	207
8.6.2 Tekortkoming 2: Die tekort aan reflekeringsaktiwiteite	209
8.6.3 Tekortkoming 3: Die eensydige sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder	210
8.7 Die AVTAO-model se <i>taalverwerwingskomponent</i> vs. hoe dit in die GA2-kursus neerslag vind	210
8.8 Die AVTAO-model se volwasse <i>student</i> vs. die wyse waarop dit in die GA2-kursus neerslag vind.....	214
8.9 Die AVTAO-model se <i>modus</i> vs. hoe dit in die GA2-kursus neerslag vind...	216
8.10 Tekortkominge en aanbevelings vir die GA2-kursus.....	225
8.10.1 Tekortkoming 1: Te min praat-assesseringstake.....	227
8.10.2 Tekortkoming 2: Die gebrek aan kommunikasie tussen die fasiliteerder en die student.....	228
8.10.3 Tekortkoming 3: Die tekort aan reflekeringsaktiwiteite	229
8.10.4 Tekortkoming 4: Die eensydige sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder	230
8.11 Gevolgtrekking.....	231
Hoofstuk 9: Samevatting en aanbevelings	233
9.1 Inleiding	233
9.2 Feitlike en konseptuele bevindinge.....	233
9.2.1 Hoofnavorsingsvrae	233
9.2.2 Subnavorsingsvrae	241
9.3 Impak van die studie.....	242
9.4 Bydrae tot kennis	243
9.5 Tekortkominge en kritiek.....	243
9.6 Aanbevelings vir toekomstige ondersoek	244
Bronnelys	246

ADDENDUM A: Europese Referensiekader (ERK) se kompetensievlakke.....	275
ADDENDUM B: Behoeftanalisevraelys: <i>Gesellig Afrikaans Self evaluation and Needs Analysis Questionnaire</i>	281
ADDENDUM C: Evaluasievraelys: <i>Evaluation of the e-learning platform for the Gesellig Afrikaans course</i>	287
ADDENDUM D: E-pos met inligting van die studie, 'n toestemmingsbrief en 'n skakel na die behoeftanalisevraelys vir die <i>Gesellig Afrikaans</i> -studente	289
ADDENDUM E: Onderhoudsvrae	292
ADDENDUM F: Oorsig van die studie.....	293
ADDENDUM G: Skermgrepe van die <i>Gesellig Afrikaans</i> -kursusse	298

Lys van figure

Figuur 5.1: Benadering tot die gemengde navorsingsontwerp van die studie	98
Figuur 6.1: Taalvaardighede waarop die GA1-studente wil verbeter in terme van kommunikatiewe bevoegdheid	125
Figuur 6.2: Taalvaardighede waarop die GA2-studente wil verbeter in terme van kommunikatiewe bevoegdheid	126
Figuur 6.3: Die vaardighede wat studente as belangrik ag.....	127
Figuur 6.4: Inhoudelike kennis wat nodig is vir die aanleer van 'n vreemde taal....	129
Figuur 6.5: Belangrikheid van aktiwiteite en ander komponente (GA1-studente)...	133
Figuur 6.6: Belangrikheid van aktiwiteite en ander komponente (GA2-studente)...	134
Figuur 6.7: Die leerstyle van studente wat vir die GA-kursusse ingeskryf het	137
Figuur 6.8: Die evaluering van GA-kursusse.....	142
Figuur 7.1: 'n Voorstelling van die AVTAO-model.....	152
Figuur 7.2: 'n Voorstelling van die taalverwerwingskomponent en sy subkomponente	153
Figuur 7.3: 'n Voorstelling van die verdeling van aandag en assesserings vir 'n beginnersvreemdetaalkursus volgens die verskillende perspektiewe	160
Figuur 7.4: 'n Voorstelling van 'n ideale model se verdeling van aandag en assesserings vir 'n beginnersvreemdetaalkursus	161
Figuur 7.5: 'n Voorstelling van die <i>modus</i> van aanbieding en sy subkomponente vanuit die literatuurstudie	170
Figuur 8.1: 'n Voorstelling van die AVTAO-model.....	188
Figuur 8.2: Die GA1-kursus se verdeling van fokus (op grond van die assesseringstake)	193
Figuur 8.3: Die GA2-kursus se verdeling van fokus (op grond van die assesseringstake)	213

Lys van tabelle

Tabel 2.1: Die verspreiding van tale binne provinsies in Suid-Afrika	39
Tabel 3.1: Grow se vlakke van leerder-outonomie	65
Tabel 3.2: Riglyne vir die ontwerp van volwassene-leer.....	68
Tabel 6.1: Demografiese inligting van die deelnemers van die behoefte-analisevraelys	115
Tabel 6.2: Demografiese inligting van die onderhoudeelnemers.....	117
Tabel 6.3: Vrae in die behoefte-analisevraelys en onderhoud wat die behoeftes van die GA-vreemdetaalstudente aandui.....	119
Tabel 6.4: Studente se motivering vir die inskryf van die GA-kursusse.....	120
Tabel 6.5: Die onderwerpe/temas waaroor die GA-studente wil kommunikee8	123
Tabel 6.6: Die spesifieke aktiwiteit of aspek waarna die # in fig. 6.5 en 6.6 verwys	131
Tabel 6.7: Addisionele vrae uit die behoefte-analisevraelys vir die ontwikkeling van die model.....	135
Tabel 6.8: Die temas wat die GA-studente in 'n aanlynvreemdetaalkursus sal wil hê	138
Tabel 6.9: Die struikelblokke wat studente reeds voor die aanvang van 'n vreemdetaalkursus verwag	139
Tabel 6.10: Die temas wat ontwikkel is vanuit die onderhoude	143
Tabel 7.1: Die voorgestelde onderrigbenadering uit elk van die besproke perspektiewe	159
Tabel 7.2: 'n Opsomming van aspekte vanuit die reeds besproke perspektiewe (literatuur, studente en fasiliteerder) ten opsigte van hul benadering tot volwassene leer	168
Tabel 8.1: Aspekte van die AVTAO-model.....	189
Tabel 8.2: 'n Vergelyking van die taalverwerwingsaspekte van die AVTAO-model en die GA1-aanlyn kursus	194
Tabel 8.3: 'n Vergelyking van die volwasse student van die AVTAO-model en die neerslag in die GA1-kursus	196
Tabel 8.4: 'n Vergelyking van die modus van die AVTAO-model en die neerslag in die GA1-kursus	198
Tabel 8.5: Tekortkominge en aanbevelings vir die GA1-kursus	206

Tabel 8.6: 'n Vergelyking van die <i>taalverwerwingsaspekte</i> van die AVTAO-model en die GA2-aanlyn kursus.....	211
Tabel 8.7: 'n Vergelyking van die <i>volwasse student</i> van die AVTAO-model en die neerslag in die GA2-aanlyn kursus	214
Tabel 8.8: Vergelyking van die <i>modus</i> van die AVTAO-model en die neerslag in die GA2-aanlyn kursus.....	216
Tabel 8.9: Tekortkominge en aanbevelings vir die GA2-kursus	225

Lys van Addendums

ADDENDUM A: Europese Referensiekader (ERK) se kompetensievlakke	275
ADDENDUM B: Behoeftanalisevraelys: <i>Gesellig Afrikaans Self evaluation and Needs Analysis Questionnaire</i>	281
ADDENDUM C: Evaluasievraelys: <i>Evaluation of the e-learning platform for the Gesellig Afrikaans course</i>	287
ADDENDUM D: E-pos met inligting van die studie, 'n toestemmingsbrief en 'n skakel na die behoefteanalisevraelys vir die <i>Gesellig Afrikaans</i> -studente	289
ADDENDUM E: Onderhoudsvrae	292
ADDENDUM F: Oorsig van die studie.....	293
ADDENDUM G: Skermgrepe van die <i>Gesellig Afrikaans</i> -kursusse	298

Hoofstuk 1: Inleiding

1.1 Inleiding

Die verskillende maniere hoe tale onderrig word, het die afgelope vyftig jaar aansienlik verander. Nie net het die taalonderrigbenaderings en -metodes verander nie, maar met die ontwikkeling van tegnologie het selfs die manier hoe ons tale aanleer (in terme van die formaat van kursusaanbieding) verander. Die tradisionele manier van kursusaanbieding waar slegs kontakgebaseerde klasse in 'n fisiese klaskamer plaasgevind het, is iets van die verlede. Vandag kan jy enige iets op die internet leer; van hoe om 'n instrument te bespeel, daardie druppende kraan reg te maak tot hoe om jou gunsteling gereg te bak. Om aanlyn te leer het deel geword van ons alledaagse lewens en hierdie stelling is soveel meer geldig weens die *COVID-19-pandemie*. Die *COVID-19-pandemie* het veroorsaak dat baie sektore gedwing was om na 'n aanlyn omgewing te skuif en die onderrig-en-leersektor is geen uitsondering nie. Skole, teknikons en universiteite moes hul eens kontakgebaseerde kurrikulum baie vinnig na 'n aanlyn omgewing skuif. Met die skielike ommeswaai het daar sekere aspekte, met aanlyn onderrig in gedagte, agterweë gebly. Die leerkurwe in die skielike ommeswaai na aanlyn onderrig (midde die *COVID-19-pandemie*) omsluit die aspekte wat in die studie verreken is, te wete die ontwerp van 'n aanlyn onderrigmodel vir volwassenes vir die aanleer van Afrikaans as vreemde taal en die evaluering van *Gesellig Afrikaans* (aanlyn kursusse) vir Afrikaans as vreemde taal.

Gesellig Afrikaans 1 en *2* is kortleerkursusse wat ontwikkel is om Afrikaans as vreemde taal aan te leer. Hierdie kursusse word aangebied deur die Departement van Afrikaans en Nederlands, Duits en Frans aan die Universiteit van die Vrystaat (UV). Die kursusse word elke semester van die jaar aangebied en duur ongeveer 13 weke wat die redes vir 'n kortleerkursus insluit: 'n verkorte aanbieding van uitgebreide leermateriaal in 'n periode van slegs dertien weke. Die *Gesellig Afrikaans (GA)*-kursusse word later in die hoofstuk in meer detail (kyk [afdeling 1.2.](#)) bespreek.

Die doel van hierdie studie is om 'n model te ontwikkel om Afrikaans as vreemde taal in 'n aanlyn omgewing vir volwassenes te onderrig. Daarna sal 'n kritiese analise van

Gesellig Afrikaans 1 en *2* as aanlyn vreemdetaalkursusse gemaak word deur die voorgestelde model daarop toe te pas. Tans bestaan daar heelwat aanlyn programme en wetenskaplike navorsing wat die aanleer van moderne vreemde tale (soos Engels, Frans, Duits en Spaans) bevorder, maar daar is min wetenskaplike navorsing ten opsigte van die aanleer van Afrikaans binne 'n aanlyn omgewing. Dit is juis weens die moontlikheid om geakkrediteerde kursusse volledig aanlyn aan te bied dat mense in ander lande kleiner tale soos Afrikaans kan aanleer.

'n Multifase-gemengdenavorsingsmetode gaan vir die studie gebruik word. Die term multifase word gebruik omdat die studie uit twee verskillende fases bestaan en dit is 'n gemengde navorsingsmetode aangesien daar beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data ingewin word. Tydens die eerste fase van die studie het die studente 'n behoefte-analisevraelys voltooi voordat hulle met die vreemdetaalaanleerderkursusse *Gesellig Afrikaans (GA) 1* en/of *2* begin het. Soos reeds voorheen genoem, is *GA1*- en *GA2*-kortleerkursusse wat deur die Departement Afrikaans en Nederlands, Duits en Frans aan die Universiteit van die Vrystaat (UV) aangebied word. Hierdie kursusse bied die geleentheid aan volwassenes om Afrikaans as 'n vreemde taal aan te leer. Beide *GA1* en *GA2* word op twee formate aangebied, as volledig aanlyn kursusse sowel as gemengde leerkursusse. Gemengde leerkursusse behels beide aanlyn en kontakgebaseerde komponente terwyl die aanlyn kursusse slegs aanlyn plaasvind.

Nadat die studente die kursusse voltooi het, het die tweede fase van data-insameling plaasgevind. Tydens hierdie fase is beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data ingesamel. Die kwantitatiewe data is ingewin deur middel van 'n vraelys waarin daar vir die studente gevra is om die kursusse te evalueer. Die kwalitatiewe data is ingewin deur middel van 'n individuele onderhoud waaraan die studente deelgeneem het. Buiten vir die data wat tydens die verskillende fases ingewin is, was die navorser ook 'n fasiliteerder van die *GA*-kursusse voor die aanvang van die ondersoek en die navorser het dus eerstehands ondervinding van wat fasilitering van die *GA*-kursusse behels.

Die voorgestelde model is daarom saamgestel vanuit verskillende aspekte, onder meer die literatuuroorsig, die data wat verkry is vanuit die verskillende fases sowel as die ondervinding wat die navorser self opgedoen het as fasiliteerder. Indien 'n ideale

model ontwikkel word om Afrikaans as vreemde taal te onderrig, kan dit bydra tot vreemdetaalonderrig en meertalheidsinisiatiewe binne die Suid-Afrikaanse konteks. Die ondersoek en model sal ook 'n bydrae lewer tot die aanpassing en opdatering van die *Gesellig Afrikaans 1- en 2-kursusse*.

Die fokus van hierdie hoofstuk is om die leser te oriënteer. Eerstens word 'n oorsig van die agtergrond gegee, gevolg deur die kontekstualisering van die probleem. Daarna word die spesifieke uitkomstes van die studie bespreek ten einde die doel van die studie te realiseer. Dit word gevolg deur die navorsingsontwerp en -metodologie asook die definisies van die terme wat tydens die studie gebruik word. Die organisering van die studie word ook uitgelig voordat die hoofstuk met 'n opsomming afsluit.

1.2 Agtergrond van die studie

Die aanleer van taal kan beskou word as 'n toevoeging in 'n mens se kommunikatiewe vermoëns. Die ontwikkeling van kommunikasievaardighede word algemeen aanvaar as die ontwikkeling van vier vaardighede, naamlik luister, lees, praat en skryf. Om egter hierdie vaardighede te ontwikkel, word 'n kennis van klanke, woordeskat, sinsvorming, vormleer, betekenisleer ensovoorts van die taal wat aangeleer word, vereis. Volgens Kussler kan enige taal as moedertaal en as vreemde taal onderrig word: "Die verskil tussen die twee is lank as 'n blote graadverskil beskou. Dit kom daarop neer dat vreemdetaalonderrig eenvoudig met 'n laer gegewe toestand te make sou hê as die moedertaalonderrig" (Kussler, 2013).

Wanneer daar van die linguistiese diversiteit van Suid-Afrika gepraat word, gaan dit hoofsaaklik om Suid-Afrika se elf amptelike tale, naamlik Afrikaans, Engels, isiNdebele, Sepedi, Sesotho, siSwati, Xitsonga, Setswana, Tshivenda, isiXhosa en isiZulu.

Volgens die 2011-sensus opname is isiZulu (11,5 miljoen), isiXhosa (8,1 miljoen) en Afrikaans (6,8 miljoen) die drie tale met die meeste sprekers (Alexander, 2018; Statistiek Suid-Afrika, 2012). Afrikaans word meestal deur 50% bruin (3,4 miljoen), 40% wit (2,7 miljoen) en 9% swart (602 100) sprekers gepraat. Weens die verspreiding van Suid-Afrika se amptelike tale, wat grotendeels streeksgebonde is, word Engels,

alhoewel vierde mees gesproke taal in die land, as *lingua franca* beskou (Alexander, 2018; Statistiek Suid-Afrika, 2012). Die ongelukkige politieke verlede van Afrikaans tydens Apartheid, aangevuur deur die Soweto-opstande in 1976 teen Afrikaans in die skole, veroorsaak dat Afrikaans in die ondersoektydperk, met onderdrukking geassosieer word. Afrikaans het om politieke redes ook sy status binne die land as net een van twee amptelike tale voor 1994 verloor (Brenzinger, 2017:41). Afrikaans moes byvoorbeeld afstand doen van die posisie van voertaal binne vele sektore (Carstens, 2016; Van Coller, 2016:1012; Giliomee, 2014:585-592; Oosthuizen, 2019). Dit word byvoorbeeld binne die land nie meer as die medium van onderrig by baie van die voorheen Afrikaanse universiteite of as notuleringstaal in die hof gebruik nie (Lombard & Carney, 2011:172; Myburgh, 2018:91). Afrikaans is dus besig om sommige van sy hoër funksies te verloor. Alhoewel Afrikaans as taal besig is om afstand te neem van sekere posisies, word dit steeds as omgangstaal binne vele sektore van die land en ook as kommunikasiemedium tussen baie mense gebruik. Daar bestaan dus 'n behoefte om Afrikaans aan te leer ter wille van sosiale kohesie in 'n gepolariseerde samelewing (land) wat eers in 1994 sy eerste demokratiese verkiesing gehad het. In professionele bedrywe en ander besigheidsektore het mense ook 'n behoefte om met ander te kan kommunikeer in 'n sosiale konteks in die taal wat die ander persoon die gemaklikste vind, byvoorbeeld 'n kliënt wat vir sielkundige konsultasie gaan of 'n persoon wat regsadvies wil inwin oor 'n netelige saak soos 'n testament of egskeiding, ensovoorts

Die aanbieding van 'n kursus wat aan die vereistes vir vreemdetaalonderrig voldoen, kan dus aan bogenoemde konkrete behoeftes voorsien.

Die ondersoek bied ook die geleentheid dat die model wat in die studie ontwikkel is, toegepas kan word op kursusse wat die res van Suid-Afrika se amptelike tale betref. 'n Aanlyn kursus skep die geleentheid vir studente buite die grense van die Universiteit van die Vrystaat (UV) en Bloemfontein om Afrikaans aan te leer. Die *COVID-19-pandemie* wat in 2020 uitgebreek het, het aanlyn onderrig nog meer noodsaaklik en om dus 'n model te hê waarop kursusse aan die UV verder vernuwe en aangepas kan word, is uiters relevant.

Die behoefte om Afrikaans as vreemde taal aan te leer, is reeds geruime tyd gelede op basis van navrae aan die Afrikaanse departement geïdentifiseer en daarom is die vreemdetaalaanleerderskursusse *GA1* en *GA2* geskep. Hierdie kursusse bied die geleentheid aan volwassenes om Afrikaans as 'n vreemde taal aan te leer. *GA1* word beskou as 'n beginnersvlak vreemdetaalkursus, waar die basiese grammatikakonsepte en uitspraakbeginsels van Afrikaans aangeleer word. Gemeet aan die Europese Referensiekader (ERK) is hierdie kursus op 'n A1-vlak. *GA2* is die meer gevorderde (steeds beginnersvlak) vreemdetaalkursus en hierdie kursus kan gemeet aan die ERK op 'n A2-vlak beskou word. [Addendum A](#) is 'n voorstelling van die ERK se vreemdetaalkompetensievlakke. Daar word in [paragraaf 7.3](#) verduidelik hoe die ERK-vlakke skakel met *GA1* en *GA2*.

Die studente wat vir *GA1* registreer, is studente wat geen voorafkennis van Afrikaans het nie. Studente wat vir *GA2* registreer, is studente wat óf 'n bietjie passiewe kennis van Afrikaans het, maar nie Afrikaans in graad 12 op skool as vak gehad het nie óf studente wat Nederlands magtig is óf studente wat *GA1* voltooi het. (Nederlands en Afrikaans is verwante tale en meer as 60% van die woordeskat toon ooreenkomste ten spyte van die spellingsverskille en die groot grammatikale verskille.) Die inhoud van die *GA*-kursusse fokus op die ontwikkeling van woordeskat, grammatika, luister-, lees-, skryf- en praatvaardighede. Die studente doen mondelingse aktiwiteite, skriftelike kursusaktiwiteite, aktiwiteite op *Blackboard* (die universiteit se leerbestuurstelsel) en *Moodle* (die platform wat gebruik word vir die kortleerkursus) en skryf 'n eindtoets wat 40% gewig dra¹.

Voor 2017 is die *GA*-kursusse as gemengde leerkursusse aangebied. 'n Gemengde leerkursus behels beide kontakgebaseerde en aanlyn komponente. Wanneer studente vir hierdie kursusse wou registreer, moes hulle fisies na die universiteit kom om die kontakgebaseerde komponent van die kursus te voltooi. In 2017 is die *GA1*- en *GA2*-aanlyn kortleerkursusse van die Departement Afrikaans en Nederlands, Duits en Frans aan die UV geregistreer. Dit het meegebring dat die studente wat nou vir die kursusse wil registreer die opsie het om dit óf volledig aanlyn óf as 'n gemengde leerkursus te voltooi.

¹ Die *GA*-kursusse is intussen ten volle oorgedra op *Moodle* ter wille van die kortleerkursus studente.

Die gemengde leerkursusse word elke semester (wat minstens 13 weke beloop) aangebied en die studente het twee ure per week kontakklas. Met hierdie aanbiedingsformaat vind die assesserings van die kursus beide aanlyn en in die klas plaas. 'n Kommunikatiewe benadering word as taalonderrigbenadering in die kursusse gebruik. Die kommunikatiewe benadering beklemtoon interaksie en betekenisvolle kommunikasie as die doel van taalaanleer. Met hierdie benadering word die gebruik van die taal om aksies uit te voer aangeleer en nie noodwendig die taal self nie (Richards & Rodgers, 2014:87). Volgens hierdie benadering is dit belangrik dat die studente die taal kan gebruik en daarom word die gebruik van die teikentaal (in hierdie geval Afrikaans) tussen die fasiliteerder en die studente en tussen die studente self, aangemoedig.

Vanaf 2017 is die inisiatief deur die Departement Afrikaans en Nederlands, Duits en Frans geneem om die GA-kursusse volledig aanlyn om te bou om vir meer mense die geleentheid te bied om Afrikaans aan te leer. Die aanlyn kursusse, anders as die gemengde leerkursusse, is vir 'n periode van 20 weke op *Moodle* beskikbaar en bevat al die materiaal wat in die GA se gemengde leerkursusse gebruik word. Die inhoud van die aanlyn kursusse fokus ook op die ontwikkeling van woordeskat, skryf-, lees-, luister- en praatvaardighede. Studente word ook vereis om mondeling-, grammatika- en begripsaktiwiteite te doen, maar die verskil is dat dit alles aanlyn op die leerplatform self gedoen word. Die fisiese kontak wat in die gemengde leerkursusse voorkom, ontbreek en die kontak wat wel in hierdie formaat van kursusaanbieding voorkom, gebeur aanlyn. Dit is omdat die kursusse ontwerp is met die idee dat die studente dit teen hul eie pas kan voltooi en indien hulle probleme ondervind, hulle kontak sal maak met die fasiliteerder. Daar word in [afdeling 8.6](#) en [8.10](#) pertinent aanbevelings gemaak rondom toekomstige studentekontak in die aanlynomgewing.

1.3 Kontekstualisering van die probleem

Die studie poog om die volgende twee primêre navorsingsvrae te beantwoord:

1. Wat is die parameters van 'n aanlyn model vir die onderrig van Afrikaans as vreemde taal wat op volwassenes gerig is?
2. Watter moontlike aanbevelings kan op grond van die model gemaak word ten opsigte van die *Gesellig Afrikaans 1* en *2* se aanlyn kursusse?

Die sekondêre navorsingsvrae van hierdie studie is:

1. Watter vreemdetaalonderrigbenaderings en -metodes bestaan tans?
2. Watter vreemdetaalonderrigbenaderings en -metodes word gebruik om Afrikaans as vreemde taal te onderrig?
3. Wat is die stand en aard van bestaande Afrikaanse vreemdetaalkursusse?
4. Watter faktore moet in gedagte gehou word wanneer volwassenes onderrig word?
5. Watter aspekte is van belang in die ontwikkeling van taalkursusse wat aanlyn aangebied word?
6. Wat is die behoeftes van die volwasse vreemdetaalonderrig-student wat vir die GA-kursusse inskryf?
7. Watter tekortkominge kan geïdentifiseer word en watter aanbevelings kan gemaak word ten opsigte van die *Gesellig Afrikaans 1* en *2* se aanlyn kursusse?

Die hipotese van hierdie studie is: Die *Gesellig Afrikaans 1*- en *2*-aanlyn kortleerkursusse is goed saamgestel en sal aan die meeste riglyne wat vanuit die ideale model voorgestel word, voldoen.

1.4 Doel van die studie

Die doel van die studie is om 'n vreemdetaalonderrigmodel vir 'n aanlyn konteks gerig op volwassenes te ontwikkel. Die studie sal ook 'n kritiese evaluering van die *GA1* en *GA2* se aanlyn kursusse maak deur die voorgestelde model daarop toe te pas om sodoende die sterkpunte en leemtes van die kursusse te identifiseer. Die navorser hoop dat die ontwikkeling van so 'n model 'n bydrae sal lewer tot die onderrig van vreemde tale vir volwassenes in Suid-Afrika.

1.5 Spesifieke uitkomst van die studie

Die uitkomst van die studie hou direk verband met die genoemde navorsingsvrae in paragraaf 1.3 hierbo.

Die ondersoek het ten doel om:

1. 'n literatuueroorsig van vreemdetaalonderrigbenaderings en -metodes te gee en ook die benaderings wat gebruik word om Afrikaans as vreemde taal te onderrig, te identifiseer;
2. die stand en aard van bestaande Afrikaanse vreemdetaalkursusse te assesser;
3. 'n oorsig van die bestaande vreemdetaalmodelle binne die Suid-Afrikaanse konteks te gee;
4. die nodige literatuur te ondersoek om die faktore wat 'n impak op die taalonderrig van volwassenes het, te identifiseer;
5. die nodige literatuur te ondersoek om die aspekte wat van belang is in die ontwikkeling van taalkursusse wat aanlyn geïmplementeer word, te identifiseer;
6. die behoeftes van vreemdetaalonderrig-studente as volwassenes en meer spesifiek die behoeftes van die studente wat vir die GA-kursusse registreer, te identifiseer;
7. die kenmerke van 'n vreemdetaalmodel gerig op volwassenes te identifiseer en dit binne die gegewe beginsels te ontwikkel.

1.6 Navorsingsontwerp en -metodologie

Soos genoem is die studie gefokus op die ontwerp van 'n vreemdetaalonderrigmodel gerig op volwassenes. Metodologies moet die kernaspekte van die onderrig van 'n vreemde taal geïdentifiseer word en hierdie aspekte moet dan integreer word binne 'n aanlyn model om (Afrikaans as) 'n vreemde taal te onderrig. Die voorsiene model word daarom op die beginsels van taalonderrigbenaderings en rekenaargesteunde taalonderrig gegrond.

'n Multifase-gemengdenavorsingsmetode is gebruik. Data-insameling is gedoen deur die gebruik van vraelyste en semigestruktureerde onderhoude met die studente. Die data-insameling het in verskillende fases gebeur en daarom is dit multifasig. 'n Behoeftes-analisevraelys is gebruik om te bepaal wat die studente se behoeftes rondom 'n vreemdetaalkursus is. Die behoeftes-analise het ook getoon wat die moontlike inhoud sowel as uitkomstes van so 'n tipe kursus is. Die betroubaarheid en geldigheid van die data is deur middel van triangulasie bewerkstellig.

Die studie maak ook gebruik van 'n bestekopname van vreemde taalsillabusse om die generiese komponente van vreemdetaalonderrig te identifiseer. Vir 'n beginner is daar sekere vaardighede wat die leerder wil/moet leer. Onderwerpe soos hoe om te groet, die basiese grammatikale struktuur van die taal en eenvoudige roetine-uitdrukkings soos "Hoe gaan dit?", "Waar is die...?" en "Hoe vind ek die ...?" is voorbeelde hiervan. Die model wat ontwikkel is, beoog om hierdie komponente wat vir die leerder "noodsaaklik" is te identifiseer en te inkorporeer. Nie net word daar beoog dat die model vir beginnersvlakke van toepassing is nie, maar ook dat daar aanpassings kan wees om die kompetensie van die gebruiker aan te toon soos wat aangedui word binne die Europese Referensiekader (ERK) se vaardigheidsvlakke.

Die ontwikkeling van so 'n model gebeur egter nie in isolasie nie. Kennis van die teikentaal, aanlyn onderrigkonteks, skakeling van rekenaargesteuende taalaanleerbeginsels met taalonderrigbenaderings, ensovoorts is ook belangrik. Sodoende kan die kernaspekte in die model geïnkorporeer word by die kursusontwerp en moontlike probleme kan dus vermy word.

1.7 Definisie van terme

Hieronder volg 'n lys van terme en hul definisies soos wat die navorser dit in die studie gebruik tensy deur 'n ander bron vermeld.

Aanlyn

Op die internet. Toegang tot die kursusinhoud of -aanbiedinge vind deur middel van die internet plaas.

Andragogie

'n Teorie wat beskryf hoe volwassene-leer plaasvind. Dit is gebaseer op sekere aannames wat die kenmerke van volwassenes uitlig en wat leiding kan gee wanneer programme of kursusse vir volwassenes opgestel word.

Assessering

Die proses waarby studente take/toetse/opdragte doen, dit inhandig en terugvoer daarop kry.

Behoefte-analise

'n Prosedure om die behoeftes van studente se bepaal.

'n Benadering

'n Teoretiese posisie en oortuiging ten opsigte van die aard van 'n taal en taalaanleer en die toepassing daarvan binne 'n pedagogiese omgewing.

Blackboard

Die Universiteit van die Vrystaat se aanlyn leerplatform/leerbestuurstelsel. Dit is 'n aanlyn "area" waar die studente toegang tot die inhoud van 'n kursus kry.

Teikentaal

Die taal wat óf onderrig óf deur die student aangeleer word.

Eindtoets

Die finale toets wat die studente aan die einde van die kursus skryf en wat die grootste gewig dra van die deurlopende assesserings.

Europese Referensiekader (ERK)

'n Dokument wat die vaardigheidsvlakke vir kommunikasie in vreemde tale beskryf. Dit beskryf die kompetensie én die situasies waarbinne kommunikasie op plaasvind en wat studente op spesifieke vlakke moet kan doen.

Gemengde leeromgewing

'n Klaskameromgewing waar daar van beide aangesig-tot-aangesig ontmoetings en 'n rekenaar/internet gebruik word.

Kontakgebaseerde kursus

'n Kursus waarvan die klasse slegs in-persoon plaasvind en waar daar van studente vereis word om in 'n fisiese klas teenwoordig te wees.

Kortleerkursusse/kortleerprogramme

Kursusse of programme waarvan die inhoud oor 'n tydperk van minder as ses maande aangebied word. Hierdie kursusse vorm ook nie deel van 'n formele graadkwalifikasie of programpakket nie.

Leerplatform

Die aanlyn omgewing waar onderrig-en-leer plaasvind, byvoorbeeld *Blackboard* of *Moodle*.

Metode

'n Algemene stel onderrigspesifikasies om linguistiese en kommunikatiewe doelwitte te bereik. Metodes het primêr te make met die rol en gedrag van die opvoeder en die student en sekondêr met aspekte soos die linguistiese en subjek-spesifieke doelwitte, die kursusinhoud en die volgorde daarvan en watter ander ondersteuningsmateriaal gebruik word.

Moodle

Die aanlyn leerplatform waarop die *Gesellig Afrikaans* kursusse gebou is. Dit is die aanlyn "area" waarheen die studente moet gaan om toegang tot die kursusse te kry.

Student

Die persoon wat vir die kursus geregistreer is.

Tegniek

Verskeidenheid oefeninge, aktiwiteite en take wat in die klaskamer gebruik word om die les se doelwitte te bereik.

Volwasse leerder

'n Individu ouer as 16 jaar. Hierdie definisie is gebaseer op die Suid-Afrikaanse Volwassene-Basiese Onderwys en Opleidingswet (VBOO-wet), of die meer bekende term *Adult Basic Education and Training Act of South Africa (ABET Act)*. Hierdie wet definieer 'n volwassene as 'n individu van sestien jaar en ouer.

Vreemde taal

'n Taal waarvan die student geen voorafkennis of slegs 'n baie passiewe kennis het. Binne 'n multitalige land soos Suid-Afrika kan dit 'n derde- of vierdetaal wees. Hierdie taal word op 'n laer vlak van kompetensie (aldus die ERK-model in [addendum A](#)) aangebied as 'n moedertaal.

Vreemdetaalaanleerderskursus

'n Kursus geskep vir die aanleer van vreemde tale.

1.8 Organisering van studie

Die algemene onderwerp van hierdie studie is die ontwikkeling van 'n aanlyn vreemdetaalonderrigmodel om Afrikaans aan volwassenes te onderrig. Met hierdie onderwerp in gedagte word daar in hoofstuk twee 'n oorsig gegee van die vernaamste taalonderrigbenaderings en watter benaderings en metodes gebruik word om Afrikaans as vreemde taal te onderrig. Hoofstuk drie bespreek die faktore wat die onderrig van volwassenes beïnvloed en van die meer bekende volwassene-leer teorieë word aangebied. Hoofstuk vier gaan oor die aspekte wat belangrik is ten opsigte van aanlyn onderrig en konsepte soos rekenaargesteunde taalonderrig, gemengde leer en die voor- en nadele van die gebruik van tegnologie in die aanlynonderrigomgewing. Hoofstuk vyf bied insig op die navorsingsmetodologie en in hoofstuk ses word die resultate van die data-insameling voorgestel. In hoofstuk sewe is 'n verduideliking van die voorgestelde model terwyl hoofstuk agt die evaluering van die *Gesellig Afrikaans*-kursusse op grond van die model uitlig. In hoofstuk nege word die studie afgesluit en verskyn daar 'n samevatting en aanbevelings vir die *Gesellig Afrikaans-kursus* se vernuwing en aanbevelings vir toekomstige navorsing.

1.9 Opsomming

Die bevindinge van die studie en die skep van die model kan bydra by tot die onderrig van vreemde taal wat die volwassene as teikenmark het en wat binne 'n aanlyn omgewing geïmplementeer word. Dit is ook afgestem op die Suid-Afrikaanse konteks, wat impliseer dat 'n lae-tegnologiese (*low-tech*) omgewing, datakoste en 'n onstabiele internetkonneksie aspekte is wat in ag geneem moet word. Die bestudering van

aspekte soos taalonderrigbenaderings en -metodes, die volwasse student en die aanlyn onderrigomgewing, sal 'n goeie begrip gee van wat daar binne 'n ideale model ingesluit moet wees.

Hoofstuk 2: 'n Oorsig van taalonderrigbenaderings en -metodes en hul gebruik in die onderrig van Afrikaans as vreemde taal

The history of language teaching has been characterised by a search for more effective ways of teaching language. Although much has been done to clarify these and other important questions in language teaching, the profession is continually exploring new options for addressing these and other basic issues and the effectiveness of different instructional strategies and methods in the classroom (Mwanza, 2017:53).

2.1 Inleiding

Die soeke na die beste manier om taal te onderrig en die ontwikkeling van verskeie taalonderrigmetodes en -benaderings is nie nuut nie (Prabhu, 1990:16; Weideman, 2001:2). Die ontwikkeling van elke nuwe metode of benadering het gewoonlik ontstaan vanuit die positiewe aspekte van die vorige óf vanweë 'n vaardigheid wat binne 'n gegewe tydperk of konteks aangeleer moes word (Brown, 2014; Kumaradavadivelu, 2006:163; Weideman, 2001:2). Dit het beteken dat daar met die ontwikkeling van elke nuwe metode/benadering 'n nuwe "manier" van onderrig voorgestel is wat 'n spesifieke taalvaardigheid ontwikkel het (Tejada Molina *et al.*, 2005:3).

Een van die primêre navorsingsvrae wat binne hierdie studie beantwoord gaan word is:

1. Wat is die parameters van 'n aanlyn model vir die onderrig van Afrikaans as vreemde taal wat op volwassenes gerig is?

Om hierdie vraag te beantwoord gaan die volgende sekondêre navorsingsvrae binne hierdie hoofstuk beantwoord word:

1. Watter vreemdetaalonderrigbenaderings en -metodes bestaan tans?
2. Watter vreemdetaaltaalonderrigbenaderings en -metodes word gebruik om Afrikaans as vreemde taal te onderrig?
3. Wat is die stand en aard van bestaande Afrikaanse vreemdetaalkursusse?

Die bespreking van die hoofstuk gaan begin deur 'n oorsig te bied van die vernaamste taalonderrigbenaderings en -metodes. Elkeen van hierdie metodes en/of benaderings word bespreek deur eerstens hul ontstaan of die ontwikkeling daarvan uit te lig, gevolg deur die beginsels en fokus daarvan. Daarna word die vaardighede wat die benadering of metode ontwikkel bespreek en laastens word die kritiek wat daarteen bestaan, uitgelig.

Die tweede deel van die hoofstuk word bestee aan die bespreking van die onderrig van spesifiek Afrikaans as vreemde taal. Hierdie deel van die hoofstuk gaan grootliks aandag gee aan die benaderings of metodes waarop bestaande Afrikaans vreemdetaalaanleerkursusse gebaseer is en tot watter mate aanlyn onderrig of gemengde leer hiervan deel is. Die kursusse waaraan daar aandag gegee word, is kursusse waar Afrikaans as vreemde of derde taal aangeleer word.

Binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks was Afrikaans 'n verpligte huistaal of tweedetaalopsie vir matrikulasie tot en met 1979 (*Basiese Onderwys en Opleidingswet 90* van 1979). Afrikaans was ook een van twee amptelike tale in Suid-Afrika tot 1994. In dié tyd was daar dus binne die Suid-Afrikaanse konteks vir Suid-Afrikaners nie 'n behoefte aan die aanleer van Afrikaans as vreemde taal nie. Dit het egter die afgelope tyd verander. Soos in die agtergrond van die studie (kyk [afdeling 1.2](#)) verduidelik, is daar gevalle wanneer individue Afrikaans wil gebruik om te kommunikeer, maar omdat hulle nie die taal op skool geneem het nie, kan hulle dit nie doen nie. Hierdie persone wil dalk nie noodwendig die taal as 'n moeder- of tweede taal aanleer nie, maar daar is wel die behoefte om dit as 'n vreemde taal aan te leer. Dit is daarom belangrik om ondersoek in te stel ten opsigte van hoe tale onderrig word en spesifiek hoe Afrikaans as vreemde taal onderrig word.

In die literatuur word daar van beide taalonderrigbenaderings en -metodes gebruik gemaak. Om verwarring te voorkom, word die terme *benadering*, *metode* en *tegniek* verduidelik, sodat daar onderskeid getref kan word. Hierdie terme kan egter ook in die definiëring van terme (kyk [afdeling 1.7](#)) gevind word.

In 1963 het Edward Anthony die terme *benadering*, *metode* en *tegniek* probeer definieer om die verskil tussen die terme duidelik te maak (Anthony, 1963:63). Volgens

Anthony het die drie 'n hiërargiese ordening. Hy het 'n *benadering* omskryf, as die teoretiese basis vir taalonderrig, 'n *metode* as die vlak waarop teorie toegepas word en 'n *tegniek* as die vlak waarop klaskamerprosedures beskryf word. Op grond hiervan het Anthony 'n *benadering* gedefinieer as: "n stel korrelatiewe aannames wat handel oor die aard van taal en taalonderrig en -leer" (Anthony, 1963:63). Onderliggend aan enige taalonderrigbenadering is 'n teoretiese siening van wat taal is en hoe dit aangeleer kan word. Volgens Richards en Rodgers (2001:20-22) is daar drie verskillende beskouings ten opsigte van die aard van taal, naamlik die:

1. Strukturele beskouing: taal as 'n stelsel van struktureel verwante elemente.
2. Funksionele siening: taal as 'n instrument vir die uitdrukking van funksionele betekenis.
3. Interaksionele siening: taal as 'n middel tot die verwesenliking van interpersoonlike verhoudings en sosiale interaksie tussen individue.

Hierdie beskouinge lei tot mense se verskillende aannames ten opsigte van wat taal is en tot die verskillende onderrigmetodes wat op grond van hierdie aannames ontwikkel. 'n *Benadering* gee dus aanleiding tot metodes, met ander woorde die manier om iets te onderrig. Volgens Anthony (1963:64) is 'n *metode* dus die plan van taalonderrig wat deur die teoretiese siening ondersteun word. Op hierdie vlak word besluite oor die spesifieke vaardighede wat onderrig moet word, die inhoud en die volgorde waarin die inhoud aangebied word, geneem. Met ander woorde, 'n *metode* word uitgevoer deur middel van 'n *tegniek*.

Richards en Rodgers het 'n ander definisie vir *metode*, wat aspekte soos die doel van taalonderrig, taalsillabusse, inhoud, die rol van die taalopvoeders en die onderrigmateriaal insluit (Richards & Rodgers, 2014:22-37). Alhoewel hul beskrywing van metode met die van Anthony verskil, is dit tog tot 'n sekere mate dieselfde deurdat 'n *metode* die aanname van die aard van taal en -onderrig behels en dat dit deur 'n stel tegnieke, wat Richards en Rodgers *prosedures* noem, aan studente gebied word. Volgens Anthony (1963:64-65) is 'n *tegniek* daarom die vlak waarop klaskamerprosedures beskryf word. 'n *Tegniek* voer dus 'n *metode* uit en behels alle take, strategieë, oefeninge en aktiwiteite wat in die klaskamer gebruik word om die les se doelwitte te bereik.

Hierdie studie gaan 'n kombinasie van Anthony en Richards en Rodgers se definisies van dié terme gebruik. Binne hierdie studie word 'n *benadering* beskou as 'n teoretiese basis wat handel oor die aard van taal en taalonderrig en -leer. 'n *Metode* is die plan wat die benadering ondersteun. Dit behels die sillabus, die rol van die opvoeder en student en die keuse van leermateriaal wat gebruik gaan word. 'n *Tegniek* behels die take, aktiwiteite, hulpbronne en strategieë wat in die kursus gebruik word.

Aangesien die terme *benadering*, *metode* en *tegniek* verduidelik is, gaan die volgende afdeling van die hoofstuk verskeie benaderings en metodes in die onderrig van 'n vreemde taal bespreek.

2.2 Benaderings en metodes in die onderrig van 'n tweede taal / vreemde taal

Die volgorde van die benaderings en metodes gaan bespreek word soos wat dit met tyd ontwikkel het. Nie al die benaderings en metodes gaan egter bespreek word nie, maar slegs van die vernaamstes. Soos voorheen genoem, gaan die formaat van elkeen van die metodes en/of benaderings begin deur eers te verwys na die tyd wanneer en die persoon wie dit ontwikkel het. Die doel van die benadering/metode en die taalvaardighede waarop daar gefokus word, word daarna bespreek. Die toepassing van die benadering/metode in die klaskamer volg daarop en die vernaamste kritiek teen die benadering/metode sluit die bespreking af.

Drie van die bekendste metodes wat 'n strukturele beskouing en benadering van taal het, is die grammatika-vertaalmetode, die direkte metode en die oudiolinguistiese metode (Rao, 2020:4; Richards & Rodgers, 2014:23). Hierdie drie metodes word vervolgens bespreek.

2.2.1 Grammatika-vertaalmetode (“Grammar-Translation Method”)

Die grammatika-vertaalmetode (ook bekend as die tradisionele metode) is een van die oudste vreemdetaalonderrigmetodes en dit is veral tydens die vroeë 1840's tot laat 1940's gebruik (Richards & Rodgers, 2014:7). Hierdie metode is aanvanklik vir die onderrig van klassieke tale soos Grieks en Latyn gebruik (Howatt & Smith, 2014:80).

Volgens Richards en Rodgers (2014:6) is die metode veral aangevoer deur Duitsers soos Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H. S. Ollendorf en Johan Meidinger.

Die doelwit van die grammatika-vertaalmetode is dat studente die literatuur van 'n vreemde taal sal kan lees. Hierdie metode het eerstens op die aanleer van die grammatikareëls van 'n taal gefokus, gevolg deur die vertaling van literatuur vanuit die student se moeder-/eerstetaal (T1) na die teikentaal (TT) en anders om. Die vertalingsproses binne hierdie metode behels die gebruik van tweetalige woordelyste wat saamgestel is vanuit woorde wat binne die gekose tekste/literatuur voorkom (Brown, 2014:15; Brown & Lee, 2015:17; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Richards & Rodgers, 2014:6; Tejada Molina *et al.*, 2005). Taalaanleer het daarom hoofsaaklik uit die memorisering van grammatikareëls bestaan. Deur die taal dus op hierdie manier aan te leer, sou die student nie net die vreemde taal kon verstaan nie, maar ook die morfologiese en sintaktiese aspekte daarvan kon manipuleer (Richards & Rodgers, 2014:6; Tejada Molina *et al.*, 2005).

Daar word baie min van die TT gebruik gemaak wanneer dit binne 'n klaskamer gebruik word en vind die onderrig hoofsaaklik in die studente se T1 plaas. Daar is ook baie min interaksie wat tussen die studente met mekaar en tussen die studente en die opvoeder plaasvind. Die opvoeder word as die "bron van alle kennis" gesien en neem ook 'n outoritêre rol aan (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Met hierdie metode is die ontwikkeling van lees- en skryfvaardighede beklemtoon en minder fokus is op die ontwikkeling van die studente se luister- en spreekvaardighede geplaas (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Richards & Rodgers, 2014:6; Tejada Molina *et al.*, 2005). Die rede waarom die ontwikkeling van lees- en skryfvaardighede prioriteit geneem het, was omdat daar tydens hierdie tydperk (die vroeë 1840's tot laat 1940's) geglo is dat die lees en skryf van literatuur bo enige spraaktaal verhewe is.

Die kritiek teen hierdie metode het ontstaan omdat dit geen teoretiese onderbou gehad het nie (Richards & Rodgers, 2014:7). Weens die feit dat die fokus op die ontwikkeling van lees- en skryfvaardigheid was, is die studente nooit blootgestel aan hoe die TT klink nie. Dit het daartoe bygedra dat die studente nie woorde of frases kon herken wanneer dit uitgespreek is nie en hul kon ook self nie iets in die TT terug antwoord nie

(Howatt & Smith, 2014:81). As gevolg hiervan het navorsers begin soek na ander maniere om tale aan te leer dat studente ook die TT kan praat.

2.2.2 Direkte metode (“Direct method”)

Die direkte metode het ontstaan as ’n reaksie op die grammatika-vertaalmetode (GVM). Dit is ontwikkel in die vroeë 19de eeu deur Gouin, ’n Fransman, wat dit gebaseer het op die wyse hoe kinders taal verwerf (Richards & Rodgers, 2014:11). Gouin het beredeneer dat aangesien kinders op ’n natuurlike wyse hul T1 aanleer, hulle net so maklik op dieselfde wyse ’n tweede taal (T2) kan aanleer (Tejada Molina *et al.*, 2005). Dit het tot die totstandkoming van die direkte metode (ook bekend as die natuurlike metode) gelei (Richards & Rodgers, 2014:11).

Anders as die GVM is die mikpunt van hierdie metode om die TT te praat. Dit word bereik deur te fokus op die woordeskat wat die studente aanleer. Hierdie woordeskat behels woorde en sinne wat daagliks gebruik word. Die redes wat aangevoer word vir die gebruik van alledaagse woorde en sinne, is dat ’n woordeskat slegs behoue en herroep kan word, indien daar aktiwiteite aan gekoppel kan word en die woorde betekenis vir die spreker het (Richards & Rodgers, 2014:12). Grammatika word inductief onderrig, aangesien daar baie op die leer van woorde en sinne gefokus word. Hiermee word bedoel dat die studente voorbeelde kry van grammatikaverskynsels en hul moet die reëls wat in hierdie verskynsels voorkom, self uit bepaalde leerstof aflei of naspoor (Larsen-Freeman, 2000:29).

Binne die klaskamer, in teenstelling met die GVM, word die studente se T1 glad nie gebruik nie en word slegs die TT gebruik (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Richards & Rodgers, 2014:12). Om dus die betekenis van woorde vas te lê, word daar gebruik gemaak van prente, uitbeeldings en demonstrasies eerder as om dit te vertaal of in die studente se T1 te verduidelik. Die korrekte uitspraak van woorde in die TT word ook beklemtoon (Brown & Lee, 2015:20; Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Opvoeders word ook aangemoedig om die TT van die begin af korrek, teen ’n normale spoed en in vol sinne te gebruik. Dit is omdat die fokus van hierdie metode die ontwikkeling van studente se luister- en praatvaardighede eerder as hul skryf- en leesvaardighede is (Richards & Rodgers, 2014:12; Tejada Molina *et al.*, 2005).

Van die vernaamste kritiek teen hierdie metode was 'n tekort aan die beginsels van enige toegepaste linguistiese teorie. Daar was ook geen riglyne ten opsigte van hoe die metode binne 'n klaskamer geïmplementeer moet word nie (Tejada Molina *et al.*, 2005). Die moeite van die opvoeders wat terme moes probeer verduidelik sonder om die studente se T1 te gebruik, was nog 'n punt van kritiek (Richards & Rodgers, 2014:13). 'n Ander punt van kritiek was die verwagting dat die opvoeder die TT vlot kon gebruik en die vaardigheid sou hê om sonder 'n handboek die klas te kon onderrig, wat nie altyd die geval was nie (Brown, 2014:17; Brown & Lee, 2015:21; Richards & Rodgers, 2014:13). Die tekort aan linguistiese beginsels, die vaardighede om sonder 'n handboek te onderrig en die feit dat alle opvoeders nie die TT vlot kon praat nie, het tot verwerping van dié metode gelei.

'n Tekort aan teoretiese onderbouing en linguistiese beginsels met betrekking tot beide die GVM en die direkte metode was die aspekte waarmee die meeste ondersoekers 'n probleem gehad het. Dit het daartoe gelei dat ondersoekers na metodes en benaderings met 'n metodologiese onderbou begin soek het om sodoende hierdie punt van kritiek aan te spreek.

2.2.3 Oudiolinguistiese metode (“Audio-Lingual Method”)

Dit was tydens die 1950's wat hierdie soeke na 'n nuwe metode met 'n metodologiese onderbouing gelei het tot die ontwikkeling van die oudiolinguistiese metode (Richards & Rodgers, 2014:60). Hierdie metode was gegrond op die behavioristiese benadering en het beginsels vanuit sielkunde sowel as linguistiek bevat (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Die behavioristiese benadering het geargumenteer dat enige gedrag soos 'n gewoonte aan- of afgeleer kon word, gegewe die regte stimulus. Deur 'n gepaste stimulus te gebruik, kan 'n reaksie plaasvind en op grond van die reaksie kan die gedrag óf versterk óf onderdruk word (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Richards & Rodgers, 2014:63). Ten opsigte van taal is daar beredeneer dat die aanleer van 'n T2 ook op 'n soortgelyke wyse kan plaasvind. Goeie taalgebruik kan dus versterk word deur gebruik te maak van positiewe stimuli en foute kan afgeleer word deur negatiewe stimuli in die leerproses te inkorporeer (Brown & Lee, 2015:21; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Richards & Rodgers, 2014:64; Tejada Molina *et al.*, 2005).

Die mikpunt van hierdie metode is om die TT te kan praat, maar anders as die direkte metode is hierdie metode gebou op teoretiese beginsels. Dié metode beskou taal as 'n sisteem wat uit strukturele elemente bestaan waarvan die fonologiese, morfologiese en sintaktiese eenhede deel vorm. Die strukturele elemente van 'n taal sowel as die korrekte uitspraak van klanke en woorde word beklemtoon, terwyl die verduideliking van grammatikareëls nie uitdruklik na verwys word nie (Brown & Lee, 2015:22; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Richards & Rodgers, 2014:66).

Binne die klaskameromgewing en die taallaboratorium word die studente se T1 minimaal gebruik. Wanneer die T1 egter gebruik word, is dit om nuwe konsepte te verduidelik en om leiding te gee in aktiwiteite. Een van die bekendste aktiwiteite wat met hierdie metode gepaardgaan, is die struktuurdril ("drill" in Engels). Tydens hierdie aktiwiteit word woorde en frases herhaal en tree die opvoeder as 'n tipe koorleier op om die korrekte uitspraak, ritme en intonasie te verseker (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Richards & Rodgers, 2014:67). Dialoë word gebruik om 'n konteks te skep om strukturele elemente van die taal uit te lig. Vanuit hierdie dialoë word daar sinne gekies wat dan aangeleer en gememoriseer word (Richards & Rodgers, 2014:66).

Met die gebruik van hierdie metode word daar eerstens op die ontwikkeling van die student se luister- en praatvaardighede in die TT en later op die lees- en skryfvaardighede gefokus. Die lees- en skryfvaardighede word deur middel van tekste en mondelinge wat reeds in die klas behandel was, ontwikkel (Richards & Rodgers, 2014:66). Die woorde en sinne wat die studente dus in die lees- en skryfaktiwiteite teëkom, is nie noodwendig nuut nie en ook nie te verwarrend nie (Larsen-Freeman, 2000:46).

In die selfde tyd wat die oudiolinguistiese metode in Amerika ontwikkel het, het die situasionele taalonderrigmetode in Brittanje begin ontwikkel. Beide metodes het taal as 'n "struktuur" gesien en daarom was die benadering tot die aanleer daarvan grotendeels dieselfde. Anders as die oudiolinguistiese metode het die situasionele taalonderrigmetode gefokus op situasies (Richards & Rodgers, 2014:48). Die situasies waarna hierdie metode verwys het, was dié waarbinne mense hulself in die alledaagse lewe sou bevind. Dit was ook hierdie situasies wat bepalend was ten

opsigte van die woordeskat wat aangeleer moes word en so ook die aktiwiteite wat vir die klas ontwerp word. Die doel was dus om in die klas situasies te skep waar sinstrukture die meeste geoefen kon word.

Die kritiek teen hierdie metode is gegrond op die kommunikasievaardighede van die studente en die beginsels waarop hierdie metodes gegrond was. Die studente kon dikwels slegs frases gebruik wat in die klas nageboots of herhaal is en kon nie in ander kontekste of situasies die regte woorde/taal produseer nie (Richards & Rodgers, 2014:72). In terme van die metodologie, is daar aangevoer dat tale nie as 'n gewoonte aangeleer kan word nie en dat die oefen van gestruktureerde sinne nie noodwendig tot die memorisering van woorde/taalstruktuur lei nie (Richards & Rodgers, 2014:72). Daar het ook intussen 'n nuwe teorie, die kognitiewe teorie, in die sielkunde ontwikkel en dit het nuwe insigte ten opsigte van hoe mense leer, gebied. As gevolg hiervan het ondersoekers die oudiolinguistiese metode sowel as die situasionele taalonderrigmetode begin bevraagteken (Richards & Rodgers, 2014:55).

Dit was veral Noam Chomsky se kritiek op behaviorisme in die 1960's wat 'n verandering in taalaanleer en -onderrig meegebring het (Richards & Rodgers, 2014:72). Taalaanleer is toe nie meer gesien as 'n gewoonte wat uit die memorisering van strukture bestaan nie, maar eerder as 'n kreatiewe proses waartydens leerlinge sekere hipoteses van die taal formuleer, dit uittoets en dan die reëls vir die taal op grond van hierdie resultate vorm (Richards & Rodgers, 2014:72; Tejada Molina *et al.*, 2005). Chomsky het sy taalverwerwingsmodel op die manier hoe kinders hul T1 aanleer, gebaseer. Chomsky voer aan dat alle kinders gebore is met 'n taalaanleermeganisme en dat alle kinders ook grotendeels dieselfde tipe taalfoute op bepaalde fases in die proses maak (Tejada Molina *et al.*, 2005:171). Vanuit Chomsky se kritiek en die navorsing ten opsigte van hoe leer deur middel van die kognitiewe teorie plaasvind, is die kognitiewe kode-leerteorie ("cognitive code learning") ontwikkel (Richards & Rodgers, 2014:73).

Hierdie teorie het die bestudering van taalreëls as sentrale komponent en die beoefening van daardie reëls binne betekenisvolle kontekste beklemtoon. Die teorie was in die vroeë 1970's gewild, maar dit het geen metode gebied ten opsigte van hoe dit binne 'n klaskamer uitgevoer moes word nie (Richards & Rodgers, 2014:73; Tejada

Molina *et al.*, 2005). Dié tekortkoming, en andere, het daartoe gelei dat ondersoekers later hierdie teorie ook nie meer ondersteun het nie (Tejada Molina *et al.*, 2005).

Die tekortkominge het gelei tot die soeke na alternatiewe benaderings wat nie grammatika as sentrale komponent beskou nie (Richards & Rodgers, 2014:259). Die 1970's is bekend as die tydperk waarin die “alternatiewe benaderings en metodes” ontwikkel is. Hierdie metodes het grootliks buite hoofstroomtaalonderrig (“mainstream language teaching”), die taalonderrig wat hoofsaaklik orals gebruik is, geval en het onderwysbeginsels van elders bevat (Richards & Rodgers, 2014:259). Die belangrikheid van selfgating, groepswerk, affektiewe faktore en die gebruik van leerstrategieë is deur bogenoemde benaderings en metodes beklemtoon (Brown & Lee, 2015:23). Hoofstroomtaalonderrig, daarenteë, het begin fokus op benaderings wat taal as 'n kommunikasiemiddel beskou.

Die “alternatiewe benaderings en metodes” het nooit ontwikkel tot iets wat binne hoofstroomtaalonderrig gebruik is nie, maar elkeen van hulle het sekere aspekte uitgelig wat belangrik was ten opsigte van die onderrig- en leerproses. Hierdie metodes het ontwikkel in 'n tyd toe die oudiolinguistiese metode al hoe minder gebruik is, maar ook voor die kommunikatiewe benadering bekendheid begin verwerf het. Die metodes is ontwerp met die idee dat die implementering daarvan 'n individu in staat sou stel om 'n taal vinnig te kon aanleer; gevolglik is hierdie metodes bekend as die “designer methods” (Tejada Molina *et al.*, 2005).

Die “alternatiewe benaderings en metodes” wat binne hierdie hoofstuk bespreek gaan word, is die Stilmetode (“Silent way”), Meelewingstaalonderrigmetode (“Community Language Learning”), Totale fisiese responsmetode (“Total Physical Response”) en Suggestopedia. Daarna volg 'n bespreking van kommunikatiewe benadering. Die kommunikatiewe benadering is in daardie tyd (en selfs vandag) beskou as dié benadering wat die grootste impak op hoofstroomtaalonderrig gehad het (Brown & Lee, 2015:31).

2.2.4 Alternatiewe benaderings en metodes (“Designer methods”)

In die tydperk waarin die “alternatiewe benaderings en metodes” ontwikkel het, is die kognitiewe benadering en die impak daarvan op leer en onderrig bevestig. Dit het meegebring dat die humanistiese benadering ontwikkel het. Dit is juis die kombinasie van die kognitiewe en die humanistiese benadering wat tot die ontwikkeling van hierdie “innoverende” metodes gelei het (Larsen-Freeman 2000:53).

2.2.4.1 Stilmetode (“Silent Way”)

Die Stilmetode, is deur Caleb Gattegno ontwikkel en is gedeeltelik op die kognitiewe benadering en op die wyse waarop kinders hul T1 verwerf, gegrond (Gattegno, 1972; Tejada Molina *et al.*, 2005). Volgens hierdie metode moet leer beskou word as ’n aktiewe proses wat selfgerig is (Tejada Molina *et al.*, 2005) en in terme van taal moet daar ’n probleemoplossingsbenadering gebruik word sodat studente op ’n “ontdekkingsreis” kan gaan om die reëls van ’n taal vir hulself uit te klaar (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Richards & Rodgers, 2014:289).

Hierdie metode bepaal dat taal uit ’n stel strukture bestaan en die mikpunt is om studente in staat te stel om hul gevoelens, idees en opinies in die TT uit te druk (Tejada Molina *et al.*, 2005).

Binne die klaskamer, met die gebruik van hierdie metode, praat die opvoeder byna niks nie en gebruik eerder gebare. Die opvoeder kommunikeer slegs met die studente wanneer leiding gegee word ten opsigte van aktiwiteite en om met die korrekte uitspraak van klanke te help. Een van die tegnieke wat gebruik word, behels die gebruik van kleurkaarte om die ooreenkomste tussen die klanksisteem van die TT en dié van die T1 uit te beeld (Larsen-Freeman, 2000:60). Op ’n later stadium word hierdie kleure gebruik om klanke en die korrekte uitspraak van woorde aan die studente te leer. Opvoeders wat hierdie benadering gebruik, word aangemoedig om die kennis wat studente reeds het in ag te neem en daarop voort te bou.

Die feit dat die opvoeder stil is in die klas en grootliks slegs gebare gebruik, het tot gevolg dat die studente die opvoeder nie kan naboots nie en sodoende vind selfgerigte leer plaas. Die studente moet dus hul eie praat- en luistervaardighede ontwikkel omdat

die leerproses, volgens hierdie metode, elkeen se eie verantwoordelikheid is (Larsen-Freeman 2000:60). Studente is verantwoordelik om self die inisiatief te neem wanneer hul 'n fout begaan en daaroor te kommunikeer tot die fout gekorrigeer is. Wat die opvoeder intussen doen, is om tydens aktiwiteite te luister na waar die studente hul foute maak en vas te stel waaraan daar meer aandag gegee moet word. Slegs wanneer studente nie hulself of deur hul maats gekorrigeer kan word nie, moet die opvoeder intree (Larsen-Freeman 2000:67).

Die kritiek teen hierdie metode was dat die materiaal wat in die klas gebruik is, nie noodwendig realistiese kontekste uitgebeeld het nie. Die metode het ook die opvoeder op 'n taamlike afstand gehou en dit het nie noodwendig bygedra tot 'n goeie kommunikatiewe leeromgewing nie. Navorsers het veral die “ontdekkingsreis” wat die studente moes meemaak, gekritiseer omdat hulle van mening was dat daar konsepte is wat maklik deur die opvoeder verduidelik kon word en die studente nie noodwendig tyd het om vir dae op 'n “ontdekkingsreis” te gaan nie (Brown, 2000:29).

2.2.4.2 Meelewingstaalonderrigmetode (“Community Language Learning”)

Hierdie metode is deur Charles A. Curran, 'n spesialis in berading en ook 'n professor in sielkunde, ontwikkel en hy voer aan dat die student in sy/haar “geheel” gesien moet word (Curran, 1972; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Richards & Rodgers, 2014:303). Die student se kognitiewe vermoë, persoonlike gevoelens, fisiese reaksie en betrokkenheid moet alles in ag geneem word om die leerproses te bewerkstellig (Richards & Rodgers, 2014:303). Hierdie metode het, in plaas daarvan om op die taalverwerwing van kinders te konsentreer, eerder gefokus op die wyse waarop volwassenes taal verwerf. Volwassenes, volgens Curran, analiseer dit wat hulle leer; hulle is ook banger en versigtiger om foute te maak en daarom vind hulle 'n nuwe leeromgewing baie intimiderend. Om volwassenes dus gemaklik te laat voel moet die opvoeder as “taalberader” optree. Wat hierdie “taalberader” dan moet doen, is om die vrese van die studente te erken en begrip daarvoor te toon (Richards & Rodgers, 2014:305). Die “taalberader” moet ook 'n veilige omgewing skep om leer te bevorder (Richards & Rodgers, 2014:305). Die student se gevoelens en emosies word

deurentyd in ag geneem om sodoende die “holistiese” benadering te behou en ’n veilige omgewing te skep om sekuriteit te bied (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Die doel van hierdie metode is om in die TT te kan praat en om selfgerigte en koöperatiewe leer aan te moedig (Richards & Rodgers, 2014:305). Binne die klaskamer is die student aanvanklik afhanklik van die “taalberader” en mettertyd word hierdie afhanklikheid minder. Soos wat die studente meer selfvertroue in hul vermoëns ontwikkel, hoe minder het hulle die “taalberader” nodig (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Wanneer kommunikatiewe aktiwiteite soos byvoorbeeld gesprekke plaasvind, word dit eers in die student se T1 gedoen en dan word hierdie gesprekke letterlik deur die opvoeder vertaal (Larsen-Freeman, 2000:99). Die gesprekke wat plaasvind, vind eers in die studente se T1 plaas sodat hulle self die gesprek kan lei en die woordeskat wat hulle wil gebruik, kan skep. Die gesprek in die T1 word letterlik na die TT vertaal en word dan opgeneem sodat die studente die vertaalde weergawe later kan oefen (Larsen-Freeman, 2000:99). Sinne in die TT word herhaal tot die opvoeder tevrede is met die uitspraak daarvan en nuwe sinne word in groepe in die klas gemaak en sodoende geoefen. Dieselfde gesprek word in die TT met die groep gevoer wanneer die studente genoeg selfvertroue het (Larsen-Freeman, 2000:103). Hierdie gesprekke in die TT word dan ook opgeneem sodat die studente na die verloop van die klas weer na die gesprek kan luister en sodoende hul woordeskat kan uitbrei (Larsen-Freeman, 2000:103-104).

Die kritiek teen hierdie metode was die buitengewone en hoë eise wat daar aan die opvoeder gestel is (Richards & Rodgers, 2014:314). Die feit dat opvoeders as beraders moes optree, sonder enige opleiding, is bevraagteken en die geskiktheid van die “beradingsmetafoor” waarop hierdie metode gebou is, is ook later gekritiseer. Dit is omdat daar geen bewyse was dat die “tipe” leer wat binne ’n klaskamer gebeur en dié binne ’n terapeutiese sessie, dieselfde is nie. Die tekort aan ’n sillabus en evalueringstegnieke het dit ook moeilik gemaak om te weet wat onderrig moes word en die uitkomstes wat bereik moes word, was nie altyd duidelik nie (Richards & Rodgers, 2014:314).

2.2.4.3 Totale fisiese responsmetode (“Total Physical Response”)

Bogenoemde metode is deur James Asher (1977) ontwikkel en is op die koördinasie tussen spraak en handeling gegrond en argumenteer dat taal deur middel van fisiese aktiwiteite aangeleer kan word (Tejada Molina *et al.*, 2005). Asher het geargumenteer dat indien taal gekombineer word met fisiese aktiwiteite dit makliker sal wees om woorde en frases te herroep (Asher, 1977; Richards & Rodgers, 2014:277; Tejada Molina *et al.*, 2005). Volgens Asher behels die taal wat ons met kinders gebruik meestal opdragte en kan hulle hierdie opdragte uitvoer selfs voor hulle enige woorde kan gebruik. Sy argument is dat volwassenes 'n TT op 'n soortgelyke wyse kan aanleer deur eers op die uitvoering van opdragte te fokus en later op die gebruik van die woorde wat daarmee gepaardgaan (Richards & Rodgers, 2014:277). Die metode beklemtoon die belang daarvan om eers die vaardigheid te ontwikkel om die taal te begryp en daarna die vaardigheid om die taal te gebruik.

Die mikpunt van hierdie metode is om basiese kommunikatiewe vaardighede te ontwikkel. Hier speel die taalbehoefte van die studente 'n belangrike rol en dit is bepalend tot die spesifieke uitkomstes wat bereik moet word (Richards & Rodgers, 2014:280). Hierdie metode voer aan dat uitkomstes self bepaal kan word, maar dat dit wel deur middel van aktiewe inoefening (“action drills”) bereik moet word. Die metode fokus ook op die betekenis van taal en daarom word die grammatika en woordeskate wat aangeleer word gekies op grond van die situasies waarbinne dit gebruik kan word (Richards & Rodgers, 2014:281). Asher het die aanname gemaak dat daar 'n spesifieke hoeveelheid items aangeleer moet word om nie die student te oorweldig nie aangesien dit stres kan veroorsaak en die leerproses beïnvloed. Daar word deur hierdie metode gepoog om enige negatiewe affektiewe faktore te minimaliseer om sodoende die leerproses te bevorder (Richards & Rodgers, 2014:281).

Binne die klaskamer is dit die opvoeder wat in die begin besluit “wat”, “hoe” en “waarmee” onderrig gaan word. Aanvanklik is die opvoeder in beheer van die onderrigproses en vind daar nie baie interaksie tussen die studente met mekaar of die studente en die opvoeder plaas nie. Die studente boots alles wat die opvoeder sê na om sodoende dit wat hulle dalk wil kommunikeer te oefen. Die opvoeder gebruik ook grotendeels sinne wat 'n werkwoord bevat wat tot 'n aksie kan lei (Larsen-Freeman &

Anderson, 2011; Richards & Rodgers, 2014:281). Hierdie sinne word soms met 'n buitengewone aksie afgewissel om die klas interessant te hou. Die rol van die opvoeder is dus om genoegsame blootstelling aan die taal te bied sodat die studente die reëls van die taal kan begryp.

Die studente word nie geforseer om te praat nie, want met hierdie metode word daar geargumenteer dat wanneer die student gemaklik genoeg voel, hy/sy self sal begin praat (Richards & Rodgers, 2014:283). Die verbetering van foute word afgeraai wanneer 'n student begin praat om die student die geleentheid te bied om genoeg selfvertroue op te bou. Die foute wat studente maak word dus eerder op 'n latere stadium gekorrigeer.

Met die gebruik van hierdie metode word daar eers aandag gegee aan die student se begripsvaardighede voor die student geleer word hoe om te praat. Die student se begripsvaardighede word hoofsaaklik ontwikkel deur gebruik te maak van woordeskat en werkwoorde wat fisiese aksies teweegbring (Brown, 2014:73). Die ontwikkeling van die student se luistervaardighede neem prioriteit, want daar word geglo dat die vaardighede wat deur luister ontwikkel word na die ander taalvaardighede sal oordra. Deur te fokus op die studente se luistervaardighede skep dit genoeg tyd vir die studente om eers gemaklik en selfversekerd te voel voordat hulle praat. Die ontwikkeling van die studente se luister-, lees-, en praatvaardighede word bo die vaardigheid om te kan skryf, geprioritiseer (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Kritiek teen hierdie benadering is uitgespreek oor die feit dat studente nooit enige sinne kreatief kon ontwikkel nie. Die woordeskat wat studente aangeleer het, het hoofsaaklik bestaan uit die bevele of opdragte wat die opvoeder gebruik het. Dit het daartoe gelei dat die toepassing van hierdie metode binne die "regte wêreld" bevreagteken is. Hierdie bevreagtekening is veral gedoen op grond van die aanbevole sinne wat die studente moes leer. Dit was Asher self wat later voorgestel het dat hierdie metode nie op sy eie gebruik kan word nie, maar wel in kombinasie met ander metodes (Richards & Rodgers, 2014:285).

2.2.4.4 Suggestopedia

Suggestopedia is ontwikkel deur Georgi Lozanov, 'n psigiater, wat beredeneer het dat indien 'n student meer ontspanne is, sal hy/sy ook meer van die taal “inneem” en beter kan leer (Lozanov, 1978; Richards & Rodgers, 2014:317; Tejada Molina *et al.*, 2005). Met hierdie metode word daar aandag gegee aan hoe die studente voel en die “bagasie” wat hulle klaskamer toe bring (Larsen-Freeman, 2000:82). Volgens Lozanov kan studente se leer deur hul “bagasie” beïnvloed word en daarom is die skep van 'n optimale leeromgewing baie belangrik, want dit is 'n manier om die “bagasie” weg te stoot (Lozanov, 1978). 'n Optimale leeromgewing laat dus die student veilig voel en sodoende word leer bevorder.

Die doel van die metode is om gevorderde kommunikatiewe vaardighede vinnig te ontwikkel. Die klem val op die vaardigheid om in die TT te kan praat en op 'n latere stadium word die vaardigheid om daarin te lees en skryf ook aangeleer. Die klem word op die memorisering van woordeskat-pare (waar daar 'n item in die TT verskyn en die vertaling daarvan in die studente se T1) geplaas. Op grond hiervan kan daar afgelei word dat hierdie metode die woordeskat as die sentrale komponent van taal beskou (Richards & Rodgers, 2014:318-9). Daar word minimaal gefokus op grammatika weens die argument dat taal beter geleer word indien dit gebruik word. Suggestie vorm ook die kern van hierdie metode. Met die gebruik van hierdie metode word daar van opvoeders verwag om situasies te skep waar die studente “suggereerbaar” genoeg is, om informasie “in te neem” en dit te behou.

Tydens 'n klas word daar 'n kalmerende atmosfeer geskep om studente gemaklik te laat voel om leer te bevorder. Rustige musiek in die agtergrond, die ligte van die klaskamer wat verdoof is en gemaklike leunstoel waar studente kan sit, dra alles by tot dié atmosfeer. Tydens klas word studente se T1 meestal gebruik om tekste te vertaal en die betekenis van 'n teks of dialoog duidelik te maak (Tejada Molina *et al.*, 2005). Studente se “hele brein” moet eers geaktiveer word met die voorlees van 'n dialoog deur aandagtig te luister en dit wat gelees word te volg op hul teks. Daarna word die teks weer voorgelees, maar die studente moet hulle oë toemaak en hulself visualiseer as sprekers wat die taal vlot kan praat en hulself dan in die scenario plaas

wat in die teks afspeel. Die dialoog word dan voorgelees, terwyl daar sagte musiek in die agtergrond speel (Larsen-Freeman, 2000:82).

Suggestopedia het aansienlike kritiek ontvang en alhoewel suggestopedia 'n stewige sielkundige basis het, het dit aan linguistiese teorie ontbreek. Daar was ook nie bewyse van die sogenaamde resultate wat Lazanov voorgehou het nie (Richards & Rodgers, 2014:325). Die hoë eise wat aan opvoeders gestel is, soos om te kan sing, toneel te speel en psigoterapeutiese tegnieke te beoefen, is ook gekritiseer. Die praktiese implikasies soos om musiek in die klaskamer te hê sowel as gemaklike leunstoel, was ook nie altyd haalbaar nie.

Die “alternatiewe benaderings en metodes” het nie baie ondersteuning ontvang nie, maar dit het wel insig gebied ten opsigte van moontlike faktore wat 'n impak op leer en onderrig kan hê. Hierdie metodes het byvoorbeeld selfgerigte leer, 'n student se emosionele houding teenoor die taal, die konteks en die kultuur van die taal beklemtoon, maar het egter nooit deel van die hoofstroom-taalonderrigmetodes gevorm nie (Brown & Lee, 2015:23–28; Richards & Rodgers, 2014:259–328; Tejada Molina *et al.*, 2005). Wat wel intussen ook gedurende die 1960' en 70's gebeur het, was dat die strukturele benadering al hoe meer kritiek ontvang het. As gevolg daarvan het navorsers begin ondersoek instel in die werklike taalgebruik van mense. Dit het tot die ontwikkeling van die kommunikatiewe benadering gelei (Brown & Lee, 2015:28; Richards & Rodgers, 2014:81–83).

2.2.5 Kommunikatiewe benadering (“Communicative Language Teaching”)

Die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig is aanvanklik in die 1960's in Brittanje ontwikkel en het in die 1970's in Amerika bekendheid verwerf (Richards & Rodgers; 2014:85). Dit het ontstaan omdat metodes en benaderings wat grammatika as die sentrale komponent van taalonderrig beskou het, te veel kritiek opgelewer het en nie meer aan die behoeftes van die taalstudent of -opvoeder voldoen het nie. Daar het ook al hoe meer gevalle voorgekom waar studente hulle kommunikasievaardighede in 'n nuwe taal moes gebruik as gevolg van die immigrante wat al hoe meer oor die wêreld begin beweeg het. Daar is bevind dat ten spyte van die studente se

grammatikakennis, hulle steeds nie kon kommunikeer nie. Dit was dus nodig om nuwe metodes en benaderings te ontwikkel om studente se kommunikatiewe vaardighede aan te spreek.

Wat hierdie benadering anders maak as die voriges, is dat die fokus op die aanleer van taal as kommunikasiemiddel, om 'n kommunikatiewe doel te bereik, geplaas word (Celce-murcia, Dörnyei & Thurrell, 1997:149). Beide Amerikaanse en Britse voorstanders beskou die kommunikatiewe benadering as 'n benadering wat ten doel het om (a) kommunikatiewe bevoegdheid die doel van taalonderrig te maak en (b) prosedures/tegnieke te ontwikkel vir die onderrig van die vier taalvaardighede wat die interafhanklikheid van taal en kommunikasie weergee (Richards & Rodgers; 2014:85).

Volgens Richards & Rodgers (2014:89) is van die kenmerke van hierdie benadering dat:

1. Taal 'n sisteem vir die uitdrukking van betekenis is.
2. Die primêre funksie van 'n taal is om interaksie en kommunikasie te bewerkstellig.
3. Die struktuur van taal die funksionele en kommunikatiewe gebruike reflekteer.
4. Die primêre eenhede van taal nie net die grammatikale en strukturele eienskappe is nie, maar ook kategorieë van funksionele en kommunikatiewe betekenis behels.
5. Kommunikatiewe bevoegdheid die kennis van die gebruik vir verskillende taaldoeleindes, sowel as die volgende dimensies van taalkennis behels:
 - Kennis om taal te wissel afhangend van die omgewing en die gehoor.
 - Kennis om verskillende tipes tekste te produseer en te verstaan.
 - Kennis om kommunikasie te kan volhou ten spyte van beperkinge van jou eie taalkennis.

Die mikpunt van hierdie benadering is om die kommunikatiewe vaardighede van studente op 'n grammatikale, diskoers-, sosiale, kulturele en pragmatiese vlak te ontwikkel (Brown & Lee, 2015:31; Tejada Molina *et al.*, 2005).

Tydens 'n klas word daar gebruik gemaak van verskillende aktiwiteite en onderrigmateriaal om kommunikasie te bevorder. Die gebruik van outentieke tekste met alledaagse taal word veral aangemoedig om sodoende die taalgebruik binne werklike situasies en verskillende kontekste, buite die klaskamer, uit te beeld (Richards & Rodgers, 2014:65; Tejada Molina *et al.*, 2005; Weideman, 2002:29; Weideman, 2001:30). Outentieke tekste word gebruik omdat daar bereedener is dat hierdie tipes tekste realisties en sinvol is en die studente sal interesseer en motiveer om die taal aan te leer (Richards & Rodgers, 2014:65; Tejada Molina *et al.*, 2005; Weideman, 2002:29–32). Anders as met die vorige benaderings en metodes, moet die studente nie net die teks verstaan nie, maar studente moet ook die inligting wat in die teks voorkom probeer toepas op kontekste buite die klas (Weideman, 2002:30).

Tydens die gebruik van die benadering moet die opvoeder situasies skep waar die studente in die TT kan kommunikeer. Die opvoeder neem ook die rol van fasiliteerder aan en moet probeer om soveel as moontlik aktiewe kommunikasie te bewerkstellig. Binne die klaskamer word die TT soveel as moontlik gebruik en word daar van die studente verwag om aan aktiwiteite deel te neem en om saam met mekaar te werk (Richards & Rodgers, 2014:96; Weideman 2001:30). Met die aanvanklike gebruik van die TT verbeter die opvoeder nie die taalfoute wat die student maak nie omdat die student eers gemaklik met die TT moet wees (Richards & Rodgers, 2014:96; Tejada Molina *et al.*, 2005). Tydens hierdie periode is dit die taak van die student om die TT soveel as moontlik te gebruik om hom-/haarself “verstaanbaar” te maak, ongeag van hoe korrek die TT gebruik word (Tejada Molina *et al.*, 2005). Op 'n latere stadium, wanneer die studente die TT sonder huiwering gebruik, tree die opvoeder in om die foute wat gemaak word te korrigeer. In hierdie benadering leer die studente die betekenis van woorde, verskillende vorms, funksies en geskiktheid van die TT in verskillende kontekste en situasies.

In die vroeë 1980's het die kommunikatiewe benadering egter aansienlik baie kritiek ontvang. Van hierdie kritiek is onder andere deur Merrill Swain gelewer wat beklemtoon het daar te veel fokus op die geskiktheid van 'n taal en nie genoeg op die aanleer van genoegsame woordeskat en leksikale items was nie (Tejada Molina *et al.*, 2005). Studente maak dikwels foute as gevolg hiervan en alhoewel hulle dalk die TT vlot kan praat, was die akkuraatheid van die taal nie ontwikkel nie (Richards &

Rodgers, 2014:104). Aspekte soos die lang tydperk waarin die studente toegelaat word om foute te maak voordat dit verbeter word, het byvoorbeeld ook baie kritiek ontvang (Richards & Rodgers, 2014:83; Tejada Molina *et al.*, 2005). Halliday (in Richards & Rodgers, 2014:104) het aangevoer dat hierdie benadering grootliks metodes en materiaal ontwikkel het wat binne Brittanje, Australasië en Noord-Amerika van toepassing was en dat dit nie altyd buite hierdie gegewe kontekste gewerk het nie. Dit is ook moeilik om van die beginsels van die benadering in verskillende kulture toe te pas weens die verskil in leerkultuur (Halliday in Richards & Rodgers, 2014:104).

Alhoewel die kommunikatiewe benadering in sy aanvanklike vorm in die 1980's hewig gekritiseer is, toon huidige perspektiewe dat die kommunikatiewe benadering ontwikkel het in 'n benadering wat beide taalstrukture en betekenisvorming in ag neem (Spada, 2007:21). Hierdie ontwikkeling of uitbreiding van die benadering het tot verskeie nuwe benaderings gelei. Van hierdie nuwe benaderings is ontwikkel om byvoorbeeld, die inhoud van modules in die TT aan te bied (soos die inhoudsgebaseerde benadering ("content based-instruction") en geïntegreerde-inhoud-en-taalleerbenadering ("content and language integrated learning")), om take uit te voer (taakgebaseerde benadering) en om die leksikale eenhede van 'n taal te analiseer en te onderrig (leksikale benadering ("lexical approach")).

Die doel van die betrokke studie is egter die ontwikkeling van 'n model om 'n vreemde taal op 'n basiese vlak aan volwassenes te onderrig en daarom gaan die inhoudsgebaseerde en geïntegreerde-inhoud-en-taalleerbenadering nie bespreek word nie. Die leksikale benadering gaan ook nie bespreek word nie, want dit is nie duidelik hoe linguistiese en kommunikatiewe bevoegdheid ontwikkel nie (Harmer, 2001:92; Richards & Rodgers, 2014:225). Die redes hiervoor is veelvuldig. Ten eerste vereis hierdie benaderings dat studente reeds 'n goeie begrip van die TT moet hê om sodoende die inhoud van die modules wat in die TT aangebied word te verstaan. Dit is nie die geval vir die studente wat vir die *Gesellig Afrikaans*-kursusse inskryf nie aangesien hierdie studente geen of slegs 'n baie basiese passiewe kennis van Afrikaans het. Tweedens, word hierdie benaderings gebruik om "nie-taal" modules met 'n taalmodule te integreer om studente beide die TT en inhoud van die "nie-taal" module te leer (Richards & Rodgers, 2014:116).

Die model wat egter vir hierdie studie ontwikkel word, fokus op die aanbieding van slegs Afrikaans as vreemde taal. Hier vind daar dus nie 'n kombinering van "nie-taal" en taalmodules plaas nie en daar word hoofsaaklik op benaderings en metodes wat spesifiek vir die verwerwing en onderrig van 'n vreemde taal gebruik word, gefokus.

Vervolgens word die taakgebaseerde benadering bespreek. Hierdie benadering word wel in die aanbieding van verskeie tale, insluitend Afrikaans, as 'n tweede / vreemde taal gebruik. Daar is ook onlangs baie meer studies in die implementering van hierdie benadering gedoen (Adendorff, 2012a, 2012b; Beukes, 2017; Greyling, 2014).

2.2.6 Taakgebaseerde benadering ("Task-based Language Teaching")

Volgens Richards en Rodgers (2014:174) het die taakgebaseerde benadering organies vanuit die kommunikatiewe en die situasionele benadering ontwikkel. Dit is nie noodwendig 'n nuwe benadering nie en is vir die eerste keer al in die 1980's deur N. Prabhu in Indië gebruik (Prabhu, 1987). Die benadering is gesentreer om take wat deur die student uitgevoer moet word en kan die vorm van verskillende aktiwiteite of probleme aanneem waar studente gebruik maak van taal om óf die probleem op te los óf die aktiwiteit uit te voer (Richards & Rodgers, 2014:174). Die take wat die studente moet voltooi, beeld realistiese en hedendaagse situasies uit, wat meer betekenis aan die take gee en ook rede vir die studente om dit te voltooi (Brown & Lee, 2015:48; Prabhu, 1987:4).

Dit is belangrik dat die regte take gekies en geïmplementeer word om gehalte leer te bevorder omdat take die sentrale komponent van hierdie benadering vorm. Volgens Richards en Rodgers (2014:183-6) is daar 'n paar voorskrifte waaraan take moet voldoen. Take moet:

- op grond van die behoeftes van die studente opgestel word;
- relevant wees en nie aspekte behels wat nie van toepassing gaan wees binne hul omgewing nie;
- studente motiveer en hul leer bevorder;
- interaksie en kommunikasie tussen studente, hul portuurgroepe en die opvoeder teweegbring;

- al vier kommunikatiewe vaardighede ontwikkel deur van studente te vereis om verskeie vaardighede in die voltooiing van 'n taak te gebruik;
- vereis dat studente op hul eie kennis en op nuwe kennis (wat verwerf word deur 'n kommunikasieprobleem op te los) staatmaak;
- verband hou met die gestelde uitkomst sodat die studente hulself daaraan kan meet.

In die klaskamer word daar van studente verwag om aktief aan die take wat opgestel is, deel te neem en om kans te waag met antwoorde indien hulle nie die kennis het om 'n taak te voltooi nie. Dit verbreed hul kennis en bied 'n geleentheid om die taal te oefen. Daar word van die opvoeder verwag dat hy/sy die studente sal motiveer, die take effektief sal organiseer, die interaksie in die klas sal monitor en dat hy/sy verskeie tegnieke sal toepas om studente te help om take te voltooi en die uitkomstes te bereik.

Net soos elke benadering voor dit, het die taakgebaseerde benadering ook kritiek ontvang. Taakgebaseerde onderrig vereis dikwels baie van die opvoeders sowel as die student. Aangesien die taakgebaseerde benadering behoefte-spesifiek en situasie-spesifiek is, kan daar nie enige vooropgestelde take of aktiwiteite opgestel word nie (Richards & Rodgers, 2014:194). Dit plaas aansienlike druk op die opvoeder om nie die kursus, wat assesserings en aktiwiteite betref, voortdurend te herontwerp nie. Die beklemtoning van take as primêre bron van inhoud in onderrig en die gebrek aan 'n sistematiese grammatikale komponent was die aspekte wat die meeste kritiek ontvang het. Alhoewel daar al baie navorsing gedoen is ten opsigte van die definiëring van 'n taak en hoe dit geïmplementeer moet word, het Ellis (2008:101) egter steeds die volgende aangevoer: "We are really little further forward in answering the question, 'What kind of tasks are needed to promote language acquisition?'".

Vanaf 2012 is daar egter meer studies oor die gebruik van die taakgebaseerde benadering, veral binne die Suid-Afrikaanse konteks en met die aanleer van Afrikaans as tweede en vreemde taal gedoen (Adendorff, 2012a; Adendorff, 2012b, Beukes, 2017; Greyling, 2014). In haar program stel Beukes agt take of situasies voor waarin studente verskillende woordeskat gebruik om sodoende Afrikaans aan te leer (Beukes, 2017:121). Van die taalstrukture wat in die situasies voorkom, sluit die

gebruik van verskillende tye, voorsetsels en byvoeglike naamwoorde in. Bykomend tot die situasies wat binne 'n klaskameromgewing gebeur, het sy ook 'n rekenaarprogram ontwikkel om die studente te ondersteun. Die rekenaarprogram toets die taalstrukture, soos hierbo genoem, van Afrikaans. Dit is egter belangrik om te beklemtoon dat hierdie kursusse in 'n gemengde leeromgewing toegepas word en nie een van hulle volledig aanlyn aangebied word nie. Die bespreking van wat met gemengde leer teenoor aanlyn leer bedoel word, word eers in [hoofstuk vier](#) van die ondersoek bespreek.

Die kritiek wat die taakgebaseerde benadering ontvang het, het al hoe meer ondersoekers laat beredeneer dat daar tóg dalk nie net een beste metode is om taal aan te leer nie. Hierdie ondersoekers het later die argument gevoer dat die beste benadering eerder 'n kombinasie van verskillende metodes en benaderings is aangesien daar waarde en waarheid in elke benadering en metode lê (İşcan, 2017:149–150; Mwanza, 2017a:2; Mwanza, 2017b:55; Prabhu, 1990; Sagar & Afzal, 2019:755). Dit het tot die ontwikkeling van 'n eklektiese benadering gelei.

2.2.7 'n Eklektiese benadering (“Eclectic Approach”)

Volgens verskeie ondersoekers is daar al baie lesse uit vorige ervaring en navorsing geleer en daarom kan 'n versigtige eklektiese of geïntegreerde benadering gebruik word om nuwe tegnieke uit te toets en te bou op die ouer benaderings wat wel werk (Brown, 2014:18; Brown & Lee, 2015:42; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Mellow, 2002:2; Mwanza, 2017a:2; Mwanza, 2017b:56; Richards & Rodgers, 2014:352).

Die eklektiese benadering het ontstaan uit die erkenning dat daar sterkpunte van sekere benaderings en metodes is wat goed binne 'n klaskamer werk en dat die klasdinamika soms die implementering van verskeie metodes en benaderings vereis (Mwanza, 2017a:2). Nunan (1991:228) voer aan “... it has been realised that there never was and probably never will be a method for all”. Die realiteit dat 'n enkele metode of benadering dalk nie alles kan aanspreek wat nodig is om leer te laat plaasvind nie, is wat tot die kombinerings van metodes en benaderings gelei het. Hierdie kombinasie van verskillende benaderings, metodes en tegnieke wat gebruik

word om onderrig binne 'n gegewe konteks te bewerkstellig, is wat Kumar (2013:1) die eklektiese benadering noem.

Volgens Gao (2011:365) is die eklektiese benadering nie 'n "individuele of konkrete" benadering nie, maar is dit 'n benadering wat op alle vaardighede fokus en wat die opvoeder dwing om alle aspekte ten opsigte van leer, onderrig, materiaal en konteks in ag te neem. Hierdie benadering het so gewild begin raak omdat dit verskeie kontekste, die leeromgewing en die wyse waarop studente leer, in ag neem. Volgens Mwanza (2017a:2), Richards en Rodgers (2014:352) en Sarifa (2020:108) is van die kenmerke van die eklektiese benadering die feit dat opvoeders verskillende onderrig-tegnieke in die klaskamer kan gebruik, dat dit tyd en moeite spaar in die aanbieding van taalaktiwiteite en dat daar ruimte is om aanpassings te maak om lesse verskillend aan te bied afhangend van die behoeftes van die studente. Dit bied ook die opsie om verskeie aktiwiteite en take binne die leerproses te inkorporeer om dit meer interaktief en lewendig te maak (Billah, 2015). Volgens Tejada Molina *et al.* (2005) beskou die meerderheid taalspesialiste die eklektiese benadering as 'n legitieme oplossing vir die probleme wat ontstaan wanneer slegs een benadering gebruik word.

Weideman (2001:10) waarsku egter dat 'n kombinasie van verskillende benaderings en tegnieke ook konflik in die uitkomstes wat bereik moet word, kan veroorsaak. Dit is omdat sekere tegnieke tot sekere uitkomstes lei en indien die opvoeder nie bewus is daarvan nie, kan die gewenste uitkomste dalk nie bereik word nie (Weideman, 2001:11). Mwanza (2017b:61-62) voer ook aan dat indien opvoeders nie goed opgelei is in die gebruik van verskeie benaderings en metodes nie, hulle nie noodwendig die voordeel wat spruit uit die gebruik van 'n eklektiese benadering sal vind nie.

Uit die bogenoemde bespreking is dit duidelik dat daar al verskeie benaderings en metodes ontwikkel is om taal te onderrig. Met elke benadering het aspekte soos die rol van die opvoeder en die studente en die tegnieke wat gebruik is, verander. Elke benadering het egter baie goeie aspekte en tegnieke wat in 'n kursus geïnkorporeer kan word om leer te bewerkstellig. Die meeste van hierdie benaderings is egter gebruik in ander lande met ander tale en ander kontekste. Dit is daarom belangrik vir die ontwerp en evaluering van 'n Afrikaanse vreemdetalkursus om ook 'n idee te kry ten opsigte van hoe taalonderrig binne die Suid-Afrikaanse konteks lyk en watter

benaderings en metodes ook in die onderrig van vreemde tale in Suid-Afrika gevolg word.

In die volgende afdeling word vreemdetaalonderrig en meer spesifiek, die onderrig van Afrikaans as vreemde taal, bespreek.

2.3 Onderrig van Afrikaans as vreemde taal in Suid-Afrika

Volgens Kussler (2013) kan enige taal as moedertaal en as vreemde taal onderrig word. “Die verskil tussen die twee is lank as ’n blote graadverskil beskou. Dit kom daarop neer dat vreemdetaalonderrig eenvoudig met ’n laer gegewe kompetensievlak te make sou hê as die moedertaalonderrig” (Kussler, 2013). Hierdie siening van vreemdetaalonderrig is veral in die Suid-Afrikaanse konteks belangrik. Dit is omdat Suid-Afrika elf amptelike tale het (Afrikaans, Engels, isiNdebele, Sepedi, Sesotho, siSwati, Xitsonga, Setswana, Tshivenda, isiXhosa en isiZulu) en mense nie noodwendig al die tale op ’n moedertaalvlak wil aanleer nie. Soms is die behoefte om net genoeg kennis van ’n taal te hê om ietwat bevoeg daarin te wees sodat jy op ’n basiese vlak in die taal kan kommunikeer of dit minstens verstaan. Dit is dus belangrik, in terme van taalaanleer, om onderskeid te maak aangaande die kompetensievlak van die taal wat jy wil aanleer.

Daar word in terme van die Europese Referensiekader (ERK) se globale skaal (kyk [addendum A](#)) tussen drie tipes “taalgebruikers” onderskei, naamlik ’n basiese, ’n onafhanklike (“independent user”) en ’n bekwame gebruiker (“proficient user”). Elk van hierdie “gebruikers” het ook twee kompetensievlakke wat onderskeid tref tussen ’n laer en ’n hoër kompetensievlak. Vreemdetaalonderrig vind gewoonlik op ’n basiese kompetensievlak plaas en op die ERK skale is dit dus ’n A1-, A2- en selfs B1-vlak. Moedertaalonderrig hierteenoor vind op ’n hoër kompetensievlak plaas.

In Suid-Afrika word daar ’n verskeidenheid tale gepraat. Buiten vir die elf amptelike word daar byvoorbeeld ook tale soos, Khoi, Nama, Duits, Gebaretaal, Hindi, Mandaryns en Tamil, om maar net ’n paar te noem, gepraat (Moodley, 2013:15). Dit is dus nie verbasend dat baie Suid-Afrikaners twee- of multitalig is nie. Die vlak van kompetensie vir elk van die tale verskil egter ten opsigte van waarvoor die doel van

die taal gebruik word. Die verspreiding van Suid-Afrika se amptelike tale word in tabel 2.1 uitgebeeld.

Tabel 2.1: Die verspreiding van tale binne provinsies in Suid-Afrika

Language (first)	WC	EC	NC	FS	KZN	NW	GP	MP	LP	SA
Afrikaans	49.7	10.6	53.8	12.7	1.6	9.0	12.4	7.2	2.6	13.5
English	20.2	5.6	3.4	2.9	13.2	3.5	13.3	3.1	1.5	9.6
IsiNdebele	0.3	0.2	0.5	0.4	1.1	1.3	3.2	10.1	2.0	2.1
IsiXhosa	24.7	78.8	5.3	7.5	3.4	5.5	6.6	1.2	0.4	16.0
IsiZulu	0.4	0.5	0.8	4.4	77.8	2.5	19.8	24.1	1.2	22.7
Sepedi	0.1	0.2	0.2	0.3	0.2	2.4	10.6	9.3	52.9	9.1
Sesotho	1.1	2.5	1.3	64.2	0.8	5.8	11.6	3.5	1.5	7.6
Setswana	0.4	0.2	33.1	5.2	0.5	63.4	9.1	1.8	2.0	8.0
Sign language	0.4	0.7	0.3	1.2	0.5	0.4	0.4	0.2	0.2	0.5
SiSwati	0.1	0.0	0.1	0.1	0.1	0.3	1.1	27.7	0.5	2.5
Tshivenda	0.1	0.1	0.1	0.1	0.0	0.5	2.3	0.3	16.7	2.4
Xitsonga	0.2	0.0	0.1	0.3	0.1	3.7	6.6	10.4	17.0	4.5
Other	2.2	0.6	1.1	0.6	0.8	1.8	3.1	1.0	1.6	1.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Bron: (Statistiek Suid-Afrika, Sensus 2011)

Volgens data uit die sensusopname van 2011 is Afrikaans meer as die helfte van die populasie in die Noord-Kaap se moedertaal (T1). In die Wes-Kaap praat net minder as die helfte van die populasie Afrikaans en IsiXhosa word, as moedertaal, deur meer as drie-kwart van die populasie in die Oos-Kaap gepraat. IsiZulu, as moedertaal, word deur meer as drie-kwart van die populasie in KwaZulu-Natal gepraat en in Limpopo praat meer as die helfte van die mense Sepedi, gevolg deur Xitsonga en Tshivenda. Meer as ses uit elke tien mense in Noord-Wes praat Setswana en meer as ses uit elke tien in die Vrystaat praat Sesotho. Die mense in Gauteng en Mpumalanga se moedertaal bestaan uit 'n verskeidenheid tale.

Vanuit die data is dit duidelik dat Afrikaans as taal in elke provinsie van die land gepraat word. Afrikaans word steeds as omgangstaal binne vele sektore van die land en ook as kommunikasiemedium tussen mense gebruik ten spyte van die feit dat dit besig is om van sy hoër funksies te verloor. Die klem val dus op die skep van geleenthede om die taal as 'n vreemde taal aan te leer.

In 'n soektog na moontlike kursusopsies om Afrikaans as vreemde of derde taal te onderrig, is daar gevind dat die Afrikaanse departemente van sekere universiteite in Suid-Afrika en ook verskeie instansies wat nie met 'n universiteit geaffilieer is nie,

verskeie kursusse aanbied. Daar is selfs die opsie om Afrikaans met 'n tutor aan te leer, wat die opsie van "1-tot-1" sessies moontlik maak. Hierdie kursusse verskil in duur, koste, inhoud, uitkomst en aanbiedingsformaat.

Daar is besluit om slegs na die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO) geakkrediteerde kursusse en modules wat deur universiteite aangebied en wat geakkrediteer is te kyk, aangesien daar soveel verskillende kursusse is en hulle so baie van mekaar verskil. Dit beteken dus dat sekere taalaanleertoepassings soos "Duolingo" en "Mondly", "YouTube"-videokanale soos "Afrikaanspod101.com" en webtuistes soos "EasyAfrikaans" nie bespreek gaan word nie. Kursusse of modules as deel van graadprogramme gerig op eerste- of tweedetaalsprekers soos *Afrikaans vir professies*, *Afrikaanse akademiese geletterdheid* of *Afrikaans vir tweedetaalsprekers* is ook nie van belang nie aangesien hierdie studie op die onderrig van Afrikaans as vreemde taal fokus. Die fokus is Afrikaans vir vreemdetalsprekers.

'n Beskrywing of oorsig van die kursusse of modules is gegee, nadat hulle geïdentifiseer is. Die beskrywings is in verskeie jaarboeke en ander dokumente wat aanlyn beskikbaar is, gevind. Die modules/kursusse wat op 31 Desember 2019 nog beskikbaar was en waarvoor studente kon inskryf, is die volgende:

- Die Departement Afrikaans en Nederlands aan die Universiteit van Stellenbosch bied 'n taalverwerwingsmodule, *Afrikaans Taalverwerwing 178* aan. Die module is gemik op studente wat geen opleiding in Afrikaans het nie of Afrikaans as Tweede Addisionele Taal op skool geneem het nie. Al vier kommunikasievaardighede naamlik, lees, luister, skryf en praat word op 'n geïntegreerde wyse in die module ontwikkel. Die module fokus op:
 - elementêre interaksie rondom 'n verhaaltêks en tematies-verwante tekste;
 - strategiese lees- en luistervaardighede; en
 - taalstudie en woordeskatuitbreiding.
- Die Taalsentrum aan die Universiteit van Stellenbosch bied ook 'n taalverwerwingskursus, *Afrikaans vir beginners* aan. Hierdie kursus is gemik op

studente, universiteitspersoneel en mense van die publiek wat nie kennis van Afrikaans het nie. Die kursus duur vir een semester (vyf maande) en word in 'n gemengde leeromgewing aangebied. Die doel van die kursus is om:

- sosiaal in Afrikaans te kan kommunikeer;
 - Afrikaanse gesprekke te verstaan en die kernpunte te kan identifiseer;
 - die kernpunte van kort stories, advertensies en kennisgewings te kan lees en verstaan; en
 - basiese grammatika, woordeskat en idiomatiese strukture te verstaan.
- Die Departement Afrikaans en Nederlands aan die Universiteit van Wes-Kaapland bied 'n taalverwerwingsmodule (AFR101) aan wat op vreemdetaalsprekers gemik is. Hierdie module duur 'n jaar en is kontakgebaseerd. Die uitkomstes van die module is dat die studente nadat hulle dit voltooi het, in staat sal wees om:
 - basiese Afrikaanse mondelinge te verstaan;
 - teenoor Afrikaans sprekendes, op 'n verstaanbare wyse, te reageer;
 - basiese Afrikaanse geskrewe tekste te lees, te verstaan en te skryf; en
 - Afrikaanse kulturele norme en tradisies te begryp.

Die inhoud van die module behels:

- luisteroefeninge om studente aan Afrikaans bloot te stel;
 - elementêre skryfoefeninge;
 - die aanleer van basiese spreekvaardighede wat studente in staat stel om te kan groet, oor hul persoonlike lewens, familie en kampuslewe te kan praat; en
 - ander temas geweld, die grondwet, Vigs, bekende mense, ensovoorts insluit.
- Die Departement Afrikaans aan die Universiteit van Pretoria bied 'n kortkursus *Afrikaans for beginners* aan. Dit is gemik op studente met min of geen kennis van Afrikaans nie. Die kursus fokus daarop om studente se praatvaardighede te ontwikkel tot op 'n vlak waar hulle gemaklik genoeg voel om oor verskeie onderwerpe te praat. Die kursus stel ook die studente bloot aan Afrikaanse

woordeskat en grammatika en bied 'n basis vir lees, skryf en praat in Afrikaans. Detail oor die kursusduur en aanbiedingsformaat is nie aanlyn beskikbaar nie.

- Die Departement Afrikaans en Algemene Literatuurwetenskap aan die Universiteit van Suid-Afrika bied 'n taalverwerwingsmodule *Afrikaans vir beginners* aan. Hierdie module duur 'n semester, is kontakgebaseerd en vorm deel van die voorgraadse module-opsies. Dit is gemik op studente met min of geen kennis van Afrikaans nie. Die module fokus daarop om studente se kommunikasievaardighede te ontwikkel tot op 'n vlak waar hulle gemaklik genoeg voel om in formele en informele kommunikatiewe kontekste in Afrikaans te kommunikeer.
- Die *Centre for Pan African Languages and Cultural Development* aan die Universiteit van Suid-Afrika bied 'n kortkursus in basiese kommunikasie vaardighede in Afrikaans aan. Hierdie kursus duur drie maande en is kontakgebaseerd. Die kursus fokus op die bemagtiging van volwassenes vir wie Afrikaans nie 'n eerste taal is nie. Hierdie bemagtigingsproses word gedoen deur die basiese teoretiese en praktiese aspekte van die taal te leer sodat die studente in Afrikaans in verskeie sosiale kontekste kan kommunikeer.

Die inhoud van die kursus behels:

- hersiening van algemene grammatika
 - die aanleer van basiese woordeskat wat studente in staat stel om te kan groet, oor hul persoonlike lewens, familie, liggame, die weer en vervoer te kan praat; en
 - die aanleer van woordeskat om in plekke en geleenthede soos 'n restaurant, winkel, partytjie en begrafnis te kan praat.
- Die Departement Afrikaans en Nederlands, Duits en Frans aan die Universiteit van die Vrystaat bied twee kortleerkursusse *Gesellig Afrikaans 1* en *2* aan om Afrikaans as vreemde taal aan te leer. Hierdie kursusse vind in 'n gemengde leer sowel as in 'n aanlyn omgewing plaas en dit word onderskeidelik oor 'n verloop van 13 – maksimum 20 weke aangebied. Verskeie onderwerpe en

temas word in die kursusse behandel en die inhoud is gerig op alledaagse interaksie. Hierdie kursusse word ook in [hoofstuk 5](#) bespreek.

Daar is al verskeie kursusse en modules vir die aanleer van Afrikaans as vreemde taal ontwikkel is, maar die meeste van hierdie modules en kursusse is kontakgebaseerd. Dit beteken dat die studente op een of ander stadium na 'n fisiese gebou moet gaan om aspekte van die kursus te voltooi.

Tot dusver is daar nog nie 'n volledige aanlyn model ontwikkel vir die onderrig van Afrikaans as vreemde taal vir volwassenes nie.² Hierdie studie poog om so 'n tipe model te skep op basis van die ideale model soos blyk uit die literatuurstudie.

Daar is gevind dat die meeste kursusse en modules wat in Suid-Afrika ten opsigte van die benaderings en metodes wat vir die onderrig van vreemde tale gebruik word op 'n kommunikatiewe benadering gebaseer is (Ntsandeni, 1999; Pawson, 1998; Thobedi, 2006; Tredoux, 2007; Weideman, 2002). Dit is grootliks omdat hierdie benadering in die 1980's in skole regdeur Suid-Afrika ingestel en deur die Nasionale Kurrikulumverklaring onderskryf is (Van der Walt, Evans & Kilfoil, 2009:39). Alle tweede- en vreemdetaalonderrig in Suid-Afrika is deur middel van 'n kommunikatiewe benadering gedoen. In 'n vergelyking met die res van die wêreld ten opsigte van besluite van taalonderrigbenaderings en -metodes het Suid-Afrika met die res van die wêreld bygehou.

Soos voorheen bespreek (kyk [afdeling 2.2.5](#)), is die doel van die kommunikatiewe benadering om taal kommunikatief te onderrig. Dit word gedoen deur outentieke/regte wêreldsituasies in die klaskamer uit te beeld sodat studente genoegsame woordeskat kan aanleer om buite die klaskamer te kan kommunikeer. Die aktiwiteite wat gebruik word, is gekies op grond van die hoeveelheid gesproke taal wat in die klas kan plaasvind. Die toepassing van kommunikatiewe taalonderrig, is slegs een van die

² Die navorser erken dat dit nie meer die geval is nie. As gevolg van COVID-19 was baie van die universiteite en instansies genoodsaak om hul kursusse na 'n aanlyn omgewing te skuif. Hierdie kursusse was egter nie geskep met die idee om dit aanlyn aan te bied nie. Tot aan die einde van 2019, was daar nog net twee geakkrediteerde en volledige Afrikaanse aanlyn kursusse, naamlik *Gesellig Afrikaans 1* en *2* beskikbaar vir die aanleer van Afrikaans as vreemde taal.

verskillende benaderings en metodes wat onlangs ondersoek is as 'n manier om Afrikaans as vreemde taal te onderrig.

Adendorff het in 2012, Greyling in 2014 en Beukes in 2017 'n taakgebaseerde model voorgestel waar Afrikaans deur middel van take aangeleer word (Adendorff, 2012c: 356–384; Beukes, 2017:172–196; Beukes & Adendorff, 2019:563–576; Greyling, 2014:124–223). Adendorff het haar kommunikatiewe take saamgestel deur ondersoek in te stel na die aard en eienskappe van kommunikasie op 'n Suid-Afrikaanse universiteitskampus (Adendorff, 2012b:61). Haar kommunikasietake is vanuit die behoeftes van tweedetaalsprekers saamgestel (Adendorff, 2012c:61–70). Die voorgestelde model is van toepassing binne 'n universiteitsomgewing en is kontakgebaseerd. Greyling (2014) het 'n beroepsgerigte taalonderrigprogram vir onderwysstudente saamgestel wat gegrond is op 'n behoefte-analise wat op Afrikaans-tweedetaalonderwysstudente toegepas is. Haar taalprogram is meer gerig op taal vir spesifieke doeleindes en is ook kontakgebaseerd (Greyling, 2014:228). Beukes, hierteenoor, het 'n rekenaargesteunde-program ontwerp wat binne 'n gemengde leeromgewing gebruik kan word (Beukes, 2017:177–196). Die take wat Beukes (2017:32) voorgestel het, is op grond van die behoeftes van internasionale studente aan die Universiteit van Stellenbosch saamgestel.

2.4 Gevolgtrekking

Die doel van hierdie hoofstuk was om 'n oorsig van die vernaamste taalonderrigbenaderings en -metodes te bied. Vreemdetaalonderrig in Suid-Afrika en meer spesifiek, die stand van onderrig van Afrikaans as vreemde taal is ook bespreek. Hierdie hoofstuk het die volgende vrae beantwoord wat verband hou met die doelwit om 'n aanlyn model vir die onderrig van Afrikaans as vreemde taal vir volwassenes te ontwikkel:

1. Watter vreemdetaalonderrigbenaderings, -metodes en -modelle bestaan tans?
2. Watter vreemdetaalonderrigbenaderings en -metodes word gebruik om Afrikaans as vreemde taal te onderrig?
3. Wat is die stand en aard van bestaande Afrikaanse vreemdetaalkursusse?

Soos reeds voorheen genoem, het baie van die benaderings en metodes ontwikkel as 'n direkte reaksie op 'n voorafgaande metode of benadering of weens die kritiek wat ontstaan het op 'n bestaande benadering en metode. 'n Kombinasie van faktore, sowel as die ontwikkeling van tegnologie het meegebring dat onderrig op verskillende maniere kan plaasvind en dit het sodoende die tradisionele manier van hoe 'n onderrigmodel lyk, verander.

Die bestaande modelle wat ontwikkel is vir die onderrig van Afrikaans (tot en met 2020 en voor die aanvang van die studie) was grootliks kontakgebaseerd, of word binne 'n gemengde leeromgewing gebruik en daar is duidelik 'n leemte ten opsigte van 'n algehele aanlyn model. Hierdie studie poog om so 'n model te ontwikkel.

Die eklektiese benadering is die gekose benadering vir die voorgestelde onderrigmodel, want soos reeds voorheen genoem is, bied die eklektiese benadering en die ontwikkeling van tegnologie verskeie moontlikhede ten opsigte van die tipes aktiwiteite en materiaal wat gebruik kan word.

In die volgende hoofstuk word enkele kognitiewe en affektiewe faktore wat die onderrig-en-leer van volwassenes beïnvloed, bespreek, want dit het 'n direkte impak op die kursusontwerp juis omdat die volwassene die teikengroep vir die model is.

Hoofstuk 3: Volwassenes as leerders: Enkele kognitiewe en affektiewe faktore wat die onderrig-en-leer van volwassenes beïnvloed

3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk verskuif die fokus na die volwassene as leerder en die faktore om in gedagte te hou wanneer hierdie groep onderrig word. In die konteks van hierdie studie is die doel van hierdie hoofstuk om die volgende navorsingsvraag te beantwoord: Watter faktore moet in gedagte gehou word wanneer volwassenes onderrig word?

Die bespreking begin deur 'n definisie van die term *volwasse student* te verskaf sodat dit duidelik is van wie daar gepraat word wanneer daar na 'n volwasse student verwys word. Enkele kognitiewe en affektiewe faktore van belang by volwasse-onderrig word daarna bespreek. Dit word gevolg deur 'n beredenering van verskeie teorieë van volwasse-onderrig en hoe hierdie tipe onderrig van ander, soos byvoorbeeld die onderrig van kinders, verskil.

3.2 Die volwasse student

Dit is moeilik om die term *volwassene* te definieer omdat verskeie aspekte 'n invloed op die definisie het. In die biologiese veld verwys volwassenheid na wanneer 'n organisme self geslagtelik kan voortplant (Settersten *et al.*, 2015:2). Dit het hier dus te make met fisiese en seksuele ontwikkeling. In die regsstelsel word 'n kronologiese ouderdom gebruik waar volwassenheid verwys na enige persoon van 18 jaar en ouer (*Kinderwet 38* van 2005). In die sielkunde word daar na 'n volwassene verwys as iemand wat begin verantwoordelikheid vir sy/haar lewe. Dit is ook hierdie definisie wat in 'n sosiale veld gebruik word, waar daar byvoorbeeld na 'n volwassene verwys word as iemand wat sekere rolle vervul soos om 'n gesin of huishouding te ondersteun en wat finansiële en werksverantwoordelikhede het neem (Settersten *et al.*, 2015:5). Hierdie definisies van volwassenheid het nie 'n spesifieke ouderdom waarna verwys word nie aangesien ouderdom nie noodwendig altyd volwassenheid binne

gemeenskappe kan bepaal nie. In die Suid-Afrikaanse konteks, as gevolg van HIV, armoede en ander faktore, neem kinders byvoorbeeld hierdie rolle selfs voor die ouderdom van 18 jaar aan. Dit is ook byvoorbeeld waarom die Suid-Afrikaanse arbeidsmark se weerspieëling van statistiek vanaf die ouderdom van 15 jaar strek. Aan die ander kant kan daar ook beredeneer word dat sekere volwassenes nie sielkundig volwasse is nie, ten spyte van hul kronologiese ouderdom.

Volgens die Suid-Afrikaanse Volwassene Basiese Onderwys en Opleidingswet (VBOO-wet), of die meer bekende term *Adult Basic Education and Training Act of South Africa (ABET Act)*, word 'n volwassene gedefinieer as 'n individu van sestien jaar en ouer (*Volwassene Basiese Onderwys en Opleidingswet 52 van 2000*). Gegewe hierdie definisie is dit belangrik om hierdie ouderdom in ag te neem veral omdat dit na die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks verwys.

Die VBOO-wet se definisie word gebruik om studente toelating tot die kursusse te gee. Studente sestien jaar en ouer kan dus vir die *Gesellig Afrikaans 1* en *2-kortleerkursusse* registreer. Indien 'n individu van sestien jaar byvoorbeeld nie meer skool bywoon nie, is daar steeds die geleentheid om Afrikaans, deur middel van die *Gesellig Afrikaans 1* en *2-kortleerkursusse*, aan te leer. Die navorser erken dat individue wat sestien jaar oud is, heelwaarskynlik ander onderrigbehoefte het as mense in hul dertigs en veertigs. Dit is egter belangrik om te beklemtoon dat die term *volwassene* binne hierdie studie na iemand verwys wat ouer is as sestien en verantwoordelikheid vir hul eie leer neem.

3.2.1 Kenmerke van die volwasse student

Daar is verskeie kenmerke wat die volwasse student onderskei. Komorowska (in Pawlak, 2015:46) is van mening dat dit makliker is om volwassenes te onderrig as kinders aangesien volwassenes (anders as kinders) nie gedwing kan word om iets te leer wat hulle nie wil nie. Volgens Brown en Lee (2015:117) het volwassenes verskeie voordele met betrekking tot leer. Hulle het byvoorbeeld hoër kognitiewe vaardighede, meer uithou vermoë, kan langer konsentreer, is meer self-versekerd en hul verstaan abstrakte konsepte beter as jonger kinders. Volwassenes neem ook meer beheer van hul leerervaring/keuses en hul maak op hul ondervinding staat in die leerproses

(Knowles, Holton & Swanson, 2015:30). Volwassenes ondervind fisiologiese en neurologiese veranderinge (Bubbico, Chiacchiaretta, Parenti, *et al.*, 2019:423–424; Shakouri & Saligheh, 2012:1–2), het alreeds sekere opinies en oortuigings ten opsigte van leer en indien hulle al voorheen sukses met 'n sekere manier van taalaanleer behaal het, is dit moeiliker om hulle op 'n ander wyse te onderrig (Pawlak, 2015:57). Volwassenes wil ook nie noodwendig altyd hul leerwyse verander nie (Gopnik, O'grady, Lucas, *et al.*, 2017:7897; Pawlak, 2015:61). Hulle neem nie noodwendig soveel kans om te eksperimenteer met 'n taal, as wat jonger kinders sal nie en die rol van *student* is ook sekondêr tot alle ander rolle wat die volwassene moet aanneem (Kapur, 2019:11).

Dit is belangrik, ten spyte van verskeie kenmerke, om die kenmerke wat 'n moontlike invloed op onderrig-en-leer en meer spesifiek die aanleer van 'n vreemde taal het, te bespreek. Die bespreking wat volg sal weens ruimtebeperkings slegs 'n selektiewe en oorsigtelike beeld van enkele kognitiewe en affektiewe faktore gee wat van belang is by die aanleer van 'n taal deur volwasse studente. Die faktore wat bespreek word behels onder meer ouderdom, taalaanleg, motivering, persoonlikheid, leerstyle, leerstrategieë, angs en studente-oortuigings.

3.3 Enkele kognitiewe en affektiewe faktore wat 'n invloed op die taalaanleer van volwassenes het

Volgens Khasinah (2014:256) is ouderdom, intellek, houding, taalaanleg, motivering, persoonlikheid en kognitiewe leerstyle geïdentifiseer as die faktore wat 'n moontlike invloed op studente se taalverwerwingsvermoë kan hê. Dornyei en Ryan (2015:170) en Pawlak (2015:57) is van mening dat faktore soos angs en studente se oortuigings oor die taal ook deel van die faktore is wat 'n impak op volwassenes se taalverwerwingsvermoë het. Alhoewel al hierdie faktore belangrik is, gaan daar slegs enkele kognitiewe en affektiewe faktore bespreek word, want die fokus van die studie is primêr gerig op die evaluering van die kursusontwerp van die kursus *Gesellig Afrikaans* en die daarstel van 'n ideale onderrigmodel.

3.3.1 Ouderdom

Die idee dat 'n ouer persoon nie maklik iets nuuts sal kan aanleer nie, is 'n mite. Dit is nie noodwendig die ouderdom van volwassenes wat 'n probleem is ten opsigte van taalverwerwing nie, maar eerder dat die samelewing dit vir hulle moeiliker maak om iets nuuts aan te leer. Volgens Rogers (2007:17–18) leef ons in 'n tyd waarin daar teen ouderdom en veral ouer volwassenes gediskrimineer word. Dit impliseer die hantering van ouer volwassenes asof hulle nie meer 'n bydrae in die samelewing kan maak nie (Rogers, 2007:17–18). Hierdie beskouing van ouderdom en ouer volwassenes sluit aan by Brown (2014:54) se argument oor die “*critical period hypothesis*” waarin aangevoer word dat daar 'n biologiese vaste tydperk in mense se lewens is, wanneer hulle 'n taal makliker kan verwerf. Navorsing het egter bevind dat dit nie noodwendig die tydperk is wat 'n impak op taalverwerwing het nie, maar eerder die blootstelling wat die individue aan die TT kry (Hyltenstam & Abrahamson, 2003:545; Muñoz, 2014:466). Daar is byvoorbeeld bevind dat kinders, binne 'n natuurlike teikentalomgewing, se uitspraak onvervals kan klink indien hulle op 'n vroeë ouderdom aan die teikentaal (TT) blootgestel word (Pawlak, 2015:47). Hierdie voordeel neem egter aansienlik af indien die kind nie dieselfde blootstelling buite die klaskamer ontvang nie (Pawlak, 2015:47). Cohen (2010:162) voer aan dat die idee van “hoe jonger, hoe beter” slegs werk indien daar 'n konstante blootstelling aan die TT is. In sommige omgewings is die blootstelling egter nie konstant nie en daar is bevind dat ouer leerders dan beter vorder as kinders (Cohen, 2010:162). Krashen (1982:56) het ook bevind dat ouer studente morfologiese aspekte beter en vinniger verstaan en dat hulle meer komplekse taal gebruik as jonger studente wanneer hul 'n nuwe taal aanleer. Hulle beskik ook oor meer linguistiese vaardighede as jonger leerders alhoewel hierdie vaardighede van persoon tot persoon kan verskil (Robinson, 2005:24). Smith en Strong (2009:1) voer aan dat volwassenes se ouderdom hulle dikwels meer doelgerig maak omdat hul op ander vlakke al ervare en bekwaam is. Die hoofrede waarom volwassenes studeer (ingesluit taalverwerwing) hou gewoonlik verband met die vervulling van een of ander behoefte tot selfverwesening en beroepsukses, soos om 'n beter werk of bevordering te kry of om met kollegas en kliënte te kommunikeer. Volwassenes studeer dus met die doel om iets te konkreets bereik en daarom is dit soms makliker om hulle te onderrig, as wat dit is om kinders te onderrig.

Die argument dat ouderdom geen effek op leer en onderrig het nie, is ook nie waar nie. Die natuurlike proses van ouerword, behels sekere fisiologiese veranderinge wat 'n persoon ondergaan; buiten vir die afname in sig en gehoor, is dit ook die proses wat die brein ondergaan, soos die afname in plastisiteit, wat 'n rol in die leerproses kan speel. Laasgenoemde afname maak dit vir volwassenes moeiliker om aandag te gee aan verskeie take wat gelyktydig moet gebeur, om inligting te herroep en om informasie vinnig te proses. Die impak van hierdie faktore verskil egter van persoon tot persoon (Morillas, 2011:10), en wat die “ware” impak van ouderdom op leer is, is iets waarvoor daar opmerkbare meningsverskille is (Bubbico *et al.*, 2019; DeKeyser, 2013; Kissling, 2014; Muñoz & Singleton, 2011).

Dit is belangrik dat 'n mens nie net “vaskyk” in die natuurlike prosesse wat met ouderdom gepaard gaan wanneer daar oor die impak van ouderdom geargumenteer word nie. Ouderdom moet nie as 'n hindernis vir leer en meer spesifiek taalverwerwing, beskou word nie. Ons, as samelewing, moet eerder die persepsie wat geskep is, dat ouer mense nie meer 'n nuwe taal kan aanleer nie, teenwerk en meer geleenthede skep sodat hulle meer tale kan aanleer. Die tydgees kan die persepsie, dat taalverwerwing moeiliker is vir ouer mense, aanspreek deur meer en toeganklike geleenthede te skep soos wat juis in 'n aanlyn konteks moontlik is. Dit laat die volwassene toe om sy/haar tyd te bestuur en die doelwitte te bereik. (Shakouri & Saligheh, 2012:2–3).

3.3.2 Taalaanleg

Die definisie van taalaanleg en die aspekte wat dit behels, het met die verloop van tyd verander. Die tradisionele definisie van taalaanleg is “... an individual's initial state of readiness and capacity for learning a foreign language, and probable facility in doing so given the presence of motivation and opportunity” (Carroll, 1981:86). Dié definisie van taalaanleg is egter nie die enigste een wat bestaan nie. Skehan (1998:187) het taalaanleg gedefinieer as “... a relatively stable characteristic, an endowment that is not modified by training or affected by previous experience”. Die siening dat taalaanleg 'n statiese eienskap is, is nie deur alle navorsers ondersteun nie. Volgens Grigornko *et al.* (2000:401) is taalaanleg eerder “a form of developing expertise rather than an entity fixed at birth”. Dörnyei (2005) en Robinson (2005) het ook verskeie probleme

met die tradisionele definisie van taalaanleg gehad omdat dit as 'n enkele konstruk beskou is. Volgens Dörnyei (2005:31) moet taalaanleg eerder beskou word as "... related to the broader concept of human abilities, covering a variety of cognitively-based learner differences". Robinson (2005:46) beskou taalaanleg as "... a complex and dynamic construct, comprising cognitive resources and primary abilities which combine into high-order abilities that are directly involved in various learning tasks".

Uit bogenoemde definises is dit steeds nie duidelik wat taalaanleg presies behels nie. Carroll het byvoorbeeld aangevoer dat taalaanleg uit vier komponente bestaan, naamlik fonetiese koderingsvaardighede, grammatikale sensitiwiteit, gewoonteleervaardighede en induktiewe taalaanleervaardigheid (Carroll, 1981:105). Skehan (1989) daarteenoor, het geargumenteer dat taalaanleg slegs uit drie komponente bestaan: linguistiese vaardighede, ouditiewe vaardighede en geheuekapasiteit.

Dit is eens dat navorsers nie eenstemmigheid het ten opsigte van wat taalaanleg is of behels nie, maar dat daar sekere aspekte is waaroor daar wel duidelikheid bestaan, naamlik dat:

1. taalaanleg nie 'n enkelvoudige konstruk is nie, maar dat dit 'n samestellende term is wat 'n kombinasie van verskillende vaardighede ten opsigte van die aanleer van 'n vreemde taal behels (Ameringer, Green, Leisser, *et al.*, 2018:7);
2. die vaardighede wat 'n bydra tot taalaanleg lewer van 'n kognitiewe aard is aangesien dit die prosessering van inligting en die aanleer van nuwe kennis behels (Biedroń, 2015:14);
3. taalaanleg nie bepalend is of 'n persoon 'n taal sal kan aanleer of nie, maar dat dit eerder die spoed waarteen hulle dit sal aanleer beïnvloed. 'n Optimale leeromgewing is waar genoegsame motivering, geleentheid om te leer en goeie kwaliteit van onderrig voorkom en dit is meer bepalend ten opsigte van die spoed waarteen studente 'n taal sal aanleer (Kormos, 2013:132–134; Singleton, 2017:90–91).

Cohen (2010:216) stem hiermee saam en voer aan dat taalaanleg nie die bepalende faktor is by die aanleer van 'n nuwe taal nie. Hy is van mening dat indien 'n persoon nie 'n natuurlike taalleerder is nie, hierdie vaardigheid aangevul kan word deur ander

faktore, soos hoë motivering of die gebruik van effektiewe taalstrategieë (Cohen, 2010:216).

Dit is veral Pawlak (2015:48) wat die idee dat jy 'n spesiale “gawe” moet hê om tale aan te leer, betwis. Hy voer aan dat hierdie idee slegs swak verskonings aanhits, soos “Ek is nie 'n tale-mens nie.” of “Ek is goed in syfers, maar kan nie tale aanleer nie.” (Pawlak, 2015:48). Volgens Pawlak (2015:48) het almal die “gawe” om 'n taal aan te leer; dit is net dat die vlak daarvan wat van mens tot mens verskil. Dit is nie 'n onmoontlike taak om 'n taal aan te leer nie; dit is slegs die moeite wat dit sal verg om sukses te behaal, wat van persoon tot persoon sal verskil.

3.3.3 Motivering

Wat taalverwerwing betref, is motivering (buiten aanleg) die individuele faktor waaroor daar die meeste navorsing gedoen is omdat dit 'n direkte invloed op taalverwerwing het (Dörnyei, 1998, 2005, 2010; Ehrman *et al.*, 2003; Horwitz, 2000; Khasinah, 2014; Ushioda & Dörnyei, 2009, 2017). Motivering word volgens Brophy (2010:3) gedefinieer as “... a theoretical construct used to explain the initiation, direction, intensity, persistence, and quality of behavior, especially goal-directed behavior” terwyl studente-motivering gedefinieer word as “... the degree to which students invest attention and effort in various pursuits, which may or may not be the ones desired by their teachers”. Nie net is motivering ter sake wanneer besluit word om iets aan te leer, maar dit bepaal ook of individue met die besluit (keuse) gaan volhou. Volgens Dörnyei en Ryan (2015:72) sal selfs die bekwaamste individue met die beste sillabusse en opvoeders nie sukses behaal indien hul motivering nie hoog is nie. Verskeie ander navorsers stem hiermee saam en voer aan dat alhoewel taalaanleg verantwoordelik is vir 'n groot deel van sukses kan motivering selfs meer bepalend wees (Bauer *et al.*, 2016; Csizér & Dörnyei, 2005; Muñoz, 2014; Ushioda & Dörnyei, 2009, 2017; Zhou, 2015).

Wat motivering presies is en wat dit behels, kon navorsers nog nie oor saamstem nie (Al-Hoorie, 2014; Bauer *et al.*, 2016; Dörnyei & Kormos, 2000, 2020; Gao & Lamb, 2011; Skehan, 1991). Volgens Dörnyei en Skehan (2003:614) behels motivering (i) die besluit om 'n spesifieke aksie te doen, (ii) te volhard daarmee en (iii) moeite

daaraan te bestee. In breë terme kan motivering dus beskou word as die rede waarom mense besluit om iets te doen, vir hoe lank hulle bereid is om daarmee aan te gaan en hoeveel moeite hulle bereid is om daarin in te sit (Dörnyei & Skehan, 2003:614). Daar is ook verskeie faktore wat motivering kan beïnvloed, onder meer sielkundige, sosiale en kulturele faktore soos intrinsieke en ekstrasieke invloede, groepsdruk, verwagtinge oor selfdoeltreffendheid, angs, bepaling van doelwitte, onderrigstyl en leerstrategieë, om net 'n paar te noem. Van die nuwer velde wat byvoorbeeld die afgelope tien jaar al hoe meer ondersoek word, sluit die impak van motivering op spelifiëring (“gamification”), motivering en selfregulasie, die neurobiologie van motivering en opvoedersmotivering in (Al-Hoorie, 2017; Aleksic-Maslac *et al.*, 2018; Buckley & Doyle, 2016; Darvin, 2019; Di Domenico & Ryan, 2017; Dörnyei, 2019; Hiver *et al.*, 2018; Lamb & Wyatt, 2019; Perryer *et al.*, 2016; Stockwell, 2019; Tops *et al.*, 2016; Werner & Milyavskaya, 2019).

Daar is verskeie modelle en teorieë wat die impak van verskillende faktore op studente se motivering om 'n tweede en/of vreemde taal aan te leer, probeer verduidelik. Dit sluit Gardner (1985, 2001, 2010) se motiveringsteorie, Clément (1980; Clément *et al.*, 1994) se teorie oor linguistieke selfvertroue, Ryan en Deci (2000:54, 2002, 2017) se self-determinasieteorie, Dörnyei en Ottó (1998:47–64) se multidimensionele model en Weiner (1992) se attribusie teorie (Dörnyei 2001:65–79; Dörnyei en Skehan, 2003:615–616) in. Dit is uit die literatuurstudie duidelik dat daar nog nie ooreenstemming is oor die faktore nie.

Daar is bevind dat, in terme van onderrig, die opvoeder se kennis en kommunikasievaardighede, motiveringsvlak, onderrigstyl, gebruik van tegnologie en entoesiasme tot die motiveringsvlak van die studente kan bydra (Williams & Williams, 2011:2; Yilmaz, Şahin & Turgut, 2017:116). Indien die opvoeder dus entoesiasies oor die onderrigmateriaal is, die studente die nodige verantwoordelikheid gee om self te leer, hulle gemaklik in die leeromgewing laat voel, hulle motiveer om te leer en positiewe terugvoering gee, kan dit tot hoër motiveringsvlakke in studente lei.

Uit die bogenoemde bespreking is dit duidelik dat motivering 'n komplekse aspek is. In terme van onderrig is daar egter sekere aspekte wat in die aanlyn model aangespreek kan word om 'n hoër motiveringsvlak in studente te bevorder. Hierdie faktore sluit in:

die kommunikasie wat daar tussen die studente en die opvoeder plaasvind, die onderrigstyl, die gebruik van tegnologie, die terugvoer wat daar gegee word en om byvoorbeeld die studente gemaklik in die leeromgewing te laat voel. Die studente moet 'n mate van verantwoordelikheid gegun word om self hul leer te reguleer sodat hulle ook voel dat hulle self in beheer van hul leer is. Hierdie aspekte wat motivering raak, is dus aspekte wat in 'n ideale onderrigmodel verreken moet word om studente se motivering positief te beïnvloed.

3.3.4 Persoonlikheid

Die term *persoonlikheid* is, net soos die terme *ouderdom*, *motivering* en *taalaanleg*, moeilik om te definieer. Die term word verskillend deur verskeie ondersoekers in gedifferensieerde velde/dissiplines gebruik om onderskeie aspekte van menswees te omskryf (Dörnyei, 2005:11). Larsen en Buss (2005:4) definieer persoonlikheid as "...the set of psychological traits and mechanisms within the individual that are organized and relatively enduring and that influence his or her interactions with, and adaptations to, the intrapsychic, physical, and social environments" terwyl Pervin *et al.* (2005:6) persoonlikheid beskou as "... those characteristics of the person that account for consistent patterns of feelings, thinking, and behaving". Hierdie gedragspatrone kan as eienskappe geïdentifiseer word en weens die omvang van hierdie verskillende menslike eienskappe in dimensies gegroepeer word (Dörnyei, 2005:13).

Persoonlikheid bestaan uit verskillende dimensies en in die literatuur word hierdie dimensies die beste deur die *Vyf-faktormodel* bespreek (Dörnyei, 2005:13; Obralić & Mulalic, 2017:77). Die *Vyf-faktormodel* is ontwikkel in die 1930's en 40's uit die werk van Allport en Odbert (Allport, 1937; Allport & Odbert, 1936) en Cattell (1943, 1945). Die groot deurbrake is egter eers in die 1990's deur Goldberg (1992), McCrae en Costa gemaak (McCrae & Costa, 1990, 1999, 2003; McCrae & John, 1992; Dörnyei, 2005:14-5). Die model bestaan uit vyf dimensies, naamlik *oopheid vir ervaring* ("openness to experience"), *konsensieusheid* ("conscientiousness"), *ekstroversie* vs. *introversie* ("extraversion vs. Introversion"), *welgevalligheid* ("agreeableness") en *neurotisme* vs. *emosionele stabiliteit* ("neuroticism vs. emotional stability").

Oopheid vir ervaring verwys na hoe ontvanklik 'n individu is om nuwe dinge te ervaar. *Konsensieusheid* verwys na die wil en begeerte om iets te bereik. *Ekstroversie* vs. *introversie* verwys na dit wat 'n individu as opwindend ervaar en vanwaar 'n persoon energie put. Leierskap, aanpasbaarheid en ambisieusheid word met ekstroversie geassosieer. *Welgevalligheid* verwys na 'n individu se sagmoedigheid, nederigheid en hoe instemmend hy/sy is (Dörnyei & Ryan, 2015:18). *Neurotisme* vs. *emosionele stabiliteit* verwys na die mate van 'n persoon se angstigheids- en depressiwiteitsvlakke en of 'n individu kontinuu negatiewe gevoelens beleef en bekommerd is oor alles. Die teenpool hiervan is *emosionele stabiliteit*.

Elk van hierdie dimensies het 'n invloed op onderrig en leer (Dörnyei & Ryan, 2015; Khasinah, 2014:256–257; Oz, 2014:1473; Zafar & Meenakshi, 2012). Sommige studies het byvoorbeeld getoon dat *oopheid vir ervaring* en *konsensieusheid* direk verband hou met die sukses of prestasie wat individue in 'n onderrigomgewing sal hê (DeYoung, 2015:385–387; Dörnyei & Ryan, 2015:25). In ander studies is daar ook bevind dat *welgevalligheid*, *ekstroversie* en *emosionele stabiliteit* ook kan bydra tot sukses, veral in gevalle waar daar byvoorbeeld meer gepraat moet word. (Furnham in Dörnyei, 2005:25).

Volgens Dörnyei (2005:21) is dit egter moeilik om korrelasies tussen persoonlikheid en leer te vind omdat verskeie vorige studies verskillende resultate gelewer het en baie van die studies nie herhaal kan word nie en dit dus moeilik maak om enige van die resultate te verifieer. Dit blyk dat persoonlikheid in kombinasie met ander faktore soos ouderdom, leerstyl en motivering wel 'n impak op sukses het (Dörnyei, 2005:21-24).

3.3.5 Leerstyle

Volgens Reid (1995) is 'n leerstyl 'n persoon se natuurlike en voorkeurwyse tot die prosessering van nuwe inligting, probleemoplossing en behoud van nuwe informasie en vaardighede. Vir die individu is 'n leerstyl 'n inherente en onbewustelike aksie wat gebruik word tydens leer en wat studente saam met hulle na leersituasies bring (Jie & Xiaoqing, 2006:68). Daar is ook nie net een tipe leerstyl nie en daarom kan

verskillende individue op verskillende wyses nuwe vaardighede aanleer (Alqunayeer & Zamir, 2015:82; Marcy, 2001:117).

Daar is verskeie modelle, teorieë en instrumente ontwikkel om die term *leerstyl* te definieer (Dörnyei, 2005:128; Riding & Rayner, 1998; Riding & Sadler-Smith, 1999). Die verskeie instrumente sluit Kolb se leerstyl-inventaris (Kolb, 1984:68–69), Honey en Mumford se leerstyl-vraelys (Cassidy, 2004:432; Pearson, 2013:128), Curry se *Onion*-model (Cassidy, 2004:421–423; Pearson, 2013:139), Rayner en Riding se kognitiewe-model (Cassidy, 2004:424; Pearson, 2013:134; Rayner & Riding, 1997) en die *VARK*-vraelys (Alqunayeer & Zamir, 2015:82; Fleming, 2019; Marcy, 2001:117; Payaprom & Payaprom, 2020:60) in. Een van die modelle wat baie bekend is in terme van die identifisering van voorkeure vir onderrig, is die *VARK*-model. *VARK* is 'n afkorting wat verwys na vier verskillende leerstyle, naamlik: visueel (“visual”), ouditief (“auditory”), lees/skryf (“read/write”) en kinesteties (“kinesthetic”). Die model identifiseer vier verskillende leerstyle gebaseer op die manier waarop studente nuwe inligting inneem en prosesseer (Marcy, 2001:117; Payaprom & Payaprom, 2020:60). Die identifisering van leerstyle laat nie net toe dat studente bewus raak van hul voorkeur leerstyl nie, maar ook om bykomende strategieë aan te leer wat by hul voorkeur leerstyl pas en sodoende meer wyses van aanleer tot gevolg het.

In 'n ideale onderrigmodel word daar ruimte geskep deur studente se leerstyle in ag te neem. Opvoeders kan sodoende aktiwiteite ontwikkel wat optimale leer en deelname vir verskillende leerstyle bewerkstellig. In die ontwikkeling van 'n aanlyn model vir taalverwerwing sal dit daarom belangrik wees om studente se leerstyle in ag te neem. Verskillende aktiwiteite vir die leer van 'n enkele konsep moet ontwikkel word om verskillende leerstyle te akkommodeer.

3.3.6 Leerstrategieë

'n Leerstrategie verskil van 'n leerstyl deurdat eersgenoemde aangeleer kan word (Oxford, 1999:518). Oxford (1999:518) en Weinstein *et al.* (2000:727) is van mening dat leerstrategieë enige gedagte, gedrag of emosie is om taalverwerwing te bevorder, inligting vas te lê, te stoor en later te herroep. Volgens Chamot (2001:25) is leerstrategieë die “behaviors and thoughts engaged in by a learner that are intended

to influence comprehension or retention (including both acquisition and retrieval)". Leerstrategieë funksioneer egter nie op hul eie nie, maar is direk gekoppel aan die student se leerstyl en ook ander persoonlikheidsfaktore. Hul leerstyl is dus bepalend tot die strategie wat hulle sal gebruik om iets aan te leer (Brown, 2014:124–132; Jie & Xiaoqing, 2006:69).

Volgens Ehrman *et al.* (2003:315) bestaan daar tans baie verskillende leerstrategieë en kan die gebruik van effektiewe leerstrategieë tot sukses bydra. As gevolg hiervan is daar al verskeie programme geskep om studente te leer hoe om meer gepaste strategieë te gebruik (Ehrman *et al.*, 2003:318). Die rede vir die aanleer van meer strategieë is omdat navorsers van mening is dat suksesvolle leerders 'n verskeidenheid van strategieë gebruik en hoe meer hulle gebruik hoe meer suksesvol is hulle (Dörnyei, 2005:163).

'n Afleiding uit bogenoemde bespreking is dat, alhoewel die doel van hierdie studie nie is om leerstrategieë aan studente te leer nie, die gebruik van verskillendes steeds 'n opsie vir studente moet wees. Dit sluit aan by dit wat reeds voorheen genoem is ten opsigte van leerstyle (kyk [afdeling 3.3.5](#)) en die aktiwiteite wat ontwikkel moet word om die verskeie leerstyle aan te spreek. Dit is ook belangrik om vir die studente alternatiewe maniere te gee om konsepte aan te leer, juis omdat 'n konsep deur 'n verskeidenheid van leermateriaal verduidelik en uitgebeeld kan word.

3.3.7 Angs

Daar is geen twyfel dat ang 'n impak op prestasie en sukses het nie. Volgens Arnold en Brown (soos aangehaal deur Dörnyei & Ryan, 2015:176) is ang die affektiewe faktor wat die grootste hindernis in die leerproses is. Volgens Dörnyei & Ryan (2015:176) word ang beskou as 'n konstruk bestaande uit verskillende karaktereenskappe wat in twee kategorieë verdeel kan word. Die eerste kategorie is voordelige/fasiliterende ("beneficial/facilitating") ang vs. inhiberende/verlamende ("inhibitory/debilitating") ang. Die eerste kategorie dui daarop dat die teenwoordigheid van ang nie noodwendig altyd nadelig is nie, intendeel, dit kan selfs prestasie en produktiwiteit bevorder. Dit is egter wanneer die teenwoordigheid van ang te veel is, dat dit prestasie en sukses kan belemmer (Oflaz, 2019:999; Oteir

& Al-Otaibi, 2019:310) Die tweede kategorie is eienskap-angs (“trait”) vs. toestandangs (“state anxiety”). *Toestandangs* verwys na die angs wat mense ervaar wanneer hulle in ’n gevaarlike situasie is en word as ’n tydelike emosie beskou. *Eienskap-angs* verwys na die angs wat op ’n daaglikse basis ervaar word en waarmee mense saamleef.

Volgens Horwitz, Horwitz en Cope (1986:128) bestaan daar ’n konstruk soos vreemde taalangs, wat weens die taalverwerwingsproses manifesteer. MacIntyre (soos aangehaal deur Dörnyei, 2005:199) definieer taalangs as die bekommernis en negatiewe emosionele reaksie wat voorkom wanneer ’n tweede- of vreemde taal aangeleer of gebruik word. Die navorsing van Gardner en MacIntyre (in Dörnyei, 2005:199) het ook getoon dat taalangs meestal ’n negatiewe impak op tweede- en vreemdetaalprestasie het. Hulle het bevind dat studente wat angs ervaar altyd swakker sal presteer wanneer dit by die assessering van spraak kom (MacIntyre & Gardner, 1989:269–270). Chamorro-Premuzic en Furnham, (2003:238–239) het veral die impak wat angs op verskillende persoonlikhede kan hê, bestudeer. Volgens hul navorsing is daar ’n korrelasie tussen angs en die introvert- en ekstrovert-dimensie van persoonlikheid en is introverte in staat is om leer beter te konsolideer, minder aandag afleibaar te wees en het hul beter studiegewoontes, as ekstroverte.

Volgens Dörnyei (2005:201) is die onduidelikheid van die ware impak van angs is as gevolg van die wyse waarop dit in verskillende studies gedefinieer en gemeet is. Wat wel vasgestel kan word, is dat dit ’n negatiewe impak het en daarom word daar al hoe meer studies gedoen ten opsigte van die wyse om taalangs en so ook angs in die algemeen te verminder (Dörnyei, 2005:201).

Volwasse studente het gewoonlik baie taalangs en dit het ’n impak op hul praatvaardighede. Die taalangs ontstaan gewoonlik omdat hul bang is dat hulle woorde verkeerd uitspreek, hulself in die verleentheid stel of dat medestudente vir hulle sal lag indien hulle iets verkeerd sê. Die voordeel daarvan om ’n kursus aanlyn te doen, beteken dat daar minder angs is omdat die studente hulle mondelinge eers kan oefen tot hulle genoeg selfvertroue opgebou het om dit te doen. Die anonimiteit van ’n aanlyn klaskamer beperk dus ook blootstelling.

3.3.8 Studente se taaloortuigings

Studente se geloof in 'n taal en die aanleer daarvan, het 'n impak op die leerproses. Volgens Pawlak (2015:47–48) kan selfs net die gedagte dat 'n taal/aspek moeilik gaan wees die leerproses beïnvloed. Volgens Bernat en Gvozdenko (2005:1) kan die oortuigings wat studente het 'n impak op hul houding, motivering en ervarings in die klas maak en indien 'n volwassene glo dat 'n jonger persoon 'n taal beter en makliker gaan aanleer, plaas hulle onmiddellik 'n beperking op die mate van sukses wat hulself sal behaal (Bernat, 2006:203).

In verskeie studies wat die impak van studente-oortuigings op taalverwerwing bestudeer het, is bevind dat studente wat onrealistiese idees en 'n wanbegrip van taalverwerwing het, meer angstig was as die wat positiewe en realistiese idees gehad het (Bernat, 2006:204; Ellis, 2008:23–24; Horwitz, 1985:337; Huang & Tsai, 2003:3; Tanaka & Ellis, 2003:65). Studente se oortuigings word egter ook deur ander faktore beïnvloed, soos byvoorbeeld deur vorige leerervarings, kultuur, konteks en verskeie individuele persoonlike faktore (Bernat & Gvozdenko, 2005:3–4; Brown, 2009a:47).

Horwitz (1985) het 'n aantal opvoeders en studente gevra om hul oortuigings ten opsigte van leer in die algemeen, te lys waaruit sy die meetinstrument *Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI)* ontwikkel het. Sy kon vyf areas van oortuigings ten opsigte van taalverwerwing, identifiseer. Hierdie areas is: die moeilikheidsgraad van taalverwerwing, die aanleg vir vreemde tale, die wyse waarop taalverwerwing binne 'n leerkonteks moet plaasvind, die toepassing van leer- en kommunikasiestrategieë vir taalverwerwing en studente-motivering en verwagtinge. Wat die moeilikheidsgraad van taalverwerwing betref, het sy bevind dat studente daarvan oortuig is dat sekere tale moeiliker as ander is om aan te leer (Horwitz, 1985). Indien 'n student die taal as moeilik ag, sal dit hul verwagtinge sowel as toegewydheid om die taal te leer, beïnvloed en indien hulle die taal dus as maklik beskou en die leerproses nie so vinnig plaasvind nie, sal dit hulle frustreer (Siebert, 2003:17). Rakende die aanleg vir vreemde tale, het Siebert (2003) bevind dat die meeste studente daarvan oortuig is dat 'n persoon 'n “spesiale gawe” moet hê om 'n taal aan te leer en dat dit makliker is vir kinders as vir volwassenes is. Hierdie oortuiging beïnvloed veral volwasse studente indien hulle uit dié staanspoor die persepsie huldig.

Die ondersoeker het met betrekking tot die wyse waarop taalverwerwing binne 'n leerkonteks moet plaasvind, bevind dat studente daarvan oortuig is dat die herhaling van woorde en die oefen van sinne (vaste konstruksies) belangrik is. Sy het bevind dat, ten opsigte van die toepassing van leer- en kommunikasie-strategieë vir taalverwerwing die meeste studente daarvan oortuig is, dat dit nie nodig is om alles korrek te moet uitspreek voor jy iets probeer sê nie. Daar is ook bevind dat indien studente verwag om 'n positiewe leerervaring te hê, dit hulle nie net sal motiveer nie, maar ook hul mate van sukses positief beïnvloed.

Vanuit die bespreking hierbo is dit dus duidelik dat dit wat studente glo en van oortuig is, wel 'n invloed op hul taalverwerwingsproses het. Dit is belangrik om studente se oortuigings in verband met Afrikaans positief te beïnvloed sodat hulle nie net 'n positiewe leerervaring kan hê nie, maar meer suksesvol in die kursus kan wees. Die studente wat vir die *Gesellig Afrikaans*-kursusse inskryf, het reeds die besluit geneem om die kursus te doen en daarom is dit belangrik om hul motiveringsvlakke hoog te hou. Dit kan gedoen word deur realistiese doelwitte te stel.

3.3.9 Opsomming

In die afdeling hierbo is slegs enkele kognitiewe en affektiewe faktore wat die aanleer van tale kan beïnvloed, bespreek. Uit die bespreking kan daar afgelei word dat alhoewel aspekte soos ouderdom, taalaanleg, motivering, persoonlikheid, leerstyle en -strategieë, angs en oortuigings 'n impak op taalaanleer het, daar steeds maniere is om daardie impak te bestuur. Aspekte soos ouderdom en angs moet dus nie as 'n hindernis beskou word nie.

Die moontlike faktore wat 'n impak op die taalverwerwingsvermoë van volwassenes het, is bespreek. Dit is ook belangrik om die verskeie maniere waarop volwassenes onderrig kan word te bespreek om 'n "strategie" te hê in die ontwikkeling van kursusbateriaal en -aktiwiteite. Die keuse van kursushulpbronne en volwasse-onderrig-teorieë help hiermee.

Vervolgens word die vier volwasse-onderrig-teorieë wat die afgelope jare 'n merkbare invloed in die onderrig van volwassenes gehad het, bespreek. Die teorieë is andragogie (“andragogy”), selfgerigte leer (“self-directed learning”), transformerende leer (“transformative learning”) en ervaringsleer (“experiential learning”) (Alsaadat, 2018; Arghode *et al.*, 2017; Bélanger, 2011; Cochran & Brown, 2016; Giannoukos *et al.*, 2015; Kapur, 2019; Loeng, 2018; Merriam & Bierema, 2013; Smith & Strong, 2009; Taylor & Hamdy, 2013).

3.4 Volwasse-onderrig-teorieë

Dit is nie net taalonderrigbenaderings en -metodes wat oor die jare verander het nie, maar ook volwasse-onderrig-teorieë. Die ontwikkeling van die vier groot leerteorieë, naamlik die behaviorisme, kognitivisme, konstruktivisme en humanisme, het bygedra tot die ontwikkeling van verskeie teorieë ten opsigte van volwasse-onderrig. Die behavioristiese teorie beskou leer as die verandering in 'n individu se gedrag weens 'n stimulus binne hul omgewing terwyl die kognitiewe teorie leer as 'n interne proses wat die verandering in kognitiewe denke behels, beskou. Die konstruktivistiese teorie beskou leer as 'n aktiewe proses waar studente hul eie kennis skep en leer hoofsaaklik deur die interpretasie van studente se persoonlike ervarings en realiteite plaasvind. Volgens Akyol & Garrison (2013:3) is die kern van konstruktivisme dat die individu verantwoordelik is om sin te maak van nuwe betekenis deur vorige kennis en ondervinding daarmee te integreer en daarop voort te bou. Die humanistiese siening beskou leer as 'n proses wat nie net intellek nie, maar ook die persoon in geheel ontwikkel. Laasgenoemde benadering neem studente se belangstellings en persoonlike doelwitte in ag geneem en hulle word aangemoedig om beheer oor hul eie leerervaring te neem. Behaviorisme en kognitivisme is baie meer opvoeder-gesentreerd, terwyl konstruktivisme en humanisme meer leerder-gesentreerd.

Die meer prominente volwasse-onderrig-teorieë het vanuit die humanistiese en konstruktivistiese benadering wat ontwikkel. Hierdie teorieë sluit andragogie, selfgerigte leer, transformerende leer en ervaringsleer in. Vervolgens word elk van hierdie teorieë bespreek.

3.4.1 Andragogie

Andragogie is 'n teorie wat deur die werk van Malcolm Knowles (Knowles, 1984, 1980, 1990; Knowles *et al.*, 2015, 2012) meer prominent in literatuur neerslag gevind het. Knowles (1978:9) is van mening dat die onderrig van volwassenes nie dieselfde kan wees as die van kinders nie omdat volwassenes as leerders ander (individuele) kenmerke het (kyk [afdeling 3.2.1](#)). Volgens Knowles kan volwassenes van kinders onderskei word op grond van hul selfkonsep, ervaring, behoeftes, oriëntering tot leer en motivering. Op grond van hierdie kenmerke het Knowles die andragogiese model ontwikkel (Knowles, 1978:9). Hierdie model is op ses aannames gebaseer, naamlik die behoefte van volwassenes om te weet waarom dit belangrik is om iets te leer, die selfkonsep van leerders, die rol van ervaring, gereedheid om te leer, oriëntasie tot leer en motivering (Knowles, 1984; Merriam & Bierema, 2013:51). Elk van hierdie aannames word kortliks bespreek.

3.4.1.1 Die behoefte van volwassenes om te weet waarom hulle iets moet leer

Volwassenes het 'n behoefte om te weet wat die nut en waarde van die vaardigheid of kennis is wat hulle gaan leer. Dit is belangrik vir volwassenes om hul opsies en die voordele om nuwe kennis of vaardighede aan te leer, op te weeg. Hierdie oorweging bepaal die hoeveelheid energie en tyd hulle wat hulle aan die aanleer van die nuwe vaardigheid gaan bestee.

3.4.1.2 Die selfkonsep van leerders

Volwassenes het 'n behoefte daaraan om selfgerig en onafhanklik te wees. Dié kenmerk onderskei volwassenes van kinders omdat kinders nie verantwoordelik is vir hul eie leer nie. Volgens Knowles (1984:9) is dit ook belangrik dat volwassenes 'n sekere mate van beheer oor hul leer uitoefen aangesien daar van hulle verwag word om elke ander aspek/deel van hul lewens te bestuur.

3.4.1.3 Die rol van ervaring

Volwassenes beskik oor lewenservaring en hul vorige ervaringe kan 'n impak op hul nuwe leerervaring hê. Dit is daarom belangrik dat opvoeders die rol van volwasse studente se vorige ervaringe in ag neem; nie noodwendig omdat dit 'n negatiewe impak

gaan hê nie, maar omdat hul ervaringe tot die leerproses kan bydra en hulle sodoende beter sal leer (Knowles *et al.*, 2012:65).

3.4.1.4 Gereedheid om te leer

Volwassenes toon 'n leergierigheid wanneer hulle die nuwe vaardigheid onmiddellik binne hul persoonlike of werksomstandighede nodig het. 'n Kenmerkende eienskap van volwassenes is dat hulle hulself voorberei om iets nuuts te leer en dat hulle juis iets leer omdat hulle daarvan oortuig is dat hulle die vaardigheid of kennis benodig.

3.4.1.5 Oriëntasie tot leer

Volwassenes se oriëntasie tot leer is meer probleem-, taak- en lewensgesentreerd. Volwassenes kies wat hulle wil leer, want hul motivering is dat die nuwe vaardigheid of kennis hulle binne hul huidige omgewing sal help. Hulle leer ook beter indien aktiwiteite op werklike situasies gebaseer is en indien dit 'n probleem is wat opgelos moet word of 'n taak is wat uitgevoer moet word.

3.4.1.6 Motivering

Volwassenes word deur ekstrinsieke sowel as intrinsieke motiewe, innerlike druk en selfgating gemotiveer. 'n Aspek soos werksbevrediging het byvoorbeeld 'n groot impak op die motivering van volwassenes.

Die aannames van die andragogiese model bied goeie riglyne aan opvoeders ten opsigte van dit wat in gedagte gehou moet word wanneer volwassenes onderrig word ten spyte van die kritiek wat die model ontvang het.

3.4.2 Selfgerigte leer

Selfgerigte leer is nog 'n sentrale konsep in volwasse onderrig. Hierdie konsep voer aan dat die student verantwoordelikheid vir hul eie leer moet neem en dat die leerder self moet besluit wat en hoe geleer moet word. Volgens Knowles (1975:18) is selfgerigte leer die inisiatief wat individue neem om hul leerbehoefte te analiseer, doelwitte te formuleer en tot aksie oor te gaan om daardie doelwitte te bereik. Die eienskappe van selfgerigte leerders sluit in dat hulle onafhanklik is, gewillig is om inisiatief te neem, selfversekerd en gedissiplineerd is en uithou vermoë aangaande leer

openbaar. Hierdie studente kan hul tyd goed bestuur en ontwikkel planne om dit wat hulle aanpak, te voltooi. Hulle geniet dit om te leer en het 'n begeerte om meer te leer (Manning, 2007:108).

Daar word vandag aanvaar dat die meeste leer wat by volwassenes plaasvind, selfgerig is. Die gereedheidsvlakke om selfgerigte leer toe te pas verskil egter onder volwassenes. Nie alle volwassenes het die behoefte, of is in staat om die mate van verantwoordelikheid om selfgerig te wees, aan te neem nie. Dit is daarom belangrik dat die opvoeder dit in ag neem en studente moet lei om meer selfgerig te raak. Knowles het ses stappe uiteengesit wat opvoeders kan help om selfgerigte leer te bewerkstellig. Hierdie stappe sluit in dat:

- 1) daar 'n atmosfeer van respek en ondersteuning in die klas geskep word;
- 2) leerbehoefte geanaliseer word;
- 3) leerdoelwitte geformuleer word;
- 4) materiaal geïdentifiseer word wat nodig is om leer te bewerkstellig;
- 5) gepaste leerstrategieë geïmplementeer word; en
- 6) leeruitkomstes geëvalueer word (Knowles, 1975:34–37).

Selfgerigte leer is egter nie net as 'n eienskap van volwassenes beskou nie, maar ook as 'n proses van volwassene-leer. Dit het meegebring dat daar verskeie modelle ontwikkel is om selfgerigte leer te bevorder. Een van hierdie modelle is dié van Grow (Knowles *et al.*, 2015:148; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007:117–118). Grow se model is gebaseer op die aanname dat nie alle leerders dieselfde mate van outonomie en selfgerigheid gaan hê nie en dat leerders, weens hul bevoegdheid en voorkeure, in sekere leeromgewings ondersteuning gaan benodig. Grow se model (soos in [tabel 3.1](#) uitgebeeld) stel verskillende vlakke van leerder-outonomie, die karaktereenskappe van die student op die ooreenstemmende vlakke en die onderrigstrategieë wat gebruik moet word, voor. Volgens Grow is dit die rol van die opvoeder om leerders deur die verskillende vlakke te help om sodoende selfgerigte leerders te word (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007:117–118).

Tabel 3.1: Grow se vlakke van leerder-outonomie

Vlakke	Karaktereienskappe van die student	Onderrigstrategieë vir die vlak
Afhanklike leerder	Lae selfgerigtheid; het 'n outoritêre figuur nodig om te sê wat gedoen moet word.	Inleidingsmateriaal word voorsien. Opsies ten opsigte van antwoorde is minimaal. Herhaling word toegepas ("drilling"). Gee onmiddellike terugvoer. Onmiddellike korrigerende van foute. Informasie-gedrewe onderrig.
Belangstellende ("interested") leerder	Gematigde selfgerigtheid; gemotiveer en selfversekerd, maar onkundig in terme van inhoud.	Intermediêre materiaal word gebruik. Onderrig vind deur leidende gesprekke plaas. Doelwitte word gestel en leerstrategieë word gebruik. Toesig vind tydens leer plaas.
Betrokke ("involved") leerder	Intermediêre selfgerigtheid; het die kennis en sien hulself as gereed om 'n spesifieke module aan te leer.	Toepassing van materiaal. Fasiliteer gesprekke. Pas leer op werklike situasies toe. Moedig kritiese denke aan. Groepstake en aanbiedings word gebruik.
Selfgerigte leerder	Hoë selfgerigtheid; gewillig en neem beheer van die leerproses met of sonder hulp; kan hul leer beplan, uitvoer en evalueer.	Moedig onafhanklike projekte en gesprekke wat studente self lei, aan. Fokus op die proses en produk van leer. Bou geleenthede vir studente om hul ervaringe te deel. Verskaf outonomie. Bied kundigheid, konsultering en monitering aan soos nodig.

3.4.3 Transformerende leer

Transformerende leer word as 'n konstruktivistiese teorie geag en is deur die werk van Jack Mezirow beïnvloed (Mezirow, 1981, 1990, 2018; Mezirow & Associates, 2000). Volgens Mezirow (1991:19) behels individuele transformasie 'n verandering in die manier hoe die individu die wêreld sien. Hy definieer sy teorie as “the process by which we transform problematic frames of reference (mindsets, habits of mind, meaning perspectives) – sets of assumption and expectation – to make them more inclusive, discriminating, open, reflective and emotionally able to change” (Mezirow, 2018:116).

Transformerende leer help volwassenes om hul lewenservaringe te verstaan en sin of betekenis daaraan te gee. Dit dra ook by tot die aspekte wat 'n invloed op die vorming van betekenis het en om die daardie betekenis te verander indien dit nie meer binne individue se raamwerk pas nie (Mezirow, 1991:21). Hierdie teorie word as belangrik beskou omdat dit insig bied in die wyse waarop volwassenes ontwikkel en betekenis aan ervaring gee. Die doel van hierdie teorie is om volwasse leerders in staat te stel om outonome denkers te word wat sy/haar eie waardes, betekenis en doelwitte sal bepaal as om net met ander saam te stem.

Volgens Mezirow (1981:8) bestaan transformerende leer uit tien stappe of fases waarvan daar, volgens Merriam *et al.*, (2007:134), vier hoofkomponente is, naamlik ervaring (“experience”), kritiese refleksie (“critical reflection”), reflektiewe diskoers (“reflective discourse”) en aksie. Die transformerende leerproses sal met bestaande ervaring (“experience”) begin wat die leerder help om krities hul eie aannames en oortuigings te ondersoek en daaroor te reflekteer (kritiese refleksie). Hierdie nuwe bewustheid word dan in 'n samewerkende omgewing getoets deur gebruik te maak van reflektiewe diskoers. Volgens Mezirow (1991:121) is die doel van reflektiewe diskoers om met ander in gesprek te tree sodat nuwe insigte kan ontwikkel. Mezirow hou voor dat ideale kondisies nodig is om effektiewe diskoers te laat plaasvind (Mezirow & Associates, 2000:13). Hierdie kondisies behels 'n oopheid vir nuwe insigte en geleentheid om saam te werk in 'n omgewing vry van intimidasie en dwang en waar geleentheid vir refleksie gegee word. Daarna vind die laaste komponent, aksie, plaas. Dit beteken nie noodwendig om iets fisies te doen nie; 'n aksie kan byvoorbeeld die neem van 'n besluit, behels (Mezirow, 1991:21).

Ervaringsleer, buiten transformerende leer, is ook 'n teorie wat as belangrik binne volwasse-onderrig geag word omdat volwassenes baie meer lewenservaring as kinders het. Hierdie teorie word as uniek aan volwassenes beskou.

3.4.4 Ervaringsleer

Ervaring speel 'n sentrale rol in die onderrig van volwassenes. Ervaring dra by tot die wyse waarop volwassenes 'n leerervaring ondervind en dit dien as basis om toekomstige gedrag te vergelyk. Een van die bekendste teorieë wat op die ervaring van individue fokus, is Kolb (1984) se ervaringsleer. Kolb (1984:27) definieer leer as die proses waardeur kennis deur transformasie en ervaring geskep word. Hy voer aan dat die leerervaring van volwassenes op hul ondervinding gebaseer moet word aangesien dit tot hul leerproses kan bydra.

Kolb het 'n sikliese model met vier dimensies ontwikkel wat in twee kategorieë verdeel word (Kolb, 1984:30–31). Die twee kategorieë is die “verstaan van ervaring” en die “transformering deur ervaring”. Volgens Kolb (1984:31) handel die verstaan van ervaring oor die inwin van inligting wat deur middel van konkrete ervarings of abstrakte konsepte en veralgemenings opgedoen word. Die “transformering deur ervaring” kan deur reflektiewe waarneming of aktiewe eksperimentering opgedoen word. Leer vind plaas wanneer leerders deur elk van hierdie dimensies werk (Kolb, 1984:33–34).

Kolb en Kolb (2005:194) het met hul ondersoek in die werk van ander navorsers ses kern-idees van ervaringsleer voorgestel:

1. Leer moet as 'n proses en nie 'n produk geag word nie.
2. Leer is 'n kontinue proses wat herleer impliseer.
3. Leerders moet bewus wees van die verskeie maniere (refleksie, aksie, dink en voel) van leer.
4. Leer is holisties.
5. Leer sluit die interaksie tussen die student en die omgewing in.
6. Leer is van nature 'n opbouende konstruktiewe proses.

Kolb se bydrae ten opsigte van ervaringsleer by die onderrig van volwassenes is ter sake vir die ontwikkeling van onderrigmateriaal. Dit skep nuwe insigte oor die wyse waarop volwassenes leer en die rol wat hul ervaring speel.

Die bogenoemde teorieë fokus op die belangrike beginsels van volwasse-onderrig. Daar is byvoorbeeld aandag gegee aan die leeromgewing, volwassenes se ervarings en die belangrikheid van refleksie. Vanuit die bespreking is dit ook duidelik hoe belangrik dit vir volwassenes is om dit wat hulle leer in werklike situasies toe te pas en om in beheer van hul leerervaring te wees.

Dit is belangrik om die inligting rakende die kenmerke van die volwasse student en die volwasse-onderrig-teorieë bymekaar te bring om sodoende riglyne vir die ontwerp van leer vir volwassenes uit te lig. 'n Opsomming van hierdie riglyne word in die volgende afdeling weergegee.

3.5 Riglyne vir die ontwerp van leer vir volwassenes

Andragogie, selfgerigte leer, transformerende leer en ervaringsleer het almal sekere konsepte van volwassene-leer, wat ooreenkomste toon, uitgelig. Van hierdie konsepte sluit selfgerigtheid, motivering, ervaring en refleksie in. 'n Opsomming van die oorvleueling sal as riglyn dien vir die ontwerp van die ideale onderrigmodel. 'n Opsomming van hierdie inligting word in tabel 3.2 ingesluit.

Tabel 3.2: Riglyne vir die ontwerp van volwassene-leer

1.	Volwassenes het 'n behoefte daaraan om aktief aan die leerproses deel te neem (kyk afdeling 3.4 en 3.4.4).
2.	Biologiese faktore wat met ouderdom gepaardgaan, soos swak sig en gehoor, kan 'n impak op volwassenes se leer hê (kyk afdeling 3.3.1).
3.	Kognitiewe en affektiewe faktore soos taalaanleg, motivering, persoonlikheid, leerstyle en -strategieë, angs en oortuigings het 'n impak op die leer van studente (kyk afdeling 3.3.2 – 3.3.8).

4.	Dit moet duidelik wees wat dit is wat volwassenes besig is om te leer en waar die vaardigheid of kennis inpas en hoe dit hulle in hul omgewing gaan help (kyk afdeling 3.4.1.1).
5.	Volwassenes moet selfgerig wees en hul eie leer bestuur (kyk afdeling 3.4.1.2 en 3.4.2).
6.	Die ervarings van volwassenes moet in ag geneem word aangesien dit tot hul leer kan bydra (kyk afdeling 3.4.1.3 en 3.4.4) en daarom is dit ook belangrik om hulle in die leerproses te ondersteun.
7.	Volwassenes se oriëntasie tot leer is meer probleem-, taak- en lewensgesentreerd (kyk afdeling 3.4.1.5). Dit is dus belangrik dat hulle leer op die werklike omgewing van toepassing is.
8.	Volwassenes word deur beide intrinsieke en ekstrinsieke motiewe gemotiveer (kyk afdeling 3.4.1.6).
9.	'n Atmosfeer van respek, ondersteuning en samewerking is nodig vir optimale leer (kyk afdeling 3.4.2).
10.	Leerbehoefte moet geanaliseer word en leerdoelwitte moet geformuleer word (kyk afdeling 3.4.2).
11.	Kritiese refleksie is 'n belangrike proses in volwassene-leer (kyk afdeling 3.4.3).
12.	Dit is belangrik vir volwassenes om hulself te kan meet ten opsigte van die hoeveelheid leer wat plaasgevind het (kyk afdeling 3.4.3 en 3.4.4).
13.	Die opvoeder moet as fasiliteerder optree (kyk afdeling 3.4.1).
14.	Volwassenes het interaksie en die uitruil van kennis nodig om tot nuwe insigte te kom. Hulle het daarom ook nodig om met ander studente saam te werk (kyk afdeling 3.4.3).

Tabel 3.2 som die aspekte op wat in gedagte gehou moet word wanneer volwassenes onderrig word. Hierdie aspekte kan as riglyne dien in die ontwikkeling van die model. Hierdie opsomming dien ook as antwoord op die navorsingsvraag: Watter faktore moet in gedagte gehou word wanneer volwassenes onderrig word?

3.6 Gevolgtrekking

In hierdie hoofstuk is die fokus op die volwassene as student geplaas. Die hoofstuk het begin deur eers 'n definisie vir “volwasse leer” te gee. Daarna is die kenmerke van volwassene as student en enkele kognitiewe en affektiewe faktore, wat 'n impak op die aanleer van tale kan hê, bespreek. Dit is gevolg deur 'n bespreking van die meer prominente volwasse-onderrig-teorieë. Die laaste afdeling van die hoofstuk het 'n opsomming van inligting wat as riglyne kan dien in die ontwikkeling van volwassene-leer, gebied.

In die volgende hoofstuk word rekenaargesteunde taalonderrig en die ontwikkeling daarvan bespreek. Die model wat vir hierdie studie ontwerp gaan word, word binne 'n aanlyn omgewing geïmplementeer en daarom is dit betekenisvol om ook die belangrikste aspekte van onderrig in 'n aanlyn omgewing te identifiseer.

Hoofstuk 4: Die impak van tegnologie op vreemdetaalleer en -onderrig

4.1 Inleiding

Met die konstante vernuwing van tegnologie, die massifikasie van die internet en die ontwikkeling van die Web 2.0 gedurende die 2000's het tegnologie een van die waardevolste bronne in onderwysomgewings geword. Volgens Powell *et al.*, (2015:6) is daar drie maniere waarop tegnologie vir opvoedkundige doeleindes gebruik word: ontwerp en implementering van volledige aanlyn kursusse, gemengde of hibriede kursusse wat aanlyn inhoud met tradisionele kontakgebaseerde klasse kombineer en aangesig-tot-aangesig klasse wat deur tegnologie versterk word. Tegnologie het dit byvoorbeeld makliker gemaak om meer gekontekstualiseerde inligting aan te bied deur video's, musiek, visuele materiaal, outentieke inhoud ensovoorts te gebruik. Die gebruik van sagteware, netwerke en die internet (wat ook as tegnologie beskou word) het verskeie geleenthede geskep waar studente met mekaar in verbinding kan tree om hul kommunikatiewe vaardighede te verbeter en inligting uit te ruil. Die inkorporering van tegnologie in onderrig-en-leer het selfs tot die ontstaan van nuwe terme, modelle, benaderings en velde gelei, soos rekenaargestesteunde taalonderrig ("computer assisted language learning"), rekenaarbemiddeldekommunikasie ("computer mediated communication"), informasie en kommunikasietegnologie (IKT) en kognitiewe teorie van multimedialeer ("cognitive theory of multimedia learning").

Die fokus van hoofstuk vier is om die verskillende aspekte wat in die aanlyn omgewing ter sake is, uit te lig en in die voorgestelde onderrigmodel te inkorporeer. Eerstens word 'n oorsig gegee van die wyse waarop tegnologie in veral die taalonderrigveld ontwikkel het en wat die inkorporering daarvan teweeg gebring het; meer spesifiek die ontwikkeling van rekenaargestesteunde taalonderrig (RGTO) gevolg deur die definiëring van gemengde en aanlyn leer. Daarna word die voor- en nadele van die gebruik van tegnologie bespreek gevolg deur die faktore wat 'n invloed op die aanvaarding en gebruik van tegnologie binne 'n onderrigomgewing het. Die belangrikheid van onderrigontwerp en ontwerpbeginsels ten opsigte van die skep van 'n optimale

leeromgewing, volg daarop. Die hoofstuk eindig met 'n opsomming van al die kernaspekte wat in oorweging geneem moet word in die ontwikkeling van die model.

4.2 Die ontwikkeling van rekenaargesteunde taalonderrig (RGTO)

Die gebruik van rekenaars in taalonderrig- en leer het in die 1950s begin en het tot die ontwikkeling van die rekenaargesteunde taalonderrigveld gelei (Chik, 2013:834). Volgens verskeie navorsers is dit 'n komplekse en dinamiese veld en as gevolg van die voortdurende ontwikkeling van tegnologie moes die aanvanklike definisies van rekenaargesteunde taalonderrig (RGTO) verbreed (Alirezaeian *et al.*, 2015:94; Beatty, 2010:18; Hubbard, 2009:1).

Die vroeëre definisies van RGTO was baie eenvoudig en het aangevoer dat “dit 'n proses is, waar die leerder 'n rekenaar gebruik om sy of haar taal te verbeter” (Beatty, 2010:7). In onlangse jare was daar egter gepoog om hierdie definisie te herformuleer sodat dit meer omvattend kan wees. Dit is omdat nie slegs 'n rekenaar meer gebruik word om tale aan te leer nie, maar ook ander toestelle soos mp3-spelers, selfone, tablette en ander digitale toerusting. (Hubbard, 2009:1) het ook 'n probleem gehad met die woord “verbeter” in Beatty se definisie en voer aan dat RGTO nie net leer verbeter nie, maar dat dit ook bydra tot opvoeders se produktiwiteit en ontwikkeling, materiaalontwikkeling en metodes van taalassessering. Op grond hiervan is die definisie van RGTO aangepas en het dit meer omvattend begin word.

Empiriese studies het getoon dat RGTO tweede- en vreemdetaalonderrig suksesvol ondersteun (Grgurović *et al.*, 2013:191), maar omdat dit nie 'n teoretiese onderbouing vir die ontwerp, ontwikkeling en praktyk gebied het nie, is dit steeds gekritiseer. Verdere kritiek was dat dit in die vroeë ontwikkeling daarvan eksplisiet “tegnologiegedrewe” was (Underwood, 2004:142) en nie die ontwikkeling van pedagogiese effektiwiteit in ag geneem het nie (Hubbard, 2009:2).

'n Aantal teoretiese raamwerke en konseptualiserings het ontstaan (as gevolg van die feit dat 'n RGTO-teorie ontbreek het) om die RGTO-konsep te verduidelik en die ontwikkeling daarvan uit te beeld (Garrett, 2009:698). Een van die mees aangehaalde sienings is dié van Warschauer (2000:64) waarin hy RGTO in fases geklassifiseer en

'n chronologiese ondersoek daarvan weergegee het asook 'n teoretiese onderbou om dit te beskryf en te verstaan. Die “fases” wat Warschauer voorstel, dui nie net op die ontwikkeling van die veld en tegnologie nie, maar ook op hoe ons begrip van leer ontwikkel het. Warschauer beskryf drie fases van RGTO, naamlik behavioristiese/Strukturele RGTO, kommunikatiewe RGTO en geïntegreerde RGTO (Alirezaeian *et al.*, 2015:96; Hanson-Smith, 2003:20; Warschauer, 1996:3, 2000:64; Warschauer & Healey, 1998:57). Dit is belangrik om daarop te let dat 'fases' nie historiese fases met presies tydslyne behels nie, maar dat dit eerder verwys na 'n verskuiwing van paradigmas. Volgens Warschauer en Healey (1998:57) is ons nou in die paradigma van “geïntegreerde RGTO”, wat op 'n sosiokognitiewe siening van taalonderrig gebaseer is. Vervolgens word die drie fases wat deur Warschauer voorgestel is, bespreek.

4.2.1 Behavioristiese RGTO

Die vroeë rekenaargesteuende onderrig van die 1960's is gebaseer op die sielkundige beginsels van B. F. Skinner se operante kondisioneringsmodel. Hierdie model is gebou op die behavioristiese teorie van leer en het programme ingesluit wat die herhaling van taalpatrone, onmiddellike terugvoer, gereelde versterking en selfgereguleerde leer beklemtoon het (Warschauer, 1996:3). Hierdie tipe geprogrammeerde onderrig met behulp van die rekenaar het ooreengestem met die oudiolinguïstiese metode (OLM) wat in die 1960's tweedetaalonderrig oorheers het (Chapelle, 2001:5).

Tydens hierdie tydperk was die rekenaar meestal as 'n meganiese tutor gebruik. Wat hiermee bedoel word, is dat die rekenaar nooit moeg geraak het om klankpatrone te oefen nie. Dit het nooit studente se uitspraak beoordeel nie, het nie verveeld geraak om dieselfde oefening herhaaldelik te doen nie, en het ook vir studente die geleentheid gebied om teen hul eie pas te werk en nie te vinnig deur die onderrigmateriaal hoef te werk nie (Chapelle, 2001:7; Hanson-Smith, 2003:22). Dit was veral die vermoë om onmiddellike terugvoer te ontvang, wat as een van die mees voordelige eienskappe van die meganiese tutor gesien is.

Die PLATO-stelsel is een van die bekendste tutoriale stelsels wat in 1960's gebruik is. Met hierdie stelsel is die kursusmateriaal op 'n hoofraamrekenaar, wat op die universiteitskampus waar die program gebruik sou word, gestoor (Chapelle, 2001:3; Hanson-Smith, 2003:22). Studente moes na 'n rekenaarlaboratorium op die universiteitsgronde gaan om toegang tot die materiaal te bekom. Die PLATO-stelsel se materiaal het hoofsaaklik uit direkte vertaling, kort grammatikale verduidelikings en woordeskat en grammatika ("drills") en oefeninge bestaan (Alirezaeian *et al.*, 2015:93). Studente moes dan 'n aantal oefeninge doen en heelwat toetse aflê om te toon dat hulle die afsonderlike aspekte van die materiaal bemeester het (Chapelle, 2001:7).

4.2.2 Kommunikatiewe RGTO

Die volgende fase wat ontwikkel het, was in die laat 1970's en vroeë 1980's en het bekend gestaan as "kommunikatiewe RGTO". Hierdie vorm van RGTO het uit die kommunikatiewe taalleerbenadering ontstaan en het aangevoer dat studente die geleentheid moet kry om outentieke kommunikasie te bewerkstellig. Hierdie fase verskil van die behavioristiese RGTO in dié sin dat dit:

- op die gebruik van vorme eerder as die vorme self fokus;
- grammatika implisiet eerder as eksplisiet onderrig;
- studente die geleentheid gee om hul eie frases te produseer eerder as om vooropgestelde frases te leer;
- nie alles wat studente produseer oordeel of evalueer nie en hulle ook nie vir alles vergoed nie;
- uitsluitlik die teikentaal gebruik en ook 'n omgewing skep waar die gebruik van die taal as natuurlik ervaar word; en
- nie alles probeer doen wat uit 'n boek geleer kan word nie (Bax, 2003:16; Underwood, 1984:52).

Die gebruik van die rekenaar as "tutor" (’n eienskap van behavioristiese RGTO) word ook op ’n soortgelyke wyse deur kommunikatiewe RGTO gebruik om klankpatrone herhaaldelik te oefen. Wat egter sentraal staan tot die kommunikatiewe RGTO, is om die rekenaar nie net as "tutor" te gebruik nie, maar ook as ’n instrument wat bydra tot leer. Dit het daartoe gelei dat die leerproses meer konstruktivisties geword het

(Warschauer & Healey, 1998:57). Studente moes nie net passief informasie inneem nie, maar het ook begin om aktiwiteite soos studentegesprekke, die gebruik van die taal, geskrewe take wat kritiese denke bevorder, te voltooi (Levy, 1997:84)

Die fokus en navorsing van studente se rekenaargebruik het verskuif na die kommunikasie wat deur middel van 'n rekenaar plaasvind (Badem & Demiray Akbulut, 2019:37). Die gebruik van rekenaars het dus meer persoonlik geraak en dit het gelei tot die ontwikkeling van die persoonlike rekenaar. Hierdie rekenaars was kleiner en hul prosesseringspoed was vinniger as die hoofraamrekenaars.

Die kommunikatiewe RGTO het kritiek ontvang alhoewel dit meer gevorderd as behavioristiese RGTO beskou is. Die kritiek het grootliks gefokus op die feit dat die rekenaar steeds op 'n ad hoc-manier gebruik is en nie 'n bydrae gemaak het tot die sentrale elemente van die taalaanleerproses nie (Kenning & Kenning, 1990: 90 in Warschauer & Healey 1998: 57). 'n Struikelblok wat ook deur baie opvoeders geïdentifiseer is, is dat dit nie moontlik was vir studente om hul taal binne outentieke sosiale kontekste te gebruik nie. Die ontwikkeling van die multimedianeetwerk-gekoppelderekenaar en die wêreldwye web het dit moontlik gemaak om hierdie struikelblok te oorkom en het tot die ontstaan van die volgende fase, naamlik geïntegreerde RGTO gelei. Hierdie fase het beoog om die verskeie vaardighede (luister, lees, skryf en praat) met die gebruik van tegnologie meer volledig binne die taalaanleerproses te integreer.

Die gevolgtrekking wat dat, indien die hoofraamrekenaar beskou was as die tegnologie van behavioristiese RGTO en die persoonlike rekenaar as dié van kommunikatiewe RGTO, dan is die multimedianeetwerk-gekoppelderekenaar die tegnologie van geïntegreerde RGTO (Warschauer & Healey, 1998:58).

4.2.3 Geïntegreerde RGTO

Die multimedianeetwerk-gekoppelderekenaar met sy reeks multimedia en kommunikatiewe instrumente skep nie net die geleentheid vir meer integrasie van tegnologie nie, maar ook om verskeie vaardighede binne die leerproses te integreer. Die ontwikkeling van die internet en die wêreldwye web het ook hiertoe bygedra deur

dit moontlik te maak om met mense regoor die wêreld in verbinding te tree en 'n outentieke leeromgewing te skep (Dina & Ciornei, 2013:250). Die ontwikkeling van *Facebook*, *YouTube*, *Google* en *Wikipedia* bied byvoorbeeld toegang tot koerante, tydskrifartikels, filmresensies, boekuittreksels sowel as deelname aan kulturele en sosiale uitruilings, deur middel van gesprekke met moedertaalsprekers. Dit gee studente ook beheer oor hul eie leer en bevorder terselfdertyd leerderonafhanklikheid en die ontwikkeling van leerstrategieë (Dina & Ciornei, 2013:250). Geïntegreerde RGTO het dit ook moontlik gemaak om taalkonsepte op verskillende maniere aan studente te verduidelik. Studente kan dan verskillende leerstrategieë gebruik om 'n konsep beter te verstaan.

Die ontwikkeling van die multimedianeetwerk-gekoppelderekenaar of slegs "rekenaar" soos wat dit vandag gebruik word, het die aanbiedingsmetodes van onderrig verander. Rekenaars en die internet het dit moontlik gemaak om kursusse volledig of slegs gedeeltelik aanlyn aan te bied en wanneer studente slegs 'n gedeelte van die inhoud van 'n kursus aanlyn voltooi, word daardie kursus as 'n gemengde/hibriede leerkursus beskou.

Dit is belangrik om die verskil tussen hierdie aanbiedingsmetodes te bespreek wanneer die GA-kursusse as beide gemengde leerkursusse en volledige aanlyn kursusse aangebied word. Vervolgens word die verskil tussen gemengde leer en aanlyn leer kortliks uitgelig.

4.3 Gemengde leer vs. aanlyn leer

4.3.1 Gemengde leer

Die term *gemengde leer* (GL) is die eerste keer in 'n studie van Cooney *et al.*, (2000:165) gebruik (Güzer & Caner, 2014:4597). Cooney *et al.* het probeer om elemente van speel en werk te kombineer om sodoende gemengde aktiwiteite te skep. Die gebruik van GL, soos deur Cooney *et al.* voorgestel, is nie hoe die konsep hedendaags in die literatuur gebruik word nie, maar met húl gebruik van die term was dit wel die eerste keer wat dit in die literatuur voorgekom het (Güzer & Caner, 2014:4597). Van die eerste studies wat gebruik gemaak het van die term, het nie noodwendig 'n definisie daarvoor gehad nie. Die term is eerder net gebruik vir die

beskrywing van omgewings waar aangesig-tot-aangesigleer (F2F) deur aanlyn onderrig ondersteun is (Güzer & Caner, 2014:4598).

In 2002 het die term GL egter meer definisies begin kry omdat dit meer in die literatuur gebruik is (Güzer & Caner, 2014:4598). Navorsers, soos Driscoll (2002:1), Picciano (2009:7), Rovai en Jordan (2004:4) definieer GL as 'n vermenging van aanlyn leer of web-gebaseerde-onderrig met kontakgebaseerde kommunikasie en meer tradisionele metodes van leer-en-onderrig. Sharma en Barrett (2010:5) veralgemeen hul begrip van GL as 'n kursus wat kontakgebaseerde klaskamerkomponente bevat wat deur gepaste tegnologie aangevul word. Die tegnologie binne hul definisie verwys na 'n verskeidenheid tegnologieë soos die internet, CD's en die interaktiewe witbord. Dit verwys ook na die gebruik van rekenaars om te kommunikeer deur middel van kletsprogramme, e-posse, wiki's, "blogs", konferensie-oproepe, webinars, *Skype*, *Facebook*, *Twitter*, potgooie en verskeie ander toepassings wat die kursus kan verryk (Banditvilai, 2016:2020; Sharma & Barrett, 2010:7).

Die belangrikste doel van GL is om die beste aanlyn en F2F-metodes te kombineer en om 'n leeromgewing te skep wat inhoud en uitkomstes die effektiëste aanbied (Neumeier, 2005:165). Dit laat die volgende vraag: Hoe verskil GL van aanlyn leer?

4.3.2 Aanlyn leer

Daar is verskeie terminologieë wat as sinonieme vir *aanlyn leer* gebruik word byvoorbeeld *e-leer*, *webondersteunde leer* en *afstandsonderrig* (Whittaker, 2013:11–12). Die definisie van aanlyn leer het agterweë gebly omdat dit so vinnig ontwikkel het en so vinnig binne verskeie areas begin gebruik is. Dit het daartoe gelei dat navorsers hul eie definisie ten opsigte van aanlyn leer gebruik het wanneer navorsing in hierdie veld gedoen is. Oorvleueling in die gebruik daarvan het ontstaan weens die hoeveelheid terminologie. Dit het daartoe gelei dat daar verskeie definisies van "aanlyn leer" ontwikkel het en maak dus die strewe om presies te kan verduidelik wat aanlyn leer is, baie moeilik (Singh & Thurman, 2019:289)

'n Voorbeeld hiervan is Allen en Seaman (2013:7) se definisie van aanlyn leer. Volgens hulle moet minstens 80% van die kursusinhoud aanlyn wees om 'n kursus as 'n

volwaardige aanlyn kursus te beskou. Hul het ook op grond van hierdie definisie onderskeid getref tussen vier maniere van aanbieding, naamlik aanlyn, gemeng, webgebaseerd en die tradisionele manier. *Gemengde leer* is dus wanneer daar 30-79% van die inhoud aanlyn is, *webgebaseerd* is 1-29% en *tradisioneel* het geen elemente wat aanlyn is nie (Allen & Seaman, 2013:7). Allen en Seaman (2013) het binne hul definisie na geen spesifieke tegnologie verwys om die aanlyn omgewing te definieer nie, ook nie hoe die kursus saamgestel of kommunikasie tussen individue moet plaasvind nie. Hierdie aspekte word in die definiëring van aanlyn kursusse as belangrik geag en daarom het Allen en Seaman se definisie baie kritiek ontvang (Whittaker, 2013:12).

'n Ander definisie van aanlyn leer is die van Freeman. Volgens Freeman (2010:180) is aanlyn leer 'n onderrigsituasie waar die opvoeder en die studente geskei is en die opvoeder 'n rekenaarnetwerk gebruik om die leermateriaal te onderrig. Volgens Freeman se definisie vind kommunikasie tussen die opvoeder en die student ook deur middel van hierdie netwerk plaas. Crews *et al.* (2006:147) aan die ander kant beskou weer aanlyn leer, hetsy suiwer of gemeng, as “die gebruik van tegnologie (sagteware en hardeware) om hulp aan studente te verleen en hulle in staat te stel om sekere vlakke van leer deur kontinuïteit en interaksie te bereik”. Felix voer (2003:121) aan dat daar wel tussen twee vorme van aanlyn leer onderskei moet word. Die eerste vorm is in die geval van 'n alleenstaande kursus waar die leerplatform / aanlyn omgewing as 'n virtuele klaskamer funksioneer en waar tegnologie as 'n tutor en instrument gebruik word. Die tweede vorm is waar tegnologie hoofsaaklik as 'n instrument en kommunikasietoestel gebruik word om bykomende aktiwiteite en kommunikasie aan studente te lewer, soos in die geval van rekenaar bemiddelde kommunikasie.

Volgens Chapelle (1997:27) dra die gebruik van rekenaarbemiddelde kommunikasie by tot die ontwikkeling van studente se linguistiese vermoëns. Chapelle (2009:745) voer aan dat 'n taal beter aangeleer word wanneer studente met mekaar, in die teikentaal, oor werklike gebeurtenisse kommunikeer. Die gebruik van rekenaarbemiddelde kommunikasie (RBK) bied daarom vir studente die geleentheid om met die taal te eksperimenteer en ook te leer uit die interaksies wat plaasvind (Chapelle, 2016:2).

Naas die voordele wat RBK bied, is die keuse om 'n kursus óf sinkronies óf nie-sinkronies aan te bied ook 'n aspek wat slegs binne aanlyn leer en 'n aanlyn omgewing teenwoordig is. 'n Kursus wat sinkronies aangebied word behels dat die fasiliteerder en die studente op 'n gegewe tyd aanlyn bymekaarkom vir 'n lesing waar almal gelyktydig teenwoordig is en daar deur die kursusmateriaal gewerk word asof dit binne 'n fisiese klaskamer sou plaasvind. 'n Kursus wat nie-sinkronies aangebied word behels dat die lesings wat die fasiliteerder voorberei, vooruit opgeneem is en die studente daarna kan luister wanneer hulle wil. Die aanlyn kontak waar beide die studente en die fasiliteerder op 'n gegewe tyd teenwoordig is, ontbreek dus. Beide hierdie aanbiedingsformate het hul voor- en nadele en daarom is dit belangrik om vooraf 'n besluit te neem ten opsigte van die wyse waarop die kursus aanlyn aangebied gaan word.

Daar is ook verskeie ander voordele wat tegnologie (soos rekenaars, selfone en ander sagteware) en die implementering daarvan bied. Voordat hierdie voordele bespreek word, is dit belangrik om die terme *aanlyn* en *gemengde leer* binne hierdie studie af te baken. In hierdie studie verwys *aanlyn leer* na alles wat ten opsigte van onderrig-en-leer op die internet of leerplatform (leerbestuurstelsel) plaasvind. Dit sluit in onderrig, kommunikasie en assessering. Gemengde leer, hierteenoor, behels beide aanlyn sowel as aangesig-tot-aangesig komponente. In hierdie studie word daar nie persentasies gegee ten opsigte van die hoeveelheid of watter kursuskomponente in spesifieke omgewing moet gebeur nie, solank as wat daar komponente is wat in beide omgewings plaasvind.

4.4 Voordele van die gebruik van tegnologie in onderrig

Alhoewel die gebruik van rekenaars in die onderrigomgewing op hul eie baie voordele inhou, het daar selfs nog meer voordele ontstaan met die ontwikkeling van die internet en ander vorme van tegnologie. Van hierdie voordele sluit in:

Toegang tot inligting. Die internet maak dit moontlik om nie net die student te voorsien van bykomende inligting deur middel van skakels na webwerwe en video's nie (Ahmadi, 2018:116), maar dit laat ook studente toe om onmiddellik inligting te vind indien hulle dit soek. Met behulp van 'n rekenaar het studente ook meer beheer oor

die hoeveelheid inligting wat hulle sien. Studente kan byvoorbeeld 'n program verlaat of die skakel toe maak indien die inligting te veel raak en op 'n latere stadium daarna terugkeer. Die gebruik van tegnologie in 'n onderrigomgewing laat toe dat die student self beheer neem oor die hoeveelheid inligting wat deurgewerk word en skep dit 'n mate van selfgerigte leer (Kessler, 2018:206).

Terugvoer. Deur sekere aktiwiteite aanlyn te doen, word die moontlikheid van onmiddellike terugvoer geskep. Daar word oor die algemeen saamgestem dat die voorsiening van (byna) onmiddellike terugvoer voordelig is vir die student (Ai, 2017:313; Lavolette *et al.*, 2015:50). In die tradisionele klaskameromgewing, is dit nie altyd moontlik om onmiddellik aan elke student terugvoering te gee nie, maar met rekenaars is dit moontlik. Studente kan hul kennis toets, vinniger terugvoer kry en vanuit hul foute leer (Isisag, 2012:2).

Herhaling. Die studente kan herhaaldelik die materiaal besigtig en daardeur werk om seker te maak dat hulle die konsepte bemeester (Ahmadi, 2018:120). Studente kan byvoorbeeld herhaaldelik na klankgrepe luister, video's kyk en selfs toetse aflê tot hul tevrede is dat hulle die inhoud verstaan.

Verskeie modaliteite. Tegnologie maak dit moontlikheid om inhoud op verskillende maniere aan te bied. Daar kan byvoorbeeld 'n verskeidenheid multimedia binne 'n les geïntegreer word om 'n konsep nie net deur middel van 'n teks aan te bied nie, maar ook deur video's of oudio. Volgens verskeie studies is die kombinasie van teks en visuele inligting meer effektief in die aanleer van woordeskat as wat slegs die definiëring van woorde is (Chapelle, 2016:171; Chun *et al.*, 2016:72). Dit maak dit moontlik dat studente met verskillende leerstrategieë die inhoud steeds kan interpreteer (Dina & Ciornei, 2013:205; Ma & Kelly, 2006:18). Onderskrifte kan byvoorbeeld ook op video's gebruik word om studente bewus te maak van die spelling van woorde en hoe dit klink. So ook kan prente gebruik word om ruimtelike verwante taalonderwerpe (byvoorbeeld die gebruik van voorsetsels) uit te beeld .

Goedkoper. Die gebruik van tegnologie binne kursusse verminder sekere finansiële kostes. Indien 'n kursus volledig aanlyn aangebied word, is daar nie addisionele kostes om tot by 'n spesifieke plek te kom nie. Die kostes verbonde aan die druk van

onderrigmateriaal is ook heelwat minder aangesien studente die materiaal aanlyn kan lees.

Leerder-outonomie. Die inkorporering van tegnologie in onderrig dra ook by tot die ontwikkeling van leerder-outonomie. Leerder-outonomie verwys na die verantwoordelikheid wat studente neem ten opsigte van hul eie leer. Sodra die student in beheer van hul eie leer voel, verhoog dit hul bevredigingsvlakke in terme van die leerproses (Kessler, 2018:207). Volgens Snow Andrade (2015:3) is daar gevind dat studente wat eienaarskap neem van die leermateriaal, meer verantwoordelikheid vir hul eie leer neem en so ook meer gefokus en suksesvol is. Die student besluit dus self aan watter konsepte meer tyd bestee moet word.

Privaatheid. 'n Ander voordeel van tegnologie is die privaatheid wat dit bied vir studente wat baie skaam voel (Beatty, 2010:11; Hanover Research, 2011:20). Baie studente is skaam om in 'n tradisionele klaskameromgewing deel te neem aan interaksies uit vrees om foute te maak. Tegnologie bied 'n "skerm" vir hierdie studente, waar hulle hul skaamheid kan wegsteek en nie bekommerd hoef te wees om in die verleentheid gestel te word weens foute nie.

Interaktiwiteit. Nie net word tegnologie gebruik om leerder-outonomie te bevorder nie, maar dit skep ook die geleentheid aan studente om interaktief met die inhoud te werk. Daar kan byvoorbeeld verskillende aktiwiteite, oefeninge, grafieke, opnames, video's en selfs speletjies gebruik word (Dina & Ciornei, 2013:250). Studente kan self besluit hoe hulle deur die inhoud beweeg en aktief aan die leerproses deelneem. Daar is heelwat geskryf oor rekenaarbemiddelde kommunikasie en die mate van interaktiwiteit wat daarmee gepaardgaan.

Daar is verskeie voordele wat tegnologie bied, maar daar is ook beperkinge en nadelige gevolge wat kan ontstaan weens die gebruik daarvan. Die volgende afdeling beskryf sommige van hierdie nadelige gevolge en hoe dit vermy kan word of tot 'n minimum beperk kan word.

4.5 Nadele van die gebruik van tegnologie in onderrig

Antisosiale gedrag. Tegnologie kan antisosiale gedrag by individue ontwikkel (Zinovyeva *et al.*, 2020:113362). Volgens Zinovyeva *et al.* (2020:113362) is antisosiale gedrag nie net wanneer mense hulself van “die samelewing” onttrek nie, maar ook wanneer mense haatspraak en beledigings teenoor ander individue uitspreek of wanneer mense ander individue teister. Die tipe gedrag het veral met die ontstaan van aanlyn platforms en sosiale media skerp toegeneem (Zinovyeva *et al.*, 2020). Volgens Amedie (2015:17) dra sosiale media daartoe by dat mense valse identiteite en oppervlakkige verhoudings bou wat tot depressie en ander sielkundige probleme kan lei. Volgens ’n artikel deur Wurmser (2019) sal die Amerikaanse verbruiker in 2019 meer tyd op hul selfone spandeer as wat hulle televisie kyk. Mense verkies byvoorbeeld om eerder aanlyn as in-persoon te gesels en om ’n boodskap te stuur eerder as om iemand te bel (Amedie, 2015:3–4). In die geval van taalleer is dit byvoorbeeld belangrik dat ’n persoon die geleentheid kry om hul “nuwe” taal te gebruik of uit te toets sodat die taal kan ontwikkel. Die doel daarvan om ’n nuwe taal aan te leer is immers om met ander te kommunikeer. Taalopvoeders beklemtoon die siening dat om ’n gevorderde vaardigheidsvlak te bereik, moet taalstudente verkieslik outentieke interaksies ervaar in ’n omgewing waar die teikentaal gebruik word (Blake, 2008:20, 2011:27; Chapelle, 2004:597; Dina & Ciornei, 2013:250; Ma & Kelly, 2006:18)

Onderbenutting van hulpbronne. Dikwels word daar ’n hele verskeidenheid hulpbronne en toepassings binne ’n kursus geïnkorporeer om die leerproses meer stimulerend en verrykend te maak. Studente en opvoeders gebruik egter nie altyd hierdie hulpbronne ten volle nie (Chapelle, 2009:751; Ghasemi *et al.*, 2011:59). Volgens Chapelle (2009:742) moet studente bewus gemaak word van die eienskappe van die program of toepassing sodat hulle die voordeel in die gebruik daarvan kan sien; sodoende sal hulle meer geneig wees om dit te gebruik.

Makliker om te kul. Die gebruik van tegnologie maak dit vir studente makliker om te kul (Arkorful & Abaidoo, 2015:36). Dit is byvoorbeeld moeilik vir ’n opvoeder om vas te stel of die werk wat deur die student ingehandig word wel sy/haar eie is. So kan toetse en antwoorde vinnig onder studente uitgeruil word en is die punte wat aan ’n

werkstuk/opdrag toegeken word nie noodwendig 'n ware weerspieëling van hul kennis nie (Vanpatten *et al.*, 2015:661).

Benadeel sommige. Onbeperkte toegang tot data en 'n stabiele internetkonneksie is nie noodwendig iets wat elke student in Suid-Afrika het nie. Om daarom 'n groot hoeveelheid inligting slegs aanlyn te plaas, maak dit moeilik vir die studente wat nie kan bekostig om data te koop nie. Hierdie studente sal byvoorbeeld nie toetse kan aflê nie, die nodige hulpbronne kan gebruik nie en ook heelwaarskynlik nie die kursus kan voltooi nie. Dit moet egter beklemtoon word dat, indien 'n persoon kies om 'n aanlyn kursus te doen, daar reeds sekere aspekte, soos die besit van 'n rekenaar en data, in plek moet wees. Die hoeveelheid inligting wat vanaf die internet gekry word en die hoeveelheid data en finansiële implikasies wat dit gaan inhou, sal 'n student byvoorbeeld nie voor die aanvang van die kursus weet nie.

Kan privaatheidskwessies beïnvloed. Privaatheid en sekuriteit van persoonlike inligting in 'n aanlyn omgewing is belangrik (Wilson, 2020). Dit is veral die geval wanneer toetse afgelê en punte ingevoer word en selfs net wanneer studente op die leerplatform aanteken. Daar is 'n sekere hoeveelheid persoonlike inligting wat geregistreer moet word wanneer studente vir kursusse registreer is. Kuberkrakers kan toegang tot studente se persoonlike inligting bekom en dit kan verskeie implikasies vir die student en die instansie wat die kursus aanbied, inhou.

Is tot 'n sekere mate beperkend. Tegnologie kan beperkend wees ten opsigte van die tipe onderrig wat tydens die onderrigproses plaasvind. Sekere oefeninge moet byvoorbeeld aangepas word omdat dit nie op 'n spesifieke leerplatform gaan werk nie. Die wyse waarop vrae opgestel word en selfs hoe daar gemerk en terugvoer gegee word, moet in die raamwerk van die leerplatform geskied.

Die gebruik van tegnologie hou verskeie voor- en nadele in wat nie noodwendig ewe gemaklik is om dit te gebruik nie. Die ongemaklikheid wat met die gebruik van tegnologie ervaar word en tot watter mate dit in die onderrigomgewing toegepas word, kan aan verskeie faktore toegeskryf word. Hierdie faktore word binne die volgende afdeling bespreek.

4.6 Die aanvaarding en gebruik van tegnologie

Dit is belangrik dat nie net die studente nie, maar ook die fasiliteerder/opvoeder³ gemaklik genoeg voel om met tegnologie in 'n onderrigomgewing te werk. Die “*Unified Theory of Acceptance and Use of Technology*” (UTAUT)-model is ontwerp om vas te stel watter faktore 'n impak op die aanvaarding en gebruik van tegnologie binne onderrig-en-leer omgewings het (Venkatesh *et al.*, 2003:469). Venkatesh *et al.* (2003) gebruik die term *konstrukte* (“constructs”) om na die verskillende faktore te verwys. Die UTAUT-model hou voor dat daar vier konstrunkte is wat bepalend is of studente en 'n fasiliteerder 'n nuwe tegnologie gaan aanvaar en gebruik: prestasieverwagting, verwagte moeite, sosiale invloed en tegnologiese ondersteuning (Venkatesh *et al.*, 2003:467–468).

Prestasieverwagting is meer van toepassing op studente en dit het te make met die studente se geloof dat die gebruik van die leerplatform of tegnologie hul prestasie sal verbeter - indien hulle glo dat dit hul prestasie sal verbeter, sal hul dit aanvaar en gebruik. Die tweede konstruk, naamlik verwagte moeite, verwys na die verwagte hoeveelheid moeite wat beide die fasiliteerder en die student het met die gebruik van die tegnologie gaan vereis. Indien die fasiliteerder of die student verwag dat dit moeilik sal wees om die tegnologie te gebruik, sal dit 'n impak hê op hul keuse. Die derde konstruk, sosiale invloed, verwys na die motivering wat ander gee om die tegnologie te gebruik. Dit is belangrik dat die fasiliteerder gemotiveer word om die tegnologie te gebruik. Die vierde konstruk, tegnologiese ondersteuning, verwys na die beskikbaarheid van ondersteuning en hulp met die gebruik van die tegnologie wanneer probleme ondervind word (Venkatesh *et al.*, 2003:467–468). Volgens Venkatesh *et al.* (2003) dra die wete van tegnologiese ondersteuning by tot die gemak wat studente binne 'n aanlyn omgewing voel. Volwasse studente sal byvoorbeeld meer angs begin voel indien daar nie tegnologiese ondersteuning is nie, want die tegnologie is dalk meer intimiderend as die kursus self.

Volgens 'n studie wat deur Hsu (2012:46) gedoen is oor die aanvaarding van Moodle, gebaseer op die “*Unified Theory of Acceptance and Use of Technology*” (UTAUT), is

³ In die res van hierdie hoofstuk word die term *fasiliteerder* gebruik om na die persoon wat die studente onderrig en die kursusmateriaal aanbied te verwys.

daar gevind dat drie van die vier konstrunkte van die *UTAUT*-model (prestasieverwagting, verwagte moeite en sosiale invloed) beduidend verwant is aan studente se gedragsvoorneme, tydsbesteding en frekwensie van gebruik van die tegnologie. Dit impliseer dat studente se vertrouwe in die bruikbaarheid, gemaklikheid en die motivering van ander bepalend is tot hul aanvaarding van 'n tegnologiese hulpmiddel. Ander studies wat deur Attuquayefio *et al.* (2014:84), Charlesworth en Baudet (2018:4) gedoen is, het bevind dat al vier konstrunkte verwant is aan die besluit of 'n tegnologie aanvaar en gebruik gaan word. Al vier die konstrunkte is belangrik aangesien dit tot die sukses van die student, fasiliteerder en kursus kan bydra.

Dit is belangrik dat die studente glo dat die gebruik van die tegnologie hul prestasie sal verbeter en dat dit maklik sal wees om tegnologie te gebruik. Dit is belangrik dat die studente en die fasiliteerder weet dat daar tegnologiese ondersteuning beskikbaar is indien hulle dit sou benodig, veral as die tegnologie onbekend is of as daar probleme met die gebruik daarvan ontwikkel.

Dit is egter nie net die aanvaarding en gebruik van tegnologie wat 'n impak op die sukses van 'n kursus het nie. Die ontwerp van die leertake het byvoorbeeld 'n groot invloed op hoe studente se taal ontwikkel en tot watter mate hulle betrokke gaan wees (Hampel, 2006:106; Reinders & White, 2010:61). Tavakoli en Foster (2008:440) het gevind dat instruktors die uitkoms vir studente eksplisiet moet maak en spesifieke en gedetailleerde instruksies moet gee ten einde optimale taalontwikkeling te laat plaasvind. Daarbenewens moet instruktors genoeg tyd en geleentheid vir studente bied om sosiale verhoudings in die virtuele / aanlyn klaskamer te skep. Dit vereis strategiese beplanning om interaksie en taalontwikkeling te bewerkstellig en 'n goeie onderrigontwerp om studente se leer te optimaliseer. Onderrigontwerp kan gedefinieer word as 'n sistematiese metode wat (a) die fases van die onderrigproses soos die analise, ontwerp, ontwikkeling, evaluering en bestuur dek; (b) gebaseer is op onderrig- en leerteorieë; en (c) die kwaliteit van onderrig verhoog. 'n Goeie onderrigontwerp dra daarom by tot 'n optimale leeromgewing (Göksu *et al.*, 2017:86).

Beide die sosiokulturele en konstruktivistiese siening van taal beklemtoon die interaksie tussen die student en die leeromgewing. Die sosiokulturele perspektief voer aan dat leer sosiale interaksie behels en daarom moet 'n klaskamer 'n atmosfeer skep

waar studente sosiaal wil verkeer en ook verantwoordelikheid vir hul eie leer neem. Die konstruktivistiese perspektief hou voor dat taalleer nie plaasvind weens 'n inherente taaleienskap nie, maar eerder as gevolg van die linguistiese omgewing waaruit die student taalpatrone kan identifiseer (Gass *et al.*, 2020:294). Die interaksie tussen die omgewing en die student lei tot die ontwikkeling van nuwe kennis (Ertmer & Newby, 2013:47). Die ontwerp van 'n optimale taalaanleeromgewing en wyse waarop tegnologie geïmplementeer, speel 'n groot rol ten opsigte van die leerervaring asook die leerproses. Vervolgens word die aspekte ten opsigte van onderrigontwerp, wat oorweeg moet word om 'n optimale aanlyn taalaanleeromgewing te ontwikkel, bespreek.

4.7 Onderrigontwerp vir 'n optimale aanlyn taalaanleeromgewing

Volgens Lee (2016:81) is die onderrigontwerp van aanlyn kursusse baie belangrik omrede studente dieselfde leerervaring as 'n kontakgebaseerde kursus behoort te kry. 'n Kontakgebaseerde kursus kan nie net aanlyn geplaas word met die verwagting dat die studente interaktief moet deelneem en die kursus suksesvol moet voltooi nie. Daar is sekere onderrigontwerp-eienskappe waaraan 'n aanlyn kursus moet voldoen om te verseker dat studente 'n goeie leerervaring het, die uitkomstes bereik en die kursus suksesvol voltooi word.

Die onderrigontwerp van aanlyn kursusse is ook deur leerteorieë soos behaviorisme, kognitivismen en tweedetaalonderrigteorieë beïnvloed. Dit het meegebring dat baie van die modelle wat ontwikkel is die aanlyn onderrig wyse manier vanuit bogenoemde perspektiewe benader het (Khalil & Elkhider, 2016:148). Die grammatika-vertaalmetode word in die 21ste eeu deur studente wat vertaalsagteware, soos slimfoonwoordeboektoepassings en digitale woordelyste gebruik, toegepas. Die audiolingvistiese metode het op die herhaling van mondelinge, akkuraatheid, die vermyding van foute en taal “drills” gekonsentreer en word steeds toegepas deur die gebruik van sagteware wat outomatiese spraakopname en korrektiewe terugvoer in teks en klank bied (Blake, 2008:69). Studente pas die natuurlike metode (wat deelvorm van die kognitivistiese paradigma) toe deur die herorganisering van woorde om sinne te skep, deur die klik-en-sleep-aksie en die identifisering van foute. Die kommunikatiewe benadering het weer die sosiale aard van taal beklemtoon. Dit het

byvoorbeeld tot die ontstaan van temagebaseerde lesse gelei wat betekenisvolle, outentieke kommunikasie (wat sosiale en funksionele rolle vervul) beklemtoon. Laasgenoemde benadering bepaal dat studente taal verwerf deur inligting-gapingsoefeninge, legkaarte en taakgebaseerde aktiwiteite te voltooi. Die kommunikatiewe benadering in kombinasie met tegnologie kan toegepas word deur middel van wiki's, webkonferensies, besprekingsborde en toepassings soos "Facebook", "Twitter" en "Whatsapp".

Die invloed van die verskillende teorieë is opmerklik, maar soos Parmaxi en Zaphiris (2016:4) aanvoer, word leer nie bewerkstellig deur net 'n digitale toestel aan studente te gee nie. Die toepassing van 'n onderrigontwerpplan en die wyse waarop tegnologie binne hierdie plan gebruik word om leeraktiwiteite te implementeer, is belangrik. Die twee bekendste onderrigmodelle is die *ADDIE*-en die *Dick en Carey*-model (Göksu *et al.*, 2017:87). Beide die modelle illustreer die stappe wat gevolg moet word om 'n onderrig-aktiwiteit of selfs 'n kurrikulum suksesvol te implementeer.

ADDIE is 'n akroniem vir "analyse, design, develop, implement en evaluate". Die "analyse"-fase verwys gewoonlik na 'n behoefte-analise om sodoende die karaktereenskappe van die student, die leerkonteks en die onderrigdoel te identifiseer. Die "design"-fase verwys na die skryf van uitkomstes binne meetbare terme, asook watter tipe leeraktiwiteite en hulpbronne binne die onderrig gebruik gaan word. Die "development"-fase behels die ontwerp van die materiaal wat deur die studente geleer en deur die opvoeder onderrig gaan word. Die "implementation"-fase lê klem op die aanbieding binne die omgewing waarvoor dit ontwerp is en die "evaluation"-fase sluit die formatiewe en summatiewe evaluasie, sowel as hersiening in (Khalil & Elkhider, 2016:150).

Die *Dick en Carey*-model beklemtoon die gebruik van 'n sistematiese benadering tot die ontwerp van onderrig. Hul model behels die volgende stappe:

- Identifiseer onderrigdoelwitte.
- Voer 'n onderriganalise uit.
- Identifiseer intree-gedrag en leerderkenmerke.
- Skryf prestasie doelwitte.

- Ontwikkel kriteriumverwante toets-items.
- Ontwikkel onderrigstrategie.
- Ontwikkel en kies onderrigmateriaal.
- Ontwikkel en voer formatiewe evaluering uit.
- Ontwikkel en voer summatiewe evaluering uit (Dick, 2013).

Die *Dick en Carey*-model behels meer stappe as die *ADDIE*-model, maar dit voer ten einde dieselfde taak uit. Volgens Khalil en Elkhider (2016:150) bevat alle onderrigmodelle hierdie fases.

Merrill (2012) het verskeie onderrigontwerpmodelle en -strategieë geanaliseer en het vyf ontwerpbeginsels geïdentifiseer wat aanlyn leer meer effektief maak. Volgens Merrill moet:

1. studente besig wees met die oplossing van werklike probleme;
2. bestaande kennis gebruik as die basis om nuwe kennis te aktiveer;
3. nuwe kennis aan die studente gedemonstreer word;
4. nuwe kennis deur die studente toegepas word; en
5. nuwe kennis in die studente se wêreld geïntegreer word.

Chickering en Ehrmann (1996) het ook sewe beginsels van onderrigontwerp geïdentifiseer wat bydra tot 'n suksesvolle taalonderrig-omgewing. Hierdie beginsels voer aan dat:

1. kontak tussen studente en opvoeders aangemoedig word;
2. wederkerigheid en samewerking onder studente ontwikkel word;
3. aktiewe leertegnieke toegepas word;
4. vinnige terugvoer gegee word;
5. die tydsbesteding aan take beklemtoon word;
6. hoë verwagtinge gekommunikeer word; en
7. verskillende leerstyle en -strategieë gerespekteer word.

Egbert *et al.* (1999:2) het ook agt voorwaardes vir die optimale taalleeromgewing voorgestel. Hulle voer aan dat studente:

1. die geleentheid moet hê om te kommunikeer en oor betekenis te onderhandel;

2. in die teikentaal met 'n outentieke gehoor moet kommunikeer;
3. betrokke moet wees in outentieke take;
4. blootgestel moet word aan en aangemoedig moet word om kreatiewe en diverse taal te produseer;
5. genoeg tyd sal hê om take en aktiwiteite te voltooi en genoegsame terugvoer sal kry;
6. begelei moet word deur die leerproses om genoeg aandag daaraan te bestee;
7. in 'n atmosfeer moet werk met ideale stres- of angsvlakke; en
8. outonomie ondersteun moet word.

Zhao & Lai (2008:171) het op grond van hierdie voorwaardes 'n meer verkorte raamwerk voorgestel met vier voorwaardes vir suksesvolle taalaanleer:

1. insette van hoë gehalte;
2. ruim geleentheid vir oefening;
3. hoëgehalte-terugvoer; en
4. geïndividualiseerde inhoud.

Die aspekte wat in beide raamwerke voorkom, is insette en uitsette, egtheid/outentisiteit, terugvoer en individualisering. 'n Hoë gehalte van insette kan verseker word deur voldoende blootstelling aan outentieke, diverse en uitdagende taal- en kultuurmateriaal beskikbaar te stel (Zhao & Lai, 2008:172). Benewens 'n hoë gehalte van insette moet studente ook genoeg geleentheid gebied word om hul nuwe kennis te oefen en hoë gehalte terugvoer daarop te ontvang (Zhao & Lai, 2008:173-175). Volgens Swain (2005) behels omvattende uitsette nie net die oordrag van 'n boodskap nie, maar om daardie boodskap presies, samehangend en toepaslik oor te dra. Zhao en Lai (2008:176) en Egbert *et al.* (1999:2) beklemtoon ook die egtheid van kursusmateriaal, om werklike gesprekke te hê en doelstellings vir taalgebruik te stel. Die gebruik van outentieke kursusmateriaal laat toe dat studente verstaan op watter wyse die taal in werklike situasies buite die klaskamer gebruik word. Die konstruktivistiese siening van taalleer beklemtoon juis die gebruik van outentieke take in egte situasies (Ertmer & Newby, 2013:63; Khalil & Elkhider, 2016:148).

Beide raamwerke beklemtoon ook die belangrikheid van terugvoer. Volgens Zhao en Lai (2008:175) kan studente terugvoer van verskillende partye, soos die fasiliteerder,

medestudente en selfs individue buite 'n kursus wat met behulp van tegnologie bereik word, ontvang. Studente kan dan met behulp van die terugvoer hul taalgebruik verbeter. Zhao en Lai (2008:176) voer aan dat 'n effektiewe taalaanleerprogram die individuele verskille wat 'n impak op studente se motivering en leer kan hê, in ag moet neem. Individuele verskille, sluit aspekte soos taalaanleg, leerstrategieë en -style, kognitiewe faktore, leerdoelwitte en motivering in (Zhao en Lai, 2008:176). Die take en aktiwiteite wat in die kursus/program voorkom, moet daarom betekenisvol wees, die studente interesseer en studente in staat stel om kennis te bou anders sodat hul gemotiveerd kan bly en die program nie te moeilik vind om te voltooi nie.

Paloff en Pratt (2011) lê klem op die fasiliteerder se belangrike rol ten spyte van die feit dat aanlyn kursusse student-gesentreerd moet wees. Die rol van die fasiliteerder is om studente te begelei, ondersteun en te fasiliteer ten opsigte van begrip en taalgebruik. Die fasiliteerder is ook verantwoordelik om die leeruitkomste en aktiwiteite, gebaseer op veral volwassenes se vorige kennis en ondervinding, te ontwikkel (Xu & Jaggars, 2014:652). Volgens die "Community of inquiry" (CoI)-raamwerk is daar drie belangrike elemente wat die fasiliteerder in 'n aanlyn omgewing moet bewerkstellig: sosiale teenwoordigheid, kognitiewe teenwoordigheid en onderrig-teenwoordigheid (Shea *et al.*, 2006:185). Volgens die CoI-raamwerk is die sigbaarheid van 'n fasiliteerder in 'n kontakgebaseerde omgewing nie in 'n aanlyn omgewing teenwoordig nie. Navorsers het die konsep van sigbaarheid aan die konsep van sosiale teenwoordigheid gekoppel. Volgens (Garrison & Arbaugh, 2007:159) is sosiale teenwoordigheid die vermoë van deelnemers om hulle met die gemeenskap te identifiseer, doelgerig in 'n vertroude omgewing te kommunikeer en interpersoonlike verhoudings te vorm. Die tweede konsep van die CoI-raamwerk is kognitiewe teenwoordigheid wat die uitruil van inligting, die verbinding van idees en die toepassing van nuwe idees, behels (Garrison & Arbaugh, 2007:161). Volgens Shea *et al.* (2006:177) bestaan die konsep onderrig-teenwoordigheid histories uit drie elemente: onderrigontwerp en -organisasie, fasilitering van diskoers en direkte onderrig. Die manier waarop fasiliteerders hul kursusse ontwerp en opstel, beïnvloed die wyse waarop die studente die fasiliteerder se teenwoordigheid in die aanlyn kursus waarneem. Kommunikasietoestelle soos gesprekforums en besprekingsgroepe help om die diskoers te vergemaklik en die interaksie tussen die studente en die student-onderwyser-verhouding te bevorder. Direkte onderrig verwys na die onderrig van die

leermateriaal. Yang *et al.* (2016:11) gebruik die term *aanlyn teenwoordigheid* om na sosiale, kognitiewe en onderrigteenwoordigheid te verwys. Volgens Yang *et al.* (2016:12) kan 'n student, indien hy/sy voel dat die aanlyn teenwoordigheid van die fasiliteerder ontbreek, gefrustreerd word wat weer tot moedeloosheid kan lei. Dit is daarom belangrik dat die fasiliteerder strategieë gebruik wat effektiewe kommunikasie en sigbaarheid op die leerplatform handhaaf om hierdie moedeloosheid te voorkom (Murphy, 2015:57).

Fasiliteerders moet tegniese probleme kan oplos en aanpassings aan die kursusinhoud en take kan aanbring. Volgens Senior (2010:3) is dit belangrik dat die fasiliteerder gemaklik met tegnologie moet wees om juis hierdie take te kan uitvoer. Buiten vir die tegnologiese en pedagogiese kennis wat die fasiliteerder moet hê, moet hy/sy in staat wees om take te kan assesser en voldoende terugvoer aan die studente te gee. 'n Ander rol wat die fasiliteerder moet vervul, behels die verhouding wat hy/sy met die studente moet bou. Volgens Shea *et al.* (2006:186) en Senior (2010:5) reageer studente meer en neem makliker deel aan leertake indien hulle voel dat hul fasiliteerder "met" eerder as "teen" hulle is. Dit is daarom belangrik vir die studente dat daar 'n vorm van 'n band tussen hulle en die persoon wat hulle onderrig, bestaan.

Vanuit bogenoemde bespreking kan daar vyf temas geïdentifiseer word wat 'n impak op onderrig in 'n aanlyn omgewing het:

1. die ontwerp van leermateriaal;
2. assessering en terugvoer;
3. kursushulpbronne;
4. die ontwerp van die kursus; en
5. die rol wat die fasiliteerder binne 'n aanlyn omgewing aanneem.

Die ontwerp van die leermateriaal behels die gepastheid van die leermateriaal vir die teikengroep en die doel waarvoor dit gebruik word. Die assessering en terugvoer verwys na die tipes aktiwiteite en take wat in die kursus gebruik word en ook die tipe terugvoer wat gegee word. Die kursushulpbronne is enige bykomende tegnologie en lesmateriaal wat die kursusmateriaal ondersteun. Die ontwerp van die kursus impliseer die wyse waarop hoe die kursus aanlyn vertoon. Hier word aspekte soos navigasie, toeganklikheid en die gemak van gebruik na gekyk. Laastens dui die rol wat

die fasiliteerder moet aanneem op die verantwoordelikhede van die fasiliteerder binne 'n aanlyn omgewing. Hierdie vyf temas en die verskeie aspekte wat daarmee gepaardgaan, is geïdentifiseer as die aspekte wat in oorweging geneem moet word in die ontwikkeling van die ideale aanlyn model om sodoende 'n optimale taalaanleeromgewing te skep. Dit is daarom belangrik dat hierdie aspekte saam met die ander literatuur-aspekte vanuit die vorige hoofstukke, geïntegreer moet word om 'n optimale aanlyn model te vorm wat in hoofstuk 7 bespreek gaan word.

4.8 Opsomming

In hierdie hoofstuk is die verskillende aspekte tot oorweging in die ontwikkeling van die ideale aanlyn onderrigmodel uitgelig. In die hoofstuk is daar onder meer na die ontwikkeling van RGTO gekyk en die invloed wat rekenaars op taalonderrig het. Dit is gevolg deur 'n bespreking oor die verskil tussen gemengde en aanlyn leer is. Die verskil tussen hierdie vorme van leer is belangrik aangesien die GA-kursusse in beide formate beskikbaar is. Die voor- en nadele van die gebruik van tegnologie volg daarna asook 'n bespreking van die onderrigontwerpsakepte om 'n optimale leeromgewing te skep. Vanuit die modelle, voorwaardes en riglyne wat bespreek is, is daar vyf temas geïdentifiseer wat die verskillende aspekte van 'n optimale taalaanleeromgewing saamvat. Die vyf temas wat geïdentifiseer is sluit in:

1. die ontwerp van leermateriaal;
2. assessering en terugvoer;
3. kursushulpbronne;
4. die ontwerp van die kursus; en
5. die rol wat die fasiliteerder binne 'n aanlyn omgewing aanneem.

Van die ander beginsels wat ook as belangrik in die ontwikkeling van aktiwiteite en kursusinhoud geïdentifiseer is, behels dat:

- die doelwitte en uitkomstes van 'n kursus uitgelig moet word;
- die aktiwiteite en take meer probleem, lewensgebaseerd en eg moet wees vir studente om deel te neem;
- die aktiwiteite op mekaar moet bou deur middel van steierwerk - studente moet dus hul vorige kennis kan gebruik om opvolg oefeninge te voltooi;

- aktiwiteite en opdragte so opgestel moet word dat studente hul kennis kan demonstreer, toepas en integreer in die wêreld om hulle (in die geval van taalaanleer sal dit wees dat hulle ten einde kan kommunikeer);
- daar gereelde en genoegsame kontak op die leerplatform tussen die opvoeder en die studente moet plaasvind;
- daar geleentheid geskep moet word vir studente om in groepe te werk;
- aktiewe leertegnieke toegepas word;
- die terugvoer van aktiwiteite of take so vinnig as moontlik gebeur sodat die studente steeds hul werk kan onthou, hul foute kan korrigeer en daaruit kan leer; en
- studente in staat moet wees om vaardighede te ontwikkel deur verskeie leerstyle en -strategieë te gebruik; daar moet dus genoeg aktiwiteite wees vir studente om hul leerstyl te kan toepas, maar ook nuwes te kan ontwikkel.

Die bogenoemde aspekte in kombinasie met die literatuur vanuit die ander hoofstukke vorm die basis van die aanlyn onderrigmodel wat ontwikkel gaan word.

Hoofstuk 5: Navorsingsmetodologie

5.1 Inleiding

Die doel van die studie is om 'n vreemdetaalonderrigmodel wat gerig is op volwassenes en wat aanlyn geïmplementeer kan word, te ontwikkel. Die studie sal ook die GA1- en GA2-aanlyn kursusse krities analiseer deur die voorgestelde model daarop toe te pas om sodoende die sterkpunte en leemtes van die kursusse te identifiseer. 'n Multifase-gemengdenavorsingsmetode, bestaande uit drie fases, is vir hierdie studie gebruik.

Die eerste fase van die studie het 'n analise van studente se behoeftes ten opsigte van die aanleer van Afrikaans as vreemde taal behels. 'n Semigestruktureerde vraelys met geslote, meerkeuse- en oop vrae is hiervoor gebruik. Die vraelys het op grond van dié vrae beide kwantitatiewe en kwalitatiewe data gegenereer. Die data is na die insameling geanaliseer en die resultate geïnterpreteer. Die resultate is in [hoofstuk ses](#) uiteengesit.

Die tweede fase is na die voltooiing van die gemengde leer *Gesellig Afrikaans*-kursusse geïmplementeer en het 'n konvergerend-parallele gemengde metode gebruik om data in te win. Dié tipe ontwerp laat toe dat beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data gelyktydig ingesamel word, onderskeidelik geanaliseer en dan saam in die bespreking van die resultate, geïntegreer word. 'n Evaluasievraelys is gebruik om die *Gesellig Afrikaans* se gemengde leerkursusse te evalueer en daar is terselfdertyd individuele semigestruktureerde onderhoude met gewillige studente gevoer om hul ervarings van die kursus te ondersoek. Die kwantitatiewe en kwalitatiewe data is gebruik as kruiskontrolering van die resultate uit die vraelyste en onderhoude.

Die derde fase van die studie het die skep van 'n voorgestelde model vir vreemdetaalonderrig gerig op volwassenes en wat binne 'n aanlyn leeromgewing geïmplementeer kan word, meegebring. Die resultate van beide die eerste en tweede fase van die ondersoek is met die literatuuroorsig geïntegreer om die voorgestelde

model te ontwikkel. Die voorgestelde model is daarna toegepas op die GA1- en GA2-kursusse om 'n kritiese analise te maak en die sterkpunte en leemtes van die kursusse te identifiseer.

Die studie poog om die volgende twee primêre navorsingsvrae te beantwoord:

1. Wat is die parameters van 'n aanlyn model vir die onderrig van Afrikaans as vreemde taal wat op volwassenes gerig is?
2. Watter moontlike aanbevelings kan op grond van die model gemaak word ten opsigte van die *Gesellig Afrikaans 1* en *2* se aanlyn kursusse?

Die sekondêre navorsingsvrae van hierdie studie is:

1. Watter vreemdetaalonderrigbenaderings en -metodes bestaan tans?
2. Watter vreemdetaalonderrigbenaderings en -metodes word gebruik om Afrikaans as vreemde taal te onderrig?
3. Wat is die stand en aard van bestaande Afrikaanse vreemdetaalkursusse?
4. Watter faktore moet in gedagte gehou word wanneer volwassenes onderrig word?
5. Watter aspekte is van belang in die ontwikkeling van taalkursusse wat aanlyn aangebied word?
6. Wat is die behoeftes van die volwasse vreemdetaalonderrig-student wat vir die GA-kursusse inskryf?
7. Watter tekortkominge kan geïdentifiseer word en watter aanbevelings kan gemaak word ten opsigte van die *Gesellig Afrikaans 1* en *2* se aanlyn kursusse?

Die hipotese van hierdie studie is: Die *Gesellig Afrikaans 1*- en *2*-aanlyn kortleerkursusse is goed saamgestel en sal aan die meeste riglyne van die ideale model voldoen.

Vervolgens word die navorsingsparadigma en -ontwerp, deelnemersgroep, navorsingsinstrumente, data-insameling en -analise, geldigheid en betroubaarheid en etiese aspekte bespreek.

5.2 Navorsingsparadigma

Paradigmas is sisteme van oortuigings wat die natuur van die realiteit, die wyse waarop ons kennis verwerf, die rol van waardes binne navorsing en die proses van navorsing bepaal. 'n Post-positivistiese paradigma word deur kwantitatiewe metodologie ondersteun en veronderstel een realiteit met 'n skeiding tussen navorser en navorsing (Creswell & Plano Clark, 2018:36). Dié paradigma het 'n meer formele deduktiewe styl van ondersoek. Post-positivistiese navorsers probeer gewoonlik om 'n teorie te verfyen en om hul eie vooroordele uit die studie te verwyder om nie inbreuk op die data te maak nie. Die doel van kwantitatiewe navorsing is dus om 'n teorie op verskeie deelnemers te toets om sodoende 'n bestaande teorie te ondersteun of teen te spreek (Creswell & Plano Clark, 2018:36).

Die konstruktiewe paradigma staan teenoor die post-positivistiese paradigma en word deur kwalitatiewe navorsing ondersteun. Die paradigma ondersteun diverse realiteite en nabye verhoudings met deelnemers wat navorsingsvooroordele en 'n meer informele skryfstyl insluit. Die konstruktiewe paradigma laat toe dat deelnemers oortuigings kan hervorm deur middel van hul persoonlike ondervindinge en hul interaksie met ander. Konstruktiewe navorsers erken dus hul eie vooroordele en toon dit ook binne hul navorsing aan (Creswell & Plano Clark, 2018:36). Die verskil tussen die post-positivistiese en die konstruktivistiese paradigma lei daartoe dat navorsers gewoonlik hul ondersoeke volgens een posisioneer.

'n Nuwe paradigma het egter ontwikkel wat in die middel van die post-positivistiese en die konstruktivistiese paradigma lê. Die paradigma staan bekend as pragmatisme (Creswell & Plano Clark, 2018:37). Die navorsers binne dié paradigma identifiseer beide een en verskeie realiteite, hulle is onbevooroordeeld en bevooroordeeld en gebruik 'n kombinasie van databronne. Die metodologieë "wat die beste werk" om die navorsingsvrae te beantwoord, neem prioriteit (Creswell & Plano Clark, 2018:37). Hierdie paradigma maak ook van triangulasie gebruik. Triangulasie is wanneer 'n kombinasie van databronne gebruik word om 'n fenomeen te ondersoek (Babbie & Mouton, 2001:275). Die rede waarom verskeie databronne gekombineer word, is omdat dit 'n meer volledige prentjie van wat ondersoek word, kan gee. Die gebruik van verskeie databronne skep ook die geleentheid dat 'n ondersoeker die persepsies van

deelnemers in meer diepte kan bestudeer. Die pragmatiese benadering lei tot die ontwikkeling van verdere paradigmas. Dié paradigmas het ontstaan uit die kombinering van navorsingswaardes uit beide die post-positivistiese en konstruktivistiese oortuigings. Die ontstaan van verskeie paradigmas lei daartoe dat navorsers verskeie oortuigings kan kombineer (Creswell & Plano Clark, 2018:37-39).

5.3 Gemengde navorsingsontwerp

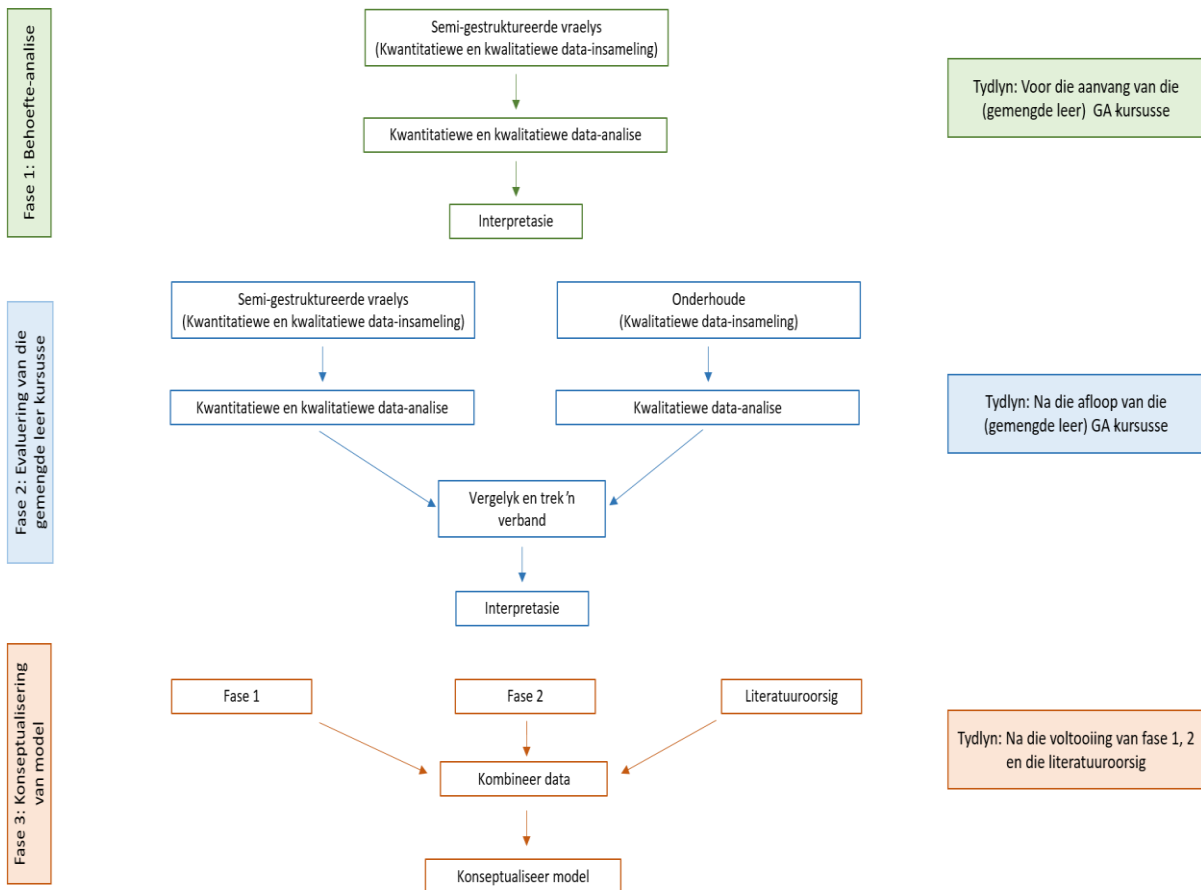
Riazi en Candlin (2014:136) voer aan dat 'n gemengde navorsingsontwerp geskik is vir die onderrig-en-leer van tale, omdat dit 'n meer omvattende begrip van die veld bied. Daar kan ook meer insig ten opsigte van die kwessies in die veld van taalonderrig verwerf word, omdat hierdie wyse van navorsing vrae kan beantwoord wat dalk nie deur een tipe databron vasgestel kan word nie. Volgens Creswell en Plano Clark (2018:8) word die gemengde navorsingsmetode gebruik wanneer kwalitatiewe of kwantitatiewe data, op hul eie, nie genoeg van 'n antwoord bied nie.

Die studie gaan die vorm van 'n multifase-gemengdenavorsingsontwerp aanneem. Die rede vir die keuse van hierdie tipe ontwerp is omdat al die aspekte van die aanlyn model nie deur een fase of een tipe databron beantwoord kan word nie. 'n Gemengde navorsingsontwerp bied meer insig ten opsigte van die studente se ervarings van die kursusse en dit skep die geleentheid om die navorsingsvrae meer gedetailleerd en in diepte te beantwoord.

Daar is verskeie voordele aan die gebruik van 'n gemengde navorsingsontwerp. 'n Gemengde navorsingsontwerp gebruik beide kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes en dit verseker dat die swakke punte van beide metodes ondervang word. Die tipe navorsingsontwerp verreken die voordele wat met kwalitatiewe navorsing gepaard gaan deur ag te slaan op die voordele wat vanuit die navorser se oogpunt gesien kan word. Dit bied ook meer diepte en uitbreiding op vrae binne 'n kwantitatiewe studie op 'n manier waar die deelnemers se stemme self gehoor kan word. Gemengde navorsingsmetodes maak ook van alle instrumente ten opsigte van data-insameling gebruik om nie deur een tipe instrument beperk te word nie (Creswell & Plano Clark, 2018:8).

Die benadering tot die gemengde navorsingsontwerp wat in hierdie studie geneem is, word in figuur 5.1 voorgestel.

Figuur 5.1: Benadering tot die gemengde navorsingsontwerp van die studie



Die eerste fase van die studie het 'n behoefte-analise behels om die vreemdetaalstudente se behoeftes ten opsigte van 'n vreemdetaaikursus te identifiseer. Die behoefte-analise is deur middel van 'n semigestruktureerde vraelys uitgevoer en hierdie vraelys is voor die aanvang van die *Gesellig Afrikaans*-kursusse aan die studente gegee om te voltooi. Die resultate van die analise is in die derde fase van die studie gebruik. Die tweede fase het van 'n konvergente parallelle gemengde navorsingsontwerp gebruik gemaak. Hierdie fase het na die voltooiing van die kursusse plaasgevind. Die derde fase het die konseptualisering van 'n voorgestelde aanlyn model behels. Die resultate van die vorige fases en die insigte uit die literatuuroorsig is tydens fase drie gebruik om die model te skep.

5.4 Deelnemers

Die studie het van 'n gerieflikheid-steekproefneming gebruik gemaak. 'n Gerieflikheid-steekproefneming is gegrond op die beskikbaarheid van gevalle of elemente om by 'n studie betrek te word. Die studente wat die *Gesellig Afrikaans*-kursusse tussen die tydperk van 2014-2019 voltooi het, is gekontak om aan die studie deel te neem. Die *Gesellig Afrikaans*-kursusse word na kantoore aangebied om soveel as moontlik mense uit die publiek, die internasionale studente en die UV-personeellede te akkommodeer.

Die samestelling van die studente wat die kursusse neem, bestaan gewoonlik uit 60% internasionale voorgraadse studente, 20% voltydse werknemers in die privaatsektor en 20% (besoekende) akademici en nagraadse studente. Beide die *Gesellig Afrikaans (GA) 1*- en *2*-kursus is 13 weke lank met twee een uur-kontaksessies per week. Die kursusse is beide gemengde leerkursusse wat impliseer dat 'n gedeelte van die kursus aanlyn geskied en 'n ander deel in 'n fisiese klaskamer plaasvind. Die studente wat vir *Gesellig Afrikaans 1* registreer, is studente wat geen voorafkennis van Afrikaans het nie. Die uitkoms van *Gesellig Afrikaans 1 (GA1)* is 'n A1-bekwaamheidsvlak volgens die Europese Referensiekader (ERK) (kyk [Addendum A](#)). Die studente wat vir *Gesellig Afrikaans 2 (GA2)* registreer, is studente wat óf 'n bietjie passiewe kennis van Afrikaans het, maar nie Afrikaans in graad 12 op skool as vak gehad het nie, óf studente wat Nederlands magtig is, óf studente wat *GA1* voltooi het. Soos voorheen genoem is die rede waarom studente van Nederlandse afkoms direk in die *GA2*-kursus toegelaat word die feit dat Nederlands en Afrikaans verwante tale is en hierdie studente dus reeds agtergrondkennis van die taal het. Die *GA 2*-kursus se uitkoms is 'n A2-vlak volgens die ERK. Die prosesse aangaande die data-insameling word vervolgens bespreek.

5.5 Instrumente

In die aanleerderskursusse is Engels die medium van aanbidding naas Afrikaans. Dit is die rede waarom die vraelyste in Engels opgestel en die onderhoude in Engels gevoer is omdat die studente wat die *GA*-kursusse neem van verskillende nasionaliteite is en Engels die taal is waarin die meeste kan kommunikeer. In fase een

is 'n behoefte-analise in die vorm van 'n semigestruktureerde vraelys, voor die aanvang van die kursusse, aan die studente gestuur. Die “Gesellig Afrikaans Self evaluation and Needs Analysis Questionnaire” (kyk [Addendum B](#)) is deur die navorser ontwerp en is op literatuur in vreemdetaalonderrig, aanlyn leer, studente-oortuigings en volwasseleer gegrond. Daar is ook na ander vraelyste in tweedetaalonderrig en tegnologie gekyk om te help met die ontwikkeling van die vraelys (Bebell & Kay, 2010; Brown, 2009b; Long, 2005; Nunan, 1988; West, 1994).

In fase twee, na die afloop van die kursusse, is die “Evaluation of the e-learning platform for the Gesellig Afrikaans course”-vraelys aan die studente wat die kursusse voltooi het, gestuur. Die vraelys is 'n semigestruktureerde vraelys wat deur die navorser in konsultasie met ander taalopvoeders en insigte uit die literatuur ontwikkel is en het die studente se ervaring van die kursus en die evaluering van die aanlyn platform ondersoek. Die temas wat uit die literatuur na vore gekom het en wat in die vraelys gebruik is, behels onder meer of daar genoeg blootstelling aan die teikentaal is, genoeg geleentheid vir die studente is om die teikentaal te oefen en wat hul ervaring van die kursus, inhoud en aanlyn leerplatform was.

'n Semigestruktureerde onderhoud is terselfdertyd na die afloop van die kursus met (gewillige) studente gevoer. Die vrae vir die onderhoud is ook in konsultasie met ander taalopvoeders en insigte uit die literatuur ontwikkel. Die temas in die onderhoud het ooreengestem met dié wat in die evaluasievraelys voorgekom het sodat kruiskontrolering gebruik kon word. Die rede waarom daar op 'n semigestruktureerde onderhoud besluit is, is omdat dit 'n mate van struktuur aan die onderhoud bied. 'n Semigestruktureerde onderhoud bied ook 'n mate van aanpasbaarheid deur geleentheid te gee om meer vrae, op grond van die studente se antwoorde, te vra. Die navorser sal gewoonlik addisionele vrae vra om meer duidelikheid oor antwoorde te kry en indien die deelnemer 'n nuwe onderwerp in die gesprek inbring.

Punch (2009) is van mening dat 'n onderhoud die belangrikste data-insamelingstegniek is omdat dit mense se persepsies en hul ervaring van bepaalde situasies kan vasstel. Persone se antwoorde kan opgevolg, uitgeklaar en uitgebrei word, sodat spesifieke inligting verkry word. Die onderhoudvoerder kan ook tydens

die onderhoud die persoon se nieverbale gedrag waarneem en kan op grond daarvan verdere vrae vra (McMillan & Schumacher, 2010:205).

In hierdie studie was die doel van die onderhoud om studente se individuele ervaring en evaluasie van die kursus vas te stel om verdere inligting, wat dalk nie deur die vraelys aangespreek kon word nie, uit te lig. Die onderhoud het 15 vrae gehad en al die vrae is deur al die deelnemers beantwoord. Die vrae het meer rigting aan die gesprek gegee en daar is soms uit die studente se antwoorde addisionele vrae gestel.

5.6 Data-insameling

Die data is gedurende 'n periode van agttien maande ingesamel; vanaf Januarie 2018 tot Junie 2019. Die behoefte-analise is toegepas op die studente wat vir die gemengde leer GA-kursusse ingeskryf het. Die rede hiervoor is omdat daar nog te min studente in die aanlyn kursusse ingeskryf was en omdat die motivering vir die aanlyn en gemengde leerkursus-studente dieselfde is, naamlik om in Afrikaans te kommunikeer. Die evalueringsvraelys se vrae het ook grootliks op studente se ervaring van die leerplatform gekonsentreer om vas te stel of die inhoud van die leerplatform aan die studente se behoeftes voldoen en watter aanpassings daar gemaak moet word om die leerplatform 'n optimale aanlyn leeromgewing te maak. Hierdie aanpassings en die aspekte uit die literatuuroorsig is geïntegreer om die aanlyn model te ontwikkel.

5.6.1 Kwantitatiewe navorsing

In kwantitatiewe navorsing word objektiewe beskrywings van 'n numeriese aard aan ervarings en persepsies van respondente, kenmerke of eienskappe van die navorsingsprobleem of korrelasies tussen veranderlikes gegee. (Conrad & Serlin 2011:149; McMillan & Schumacher, 2010:21). Kwantitatiewe studies maak van instrumente soos toetse, vraelyste en opnames om data te versamel, gebruik (Conrad & Serlin 2011:149). Die studie het van 'n behoefte-analisevraelys sowel as 'n evaluasievraelys gebruik gemaak om kwantitatiewe en kwalitatiewe data in te samel. *Evasys*, 'n aanlyn vraelysstelsel is gebruik om die vrae vir hierdie studie op te stel.

Die etiese klaring vir die studie (UFS-HSD2014/1343) is deur die Etiekkomitee aan die Universiteit van die Vrystaat toegestaan en nadat die etiese verklaring verkry is, is 'n e-pos aan al die studente wat vir die GA-kursusse geregistreer is, gestuur. Op daardie gegewe oomblik was daar min geregistreerde studente en daarom is die studente wat die afgelope vyf jaar (2014-2019) die kursus(se) voltooi het, gevra om deel te neem. Die rede vir die tydperk vanaf 2014-2019, is omdat die aanbiedingsformaat, die fasiliteerders, die inhoud en die leerplatform waarop die inhoud aangebied is, konstant gebly het. E-pos-adresse van die studente is deur die administrateur van die kursusse voorsien en 'n e-pos, om deelname aan die studie te vra, is aan die studente gestuur. Inligting aangaande die studie, 'n toestemmingsbrief en 'n skakel na die behoefte-analisevraelys ([Addendum D](#)) is in die e-pos vervat. Die behoefte-analise is gebruik om die behoeftes van die studente wat vir die *Gesellig Afrikaans*-kursusse registreer, te identifiseer.

Daar is in totaal 98 e-posse gestuur waarvan 24 van die e-pos-adresse nie meer bestaan het nie. Van die 74 e-posse wat wel die individue bereik het, het 29 die behoefte-analisevraelys voltooi wat aanleiding gegee het tot 'n terugvoer-frekwensie van 39%. Volgens Lindemann (2019) het aanlyn vraelyste 'n terugvoer-frekwensie tussen 10% tot 40%; 39% is dus aanvaarbaar.

Die behoefte-analisevraelys het uit 72 items bestaan wat in agt afdelings verdeel is en uit oop, geslote en meerkeuse-vrae bestaan het. Die geslote vrae is in die vorm van 'n Likert-skaal gevra terwyl daar ook meerkeuse-vrae in die vraelyste voorgekom het. Die vraelys het baie items bevat en daarom het die navorser die hoeveelheid tyd wat aan die vraelys bestee kon word, probeer verminder deur die oop vrae minimaal te gebruik omdat dit meer tyd in beslag neem om te voltooi. Die oop vrae is slegs as opvolgvrae by sekere van die vrae gebruik omdat meer inligting benodig is in terme van duidelikheid. Ten opsigte van die opstel van die vraelys is Afdeling A gebruik om studente se demografiese inligting in te win. Die daaropvolgende afdelings het die verskillende aspekte van taalaanleer, onder meer hul motivering, leerstyl, gebruiksgewoontes, leeromgewing, verwagtinge, die belangrikheid van sekere vaardighede en hul voorkeur onderrigaktiwiteite ten opsigte van die aanleer en onderrig van 'n nuwe taal, in die geval spesifiek Afrikaans, vasgestel. Die aspekte wat in die vraelys voorgekom het, is die aspekte wat in die literatuuroorsig uitgelig is as

die aspekte wat 'n impak op volwassene-leer het. Nadat die items opgestel is, is die vraelys eers binne 'n loodsstudie gebruik en op grond van die terugvoering en die resultate wat deur 'n statistikus nagegaan is, is die finale weergawe van die vraelys geformuleer en vir die studie gebruik.

Die studente is aangemoedig om aan die studie deel te neem en het 'n maand gehad om die behoefte-analisevraelys en die toestemmingsbrief te voltooi en terug te stuur. Die toestemmingsbrief het ook gevra of daar 'n 20 minute onderhoud met die individu gevoer kon word om hul ervaring van die kursus, nadat hulle dit voltooi het, te bespreek.

Indien 'n student dus vrywilliglik toestemming gegee het om aan die studie deel te neem, is daar 'n tweede e-pos na die voltooiing van die kursus aan die studente gestuur. Hierdie e-pos het 'n skakel na die "Evaluation of the e-learning platform for the Gesellig Afrikaans course" ([Addendum C](#)) gehad en indien studente ingestem het tot 'n onderhoud is daar 'n datum vasgestel om die onderhoud te voer. Die evaluasievraelys bestaan uit 35 items waarvan 29 Likert-skaal-items was wat uit vlakke van "Strongly disagree" (1) tot "Strongly agree" (4) bestaan het. Vyf oop vrae en een 'n meerkeuse-vraag is ook in die vraelys gebruik. Die vrae was daarop gemik om die studente se ervaring en evaluering van die kursus vas te stel. Hierdie vraelys is eers binne 'n loodsstudie gebruik en die terugvoering en die resultate is deur 'n statistikus nagegaan. Die finale weergawe van die vraelys is op grond van die kommentaar geformuleer en vir die studie gebruik. Die evalueringvraelys is deur 23 studente voltooi.

5.6.2 Kwalitatiewe navorsing

Die meeste kwalitatiewe data is deur middel van semigestruktureerde onderhoude gegenereer. Die onderhoude is na die afloop van die kursus met die studente gevoer. Die onderhoudvoerder het dieselfde 15 vrae ([Addendum E](#)) aan al die studente gestel en hul respons op die vrae is elektronies opgeneem en is daarna getranskribeer. Die doel van die onderhoude was om kwalitatiewe data te bekom wat die resultate van kwantitatiewe data uit die evalueringvraelys kon bevestig of weerlê.

Die doel van die onderhoud is voor die aanvang daarvan verduidelik en die studente is ook in kennis gestel dat indien hulle op enige gegewe tyd ongemaklik sou voel, hulle die vraag nie hoef te beantwoord nie of selfs die onderhoud kon stop. Hul vertroulikheid en anonimiteit is verseker en die navorser het voor die opname begin het, gevra of daar enige onduidelikhede ten opsigte van die onderhoud was. Die studente is gevra om 'n toestemmingsbrief te teken om aan te toon dat hulle wel vrywillig aan die onderhoude deelneem en dat hulle dit nie onder dwang doen nie.

Daar is 15 onderhoude met studente gevoer. Die navorser het die onderhoude self gevoer en dit later getranskribeer. Die transkribering van onderhoude deur die navorser self is een van die wyses waarop betroubaarheid verseker kan word.

5.7 Data-analise

Daar word aangeneem dat die deelnemers aan die studie die vraelyste asook die vrae in die onderhoud eerlik beantwoord het. Die vrae van die behoefte-analise is daarop gemik om die behoeftes van die studente te identifiseer en die evaluasievraelys en die onderhoud is gebruik om die studente se ervaring van die kursus vas te stel.

5.7.1 Kwantitatiewe dataverwerking

Die kwantitatiewe dataverwerking van die behoefte-analise en die evaluasievorm is deur die Sentrum vir Statistiese Konsultasie aan die Universiteit van die Vrystaat gedoen.

5.7.2 Kwalitatiewe dataverwerking

Kwalitatiewe dataverwerking is primêr 'n induktiewe proses waartydens die navorser data in kategorieë organiseer en patrone en verwantskappe tussen kategorieë identifiseer (McMillan & Schumacher, 2010:367). Die oop vrae van die vraelyste was geanaliseer deur die identifisering van temas wat binne elk van die antwoorde voorgekom het. Taylor-Powell en Renner (2003) se vyf stappe van data analise is gebruik om die onderhoude te analiseer. Eerstens is daar meermale na die onderhoude geluister en daarna is dit getranskribeer. Die rede waarom daar herhaaldelik na die onderhoude geluister moet word, is om onderwerpe en temas wat

deur die deelnemer beklemtoon is, te noteer. Tydens die tweede stap word die antwoorde van die studente geanaliseer asook enige ander onderwerpe wat hulle dalk uitgelig het. Die analise is gefokus op die identifisering van enige verskille en ooreenkomste in die antwoorde van al die deelnemers op elke vraag. Die derde stap is om die data te kategoriseer deur moontlike temas en patrone te identifiseer. Die kategorieë het die temas behels wat voor die onderhoude geïdentifiseer is sowel as die temas wat vanuit die onderhoude opgekom het. Die temas waarop daar gefokus is, behels die student se motivering, hul ondervinding van die kursus, of daar genoegsame materiaal was om hul vaardighede te ontwikkel, watter aspekte van die kursus hulle geniet het, watter te moeilik was en watter inhoud dalk verbeter kan word. Die data is deur die navorser self geanaliseer. Die vierde stap is om die patrone te identifiseer en enige verband tussen die kategorieë vas te stel. In hierdie stap kon daar al van die data opgesom en beskryf word deur sekere herhalende temas te identifiseer en deur die verskille en ooreenkomste tussen deelnemers se antwoorde binne 'n kategorie uit te lig. Die vyfde en laaste stap van die data-analise is die interpretasie van die navorsing wat gedoen is deur betekenis aan die data te heg en nie net die data te lys nie. Die temas en verbande word gebruik om die bevindinge te verduidelik. 'n Lys van die belangrikste aspekte wat uitgestaan het, is aangestip en belangrike aanhalings uit die deelnemersresponse is ingesluit.

5.8 Geldigheid en betroubaarheid

Geldigheid in navorsing verwys na die mate waartoe 'n empiriese maatstaf werklik meet wat dit veronderstel is om te meet. Eksterne geldigheid verwys na die mate waartoe die resultate van die studie na die populasie veralgemeen kan word. Die interne geldigheid verwys na die berekening van die invloed wat veranderlikes op die navorsingsproses het en op grond daarvan afleidings so akkuraat as moontlik te maak. Die afleidings word gemaak deur middel van betroubare instrumente wat tydens die navorsingsproses gebruik is (McMillan & Schumacher, 2010:104). Konstruktgeldigheid verwys na die afleidings wat oor die konstruk op grond van 'n betroubare instrument gemaak kan word. Konstruktgeldigheid kan verseker word deurdat die navorser meer as een data-insamelingsmetode gebruik. Die gebruik van meer as een data-insamelingsmetode staan bekend as triangulasie (Joubert *et al.*, 2016:287)

In kwantitatiewe navorsingsontwerp is dit noodsaaklik om die volgende in aanmerking te neem: wie geassesseer word, watter instrumente tydens die assessering gebruik word en op watter wyse die assessering sal plaasvind (McMillan & Schumacher, 2010:105). Geldigheid en betroubaarheid van meetinstrumente word bepaal deur die doel, ondersoekgroep en omgewing waarin die meting plaasvind (McMillan & Schumacher, 2010:173). Volgens Cresswell (2009:191) is betroubaarheid die eienskap wat met herhaaldelike metings deur dieselfde instrument elke keer dieselfde resultate sal lewer. Dit is daarom belangrik dat die instrumente wat tydens 'n studie gebruik word eers in 'n loodsontersoek getoets word. Beide die behoefte-analisevraelys en die evaluasievraelys is voor dit in die studie gebruik is deur 'n statistikus nagegaan en ook geloods in 'n loodsstudie om seker te maak dat die instrumente en vrae wel meet wat dit moet meet.

Geldigheid in kwalitatiewe navorsing verwys na die mate van ooreenstemming tussen die verduideliking van verskynsels en die werklikheid (McMillan & Schumacher, 2010:330). In die geval van hierdie studie sal geldigheid bepaal word deur die mate waartoe die navorser en studente se evaluering ooreenstem. Die toepassing van verskeie strategieë tydens die insameling van kwalitatiewe data help om geldigheid te verseker. Die volgende strategieë is in hierdie studie toegepas:

- Data is oor 'n langer tydperk ingesamel omdat dit belangrik is om genoegsame tyd met die deelnemers deur te bring. In die geval van hierdie studie het die kursusse 13 weke geduur en die insameling van data het oor 'n periode van agttien maande gestrek.
- Triangulasie is tydens die studie gebruik. Die evaluering van die kursus is deur middel van vraelys en onderhouds gedoen om vas te stel of beide data-insamelingsmetodes dieselfde resultate reflekteer.

5.8.1 Triangulering

Triangulering word beskryf as 'n metode waarby kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes gekombineer word om inligting oor 'n spesifieke konstruksie gelyktydig in te win (McMillan & Schumacher, 2010:26). Triangulering is een van die metodes wat gebruik kan word om die betroubaarheid en geldigheid van die navorsing te verseker

(McMillan & Schumacher, 2010:26). Die kombinasie van kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes word gebruik omdat die voordele van die een benadering die nadele van die ander benadering uitkanselleer sodat meer omvattende en geldige bevindinge verskaf word. Triangulasie vind plaas wanneer die resultate van elke metode ooreenstem en dieselfde resultaat aandui (McMillan & Schumacher, 2010:26).

Triangulering is gebruik ten einde die bevindinge van hierdie studie te ondersteun. Uit die vraelyste, wat beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data gelewer het, is die kwalitatiewe data gebruik om meer insig en diepte aan die kwantitatiewe data te gee. So ook is die onderhoude gebruik om vas te stel of die inligting ooreenstem met die data uit die evaluasievraelys. Alhoewel die data apart ingesamel word, word dit geïntegreer om ten einde te interpreteer.

5.9 Etiese aspekte

Dit is belangrik dat die volgende etiese aspekte in aanmerking geneem word wanneer navorsing met volwassenes gedoen word.

5.9.1 Ingeligte toestemming

Die proses en die doel van die studie moet aan die deelnemers verduidelik word voordat hulle aan die studie deelneem. Dit word gedoen om te verseker dat die deelnemers weet waartoe hulle instem. Joubert *et al.* (2016:75) is van mening dat dit belangrik is vir 'n deelnemer wat toestemming gee, dat hy/sy by sy volle verstand is, die geleentheid kry om “ja” of “nee” te sê, vrae te vra en genoeg tyd sal hê om te besluit of hy/sy wil deelneem. Tydens hierdie studie is daar aan die deelnemers verduidelik wat die studie behels en daar is genoegsame tyd aan hul gegee om te besluit of hulle wel aan die studie wil deelneem. Alle deelnemers is van 'n oorsig van die studie ([Addendum F](#)) en van 'n toestemmingsbrief (deel van [Addendum D](#)) voorsien. Hulle moes die toestemmingsbrief, indien hulle besluit om aan die studie deel te neem, onderteken. Beide dokumente is in Engels beskikbaar gestel sodat die deelnemers kon verstaan waartoe hulle toestemming verleen.

5.9.2 Vrywillige deelname

Dit is belangrik dat individue begryp dat hulle deelname aan die navorsing vrywillig is en dat hulle enige tyd kan onttrek (McMillan & Schumacher, 2010:118). Hierdie aspekte is baie duidelik aan die deelnemers gekommunikeer en dit was ook duidelik gemaak dat hulle tydens enige fase van die studie kon onttrek.

5.9.3 Vertroulikheid

Individue moet verseker word dat hulle privaatheid beskerm sal word. Dit beteken dat hulle nie geïdentifiseer mag word indien die studie deur ander gelees word nie. Toegang tot die data en resultate moet beperk word en dit moet op 'n veilige plek bewaar word soos byvoorbeeld die kluis van die universiteit (McMillan & Schumacher, 2010:112). Om vertroulikheid dus te verseker is daar van pseudoname gebruik gemaak.

5.9.4 Verbintenis tot die navorsing en deursigtigheid

Die navorser is persoonlik betrokke by die *Gesellig Afrikaans*-kursusse as fasiliteerder en het daarom direkte belange in die verbetering van die kursusse.

5.10 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die navorsingsparadigma en -ontwerp bespreek. Daar is verduidelik waarom beide kwantitatiewe en kwalitatiewe data versamel is. Verder is die meetinstrumente wat in die studie gebruik is, ook bespreek. Die behoefte-analise en die evaluasievraelys het kwantitatiewe en kwalitatiewe data gelewer, terwyl die onderhoude slegs kwalitatiewe data gegenerer het. Die onderhoude met die studente bied insigte oor hul ervaring van die kursus en of die inhoud van die kursus voldoen aan hul verwagtinge en behoeftes. Die geldigheid en betroubaarheid en die etiese aspekte van belang is ook bespreek.

Die resultate van die ondersoek word vervolgens in hoofstuk 6 bespreek.

Hoofstuk 6: Data-analise en interpretering

6.1 Inleiding

Hierdie gemengde metode navorsing studie is onderneem met die doel om 'n vreemdetaalonderrigmodel wat gerig is op volwassenes en wat aanlyn geïmplementeer kan word, te ontwikkel en om die kursusse *Gesellig Afrikaans 1* en *2* aan die hand van hierdie model te evalueer. Die hoofstuk bespreek die data wat deur verskeie insamelingstegnieke ingewin is, om die volgende navorsingsvraag te beantwoord: "Wat is die behoeftes van die volwasse vreemdetaalonderrig-student wat vir die GA-kursusse inskryf?"

Die data-insamelingstegnieke het uit verskillende fases bestaan, naamlik 'n eerste fase waar daar van 'n behoefte-analisevraelys gebruik gemaak is en wat voor die aanvang van die kursus aan studente gestuur is. Die tweede fase het na die afloop van die kursus plaasgevind en het uit die voltooiing van 'n evaluasievraelys en 'n onderhoud bestaan. Die derde fase het die skep van die model om ten einde ook die *Gesellig Afrikaans*-kursusse aan die hand daarvan te evalueer, behels.

Die eerste vraelys, die behoefte-analisevraelys, het hoofsaaklik kwantitatiewe data gelewer en die kwalitatiewe data is gebruik om die kwantitatiewe data te ondersteun. Die doel van die vraelys was om die studente se behoeftes ten opsigte van die aanleer van Afrikaans as vreemde taal te identifiseer, ook in die lig van die uitspraak dat vreemdetaalkompetensie as bate geag word, veral ten opsigte van werk (Stein-Smith, 2016:23). Die vraelys is aan al die studente wat die afgelope vyf jaar die *Gesellig Afrikaans*-kursusse voltooi het, gestuur. Soos in die vorige hoofstuk bespreek, het 24 van die 98 e-pos-adresse nie meer bestaan nie. Van die 74 e-posse wat na geldige e-posadresse uitgestuur is, het 'n totaal van 29 studente gereageer en aan die studie deelgeneem. Die vraelys het uit agt afdelings bestaan waarin studente gevra is om vrae oor hul demografiese inligting, motivering vir die inskryf van die kursus, 'n analise van hul taalvermoëns, die belangrikheid van sekere vaardighede in verskeie kontekste, hul leerstyl en ander algemene vrae oor hul verwagtinge en

taalvaardighede te beantwoord. Die analise van die data wat deur middel van die vraelyste gegenerer is, is per afdeling ontleed.

Die tweede vraelys, 'n evaluasievraelys, is na die afloop van die kursus aan die studente gestuur. Hierdie vraelys het ook hoofsaaklik kwantitatiewe data gelewer, terwyl die kwalitatiewe data van die vyf oop vrae gebruik is om die kwantitatiewe data te ondersteun. Die evaluasievraelys is gebruik om studente te vra om die bestaande gemengde leerkursusse *Gesellig Afrikaans 1 en 2* te evalueer. Die doel van die vraelys was om die studente se ervaring ten opsigte van die kursusmateriaal, die leerplatform en die wyse waarop die inligting aangebied word asook die algehele ondervinding te bepaal. Die vraelys is aan al die studente wat die *Gesellig Afrikaans* kursusse voltooi het, gestuur en 'n totaal van 23 studente het aan die evaluering deelgeneem. Die vraelys het uit twee afdelings bestaan. Die eerste afdeling het 29 vrae behels en studente moes deur middel van 'n Likert-skaal met graderingsvlakke van “stem glad nie saam nie”, “stem nie saam nie”, “stem saam”, “stem volkome saam” hul ervaring ten opsigte van die kursusmateriaal evalueer. Die tweede afdeling was vyf oop vrae waarin studente moes uitbrei op van hul antwoorde in die eerste afdeling.

Tydens die onderhoude is bykomende kwalitatiewe data ingesamel deur semigestruktureerde onderhoude met studente, na afloop van die kursus, te voer. Die onderhoude het individueel plaasgevind en is met 'n bandopnemer opgeneem en later getranskribeer. Die doel van die onderhoude was om kwalitatiewe data te bekom wat die resultate van die kwantitatiewe data van die vraelyste bevestig of weerlê. Die onderhoud het hoofsaaklik uit 15 leidende vrae bestaan, maar addisionele vrae is soms gevra met die doel om meer oor 'n gedagte uit te brei. Daar het 15 studente aan die onderhoude deelgeneem en die data is deur middel van 'n tematiese-analise ontleed. Die volledige vraelys sowel as die onderhoudsvrae is onderskeidelik as addendum [B](#), [C](#) en [E](#) ingesluit.

Hierdie hoofstuk bied die resultate van die studie soos wat dit ooreenstem met die beantwoording van die navorsingsvraag. Eerstens, word 'n oorsig van die *Gesellig Afrikaans (GA)*-kursusse gegee. Tweedens, word 'n oorsig van die deelnemers, gevolg deur 'n bespreking van al die vrae wat bygedra het tot die beantwoording van die navorsingsvraag, verskaf. Tydens hierdie bespreking word die kwantitatiewe data

vanuit die vraelyste eerste bespreek, gevolg deur die kwalitatiewe data vanuit die onderhoude. Na die beantwoording van die navorsingsvrae, volg die interpretering van die resultate en daarna eindig die hoofstuk met 'n opsomming van die belangrikste aspekte wat uit die data na vore gekom het.

6.2 Gesellig Afrikaans (GA)-kortleerkursusse

Die vreemdetaalaanleerderskursusse, *Gesellig Afrikaans 1* en *2*, is kortleerprogramme wat deur die Departement Afrikaans en Nederlands, Duits en Frans aan die Universiteit van die Vrystaat aangebied word. Hierdie kursusse bied die geleentheid aan volwassenes om Afrikaans as 'n vreemde taal aan te leer. Die kursusse bestaan uit 'n beginnersvlak kursus, *Gesellig Afrikaans 1*, wat die basiese konsepte van Afrikaans aan studente leer, gevolg deur *Gesellig Afrikaans 2*, 'n meer gevorderde "beginnersvlak" vreemdetaalkursus. 'n Voorbeeld van die GA1- en GA2-kursusse se landingsblaaie kan in Addendum G ([skermgreep 1](#) en [skermgreep 2](#)) gesien word.

Die hoofuitkoms van die kursus is om studente in staat te stel om in Afrikaans te kan kommunikeer.

6.2.1 Hoofkenmerke van die GA-kursusse

Die hoofkenmerke van die GA-kursusse kan as volg saamgevat word:

- Die studente wat vir *Gesellig Afrikaans 1* registreer, is studente wat geen voorafkennis van Afrikaans het nie terwyl die studente wat vir *Gesellig Afrikaans 2* registreer, studente is wat óf 'n bietjie passiewe kennis van Afrikaans het, maar nie Afrikaans in graad 12 op skool geneem het nie, óf studente van Nederlandse afkoms, óf studente wat GA1 voltooi het.
- In die *Gesellig Afrikaans*-kursusse word daar gefokus op die ontwikkeling van al vier taalvaardighede, naamlik lees, luister, praat en skryf sowel as die uitbreiding van woordeskat, basiese grammatika en korrekte uitspraak.
- Die studente doen mondelinge, luister-, lees-, skryf- en grammatika-aktiwiteite op *Blackboard* (die universiteit se leerbestuurstelsel) en skryf 'n eindassesseringstoets.

- Die kursus word op twee maniere aangebied, naamlik volledig aanlyn en in 'n gemengde leeromgewing om soveel as moontlik studente geleentheid te gee om Afrikaans aan te leer.

Aangesien die aanbiedingsformaat vir hierdie studie belangrik is, word daar in die volgende afdeling meer daaroor uitgebrei.

6.2.2 Aanbiedingsformaat van die GA-kursusse

Om soveel as moontlik studente geleentheid te gee om Afrikaans aan te leer, word die GA-kursusse op twee maniere aangebied. Aanvanklik, met die loods van die kursus, is dit op die tradisionele kontakgebaseerde wyse aangebied waar studente hulle studiemateriaal in papierformaat ontvang het en die studente twee keer per week kontaksessies in persoon moes bywoon. Hierdie reëling het egter intussen verander weens die ontwikkeling van tegnologie. Alhoewel die studente steeds studiegidse in papierformaat ontvang, is daar komponente van die kursus wat aanlyn gedoen word en ander wat in 'n klaskameromgewing plaasvind. Die komponente wat na die aanlyn omgewing verskuif het, sluit onder meer verskeie aktiwiteite en kursushulpbronne in. Met die gebruik van beide hierdie omgewings verander dit dus die tradisionele kontakgebaseerde kursus na 'n gemengde leerkursus. Die studente wat die gemengde leerkursus volg, het vir een semester, wat minstens 13 weke beloop, twee ure per week klas.

In 2017 is die inisiatief geneem om 'n soortgelyke kursus aanlyn (in sy geheel) te ontwerp. Die aanlyn kursus - anders as die gemengde leerkursus - is vir 20 weke beskikbaar en bevat hoofsaaklik al die materiaal wat in die *Gesellig Afrikaans* se gemengde leerkursusse gebruik word. Met die aanlyn kursusse het studente toegang tot die kursusmateriaal solank as wat hulle 'n internetkonneksie het en kan hulle kursushulpbronne gebruik en aktiwiteite doen soos wat dit hul skedule pas. Minimale kontak tussen die studente en die fasiliteerder vind egter plaas wanneer studente die kursus aanlyn op die leerplatform doen. Die kontak wat wel plaasvind, gebeur wanneer daar terugvoer op assesserings gegee of tegniese probleme ondervind word.

6.2.3 Leer en onderrig in die GA-kursusse

In die klaskameromgewing word daar van 'n kommunikatiewe benadering gebruik gemaak. Die kommunikatiewe benadering beklemtoon interaksie en betekenisvolle kommunikasie as die doel van taalaanleer. Met hierdie benadering word die gebruik van die taal, om aksies uit te voer, bestudeer en nie noodwendig die taal self nie (Richards & Rodgers, 2015).

Die assesserings in beide die aanlyn sowel as gemengde leer GA-kursusse is deurlopend en byna identies. Die assesserings verskil van mekaar in die opsig dat daar in die gemengde leerkursus gesprekke in die klaskamer gevoer word en in die aanlyn kursus word daar van studente gevra om hul mondelinge op te neem en op die leerplatform te laai. Hierdie gesprekke/mondelinge word deur die fasiliteerder bepunt om vir studente 'n algehele punt aan die einde van die kursus te kan gee. Van die ander assesserings wat die studente moet doen, behels woordeskat-, luister-, grammatika- en begripsoefeninge. Die assesseringsvir beide aanbiedingsformate vind op die leerplatform plaas. Daar is ook 'n eindassessering wat studente aan die einde van die kursus moet voltooi waarindie studente se taalkennis deur die verloop van die kursus opgedoen, getoets word.

Daar word in beide die aanlyn en gemengde leerkursusse (in terme van die leermateriaal) gebruik gemaak van eenhede en temas. Die rede daarvoor is om die materiaal in kleiner stukkies te verdeel om dit vir studente makliker te maak om aan te leer. Elk van die eenhede en temas behels 'n oorsig om te verduidelik waaroor die eenheid of tema gaan en het grammatika-, luister-, skryf en begripsaktiwiteite wat studente se kennis oor die tema/eenheid toets. Daar word ook gebruik gemaak van speletjies, soos blokkiesraaisels en legkaarte, om woordeskat aan te leer.

Die platform wat vir beide die gemengde leer- en aanlyn kursus gebruik word, huisves verskeie hulpbronne om meer blootstelling aan Afrikaans as taal te gee. Dit sluit verskeie opnames van grappies, Afrikaanse klanke, dialoogtemplate, kortverhale en musiekvideo's in. Daar is ook 'n lys van verskeie Afrikaanse idiomatiese uitdrukkings asook 'n afdeling (Die Boekrak) wat die grammatika van Afrikaans verduidelik. Die besonderhede van die fasiliteerders en hoe om hulle te kontak sowel as inligting

aangaande die wyse om assesserings te voltooi en hoe om deur die kursus in geheel te werk, is ook beskikbaar.

Die samestelling van die GA-kursusse bied die agtergrond waarteen die data geïnterpreteer word. In die volgende afdeling word die resultate van die data-insameling bespreek.

6.3 Resultate

6.3.1 Die demografiese inligting van die deelnemers van die behoefte-analisevraelys

'n Gerieflikheidsteekproef ("convenience sample") is vir hierdie studie gebruik omdat daar min studente is wat die kursus voltooi het en dit moeilik is om hierdie studente te kontak weens hul e-pos-adresse wat nie meer bestaan nie. Die studente wat wel ingestem het om aan die studie deel te neem se inligting word vermeld. Daar was 29 studente wat aan die vraelys deelgeneem het en sommige van die deelnemers het beide die *Gesellig Afrikaans*-kursusse voltooi. Van die 29 studente was daar 21 wat 'n vraelys vir *Gesellig Afrikaans 1 (GA1)* voltooi het. Vyf van die 21 studente wat die GA1-kursus voltooi het, het ook die *Gesellig Afrikaans 2 (GA2)*-kursus voltooi en het dus 'n vraelys vir hierdie kursus ook voltooi. Daar was agt studente wat direkte toelating tot die GA2-kursus gekry het en daarom het hulle slegs 'n vraelys vir GA2 voltooi. Ten einde het 13 studente 'n vraelys vir die GA2-kursus voltooi. Direkte toelating tot die GA2-kursus is op grond van die studente se Afrikaanse kompetensievlakke gegun.

Die verspreiding van geslag het getoon dat daar agt mans, twaalf vrouens en een persoon wat as *ander* geïdentifiseer is in GA1 was en vier mans en nege vrouens in GA2. In beide kursusse was daar meer vrouens wat vir die kursusse geregistreer het. In terme van ouderdom was daar nege van die studente in GA1 jonger as 30 en 12 studente ouer as 30. In GA2 was agt van die studente jonger as 30 en vyf ouer as 30.

Die verspreiding van die nasionaliteite van studente wat die kursusse voltooi het, het getoon dat daar in GA1 tien Suid-Afrikaners, drie Amerikaners, twee Brasilliane en een student van Nederland, Duitsland, Israel, Pakistan en Rusland was. In GA2 was daar ses Suid-Afrikaners, twee Nederlanders, twee Duitsers en een student van elk

Brasilië, Rusland en Frankryk wat die kursus voltooi het. Alhoewel die meeste van die studente wat GA1 (tien) en GA2 (ses) voltooi het Suid-Afrikaners was, was daar steeds 'n verskil ten opsigte van hul moedertaal. Hierdie studente het byvoorbeeld Sesotho, isiZulu, Siswati, Tshivenda en Sepedi as hul moedertaal identifiseer. Die moedertale van die ander studente was onder meer Engels, Nederlands, Duits, Hebreeus, Frans, Portugees, Russies en Urdu.

Die demografiese inligting van die studente wat die behoefte-analisevraelys voltooi het, word in tabel 6.1 voorgestel.

Tabel 6.1: Demografiese inligting van die deelnemers van die behoefte-analisevraelys

	Gesellig Afrikaans 1 (n= 21)		Gesellig Afrikaans 2 (n=13)	
Geslag				
Manlik	8	38.1%	4	30.8%
Vroulik	12	57.1%	9	69.2%
Ander	1	4.8%	0	0%
Ouderdom	n=21		n=13	
19 en jonger	1	4.8%	1	7.7%
20-24	5	23.8%	2	15.4%
25-29	3	14.3%	5	38.5%
30-34	6	28.6%	1	7.7%
35-39	3	14.3%	3	23.1%
40 en ouer	3	14.3%	1	7.7%
Nasionaliteit	n=21		n=13	
Amerikaans	3	14.3%	0	0%
Suid-Afrikaans	10	47.6%	6	46.2%
Brits	1	4.8%	0	0%
Brasiliaans	2	9.5%	1	7.7%
Nederlands	1	4.8%	2	15.4%

	Gesellig Afrikaans 1 (n= 21)		Gesellig Afrikaans 2 (n=13)	
Duits	1	4.8%	2	15.4%
Israëli	1	4.8%	0	0%
Pakistani	1	4.8%	0	0%
Russies	1	4.8%	1	7.7%
Frans	0	0%	1	7.7%
Moedertaal	n=21		n=13	
Nederlands	1	5%	2	15%
Engels	4	19%	1	8%
Duits	1	5%	2	15%
Hebreeus	1	5%	0	0%
Frans	0	0%	1	8%
Portugees	2	10%	1	8%
Russies	1	5%	1	8%
Urdu	1	5%	0	0%
Sesotho	3	14%	2	15%
Siswati	2	10%	0	0%
Tshivenda	1	5%	0	0%
isiXhosa	2	10%	1	8%
isiZulu	2	10%	1	8%
Sepedi	0		1	8%

6.3.2 Demografiese inligting van die onderhouddeelnemers

Die doel van die onderhoud was om kwalitatiewe data te bekom wat die resultate van die kwantitatiewe data van die vraelyste kan bevestig. Die onderhoud het na die voltooiing van die kursusse plaasgevind en 15 studente het daaraan deelgeneem.

Die studente wat aan die onderhoud deelgeneem het, is gevra om weer die demografiese inligting-gedeelte van die behoefte-analisevraelys te voltooi om sodoende daardie inligting vas te stel. Daar was egter studente wat gekies het om aan die onderhoud deel te neem en nie aan die voltooiing van die behoefte-analise en

evaluasiervraelyste nie en daarom is daar 'n verskil in nasionaliteite in tabel 6.2 en tabel 6.1.

Volgens tabel 6.2 het daar drie mans en twaalf vrouens aan die onderhoude deelgeneem. In terme van ouderdom was daar minstens een deelnemer in elk van die ouderdomsgroepe waarvan die meeste (vyf) in die ouderdomsgroep 35-39 jaar was. Die verspreiding van nasionaliteite wat aan die onderhoud deelgeneem het, het getoon dat daar ses Suid-Afrikaners, twee Nederlanders, drie Duitsers, een Brit, twee Poolse en een Nigeriese student was. Ten opsigte van moedertaal was daar een student wat Engels, een wat Siswati, een wat Ibibio-Efik, twee wat Nederlands, twee wat Pools, twee wat IsiXhosa, drie wat Duits en drie wat Sesotho as moedertaal praat.

Die demografiese inligting van die studente wat aan die onderhoude deelgeneem het, word in tabel 6.2 voorgestel.

Tabel 6.2: Demografiese inligting van die onderhouddeelnemers

Demografiese inligting		Deelnemers (N= 16)	
Geslag	Manlik	3	20%
	Vroulik	12	80%
Ouderdom	Jonger as 20	1	6.7%
	20-24	2	13.3%
	25-29	3	20%
	30-34	2	13.3%
	35-39	5	33.3%
	40 en ouer	2	13.3%
Nasionaliteit	Suid-Afrikaans	6	40%
	Nederlands	2	13.3%
	Duits	3	20%
	Brits	1	6.7%
	Pools	2	13.3%

Demografiese inligting		Deelnemers (N= 16)	
Nasionaliteit	Nigeries	1	6.7%
Moedertaal	Engels	1	6.7%
	Nederlands	2	13.3%
	Ibibio-Efik	1	6.7%
	Duits	3	20%
	Pools	2	13.3%
	IsiXhosa	2	13.3%
	Siswati	1	6.7%
	Sesotho	3	20%

Om die navorsingsvraag te beantwoord, is daar spesifieke vrae wat in die behoefte-analise-, die evaluasievraelys en die onderhoud voorgekom het. Die vraelyste se vrae en die onderhoudsvrae was in ooreenstemming met die navorsingsvrae en met die onderwerpe en temas wat in die literatuurhoofstukke na vore gekom het. Van die vrae in die vraelyste is tot 'n Likert-skaal beperk en dus was dit makliker om sekere temas uit te lig. Die oop vrae sowel as die onderhoud het die geleentheid gebied om meer inligting oor sekere aspekte in te win. Om seker te maak dat daar genoegsame inligting oor sekere vrae ingewin word, het die navorser die vrae op verskeie plekke in die vraelyste en tydens die onderhoud gevra. Die studente se antwoorde op hierdie vrae word daarom saam bespreek. In die volgende afdeling word daar na die behoefte-analisevraelys as BAV, die evaluasievraelys as EV en die onderhoud as O verwys om aan te dui waar die vraag voorkom het.

Navorsingsvraag 6. Die sesde sub-navorsingsvraag van die studie is: "Wat is die behoeftes van die volwasse vreemdetaalonderrig-student wat vir die GA-kursusse inskryf?". Tabel 6.3 dui aan watter vrae uit die behoefte-analisevraelys en die onderhoud van toepassing op die beantwoording van hierdie navorsingsvraag is. Die studente se antwoorde op die vrae word op grond van die behoefte wat dit aanspreek, bespreek. Van die studente se antwoorde op die onderhoudsvrae sal ook aangehaal word as bevestiging vir die temas wat uit die vraelyste geskep is

Tabel 6.3: Vrae in die behoefte-analisevraelys en onderhoud wat die behoeftes van die GA-vreemdetaalstudente aandui

Vrae in die behoefte-analisevraelys (BAV)	Vraag in die Onderhoud (O)	Behoeftes
1.11; 3.19; 3.21	# 1	Motivering/Rede vir die inskryf van die kursus
1.13; 1.14		Onderwerpe/Temas waaroor die studente wil kommunikeer
2.9-2.15; 3.22; 3.23; 3.24; 3.25		Die taalvaardighede wat as belangrik geag word (vanuit 'n studenteperspektief)
3.3-3.16		Die aktiwiteite en ander aspekte wat die studente as belangrik ag in 'n vreemdetaalkursus

6.3.3 Motivering/Rede vir die inskryf van die kursus

Om hierdie behoefte te identifiseer is die volgende vrae gevra:

BAV: 1.11- *Why do you want to enrol for the Gesellig Afrikaans course?*

BAV: 3.19- *In which way will speaking Afrikaans / a foreign language be beneficial for you?*

BAV: 3.21- *Which factors would motivate you to learn Afrikaans / a foreign language?*

O: *Vraag 1- Why did you enrol for the Gesellig Afrikaans foreign language course?*

Al die bostaande vrae het te make met die motivering vir die aanleer van 'n vreemde taal. Deur die studente se motivering of rede vir die inskryf van die kursus vas te stel, gee dit 'n goeie idee ten opsigte van watter behoeftes aangespreek moet word. Deur hierdie behoeftes te identifiseer, hou dit direk met die navorsingsvraag verband. Al die antwoorde op die vrae in die behoefte-analisevraelys is in temas verwerk. Tabel 6.4 is 'n voorstelling van hierdie temas. Die studente se antwoorde op die onderhoud word apart aangehaal.

Tabel 6.4: Studente se motivering vir die inskryf van die GA-kursusse

Temas	Studente se redes hoekom hul die GA-kursus neem	Aantal
Om te kommunikeer en te sosialiseer	<p><i>For ease of communication with colleagues.</i></p> <p><i>I want to learn to speak Afrikaans</i></p> <p><i>... improvement of social and work-place interactions ...</i></p> <p><i>... Better communication with people who speak the language.</i></p> <p><i>... Being able to take part in informal conversations at work.</i></p> <p><i>... TO LEARN HOW TO CONVERSE WITH THE AFRIKAANS COMMUNITY.</i></p> <p><i>... To help me be able to communicate in my Agric.Comerce with clients since it Afrik dominated.</i></p> <p><i>... I want to be able to speak Afrikaans to my colleagues, students and the people I meet in Bloemfontein.</i></p>	52
Persoonlike redes	<p><i>... Diversity. I come from a very diverse family.</i></p> <p><i>... It is a personal achievement.</i></p> <p><i>... Knowing how easy/difficult it [the language] is ...</i></p> <p><i>...to take something from South Africa back to my home country.</i></p> <p><i>... a good course</i></p> <p><i>... It must be user friendly clear instructions Appealing to the eye content</i></p>	20
Taalverwant	<p><i>I am interested to learn new languages.</i></p> <p><i>learning local language</i></p> <p><i>I like Pronunciation of Afrikaans language.</i></p> <p><i>... I want to know the local language,.</i></p>	13

Temas	Studente se redes hoekom hul die GA-kursus neem	Aantal
Kultuurverwant	<p><i>... to increase opportunities to be more a part of the culture while living here.</i></p> <p><i>... spent my time with african culture.</i></p> <p><i>It is a step forward in the cultural integration of a country.</i></p> <p><i>Learn about african culture</i></p>	7
Vir werksdoeleindes	<p><i>... Nice addition to my CV.</i></p> <p><i>... It will enhance my communication skills for job opportunities.</i></p> <p><i>... a job came with the specs</i></p> <p><i>... I wished to know Afrikaans as part of my research</i></p>	7
Omgewing	<p><i>... Living in a country/community where they speak it.</i></p> <p><i>Daily need to use the language.</i></p> <p><i>Environment - Living and working in a densely Afrikaans populated area</i></p>	4

Uit die studente se antwoorde was dit moontlik om die volgende afleidings te maak: dat om te kommunikeer en te sosialiseer die hoofrede is waarom studente 'n vreemde taal aanleer. Dit word gevolg deur persoonlike redes soos om hulself te diversifiseer en te verryk en dat dit 'n persoonlike prestasie sal wees. Taalverwante redes soos dat hulle in die taal geïnteresseerd is, gevolg deur 'n belangstelling in die Suid-Afrikaanse kultuur, is van die ander temas wat voorgekom het. Ander temas, ten opsigte van motivering, het werksdoeleindes en die omgewing ingesluit. Een student het byvoorbeeld aangevoer, “*It will enhance my communication skills for job opportunities*” en 'n ander, “*Environment - Living and working in a densely Afrikaans populated area*”.

Uit die onderhoude het dieselfde redes na vore gekom. Van die studente het byvoorbeeld die volgende gesê:

“Because I wanted to get to know Afrikaans better... we decided to live here for a while, I realized that it's needed but it's also fun. I think it's just good to learn new things”.

“I'm a language person, so when I chose South Africa for my exchange, that was one of the things I really wanted to do, was learn Afrikaans”.

“... when we came to South Africa I wanted to learn both English and Afrikaans”.

“In being a teacher at an Afrikaans school, I'm obliged but also I want to speak with my students in their mother tongue ... so that's why I said I want to speak Afrikaans”.

“... the honest answer is because I could ... I really enjoy learning languages and I got the opportunity to do it”.

“... so that I can work better with the people and contribute”.

“I was coming to live in Bloemfontein and ... I wanted to be able to speak Afrikaans at least at a level where I could greet people, be polite, that sort of, at least that level. And then I had... an opportunity to do that... I had a kind of background interest in — I work in the history of Southern Africa. And so, to understand Afrikaans can be a real advantage...”

“... my father is [a] South African ... he speaks Afrikaans fluently and ... lives in the UK ... in some small way I wanted to share [this with him]”.

“Well, mostly I wanted to become a fluent speaker”.

“I lacked confidence to actually speak it ... and so I wanted to get that confidence back especially being in an Afrikaans town”.

“Because I wanted to learn Afrikaans. So, a lot of my colleagues do speak Afrikaans ... and since I'm now here in a foreign country, I thought it's a good idea to learn at least one of the languages spoken here”.

“... because when I started working at the university, I realized that a lot of the conversations in our faculty happened in Afrikaans ... I wanted to learn how to converse like naturally fluently on everyday, sort of topics in Afrikaans.”

“I want to learn a new language, which could help me to connect with my students.”

6.3.4 Onderwerpe/Temas waarom die studente wil kommunikeer

Die volgende vraag wat tot die beantwoording van navorsingsvraag ses bydra, is:

BAV: Vraag 1.13-1.14- In the Gesellig Afrikaans course, I would like to be able to express myself in Afrikaans about the following... ?

Vraag 1.13 en 1.14 het gevra dat studente die temas/onderwerpe waarom hulle wou praat, moes identifiseer. Die studente kon kies uit 'n aantal voorgestelde temas wat primêr binne vreemdetaalonderrig voorkom en hulle kon ook hul eie identifiseer. Tabel 6.5 gee 'n voorstelling van die studente se antwoorde. In hierdie tabel kan daar gesien word dat die meeste studente van beide GA1 en GA2 oor hul werk wil kommunikeer. 86% van die studente in GA1 en 100% van die studente in GA2 het dit aangedui. Die ander voorgestelde temas het meestal 'n eweredige verspreiding gehad. Dit beteken dat die studente ook oor hul gevoelens, familie, stokperdjies, hul land, vermaaklikheid en nuus wil kommunikeer. Van die ander temas wat nie gelys is nie, maar wat in die studente se antwoorde geïdentifiseer is, behels:

“... ordinary daily subjects”

“To inquire about the lives of other people!”

“... flirt in Afrikaans!”

Tabel 6.5: Die onderwerpe/temas waarom die GA-studente wil kommunikeer

Temas	Gesellig Afrikaans 1 (N=21)		Gesellig Afrikaans 2 (N=13)		Die onderwerpe in geheel (N=34)	
Gevoelens	14	67%	9	69%	23	68%
Familie	13	62%	9	69%	22	65%

Temas	Gesellig Afrikaans 1 (N=21)		Gesellig Afrikaans 2 (N=13)		Die onderwerpe in geheel (N=34)	
Werk	18	86%	13	100%	31	91%
Stokperdjies	13	62%	9	69%	22	65%
Land	16	76%	10	77%	26	76%
Vermaaklikheid	13	62%	10	77%	23	68%
Nuus	14	67%	10	77%	24	71%
Ander	6	29%	1	8%	7	21%

6.3.5 Die belangrikste taalvaardighede (vanuit 'n studenteperspektief)

Die volgende vraag wat tot die beantwoording van navorsingsvraag ses bydra, is:

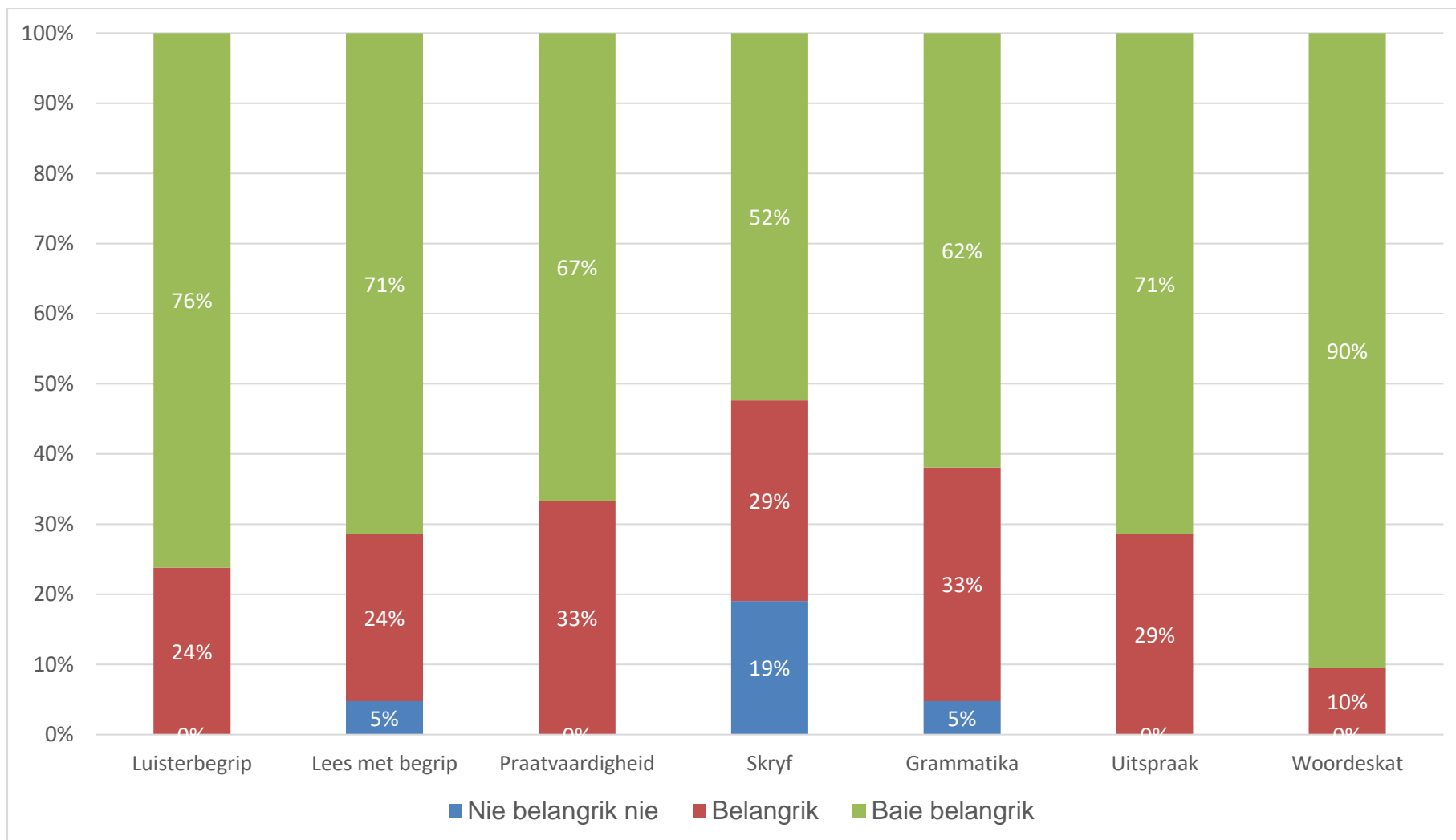
BAV: Vraag 2.9-2.15.

BAV: Vraag 3.22 en 3.23 het studente gevra om aan te dui watter taalvaardighede vir hulle belangrik is ten opsigte van taalkompetensie en hoekom?

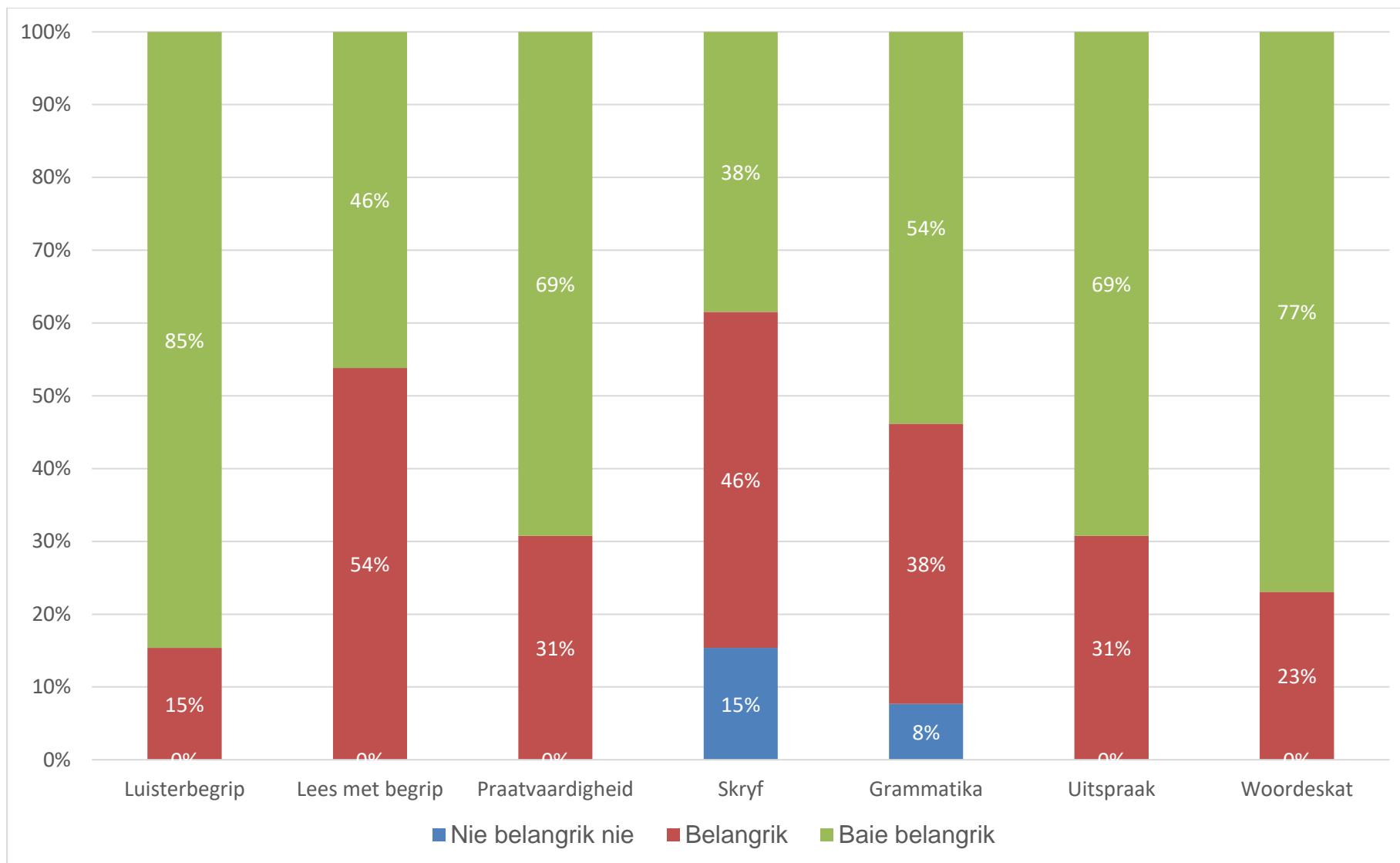
BAV: Vraag 3.24 en 3.25 het van studente gevra om aan te dui watter inhoudelike kennis nodig is om 'n vreemde taal (Afrikaans) aan te leer.

Al die bostaande vrae het te doen met die verskillende taalvaardighede wat studente as belangrik ag met die aanleer van Afrikaans as 'n vreemde taal. In vrae 2.9-2.15 is gevra dat studente die verskillende taalvaardighede waarop hulle wil verbeter, op grond van belangrikheid, moes aantoon. Hulle moes die taalvaardighede evalueer deur middel van 'n Likert-skaal met vlakke van "glad nie belangrik nie", "belangrik" en "baie belangrik." Die afdeling het op verskeie taalvaardighede soos studente se luister- en leesbegrip, praat-, skryf-, grammatika-, uitspraak- en woordeskatvaardighede gekonsentreer. Figuur 6.1 en 6.2 is 'n voorstelling van die studente se antwoorde.

Volgens figuur 6.1 het die meeste studente wat vir GA1 ingeskryf het, die bou van hul woordeskat as "baie belangrik" geag (90%). Dit is gevolg deur luisterbegrip (76%) en lees met begrip (71%).



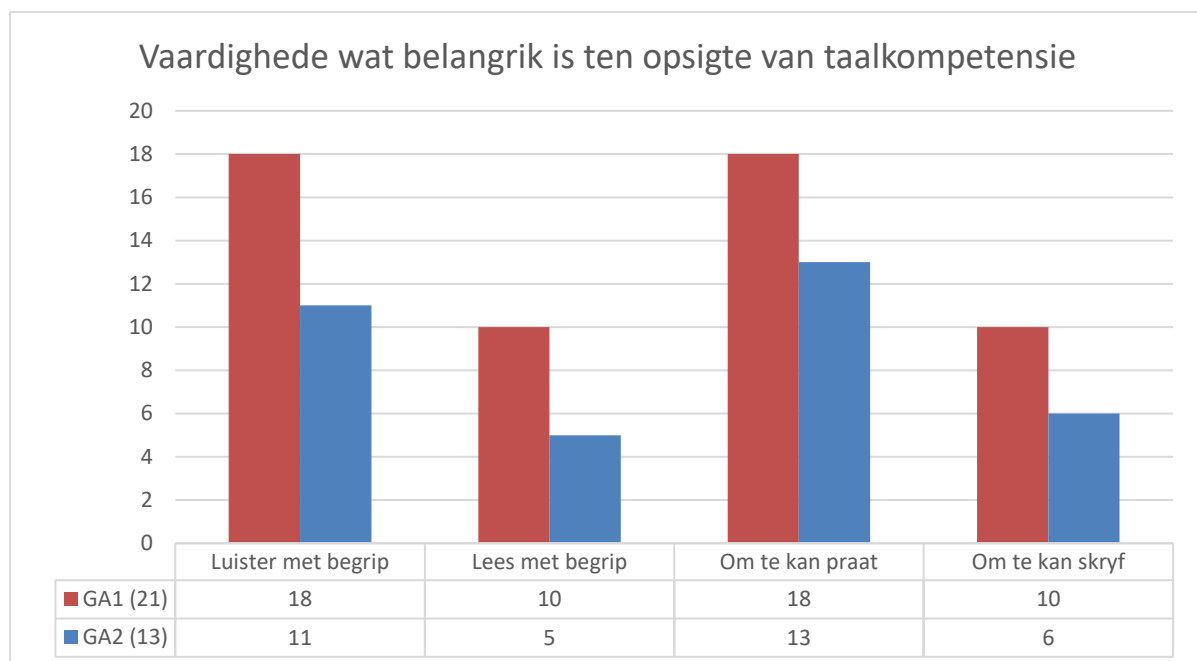
Figuur 6.1: Taalvaardighede waarop die GA1-studente wil verbeter in terme van kommunikatiewe bevoegdheid



Figuur 6.2: Taalvaardighede waarop die GA2-studente wil verbeter in terme van kommunikatiewe bevoegdheid

Volgens figuur 6.2 het die studente van die GA2-kursus aangedui dat luisterbegrip (85%) en die bou van woordeskat (77%) vir hulle belangrik is. Beide die GA1- (19%) en GA2- (15%) studente het die vaardigheid om in Afrikaans te kan skryf as nie belangrik geag nie.

Vraag 3.22 en 3.23 het gevra watter taalvaardighede studente as belangrik ag. Die vaardighede waaruit studente kon kies was om in 'n taal te kan skryf, praat, om te lees met begrip of te luister met begrip. Figuur 6.3 is 'n voorstelling van hul antwoorde. Die data het dieselfde tendens as die van vrae 2.9-2.15 getoon deurdat die studente die vaardigheid *om te kan skryf* as die vaardigheid wat nie belangrik is nie, geïdentifiseer het. Vir beide die GA1- en GA2-studente was die vaardighede *om te kan praat* en *te kan luister met begrip* as die belangrikste vaardigheid, geag.



Figuur 6.3: Die vaardighede wat studente as belangrik ag

Ten opsigte van die redes hoekom hulle juis hierdie vaardighede gekies het, was die volgende aangevoer:

“Most of the time, written word is in English, but if you want to get to know people and make a difference, you need to speak to them and listen to what they're saying and

how they're saying it, and you can't do that as well if it isn't in a language that they are comfortable in."

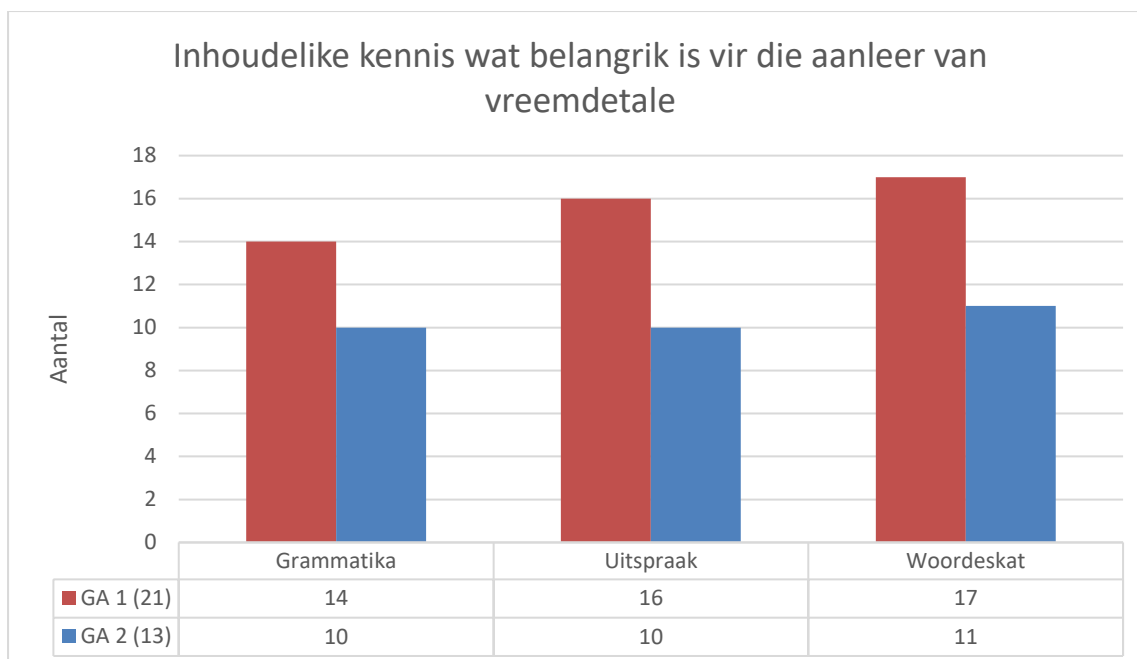
"With the perspective of a temporary stay in South Africa, I think the most valuable skill to interact would be listening/comprehension and speaking."

"It is the skills I need for my benefit, I need to understand what people are saying and be able to answer back verbally. I don't often need to read or write Afrikaans, as it is not an official language of communication at my work place."

"Speaking and listening is more interactive, especially if you work with people and also to be able to engage with other people. I think that reading and writing is more important in an academic environment."

"Because the main purpose of a language is to be able to speak it. Whether you can read the news or write a report, having a social interaction with someone remains the most important achievement when learning a language. Plus if you can listen and speak it often means you can also write and read, but the contrary is not always true."

In vraag 3.24 en 3.25 is studente gevra watter inhoudelike kennis nodig is om 'n vreemde taal (Afrikaans) aan te leer. Studente kon uit die gegewe opsies alles kies wat van toepassing is. Die opsies het bestaan uit grammatika, uitspraak en woordeskat. Figuur 6.4 is 'n voorstelling van hul antwoorde.



Figuur 6.4: Inhoudelike kennis wat nodig is vir die aanleer van 'n vreemde taal

Uit die figuur kan daar afgelei word dat kennis oor die woordeskat van 'n taal vir beide die studente in GA1 en GA2 belangrik is. Vir GA1 was inhoudelike kennis oor die grammatika van 'n taal nie as belangrik geag nie. Vir GA2 was inhoudelike kennis oor beide die uitspraak en grammatika van 'n taal byna so belangrik soos die woordeskat geag. Ten opsigte van die redes vir hul keuse het studente die volgende aangevoer:

“Learning a language acquires a person to speak, write and read it hence, the pronunciation, grammar and vocabulary has to be correct for one to understand what you are saying.”

“Correct usage of words / word order is important in such it also helps listeners to be able to comprehend what we trying to say, especially new learners.”

“Vocab is important because the more words you know, the better it is to express yourself. The same goes for grammar and pronunciation in terms of expressing ones self. Proper grammar and pronunciation is important in avoiding confusion between you and the person you are communicating with.”

“You need grammar to be able to construct a sentence. You need vocabulary to construct many sentences and understand other Afrikaans speaking people when communicating. You need to be able to pronounce in order to make sense.”

“Because if you don't know enough vocabulary you will be stuck all the time. A basic grammar and a wide vocabulary can allow you to say almost everything you want. A strong grammar with little vocabulary will not help you to say anything. And pronunciation is also important because I don't see the point in learning a language without taking care of the pronunciation and then take bad habits that will be hard to get rid of.”

6.3.6 Die belangrikste aktiwiteite en ander aspekte (vanuit 'n studenteperspektief)

BAV: In vraag 3.3-3.16 is studente gevra om sekere komponente in die kursus volgens hul belangrikheid aan te dui.

Studente moes deur middel van 'n Likert-skaal met vlakke van “glad nie belangrik nie”, “minder belangrik”, “belangrik” en “baie belangrik” die belangrikheid van verskeie aktiwiteite en inhoudelike aspekte binne 'n vreemdetaalkursus evalueer. Daar is op aktiwiteite soos luister, lees, praat, skryf, grammatika, woordeskat en genotvolle speletjies gefokus. Daar is ook op ander aspekte soos die verduideliking van inhoud, instruksies en grammatika, kennis van die land en die kultuur van die sprekers van die taal, of die webtuiste/*Blackboard* maklik bruikbaar en kleurvol moet wees en of die algehele leerondervinding genotvol moet wees, gefokus. Indien studente dus sekere komponentebelangriker as ander geag het, is dit ook indikatief van wat hulle benodig om 'n vreemde taal aan te leer. Die belangrikheid van sekere aktiwiteite en aspekte is ook beduidend tot die behoeftes van studente en daarom dra dit by tot die beantwoording van die navorsingsvraag.

Die Likert-skaal wat in die afdeling gebruik is, het slegs vier vlakke van belangrikheid gehad (“baie belangrik”; “belangrik”; “minder belangrik”; en “glad nie belangrik nie”) en dit het die studente geforseer om 'n besluit te maak ten opsigte van of die item belangrik is of nie. Met die interpretering van die data was die evaluering van items wat as “belangrik” en “baie belangrik” aangedui is, saamgegroepeer, terwyl die “minder belangrik” en “glad nie belangrik nie” saamgegroepeer is. Indien die gesamentlike persentasie van “belangrik” en “baie belangrik” meer as 50% is, is daar na daardie item as “noodsaaklik” verwys. So is daar ook, indien die gesamentlike persentasie van “minder belangrik” en “glad nie belangrik nie” meer as 50% is, na

daardie item as “nie noodsaaklik nie” verwys. Figuur 6.5 en figuur 6.6 toon die studente se keuses. Aangesien dit moeilik was (weens spasie) om al die name van die items in die figure te gebruik, is slegs die vraagnommer gebruik. Tabel 6.6 moet dus saam met figuur 6.5 en 6.6 gelees word om te weet na watter aktiwiteit of aspek daar in die bespreking verwys word.

Tabel 6.6: Die spesifieke aktiwiteit of aspek waarna die # in fig. 6.5 en 6.6 verwys

# in vraelys	Aktiwiteit/Aspek
3.3	Luisteraktiwiteite
3.4	Leesaktiwiteite
3.5	Praataktiwiteite
3.6	Skryfaktiwiteite
3.7	Grammatika aktiwiteite / -kennis
3.8	Woordeskat-aktiwiteite
3.9	Genotvolle speletjies
3.10	Verduideliking van inhoud en grammatika
3.11	Kennis van die sprekers van die taal se kultuur
3.12	Kennis van die land waar die taal gepraat word, in hierdie geval Suid-Afrika
3.13	Die navigasie van die webtuiste/ <i>Blackboard</i> maklik is
3.14	Die webtuiste/ <i>Blackboard</i> kleurvol is
3.15	Die instruksies van die aktiwiteite duidelik is
3.16	Die algehele leerondervindinge genotvol is

Volgens figuur 6.5 het die GA1-studente byna al die items as *noodsaaklik* beskou. Die gesamentlike persentasie van “belangrik” en “baie belangrik” was vir items 3.3, 3.5 en 3.16 elk 100%. Al die studente het dus hierdie items as óf “belangrik” óf “baie belangrik” geëvalueer. Hierdie items kan as *noodsaaklik* beskou word.

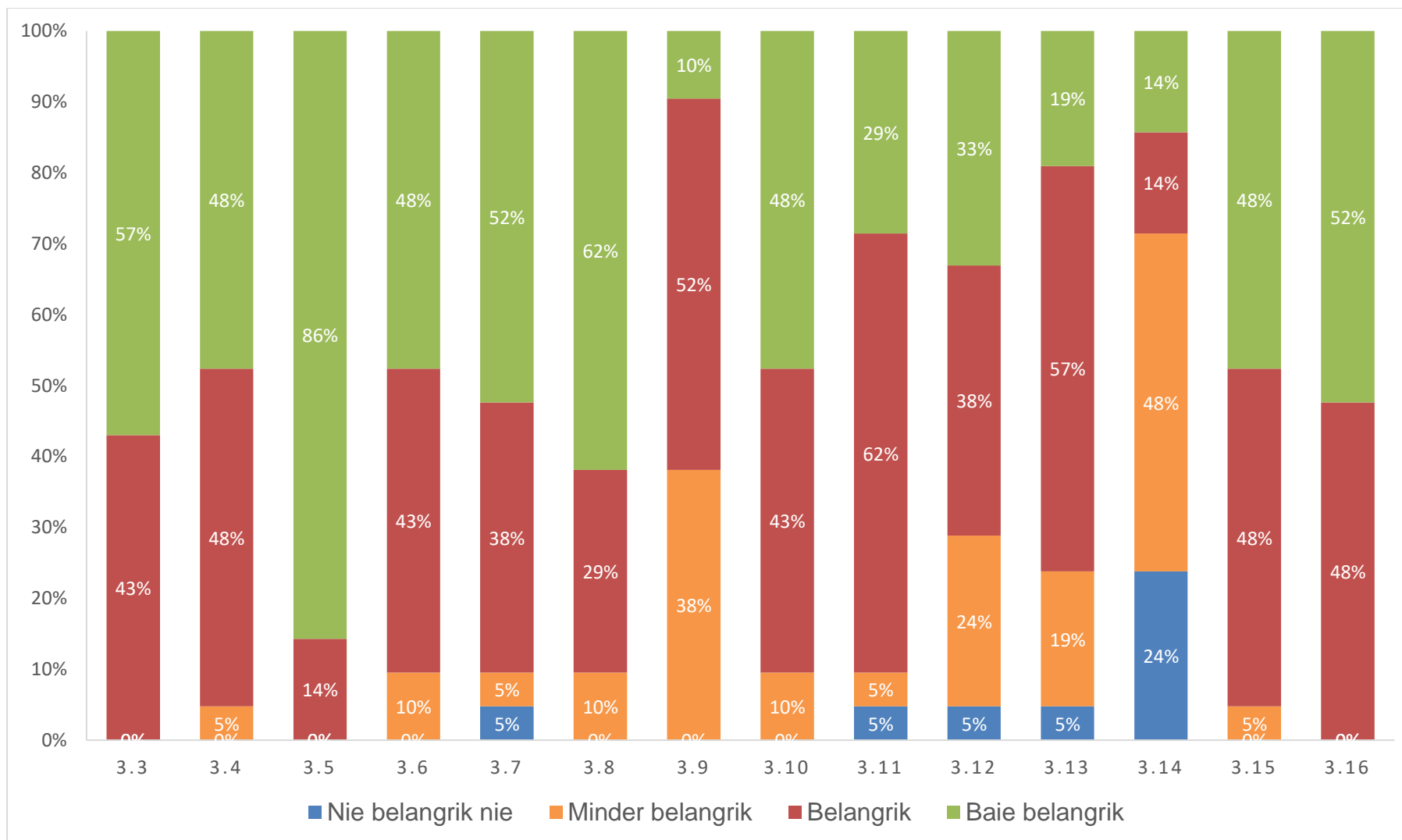
Item 3.5 (86%) en item 3.8 (62%) is die twee items wat onderskeidelik die hoogste persentasie op die “baie belangrik” graderingsvlak gekry het. Die gesamentlike persentasie van die “minder belangrik” en “glad nie belangrik nie” graderingsvlak was

vir item 3.14, 72%. Vanweë hierdie hoë persentasie word daar afgelei dat die meeste studente die kleurvolheid van die leerplatform as “nie noodsaaklik” ag nie.

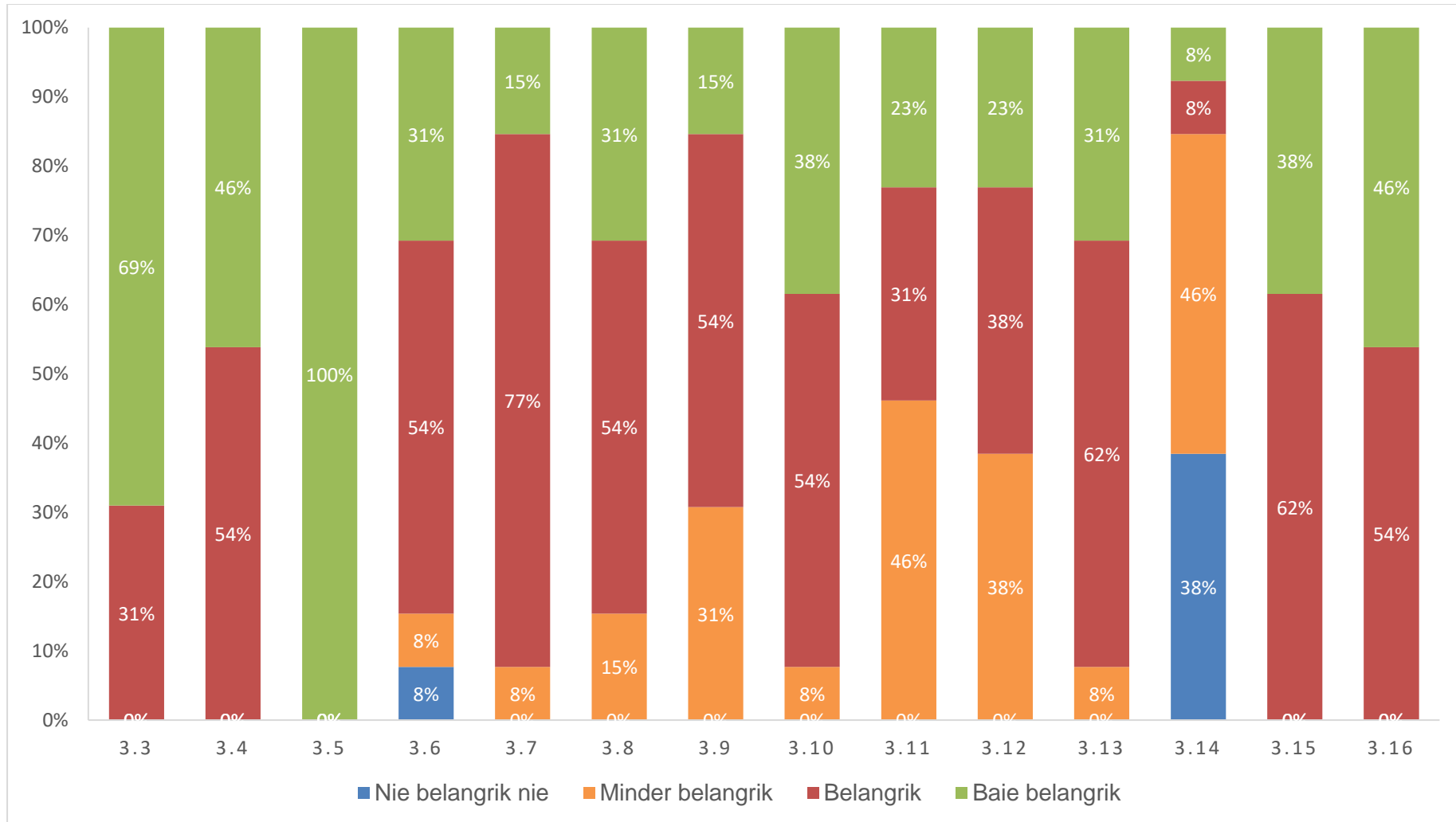
Dieselfde tendens kan in die antwoorde van die GA2-studente in figuur 6.6 gesien word. Item 3.3, 3.4, 3.5, 3.15 en 3.16 se gesamentlike persentasie van “belangrik” en “baie belangrik” was elk 100%. Al die studente het dus hier die gegewe items as óf “belangrik”, óf “baie belangrik” geëvalueer. Item 3.5 se graderingsvlak is as 100% “baie belangrik” beskou. Al die studente in die kursus het dus gevoel dat praat- en luisteraktiwiteite baie belangrik is. Die item wat die hoogste gesamentlike persentasie van “minder belangrik” en “glad nie belangrik nie” het, is item 3.14 met 84%. Ook hier, net soos wat die GA1-studente aangedui het, vind die meeste van die GA2-studente die kleurvolheid van ’n webtuiste as “nie noodsaaklik” nie.

Vanweë die data word daar daarom afgelei dat beide die GA1- en GA2-studente praat- en luisteraktiwiteite en ’n genotvolle leerervaring as “noodsaaklik” beskou. Die kleurvolheid van die webtuiste/leerplatform word nie as “noodsaaklik” beskou nie.

Die data uit die behoefte-analisevraelys en die onderhoude het verskeie behoeftes van die studente geïdentifiseer. Hul motivering vir die aanleer van ’n taal, die temas/onderwerpe waarvoor hulle wil kommunikeer, die taalvaardighede en selfs die tipes aktiwiteite wat hulle as belangrik ag, is alles deur middel van die response geïdentifiseer. Al hierdie inligting dra by tot die beantwoording van die sesde navorsingsvraag, naamlik wat die behoeftes van vreemdetaalonderrig-studente as volwassenes is.



Figuur 6.5: Belangrikheid van aktiwiteite en ander komponente (GA1-studente)



Figuur 6.6: Belangrikheid van aktiwiteite en ander komponente (GA2-studente)

Van die ander aspekte wat in die literatuur voorgekom het en wat in die model verreken moet word, behels aspekte soos die studente se leerstyle, die struikelblokke wat hulle moontlik verwag en die komponente wat hulle as studente in 'n aanlynkursus sou wou hê om te help met hul leer en om by te dra tot 'n goeie leerervaring. Die identifisering van hierdie aspekte dra ook by tot die ontwikkeling van die model. Tabel 6.7 dui aan watter vrae uit die behoefte-analisevraelys gevra is om hierdie inligting te bekom.

Tabel 6.7: Addisionele vrae uit die behoefte-analisevraelys vir die ontwikkeling van die model

Vrae in die behoefte-analisevraelys (BAV)	Addisionele vrae vir die ontwikkeling van die model
2.9-2.15; 3.22; 3.23; 3.24; 3.25	Die taalvaardighede wat as belangrik geag word
3.3-3.16	Die aktiwiteite en ander aspekte wat die studente as belangrik ag in 'n vreemdetaalkursus
3.1	Identifisering van leerstyle
3.2	Komponente wat studente in 'n aanlynkursus belangrik ag
3.18	Die struikelblokke wat studente verwag

In die behoefte-analisevraelys, is die volgende vrae gevra:

BAV: 3.1- *People learn (languages) in many different ways. Tick the boxes that best apply to you:*

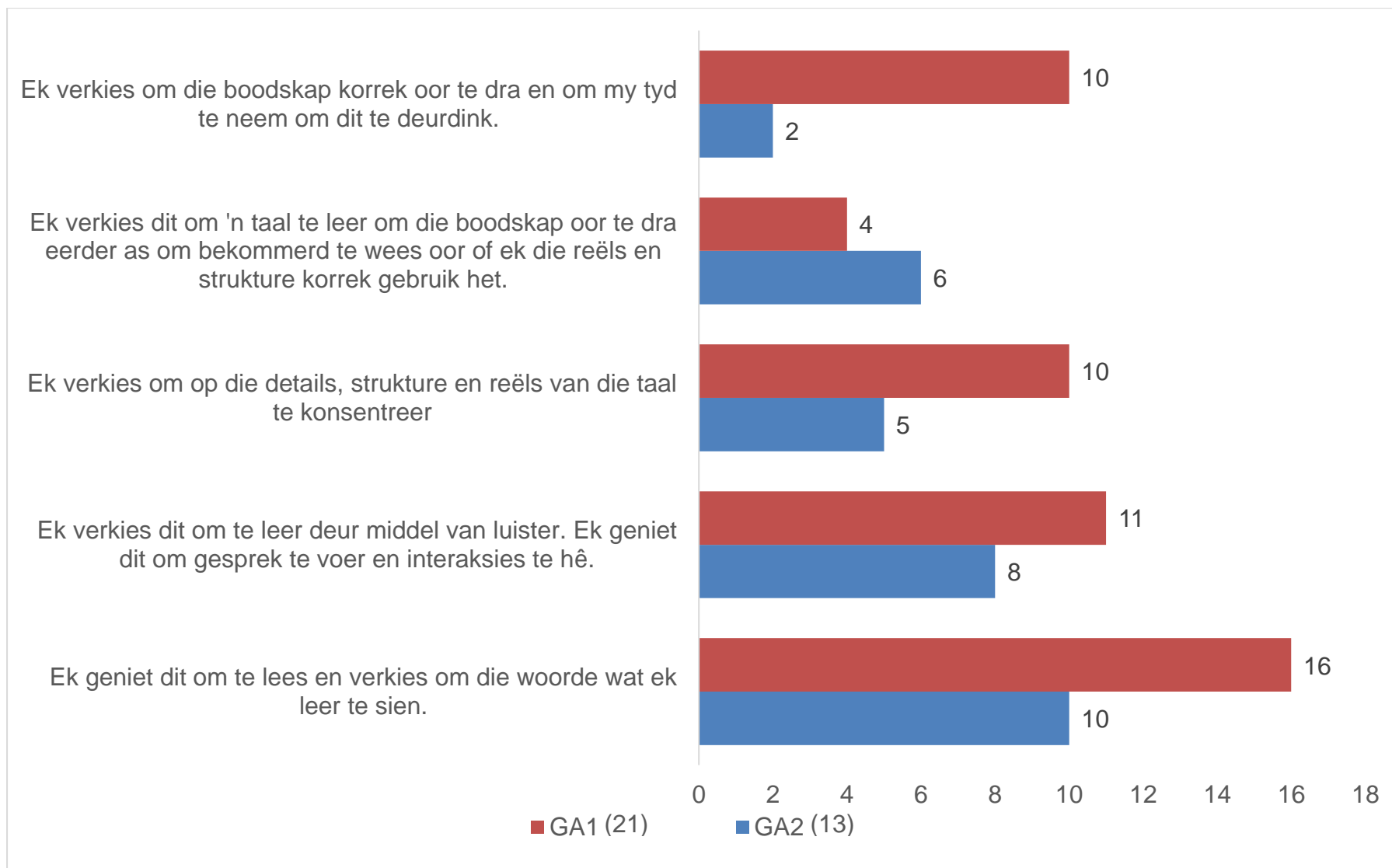
Soos in hoofstuk drie bespreek, het leerstyle 'n groot impak op onderrig (kyk [afdeling 3.3.6](#)). Aangesien mense op verskillende maniere leer, is die studente gevra om hul leerstyl uit verskeie voorgestelde opsies te selekteer. Die wyse waarop studente leer en wat teenwoordig moet wees om daardie leerstyl te gebruik, is belangrik om te verreken aangesien dit 'n impak op die leerproses gaan hê. Figuur 6.7 is 'n voorstelling van die leerstyle van die studente wat vir die GA-kursusse ingeskryf het.

Figuur 6.7 wys dat die meeste studente van GA1 (16) en GA2 (10) die opsie "ek geniet dit om te lees en verkies om die woorde wat hulle leer te sien" gekies het. Die leerstyl

wat die tweede meeste voorgekom het, was ook vir beide GA1 en GA2 weer dieselfde en dit was, “Ek verkies dit om te leer deur middel van luister”. “Ek geniet dit om gesprek te voer en interaksies te hê”.

Die opsie met die laagste telling (4) vir die GA1-studente was, “Ek verkies dit om ’n taal te leer om die boodskap oor te dra eerder as om bekommerd te wees oor of ek die reëls en die strukture korrek gebruik”. Terwyl die opsie “Ek verkies om die boodskap korrek oor te dra en om my tyd te neem om dit te deurdink” die laagste telling (2) vir die GA2-studente gehad het.

Uit die resultate word daar afgelei dat daar aktiwiteite in die kursus moet wees waar die studente die woorde wat hulle aanleer, moet kan lees en ook daarna kan luister. ’n Voorbeeld van so ’n aktiwiteit is die gebruik van onderskrifte in ’n film. Die studente sal kan hoor hoe die woorde klink en sal die onderskrif kan lees. Dit is dan ook belangrik om geleenthede te skep sodat hierdie nuut verworwe woordeskat uitgetoets kan word om selfvertroue op te bou om dit te gebruik.



Figuur 6.7: Die leerstyle van studente wat vir die GA-kursusse ingeskryf het

BAV: 3.2- What course components would you like to have included in an online course for learning Afrikaans?

Hierdie vraag het probeer vasstel watter tipes aktiwiteite, inhoud en komponente studente binne 'n aanlyn vreemdetaalaanleerderskursus wil hê. Hierdie was 'n oop-einde vraag en die studente het die geleentheid gehad om 'n verskeidenheid van antwoorde te gee. Die studente se antwoorde is in temas verwerk. Tabel 6.8 is 'n voorstelling van hierdie temas.

Tabel 6.8: Die temas wat die GA-studente in 'n aanlynvreemdetaalkursus sal wil hê¹¹

Temas	Behels	Aantal
Taalverwante oefeninge	<i>Luister-, Woordeskat-, Lees-, Skryf-, Grammatika- en Begripsaktiwiteite</i>	17
Spraak oefeninge	<i>Voorbeelde van gesprekke, uitspraak oefeninge</i>	14
Inhoudverwant	<i>Video's, musiekvideo's, werkverwante onderwerpe, nuus, toetse, groepwerk</i>	8

Uit hul antwoorde kon drie temas ontwikkel word. Studente het aangedui dat hulle baie spraak- en taalverwante-oefeninge wil hê, asook sekere voorkeure het in terme van inhoud. Hulle het byvoorbeeld aangedui dat hulle video's, musiekvideo's, werkverwante onderwerpe en hedendaagse nuus in Afrikaans wou hê. Studente het ook aangetoon dat hulle meer toetse sal wil hê om sodoende hul vordering te monitor en presies te weet waar hulle hulp benodig. Groepwerk is ook aangedui as iets wat hulle graag sou wou hê sodat hulle met ander persone op dieselfde vlak as hulle kan kommunikeer. Van die antwoorde wat die studente gegee het, verskyn hieronder:

“Movies and music videos with English subtitles can assist most beginners.”

“More comprehension, vocabulary and grammar exercise. Encourage more oral tasks to boost one's confidence.”

“Good and useful context texts with vocabulary that can be used in speaking and writing exercises and in everyday communication.”

Die studente se antwoorde gee 'n goeie oorsig van die komponente wat hulle as belangrik ag binne 'n aanlyn omgewing vir vreemdetaalaanleer.

BAV: 3.18- What challenges do you expect to face when learning Afrikaans / a foreign language?

In vraag 3.18 is die moontlike struikelblokke wat studente, selfs voor die aanvang 'n kursus, geïdentifiseer. Dit is gedoen om nie net 'n idee te kry van die grootste vrese ten opsigte van taallaanleer nie, maar ook hoe hierdie struikelblokke in die gegewe model aangespreek kan word. Aangesien hierdie ook 'n oop vraag was, het daar verskeie antwoorde na vore gekom. Hierdie antwoorde is in temas verwerk en 'n voorstelling van die belangrikste temas word in tabel 6.9 beskryf.

Tabel 6.9: Die struikelblokke wat studente reeds voor die aanvang van 'n vreemdetaalkursus verwag

Temas	Behels	Aantal
Taalverwant	<i>Te kort aan woordeskat, uitspraakprobleme, te min kennis oor grammatikareëls, die struktuur van die taal, woorde verkeerd interpreteer word en dus nie instruksies kan volg nie</i>	28
Persoonlik	<i>Te kort aan selfvertroue, verleentheid, nie genoeg tyd om take te voltooi nie, stadige vordering, stadige leerder, tale wat vermeng word</i>	13
Omgewingsverwant	<i>Te kort aan gewillige sprekers</i>	4

Die antwoorde op hierdie vraag kan hoofsaaklik in drie temas gekategoriseer word, naamlik taalverwant, persoonlik en omgewingsverwant. In terme van die taalstruikelblokke, het die navorser enige iets wat te doen het met taal binne hierdie tema ingesluit. Baie van die studente het aangedui dat dit een van die grootste struikelblokke is wat hulle verwag. Een van die studente het byvoorbeeld geskryf, "The lack of vocabulary and understanding in the beginning", terwyl 'n ander geskryf het "Learning idiomatic use of language, getting accustomed to the sound of the language".

In terme van persoonlike struikelblokke, is *die te kort aan selfvertroue* een van die groot struikelblokke wat studente identifiseer het. Een student het byvoorbeeld die volgende aangevoer “Not being confident enough to use that language with native speakers” terwyl ’n ander “Me not speaking the language frequently due to insecurity about not being able to speak the language well” geskryf het. Van die ander persoonlike struikelblokke wat die studente identifiseer het, is dat hulle nie altyd genoeg tyd gehad het om take te voltooi nie, hulle stadig vorder en dat hulle geneig is om hul tale te meng en nie noodwendig net op die verbetering van Afrikaans fokus nie.

Die derde struikelblok wat studente geïdentifiseer het, is die omgewing. Studente het byvoorbeeld aangevoer dat indien daar nie sprekers van die taal om hulle is nie, dit vir hulle moeilik is om die taal te oefen en hul kommunikasie te verbeter.

Deur na die taalvaardighede, die aktiwiteite, leerstyle, aanlyn komponente en struikelblokke te verwys, gee dit ’n goeie idee van watter aspekte in die 21ste eeu van belang is vir studente wat ’n vreemde taal aanleer. Dit is ook hierdie konsepte wat uit die literatuur na vore gekom het as aspekte wat belangrik is. Deur dus nie net na die literatuur te verwys nie, maar ook na aspekte vanuit ’n studenteperspektief dra by tot ’n meer volledige beantwoording van die sewende navorsingsvraag. Die resultate van die evaluasievraelys weerspieël die tevredenheidsvlak van die studente ten opsigte van die wyse waarop inligting aanlyn aangebied word. Die data uit die evaluasievraelys maak dit moontlik om genoeg inligting te bekom om ’n effektiewe model te ontwikkel om die laaste navorsingsvraag, naamlik “Watter moontlike aanbevelings kan gemaak word ten opsigte van die Gesellig Afrikaans 1 en 2 se aanlyn kursusse?” te beantwoord. Die antwoorde op die vrae in die evaluasievraelys word vervolgens bespreek.

6.3.7 Die Evaluasievraelys

Die doel van die evaluasievraelys is om die studente se ervaring ten opsigte van die kursusinhoud en die aktiwiteite wat hulle op die leerplatform (aanlyn) moes voltooi, te bepaal. Die kursusinhoud en die aktiwiteite is dieselfde as die wat in die aanlyn kursusse voorkom. Die vraelys is aan al die studente wat die *Gesellig Afrikaans-*

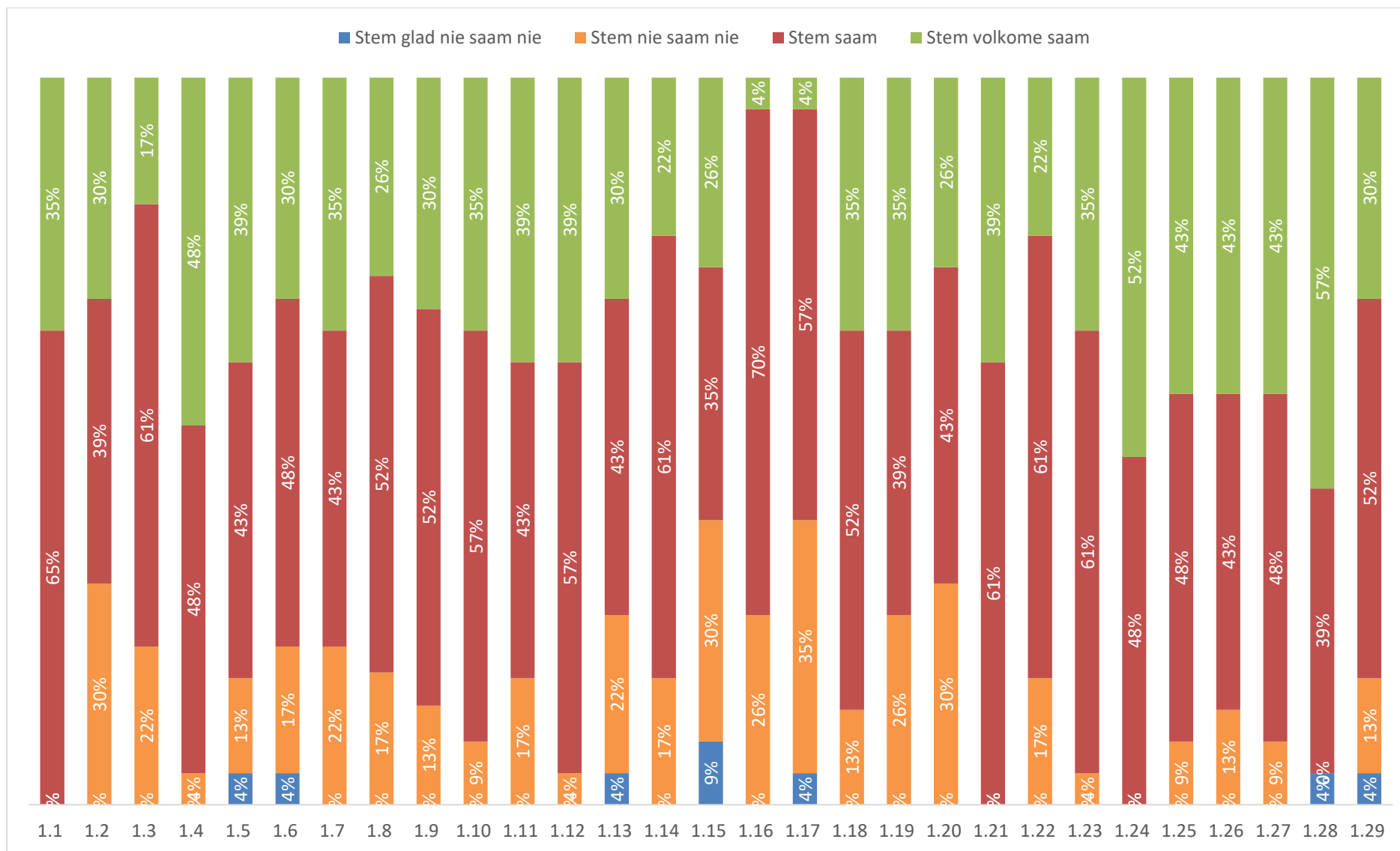
kursusse voltooi het, gestuur. Uit die 74 studente het 'n totaal van 23 aan die evaluering deelgeneem. Die vraelys het uit twee afdelings bestaan. Die eerste afdeling het 29 Likert-skaal vrae met vlakke van “stem glad nie saam nie”, “stem nie saam nie”, “stem saam”, “stem volkome saam” gehad en het die studente gevra om hul ervaring van die kursusmateriaal en die aktiwiteite te evalueer. Die tweede afdeling was vyf oop vrae waar studente moes uitbrei op van hul antwoorde in die eerste afdeling. Die studente se antwoorde op die eerste 29 vrae word in figuur 6.8 voorgestel.

Volgens figuur 6.8 het die meeste studente die vrae met die graderingsvlak van óf “stem saam”, óf “stem volkome saam” beantwoord. Uit die studente se antwoorde kan die volgende afleidings gemaak word: Dat

- die meeste studente van die opinie was dat die kursusmateriaal en verskeie ander aspekte van die kursus van goeie gehalte is;
- daar genoegsame kursushulpbronne beskikbaar is om aan hul behoeftes te voorsien; en
- dat hulle in geheel 'n goeie leerervaring gehad het.

Hierdie afleidings kan gemaak word op grond van die hoë gesamentlike persentasie van “stem saam” en “stem volkome saam” vir item 1.1 en 1.24 wat elk onderskeidelik 100% was. Dit beteken dus dat al die studente saamgestem het dat die materiaal op die webtuiste/leerplatform tot hul leerproses bygedra het en dat die kursusinhoud goed verduidelik is.

Die twee items wat die grootste gekombineerde persentasie van “stem nie saam nie” en “stem glad nie saam nie” gehad het, is item 1.15 en 1.17. Hierdie items se graderingsvlakke van die opsies bymekaar getel, het elk onderskeidelik 39% gehad. Alhoewel hierdie persentasies onderskeidelik nie meer as 50% is nie, is dit steeds beduidend dat baie van die studente (alhoewel nie die meerderheid nie) nie die woordeskat uitdagend gevind het nie en ook nie gevoel het dat die speletjies tot die verbetering van hul woordeskat gelei het nie.



Figuur 6.8: Die evaluering van GA-kursusse

Deur middel van die onderhoud kon daar meer diepte aan die kwantitatiewe resultate gegee word. Aangesien die meeste van die vrae in die onderhoud met die van die evaluasievraelys gekorreleer het, was dit makliker om te vra dat daar oor sekere aspekte uitgebrei moes word. Die vrae in die onderhoud het daarom ook gesentreer rondom die studente se ervaring van die verskillende aktiwiteite en of die aktiwiteite tot die ontwikkeling van hul Afrikaans bygedra het. Die onderhoude is verbatim getranskribeer en is later gekodeer. Die kodes wat gebruik is, was grootliks rondom die navorsingsvraag ontwikkel en addisionele kodes het ontstaan weens die herhaling van sekere antwoorde. Na die kodes ontwikkel is, is temas rondom die informasie georganiseer en aanhalings is geselekteer. Die temas wat ontwikkel is, was gebaseer op die ooreenkomste in studente se antwoorde. Die aanhalings is geselekteer om die studente se eie woorde te gebruik om sodoende die temas te ondersteun. [Addendum E](#) toon al die vrae wat tydens die onderhoud gevra is.

Die studente se antwoorde is op grond van die temas georganiseer. Tabel 6.10 is 'n voorstelling van die temas wat ontwikkel is en die vrae wat daartoe spreek.

Tabel 6.10: Die temas wat ontwikkel is vanuit die onderhoude

Tema	Aktiwiteite/vaardighede/aspekte waarvoor dit handel
Luisteraktiwiteite	<i>How did you experience the listening activities in the course, such as the jokes, the music and the movies? In what way do you think have the jokes, the music and movies helped you to learn Afrikaans?</i>
Spraakaktiwiteite	<i>How did you experience the speaking activities in the course? In what way do you think have the speaking activities (for example, your speaking assessment, the dialogues and the discussions you had) helped you to learn Afrikaans?</i>
Skryfaktiwiteite	<i>How did you experience the writing activities in the course, such as the grammar exercises, the vocabulary crosswords etc.?</i>

Tema	Aktiwiteite/vaardighede/aspekte waarom dit handel
	<i>In what way do you think have the writing activities in the course, helped you to learn Afrikaans?</i>
Taalvaardighede	<i>Which of your language skills would you say improved, if at all? (reading, listening, speaking, writing in Afrikaans)</i>
Studente-persepsies	<i>Were there specific aspects of this course that were too difficult?</i> <i>What was the most enjoyable aspect about the course?</i> <i>What was the most valuable aspect about the course in terms of learning a new language?</i>
Kursusverbeteringe	<i>Which specific aspects of the course content need improvement?</i>

Luisteraktiwiteite. Die studente het die luisteraktiwiteite as lekker en behulpsaam beskryf. Hierdie woorde is gereeld gebruik wanneer die studente na die luisteraktiwiteite verwys het. Die aktiwiteite wat die meeste in die studente se antwoorde voorgekom het en wat hulle die meeste geniet en tot hul leer bygedra het, was die musiek en die films. Student T het byvoorbeeld gesê *“I enjoyed the music exercises in particular. I found them very useful because I could listen to the pronunciation in the song and also read what was being said. So that helped not only with grammar, but also pronunciation and how to use certain words in the correct context”* en student B, *“I do like Afrikaans movies, I think that really helps, because subconsciously ... you pick up a lot more than you would think.”*

Die meeste van die studente het die aktiwiteite as behulpsaam en lekker beskryf, maar daar was enkeles wat gevoel het dat daar 'n tekort was aan luisteraktiwiteite wat alledaagse gesprekke uitbeeld het. Byvoorbeeld, student K het die volgende gesê, *“I think it would have been nice to have more listening activities that might have been more reflective of real life ... what would have been nice is more spoken dialogue to listen to ... also some spoken dialogue one can listen to by oneself.”*

Spraakaktiwiteite. Met die beskrywing van die spraakaktiwiteite het die studente woorde soos “I enjoyed it”, “it was good” en “it was useful” gebruik. Studente het aangevoer dat hierdie aktiwiteite ook gehelp het met hul selfvertroue om met ander mense te kommunikeer. Student C het byvoorbeeld gesê, “*Definitely [helped] in getting over my the barrier of speaking Afrikaans ... it [is] actually fun to see how much one could actually talk without having to think or searching for a word and so on*” en student S, “*I think they are important because [they] build confidence.*”

Ander studente het dit egter ook intimiderend gevind, soos student V wat gesê het, “*... sometimes it was kind of scary to speak Afrikaans ...*” en student D “*A little bit challenging because I had to really make up my own sentences [to] explain myself, but it was very informative [and] very practical.*”

Skryfaktiwiteite. Die studente het die skryfaktiwiteite as lekker, behulpsaam en maklik beskryf. Die meeste studente het die grammatika-oefeninge aangehaal as dié aktiwiteite wat hulle die meeste gehelp het. Studente het byvoorbeeld gesê dat dit hulle gehelp het met spelling, om sinne te konstrueer, woordeskat te bou en om selfs beter te praat. Dit is omdat die grammatika hulle glo dwing om eers te dink hoe hulle die sin sou skryf, voor hulle dit sê. Student G het byvoorbeeld aangevoer, “*I liked it. How would you call it, I'm looking and I'm learning. So that helped me a lot.*” Student R het gesê “*I enjoyed doing those and I felt they allowed you to challenge yourself at whatever level you wanted to be challenged at.*” en volgens student E, “*[it] made me think before I spoke the writing, ... it makes me think okay, before I say this, ... before I explained my weekends to someone I had to think.*” Die wat dit maklik gevind het, soos student V, het gesê, “*... personally, I thought they were quite easy, because it's very easy to interpret the words based on Dutch*” en student N het gesê, “*I think writing for me was not difficult as German is my mother tongue.*”

Een van die studente het die blokkiesraaisels uitgelig en het gesê, “*I liked the crossword puzzles, but I do like crossword puzzles in general*” terwyl 'n ander gevoel het dat dit te moeilik was, “*It was hard, because you need to think [and] you have limited vocabulary...*”.

Taalvaardighede. Die meerheid van studente het luister as die vaardigheid beskryf wat die meeste ontwikkel is deur die verloop van die kursus. Student T het byvoorbeeld gesê, *“I think more than anything, it was the listening and hearing what other people are saying. So that's where there's been a really a significant change.”* Die ander vaardigheid wat hulle geïdentifiseer het, was om te kan kommunikeer. Student C, K en E het elk met die volgende aanhaling begin toe hulle die vraag gevra was, *“Definitely my speaking ... ”*.

Studente-persepsies. Met die beantwoording van die vraag, wat hulle die moeilikste gevind het, het baie studente gesê dat die grammatika-afdeling wat oor die aktiewe en passiewe vorm in Afrikaans handel, die moeilikste vir hulle was. Student D het byvoorbeeld gesê, *“I wouldn't choose to call it difficult. But I would say more challenging ... and one of them was the active voice”* en student M *“It was passive and active voice. That one was challenging.”*

Met die vraag oor watter aspek hulle die meeste geniet het, het die meeste studente geantwoord dat die geleentheid om met ander mense interaksie te hê en om te kan praat, die aspekte was wat hulle die meeste geniet het. Student C het byvoorbeeld gesê, *“I like the interaction very much ... ”* en student H het gesê, *“I get to formulate my own speech and say it out loud ... I really love being heard, especially when I'm learning”*.

Met die vraag wat hulle die waardevolste gevind het, het “om die taal te kan praat” en “om dit te verstaan” die meeste voorgekom. “Student E het byvoorbeeld gesê, *“I think learning to speak,”* student P het gesê, *“Basically, knowing how you supposed to put like sentences, knowing how you supposed to interpret them”* en student J, *“Being able to understand that language later.”*

Kursusverbeteringe. Die verbetering wat studente voorgestel het, was baie verskillend van aard. Die verbetering wat die meeste voorgekom het in die studente se gesprekke was dat hulle meer blootstelling aan verskillende variëteite van Afrikaans sou wou hê, 'n verskeidenheid en ook ander tekste in die kursus wil gebruik en meer spraakoefeninge wil hê. Student B het byvoorbeeld gesê *“... it would be fun to hear maybe the difference*

between the Free state Afrikaans and the Eastern Cape and, you know, I heard that there's differences in that and that could be fun.” en Student R “ ... there could have been more opportunities, thinking about the differences in Afrikaans language across South Africa, across different communities ... ”.

Ten opsigte van die tekste het student K gesê, *“I would replace the texts with other texts.”* en student B *“I think maybe it was nice that there was a cohesion to the stories. That they were all sort of similar, but it would also think be a bit more challenging if some of them are different, you know. If you'll get some[thing] from like a novel”* Ten opsigte van die spraakoefeninge het student J gesê, *“More speaking exercises”* so ook student K, S G en H.

Van die ander verbeteringe wat studente voorgestel het, was om die:

- inhoud op die leerplatform beter te organiseer en die platform meer interaktief te maak;
- klasse slegs in Afrikaans aan te bied; en
- klasse na buite te neem om studente aan werklike scenario's bloot te stel waar hulle Afrikaans kan gebruik.

Die verbeteringe (soos hierbo genoem) kan vanuit die studente se repons hieronder afgelei word:

Student V: “ ... I would just do the entire course in Afrikaans and no English in between ... ”

Student T: “ ... that the content on Blackboard is streamlined a little bit more packaged more neatly and isolated.”

Student D: “... with a reading we could include things like newspaper reading session... have a field trip to a library or shopping center and maybe plan that people... only speak Afrikaans to the students and let it be like a life experience.”

6.4 Bespreking van resultate

Die doel van hierdie multifase-gemengde navorsingstudie is om 'n vreemdetaalonderrigmodel vir volwassenes te ontwerp wat volledig aanlyn geïmplementeer kan word. Alhoewel die navorser geen vooropgestelde idees gehad het ten opsigte van wat om te verwag met die insameling van die data nie, reflekteer die data wel die belangrikste argumente wat in die literatuurstudie na vore kom. Aspekte soos die affektiewe faktore wat leer beïnvloed ([afdeling 3.3](#)), stem in die vraelyste en onderhoude ooreen met die literatuur. Die voordele van 'n aanlyn leerplatform en so ook die voordele wat tegnologie bied (kyk [afdeling 4.4](#)), kan ook vanuit die studente se antwoorde gesien word.

Die data wat tydens hierdie studie ingesamel is, is hoofsaaklik gebruik om die sesde navorsingsvraag, naamlik “Wat is die behoeftes van die volwasse vreemdetaalonderrigstudent wat vir die GA-kursusse inskryf?” te beantwoord. Uit die vraelys is dit duidelik dat die grootste rede waarom die meeste studente Afrikaans wou aanleer, die behoefte is om te kommunikeer met kollegas, vriende en in sosiale omstandighede. Van die ander redes is dat hulle meer oor die Suid-Afrikaanse kultuur wou leer, hulle in die taal geïnteresseerd is, hulle dit as 'n manier sien om beter in die samelewing te kan integreer en dat dit 'n goeie aanvulling tot hul CV is. Studente wou ook hul woordeskat verbreed om oor verskillende onderwerpe te kommunikeer, soos om met gemak oor hulself, hul werk en hul familie te kan praat. Hierdie onderwerpe is dieselfde as dié wat in ander vreemdetaalkursusse voorkom. Die studente het ook aangedui dat aktiwiteite wat help met die ontwikkeling van praat en om te luister met begrip belangrik is, want dit dra by tot die verstaan van die boodskap en om ten einde daarvoor te kan kommunikeer.

Die sewende navorsingsvraag, naamlik “Watter moontlike aanbevelings kan gemaak word ten opsigte van die *Gesellig Afrikaans 1* en *2* se aanlyn kursusse?” word in hoofstuk agt beantwoord. Hierdie vraag sal met die derde fase, wanneer die kursusse aan die hand van die model geëvalueer word, beantwoord word. Daar is egter reeds sekere aanpassings wat in die GA-kursusse gemaak kan word op grond van die antwoorde wat vanuit die evalueringsvraelys na vore gekom het. Aspekte soos die gebruik van die

speletjies soos dit tans is, dra byvoorbeeld nie by tot enige iets nie. Daar kan ook meer tekste bygevoeg word om die inhoud meer vaartbelyn te kry. Hierdie is van die aanpassings wat reeds in die gemengde leerkursusse gemaak kan word.

6.5 Opsomming

Hierdie hoofstuk het verslag gelewer van die data wat tydens die studie ingesamel is. Daar is gebruik gemaak van verskillende data-insamelingstegnieke wat tydens verskillende fases van die studie geloods is om twee navorsingsvrae te beantwoord. Die behoeftes van studente as volwassenes en van die aspekte wat in die 21ste eeu van belang is, is geïdentifiseer. Sekere aanbevelings wat reeds in die *Gesellig Afrikaans* gemengde leerkursusse gemaak kan word, is ook uitgelig. Die resultate wat die data wys, sal in ag geneem word by die ontwikkeling van die vreemdetaalonderrigmodel.

In die volgende hoofstuk, en die finale fase van die studie, stel die navorser 'n vreemdetaalonderrigmodel voor, waarin al die aspekte wat relevant is tot die onderrig van 'n vreemde taal (Afrikaans) binne 'n aanlyn omgewing, vervat is. Hierdie model sal dan gebruik word om moontlike aanbevelings vir die *Gesellig Afrikaans* se aanlyn kursusse voor te stel en sodoende die onderrig van Afrikaans as vreemde taal te bevorder.

Hoofstuk 7: Die voorgestelde onderrigmodel vir die aanleer van Afrikaans as vreemde taal in 'n aanlyn omgewing.

7.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word daar 'n beskrywing gegee van die voorgestelde onderrigmodel vir die aanleer van Afrikaans as vreemde taal in 'n aanlyn omgewing. Die voorgestelde model is op volwassenes gerig en kan volledig aanlyn geïmplementeer word. Daar word na die voorgestelde model as die AVTAO-model (Afrikaanse Vreemde Taal Aanlyn Onderrig)-model verwys. Die samestelling van hierdie taalonderrigmodel is op die literaturoorsig uit vorige hoofstukke, die ondervinding wat uit taalonderrig opgedoen is en die analise en evaluering van die gemengde leerkursusse *Gesellig Afrikaans 1* en *2* gebaseer. Daar word eerstens 'n voorstelling gegee van die model sowel as die komponente waaruit die model bestaan. Daarna word elk van hierdie komponente afsonderlik bespreek om sodoende die subkomponente wat deel vorm van elk en die wisselwerking wat daar tussen die komponente bestaan, uit te lig.

7.2 Voorstelling van die AVTAO-model

Een van die primêre navorsingsvrae van hierdie studie is:

Wat is die parameters van 'n aanlyn model vir die onderrig van Afrikaans as vreemde taal wat op volwassenes gerig is?

Om hierdie vraag te beantwoord is verskeie aspekte rondom onderrig in 'n aanlyn omgewing, die onderrig van Afrikaans as vreemde taal en die onderrig van volwasse studente bespreek. Aspekte soos die ontwerpbeginsels van aanlyn onderrig, vreemdetaalonderrigbenaderings en -teorieë, die eienskappe van volwasse studente, die rol van die opvoeder, die organisering van inhoud, assesserings en kursushulpbronne is uit die voorafgaande literatuurstudie geïdentifiseer en moet in die ontwikkeling van dié onderrigmodel verreken word. Dit is egter nie moontlik om al die komponente individueel te bespreek nie en daarom word dit in drie hoofkomponente gegroepeer: *taalverwerwing*,

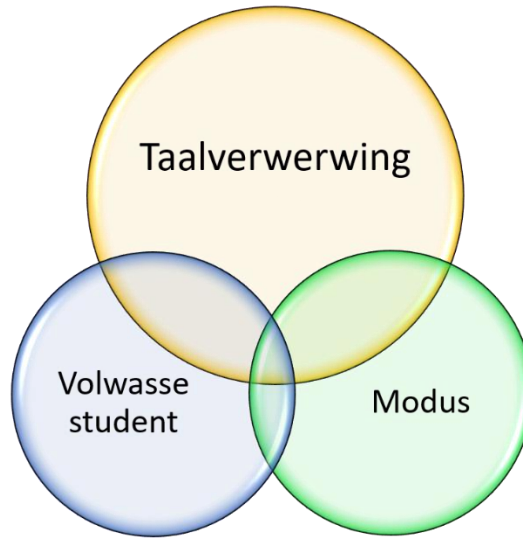
die *volwasse student* en die *modus van aanbieding*. Elk van hierdie hoofkomponente bestaan ook uit verskeie subkomponente en dié sal later in die hoofstuk bespreek word.

Die genoemde drie komponente is bepalend in die onderrigleermodel. Daar is noodwendig 'n groot verskil in die wyse waarop verskillende behoeftes, byvoorbeeld die aanleer van 'n taal, die speel van 'n musiekinstrument of 'n tegniese vaardigheid soos houtwerk aangespreek word. Taalverwerwing, met al sy subkomponente, is die eerste hoofkomponent wat as 'n behoefte geïdentifiseer is en waarvan die uitkoms bereik wil word. Dit is ook die rede waarom die sirkel in die model wat taalverwerwing voorstel (kyk figuur 7.1) groter is as die ander.

Die teikenmarkstudent is 'n tweede belangrike komponent aangesien daar te verwagte 'n groot verskil is in die manier waarop jong kleuters, jong kinders en volwassenes 'n nuwe vaardigheid bemeester, hetsy dit die speel van 'n musiekinstrument of die aanleer van 'n nuwe taal is. Die volwasse student is daarom die tweede hoofkomponent.

Die laaste hoofkomponent is die modus en dit verwys na onderrig binne 'n aanlyn omgewing. Die aard van onderrig in byvoorbeeld 'n kontaksituasie in 'n klaskamer sonder tegniese steun of beperkte tegnologiese hulpmiddele teenoor 'n volledige aanlyn modus (hier ter sake), het noodwendig 'n impak op die *wat* en *hoe* van onderrig en assessering. Dit is daarom belangrik om hierdie komponent as die laaste hoofkomponent te verreken.

'n Voorstelling van die model met die integrasie van die komponente word in figuur 7.1 gevind.



Figuur 7.1: 'n Voorstelling van die AVTAO-model

Soos in figuur 7.1 gesien, funksioneer die komponente nie in isolasie nie, maar bestaan daar 'n wisselwerking tussen hulle, vandaar die oorvleueling. Die oorvleueling van die komponente gee die optimale funksionering aan. Hierdie oorvleueling is belangrik omdat dit die aard van onderrig en die sukses van die student raak.

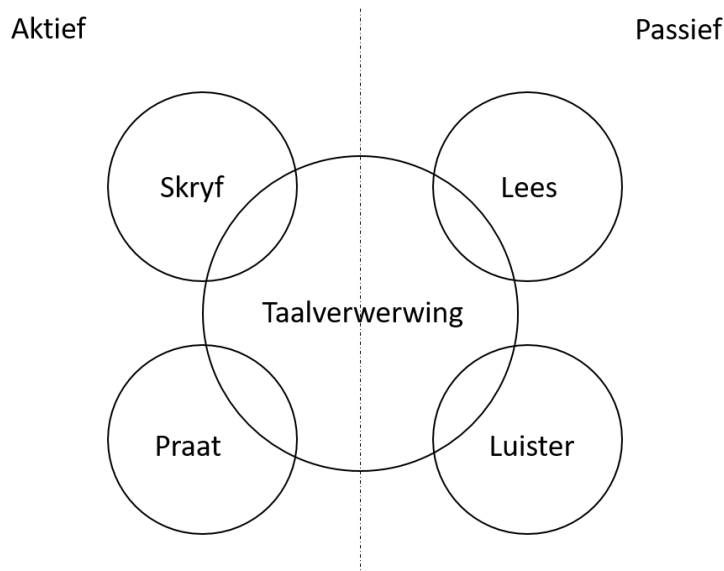
Vervolgens word die hoofkomponente en hul subkomponente bespreek. Eerstens 'n verwysing na die literatuur om 'n opsomming te gee aangaande die wyse waarop die komponent volgens die literatuur benader moet word. Dit word gevolg deur 'n opsomming van studente wat reeds die kursus voltooi het (respondente in die studie) se opmerkings oor die benadering op grond van die data vanuit die vraelyste. Daarna volg 'n bespreking van die navorser se ondervinding as fasiliteerder van die *Gesellig Afrikaans 2*-kursus en dit wat die navorser beleef en geleer het vandat hierdie vreemdetaalkursus aangebied is. Al hierdie inligting word dan opgesom om die komponente van die model aan te dui.

7.3 Taalverwerwing as komponent van die AVTAO-model

Een van die eerste stappe om 'n kursus te ontwikkel, is om 'n behoefte te identifiseer asook die manier/wyse/metode om die behoefte te vervul. Die doel van hierdie model is om Afrikaans as vreemde taal te onderrig en dit is op die identifisering van die behoefte

om Afrikaans as vreemde taal aan te leer, gegrond. Om 'n taal aan te leer vereis die ontwikkeling van verskeie taalvaardighede. Die vier basiese taalvaardighede is luister, lees, skryf en praat. Volgens die literatuur en meer spesifiek, die Europese Referensiekader (ERK) (kyk [Addendum A](#)), die studente se terugvoer (kyk [afdeling 6.3](#)) en die navorser se ondervinding, is dit belangrik dat daar aan al vier vaardighede aandag gegee word om sodoende kommunikatiewe kompetensie te bewerkstellig (Al-Jawi, 2010:2; Pignot-Shahov, 2012; 38; Masduqi, 2016:507; Raad van Europa, 2020). In hierdie studie word daar na genoemde taalvaardighede as die subkomponente van *Taalverwerwing* verwys.

Volgens die literatuur kan die subkomponente nog verder in aktiewe en passiewe vaardighede verdeel word (Al-Jawi, 2010:2; Masduqi, 2016:507; Raad van Europa, 2020). Praat en skryf word as aktiewe vaardighede beskou aangesien hierdie vaardighede die produsering van taal behels. Luister en lees, hierteenoor, word as passief beskou omdat studente die taal kan “inneem” sonder om dit te produseer. 'n Voorstelling van hierdie verdeling word in figuur 7.2 uitgebeeld.



Figuur 7.2: 'n Voorstelling van die *taalverwerwingskomponent* en sy subkomponente

Die passiewe vaardighede ontwikkel gewoonlik eerste omdat dit makliker is om aan te leer, gevolg deur die ontwikkeling van die aktiewe vaardighede. Volgens Masudqi (2016) is dit belangrik dat daar op beide aktiewe en passiewe vaardighede gefokus word om studente in staat te stel om ten volle te kan kommunikeer. Die hoeveelheid fokus wat daar op die verskeie vaardighede geplaas word, word deur verskeie aspekte bepaal. Van hierdie aspekte sluit die uitkomstes van die kursus, die literatuur (insluitend die ERK se definiëring van kompetensievlakke), die taalvaardighede (gelei deur die studente se behoeftes) en die kennis en vaardighede van die fasiliteerder in.

In die geval van die uitkomstes van 'n kursus, bepaal die skakeling tussen die generiese kursusdoelwit (taalverwerwing wat aktiewe en passiewe vaardighede impliseer) en die assesserings gerig op die doelwitte (luister, lees, praat en skryf) die kursuskomponente en die onderrig. Die samestelling van die uitkomste kan dus nie net lukraak gebeur nie.

In Suid-Afrika word die uitkomste van 'n kursus deur middel van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO) en die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) bepaal en, indien dit 'n vreemdetaalkursus is, kan die riglyne van die Europese Referensiekader (ERK) ook leiding gee ten opsigte van wat studente op sekere vlakke moet kan doen. Aangesien die GA-kursusse as beginnersvreemdetaalkursusse geïdentifiseer is, is dit belangrik dat dit aan die ERK se A1- en A2-vlakke voldoen. Volgens die riglyne van die ERK se globale skaal ([Addendum A](#)) moet studente op 'n A1-vlak die volgende kan vermag:

1. Alledaagse uitdrukkings en basiese frases kan verstaan en gebruik.
2. Hulself en ander persone kan voorstel en vrae kan vra en beantwoord aangaande persoonlike inligting, soos waar hulle bly en die mense wat hulle ken.
3. Met ander persone op 'n eenvoudige wyse kan gesels, gegewe dat die ander persoon stadig en duidelik praat en bereid is om te help.

'n A2-vlak is meer gevorderd as 'n A1, maar word steeds beskou as 'n beginnersvlak. Studente wat op 'n A2-vlak bekwaam is, moet die volgende kan vermag:

1. Sinne en gebruikte uitdrukkings aangaande areas wat onmiddellik relevant is (soos basiese persoonlike en familie inligting, inkopies, werk, geografie) verstaan.
2. In eenvoudige en direkte terme inligting oor bekende en roetine-aangeleenthede kommunikeer.
3. In eenvoudige terme aspekte van sy/haar agtergrond, onmiddellike omgewing en areas van onmiddellike nood beskryf.

Hierdie is slegs ván die beskrywings wat volgens die ERK bereik moet word. Die gebruik van 'n onderrigbenadering en/of -metode verskaf hulp met leiding in die onderrigproses deurdat sekere vaardighede makliker ontwikkel ten einde sekere uitkomstes te bereik. Vervolgens word die subkomponente van *Taalverwerwing* wat, volgens elk van die perspektiewe die meeste aandag in die kursus moet geniet, asook die manier waarop die onderrigproses benader moet word, bespreek.

7.3.1 Die uiteensetting van *Taalverwerwing* en die voorgestelde vreemdetaalonderrigbenadering(s) volgens die literatuurbespreking in hoofstuk twee

Buiten vir die beskrywing wat in die globale skaal van die ERK voorkom, is daar ook ander skale wat meer spesifiek tot elk van die vaardighede spreek. Die subkomponente van *Taalverwerwing* word selfs verder verdeel wanneer daar na hierdie skale gekyk word. Die onderafdelings is meer beskrywend ten opsigte van die verskillende kontekste waarbinne die vaardighede gebruik word en dit wat 'n student binne daardie konteks moet kan doen. Volgens hierdie onderafdelings is dit duidelik dat alhoewel die ontwikkeling van al vier die subkomponente belangrik is, daar tog meer klem op die ontwikkeling van praat geplaas moet word. Die kontekste waarbinne praat byvoorbeeld beskryf word, is baie meer as enige van die ander vaardighede en die vaardigheid wat daarmee gepaardgaan is om te luister. Volgens die literatuurbespreking in hoofstuk twee moet daar dus meer onderrigaktiwiteite wees wat studente se praat- en luistervaardighede ontwikkel. Volgens die ERK is dit ook die vaardighede wat die meeste aandag in 'n beginnersvlak vreemdetaalkursus moet geniet en die benadering wat hierdie

vaardighede volgens die literatuur die beste ontwikkel, is die kommunikatiewe benadering.

Soos in [hoofstuk twee](#) bespreek, is hierdie benadering gegrond op die idee dat 'n taal aangeleer word deur dit te gebruik. Die fokus van hierdie benadering is dus grootliks om studente se praat- en luistervaardighede in die teikentaal (TT) te ontwikkel en dan later, indien enigsins, hul lees- en skryfvaardighede. Die ontwikkeling van praat- en luistervaardighede in die TT neem prioriteit en daarom word die meeste assesserings en leermateriaal juis so opgestel om hierdie vaardighede te ontwikkel. Die doel van hierdie benadering is om aan die einde van 'n kursus, nadat dit suksesvol voltooi is, in die TT te kan praat.

Daar is sekere “aanpassings” te maak wanneer hierdie benadering gebruik word om ook fokus op die ontwikkeling van studente se lees- en skryfvaardighede te plaas. Sodoende word beter kommunikatiewe bevoegdheid en kompetensie teweeg gebring. Om dit egter te doen moet assesserings ontwikkel word om ook studente se skryf- en leesvaardighede te verbeter wat sal bydra dat al die subkomponente van *Taalverwerwing* ontwikkel word. Vanuit die literatuur is dit dus duidelik dat 'n “aangepaste” kommunikatiewe taalonderrigbenadering die voorkeur benadering is.

7.3.2 Die uiteensetting van *Taalverwerwing* en die voorgestelde vreemdetaalonderrigbenadering(s) vanuit studenteterugvoer

Vanuit die studenteterugvoer is dit duidelik dat hulle hoofsaaklik hul luister- en praatvaardighede wil ontwikkel. Die vaardigheid van skryf is as minder belangrik beskou omdat dit, volgens die studente, die vaardigheid is wat hulle die minste gaan gebruik. Die studente het ook aangedui dat hulle meer op die korrekte uitspraak van woorde en klanke en die uitbreiding van hul woordeskat wil fokus. Die aanleer van grammatika is ook as 'n komponent geïdentifiseer waarop gefokus moet word. Dit is daarom belangrik om uit te lig dat alhoewel die studente die ontwikkeling van al hul taalvaardighede as noodsaaklik beskou, daar sekere vaardighede is wat as belangriker beskou word, soos om te kan

praat, om met begrip te kan luister, om woorde korrek uit te spreek en om hul woordeskat uit te brei.

Bogenoemde in ag geneem, is die kommunikatiewe of selfs die taakgebaseerde benadering dié onderrigbenadering wat die beste sou pas by die vaardighede wat die studente wil ontwikkel. Soos in hoofstuk ses bespreek, is om te kommunikeer die grootste motivering vir studente om 'n vreemde taal aan te leer. Die studente het ook aangedui dat hulle die Afrikaans wat hulle wil aanleer meestal binne 'n sosiale opset wil gebruik. Dit sal maklik wees om die kommunikatiewe of taakgebaseerde benadering te gebruik omdat die spesifieke omgewing waarvoor hulle die taal wil gebruik, geïdentifiseer is. 'n Goeie gevolg sou wees dat die take of temas op sosiale interaksies fokus sodat die kommunikasie wat daaruit voortspruit voldoende sal wees om in hierdie omgewings te kommunikeer.

Soos reeds voorheen genoem, fokus 'n "suiwer" kommunikatiewe benadering nie op al die subkomponente van *Taalverwerwing* nie en moet daar "aanpassings" gemaak word. Die assesserings en leerkomponente moet dus nie net op studente se luister- en praatvaardighede fokus nie. Die ontwikkeling van skryf, lees en grammatika moet ook geïntegreer word aangesien die studente self aangedui het dat die ontwikkeling van al die taalvaardighede vir hulle belangrik is. Die ontwikkeling van hierdie vaardighede hoef nie prominent voor te kom nie, maar dit moet in die inhoud geïnkorporeer word. Daar moet dus 'n ander onderrigbenadering (wat op hierdie aspekte fokus) geïnkorporeer word (wat dit dan 'n eklektiese benadering maak) óf daar moet sekere aspekte van die struktuur en vorm van die taal en 'n wyse van woordeskatuitbreiding ingesluit word indien die kommunikatiewe of taakgebaseerde benadering gebruik word. .

Die studente se terugvoer suggereer die gebruik van óf 'n "aangepaste" kommunikatiewe/taakgebaseerde benadering wat aandag aan al die subkomponente gee, óf 'n eklektiese benadering wat die kommunikatiewe benadering asook ander benaderings insluit.

7.3.3 Die uiteensetting van *Taalverwerwing* en die voorgestelde vreemdetaalonderrigbenadering(s) vanuit 'n fasiliteerdersperspektief

Vanuit 'n fasiliteerdersperspektief is die ontwikkeling van al die subkomponente van taalverwerwing belangrik. Daar hoef egter nie op almal dieselfde hoeveelheid fokus geplaas te word nie. Die passiewe vaardighede is sonder twyfel van die vaardighede wat die studente die maklikste aanleer. Sodra studente 'n konnotasie gemaak het met hoe sekere klanke klink en hoe dit lyk, is dit vir hulle makliker om dit self te maak. Dit is immers waar die aanleer van 'n vreemde taal begin: by die aanleer en herkenning van klanke en woorde.

Soos reeds genoem, is die vaardigheid om verbaal te kommunikeer vir die studente die grootste motivering en is dit daarom belangrik dat die meeste fokus op die ontwikkeling van hul praat- en luistervaardighede val. Dit beteken egter nie dat die vaardigheid om te kan skryf en lees agterweë hoef te bly nie, maar dat dit belangrik is dat die meeste fokus daarop val aangesien dit die behoefte is om Afrikaans te kan praat. Die aanleer van basiese grammatika help ook omdat dit studente 'n beter idee gee van die wyse waarop sinne in Afrikaans saamgestel word. Die verdeling van die fokus vanuit 'n fasiliteerdersperspektief sal dus wees om die meeste aandag aan die ontwikkeling van praat-, luister- en leesvaardighede en die minste aan skryfvaardighede te gee.

As fasiliteerder van die GA2-kursus het die navorser ook al ondervind dat dit nie moontlik is om slegs een benadering in die klaskameromgewing te gebruik nie, maar eerder 'n kombinasie van taalonderrigbenaderings en -metodes. Die volgende voorbeelde demonstreer die navorser se keuses: die kommunikatiewe en taakgebaseerde benadering om studente meer geleentheid te gee om te kommunikeer; 'n oudiolinguistiese metode waar die navorser die klanke uitspreek en die studente dit naboots om die klanke wat in Afrikaans voorkom aan die studente te leer; 'n deduktiewe benadering waar die navorser die grammatikareëls verduidelik, gevolg deur aktiwiteite waarin die reëls geoefen en toegepas word. Uit bogenoemde is dit duidelik dat die navorser van 'n eklektiese vreemdetaalonderrigbenadering gebruik maak.

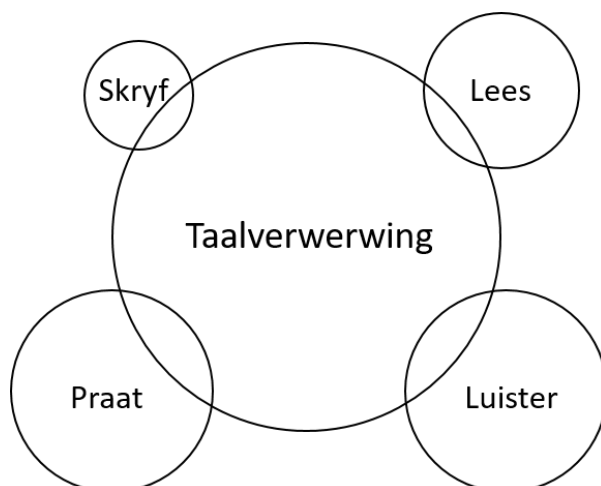
Vanuit die bogenoemde inligting word afgelei dat daar verskillende maniere is waarop die onderrig van tale benader kan word. Tabel 7.1 is 'n opsomming van die onderrigbenaderings wat in elk van die reeds besproke perspektiewe (vanuit die literatuur, die studente en die fasiliteerder) gebruik of voorgestel word. Hierdie voorstellings dien as riglyne in die ontwerp van die AVTAO-model.

Tabel 7.1: Die voorgestelde onderrigbenadering uit elk van die besproke perspektiewe

Besproke perspektiewe	Voorgestelde vreemdetaalonderrigbenadering
Literatuur	Kommunikatiewe benadering
Studente	Kommunikatiewe benadering / taakgebaseerde benadering / eklektiese benadering
Fasiliteerder	Eklektiese benadering (Kommunikatiewe, taakgebaseerde, deduktiewe benadering en grammatika-vertalingsmetode)

7.3.4 Opsomming van die wyse waarop *Taalverwerwing* benader moet word

Uit die bespreking hierbo is dit duidelik dat daar nie dieselfde hoeveelheid aandag en assesserings aan al die komponente van *taalverwerwing* bestee moet word nie. Sekere komponente of taalvaardighede vereis meer aandag en assesserings sodat dit beter ontwikkel kan word. In figuur 7.2 word die vier subkomponente van *taalverwerwing*, naamlik *skryf, lees, praat en luister* uitgebeeld en in figuur 7.3 is 'n uitbeelding van hoe die verdeling van aandag en assesserings vir 'n beginnersvreemdetaalkursus moet lyk wanneer die literatuur, studente terugvoer en die fasiliteerdersperspektief verreken is.

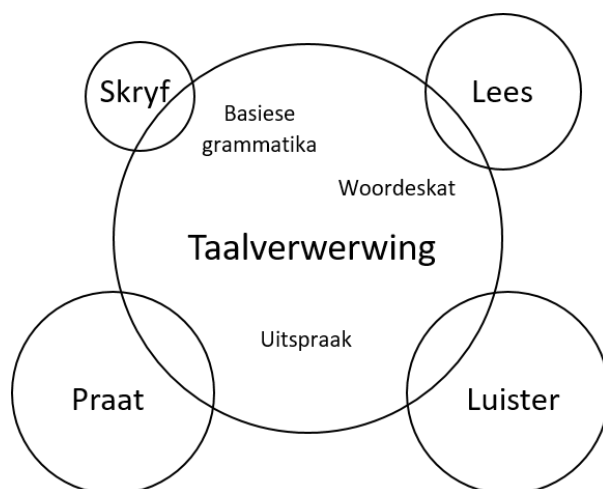


Figuur 7.3: 'n Voorstelling van die verdeling van aandag en assesserings vir 'n beginnersvreemdetaalkursus volgens die verskillende perspektiewe

Praat en *luister* is die twee subkomponente wat die meeste aandag moet geniet en die assesserings en leerkomponente moet voorsiening hiervoor maak. Dit is waarom hierdie twee komponente se sirkels die grootste en ewe groot is, want dit is geïdentifiseer as die komponente wat prioriteit moet neem. Dit word gevolg deur lees en dan laastens skryf. Die vaardigheid om in Afrikaans te kan skryf, is 'n vaardigheid wat die studente geïdentifiseer het as een wat hulle wil verbeter. Dit is egter ook die vaardigheid wat deur die studente in beide kursusse as “nie belangrik nie” aangedui is en daarom is hierdie sirkel die kleinste (kyk Figuur 6.1: Taalvaardighede waarop die *GA1-studente* wil verbeter in terme van kommunikatiewe bevoegdheid² en Figuur 6.2: Taalvaardighede waarop die *GA2-studente* wil verbeter in terme van kommunikatiewe bevoegdheid³). Alhoewel hierdie die vaardigheid is wat die minste ontwikkel hoef te word, moet daar steeds assesserings gedoen word om studente te leer skryf.

Basiese grammatika, woordeskat en uitspraak is ook vaardighede wat die studente geïdentifiseer het en as belangrik ag. Vanuit 'n fasiliteerdersperspektief is dit vaardighede waaraan daar aandag gegee moet word. Die ontwikkeling van hierdie vaardighede dra ook by tot die ontwikkeling van al vier taalvaardighede. Hierdie vaardighede verskyn daarom in die taalverwerwingskomponent omdat dit 'n impak op die onderrigstruktuur en die kontinue-assesseringsopdragte het. Buiten vir uitspraak wat

hoofsaaklik aan praat gekoppel is, lei die ontwikkeling van woordeskat en basiese grammatika tot die ontwikkeling van al vier die ander subkomponente. Figuur 7.4 is 'n voorstelling van hoe die ideale beginnersvreemdetaalkursus se fokus verdeel moet word ten opsigte van onderrigaktiwiteite en assessering. Hierdie verdeling is op grond van die literatuurstudie, die respondentterugvoer en die fasiliteerdersperspektief gedoen. Dit dien ook as die voorstelling van hoe die ideale model se aandag en assesserings verdeel moet word.



Figuur 7.4: 'n Voorstelling van 'n ideale model se verdeling van aandag en assesserings vir 'n beginnersvreemdetaalkursus

Die vreemdetaalonderrigbenadering wat binne elk van die perspektiewe voorkom of deel vorm van die algehele benadering wat gebruik word, is die kommunikatiewe benadering. Die gebruik van 'n "aangepaste" kommunikatiewe benadering om die subkomponente wat geïdentifiseer is te ontwikkel, sal dus "eerste keuse" wees. Indien dit nie haalbaar is nie, sal die gebruik van óf 'n taakgebaseerde benadering, óf 'n eklektiese benadering met kommunikatiewe beginsels, as "tweede keuse" aanbeveel word.

Met die gebruik van 'n eklektiese benadering is dit belangrik om nie 'n kombinasie van onderrigbenaderings en -metodes lukraak saam te gebruik nie, maar dat 'n spesifieke benadering of metode vir 'n spesifieke uitkoms gebruik word. Indien 'n eklektiese benadering dus gebruik word, is dit belangrik om die uitkomst wat bereik wil word met

die benadering te vereenselwig om sodoende fokus te behou en die behoeftes wat ontstaan, te vervul.

By 'n taakgebaseerde benadering is dit belangrik om die temas of take wat die studente moet doen in lyn te hou met die behoeftes en kommunikasie wat geïdentifiseer is. Indien moontlik moet daar 'n verskeidenheid van temas en aktiwiteite saamgestel word om al die taalvaardighede te ontwikkel.

Uit die bogenoemde inligting kan die volgende riglyne saamgestel word:

1. Luister en praat is die vaardighede wat die meeste aandag moet geniet gevolg deur lees en skryf.
2. Skryf moet steeds ontwikkel word, al is dit die vaardigheid wat die minste aandag moet geniet in terme van die model en volgens die vlakke van kompetensie van die Europese Referensiekader (ERK).
3. Ander vaardighede soos die ontwikkeling van basiese grammatika-kennis, die uitbreiding van woordeskat en die verbetering van uitspraak moet ook aandag kry.
4. Basiese grammatikareëls moet in die kursus geïnkorporeer word en uitspraakfoute wat die kommunikasie van die student ouditief raaiselagtig maak, moet gekorrigeer word.
5. 'n Kommunikatiewe benadering word aanbeveel. Indien 'n kommunikatiewe benadering nie haalbaar is nie, word óf 'n eklektiese benadering, óf 'n taakgebaseerde benadering aanbeveel.

Op grond hiervan is een van die eerste kenmerke van die AVTAO-model die gebruik van 'n "aangepaste" kommunikatiewe onderrigbenadering om *Taalverwerwing* te bewerkstellig.

Die tweede komponent van die AVTAO-model is die student en binne hierdie studie is dit die volwasse student.

7.4 Die *volwasse student* as komponent van die AVTAO-model

In hierdie afdeling van die hoofstuk word die volwassene student en die wyse waarop hulle in die model inpas, bespreek. Die bespreking gaan dieselfde formaat as die vorige hê waar aspekte vanuit die literatuur, gevolg deur die studenteperspektief en dan die fasiliteerder se perspektief, uitgelig word. Laastens volg 'n opsomming van hierdie inligting om as riglyn in die ontwikkeling van die model te dien.

7.4.1 Benadering tot die *volwasse student* volgens die literatuurbespreking in hoofstuk drie

Soos in hoofstuk drie bespreek, is daar verskeie teorieë en modelle wat poog om die leerproses van volwassenes te verduidelik. Die teorieë sluit behaviorisme, kognitivisme, konstruktivisme, humanisme, andragogie, selfgerigte leer, transformasionele leer en ervaringsleer in. Andragogie, alhoewel nie 'n teorie nie, is die bekendste stel aannames ten opsigte van volwasseleer en word deur verskeie navorsers beskou as iets wat in gedagte gehou moet word. Wanneer al die teorieë en die affektiewe faktore wat volwasseleer beïnvloed in ag geneem word, kan die volgende riglyne (soos in afdeling 3.5 uiteengesit) uit die literatuur voorgestel word:

- Volwassenes het 'n behoefte daaraan om aktief aan die leerproses deel te neem ([afdeling 3.4](#) en [3.4.4](#)).
- Biologiese faktore wat met ouderdom gepaardgaan, soos swak sig en gehoor, kan 'n impak op volwassenes se leer hê (kyk afdeling [3.3.1](#)).
- Kognitiewe en affektiewe faktore soos taalaanleg, motivering, persoonlikheid, leerstyle en -strategieë, angs en oortuigings het 'n impak op die leer van studente (kyk afdeling [3.3.2 – 3.3.8](#)).
- Duidelikheid oor dit wat die volwassenes besig is om te leer, waar die vaardigheid of kennis inpas en hoe dit hulle in hul omgewing gaan help (kyk [afdeling 3.4.1.1](#)) is 'n vereiste.
- Volwassenes moet selfgerig wees en hul eie leer bestuur (kyk [afdeling 3.4.1.2](#) en [3.4.2](#)).

- Die ervarings van volwassenes moet in ag geneem word aangesien dit tot hul leer kan bydra (kyk [afdeling 3.4.1.3](#) en [3.4.4.](#)) en daarom is dit ook belangrik om hulle in die leerproses te ondersteun.
- Volwassenes se oriëntasie tot leer is meer probleem-, taak- en lewensgesentreerd (kyk [afdeling 3.4.1.5](#)). Dit is dus belangrik dat hulle leer op die werklike omgewing van toepassing is.
- Volwassenes word deur beide intrinsieke en ekstrasieke motiewe gemotiveer (kyk [afdeling 3.4.1.6](#)).
- 'n Atmosfeer van respek, ondersteuning en samewerking is nodig vir optimale leer (kyk [afdeling 3.4.2](#)).
- Leerbehoefte moet geanaliseer word en leerdoelwitte moet geformuleer word (kyk [afdeling 3.4.2](#)).
- Kritiese refleksie is 'n belangrike proses in volwassene-leer (kyk [afdeling 3.4.3](#)).
- Dit is belangrik vir volwassenes om hulself te kan meet ten opsigte van die hoeveelheid leer wat plaasgevind het (kyk [afdeling 3.4.3](#) en [3.4.4](#)).
- Die opvoeder moet as fasiliteerder optree (kyk [afdeling 3.4.1](#)).
- Volwassenes het interaksie en die uitruil van kennis nodig om tot nuwe insigte te kom. Hulle het daarom ook nodig om met ander studente saam te werk (kyk [afdeling 3.4.3](#))

Die literatuur bied reeds goeie riglyne ten opsigte van hoe volwassenes as studente binne die leerproses benader moet word. Volgende word die studenteperspektief bespreek om uit te lig watter aspekte uit die data verkry is.

7.4.2 Benadering tot die *volwasse student* vanuit die studenteterugvoer

Die profiel van die vreemdetaalstudente wat die *Gesellig Afrikaans*-kursusse geneem het, het getoon dat dit óf volwassenes is wat vir 'n kort periode na Suid-Afrika kom, óf volwassenes wat Afrikaans in hul werksomgewing wil gebruik om te kan sosialiseer. Die meeste studente was ook ouer as vyf en twintig, is besig met universiteitsopleiding of het reeds 'n universiteitsgraad en het al 'n beroep beklee of beklee tans een. Uit hierdie inligting kan afgelei word dat daar aspekte is wat 'n invloed op hul leerproses gaan hê.

Die aspekte sluit hul persoonlike en werksomstandighede, die tyd wat hulle beskikbaar het om te leer, hul vorige leerervaring en hul leerstyle in. Die data vanuit die vraelyste stem grootliks ooreen met die aspekte wat uit die literatuur na vore gekom het, byvoorbeeld dat die grootste motivering vir die meeste studente om iets te wil aanleer, hul onmiddellike nodigheid binne hul sosiale en/of werksomgewing is.

Ten opsigte van leerstyle het die vraelyste getoon dat die studente dit verkies om die woorde wat hulle leer te sien en om dit vir hulself te probeer ontleed. Dit stem ooreen met die beginsels van selfgerigte leer, waar studente self die verantwoordelikheid vir sekere aspekte van hul leer neem. Die studente het ook aangedui dat groepswerk iets is waaraan hulle graag sou wil deelneem, nie net omdat dit hulle aktief betrokke kry aan die leerproses nie, maar ook omdat hulle dan met ander persone met dieselfde bekwaamheid kan kommunikeer. So ook is dit vir hulle belangrik om hul vordering te kan meet en daarom is daar aangedui dat hulle meer toetse wou hê wat hul probleemareas in Afrikaans kan identifiseer.

In terme van die affektiewe faktore was dit angs en vrees wat vir hulle die grootste hindernis met die aanleer van Afrikaans is. Die vrese wat al selfs voor die aanvang van die kursus ontwikkel het, het betrekking op onder meer 'n tekort aan woordeskat, uitspraakprobleme, 'n tekort aan selfvertroue en die moontlikheid om in die verleentheid gestel te word. Hierdie vrese wat die studente self geïdentifiseer het, word ook in [hoofstuk ses](#) bespreek. Dit is belangrik om 'n omgewing te skep waar hierdie vrese aangespreek kan word deur byvoorbeeld aktiwiteite te ontwikkel wat studente se selfvertroue kan bou.

Vanuit die studente se terugvoer kan die volgende afleidings gemaak word:

1. Die Afrikaans wat die studente leer, moet van so 'n aard wees dat hulle dit in 'n sosiale opset kan gebruik.
2. Hulle moet self beheer van hul leer neem en dus moet selfgerigte leer geïnkorporeer word.
3. Groepswerk moet geïnkorporeer word indien moontlik.

4. Vordering moet gemeet kan word, probleemareas moet geïdentifiseer word en leiding moet gegee word ten opsigte van hoe om die areas aan te spreek..
5. Genoegsame aantal aktiwiteite moet ontwikkel word om vrese teen te werk en geleentheid te gee om selfvertroue te bou.
6. 'n Verskeidenheid tipe aktiwiteite moet op verskillende maniere aangebied word om verskillende leerstyle te akkommodeer.
7. Genoeg tyd moet gegun word om aktiwiteite te doen, maar ook nie te veel tyd nie, want dan verloor studente hul motivering. Te min tyd plaas weer te veel druk op hulle.

Bogenoemde riglyne het uit die studenteperspektief na vore gekom en moet in gedagte gehou word in die ontwikkeling van onderrig gerig op volwassenes. Vervolgens word die fasiliteerdersperspektief bespreek.

7.4.3 Benadering tot die *volwasse student* vanuit 'n fasiliteerdersperspektief

As die fasiliteerder van die *Gesellig Afrikaans 2*-kursus, het die navorser ondervind dat daar sekere aspekte is wat belangrik is in die onderrigproses vir volwassenes. Een daarvan is dat volwassenes aktief aan die leerproses wil deelneem, maar nie in die verleentheid gestel wil word nie. Hulle is ook bang om foute te maak en neem nie noodwendig kans met die taal nie en benader aktiwiteite "versigtig"; daarom is dit belangrik dat die klaskamer dié omgewing sal wees waar studente gemaklik genoeg sal voel om hul uitspraak te oefen en om vrae te vra.

'n Ander aspek wat die navorser ondervind het, is dat die fasiliteerder begrip moet hê vir die feit dat volwassenes nie elke klas sal kan bywoon nie, maar indien die motivering hoog is, hulle steeds hul deel sal doen. Dit is belangrik dat hulle weet wat van hulle verwag word en daarom moet daar 'n tipe skedule gehandhaaf word. Sodoende kan studente sien wat hulle misgeloop het en wat hulle moet doen om daardie werk in te haal. Studente moet dus ligtelik "gedwing" word om elke week aktiwiteite te doen om blootstelling aan die taal te kry, anders sal hulle hul belangstelling en motivering verloor.

Deur verskillende aktiwiteite te gebruik, stel dit studente in staat om hul kennis te toets, hul vordering te meet en hul selfvertroue en kennis op te bou.

Vanuit die bogenoemde kan die volgende afleidings gemaak word:

1. Volwassenes wil aktief aan die leerproses deelneem.
2. Volwassenes se vrese, soos om in die verleentheid te kom deur die foute wat hulle maak, kan 'n hindernis in hul leer wees.
3. Daar is ander faktore wat die tyd wat hulle aan leer kan afstaan beïnvloed en daarom moet selfgerigte leer in die kursus toegepas word sodat hulle nie net op die fasiliteerder hoef staat te maak nie.
4. 'n Skedule is belangrik om vir studente 'n aanduiding te gee van wat gaan volg en waarvoor hulle hulself moet voorberei. Dit help ook indien studente iets misgeloop het om daardie werk self op te vang.
5. Die aktiwiteite wat studente doen, moet van so aard opgestel word dat hulle die kennis wat hulle van vorige werk het en selfs hul vorige ervaringe, kan toepas.
6. Blootstelling aan 'n verskeidenheid aktiwiteite is belangrik om verskillende leerstyle te akkommodeer en ook om hul vordering en kompetensie te toets.

Tabel 7.2 is 'n opsomming van die inligting uit die verskillende perspektiewe ten opsigte van hoe volwassenes benader moet word.

Tabel 7.2: 'n Opsomming van aspekte vanuit die reeds besproke perspektiewe (literatuur, studente en fasiliteerder) ten opsigte van hul benadering tot volwassene leer

Literatuur	Studenteperspektief	Fasiliteerdersperspektief
<p>1. Die beginsels van andragogie moet in gedagte gehou word.</p> <p>2. Volwassenes het 'n behoefte daaraan om aktief aan die leerproses deel te neem en om met ander studente te kan kommunikeer.</p> <p>3. Hulle moet oor die leerproses kan reflekteer.</p> <p>4. Volwassenes wil hul kennis kan toets om hul vordering te meet.</p> <p>5. Die opvoeder moet as fasiliteerder optree.</p> <p>6. Affektiewe faktore soos ouderdom, motivering, leerstyle, persoonlike en werksomstandighede moet in ag geneem word.</p>	<p>1. Die taal moet in 'n sosiale opset gebruik kan word.</p> <p>2. Selfgerigte leer moet geïnkorporeer word.</p> <p>3. Groepswerk moet geïnkorporeer word.</p> <p>4. Vordering moet gemeet kan word, probleemareas moet geïdentifiseer word en leiding ten opsigte van hoe om die areas aan te spreek, moet gegee word.</p> <p>5. Genoeg aktiwiteite om vrese te bedaar en geleentheid te gee om selfvertroue te bou.</p> <p>6. Verskeidenheid aktiwiteite om verskillende leerstyle aan te spreek.</p> <p>7. Genoeg tyd om aktiwiteite te doen.</p>	<p>1. Volwassenes wil aktief aan die leerproses deelneem.</p> <p>2. Vrese moet in ag geneem word en aktiwiteite en terugvoer moet selfvertroue opbou.</p> <p>3. Selfgerigte leer moet toegepas word sodat hulle nie net op die fasiliteerder hoef staat te maak nie.</p> <p>4. 'n Skedule is belangrik om vir studente 'n idee te gee waarvoor hulle moet beplan.</p> <p>5. Die aktiwiteite moet bou op hul kennis en indien hul vorige ervarings van hulp kan wees, sal dit hul meer motiveer.</p> <p>6. Blootstelling aan 'n verskeidenheid aktiwiteite is belangrik om verskillende leerstyle te akkommodeer en ook om hul vordering en kompetensie te toets.</p>

7.4.4 Opsomming van die wyse waarop 'n volwasse student benader moet word

Uit die inligting van bogenoemde perspektiewe kan die volgende afleidings gemaak word ten opsigte van die wyse waarop volwassenes benader moet word:

1. Andragogiese (volwassene-onderrig) beginsels moet in ag geneem word.
2. Selfgerigte leer moet toegepas word.
3. Affektiewe faktore moet met die opstel van aktiwiteite en take in gedagte gehou word, veral die vrees om in verleentheid gestel te word.
4. 'n Genoegsame aantal aktiwiteite moet geskep word om selfvertroue stelselmatig op te bou.
5. Die aktiwiteite moet op vorige kennis bou en moet ook hul vordering kan meet.
6. 'n Verskeidenheid tipe aktiwiteite moet op verskillende maniere aangebied word om verskillende leerstyle te akkommodeer.
7. Kommunikasie tussen studente en die fasiliteerder is belangrik en moet gereeld plaasvind.

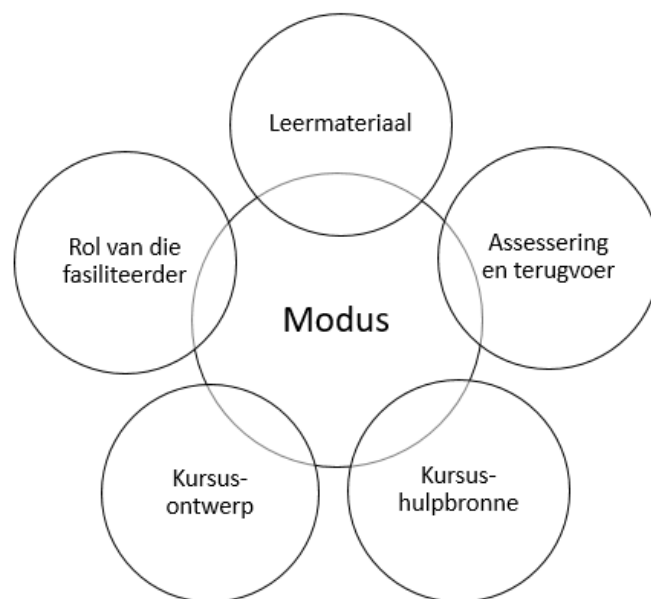
In hierdie studie is daar tot dusver 'n opsomming gemaak van watter onderrigbenadering meer voordelig is om te gebruik, die wyse waarop volwassenes as student benader moet word en die wyse waarop die ontwerp van die komponente in die kursus moet lyk. Dit is egter ook belangrik om die onderrigomgewing en die impak daarvan op ander komponente van die model te bespreek. Die onderrigomgewing is bepalend tot die wyse waarop inhoud aangebied word, assesserings gedoen word en die rol wat die fasiliteerder moet aanneem. Juis omdat hierdie komponent so belangrik is, vorm dit die derde hoofkomponent van die model. Die term *modus van aanbieding (modus)* word gebruik om na die aanlyn omgewing te verwys en aangesien die *modus* 'n groot impak op verskeie aspekte van die model het, is dit belangrik om dit in berekening te bring.

7.5 Modus as komponent van die AVTAO-model

Die omgewing waarin onderrig plaasvind, speel 'n groot rol ten opsigte van die wyse waarop die onderrigproses benader word. In hierdie studie gaan die onderrig volledig

aanlyn plaasvind en soos in [hoofstuk vier](#) bespreek, is daar sekere aspekte wat van belang is met hierdie tipe onderrig. Wanneer die *modus* egter bespreek word, kan dit alles insluit: van die platform wat gebruik word, tot die tipe infrastruktuur wat benodig word om aanlyn te onderrig. Dit is daarom belangrik dat die bespreking tot sekere subkomponente beperk word. Dit sluit die leermateriaal, assessering en terugvoer, kursushulpbronne, kursusontwerp en die rol van die fasiliteerder in. Die rede waarom daar op hierdie aspekte besluit is, is eerstens omdat dit deel vorm van die kernaspekte wat teenwoordig is in onderrig, maak nie saak hoe die omgewing lyk nie, en tweedens, dra dit by tot die toeganklikheid vir die studente. Derdens, behels die algehele ontwerp van 'n aanlyn kursus unieke aspekte wat nie in ander omgewings teenwoordig is nie.

Die bespreking gaan eerstens net die *modus* as komponent beskryf deur elk van die subkomponente te bespreek en dan sal die aspekte wat volgens elk van die perspektiewe van belang is, uitgelig word. Die *modus* en sy subkomponente word deur figuur 7.4 voorgestel.



Figuur 7.5: 'n Voorstelling van die *modus* van aanbieding en sy subkomponente vanuit die literatuurstudie

7.5.1 *Leermateriaal* as subkomponent van die *modus*

Dit is belangrik dat die keuse van leermateriaal die behoeftes wat geïdentifiseer is, vervul. Aangesien die behoefte een is om Afrikaans as vreemde taal aan te leer, is dit belangrik dat die leermateriaal aan sekere aspekte voldoen. Hierdie aspekte sluit in dat dit:

- die subkomponente van *Taalverwerwing*, soos geïdentifiseer, aanspreek;
- gepas sal wees vir volwassenes en die affektiewe faktore wat volwassenes beïnvloed in gedagte hou; en
- gepas sal wees om Afrikaans as vreemde taal aan te leer.

Van die temas/onderwerpe wat vanweë die tipe kursus gedek moet word, behels die volgende: hoe om jouself voor te stel, groetvorme en eenvoudige frases wat gebruik kan word wanneer jy oor jouself praat. Nie net moet die leermateriaal hierdie onderwerpe dek nie, maar moet dit ook nuwe kennis aan bestaande kennis koppel. Die leermateriaal moet outentiek en informatief wees om hierdie koppeling te bewerkstellig. Outentieke en informatiewe leermateriaal help om die belangstelling te hou en betekenis aan die leeromgewing te gee (Cochran en Brown, 2016:77). Dit stel ook studente in staat om beter met die materiaal te werk en om hul ervaringe as basis vir die leerproses te gebruik.

7.5.2 *Assessering en terugvoer* as subkomponent van die *modus*

Buiten vir outentieke en informatiewe leermateriaal is dit ook belangrik dat daar 'n verskeidenheid aktiwiteite gebruik word sodat studente se verskillende leerstyle geakkommodeer kan word. Deur 'n verskeidenheid aktiwiteite te gebruik, verseker dit genoegsame blootstelling aan die teikentaal en skep dit ook geleenthede om taalvaardighede te oefen. Assessering en terugvoer dra dus by tot die onderrigproses en die leerervaring.

Dit is egter belangrik dat assesserings in lyn moet wees met die doelwitte en uitkomstes wat gedefinieer is, want dit sal tot 'n meer konstruktiewe onderrigproses bydra waar studente die nut in die voltooiing van die aktiwiteite kan raaksien en vanuit die terugvoer kan leer. Volgens Biggs en Tang (2011) is gedetailleerde terugvoer, wat so gou as

moontlik na die assessering plaasvind, meer effektief en hou dit studente se motivering hoog.

7.5.3 Kursushulpbronne as subkomponent van die *modus*

Dit is belangrik om te beklemtoon dat die leermateriaal die kursushulpbronne wat gebruik gaan word, bepaal. Soos in [hoofstuk vier](#) bespreek, kan die kursushulpbronne wat gebruik word die materiaal byvoorbeeld meer “lewendig”, interaktief en relevant maak. Met die gebruik van verskeie hulpbronne soos oudio- en video-opnames, musiek, speletjies, rekenaargebaseerde simulasies, videokonferensies, potgooie, virtuele klaskamers, tekste en sosiale media, word studente meer blootgestel aan die teikentaal en is daar geleentheid vir die skamer studente om te kommunikeer sonder om geïntimideerd te voel. Die kursushulpbronne wat gekies word, moet die leermateriaal ondersteun om sodoende tot die leerervaring by te dra.

Kursushulpbronne word egter nie net gebruik om die leermateriaal meer “lewendig” te maak nie, maar ook om kommunikasie en interaksie teweeg te bring. Die sosiale komponent waar interaksie tussen studente plaasvind, is ’n baie belangrike aspek in die taalonderrigproses. Om hierdie interaksie te laat plaasvind, word verskillende hulpbronne benodig. Die keuse van watter hulpbron om te gebruik is iets wat versigtig oorweeg moet word aangesien hierdie hulpbron deur die student en fasiliteerder aanvaar moet word voordat hulle dit ten volle gaan gebruik. Die proses om seker te maak dat ’n hulpbron aanvaar en gebruik word, word deur die *UTAUT*-model (kyk afdeling 4.6) uiteengesit.

7.5.4 Kursusontwerp as subkomponent van die *modus*

Binne die Suid-Afrikaanse konteks is dit belangrik om aspekte soos die koste van data, internetkonneksie en toestelle wat toegang tot die internet het, in oorweging te bring. Dit is veral belangrik omdat beide Suid-Afrikaanse sowel as internasionale studente vir die *GA*-kursusse inskryf. Die uitgangspunt in die kursusontwerp in terme van die *modus* moet dus die Suid-Afrikaanse konteks en ook die studente met moontlik beperkter toegang tot tegniese hulpmiddele en data in ag neem. Selfs al het studente onbeperkte toegang tot tegniese hulpmiddele en data, het ’n eenvoudiger sisteem bepaalde onderrigvoordele wat

die fokus op die taalaspek plaas eerder as tegniese en aanlyn aspekte wat noodwendig verskillend vir verskillende mense sal wees.

Soos reeds genoem lig die *UTAUT*-model verskeie aspekte uit wat oorweeg moet word wanneer 'n hulpbron gekies word. Hierdie is egter nie net aspekte wat van toepassing is op die keuse van hulpbronne nie, maar ook op die ontwerp van die kursus. Die aanbieding van óf 'n kursus sinkronies óf nie-sinkronies gaan plaasvind, is byvoorbeeld nog 'n aspek wat oorweeg moet word.

7.5.5 Rol van die fasiliteerder as subkomponent van die *modus*

Die rede waarom die *rol van die fasiliteerder* deel van die *modus van aanbieding* vorm, is omdat daar iemand moet wees wat die inhoud aanbied, die assessering doen en die studente motiveer. Die rol wat die fasiliteerder in 'n aanlyn omgewing moet aanneem, behels ook sekere aspekte wat nie noodwendig in kontakgebaseerde onderrig voorkom nie. Van die verantwoordelikhede wat die fasiliteerder byvoorbeeld moet aanneem (soos in afdeling 4.7 bespreek) sluit in:

1. Die skep van 'n leeromgewing waar studente verantwoordelikheid vir hul leer neem en waar hulle gemaklik voel om aan aktiwiteite deel te neem.
2. Die skep van geleenthede waar volwassenes 'n bydrae kan maak. Aangesien hulle reeds ondervinding in verskeie fasette van hul lewens opgedoen het, kan hulle ook tot die onderrigproses bydra deur van hierdie inligting te deel. Daardeur kan hul ondervinding verryk word en die les interessanter gemaak word.
3. Die skep van 'n omgewing waar studente hul opinies kan lewer en deel kan neem aan 'n gesprek om nie net hul leerervaring te verryk nie, maar sodat hulle ook die taal kan gebruik.
4. Leermateriaal en assesserings te ontwikkel en indien dit reeds ontwikkel is, om die kursus te fasiliteer.
5. Studente aan te moedig en te motiveer om aktief by die leerproses betrokke te raak.
6. Duidelike terugvoer op take en assesserings te gee, sodat studente hul foute kan identifiseer, daaruit kan leer en dit kan korrigeer.

7. 'n Aanlyn aanwesigheid op die leerplatform te hê sodat studente met hom/haar kan kommunikeer.

Bogenoemde is slegs 'n paar van die verantwoordelikhede wat 'n fasiliteerder in 'n aanlyn omgewing moet aanneem en alhoewel dit nie so kompleks klink nie, is dit nie altyd 'n maklike proses nie. In 'n aanlyn omgewing het die fasiliteerder die ekstra verantwoordelikheid om kommunikasie te bewerkstellig en ook om 'n sosiale aanwesigheid te hê. Dit is veral belangrik aangesien die eerste interaksie gewoonlik tussen die fasiliteerder en die student gebeur. 'n Fasiliteerder se sosiale aanwesigheid dra by tot die motivering van die studente en dit verminder studente se gevoel van alleenheid. Net soos in 'n kontakgebaseerde klas, moet die fasiliteerder 'n area, besprekingsgroep of geleentheid skep waar medestudente mekaar kan ontmoet, kommunikeer en motiveer.

Vervolgens word die subkomponente van die modus en die aspekte van belang volgens elk van die perspektiewe bespreek.

7.6 Aspekte van die *modus* wat deur die verskillende perspektiewe in gedagte gehou moet word.

7.6.1 Oorweging van die aspekte van die *modus* volgens die literatuurbespreking in hoofstuk vier

Volgens die literatuur is daar verskeie voordele wanneer leermateriaal aanlyn geskep word. Hierdie voordele bepaal dat die student enige tyd toegang tot die leermateriaal kan hê, nuwe inligting onmiddellik bygewerk kan word, take vanaf enige plek in die wêreld inhandig kan word en dat studente hul eie leer kan reguleer. Wat egter ten opsigte van die leermateriaal in gedagte gehou moet word, is dat dit steeds gepas moet wees vir volwassenes. Die leermateriaal moet geskik wees vir die aanleer van 'n vreemde taal wat beteken dat die materiaal outentiek en informatief moet wees en dat sekere aspekte van die taal eenvoudig verduidelik moet word.

Dit is volgens die literatuur belangrik om, ten opsigte van assessering en terugvoer, dit vir die student duidelik te stel wat van hom/haar verwag word, die student geleentheid te gee om oor die leerproses te reflekteer en die student in te lig oor die wyse waarop die take en assesserings tot hul kennis en die aanleer van die taal kan bydra. Volgens die literatuur is daar verskeie opsies in terme van hoe die terugvoer kan lyk. Die korrigerings van foute kan byvoorbeeld met vergrote letters, kleure, animasies en ander wysigings gedoen word om studente se aandag op sekere vorms te plaas om studente se leer te bevorder en om verbeterings aan te dui. Studente kan ook direk na ander webwerwe of skakels verwys word om sekere aspekte van die taal uit te lig.

Ten opsigte van kursushulpbronne is daar verskeie toepassings wat deur die literatuur aanbeveel word op grond van die funksies daarvan. Dit is egter belangrik om te onthou dat die kursusinhoud die hulpbronne en die tegnologie wat daarmee gepaardgaan moet bepaal en dat dit nie noodwendig nodig is om die nuutste tegnologie te gebruik nie. Soos reeds genoem, moet die konstruksie van die *UTAUT*-model ook in ag geneem word en daarom is dit belangrik dat daar genoeg tegnologiese ondersteuning beskikbaar moet wees indien die student nie weet hoe om die hulpbronne te gebruik nie en ook indien die hulpbronne probleme veroorsaak.

In terme van kursusontwerp is daar, volgens die literatuur, verskeie aspekte wat in hierdie term ingesluit kan word en kan dit byvoorbeeld na die voorkoms, navigasie, aanbiedingsformaat, kursushulpbronne, tegnologie en selfs die leermateriaal verwys. Die leermateriaal en die kursushulpbronne is reeds as subkomponente bespreek, maar dit is belangrik om die ander aspekte ook te bespreek. Volgens die literatuur is dit belangrik dat die studente, wanneer hulle 'n aanlyn kursus doen, nie hoef te soek na die kursuskomponente of die leermateriaal nie. In terme van navigasie moet dit vir die studente maklik wees om hul pad in die kursus te vind. Voorkoms is ook belangrik en die kleure wat in die kursus (op die blad) gebruik word, moet nie die lees van inhoud bemoeilik nie. Indien daar van kleure of ikone gebruik gemaak word om assesseringskomponente, kursushulpbronne of selfs die name van eenhede aan te wys, moet dit logies en konsekwent deur die kursus gebruik word. Soos reeds genoem, is aspekte soos of die

kursus sinkronies of nie-sinkronies aangebied word, 'n belangrike komponent wat in gedagte gehou moet word omdat dit bepalend is tot die wyse waarop die leermateriaal beskikbaar gemaak word en die interaksie wat daar tydens die kursus gaan plaasvind.

Ten opsigte van die rol van die fasiliteerder is daar verskeie aspekte wat deur die literatuur uitgelig word. Soos reeds genoem, is daar sekere verantwoordelikhede wat die fasiliteerder in 'n aanlyn omgewing het, wat nie noodwendig binne kontakgebaseerde omgewings is nie, byvoorbeeld om aanlyn geleenthede te skep om kommunikasie te bewerkstellig en om 'n sosiale aanwesigheid op die leerplatform te hê. Die fasiliteerder moet ook gemaklik wees met tegnologie, duidelike terugvoer kan gee, die verwagtinge van studente in perspektief stel en die kursus moet kan fasiliteer. Die volwasse student, hul behoeftes en selfs die benadering van onderrig wat gekies word, is aspekte waarvan die fasiliteerder bewus moet wees aangesien dit belangrik is in terme van die wyse waarop die leermateriaal en assesserings benader word.

Bogenoemde inligting beklemtoon die aspekte wat volgens die literatuur in terme van die *modus van aanbieding*. Vervolgens word die *modus van aanbieding* en sy subkomponente vanuit die studente se perspektief bespreek.

7.6.2 Oorweging van die aspekte van die *modus* vanuit 'n studenteperspektief

Vanuit 'n studenteperspektief is die beskikbaarheid van die materiaal een van die grootste voordele. Die studente het ook aangedui dat die geleentheid om die leermateriaal herhaaldelik te luister, te kyk en om oefeninge herhaaldelik te doen beslis tot hul leer bydra. Van die onderwerpe wat studente aangedui het wat in die leermateriaal moet voorkom, behels hoe om oor jouself, jou werk, gevoelens, familie, vermaaklikheid en stokperdjies te gesels. Ten opsigte van die fokus van die leermateriaal het die studente nie noodwendig enige oorhoofse tema in gedagte gehad nie, maar het aangedui dat die materiaal van so 'n aard moet wees dat dit moontlik is om die nodige vaardighede aan te leer om in Afrikaans te kan kommunikeer.

Ten opsigte van die assessering en terugvoer, het die studente aangedui dat die assessering wat in die kursus gedoen word, hoofsaaklik op hul luister- en praatvaardighede moet fokus en tot 'n mindere mate op die verbetering van hul lees en skryf. Die aktiwiteite moet hul grammatika en woordeskat verbeter tot so 'n vlak waar hulle nie meer geïntimideerd hoef te voel wanneer hulle met ander mense oor daaglikse aktiwiteite gesels nie. Die terugvoer moet ook help dat foute geïdentifiseer en reggestel kan word. Die hoeveelheid aktiwiteite wat gedoen moet word, wat die uitkoms van die assesserings is en dit wat van die student verwag word, moet duidelik gestel word sodat studente daarvolgens kan beplan.

Ten opsigte van kursushulpbronne is dit volgens die studente nie noodwendig nodig om die nuutste toepassings binne 'n kursus te inkorporeer nie, solank as wat die bestaande toepassings werk. In terme van die tipe hulpbronne wat studente binne 'n aanlyn omgewing wil hê, het hulle aangedui dat die gebruik van video's, liedjies, verskillende tekste en opnames oor verskeie dialoë en interessante feite verkies word.

Dit is belangrik, in terme van die ontwerp van die kursus, dat die studente se leerstyle en hul voorkeure in ag geneem word. Die meeste studente wat die GA-kursusse gedoen het, het aangedui dat wanneer hulle iets leer, hulle die woorde wat gebruik word ook moet sien en daarom is dit belangrik om dit in die leermateriaal te inkorporeer. Studente het ook aangedui dat aspekte soos, duidelike instruksies en om inligting maklik te vind, baie belangrik is. Die kursus se kleurvolheid en of daar speletjies is, was nie noodwendig belangrik nie, maar wat studente wel belangrik geag het is dat die algehele leerervaring genotvol moet wees. Ander aspekte soos die koste van data, swak internetkonneksie, die grootte van tekste en video's en die hoeveelheid aktiwiteite wat aanlyn gedoen word, is aangedui as aspekte wat moontlik studente se leer kan hinder. Al hierdie aspekte is volgens die studente van belang vir die ontwerp van 'n kursus.

Oor die rol van die fasiliteerder is die studente van mening dat hierdie persoon 'n belangrike rol in die onderrigproses vervul. Met die vraag of hulle 'n taalkursus aanlyn en op hul eie sal doen, het baie studente aangedui dat hulle eerder 'n gemengde leer of selfs

'n kontakgebaseerde kursus sal kies, bloot omdat daar 'n fasiliteerder gaan wees. Dit is ook vir hulle belangrik om 'n fasiliteerder te hê om die meer komplekse en selfs eenvoudige aspekte wat hulle nie verstaan nie, te verduidelik. Soos reeds genoem, help die kommunikasie met die fasiliteerder en ander studente ook om die gevoel van alleenheid teen te werk en om gemakliker met die teikentaal te werk. Die studente voel dit is die fasiliteerder wat grotendeels bydra tot die leerervaring aangesien dit hy/sy is wat die leermateriaal vir jou meer verstaanbaar kan maak en die atmosfeer skep wat daar binne 'n klas ontwikkel word.

Bogenoemde aspekte is belangrik vanuit 'n studenteperspektief. Vervolgens word die aspekte van die *modus* en sy subkomponente vanuit 'n fasiliteerdersperspektief bespreek.

7.6.3 Oorweging van die aspekte van die *modus* vanuit 'n fasiliteerdersperspektief

Vanuit 'n fasiliteerdersperspektief is dit makliker om veranderinge aan die leermateriaal aan te bring wanneer dit aanlyn op 'n leerplatform geplaas word. Hierdie veranderinge kan maklik en vinnig gebeur en daarom is dit 'n groot voordeel. Dit dra daartoe by dat die materiaal relevant bly en dat dit outentiek en informatief is. Dit is ook makliker om die strukturering van die materiaal meer waardevol, relevant en toepaslik te maak, indien dit aanlyn gebeur en om materiaal maklik by te werk om byvoorbeeld vir studente meer inligting oor sekere aspekte te gee indien hulle dit nie so maklik begryp nie.

Ten opsigte van assessering en terugvoer, is dit moontlik om makliker terugvoer te gee en om te besluit wanneer terugvoer ontvang moet word. Soos voorheen genoem, is dit vir studente makliker om hul foute te kan identifiseer indien die terugvoer vinnig na die assessering ontvang word, want hulle sal dan nog kan onthou wat hulle geskryf of gedoen het. Om die terugvoering vinnig terug te gee, help dan ook om die foute wat gemaak is, reg te stel en uit dit te leer.

Terugvoering hoef ook nie noodwendig net van die fasiliteerder te kom of net in 'n geskrewe formaat te wees nie. Terugvoering of regstellings kan byvoorbeeld ook in 'n

oudioformaat gegee word. Met behulp van oudio kan die student hoor hoe woorde uitgespreek moet word en met geskrewe terugvoering kan hulle die regte struktuur van 'n sin sien (Bitchener, 2008; Ellis, Sheen, Murakami, & Takashima, 2008). 'n Aanlyn omgewing maak dit egter moeilik om die legitimiteit met betrekking tot die inhandiging van take en aktiwiteite vas te stel. Wat hiermee bedoel word, is dat dit nie altyd moontlik is vir 'n fasiliteerder om te weet of die werk wat die student inhandig sy/haar eie is nie. Dit is belangrik om maatreëls, aktiwiteite en take te hê waar studente hul eie kennis kan toon.

Dit is belangrik dat die hulpbronne wat gekies word bydra tot die leerervaring. Kursushulpbronne moet nie net gekies word op grond van hoe nuut hulle is nie, maar moet ten einde gebruik word om die vaardighede wat die studente wil aanleer, te ontwikkel. Dit is ook belangrik dat die gekose hulpbronne funksioneer aangesien dit 'n invloed het op die hoeveelheid blootstelling aan die teikentaal, hoe take ingehandig word en selfs die tipe terugvoer wat gegee word.

In terme van kursusontwerp, is dit belangrik om die Suid-Afrikaanse konteks in ag te neem en moet aspekte soos datakoste en internetkonneksie oorweeg word. Wanneer dit in ag geneem word, is daar sekere beperkings ten opsigte van die toepassings wat gebruik kan word, die hoeveelheid hulpbronne wat in die kursus is en selfs die hoeveelheid materiaal wat studente moet gebruik om take en assesserings te kan doen. Dit beteken egter nie dat die inhoud “vaal” en “eentonig” hoef te wees nie, maar dat 'n minimalistiese benadering, wat steeds onderrig laat plaasvind en studente kan toelaat om die kern van die inhoud te kry én die kursus te geniet, die mikpunt moet wees. Vanuit 'n fasiliteerdersperspektief is dit belangriker om eerder die leermateriaal maklik te vind, in terme van navigasie, as wat dit is om 'n kleurvolle en mooi kursus te hê. Dit is ook belangrik om die student en hul behoeftes in ag te neem.

Verder is dit belangrik dat die fasiliteerder 'n omgewing skep waar studente gemaklik voel om te kan kommunikeer; hy/sy moet ook die studente gemotiveerd hou en moet beskikbaar wees om aspekte wat onduidelik is aan studente te verduidelik en leiding te

gee indien hulle met take en assesserings sukkel. Die studente moet weet dat die fasiliteerder beskikbaar is om te help en dus is 'n sosiale aanwesigheid baie belangrik.

Nadat al die subkomponente van die modus uit al die verskillende perspektiewe bespreek is, word daar vervolgens 'n opsomming van die aspekte wat oorweeg moet word, gegee.

7.6.4 Opsomming van aspekte wat oorweeg moet word ten opsigte van die *modus van aanbieding*

Uit bogenoemde bespreking kan die volgende aspekte aangaande leermateriaal uitgelig word:

1. Die leermateriaal moet outentiek, informatief en interessant wees.
2. Dit moet al die subkomponente van *Taalverwerwing* aanspreek deur genoegsame blootstelling aan die teikentaal te verskaf en genoeg geleentheid bied om die teikentaal te oefen.
3. Dit moet gepas wees vir volwassenes en moet die aspekte van die volwassene as student in gedagte hou. Dit behels onder meer dat:
 - 'n verskeidenheid aktiwiteite gebruik word om verskillende leerstyle te akkommodeer;
 - aktiwiteite op 'n probleemgesentreerde of taakgebaseerde wyse opgestel word;
 - daar geleenthede moet wees om oor die leerproses te reflekteer; en
 - die uitkomstes van aktiwiteite en dit wat van studente verwag word duidelik gestel word.

Ten opsigte van assessering en terugvoer kan die volgende uitgelig word:

1. Assesserings moet in lyn wees met die doelwitte en uitkomstes.
2. Die terugvoer op assesseringstake moet gedetailleerd wees en terugvoer moet so vinnig as moontlik aan studente gegee word.
3. Die instruksies en uitkomste van die assesserings moet duidelik gestel word.
4. Assesseringstake hoef nie net deur die fasiliteerder gemerk te word nie.

5. Terugvoer kan in verskeie formate geskied, byvoorbeeld mondelings, en/of skriftelik om sodoende die verskillende aspekte van die taal uit te lig.

Ten opsigte van die kursushulpbronne wat gebruik word kan die volgende uitgelig word:

1. Die kursushulpbronne moet die leermateriaal aanvul om sodoende die geïdentifiseerde vaardighede te ontwikkel.
2. Dit is belangriker dat die hulpbronne en toepassings wat gebruik word optimaal funksioneer eerder as wat die nuutste tegnologie beskikbaar is.
3. Die konstrakte van die “*Unified Theory of Acceptance and Use of Technology*” (UTAUT)-model wat prestasieverwagting, verwagte moeite, sosiale invloed en tegnologiese ondersteuning betref, moet in ag geneem word wanneer ’n hulpbron gebruik word.
4. Die kursushulpbronne wat gebruik word moet genoegsame blootstelling aan die teikentaal gee.

Ten opsigte van die kursusontwerp kan die volgende uitgelig word:

1. Die Suid-Afrikaanse konteks moet in gedagte gehou word in terme van datakoste en internetkonneksie.
2. Die navigasie van die kursus is belangrik om sodoende die leermateriaal maklik via die navigasie-opsies te vind.
3. Die kleure wat in die kursus (op die blad) gebruik word, moet nie die lees van inhoud bemoeilik nie. Indien daar van kleure of ikone gebruik gemaak word om assesseringskomponente, kursushulpbronne of selfs die name van eenhede aan te wys, moet dit logies en konsekwent deur die kursus gebruik word.
4. Of die kursus sinkronies of nie-sinkronies aangebied word en of daar aanlynkontakssessies geskeduleer word, is ’n aspek waarvoor daar vooraf deur die fasiliteerder en groep besluit moet word. Die hoeveelheid kontakssessies wat geskeduleer word, het ’n groot impak op die aanbieding van die kursus.

5. Die konstrakte (“constructs”) van die *UTAUT*-model wat prestasieverwagting, verwagte moeite, sosiale invloed en tegnologiese ondersteuning betref, moet hier in oorweging geneem word.
6. Dit is belangrik dat die kursus ’n genotvolle leerervaring bewerkstellig, want dit dra by tot die hoeveelheid leer wat plaasvind.

Ten opsigte van die rol van die fasiliteerder kan die volgende uitgelig word:

1. Die fasiliteerder moet die kursus fasiliteer en nie doseer nie. Wat dit impliseer is dat die fasiliteerder nie die enigste bron van kennis is nie en nie die leerproses “beheer” nie. Die studente moet dus aangemoedig word om ook hul kennis te deel, aktief aan die leerproses deel te neem en verantwoordelikheid vir hul eie leerervaring ook buite die kursusinhoud/-raamwerk te neem.
2. Die fasiliteerder moet ’n omgewing skep waar studente gemaklik voel om te kan kommunikeer.
3. Daar moet geleenthede geskep word sodat kommunikasie en produksie in die teikentaal kan plaasvind. Hierdie geleenthede moet die kursusingangers verplig om betrokke te wees en te kommunikeer.
4. Dit is belangrik vir die fasiliteerder om ’n sosiale aanwesigheid (“social presence”) op die leerplatform te hê. Dit impliseer dat die fasiliteerder ’n sigbare teenwoordigheid op die leerplatform sal hê.
5. Die fasiliteerder moet die studente motiveer.

Bogenoemde inligting is ’n opsomming van die aspekte van die *modus van aanbieding* wat van belang is. Alhoewel al die komponente en hul subkomponente tot ’n sekere mate apart bespreek is, is dit belangrik om juis hierdie inligting bymekaar te bring en ’n opsomming daarvan te gee. Sodoende sal al die aspekte van die komponente en dit wat van belang is duideliker wees. Die opsomming van al die komponente word volgende bespreek.

7.7 Opsomming van komponente van die AVTAO-model

Voordat 'n opsomming gedoen word, is dit belangrik om weereens te beklemtoon dat hierdie model ontwerp is vir 'n volwasse student en dat dit in 'n Suid-Afrikaanse konteks verwys na iemand wat ouer as sestien is. Die model is ontwikkel met die idee dat Afrikaans as vreemde taal volledig aanlyn onderrig sal word. Wanneer al hierdie aspekte in ag geneem word, lyk die model as volg:

Riglyne vir die onderrig/insluiting van die komponente in 'n taalverwerwingskursus	
1.	Luister en praat is die vaardighede wat die meeste aandag moet geniet, gevolg deur lees en skryf.
2.	Alhoewel skryf die vaardigheid is wat (in terme van die model en volgens die vlakke van kompetensie van die Europese Referensiekader (ERK)) die minste aandag moet geniet, moet dit steeds ontwikkel word.
3.	Ander vaardighede soos die ontwikkeling van basiese grammatika-kennis, die uitbreiding van woordeskat en die verbetering van uitspraak moet ook aandag kry.
4.	Basiese grammatikareëls moet in die kursus geïnkorporeer word en uitspraakfoute wat die kommunikasie van die student ouditief raaiselagtig maak, moet gekorrigeer word.
5.	'n Kommunikatiewe benadering word aanbeveel. Indien 'n kommunikatiewe benadering nie haalbaar is nie, word óf 'n eklektiese benadering, óf 'n taakgebaseerde benadering aanbeveel.
Riglyne vir die ontwerp/insluiting van komponente in 'n kursus om <u>effektiewe leer vir volwassenes</u> te bewerkstellig	
1.	Andragogiese (volwassene-onderrig) beginsels moet in ag geneem word.
2.	Selfgerigte leer moet toegepas word.
3.	Affektiewe faktore moet met die opstel van aktiwiteite en take in gedagte gehou word, veral die vrees om in verleentheid gestel te word.

4.	'n Genoegsame aantal aktiwiteite moet geskep word om selfvertroue stelselmatig op te bou.
5.	Die aktiwiteite moet op vorige kennis bou en moet ook hul vordering kan meet.
6.	'n Verskeidenheid tipe aktiwiteite moet op verskillende maniere aangebied word om verskillende leerstyle te akkommodeer.
7.	Reële kontaktyd tussen die studente en die fasiliteerder is belangrik en moet gestruktureerd plaasvind.

Riglyne vir die ontwerp/insluiting van komponente in 'n kursus om 'n effektiewe modus van aanbieding te bewerkstellig

Leermateriaal

1.	Die leermateriaal moet outentiek, informatief en interessant wees.
2.	Die leermateriaal moet al die subkomponente van <i>Taalverwerwing</i> aanspreek deur genoegsame blootstelling aan die teikentaal te verskaf en genoeg geleentheid te bied om die teikentaal te gebruik.
3.	Die leermateriaal moet gepas wees vir volwassenes en moet die aspekte van die volwassene as student in gedagte hou. Dit behels onder meer dat: <ul style="list-style-type: none"> • 'n verskeidenheid aktiwiteite gebruik word om verskillende leerstyle te akkommodeer; • aktiwiteite op 'n probleemgesentreerde of taakgebaseerde wyse opgestel word; • daar geleenthede moet wees om oor die leerproses te reflekteer; en • die uitkomstes van aktiwiteite en dit wat van studente verwag word duidelik gestel word.

Assessering en terugvoer

1.	Assessering moet korreleer met die doelwitte en uitkomstes.
2.	Die terugvoer op assesseringstake moet gedetailleerd wees en terugvoer moet so vinnig as moontlik aan studente gegee word.
3.	Die instruksies en uitkomste van die assesseringstake moet duidelik gestel word.
4.	Assesseringstake hoef nie net deur die fasiliteerder gemerk te word nie.

5.	Terugvoer kan in verskeie formate geskied, byvoorbeeld mondelings, en/of skriftelik om sodoende die verskillende aspekte van die taal uit te lig.
Kursushulpbronne	
1.	Die kursushulpbronne moet die leermateriaal komplimenteer om sodoende die geïdentifiseerde vaardighede te ontwikkel.
2.	Dit is belangriker dat die kursushulpbronne en toepassings wat gebruik word optimaal funksioneer eerder as wat die nuutste tegnologie beskikbaar is.
3.	Die konstrakte ("constructs") van die " <i>Unified Theory of Acceptance and Use of Technology</i> " (<i>UTAUT</i>)-model wat prestasieverwagting, verwagte moeite, sosiale invloed en tegnologiese ondersteuning betref, moet in ag geneem word wanneer 'n hulpbron gebruik word.
4.	Die kursushulpbronne wat gebruik word moet genoegsame blootstelling aan die teikentaal gee.
Kursusontwerp	
1.	Die Suid-Afrikaanse konteks moet in gedagte gehou word in terme van datakoste en internetkonneksie.
2.	Die navigasie van die kursus is belangrik om sodoende die leermateriaal maklik via die verskillende navigasie-opsies te vind.
3.	Die kleure wat in die kursus (op die blad) gebruik word, moet nie die lees van inhoud bemoeilik nie. Indien daar van kleure of ikone gebruik gemaak word om assesseringskomponente, kursushulpbronne of selfs die name van eenhede aan te wys, moet dit logies en konsekwent deur die kursus gebruik word.
4.	Of die kursus sinkronies of nie-sinkronies aangebied word en of daar aanlynkontakssessies geskeduleer word, is 'n aspek waarvoor daar vooraf besluit moet word. Die hoeveelheid kontakssessies wat geskeduleer word, het 'n groot impak op die aanbieding van die kursus.
5.	Die konstrakte ("constructs") van die <i>UTAUT</i> -model wat prestasieverwagting, verwagte moeite, sosiale invloed en tegnologiese ondersteuning behels, moet hier in oorweging geneem word.

6.	Dit is belangrik dat die kursus 'n genotvolle leerervaring bewerkstellig, want dit dra by tot die hoeveelheid leer wat plaasvind.
Die rol van die fasiliteerder	
1.	Die fasiliteerder moet die kursus fasiliteer en nie doseer nie. Dit impliseer dat die fasiliteerder nie die enigste bron van kennis is nie en nie die leerproses "beheer" nie. Die studente moet dus aangemoedig word om ook hul kennis te deel, aktief aan die leerproses deel te neem en verantwoordelikheid vir hul eie leerervaring ook buite die kursusinhoud/-raamwerk te neem.
2.	Die fasiliteerder moet 'n omgewing skep waarbinne studente gemaklik voel om te kan kommunikeer.
3.	Daar moet genoegsame geleenthede geskep word sodat kommunikasie en produksie in die teikentaal kan plaasvind. Hierdie geleenthede moet alle kursusgangers die geleentheid bied om betrokke te raak en te kommunikeer.
4.	Dit is belangrik vir die fasiliteerder om 'n sosiale aanwesigheid ("social presence") op die leerplatform te hê. Dit impliseer dat die fasiliteerder 'n sigbare teenwoordigheid op die leerplatform sal hê.
5.	Die fasiliteerder moet die studente motiveer om aktief aan die leerproses deel te neem, om vrae te vra en om die teikentaal te gebruik wanneer daar gesprekke op die leerplatform plaasvind.

Alhoewel die model ontwikkel is met die idee om Afrikaans as vreemde taal te onderrig, kan dit ook op ander tale (in dieselfde konteks en met dieselfde teikengroep), naamlik volwassenes, toegepas word. Dit kan veral gebruik word as basis vir die onderrig van ander Suid-Afrikaanse tale, byvoorbeeld Sesotho, vir volwassenes as vreemde taal in 'n aanlyn omgewing.

Noudat die kenmerke van die model uitgelig is, kan die *Gesellig Afrikaans* se aanlyn kursusse aan die hand van die model geëvalueer word. Die evaluasie word in die volgende hoofstuk gedoen.

Hoofstuk 8: Evaluering van die GA-kursusse teenoor die AVTAO-model

8.1 Inleiding

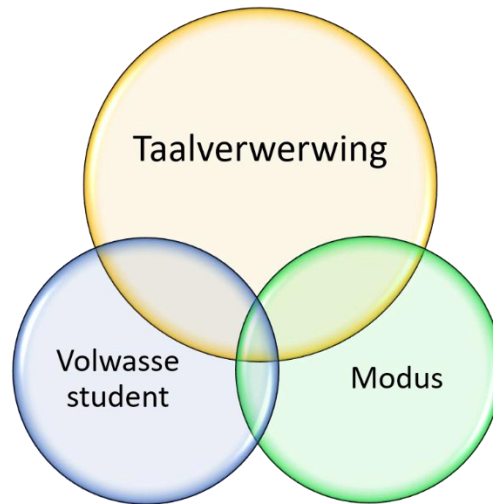
In hierdie hoofstuk is die doel om die laaste navorsingsvraag te beantwoord, naamlik: Watter moontlike aanbevelings kan gemaak word ten opsigte van die *Gesellig Afrikaans* 1- en 2-kursusse?

In die vorige hoofstuk is al die aspekte, riglyne, die behoefte-analise en die evaluasie gebruik om 'n aanlyn model (die AVTAO-model) vir die onderrig van Afrikaans as vreemde taal aan volwassenes voor te stel. In hierdie hoofstuk gaan daardie model gebruik word om die *Gesellig Afrikaans* se twee aanlyn kursusse te evalueer en moontlike tekortkominge aan die hand van die ideale model (vir vreemdetaalonderrig in 'n aanlyn konteks) uit die literatuurstudie, respondentterugvoer (van kursusgangers) en die fasiliteerders se ervaring, uit te wys en aanbevelings te maak.

In dié hoofstuk word die komponente van 'n ideale aanlyn model kortliks uitgelig alvorens die analise gedoen word. Die komponente is volledig bespreek in [hoofstuk 7](#). Ten slotte sal aanbevelings bespreek word met die oog op die verfyning en opdatering van die kursusse, *Gesellig Afrikaans 1* en *2*.

8.2 Oorsig van die aspekte van die AVTAO-model

Soos daar in hoofstuk sewe bespreek is, bestaan die AVTAO-model uit drie hoofkomponente, naamlik *taalverwerwing*, die *volwasse student* en derdens die *modus van aanbieding*. Figuur 8.1. is 'n voorstelling hiervan.



Figuur 8.1: 'n Voorstelling van die AVTAO-model

Uit die figuur is dit duidelik dat die sirkel wat *taalverwerwing* voorstel aansienlik groter is as die ander twee die sirkels omdat die doelwit hier spesifiek gerig is op die onderrig van 'n vreemde taal. Die sirkels wat die *volwasse student* en die *modus van aanbieding* voorstel, is ewe groot en dit is omdat hierdie twee komponente in die model as ewe belangrik beskou word in verhouding met die oorhoofse doelwit, naamlik taalverwerwing. Hierdie sirkels oorvleuel omdat hierdie komponente nie in isolasie kan werk nie en 'n geringe verandering in elk die ander komponente raak; taalverwerwing vir volwassenes teenoor jong kinders word byvoorbeeld in terme van die modus anders georganiseer. Die oorvleueling is dus 'n voorstelling van die integrasie en interaksie wat daar tussen die verskeie komponente moet plaasvind in terme van die voorgestelde model, AVTAO. Die oorvleueling van die komponente gee die optimale funksionering van die model aan.

Elk van die komponente behels spesifieke riglyne wat saamgestel is uit die literatuurstudie, die respondentterugvoer (van kursusgangers) en die fasiliteerders se ervaring. Hierdie riglyne, soos in [hoofstuk sewe](#) bespreek, word in tabel 8.1 nogmaals uitgelig. Die kleurgebruik in die hofies korreleer met die kleur wat in figuur 8.1 gebruik is, ten einde die bespreking later in die hoofstuk te vergemaklik.

Tabel 8.1: Aspekte van die AVTAO-model

Riglyne vir die onderrig/insluiting van die komponente in 'n taalverwerwingskursus	
1.	Luister en praat is die vaardighede wat die meeste aandag moet geniet, gevolg deur lees en skryf.
2.	Alhoewel skryf die vaardigheid is wat (in terme van die model en volgens die vlakke van kompetensie van die Europese Referensiekader (ERK)) die minste aandag moet geniet, moet dit steeds ontwikkel word.
3.	Ander vaardighede soos die ontwikkeling van basiese grammatika-kennis, die uitbreiding van woordeskat en die verbetering van uitspraak moet ook aandag kry.
4.	Basiese grammatikareëls moet in die kursus geïnkorporeer word en uitspraakfoute wat die kommunikasie van die student ouditief raaiselagtig maak, moet gekorrigeer word.
5.	'n Kommunikatiewe benadering word aanbeveel. Indien 'n kommunikatiewe benadering nie haalbaar is nie, word óf 'n eklektiese benadering, óf 'n taakgebaseerde benadering aanbeveel.
Riglyne vir die ontwerp/insluiting van komponente in 'n kursus om <u>effektiewe leer vir volwassenes te bewerkstellig</u>	
1.	Andragogiese (volwassene-onderrig) beginsels moet in ag geneem word.
2.	Selfgerigte leer moet toegepas word.
3.	Affektiewe faktore moet met die opstel van aktiwiteite en take in gedagte gehou word, veral die vrees om in verleentheid gestel te word.
4.	'n Genoegsame aantal aktiwiteite moet geskep word om selfvertroue stelselmatig op te bou.
5.	Die aktiwiteite moet op vorige kennis bou en moet ook hul vordering kan meet.
6.	'n Verskeidenheid tipe aktiwiteite moet op verskillende maniere aangebied word om verskillende leerstyle te akkommodeer.
7.	Reële kontaktyd tussen die studente en die fasiliteerder is belangrik en moet gestruktureerd plaasvind.

Riglyne vir die ontwerp/insluiting van komponente in 'n kursus om 'n <u>effektiewe modus van aanbieding</u> te bewerkstellig	
Leermateriaal	
1.	Die leermateriaal moet outentiek, informatief en interessant wees.
2.	Die leermateriaal moet al die subkomponente van <i>Taalverwerwing</i> aanspreek deur genoegsame blootstelling aan die teikentaal te verskaf en genoeg geleentheid te bied om die teikentaal te gebruik.
3.	Die leermateriaal moet gepas wees vir volwassenes en moet die aspekte van die volwassene as student in gedagte hou. Dit behels onder meer dat: <ul style="list-style-type: none"> • 'n verskeidenheid aktiwiteite gebruik word om verskillende leerstyle te akkommodeer; • aktiwiteite op 'n probleemgesentreerde of taakgebaseerde wyse opgestel word; • daar geleenthede moet wees om oor die leerproses te reflekteer; en • die uitkomstes van aktiwiteite en dit wat van studente verwag word duidelik gestel word.
Assessering en terugvoer	
1.	Assessering moet korreleer met die doelwitte en uitkomstes.
2.	Die terugvoer op assesseringstake moet gedetailleerd wees en terugvoer moet so vinnig as moontlik aan studente gegee word.
3.	Die instruksies en uitkomste van die assesseringstake moet duidelik gestel word.
4.	Assesseringstake hoef nie net deur die fasiliteerder gemerk te word nie.
5.	Terugvoer kan in verskeie formate geskied, byvoorbeeld mondelings, en/of skriftelik om sodoende die verskillende aspekte van die taal uit te lig.
Kursushulpbronne	
1.	Die kursushulpbronne moet die leermateriaal komplimenteer om sodoende die geïdentifiseerde vaardighede te ontwikkel.
2.	Dit is belangriker dat die kursushulpbronne en toepassings wat gebruik word optimaal funksioneer eerder as wat die nuutste tegnologie beskikbaar is.

3.	Die konstrakte (“constructs”) van die “ <i>Unified Theory of Acceptance and Use of Technology</i> ” (UTAUT)-model wat prestasieverwagting, verwagte moeite, sosiale invloed en tegnologiese ondersteuning betref, moet in ag geneem word wanneer ’n hulpbron gebruik word.
4.	Die kursushulpbronne wat gebruik word moet genoegsame blootstelling aan die teikentaal gee.
Kursusontwerp	
1.	Die Suid-Afrikaanse konteks moet in gedagte gehou word in terme van datakoste en internetkonneksie.
2.	Die navigasie van die kursus is belangrik om sodoende die leermateriaal maklik via die verskillende navigasie-opsies te vind.
3.	Die kleure wat in die kursus (op die blad) gebruik word, moet nie die lees van inhoud bemoeilik nie. Indien daar van kleure of ikone gebruik gemaak word om assesseringskomponente, kursushulpbronne of selfs die name van eenhede aan te wys, moet dit logies en konsekwent deur die kursus gebruik word.
4.	Of die kursus sinkronies of nie-sinkronies aangebied word en of daar aanlynkontakssessies geskeduleer word, is ’n aspek waarvoor daar vooraf besluit moet word. Die hoeveelheid kontakssessies wat geskeduleer word, het ’n groot impak op die aanbieding van die kursus.
5.	Die konstrakte (“constructs”) van die <i>UTAUT</i> -model wat prestasieverwagting, verwagte moeite, sosiale invloed en tegnologiese ondersteuning behels, moet hier in oorweging geneem word.
6.	Dit is belangrik dat die kursus ’n genotvolle leerervaring bewerkstellig, want dit dra by tot die hoeveelheid leer wat plaasvind.
Die rol van die fasiliteerder	
1.	Die fasiliteerder moet die kursus fasiliteer en nie doseer nie. Dit impliseer dat die fasiliteerder nie die enigste bron van kennis is nie en nie die leerproses “beheer” nie. Die studente moet dus aangemoedig word om ook hul kennis te deel, aktief aan die leerproses deel te neem en verantwoordelikheid vir hul eie leerervaring ook buite die kursusinhoud/-raamwerk te neem.

2.	Die fasiliteerder moet 'n omgewing skep waarbinne studente gemaklik voel om te kan kommunikeer.
3.	Daar moet genoegsame geleentheid geskep word sodat kommunikasie en produksie in die teikentaal kan plaasvind. Hierdie geleentheid moet alle kursusgangers die geleentheid bied om betrokke te raak en te kommunikeer.
4.	Dit is belangrik vir die fasiliteerder om 'n sosiale aanwesigheid ("social presence") op die leerplatform te hê. Dit impliseer dat die fasiliteerder 'n sigbare teenwoordigheid op die leerplatform sal hê.
5.	Die fasiliteerder moet die studente motiveer om aktief aan die leerproses deel te neem, om vrae te vra en om die teikentaal te gebruik wanneer daar gesprekke op die leerplatform plaasvind.

Soos daaruit die tabel afgelei kan word, is daar verskeie aspekte van belang met die ontwikkeling van 'n volledige aanlyn Afrikaanse vreemdetalkursus wat op volwassenes gerig is.

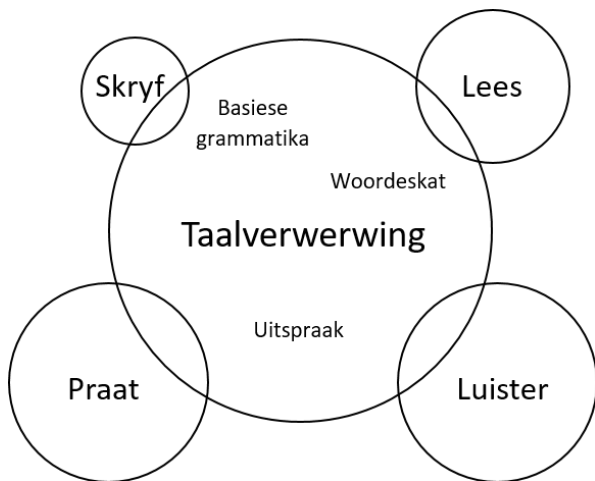
Om egter 'n goeie vergelyking te maak tussen die model en die GA-kursusse is dit belangrik om dieselfde komponente van die ideale model en die kursusaspekte teenoor mekaar op te weeg ten einde die tekortkominge van die genoemde twee aanlyn kursusse uit te lig en aanbevelings te kan maak.

In die volgende afdelings word die vergelyking van die GA-kursusse teenoor die AVTAO-model bespreek. Daar gaan eerstens slegs verwys word na die GA1-kursus en die wyse waarop die kursus vergelyk met die AVTAO-model. Daarna sal die tekortkominge van die GA1-kursus uitgelig word, gevolg deur moontlike aanbevelings.

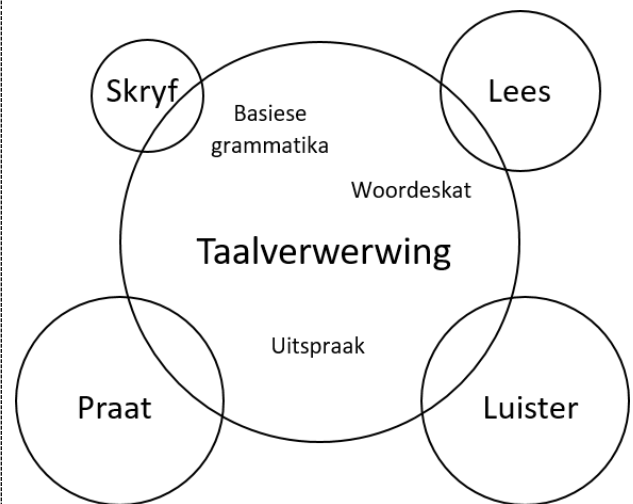
Die GA2-kursus word daarna op dieselfde manier benader deur dit eers met die AVTAO-model te vergelyk en dan die tekortkominge en aanbevelings te bespreek.

8.3 Die AVTAO-model se taalverwerwingskomponent vs. die wyse waarop dit in die GA1-kursus neerslag vind

Die vergelyking van die taalverwerwingsaspekte van die AVTAO-model en die van die GA1-kursus word in tabel 8.2 uitgebeeld. In terme van taalverwerwing stem die GA1-kursusaspekte ooreen met die van die AVTAO-model. Die kursus se assesseringstake fokus grotendeels op die ontwikkeling van die studente se luister- en praatvaardighede. Hierdie afleiding word op grond van die hoeveelheid take en aktiwiteite wat daar vir elk van hierdie vaardighede ontwikkel is, gemaak. Die ontwikkeling van skryf as vaardigheid, basiese grammatika-kennis en woordeskat word in die kursus geïnkorporeer en dit wat die studente in hierdie komponente leer, skakel met die res van die kursus in. Die verdeling van fokus op grond van die assesseringstake wat in die GA1-kursus voorkom, word in figuur 8.2 voorgestel. Figuur 7.4 is 'n voorstelling van hoe die ideale beginner-vreemdetaalkursus se fokus verdeling lyk op grond van die literatuurstudie, die respondentterugvoer en die fasiliteerdersperspektief gedoen.



Figuur 8.2: Die GA1-kursus se verdeling van fokus (op grond van die assesseringstake)



Figuur 7.4: 'n Voorstelling van 'n ideale model se verdeling van aandag en assesserings vir 'n beginnersvreemdetaalkursus

Soos daar in figuur 8.2 gesien kan word, fokus die meeste assesserings in die GA1-kursus op luister en praat, gevolg deur ietwat minder aandag aan lees en nog minder aan

skryf. Wat taalverwerwing betref, word daar op drie sake gefokus in terme van onderrigstruktuur en kontinue assesseringsopdragte, naamlik uitspraak, woordeskat en grammatika. Alhoewel die sake waarop daar in die GA2-kursus gefokus word dieselfde is as in die GA1-kursus, is die hoeveelheid assesseringstake wat beskikbaar is vir die ontwikkeling van die verskeie vaardighede, nie dieselfde nie. Die weerspieëling van die hoeveelheid assesseringstake wat daar in die GA2-kursus beskikbaar is, word in [figuur 8.3](#) voorgestel.

Tabel 8.2: 'n Vergelyking van die *taalverwerwingsaspekte* van die AVTAO-model en die GA1-aanlyn kursus

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA1-kursus
Riglyne vir die onderrig/insluiting van die komponente in 'n taalverwerwingskursus		
1.	Luister en praat is die vaardighede wat die meeste aandag moet geniet, gevolg deur lees en skryf.	Luister en praat is die vaardighede wat die meeste aandag geniet gevolg deur lees en skryf.
2.	Alhoewel skryf die vaardigheid is wat (in terme van die model en volgens die A1-kompetensievlak van die Europese Referensiekader (ERK)) die minste aandag moet geniet, moet dit steeds ontwikkel word.	Skryf word as deel van die kursus geïnkorporeer. 'n Voorbeeld is waar die studente tien nuwe Afrikaanse woorde wat hulle geleer het, skriftelik moet inhandig.
3.	Ander vaardighede soos die ontwikkeling van basiese grammatika-kennis, die uitbreiding van woordeskat en die verbetering van uitspraak moet ook aandag kry.	Die ontwikkeling van basiese grammatika, die uitbreiding van woordeskat en die verbetering van uitspraak word beklemtoon.
4.	Basiese grammatikareëls moet in die kursus geïnkorporeer word en uitspraakfoute wat die kommunikasie	Basiese grammatikareëls word in die kursus geïnkorporeer en uitspraakfoute

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA1-kursus
	van die student ouditief raaiselagtig maak, moet gekorrigeer word.	wat die kommunikasie ouditief raaiselagtig maak, word gekorrigeer.
5.	'n Kommunikatiewe benadering word aanbeveel. Indien 'n kommunikatiewe benadering nie haalbaar is nie, word óf 'n eklektiese benadering, óf 'n taakgebaseerde benadering aanbeveel.	'n Kommunikatiewe benadering word in hierdie kursus gevolg en die aktiwiteite wat met die eenhede gepaardgaan neem hierdie benadering in ag en word daarvolgens opgestel.

'n Kommunikatiewe benadering word in die kursus gevolg en dit kan afgelei word uit die assessering en die tipe aktiwiteite wat die studente moet voltooi. Die aktiwiteite behels hoe om met ander te kommunikeer en die aanleer van woordeskat en basiese frases, wat in gesprekke oor alledaagse onderwerpe, gebruik kan word. Uit hierdie vergelyking is dit duidelik dat die GA1-kursus se taalverwerwingsaspekte en dié kriteria van die AVTAO-model ooreenstem.

Vervolgens word die *student* as komponent van die AVTAO-model vergelyk met hoe dit in die GA1-kursus neerslag vind.

8.4 Die AVTAO-model se volwasse *student* vs. die wyse waarop dit in die GA1-kursus neerslag vind

Die vergelyking van hoe die *student* as komponent in die AVTAO-model en in die GA1-kursus benader word, word in tabel 8.3 uitgebeeld. Die wyse waarop die *student* in die GA1-kursus benader word, stem grootliks ooreen met die riglyne van die AVTAO-model. Andragogiese (volwassene-onderrig) beginsels en selfgerigte leer word in die GA1-kursus toegepas. Die affektiewe faktore ter sprake wanneer volwassenes 'n taal aanleer, word in die opstel van aktiwiteite in gedagte gehou en daar is genoeg aktiwiteite om stelselmatig selfvertroue op te bou.

Die aktiwiteite “bou” opmekaar en neem dus die studente se vorige kennis in ag. Die aktiwiteite en assesseringstake wat voltooi moet word, vereis verskillende vaardighede en sodoende akkommodeer dit verskillende leerstyle. Die kommunikasie wat plaasvind, gebeur slegs met die terugvoer van assesseringstake. Hierdie is ’n aspek waarop daar verbeter kan word, siende dat die kommunikasie tussen ’n fasiliteerder en ’n student, in veral ’n aanlyn omgewing, baie belangrik is en daar genoegsame geleentheid geskep moet word. Buiten vir die kommunikasievereistes, tussen die student en die fasiliteerder voorgestel, word daar afgelei dat die benadering wat die GA1-kursus tot die onderrig van die student het, ooreenstem met die benadering van die AVTAO-model.

Die *modus* as komponent word vervolgens vergelyk.

Tabel 8.3: ’n Vergelyking van die *volwasse student* van die AVTAO-model en die neerslag in die GA1-kursus

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA1-kursus
Riglyne vir die ontwerp/insluiting van komponente in ’n kursus om <u>effektiewe leer vir volwassenes</u> te bewerkstellig		
1.	Andragogiese (volwassene-onderrig) beginsels moet in ag geneem word.	Andragogiese (volwassene-onderrig) beginsels word in ag geneem deur byvoorbeeld die formulering van studente se behoeftes in leerdoelwitte.
2.	Selfgerigte leer moet toegepas word.	Selfgerigte leer word toegepas deurdat die studente verantwoordelikheid neem vir hul eie leer.
3.	Affektiewe faktore moet met die opstel van aktiwiteite en take in gedagte gehou word, veral die vrees om in verleentheid gestel te word.	Affektiewe faktore word met die opstel van aktiwiteite en take in gedagte gehou deurdat die studente toegelaat word om hul eie skedule op te stel in die voltooiing van aktiwiteite en take.

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA1-kursus
4.	'n Genoegsame aantal aktiwiteite moet geskep word om selfvertroue stelselmatig op te bou.	Daar is genoeg aktiwiteite om selfvertroue op te bou deur byvoorbeeld studente geleentheid te gee om stemopnames tydens elke eenheid te maak en terugvoer te kry daaroor.
5.	Die aktiwiteite moet op vorige kennis bou en moet ook hul vordering kan meet.	Die aktiwiteite bou op studente se vorige kennis en hulle kan hul vordering meet. Dit blyk uit die toepassingsaktiwiteite wat binne elke eenheid voorkom.
6.	'n Verskeidenheid tipe aktiwiteite moet op verskillende maniere aangebied word om verskillende leerstyle te akkommodeer.	Die aktiwiteite word op verskillende maniere aangebied om leerstyle te akkommodeer deur byvoorbeeld vir studente skryf- en luisteroefeninge te gee.
7.	Reële kontaktyd tussen die studente en die fasiliteerder is belangrik en moet gestruktureerd plaasvind.	Die reële kontaktyd wat tussen die studente en die fasiliteerder plaasvind, gebeur gewoonlik met terugvoer van assesseringstake en aktiwiteite en as studente probleme ondervind. Kontak word gemaak indien die studente vir 'n tydperk onaktief op die leerplatform is.

8.5 Die AVTAO-model se *modus* vs. die wyse waarop dit in die GA1-kursus neerslag vind

Die *modus van aanbieding* behels verskeie subkomponente onder meer die *leermateriaal*, die *assessering en terugvoer*, die *kursushulpbronne*, die *kursusontwerp* en die *rol van die fasiliteerder*. Die vergelyking van hoe dit in die GA1-kursus benader word teenoor die komponente van die AVTAO-model word in tabel 8.4 uitgebeeld.

Tabel 8.4: 'n Vergelyking van die *modus* van die AVTAO-model en die neerslag in die GA1-kursus

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA1-kursus
Riglyne vir die ontwerp/insluiting van komponente in 'n kursus om 'n <u>effektiewe modus van aanbieding</u> te bewerkstellig		
Leermateriaal		
1.	Die leermateriaal moet outentiek, informatief en interessant wees.	Die kursus se leermateriaal is outentiek, informatief en interessant omdat liedjies, verskillende genres van tekste en informatiewe tekste soos koerantberigte, Afrikaanstalige films en films oor Suid-Afrika as toerismebestemming, waar die teikentaal gebruik word, as lesmateriaal gebruik word (kyk Addendum G).
2.	Die leermateriaal moet al die subkomponente van <i>Taalverwerwing</i> aanspreek deur genoegsame blootstelling aan die teikentaal te verskaf en genoeg geleentheid te bied om die teikentaal te gebruik.	Die leermateriaal spreek al die subkomponente van <i>Taalverwerwing</i> aan, gee genoegsame blootstelling aan die teikentaal en verskaf genoeg geleentheid om die teikentaal te gebruik. Hierdie afleiding (ten opsigte van die genoegsame blootstelling) kan gemaak word op grond van die hoeveelheid aktiwiteite,

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA1-kursus
		klankgrepe en tekste wat daar in die kursus voorkom.
3.	<p>Die leermateriaal moet gepas wees vir volwassenes en moet die aspekte van die volwassene as student in gedagte hou. Dit behels onder meer dat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 'n verskeidenheid aktiwiteite gebruik word om verskillende leerstyle te akkommodeer; • aktiwiteite op 'n probleemgesentreerde of taakgebaseerde wyse opgestel word; • daar geleenthede moet wees om oor die leerproses te reflekteer; en • die uitkomstes van aktiwiteite en dit wat van studente verwag word duidelik gestel word. 	<p>Die kursus se leermateriaal is gepas vir volwassenes en sekere van die aspekte van die volwassene as student word in ag geneem, onder meer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 'n verskeidenheid aktiwiteite word gebruik om verskillende leerstyle te akkommodeer; • die aktiwiteite word op 'n probleemgesentreerdewyse opgestel; en • die uitkomstes van aktiwiteite en dit wat van studente verwag word, word duidelik gestel.
Assessering en terugvoer		
1.	Assessering moet korreleer met die doelwitte en uitkomstes.	Die assessering stem ooreen met die doelwitte en uitkomstes. Dit kan byvoorbeeld gesien word aan die vaardighede wat die studente met die voltooiing van assesseringstake ontwikkel.
2.	Die terugvoer op assesseringstake moet gedetailleerd wees en moet so	Die terugvoer op assesseringstake verskaf baie detail en word so vinnig as

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA1-kursus
	vinnig as moontlik aan studente terug gegee word.	moontlik aan studente gegee. Sekere assesseringstake word byvoorbeeld self deur die rekenaar gemerk wat dan die resultate onmiddellik beskikbaar maak.
3.	Die instruksies en uitkomst van die assesseringstake moet duidelik gestel word.	Die instruksies en uitkomst van die assesseringstake word duidelik gestel. Dit word afgelei aan die manier waarop studente die take voltooi en dat daar nie navrae is ten opsigte van wat hulle moet doen nie.
4.	Assesseringstake hoef nie net deur die fasiliteerder gemerk te word nie.	Alle assesseringstake word tans slegs deur die fasiliteerder gemerk (ook dié wat byvoorbeeld 'n stemopname vereis) omdat daar nie 'n groot hoeveelheid studente is nie en sodoende word voldoende terugvoer gegee. Enkele take word deur die rekenaar gemerk.
5.	Terugvoer kan in verskeie formate geskied, byvoorbeeld mondelings, en/of skriftelik om sodoende die verskillende aspekte van die taal uit te lig.	Terugvoer word in verskeie formate gedoen om die verskillende aspekte van die taal uit te lig. Die terugvoer word byvoorbeeld skriftelik sowel as mondelings aan die studente op die leerplatform beskikbaar gestel.
Kursushulpbronne		
1.	Die kursushulpbronne moet die leermateriaal komplimenteer om sodoende die geïdentifiseerde vaardighede te ontwikkel.	Die kursushulpbronne vul die leermateriaal aan om die geïdentifiseerde vaardighede te ontwikkel. Daar is byvoorbeeld verskeie klankgrepe waarna die studente kan luister om hul luistervaardigheid te ontwikkel. Hul moet

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA1-kursus
		dit later as deel van die assesseringstake, klanke en frases naboots in uitspraak oefeninge, ensovoorts (kyk Addendum G)
2.	Dit is belangriker dat die kursushulpbronne en toepassings wat gebruik word optimaal funksioneer eerder as wat die nuutste tegnologie beskikbaar is.	Die kursushulpbronne en toepassings word op verskeie stadiums van die jaar nagegaan om seker te maak dat alles optimaal funksioneer. Die kursus en leerplatform word byvoorbeeld aan die einde van die jaar opgedateer om seker te maak dat die platform nie verouder het nie en dat al die toepassings steeds funksioneer.
3.	Die konstrakte (“constructs”) van die “ <i>Unified Theory of Acceptance and Use of Technology</i> ” (UTAUT)-model wat prestasieverwagting, verwagte moeite, sosiale invloed en tegnologiese ondersteuning betref, moet in ag geneem word wanneer ’n hulpbron gebruik word.	Die konstrakte van die UTAUT-model word in ag geneem in terme van die keuse van ’n hulpbron en toepassing om sodoende ook seker te maak dat dit binne ’n Suid-Afrikaanse konteks werk. Daar word byvoorbeeld op die leerplatform van toepassings gebruik gemaak wat nie veel moeite verg om te gebruik nie, sodat dit studente nie hinder in die voltooiing van die kursus nie.
4.	Die kursushulpbronne wat gebruik word moet genoegsame blootstelling aan die teikentaal gee.	Die kursus gebruik ’n verskeidenheid kursushulpbronne wat genoegsame blootstelling aan die teikentaal gee. Die kursushulpbronne bestaan byvoorbeeld uit verskeie klankgrepe, musiek en ander tekste.

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA1-kursus
Kursusontwerp		
1.	Die Suid-Afrikaanse konteks moet in gedagte gehou word in terme van datakoste en internetkonneksie.	Met die ontwikkeling van die kursus word die Suid-Afrikaanse konteks in gedagte gehou deur byvoorbeeld die gebruik van lae-tegnologiese (“low-tech”) hulpbronne om die hoeveelheid data wat in die kursus gebruik word, te verminder.
2.	Die navigasie van die kursus is belangrik om sodoende die leermateriaal maklik via die verskillende navigasie-opsies te vind.	Die navigasie van die kursus word vergemaklik deur byvoorbeeld die grootste deel van die bladspasie te gebruik om die leermateriaal te vertoon. Die inhoudsopgawe is ook aan die linkerkant van die blad sigbaar sodat die studente ook hierdeur hulself in die kursus kan navigeer (kyk Addendum G).
3.	Die kleure wat in die kursus (op die blad) gebruik word, moet nie die lees van inhoud bemoeilik nie. Indien daar van kleure of ikone gebruik gemaak word om assesseringskomponente, kursushulpbronne of selfs die name van eenhede aan te wys, moet dit logies en konsekwent deur die kursus gebruik word.	Die kleure wat in die kursus gebruik word, maak dit nie moeilik om opskrifte of instruksies te lees nie. Die ikone word konsekwent deur die kursus gebruik om sodoende vir die studente die verskillende tipes materiaal aan te dui (kyk Addendum G). Die keuse van kleure, om iets aan te haal, is strategies gedoen om aspekte soos kleurblindheid in ag te neem (kyk Addendum G).
4.	Of die kursus sinkronies of nie-sinkronies aangebied word en of daar aanlynkontakssessies geskeduleer word, is ’n aspek waarvoor daar vooraf besluit moet word. Die hoeveelheid	Die kursus word nie-sinkronies aangebied en studente doen die kursus op hul eie sonder enige kontak van die fasiliteerder, behalwe in die geval van terugvoer. Die kursusmateriaal is wel weekliks ingedeel

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA1-kursus
	kontaksessies wat geskeduleer word, het 'n groot impak op die aanbieding van die kursus.	sodat die studente weekliks aan die teikentaal blootgestel kan word en om 'n bietjie meer gestruktureerd deur die kursusmateriaal te werk.
5.	Die konstrakte ("constructs") van die <i>UTAUT</i> -model wat prestasieverwagting, verwagte moeite, sosiale invloed en tegnologiese ondersteuning behels, moet hier in oorweging geneem word.	Die konstrakte ("constructs") van die <i>UTAUT</i> -model word in oorweging geneem. Soos reeds genoem, word die verwagte moeite (inspanning en inset) wat studente sou ervaar wanneer hulle die kursus voltooi, in oorweging geneem.
6.	Dit is belangrik dat die kursus 'n genotvolle leerervaring bewerkstellig, want dit dra by tot die hoeveelheid leer wat plaasvind.	Die kursus word deur die studente as genotvol ervaar. Dit blyk uit die terugvoer wat die studente oor hul ervaring van die kursus gegee het (kyk afdeling 6.4).
Die rol van die fasiliteerder		
1.	Die fasiliteerder moet die kursus fasiliteer en nie doseer nie. Dit impliseer dat die fasiliteerder nie die enigste bron van kennis is nie en nie die leerproses "beheer" nie. Die studente moet dus aangemoedig word om ook hul kennis te deel, aktief aan die leerproses deel te neem en verantwoordelikheid vir hul eie leerervaring ook buite die kursusinhoud/-raamwerk te neem.	Alhoewel die studente die kursus op hul eie kan doen, is die fasiliteerder steeds daar om enige probleme op te los. Die studente kry ook terugvoer na die voltooiing van elke eenheid wat ook verdere fasilitering insluit.
2.	Die fasiliteerder moet 'n omgewing skep waarbinne studente gemaklik voel om te kan kommunikeer.	Die omgewing is gemaklik genoeg (dus nie bedreigend nie) vir die studente om te kommunikeer. Die studente kan

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA1-kursus
		byvoorbeeld op die leerplatform sowel as per e-pos kommunikeer.
3.	Daar moet genoegsame geleenthede geskep word sodat kommunikasie en produksie in die teikentaal kan plaasvind. Hierdie geleenthede moet alle kursusgangers die geleentheid bied om betrokke te raak en te kommunikeer.	Die reële kontaktyd wat met die fasiliteerder plaasvind, is gewoonlik met die terugvoer van assesseringstake, byvoorbeeld wanneer studente hul mondelinge-aktiwiteite terugvoer kry.
4.	Dit is belangrik vir die fasiliteerder om 'n sosiale aanwesigheid ("social presence") op die leerplatform te hê. Dit impliseer dat die fasiliteerder 'n sigbare teenwoordigheid op die leerplatform sal hê.	Buiten vir aanwesigheid met die terugvoer van assesseringstake (deur die fasiliteerder) en die oplos van probleme, is daar nie noodwendig enige ander "lewendige" kontak op die leerplatform nie.
5.	Die fasiliteerder moet die studente motiveer om aktief aan die leerproses deel te neem, om vrae te vra en om die teikentaal te gebruik wanneer daar gesprekke op die leerplatform plaasvind.	Die studente word met die terugvoer op assesseringstake individueel gemotiveer om die res van die kursus te voltooi. Die geleentheid, wanneer studente na elke eenheid 'n mondeling moet inhandig, word gebruik om te assesser en hul te motiveer.

Die leermateriaal wat in die GA1-kursus gebruik word, is outentiek, informatief en interessant aldus die terugvoer van die studente wat die kursus evalueer het. Die leermateriaal spreek ook al die subkomponente van *Taalverwerwing* aan deur genoegsame blootstelling aan Afrikaans (die teikentaal) te gee en verskeie geleenthede te skep om die teikentaal te gebruik. Van hierdie blootstelling behels onder meer die tekste en voorlesing van kort stories, die tekste en opnames van verskeie dialoë, lirieke by Afrikaanse musiekvideo's en onderskrifte by die opnames van grappies, klanke,

woorde en frases. In die eenhede word daar ook van die studente vereis om sekere van die klanke en frases na te boots en op te neem om sodoende geleentheid te gee om dit te oefen. Hierdie frases verander op 'n latere stadium (in latere eenhede) na kort sinne, dialoë en selfs kort mondelinge oor temas soos hulself, hul familie en hul huis. Hierdeur kry studente geleentheid om hul luister-, lees- en praatvaardighede te oefen. Die leermateriaal is ook gepas vir volwassenes en die meeste van die aspekte van die volwassene as student, word in ag geneem (sien [afdeling 3.5](#)). In terme van die leermateriaal, stem die meeste van die komponente dus ooreen met die van die AVTAO-model.

Die GA1-kursus se benadering tot assessering en terugvoer stem ook grootliks ooreen met dié van die AVTAO-model. Die enigste verskil kom voor by die assessering, wat in die GA1-kursus slegs deur die fasiliteerder gedoen word. Die klein aantal studente in die aanleerderskursus vir Afrikaans speel hierin 'n rol. Boonop kan dit vir die studente moeilik wees om medestudente se take na te sien as groeppraktiwiteit wat leer bevorder omdat hulle self nog net 'n baie basiese kennis van die vreemde taal het.

Die benadering tot die kursushulpbronne en die kursusontwerp van die GA1-kursus stem ooreen met dié van die AVTAO-model. Met betrekking tot navigasie hoef die studente nie na verskillende afdelings te gaan of eenhede te soek nie omdat die eenhede opmekaar volg en die opvolgende eenheid eers beskikbaar gestel word sodra 'n vorige een voltooi is. Sekere materiaal is ook kontinuu beskikbaar as steun ongeag waar die student hom/haar in die kursus in die kursusskedule bevind, byvoorbeeld studente kan met 'n eenheid oor hul familie besig wees en steeds toegang hê tot video's wat die klanke in Afrikaans verduidelik. Ten opsigte van aanbieding word die kursus ook nie-sinkronies aangebied wat die studente die geleentheid gee om aktiwiteite en assesseringstake teen hul eie pas te voltooi. Volgens die studente wat die kursus voltooi het, word die kursus ook as genotvol ervaar wat bydra tot 'n goeie leerervaring (kyk [afdeling 6.4](#)).

Alhoewel die rol wat die fasiliteerder van die GA1-kursus aanneem grootliks ooreenstem met die riglyne wat in die AVTAO-model voorkom, vind daar min reële kontak tussen die

student en die fasiliteerder plaas. Die reële kontak wat plaasvind, geskied primêr wanneer daar terugvoer op die aktiwiteite en assesseringstake gegee word en wanneer tegniese probleme ondervind word. Daar word dus nie ander geleenthede geskep vir reële kontak nie; dit het 'n invloed op die studente se ervaring van die sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder in die kursus.

Uit die bespreking is dit duidelik dat, wanneer die GA1-aanlyn kursus met die AVTAO-model vergelyk word, daar baie van die komponente is wat ooreenstem. Dit is ook makliker om die tekortkominge te identifiseer en aanbevelings te maak as gevolg van die vergelyking wat gedoen is. In die volgende afdeling word die tekortkominge en aanbevelings bespreek.

8.6 Tekortkominge en aanbevelings vir die GA1-kursus

In hierdie afdeling word die tekortkominge en die aanbevelings vir die GA1-kursus bespreek. Tabel 8.5 is 'n voorstelling van die tekortkominge wat uit die vergelyking na vore gekom het. In die tabel verskyn nie net die tekortkominge nie, maar ook die aanbevelings daarvoor wat moontlik kan bydra tot die sukses van die kursus.

Tabel 8.5: Tekortkominge en aanbevelings vir die GA1-kursus

	Tekortkominge	Aanbevelings
Riglyne vir die ontwerp/insluiting van komponente in 'n kursus om <u>effektiewe leer vir volwassenes</u> te bewerkstellig		
7.	Te min reële kontaktyd vind tussen die studente en die fasiliteerder plaas.	Daar moet meer geleenthede geskep word sodat reële kontaktyd kan plaasvind.

	Tekortkominge	Aanbevelings
Riglyne vir die ontwerp/insluiting van komponente in 'n kursus om 'n <u>effektiewe modus van aanbieding te bewerkstellig</u>		
Leermateriaal		
3.	Alhoewel die kursus gepas is vir volwassenes, is daar nie genoeg geleentheid om op die leerproses te reflekteer nie.	Daar moet aktiwiteite ontwikkel word om self-refleksie te bewerkstellig (kyk afdeling 3.5).
Die rol van die fasiliteerder		
3.	Daar word te min geleentheid, buiten die assesseringsterugvoergeleentheid geskep sodat kommunikasie kan plaasvind.	Daar moet meer geleentheid geskep word sodat meer kommunikasie tussen kursusgangers en die fasiliteerder in die teikentaal, op die leerplatform, kan plaasvind.
4.	Die sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder op die leerplatform is eensydig en daar vind minimale interaksie plaas.	Die fasiliteerder moet geleentheid skep om sy/haar sosiale aanwesigheid op die leerplatform te bevorder.

8.6.1 Tekortkoming 1: Die gebrek aan kommunikasie tussen die fasiliteerder en die student

Die tekortkominge wat in die GA1-kursus geïdentifiseer is, het grootliks te make met die hoeveelheid kommunikasie wat tussen die fasiliteerder en die student in die kursus en op die leerplatform plaasvind. Een van die eerste tekortkominge wat geïdentifiseer is, kom in die komponent van die *volwassene as student* voor. In hierdie komponent is daar sewe riglyne geïdentifiseer wat in gedagte gehou moet word wanneer die volwassene as student benader word. Punt sewe van daardie riglyne het te make met die hoeveelheid kommunikasie wat plaasvind. Aangesien die meeste reële kontaktyd wat tussen die fasiliteerder en die student voorkom slegs gebeur wanneer terugvoer gegee en tegniese probleme opgelos word, is die navorser van mening dat die hoeveelheid kommunikasie wat in die kursus en op die leerplatform plaasvind, te min is.

Hierdie tekortkoming kom ook in die *modus* onder die aspekte van *die rol van die fasiliteer* voor. In hierdie subkomponent is daar vyf aspekte geïdentifiseer waaraan die fasiliteerder moet voldoen om by te dra tot die sukses van die kursus en 'n genotvolle en suksesvolle leerervaring vir die studente te skep. Punt drie van daardie aspekte het te doen met die hoeveelheid kommunikasie wat op die leerplatform en tussen die fasiliteerder en die studente plaasvind. Alhoewel die kommunikasie wat tussen die studente en die fasiliteerder plaasvind op 'n gereelde basis gebeur, is dit tog belangrik dat die fasiliteerder ook addisionele gestruktureerde geleenthede skep om eerstens vir studente kans te gee om vrae oor die werk te vra en tweedens om hulle te motiveer.

Aanbeveling 1: Skep meer geleenthede vir kommunikasie

Die aanbeveling is dat daar meer geleenthede geskep word sodat meer kommunikasie tussen die fasiliteerder en die studente kan plaasvind. 'n Voorstel is dat die fasiliteerder gegewe datums en tye aan die studente moet deurgee, sodat almal wat vir die kursus ingeskryf is op daardie dag en tyd aanlyn kan wees. Die "ontmoeting" sal dan kan dien as 'n geleentheid waar die kursusgangers mekaar kan ontmoet en waar studente ook vrae oor die werk, en dit wat hulle dalk nie verstaan nie, kan vra. Die fasiliteerder kan dit as 'n geleentheid gebruik om die studente te motiveer en om hul praatvaardighede te assesseer.

Volgens die Europese Referensiekader (ERK) is die vaardigheid om met ander in die teikentaal te kan kommunikeer 'n belangrike vaardigheid om aan te leer wanneer dit by gesproke interaksie met ander kom. Studente wat kan praat, moet nie net iets kan "voorlees" nie, maar moet ook in staat wees om met ander in gesprek te tree. Selfs op 'n A1-vlak moet studente in staat wees om basiese frases te kan verstaan en oor hul familie en onmiddellike omgewing te kan gesels. Deur juis meer geleenthede vir kommunikasie te skep, word die tekortkoming aangespreek. Dit sal vir die studente die geleentheid gee om met ander studente in die teikentaal te kommunikeer en om onvoorbereid op vrae te probeer reageer; sodoende word die vaardigheid om spontaan binne gesprekke te reageer ook ontwikkel.

8.6.2 Tekortkoming 2: Die tekort aan reflekeringsaktiwiteite

'n Tekortkoming, naamlik te min geleentheid vir die studente om op die leerproses te reflekteer, is wat ook in die *modus* onder die aspekte van *die leermateriaal* voorkom. In hierdie subkomponent is daar drie aspekte waaraan die leermateriaal moet voldoen. Punt drie van daardie aspekte het te doen met riglyne wat in gedagte gehou moet word met die ontwikkeling van leermateriaal vir volwassenes. Alhoewel die leermateriaal aan die meeste vereistes van die voorgestelde ideale model voldoen, is die geleentheid om oor die leerproses te reflekteer, 'n aspek wat nie in die leermateriaal voorkom nie. Hierdie aspek is belangrik sodat die studente hul eie vordering kan meet en insig oor hul eie leerervaring kan kry (kyk [afdeling 3.4.1](#) en [3.4.3](#)).

Aanbeveling 2: Skep meer geleenthede vir refleksie

Die aanbeveling is dat daar selfrefleksie-aktiwiteite in die eenhede geïntegreer word. Hierdie aktiwiteite sal bydra tot die studente se leerervaring en die studente bewus maak van die kennis wat hulle opbou. Alhoewel dit nie nodig is om 'n self-refleksie aktiwiteit na elke eenheid te hê nie, is dit wel belangrik om hierdie soort aktiwiteite in die kursus te hê.

Die geleentheid om te reflekteer is veral belangrik in terme van andragogiese beginsels waar dit meer gaan oor die aspek om 'n sekere vaardigheid aan te leer en byvoorbeeld 'n doel te bereik. Dit is belangrik (in terme van die ERK) dat studente aan "can do"-verklarings kan voldoen. Volgens die ERK moet die studente op 'n A1-vlak basiese frases oor hulself en hul familie kan herken en gebruik. Hulle moet kort eenvoudige sinne op iets, soos byvoorbeeld 'n poskaart, kan skryf en byvoorbeeld vorms kan invul. Hulle moet ook in staat wees om eenvoudige vrae te vrae en vrae oor hul onmiddellike omgewing te kan beantwoord. Alhoewel die studente na die voltooiing van die GA1-kursus al hierdie vaardighede het, is dit belangrik dat hulle deur die verloop van die kursus ook oor hul eie vordering kan reflekteer.

8.6.3 Tekortkoming 3: Die eensydige sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder

Die minimale sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder is 'n tekortkoming wat ook in die *modus* onder die aspekte van *die rol van die fasiliteerder* voorkom. Soos reeds genoem, is daar vyf aspekte waaraan die fasiliteerder moet voldoen. Punt vier van daardie aspekte het te make met die sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder. Tans is die sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder eensydig en daar vind minimale interaksie plaas. Dit is omdat die interaksie wat plaasvind grootliks gebeur wanneer terugvoer gegee of tegniese probleme opgelos word. Soos reeds genoem, dra die sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder by tot die gemak wat die studente in 'n aanlyn omgewing voel, tot hul motivering en selfs hul deelname in die kursus.

Aanbeveling 3: Skep meer geleenthede om die sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder te bevorder

Dié aanbeveling gaan hand-aan-hand met aanbeveling een en sodra aanbeveling een aangespreek is, sal daar ook meer geleentheid wees vir die fasiliteerder om hul sosiale aanwesigheid op die leerplatform te vergroot. Dit is nie vir die fasiliteerder nodig om daaglik, of selfs weeklik, kontak te maak met die studente nie, maar dit is belangrik dat daar geleenthede geskep word dat die studente nie 'n gevoel van "alleenheid" ervaar nie. 'n Groter sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder op die leerplatform sal ook bydra tot meer geleenthede vir die studente om in die teikentaal te kommunikeer wat dan weer sal kan bydra tot die ontwikkeling van gesproke interaksie.

8.7 Die AVTAO-model se taalverwerwingskomponent vs. hoe dit in die GA2-kursus neerslag vind

Die vergelyking van die taalverwerwingsaspekte van die AVTAO-model en die van die GA2-kursus word in tabel 8.6 uitgebeeld. Soos daar uit die tabel afgelei word, is daar sekere aspekte van die GA2-kursus wat nie ooreenstem met die AVTAO-model se benadering tot taalverwerwing nie. Op grond van die hoeveelheid assesseringstake en aktiwiteite wat daar vir elk van die vaardighede ontwikkel is, kom dit voor asof die fokus

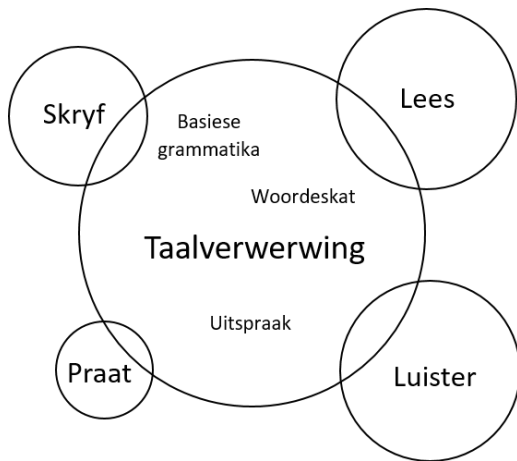
van die GA2-aanlyn kursus meestal op luister en lees geplaas word. Alhoewel daar assesseringstake en aktiwiteite vir die ontwikkeling van die studente se skryf- en praatvaardigheid is, is daar heelwat minder van hierdie tipe assesseringstake.

Tabel 8.6: 'n Vergelyking van die *taalverwerwingsaspekte* van die AVTAO-model en die GA2-aanlyn kursus

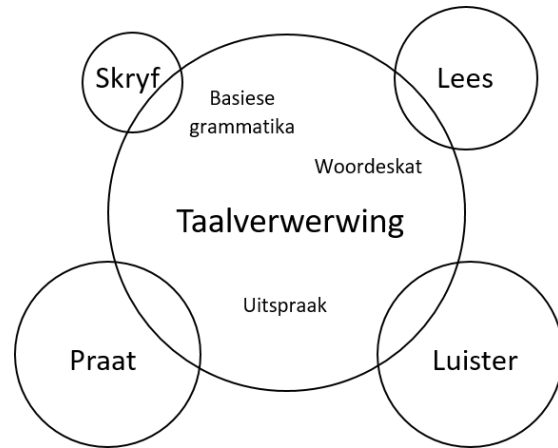
	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA2-kursus
Riglyne vir die onderrig/insluiting van die komponente in 'n taalverwerwingskursus		
1.	Luister en praat is die vaardighede wat die meeste aandag moet geniet, gevolg deur lees en skryf.	Luister en lees is die vaardighede wat die meeste aandag geniet gevolg deur skryf en praat.
2.	Alhoewel skryf die vaardigheid is wat (in terme van die model en volgens die A2-kompetensievlak van die Europese Referensiekader (ERK)) die minste aandag moet geniet, moet dit steeds ontwikkel word.	Skryf word as deel van kursus geïnkorporeer en daar is meer skryf- as praataktiwiteite. Die hoeveelheid skryfaktiwiteite neem later in die kursus, by die toepassingsoefeninge, toe.
3.	Ander vaardighede soos die ontwikkeling van basiese grammatika-kennis, die uitbreiding van woordeskat en die verbetering van uitspraak moet ook aandag kry.	Die ontwikkeling van basiese grammatika, die uitbreiding van woordeskat en die verbetering van uitspraak word in die kursus geïnkorporeer. Daar kom byvoorbeeld grammatika- en woordeskat oefeninge binne elk van die eenhede voor en dit word nie apart behandel nie.
4.	Basiese grammatikareëls moet in die kursus geïnkorporeer word en uitspraakfoute wat die kommunikasie	Basiese grammatikareëls word in die eenhede en temas geïnkorporeer. Die uitspraakfoute wat die studente in hul uitspraakaktiwiteite maak word

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA2-kursus
	van die student ouditief raaiselagtig maak, moet gekorrigeer word.	gekorrigeer. Dit kan byvoorbeeld gesien word in die verskillende temas waar die grammatikareëls nie net verduidelik word nie, maar ook met behulp van aktiwiteite vasgelê word.
5.	'n Kommunikatiewe benadering word aanbeveel. Indien 'n kommunikatiewe benadering nie haalbaar is nie, word óf 'n eklektiese benadering, óf 'n taakgebaseerde benadering aanbeveel.	'n Eklektiese benadering word in die kursus gebruik wat onder meer die grammatika-vertalingsmetode, die oudiolinguistiese, die kommunikatiewe en die taakgebaseerde benadering incorporeer.

Punt drie en vier van die GA2-kursus se benadering tot taalverwerwing stem ooreen met dié van die AVTAO-model. Daar word in die GA2-kursus op skryf, basiese grammatika en die ontwikkeling van woordeskat gefokus en hierdie aspekte vorm deel van die kursuseenhede. Die inorporering vind plaas sodat die studente hierdie vaardighede saam met hul ander vaardighede ontwikkel en sodat hierdie aspekte nie verwyderd van die res van die kursus staan nie. Die verdeling van die fokus van die GA2-kursus word in figuur 8.3. voorgestel. Figuur 7.4 is 'n voorstelling van hoe die ideale beginner-vreemdetaalkursus se verdeling van fokus op grond van die literatuurstudie, die respondentterugvoer en die fasiliteerdersperspektief lyk.



Figuur 8.3: Die GA2-kursus se verdeling van fokus (op grond van die assesseringstake)



Figuur 7.4: 'n Voorstelling van 'n ideale model se verdeling van aandag en assesserings vir 'n beginnersvreemdetaalkursus

Figuur 8.3 is 'n voorstelling van die hoeveelheid assesseringstake wat daar in die GA2-kursus voorkom. In figuur 8.3. is *praat* die kleinste komponent omdat daar baie min assesseringstake in die GA2-kursus is wat op praatvaardighede fokus. Uit die figuur is dit ook duidelik dat daar baie assesseringstake is wat op die passiewe vaardighede, *luister en lees*, fokus. Hierdie is 'n tekortkoming en word in [afdeling 8.10](#) aanspreek.

Die benadering wat in die kursus gevolg word, kan beskryf word as 'n eklektiese benadering en die afleiding word op grond van die assesseringstake gemaak. Van die metodes en benaderings wat gebruik word, behels onder meer die grammatika-vertalingsmetode, byvoorbeeld in assesseringstake waar daar van die studente gevra word om sekere woorde te vertaal. Die kommunikatiewe benadering kom voor waar die studente geleer word om basiese frases en gesprekke te oefen wat moontlik in alledaagse kommunikasie kan voorkom. Die oudiolinguistiese metode kom voor in sekere luisteraktiwiteite. 'n Teks sal byvoorbeeld voorgelees word en daarna sal die studente gevra word om dieselfde teks op hul eie voor te lees. So word ook die taakgebaseerde benadering gebruik deur vir die studente kommunikatiewe take te gee wat voltooi moet word. As gevolg van die kombinasie van verskillende benaderings en metodes kan die benadering wat gebruik word as 'n eklektiese benadering beskryf word.

Uit die bespreking is dit duidelik dat, wanneer die taalverwerwingsaspekte van die GA2-aanlyn kursus vergelyk word met die AVTAO-model, daar sekere komponente is wat ooreenstem en ander wat verskil.

In die volgende afdeling word die *student* van die GA2-aanlyn kursus met die van die AVTAO-model vergelyk.

8.8 Die AVTAO-model se volwasse *student* vs. die wyse waarop dit in die GA2-kursus neerslag vind

Die vergelyking van die *student* as komponent van die AVTAO-model en die wyse waarop die student in die GA2-kursus benader word, word in tabel 8.7 voorgestel. Uit die tabel word daar afgelei dat die wyse waarop die GA2-kursus volwassenes as studente benader, byna dieselfde is as dié van die AVTAO-model.

Tabel 8.7: 'n Vergelyking van die *volwasse student* van die AVTAO-model en die neerslag in die GA2-aanlyn kursus

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA2-kursus
Riglyne vir die ontwerp/insluiting van komponente in 'n kursus om <u>effektiewe leer vir volwassenes</u> te bewerkstellig		
1.	Andragogiese (volwassene-onderrig) beginsels moet in ag geneem word.	Andragogiese (volwassene-onderrig) beginsels word in ag geneem. 'n Voorbeeld hiervan is om die studente te verduidelik wat in die eenheid te verwagte is en wat van hulle verwag word om die eenheid te voltooi.
2.	Selfgerigte leer moet toegepas word.	Selfgerigte leer word in die kursus toegepas. Dit blyk uit die verantwoordelikheid wat die studente vir hul eie leer (moet) neem.

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA2-kursus
3.	Affektiewe faktore moet met die opstel van aktiwiteite en take in gedagte gehou word, veral die vrees om in verleentheid gestel te word.	Die affektiewe faktore van volwassenes word in gedagte gehou deur byvoorbeeld die studente genoeg geleentheid te gee om voor te berei voor hulle enige praataktiwiteit doen.
4.	'n Genoegsame aantal aktiwiteite moet geskep word om selfvertroue stelselmatig op te bou.	Daar is genoeg aktiwiteite om selfvertroue op te bou.
5.	Die aktiwiteite moet op vorige kennis bou en moet ook hul vordering kan meet.	Die aktiwiteite in die kursus bou op studente se vorige kennis en dit meet hul vordering. Hierdie kursus bou byvoorbeeld voort op die kennis wat die studente in die GA1-kursus opgedoen het.
6.	'n Verskeidenheid tipe aktiwiteite moet op verskillende maniere aangebied word om verskillende leerstyle te akkommodeer.	Die aktiwiteite word op verskillende maniere aangebied om leerstyle te akkommodeer. Daar is byvoorbeeld luister-, lees-, skryf en praataktiwiteite.
7.	Reële kontaktyd tussen die studente en die fasiliteerder is belangrik en moet gestruktureerd plaasvind.	Die kommunikasie wat tussen die studente en die fasiliteerder plaasvind, gebeur gewoonlik met assessering, wanneer studente meer duidelikheid oor sekere aspekte van die werk wil hê, of wanneer tegniese probleme ondervind word.

Daar word in die GA2-kursus andragogiese beginsels en selfgerigte leer toegepas. Met die opstel van aktiwiteite word die affektiewe faktore van volwassenes in gedagte gehou en daar is genoeg aktiwiteite om hul selfvertroue op te bou. Die aktiwiteite “bou” ook op mekaar voort en neem die studente se vorige kennis in ag. Die aktiwiteite en

assesseringstake wat voltooi moet word, vereis dat die studente verskillende vaardighede toepas en daardeur gee dit die geleentheid om die verskillende leerstyle van die volwassenes te akkommodeer. Alhoewel die kommunikasie wat tussen die studente en die fasiliteerder plaasvind, nie op 'n gereelde basis gebeur nie, vind daar wel kommunikasie plaas. Hierdie kommunikasie kom gewoonlik voor wanneer die studente meer oor 'n sekere deel van die werk wil weet, wanneer terugvoer van assesseringstake en aktiwiteite gegee word en wanneer die studente tegniese probleme ondervind. Die feit dat kommunikasie nie op 'n gereelde basis plaasvind nie, word beskou as 'n aspek waarop daar verbeter kan word, siende dat die kommunikasie tussen 'n fasiliteerder en 'n student, in veral die aanlyn omgewing, baie belangrik is.

In die volgende afdeling word die *modus* as komponent vergelyk.

8.9 Die AVTAO-model se *modus* vs. hoe dit in die GA2-kursus neerslag vind

Soos reeds in afdeling 8.5. genoem bestaan die *modus van aanbieding* uit verskeie subkomponente. Hierdie subkomponente behels onder meer die leermateriaal, die assessering en terugvoer, die kursushulpbronne, die kursusontwerp en die rol van die fasiliteerder. Tabel 8.8 beeld die vergelyking tussen die *modus* van die AVTAO-model en dié van die GA2-kursus uit.

Tabel 8.8: Vergelyking van die *modus* van die AVTAO-model en die neerslag in die GA2-aanlyn kursus

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA2-kursus
Riglyne vir die ontwerp/insluiting van komponente in 'n kursus om 'n <u>effektiewe modus van aanbieding</u> te bewerkstellig		
Leermateriaal		
1.	Die leermateriaal moet outentiek, informatief en interessant wees.	Volgens die studente is die kursus se leermateriaal outentiek, informatief en

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA2-kursus
		interessant omdat liedjies, verskillende genres van tekste en informatiewe tekste soos tydskrifartikels, Afrikaanstalige films en films oor Suid-Afrika as toerismebestemming (waar die teikentaal gebruik word) as lesmateriaal gebruik word (kyk Addendum G).
2.	Die leermateriaal moet al die subkomponente van <i>Taalverwerwing</i> aanspreek deur genoegsame blootstelling aan die teikentaal te verskaf en genoeg geleentheid te bied om die teikentaal te gebruik.	Daar is 'n verskeidenheid kursushulpbronne wat genoegsame blootstelling aan die teikentaal verskaf en wat op sekere subkomponente van <i>Taalverwerwing</i> fokus. Daar is ook verskeie aktiwiteite wat luister, lees, grammatika en skryf toets, maar nie noodwendig so baie op praat fokus nie.
3.	Die leermateriaal moet gepas wees vir volwassenes en moet die aspekte van die volwassene as student in gedagte hou. Dit behels onder meer dat: <ul style="list-style-type: none"> • 'n verskeidenheid aktiwiteite gebruik word om verskillende leerstyle te akkommodeer; • aktiwiteite op 'n probleemgesentreerde of taakgebaseerde wyse opgestel word; • daar geleentheid moet wees om oor die leerproses te reflekteer; en 	Die kursus se leermateriaal is gepas vir volwassenes en sekere aspekte van die volwassene as student word in ag geneem, onder meer: <ul style="list-style-type: none"> • 'n verskeidenheid aktiwiteite word gebruik om verskillende leerstyle te akkommodeer en • die aktiwiteite word op 'n probleemgesentreerdewyse opgestel. <p>Studente moet byvoorbeeld sekere aktiwiteite wat as probleme voorgestel word, oplos deur die teikentaal te gebruik (kyk Addendum G).</p>

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA2-kursus
	<ul style="list-style-type: none"> die uitkomstes van aktiwiteite en dit wat van studente verwag word duidelik gestel word. 	
Assessering en terugvoer		
1.	Assessering moet korreleer met die doelwitte en uitkomstes.	Sekere aspekte van die assessering stem ooreen met die doelwitte en uitkomstes. Daar is egter te min praat-assesseringstake. Daar is byvoorbeeld genoeg luister-, skryf- en leesaktiwiteite om studente op 'n A2-vlak volgens die Europese Referensiekader (ERK) te plaas.
2.	Die terugvoer op assesseringstake moet gedetailleerd wees en terugvoer moet so vinnig as moontlik aan studente gegee word.	Die terugvoer op assesseringstake verskaf baie detail en word so vinnig as moontlik aan studente gegee. Die studente se terugvoer op 'n assesseringstaak word byvoorbeeld binne 'n paar dae aan hulle gegee.
3.	Die instruksies en uitkomste van die assesseringstake moet duidelik gestel word.	Die instruksies van die assesseringstake word duidelik gestel, terwyl die uitkomstes nog duideliker gestel kan word. Die studente weet byvoorbeeld wat van hulle verwag word en hoe om die assesseringstake te voltooi.
4.	Assesseringstake hoef nie net deur die fasiliteerder gemerk te word nie.	Assesseringstake word tans slegs deur die fasiliteerder nagesien omdat daar nie 'n groot hoeveelheid studente is nie.
5.	Terugvoer kan in verskeie formate geskied, byvoorbeeld mondelings,	Terugvoer word in verskeie formate gedoen om sodoende die verskillende

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA2-kursus
	en/of skriftelik om sodoende die verskillende aspekte van die taal uit te lig.	aspekte van die taal uit te lig. Terugvoer word byvoorbeeld skriftelik sowel as in oudio-opnames aan studente op die leerplatform beskikbaar gestel.
Kursushulpbronne		
1.	Die kursushulpbronne moet die leermateriaal komplimenteer om sodoende die geïdentifiseerde vaardighede te ontwikkel.	Die kursushulpbronne vul die leermateriaal aan om sodoende die geïdentifiseerde vaardighede te ontwikkel. Daar word byvoorbeeld van verskeie musiek en tekste in die kursus gebruik gemaak.
2.	Dit is belangriker dat die kursushulpbronne en toepassings wat gebruik word optimaal funksioneer eerder as wat die nuutste tegnologie beskikbaar is.	Die kursushulpbronne en toepassings word op verskeie stadiums van die jaar nagegaan om seker te maak dat alles optimaal funksioneer. Die leerplatform word jaarliks opgegradeer om te verseker dat die platform “op datum” is.
3.	Die konstrakte (“constructs”) van die <i>“Unified Theory of Acceptance and Use of Technology” (UTAUT)</i> -model wat prestasieverwagting, verwagte moeite, sosiale invloed en tegnologiese ondersteuning betref, moet in ag geneem word wanneer ’n hulpbron gebruik word.	Die konstrakte (constructs) van die <i>UTAUT</i> -model word in ag geneem in terme van die keuse van ’n hulpbron en toepassing om sodoende ook seker te maak dat dit binne ’n Suid-Afrikaanse konteks werk. Die moeite wat dit sou verg om iets te gebruik, word in ag geneem.
4.	Die kursushulpbronne wat gebruik word moet genoegsame blootstelling aan die teikentaal gee.	Die kursus gebruik ’n verskeidenheid kursushulpbronne wat genoegsame blootstelling aan die teikentaal gee. Daar word byvoorbeeld van verskeie

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA2-kursus
		klankopnames, opnames van gesprekke en tekste gebruik maak.
Kursusontwerp		
1.	Die Suid-Afrikaanse konteks moet in gedagte gehou word in terme van datakoste en internetkonneksie.	Die Suid-Afrikaanse konteks word in gedagte gehou deur juis die Suid-Afrikaanse student in ag te neem. Die kursus maak byvoorbeeld gebruik van lae-tegnologiese hulpbronne om minder data te gebruik.
2.	Die navigasie van die kursus is belangrik om sodoende die leermateriaal maklik via die verskillende navigasie-opsies te vind.	Die navigasie van die kursus word vergemaklik deur juis die grootste deel van die skerm te gebruik om die leermateriaal te vertoon (kyk Addendum G). Die studente hoef ook nie na verskillende afdelings te gaan nie omdat die “opvolg” eenheid oopmaak sodra 'n vorige voltooi is.
3.	Die kleure wat in die kursus (op die blad) gebruik word, moet nie die lees van inhoud bemoeilik nie. Indien daar van kleure of ikone gebruik gemaak word om assesseringskomponente, kursushulpbronne of selfs die name van eenhede aan te wys, moet dit logies en konsekwent deur die kursus gebruik word.	Die kleure wat in die kursus gebruik word, maak dit nie moeilik om opskrifte of instruksies te lees nie. Die ikone word konsekwent deur die kursus gebruik om vir die studente die verskillende tipes materiaal aan te dui (kyk Addendum G). Die keuse van kleure om iets aan te haal, is strategies gedoen om aspekte soos kleurblindheid in ag te neem (kyk Addendum G).
4.	Of die kursus sinkronies of nie-sinkronies aangebied word en of daar aanlynkontakssessies geskeduleer	Die kursus word nie-sinkronies aangebied en studente doen die kursus op hul eie sonder enige kontak van die

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA2-kursus
	word, is 'n aspek waaroor daar vooraf besluit moet word. Die hoeveelheid kontaksessies wat geskeduleer word, het 'n groot impak op die aanbieding van die kursus.	fasiliteerder, behalwe in die geval van terugvoer. Die studente kan byvoorbeeld hul eie skedule, om die kursus te voltooi, uitwerk.
5.	Die konstrunkte ("constructs") van die <i>UTAUT</i> -model wat prestasieverwagting, verwagte moeite, sosiale invloed en tegnologiese ondersteuning behels, moet hier in oorweging geneem word.	Die konstrunkte "(constructs)" van die <i>UTAUT</i> -model word in oorweging geneem. Die fasiliteerder is byvoorbeeld altyd beskikbaar indien studente tegnologiese ondersteuning benodig.
6.	Dit is belangrik dat die kursus 'n genotvolle leerervaring bewerkstellig, want dit dra by tot die hoeveelheid leer wat plaasvind.	Die kursus word deur die studente as genotvol ervaar. Dit blyk uit die terugvoer van die studente.
Die rol van die fasiliteerder		
1.	Die fasiliteerder moet die kursus fasiliteer en nie doseer nie. Dit impliseer dat die fasiliteerder nie die enigste bron van kennis is nie en nie die leerproses "beheer" nie. Die studente moet dus aangemoedig word om ook hul kennis te deel, aktief aan die leerproses deel te neem en verantwoordelikheid vir hul eie leerervaring ook buite die kursusinhoud/-raamwerk te neem.	Die fasiliteerder fasiliteer die kursus deur juis nie as die enigste bron van kennis op te tree nie. Die fasiliteerder moedig byvoorbeeld studente aan om ook hul ervarings en kennis te deel.
2.	Die fasiliteerder moet 'n omgewing skep waarbinne studente gemaklik voel om te kan kommunikeer.	Die leeromgewing is gemaklik genoeg vir studente om te kommunikeer. Die studente kontak byvoorbeeld die

	Komponente van AVTAO-model	Oorsig van GA2-kursus
		fasiliteerder indien hulle vrae oor die werk het.
3.	Daar moet genoegsame geleenthede geskep word sodat kommunikasie en produksie in die teikentaal kan plaasvind. Hierdie geleenthede moet alle kursusgangers die geleentheid bied om betrokke te raak en te kommunikeer.	Die kommunikasie wat plaasvind gebeur gewoonlik: <ol style="list-style-type: none"> 1. met die terugvoer van assesseringstake 2. indien die studente onseker is oor aspekte van die werk en dit aan hulle verduidelik moet word; en 3. sodra die studente tegniese probleme ondervind.
4.	Dit is belangrik vir die fasiliteerder om 'n sosiale aanwesigheid ("social presence") op die leerplatform te hê. Dit impliseer dat die fasiliteerder 'n sigbare teenwoordigheid op die leerplatform sal hê.	Buiten vir die teenwoordigheid wat deur die fasiliteerder geskep word met die terugvoer van assesseringstake en die oplos van probleme is daar nie noodwendig enige ander teenwoordigheid in die kursus nie. Daar vind byvoorbeeld nie enige gesprekke op die leerplatform plaas tussen die student en die fasiliteerder of tussen die studente nie.
5.	Die fasiliteerder moet die studente motiveer om aktief aan die leerproses deel te neem, om vrae te vra en om die teikentaal te gebruik wanneer daar gesprekke op die leerplatform plaasvind.	Die fasiliteerder motiveer studente deur middel van die terugvoer wat met assesseringstake gedoen word.

Die leermateriaal van GA2-aanlyn kursus is outentiek, informatief en interessant, maar soos reeds genoem, spreek dit nie al die aspekte van *Taalverwerwing* aan nie. Alhoewel

die leermateriaal genoegsame blootstelling aan Afrikaans (die teikentaal) bied, is daar nie noodwendig so baie geleenthede vir die studente om terugvoer op hul spreekvaardighede te kry nie. Wat hiermee bedoel word, is dat daar baie geleenthede vir die student is om na die teikentaal te luister, dit te skryf en om op hul eie Afrikaanse klanke en frases na te boots. Daar is egter min praat-assesseringstake waar die studente die geleentheid kry om hulself op te neem en terugvoer van die fasiliteerder te kry. Wanneer die hoeveelheid praat-assesseringstake vergelyk word met die hoeveelheid assesseringstake wat daar beskikbaar is vir die ontwikkeling van die studente se ander taalvaardighede, kom dit voor asof dit die vaardigheid is waarop daar die minste gefokus word in terme van assessering.

Die beskikbaarheid van die vele klankgrepe en tekste waarna verwys word, dui op die blootstelling van die teikentaal wat die studente in die kursus kan kry. So is daar ook tekste wat die studente kan lees wat oor Suid-Afrika handel. Hierdie tekste gee die studente nie net blootstelling aan die kultuur nie, maar ook aan die geskiedenis van die land. Daar is ook baie musiekvideo's en selfs uittreksels van films beskikbaar.

Daar is baie geleentheid vir die studente om hul skryfvaardigheid te ontwikkel soos aktiwiteite waar sekere take verrig of probleme opgelos moet word. Die studente word dan gevra om hierdie oplossing of eindresultaat te skryf. Hierdeur kry die studente die geleentheid om hul luister-, lees- en skryfvaardighede te oefen. In vergelyking met die hoeveelheid aktiwiteite wat daar beskikbaar gestel is om hierdie vaardighede te oefen, is die hoeveelheid wat daar ontwikkel is om terugvoer op praatvaardighede te kry, min. Soos reeds genoem, kan die student steeds op hul eie die klankgrepe, frases en gesprekke wat op die leerplatform beskikbaar is, naboots en kan hul op hierdie manier ook hul praatvaardighede ontwikkel.

Uit die terugvoer van die studente word afgelei dat die leermateriaal gepas is vir volwassenes en dat dit die meeste van die aspekte van die volwassene as student in ag neem. Waar die kursus van die model verskil, is die feit dat daar nie geleentheid vir die studente is om oor die leerproses te reflekteer nie. Uit die bespreking is dit duidelik dat

die meeste aspekte van die GA2-kursus se leermateriaal ooreenstem met die van die AVTAO-model, buiten vir die geleentheid om oor die leerproses te reflekteer.

Die GA2-kursus se benadering tot assessering en terugvoer stem grootliks ooreen met dié van die AVTAO-model. Die instruksies van die assesseringstake is in lyn met die doelwitte en uitkomstes. Die terugvoer van assesseringstake, wat in verskillende formate voorkom, verskaf baie detail en dit word so vinnig as moontlik aan studente gegee. Die instruksies en die uitkomstes van die kursus en dit wat van die studente verwag word in die assesseringstake, word baie duidelik gestel. Tans is die fasiliteerder die enigste persoon wat assesseringstake nasien, maar dit is bloot omdat daar nog min studente in die kursus ingeskryf is en omdat dit moeilik is om van die ander studente te verwag om mede-studente se werk na te sien, veral as dit is om terugvoer te gee op 'n taal wat hulle self nog aanleer. Die kursus verskil van die model ten opsigte van die hoeveelheid praat-assesseringstake wat beskikbaar is. Soos reeds genoem, is daar min geleenthede om terugvoer op praat-assesseringstake te kry omdat daar min geleenthede is om praat te assesser.

Die aspekte van die kursushulpbronne en die kursusontwerp stem ooreen met dié van die AVTAO-model. Met betrekking tot navigasie, hoef die studente nie na verskillende afdelings te gaan of eenhede te soek nie omdat die eenhede opmekaar volg en die opvolgende eenheid eers beskikbaar gestel word sodra 'n vorige voltooi is. Ten opsigte van aanbieding, word die GA2-kursus nie-sinkronies aangebied en dit gee aan studente die geleentheid om aktiwiteite en assesseringstake teen hul eie pas te voltooi. Volgens die studente wat die kursus voltooi het, word die kursus ook as genotvol ervaar wat dus bydra tot 'n goeie leerervaring.

Alhoewel die rol wat die fasiliteerder van die GA2-kursus aanneem grootliks ooreenstem met die van die AVTAO-model, vind daar nie noodwendig gereelde kommunikasie tussen die student en die fasiliteerder plaas nie en dit dra by tot 'n minimale sosiale aanwesigheid wat die fasiliteerder op die kursus het. Ten opsigte van die kommunikasie wat plaasvind, gebeur dit gewoonlik wanneer daar terugvoer op die aktiwiteite en die assesseringstake

gegee word, wanneer aspekte van die werk verduidelik moet word en indien tegniese probleme ondervind word. Hierdie geleentheid is gewoonlik ook waar sosiale aanwesigheid geskep word. Soos reeds genoem kan daar meer geleentheid geskep word om kommunikasie op 'n gereelde basis te laat plaasvind en sodoende kan dit bydra tot 'n groter sosiale aanwesigheid. Die vraag ontstaan egter steeds, hoe gereeld kommunikasie moet plaasvind vir die studente om dit nie as 'n las te beskou nie? Hierdie is egter iets wat die fasiliteerder moet vasstel en kan nie noodwendig vooruit bepaal word nie.

Aangesien die GA2-kursus vergelyk is met die komponente van die AVTAO-model is dit makliker om die tekortkominge te identifiseer en so ook aanbevelings te maak. Die tekortkominge en aanbevelings vir die kursus word in die volgende afdeling bespreek.

8.10 Tekortkominge en aanbevelings vir die GA2-kursus

In hierdie afdeling word die tekortkominge en die aanbevelings vir die GA2-aanlyn kursus bespreek. Tabel 8.9 is 'n voorstelling van die tekortkominge wat geïdentifiseer is, asook die aanbevelings daarvoor.

Tabel 8.9: Tekortkominge en aanbevelings vir die GA2-kursus

	Tekortkominge	Aanbevelings
Riglyne vir die onderrig/insluiting van die komponente in 'n taalverwerwingskursus		
1.	Die hoeveelheid aandag wat "praat" (as vaardigheid) ontvang is te min.	Daar moet meer geleentheid geskep word om praat te assessee sodat die studente ook hul vordering kan meet.

	Tekortkominge	Aanbevelings
Riglyne vir die ontwerp/insluiting van komponente in 'n kursus om <u>effektiewe leer vir volwassenes</u> te bewerkstellig		
7.	Reële kontaktyd tussen die studente en die fasiliteerder is belangrik en moet gestruktureerd plaasvind.	Daar moet meer geleentede geskep word sodat kommunikasie op die leerplatform tussen die kursusgangers en tussen die fasiliteerder en studente kan plaasvind. 'n Voorstel is dat die fasiliteerder op 'n meer gereelde basis met die studente kommunikeer.
Riglyne vir die ontwerp/insluiting van komponente in 'n kursus om 'n <u>effektiewe modus van aanbieding</u> te bewerkstellig		
Leermateriaal		
2.	Weens die feit dat daar nie genoeg geleentheid is om praatvaardighede te oefen nie, spreek dit nie noodwendig al die subkomponente van <i>Taalverwerwing</i> aan nie. Daar is wel genoegsame blootstelling aan die teikentaal deur die luister-, lees- en skryf-oefeninge.	Die leermateriaal moet al die subkomponente van <i>Taalverwerwing</i> aanspreek deur genoeg geleentheid te skep om die teikentaal te oefen en terugvoer daarop te kry. Daar moet dus meer praat-assesseringstake geïnkorporeer word.
3.	Alhoewel die kursus gepas is vir volwassenes is daar nie genoeg geleentheid om oor die leerproses te reflekteer nie.	Daar moet meer geleentede geskep word om oor die leerproses te reflekteer.

	Tekortkominge	Aanbevelings
Assessering en terugvoer		
1.	Daar is steeds te min geleentheid vir studente om hul praatvaardighede te oefen ten spyte van die feit dat al die assessering baie goed in lyn is met die doelwitte en uitkomstes.	Daar moet meer geleentheid wees vir studente om terugvoer te kry oor hul praatvaardighede.
Die rol van die fasiliteerder		
3.	Daar word te min geleentheid, buiten die assessering, geskep sodat kommunikasie kan plaasvind.	Daar moet meer geleentheid geskep word sodat kommunikasie in die teikentaal op die leerplatform kan plaasvind.
4.	Die sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder is minimaal.	Die fasiliteerder moet 'n groter sosiale aanwesigheid in die kursus en op die leerplatform hê.

8.10.1 Tekortkoming 1: Te min praat-assesseringstake

Van die tekortkominge wat in die GA2-kursus geïdentifiseer is, het grootliks te make met die hoeveelheid praat-assesseringstake wat in die kursus beskikbaar is en die hoeveelheid kommunikasie wat daar in die kursus en op die leerplatform tussen die fasiliteerder en die student en tussen die studente onderling plaasvind. Die eerste tekortkoming wat geïdentifiseer is, is binne die *taalverwerwingskomponent*. Die tekortkoming het te doen met die hoeveelheid fokus wat op praat as 'n vaardigheid geplaas word en die feit dat daar min praat-assesseringstake beskikbaar is.

As gevolg van die tekortkoming in die *taalverwerwingskomponent*, het dit veroorsaak dat daar ook 'n tekortkoming in die *modus se leermateriaal-* en *assessering en terugvoer* ontstaan het. Dit is bloot omdat die komponente met mekaar integreer. Indien hierdie tekortkoming dus aangespreek word, dra dit by tot die moontlike oplossing van verskeie tekortkominge.

Aanbeveling 1: Skep meer praat-assesseringstake

Die aanbeveling vir tekortkoming een, is dat daar meer praat-assesseringstake ontwikkel moet word. Dit sal die fokus van die kursus met die uitkomst en doelwitte daarvan bely. Daar sal meer geleenthede wees om praat te ontwikkel en om terugvoer op hierdie tipe assesseringstake te kry. Dit sou byvoorbeeld nuttig kon wees om vir elke eenheid in die kursus 'n praat-assesseringstake te skep waar terugvoer van die fasiliteerder geïnkorporeer word.

Dit is belangrik dat die studente nie net die vaardigheid het om 'n voorbereide praatjie te kan lewer nie, maar ook in gesprekke waar daar op inligting gereageer word en interaksie plaasvind, kan deelneem aangesien hierdie kursus ook op die A2-vlak (volgens die ERK) is. Die studente kan op hierdie vlak makliker informasie binne sosiale omgewings uitruil. Die studente moet ook in staat wees om frases en woordeskat wat meestal binne hul onmiddellike omgewing gebruik word, te verstaan en self te gebruik. Die skep van meer praat-assesseringstake help om hierdie vaardighede en woordeskat te ontwikkel.

8.10.2 Tekortkoming 2: Die gebrek aan kommunikasie tussen die fasiliteerder en die student

Die tweede tekortkoming is dat daar te min kommunikasie in die kursus tussen die fasiliteerder en die student plaasvind. Hierdie tekortkoming is in die komponent van die *volwassene as student* geïdentifiseer en het ook in die modus in die *rol van die fasiliteerder* voorgekom. Soos reeds genoem, vind daar nie baie kommunikasie tussen die fasiliteerder en die student plaas nie en die omstandige waarin dit plaasvind, is nie altyd ideaal nie. Die tekort aan kommunikasie kan problematies raak indien die studente alleen begin voel in die kursus en dit kan lei tot 'n slegte leerervaring en selfs tot studente wat nie die kursus voltooi nie.

Aanbeveling 2: Skep meer geleenthede vir kommunikasie

Die aanbeveling is dat daar meer geleenthede geskep word sodat kommunikasie tussen die fasiliteerder en die studente, op die leerplatform, kan plaasvind. Daar moet egter nie te veel geleenthede geskep word wat die studente later laat voel dat dit meer 'n las is as

'n bate nie. Soos in die aanbeveling van die GA1-kursus, Die voorstel is dat die fasiliteerder gegewe datums en tye aan die studente moet deurgee sodat almal wat vir die kursus ingeskryf is op daardie spesifieke dag en tyd aanlyn kan wees. Die geleentheid kan gebruik word om verskeie vrae te beantwoord, die studente kan mekaar ontmoet en dit kan selfs 'n geleentheid wees waar die fasiliteerder die studente kan motiveer.

Hierdie tipe geleentheid is belangrik om die teikentaal te oefen aangesien daar nie altyd mense in die studente se onmiddellike omgewing teenwoordig is wat die teikentaal kan praat nie. Gesproke interaksie is 'n vaardigheid wat volgens die ERK belangrik is omdat die studente op sekere vrae moet kan reageer en nie oorweldig moet voel wanneer iemand met hulle in die teikentaal kommunikeer nie.

Hierdie geleenthede moet liefers strategies voor een van die verskeie kontinue (deurlopende assesseringstake) geskeduleer word om verhoogde motivering vir deelname te skep.

8.10.3 Tekortkoming 3: Die tekort aan reflekeringsaktiwiteite

Tekortkoming drie is dat daar te min geleentheid is om op die leerproses te reflekteer. Hierdie tekortkoming kom in die *modus* onder die aspekte van *die leermateriaal* asook in die GA1-kursus voor en het te doen met die ontbreking van geleenthede om oor die leerproses te reflekteer. In hierdie subkomponent is daar drie aspekte waaraan die leermateriaal moet voldoen. Soos reeds genoem, is dit belangrik dat dit in die kursus teenwoordig moet wees omdat dit 'n belangrik aspek van volwassene-leer is.

Aanbeveling 3: Skep meer geleenthede vir refleksie

Die aanbeveling is dat daar selfrefleksie-aktiwiteite in die eenhede geïntegreer word. Dié aktiwiteite sal bydra tot studente se leerervaring en die studente bewus maak van die kennis wat hulle opbou. Alhoewel dit nie nodig is om hierdie aktiwiteite binne elke eenheid te hê nie, is dit belangrik dat dit in die kursus geïnkorporeer word.

Dit is belangrik dat die studente, soos in die aanbeveling vir die GA1-kursus, aan die “can do”-verklarings voldoen. Volgens die ERK moet die studente in hierdie kursus aan die verklarings van die A2-vlak voldoen. Hulle moet byvoorbeeld kort tekste of advertensies wat oral teenwoordig is, kan lees en verstaan, oor hul families, inkopies en werk kan gesels en oor bekende en roetine-aangeleenthede kan kommunikeer. Hulle moet ook kort notas en sinne wat eenvoudige voegwoorde soos “maar” en “want” bevat, kan skryf en frases kan gebruik om dit waarvan hulle hou en nie hou nie uit te druk. Alhoewel die studente na die voltooiing van die GA2-kursus oor baie van hierdie vaardighede beskik, is dit belangrik dat hulle deur die verloop van die kursus ook oor hul eie vordering kan reflekteer.

8.10.4 Tekortkoming 4: Die eensydige sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder

Die vierde tekortkoming is die minimale sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder op die leerplatform. Dié tekortkoming kom ook in die *modus* onder die aspekte van *die rol van die fasiliteer* voor. Die sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder is tans eensydig en daar vind minimale interaksie plaas. Soos reeds genoem, is die sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder belangrik omdat dit bydra tot die motivering van die studente, die gemak en “sekuriteit” wat hulle in die aanlyn omgewing voel en tot hul deelname in die kursus.

Aanbeveling 4: Skep meer geleenthede om die sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder te bevorder

Die aanbeveling vir hierdie tekortkoming is dieselfde as vir tekortkoming twee. Daar moet meer geleenthede geskep word vir kommunikasie op die leerplatform en sodra dit gebeur, sal die sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder ook groter word wat meer geleenthede vir die studente skep om in die teikentaal met die fasiliteerder te kommunikeer.

8.11 Gevolgtrekking

Bogenoemde bespreking het die *GA*-kursusse met die *AVTAO*-model vergelyk en daar is vasgestel dat die kursusse goed saamgestel is. Dit voldoen aan die meeste riglyne van die *AVTAO*-model en alhoewel daar tekortkominge is, is die aanbevelings meestal maklik uitvoerbaar. Buiten vir die tekort aan praat-assesseringstake in die *GA2*-kursus het beide die aanlyn kursusse dieselfde drie tekortkominge en kan die aanbevelings maklik in beide die kursusse aangebring word.

Dit is egter belangrik om te onthou dat die uitvoering van die aanbevelings nie noodwendig altyd die uitwerking/wins gaan hê waarvoor mens hoop nie. Wat daarmee bedoel word, is dat alhoewel daar meer geleenthede gaan wees vir die studente om byvoorbeeld na die kursus te gaan en op die leerplatform te kommunikeer, dit nie noodwendig sal gebeur nie. Die studente kan byvoorbeeld in die aanlyn kursus nie noodwendig aanteken wanneer die kontaksessies geskeduleer is nie. Die skedulering van meer kontaksessies impliseer nie altyd dat daar deelname gaan wees nie. Dit beklemtoon dus die vele komplekse veranderlikes wat die fasiliteerder moet bestuur ten opsigte van dit wat studente dink hul benodig en van dit wat die fasiliteerder (uit ondervinding en inligting uit die model) weet wat nodig is om optimale leer te verseker.

Dit is belangrik (ten opsigte van assessering) dat die aktiwiteite wat die studente doen verskillende gewigte in die kursus het om:

- studente te motiveer om 'n verskeidenheid aktiwiteite te doen en betrokke te wees;
- hul vaardigheid en kennis nie net deur middel van 'n eindtoets te bepaal nie;
- studente self die geleentheid te gee om hul eie vordering te meet; en
- studente te “dwing” om deur die leermateriaal te werk.

Dit is ook belangrik om in gedagte te hou dat 'n aanlyn omgewing, ten opsigte van onderrig, heeltemal anders werk as 'n kontakgebaseerde omgewing. Dit is belangrik dat die fasiliteerder die nodige vaardighede sal hê om gesprekke op die leerplatform te fasiliteer en om alle studente te motiveer om aktief deel te neem. Dit is byvoorbeeld nie so maklik om gesprekke in 'n aanlyn omgewing te voer as wat dit is wanneer 'n student in

'n fisiese klaskamer voor die fasiliteerder sit nie. Dit is dus belangrik dat die fasiliteerder in 'n aanlyn omgewing die vaardighede vir hierdie tipe omgewing self ook sal ontwikkel sodat aktiewe betrokkenheid van elke lid van 'n klein groep bevorder kan word aangesien dit 'n taalverwerwingskursus is en die groep waarmee gewerk word nie te groot is nie. 'n Groep van byvoorbeeld 15 studente is voldoende om genoeg geleentheid vir al die studente te gee om te kan praat. Die groepgrootte is dus 'n aspek wat ook in gedagte gehou moet word.

In terme van die ERK se vlakke van kompetensie is dit duidelik dat die GA1-kursus aan die A1-vlak voldoen, terwyl sommige studente selfs aan sekere vaardighede van die A2-vlak kan voldoen. Die GA2-kursus voldoen ook aan die beginsels van die A2-vlak en daar is byvoorbeeld aktiwiteite in die kursus wat sommige van die studente na die voltooiing van die kursus op die B1-vlak kan plaas. Die assesseringstaak alleen bepaal nie die ERK-vlak nie, maar ook die student se kompetensie in die taak, met ander woorde met hoe min of baie foute die student die taak kon uitvoer. Hierdie vaardighede behels byvoorbeeld om oor TV-programme, films, stokperdjies, toekomstige beroepsplanne en drome te kan gesels.

In hierdie hoofstuk is die laaste navorsingsvraag, naamlik: "Watter moontlike aanbevelings kan gemaak word ten opsigte van die *Gesellig Afrikaans 1-* en *2-*kursusse?", beantwoord.

Hoofstuk 9: Samevatting en aanbevelings

9.1 Inleiding

Die doel van hierdie studie was om 'n aanlyn model te ontwikkel om Afrikaans as vreemde taal in 'n aanlyn omgewing vir volwassenes te onderrig asook 'n kritiese analise van *Gesellig Afrikaans 1* en *2* as aanlynvreemdetaalkursusse te gee deur die voorgestelde model daarop toe te pas. Daar is na aspekte soos taalonderringbenaderings- en metodes, faktore wat 'n invloed op die leer-en-onderrig van volwassenes kan hê en die ontwerpbeginsels vir onderrig in 'n aanlyn omgewing gekyk. Die kernaspekte uit elk van hierdie velde asook die perspektief van die gemengde leer GA-kursusse en dié van die fasiliteerder is saam geïntegreer om die ideale aanlynonderrigmodel, naamlik die AVTAO-model, te ontwikkel.

Verskeie aspekte waarop onderrig moet konsentreer en die wyse waarop dit benader moet word, word in die model voorgestel. 'n Voorstelling van hierdie model word in hoofstuk 7 gevind.

9.2 Feitlike en konseptuele bevindinge

In hoofstuk 1 is twee hoofnavorsingsvrae geformuleer en daaruit is sewe subnavorsingsvrae ontwikkel wat hierdie navorsing gerig het. Die hipotese van die studie is dat die *Gesellig Afrikaans 1*- en *2*-aanlyn kursusse aan die meeste riglyne van 'n ideale aanlyn model voldoen en dus goed saamgestelde kursusse is wat aan die behoeftes van volwasse vreemdetaalstudente voldoen.

Die volgende gedeelte bespreek die antwoorde op hierdie vrae.

9.2.1 Hoofnavorsingsvrae

In hierdie studie is daar gepoog om die volgende twee hoofnavorsingsvrae te beantwoord:

1. Hoe sal 'n aanlyn model vir die onderrig van Afrikaans as vreemde taal op volwassenes gerig, lyk?

Na die bespreking in hoofstuk 7 is dit duidelik dat 'n model wat Afrikaans as vreemde taal onderrig en wat op volwassenes gemik is, verskeie aspekte in aanmerking moet neem. 'n Voorbeeld van hoe so 'n model kan lyk, verskyn hieronder:

Riglyne vir die onderrig/insluiting van die komponente in 'n taalverwerwingskursus	
1.	Luister en praat is die vaardighede wat die meeste aandag moet geniet, gevolg deur lees en skryf.
2.	Alhoewel skryf die vaardigheid is wat (in terme van die model en volgens die vlakke van kompetensie van die Europese Referensiekader (ERK)) die minste aandag moet geniet, moet dit steeds ontwikkel word.
3.	Ander vaardighede soos die ontwikkeling van basiese grammatika-kennis, die uitbreiding van woordeskat en die verbetering van uitspraak moet ook aandag kry.
4.	Basiese grammatikareëls moet in die kursus geïnkorporeer word en uitspraakfoute wat die kommunikasie van die student ouditief raaiselagtig maak, moet gekorrigeer word.
5.	'n Kommunikatiewe benadering word aanbeveel. Indien 'n kommunikatiewe benadering nie haalbaar is nie, word óf 'n eklektiese benadering, óf 'n taakgebaseerde benadering aanbeveel.
Riglyne vir die ontwerp/insluiting van komponente in 'n kursus om <u>effektiewe leer vir volwassenes te bewerkstellig</u>	
1.	Andragogiese (volwassene-onderrig) beginsels moet in ag geneem word.
2.	Selfgerigte leer moet toegepas word.
3.	Affektiewe faktore moet met die opstel van aktiwiteite en take in gedagte gehou word, veral die vrees om in verleentheid gestel te word.

4.	'n Genoegsame aantal aktiwiteite moet geskep word om selfvertroue stelselmatig op te bou.
5.	Die aktiwiteite moet op vorige kennis bou en moet ook hul vordering kan meet.
6.	'n Verskeidenheid tipe aktiwiteite moet op verskillende maniere aangebied word om verskillende leerstyle te akkommodeer.
7.	Reële kontaktyd tussen die studente en die fasiliteerder is belangrik en moet gestruktureerd plaasvind.

Riglyne vir die ontwerp/insluiting van komponente in 'n kursus om 'n effektiewe modus van aanbieding te bewerkstellig

Leermateriaal

1.	Die leermateriaal moet outentiek, informatief en interessant wees.
2.	Die leermateriaal moet al die subkomponente van <i>Taalverwerwing</i> aanspreek deur genoegsame blootstelling aan die teikentaal te verskaf en genoeg geleentheid te bied om die teikentaal te gebruik.
3.	Die leermateriaal moet gepas wees vir volwassenes en moet die aspekte van die volwassene as student in gedagte hou. Dit behels onder meer dat: <ul style="list-style-type: none"> • 'n verskeidenheid aktiwiteite gebruik word om verskillende leerstyle te akkommodeer; • aktiwiteite op 'n probleemgesentreerde of taakgebaseerde wyse opgestel word; • daar geleenthede moet wees om oor die leerproses te reflekteer; en • die uitkomstes van aktiwiteite en dit wat van studente verwag word duidelik gestel word.

Assessering en terugvoer

1.	Assessering moet korreleer met die doelwitte en uitkomstes.
2.	Die terugvoer op assesseringstake moet gedetailleerd wees en terugvoer moet so vinnig as moontlik aan studente gegee word.
3.	Die instruksies en uitkomste van die assesseringstake moet duidelik gestel word.
4.	Assesseringstake hoef nie net deur die fasiliteerder gemerk te word nie.

5.	Terugvoer kan in verskeie formate geskied, byvoorbeeld mondelings, en/of skriftelik om sodoende die verskillende aspekte van die taal uit te lig.
Kursushulpbronne	
1.	Die kursushulpbronne moet die leermateriaal komplimenteer om sodoende die geïdentifiseerde vaardighede te ontwikkel.
2.	Dit is belangriker dat die kursushulpbronne en toepassings wat gebruik word optimaal funksioneer eerder as wat die nuutste tegnologie beskikbaar is.
3.	Die konstrakte (“constructs”) van die “ <i>Unified Theory of Acceptance and Use of Technology</i> ” (<i>UTAUT</i>)-model wat prestasieverwagting, verwagte moeite, sosiale invloed en tegnologiese ondersteuning betref, moet in ag geneem word wanneer ’n hulpbron gebruik word.
4.	Die kursushulpbronne wat gebruik word moet genoegsame blootstelling aan die teikentaal gee.
Kursusontwerp	
1.	Die Suid-Afrikaanse konteks moet in gedagte gehou word in terme van datakoste en internetkonneksie.
2.	Die navigasie van die kursus is belangrik om sodoende die leermateriaal maklik via die verskillende navigasie-opsies te vind.
3.	Die kleure wat in die kursus (op die blad) gebruik word, moet nie die lees van inhoud bemoeilik nie. Indien daar van kleure of ikone gebruik gemaak word om assesseringskomponente, kursushulpbronne of selfs die name van eenhede aan te wys, moet dit logies en konsekwent deur die kursus gebruik word.
4.	Of die kursus sinkronies of nie-sinkronies aangebied word en of daar aanlynkontakssessies geskeduleer word, is ’n aspek waarvoor daar vooraf besluit moet word. Die hoeveelheid kontakssessies wat geskeduleer word, het ’n groot impak op die aanbieding van die kursus.
5.	Die konstrakte (“constructs”) van die <i>UTAUT</i> -model wat prestasieverwagting, verwagte moeite, sosiale invloed en tegnologiese ondersteuning behels, moet hier in oorweging geneem word.

6.	Dit is belangrik dat die kursus 'n genotvolle leerervaring bewerkstellig, want dit dra by tot die hoeveelheid leer wat plaasvind.
Die rol van die fasiliteerder	
1.	Die fasiliteerder moet die kursus fasiliteer en nie doseer nie. Dit impliseer dat die fasiliteerder nie die enigste bron van kennis is nie en nie die leerproses "beheer" nie. Die studente moet dus aangemoedig word om ook hul kennis te deel, aktief aan die leerproses deel te neem en verantwoordelikheid vir hul eie leerervaring ook buite die kursusinhoud/-raamwerk te neem.
2.	Die fasiliteerder moet 'n omgewing skep waarbinne studente gemaklik voel om te kan kommunikeer.
3.	Daar moet genoegsame geleentheid geskep word sodat kommunikasie en produksie in die teikentaal kan plaasvind. Hierdie geleentheid moet alle kursusgangers die geleentheid bied om betrokke te raak en te kommunikeer.
4.	Dit is belangrik vir die fasiliteerder om 'n sosiale aanwesigheid ("social presence") op die leerplatform te hê. Dit impliseer dat die fasiliteerder 'n sigbare teenwoordigheid op die leerplatform sal hê.
5.	Die fasiliteerder moet die studente motiveer om aktief aan die leerproses deel te neem, om vrae te vra en om die teikentaal te gebruik wanneer daar gesprekke op die leerplatform plaasvind.

Soos daar gesien kan word bestaan die model uit drie hoofkomponente, naamlik taalverwerwing, die volwasse student en die modus van aanbidding. Die modus van aanbidding het ook vyf subkomponente wat die leermateriaal, assessering en terugvoer, kursushulpbronne, -ontwerp en die rol van die fasiliteerder insluit. Onder elk van hierdie komponente word riglyne aangedui ten opsigte van hoe onderrig moet plaasvind om optimaal te werk.

Die tweede primêre navorsingsvraag is:

2. Watter moontlike aanbevelings kan op grond van die model, gemaak word ten opsigte van die *Gesellig Afrikaans 1 en 2* kursusse?

Die aanbevelings wat daar vir die kursusse gemaak word, is gebaseer op die toepassing van die model op hoe die kursusse in 2018 gelyk het. Dit is belangrik om te beklemtoon dat die aanlyn omgewing baie dinamies is en daar reeds veranderinge in die kursusse aangebring is, op grond van sekere leemtes wat voorheen geïdentifiseer is. Die aanbevelings wat daar vir elk van die kursusse gemaak is, soos wat die kursus in 2019 gelyk het, verskyn hieronder:

Tekortkominge en aanbevelings vir die GA1-aanlyn kursus

	Tekortkominge	Aanbevelings
Riglyne vir die ontwerp/insluiting van komponente in 'n kursus om <u>effektiewe leer vir volwassenes</u> te bewerkstellig		
7.	Te min reële kontaktyd vind tussen die studente en die fasiliteerder plaas.	Daar moet meer geleentede geskep word sodat reële kontaktyd kan plaasvind.
Riglyne vir die ontwerp / insluiting van komponente in 'n kursus om 'n <u>effektiewe modus van aanbieding</u> te bewerkstellig		
Leermateriaal		
3.	Alhoewel die kursus gepas is vir volwassenes, is daar nie genoeg geleentheid om oor die leerproses te reflekteer nie.	Daar moet aktiwiteite ontwikkel word om self-refleksie te bewerkstellig (kyk afdeling 3.5).
Die rol van die fasiliteerder		
3.	Daar word te min geleentede, buiten die assesseringsterugvoergeleentede, geskep sodat reële kommunikasie op die leerplatform kan plaasvind.	Daar moet meer geleentede geskep word sodat meer kommunikasie tussen kursusgangers en die fasiliteerder in die teikentaal, op die leerplatform, kan plaasvind.
4.	Die sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder op die leerplatform is	Die fasiliteerder moet geleentede skep om sy/haar sosiale aanwesigheid op die leerplatform te bevorder.

	Tekortkominge	Aanbevelings
	eensydig en daar vind minimale interaksie plaas.	

Daar is twee tekortkominge in die GA1-kursus geïdentifiseer wat te make het met te min reële kontaktyd wat op die leerplatform tussen die fasiliteerder en die student plaasvind. Dit is belangrik dat daar reële kontak in 'n aanlyn omgewing plaasvind, nie net om studente te motiveer of geleentheid te gee om hul spreekvaardighede te oefen nie, maar ook om hulle gerus te stel dat hulle nie alleen in hierdie “leerproses” is nie. Die ondersteuning wat die fasiliteerder bied, is daarom belangrik. Die ander tekortkoming het te make met selfrefleksie-aktiwiteite wat nie in die leermateriaal teenwoordig is nie, maar tog belangrik is vir volwassene-leer (kyk [afdeling 3.4](#)). Die laaste tekortkoming het met die sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder te doen. Hierdie sosiale aanwesigheid is ook belangrik om juis die gevoel van alleenheid wat die student dalk mag hê, teen te werk. Dit is weereens belangrik dat die student moet weet dat die fasiliteerder gekontak kan word indien daar probleme met die kursus ondervind word of indien iets onduidelik is.

Tekortkominge en aanbevelings vir die GA2-aanlyn kursus

	Tekortkominge	Aanbevelings
Riglyne vir die onderrig/insluiting van die komponente in 'n taalverwerwingskursus		
1.	Die hoeveelheid aandag wat “praat” (as vaardigheid) ontvang is te min.	Daar moet meer geleentheid geskep word om praat te assessee sodat die studente ook hul vordering kan meet.
Riglyne vir die ontwerp / insluiting van komponente in 'n kursus om <u>effektiewe leer vir volwassenes</u> te bewerkstellig		
7.	Reële kontaktyd tussen die studente en die fasiliteerder is belangrik en moet gestruktureerd plaasvind.	Daar moet meer geleenthede geskep word sodat kommunikasie op die leerplatform tussen die kursusgangers en

	Tekortkominge	Aanbevelings
		tussen die fasiliteerder en studente kan plaasvind. 'n Voorstel is dat die fasiliteerder op 'n meer gereelde basis met die studente sal kommunikeer.
Riglyne vir die ontwerp/insluiting van komponente in 'n kursus om 'n <u>effektiewe modus van aanbieding te bewerkstellig</u>		
Leermateriaal		
2.	Weens die feit dat daar nie genoeg geleentheid is om praatvaardighede te oefen nie, spreek dit nie noodwendig al die subkomponente van <i>Taalverwerwing</i> aan nie. Daar is wel genoegsame blootstelling aan die teikentaal deur die luister-, lees- en skryf-oefeninge.	Die leermateriaal moet al die subkomponente van <i>Taalverwerwing</i> aanspreek deur genoeg geleentheid te skep om die teikentaal te oefen en terugvoer daarop te kry. Daar moet meer praat-assesseringstake geïnkorporeer word.
3.	Alhoewel die kursus gepas is vir volwassenes is daar nie genoeg geleentheid om oor die leerproses te reflekteer nie.	Daar moet meer geleenthede geskep word om oor die leerproses te reflekteer.
Assessering en terugvoer		
1.	Daar is steeds te min geleentheid vir studente om hul praatvaardighede te oefen ondanks die feit dat die assessering baie goed in lyn is met die doelwitte en uitkomstes.	Daar moet meer geleenthede wees vir studente om terugvoer te kry oor hul praatvaardighede.
Die rol van die fasiliteerder		
3.	Daar word te min geleenthede, buiten die assessering, geskep sodat kommunikasie kan plaasvind.	Daar moet meer geleenthede geskep word sodat kommunikasie in die teikentaal op die leerplatform kan plaasvind.

	Tekortkominge	Aanbevelings
4.	Die sosiale aanwesigheid van die fasiliteerder is minimaal.	Die fasiliteerder moet 'n groter sosiale aanwesigheid in die kursus en op die leerplatform hê.

In die GA2-kursus verskyn dieselfde tekortkominge soos geïdentifiseer in die GA1-kursus. 'n Addisionele tekortkoming is die feit dat daar min praataktiwiteite is wat dit vir die studente moeilik maak om daardie vaardigheid verder te ontwikkel. Dit is dus belangrik om meer van hierdie aktiwiteite te inkorporeer om die studente geleentheid te gee om ook die betrokke vaardigheid te ontwikkel.

9.2.2 Subnavorsingsvrae

Die subnavorsingsvrae en die antwoorde daarop, word hieronder bespreek.

Navorsingsvraag 1: Watter vreemdetaalonderrigbenaderings, -metodes en -modelle bestaan tans?

Hierdie vraag is in hoofstuk twee beantwoord en daar is 'n breedvoerige oorsig gegee van die ontwikkeling van verskeie taalonderrigbenaderings en -metodes. Die grammatika-vertaalmetode, die direkte metode, oudiolinguistiese metode, die ontwerpmetodes, die kommunikatiewe en taakgebaseerde benadering is onder meer bespreek.

Navorsingsvraag 2: Watter vreemdetaaltaalonderrigbenaderings en -metodes word gebruik om Afrikaans as vreemde taal te onderrig?

Hierdie vraag is ook in hoofstuk twee beantwoord. Daar is vasgestel dat die kommunikatiewe, taakgebaseerde en eklektiese benaderings hoofsaaklik in die onderrig van Afrikaans gebruik word.

Navorsingsvraag 3: Wat is die stand en aard van bestaande Afrikaanse vreemdetaalkursusse?

Hierdie vraag is ook in hoofstuk twee beantwoord. Daar is na die verskillende Afrikaanse vreemdetaalkursusse wat deur universiteite aangebied word, gekyk en vasgestel dat die

GA-kursusse die enigste geakkrediteerde aanlyn kursus vir die leer van Afrikaans as vreemde taal is.

Navorsingsvraag 4: Watter faktore moet in gedagte gehou word wanneer volwassenes onderrig word?

Hierdie vraag is in hoofstuk drie beantwoord. Daar is enkele kognitiewe en affektiewe faktore uitgelig wat 'n impak op die onderrig-en-leer van volwassenes het. Faktore soos ouderdom, taalaanleg, motivering, persoonlikheid, leerstyle en -strategieë, motivering, angs en studente se oortuigings is geïdentifiseer as van die faktore wat 'n impak kan hê.

Navorsingsvraag 5: Watter aspekte is van belang in die ontwikkeling van taalkursusse wat aanlyn aangebied word?

Hierdie vraag is in hoofstuk vier beantwoord. Daar is gekyk na die verskillende ontwerpbeginsels wat van belang is. Hierdie beginsels is later in die model geïnkorporeer.

Navorsingsvraag 6: Wat is die behoeftes van die volwasse vreemdetaalonderrig-student wat vir die GA-kursusse inskryf?

Hierdie vraag is in hoofstuk ses beantwoord deur die data-insameling wat gedoen is. Die behoeftes van die studente en die vaardighede wat hulle wil aanleer, is geïdentifiseer.

Navorsingsvraag 7: Watter tekortkominge en aanbevelings kan gemaak word ten opsigte van die Gesellig Afrikaans 1 en 2 kursusse?

Hierdie vraag is in hoofstuk agt beantwoord nadat die model op die kursusse toegepas is. Daar is in beide kursusse tekortkominge geïdentifiseer en die aanbevelings daarvoor kan ook in hoofstuk 8 gevind word.

9.3 Impak van die studie

Die navorsing wat in hierdie studie onderneem is, is van die eerste navorsingswerk in die onderrig van Afrikaans as vreemde taal vir volwassenes in 'n aanlyn omgewing. Die navorsing is op die aanbieding van Afrikaans gedoen, maar die model kan ook vir die

onderrig van ander Suid-Afrikaanse tale gebruik word, mits dit in dieselfde konteks geïmplementeer word.

9.4 Bydrae tot kennis

Die studie se bydrae tot kennis lê nie net in die model wat vir onderrig ontwikkel is nie, maar ook in aanbevelings vir die *Gesellig Afrikaans 1-en 2-kursusse*. Hierdie model kan byvoorbeeld as basis gebruik word om ook ander tale in die UV-konteks, soos die aanleer van Sesotho, te help om 'n aanlyn kursus te ontwikkel. Die model kan ook as 'n meetinstrument gebruik word om vas te stel tot watter mate bestaande vreemde taalkursusse aan die behoeftes van studente voldoen. Verder kan dit na die breër konteks uitgebrei word deur dit op ander Suid-Afrikaanse tale toe te pas.

Dit is egter belangrik om te onthou dat indien 'n model soos hierdie vir ander Suid-Afrikaanse tale gebruik word, die Suid-Afrikaanse konteks ingedagte gehou moet word. Die koste van data en swak internetkonneksie is byvoorbeeld aspekte wat 'n impak op die student se leerervaring gaan hê. Anders as in die geval van 'n kontakgebaseerde kursus, is daar ook addisionele rolle en take wat die fasiliteerder moet vervul en hierdie rolle en take word ook in die model uitgelig.

Die fokus wat die studie op Afrikaans plaas en die feit dat daar 'n ook in terme van die privaatsektor 'n behoefte is by werknemers en werkgewers om die taal aan te leer as vreemde taal moet ook uitgelig word.

9.5 Tekortkominge en kritiek

Die riglyne wat in hierdie studie deur die model voorgestel word, is nie baie spesifiek nie en laat ruimte om aspekte verskillend te interpreteer en toe te pas. Die data kon, as gevolg van te min studente wat nog in die aanlyn kursusse ingeskryf was, nie net uit die spesifieke groep verkry word nie en die navorser was genoodsaak om die gemengde leerkursusse se studente te gebruik. Of die ervaringe van die aanlyn kursus se studente

noodwendig dieselfde is as die gemengde leer kursusse s'n, is 'n aspek wat nie vasgestel kon word nie.

Die Afrikaans wat binne die kursusse aangeleer word, is Standaardafrikaans en daar is op skryfvlak nie noodwendig blootstelling aan enige van die ander variëteite van Afrikaans nie. Wat die gebruik van musiek en films (luister en klank) betref, is daar wel 'n groter verskeidenheid van Afrikaans ingesluit. Dit is in terme van kulturele kennis ook in aanleerderskursusse wel belangrik dat studente bewus gemaak moet word van die verskillende variëteite van Afrikaans.

Dit is ook belangrik om uit te lig dat alhoewel die ERK nie noodwendig as maatstaf gebruik kan word vir alle vreemde tale nie, is daar tot op hede in Suid-Afrika nie 'n soortgelyke maatstaf (verwysingsraamwerk) nie. Om dus 'n idee te kry ten opsigte van hoe 'n Suid-Afrikaanse vreemde taalkursus vergelyk met die Europese vreemde taalkursusse, is die ERK tans die beste maatstaf om te gebruik.

9.6 Aanbevelings vir toekomstige ondersoek

In hierdie proefskrif is die gemengde leer GA-kursusse se studente gebruik om die data te genereer en daarom is die studente se ervaring van die aanlyn kursus nog nie vasgestel nie. Die aanbeveling sal wees dat hierdie groep studente genader word om hul evaluering van die aanlyn kursus vas te stel om sodoende ook aanbevelings vanuit hul perspektief in die GA-kursusse aan te bring.

Die voorgestelde onderrigmodel sal ook met groot vrug gebruik kan word vir die ontwikkeling van addisionele aanlyn kursusse om ander Suid-Afrikaanse tale as vreemde tale te onderrig en om vas te stel of bestaande kursusse voldoen aan die behoeftes van studente in 'n (gemengde leer) aanleerdersomgewing.

Toekomstige ondersoek sou ook kon fokus op die ontwikkeling van 'n maatstaf soortgelyk aan die ERK wat in Suid-Afrika vir die meting van vreemde taal kompetensie van Suid-Afrikaanse tale gebruik kan word.

Bronnelys

- Adendorff, E. 2012a. 'n Multiperspektiefbenadering tot die ontwerp van 'n Afrikaanse taakgebaseerde sillabus op universiteitsvlak. *LitNet Akademies*. 9(2):613–652.
- Adendorff, E. 2012b. Die omskakeling van werklikewêreld-take na pedagogiese take ten einde 'n taakgebaseerde sillabus te ontwerp. *LitNet Akademies*. 9(3):834–869.
- Adendorff, E.M. 2012c. *Kompleksiteit in taakgebaseerde onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal binne universiteitskonteks*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Proefskrif – PhD). <http://hdl.handle.net/10019.1/20188>
- Ahmadi, M.R. 2018. The use of technology in English language learning: A literature review. *International Journal of Research in English Education*. 3(2):115–125.
- Ai, H. 2017. Providing graduated corrective feedback in an intelligent computer-assisted language learning environment. *ReCALL*. 29(3):313–334.
- Al-Hoorie, A.H. 2014. Human agency: Does the beach ball have free will? In: Dörnyei, Z., MacIntyre, P.D. & Henry, A. reds. *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Channel View Publications. pp. 55–72.
- Al-Hoorie, A.H. 2017. Sixty Years of Language Motivation Research: Looking Back and Looking Forward. *Sage Journals*. 7(1):1–11.
- Aleksic-Maslac, K., Rašić, M. & Vranesic, P. 2018. Influence of gamification on student motivation in the educational process in courses of different fields. In: Skala, K. (red). *41st International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO 2018), Opatija, Croatia*. Rijeka, Croatia: Croatian Society for Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics. pp. 859–863.
- Alexander, M. 2018. *The 11 languages of South Africa - South Africa Gateway. The 11 languages of South Africa*. <https://southafrica-info.com/arts-culture/11-languages-south-africa> Datum van gebruik: 26 Februarie 2019.

Alirezaeian, V., Chegini, A.S. & Farjad, Z.N. 2015. A Portrait of Computer-Assisted Language Learning research: History, Typology, and Normalization. *International Journal of English and Education*. 4(2):94–104.

Allen, I.E. & Seaman, J. 2013. *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*.
<https://bayviewanalytics.com/reports/changingcourse.pdf> Datum van gebruik: 23 Julie 2019.

Allport, G.W. 1937. *Personality: a psychological interpretation*. *Personality: a psychological interpretation*. Oxford, England: Holt.

Allport, G.W. & Odbert, H.S. 1936. Trait-names: A psycho-lexical study. *The Psychological Monographs*. 47(No.211).

Alqunayeer, H.S. & Zamir, S. 2015. Identifying Learning Styles in EFL Classroom. *International Journal of Learning and Teaching*. 1(2):82–87.

Alsaadat, K. 2018. Adult Learning-Theories Methods and Techniques. *European Journal of Social Sciences Studies*. 2(10):37–47.

Amedie, J. 2015. The Impact of Social Media on Society. *Advanced Writing: Pop Culture Intersections*. 2:1–19.

Ameringer, V., Green, L., Leisser, D. & Turker, S. 2018. Introduction: Towards an Interdisciplinary Understanding of Language Aptitude. In: Reiterer, S.M. red. 1ste uitg. *Exploring language aptitude: Views from psychology, the language sciences, and cognitive neuroscience*. Basel, Switzerland: Springer International. pp. 1–15.

Anthony, E.M. 1963. Approach, Method, and Technique. *ELT Journal*. 17(2):63–67.

Arghode, V., Brieger, E.W. & Mclean, G.N. 2017. Adult learning theories: implications for online instruction. *European Journal of Training and Development*. 41(7):593–609.

- Arkorful, V. & Abaidoo, N. 2015. The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 12(1):29–42.
- Asher, J. 1977. *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Attuquayefio, S., Attuquayefio, S. & Addo, H. 2014. Using the UTAUT model to analyze students' ICT adoption. *International Journal of Education and Development using ICT*. 10(3).
- Babbie, E.R. & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.
- Badem, N.Y. & Demiray Akbulut, F. 2019. A General View on Utilization of Computational Technologies in Computer Assisted Language Learning (CALL). *Education Reform Journal*. 4(2):35–53.
- Banditvilai, C. 2016. Enhancing Students' Language Skills through Blended Learning. *The Electronic Journal of e-Learning*. 14(3):220–229.
- Bauer, K.N., Orvis, K.A., Ely, K. & Surface, E.A. 2016. Re-examination of motivation in learning contexts: Meta-analytically investigating the role type of motivation plays in the prediction of key training outcomes. *Journal of Business Psychology* 31(1):33–50.
- Bax, S. 2003. The end of CLT: context approach to language teaching. *ELT Journal*. 57(3):278–287.
- Beatty, K. 2010. *Teaching & researching: Computer-assisted language learning*. 2de uitg. Londen: Routledge
- Bebell, D. & Kay, R. 2010. One to one computing: A summary of the quantitative results from the Berkshire wireless learning initiative. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*. 9(2):5–57.

- Bélanger, P. 2011. *Theories in Adult Learning and Education*. Egetenmeyer, R. red. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Bernat, E. 2006. Assessing EAP Learners' Beliefs about Language Learning in the Australian context. *Asian EFL Journal*. 8(2):202–226.
- Bernat, E. & Gvozdenko, I. 2005. Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. *TESL EJ*. 9(1):1–21.
- Beukes, V. 2017. 'n Taakgebaseerde rekenaargesteuende leer-en-onderigprogram vir sosiale Afrikaans vir nie-Afrikaanssprekende internasionale studente aan die Universiteit Stellenbosch. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Proefskrif – PhD). <http://hdl.handle.net/10019.1/100821>
- Beukes, V. & Adendorff, E. 2019. Die gradering en ordening van drie teikentake binne 'n taakgebaseerde leer-en-onderig-program vir nie-Afrikaanssprekende internasionale universiteitstudente. *LitNet Akademies*. 16(2):554–583.
- Biedroń, A. 2015. Neurology of foreign language aptitude. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 5(1):13–40.
- Billah, M. 2015. Eclectic approach to teaching language. *The Daily Observer*, 13 Feb <https://www.observerbd.com/2015/02/13/72233.php> Datum van gebruik: 20 Maart 2017.
- Blake, R.J. 2008. *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Blake, R.J. 2011. Current trends in online language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*. 31:19–35.
- Brenzinger, M. 2017. Eleven Official Languages and More: Legislation and Language Policies in South Africa. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*. 67:38–54.

- Brophy, J. 2010. *Motivating students to learn*. 3de uitg. New York: Routledge.
- Brown, A. V. 2009a. Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals. *Source: The Modern Language Journal*. 93(1):46–60.
- Brown, H.D. 2000. *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. 2de uitg. *Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: White Plains, Longman.
- Brown, H.D. 2014. *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition*. 6de uitg. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Brown, J.D. 2009b. Foreign and second language needs analysis. In Long, M.H., & Doughty, C. reds. *The handbook of language teaching*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell. pp. 269–293.
- Brown, H.D. & Lee, H. 2015. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 4de uitg. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Bubbico, G., Chiacchiarretta, P., Parenti, M., Di Marco, M., Panara, V., ... Perrucci, M.G. 2019. Effects of second language learning on the plastic aging brain: Functional connectivity, cognitive decline, and reorganization. *Frontiers in Neuroscience*. 13:423–436.
- Buckley, P. & Doyle, E. 2016. Interactive Learning Environments Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*. 24(6):1162–1175.
- Carroll, J.B. 1981. Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In: Diller, K.C. red. *Individual Differences & universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 83–118.
- Carstens, W. 2016. *Die impak van taalpolitiek op Universiteite in Suid-Afrika – die geval Afrikaans*. <https://www.litnet.co.za/referaat-die-impak-van-taalpolitiek-op-Universiteite-suid-afrika-die-geval-afrikaans> Datum van gebruik: 30 Januarie 2017.

- Cassidy, S. 2004. Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*. 24(4):419–444.
- Cattell, R.B. 1943. The description of personality: Basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 38:476–506.
- Cattell, R.B. 1945. The description of personality: Principles and findings in a factor. *American Journal of Psychology*. 58:69–90.
- Celce-murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. 1997. Direct Approaches in L2 Instruction: A Turning Point in Communicative Language Teaching? *TESOL Quarterly*. 31(1):141–152.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. 2003. Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*. 17(3):237–250.
- Chamot, A. 2001. The role of learning strategies in second language acquisition. In: Breen, M.P. red. *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow, England: Longman. pp. 25–43.
- Chapelle, C. 1997. Call in the year 2000: Still in search of research paradigms? *Language Learning and Technology*. 1(1):19–43.
- Chapelle, C.A. 2001. *Computer Applications in Second Language Acquisition Foundations for teaching, testing and research*. Cape Town: Cambridge University Press.
- Chapelle, C.A. 2004. Technology and second language learning: Expanding methods and agendas. *System*. 32(4 Spec.Iss.):593–601.
- Chapelle, C.A. 2009. The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning. *Modern Language Journal*. 93(1):741–753.
- Chapelle, C.A. 2016. Second Language Learning Online. In: Haythornthwaite, C.A., Andrews, R., Fransman, J., & Meyers, E.M. reds. *The SAGE Handbook of E-*

learning Research. Londen: SAGE Publications. pp. 171–186.

Charlesworth, Z.M. & Baudet, C. 2018. Mind the gap: Second language acquisition comes of age in a digital world. In: *12th International Technology Education and Development (INTED) Conference*. Valencia, Spain. <https://arodes.hes-so.ch/record/2418/files/preprint.pdf> Datum van gebruik: 26 Junie 2020.

Chickering, A. & Ehrmann, S. 1996. Implementing the Seven Principles: Technology as Lever. *American Association for Higher Education Bulletin*. 49(2):3–6.

Chik, A. 2013. Naturalistic CALL and digital gaming. *TESOL Quarterly*. 47(4):834–839.

Chun, D., Smith, B. & Kern, R. 2016. Technology in Language Use, Language Teaching, and Language Learning. *Modern Language Journal*. 100:64–80.

Clément, R. 1980. Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In: Giles, H., Robinson, W.P. & Smith, P.M. reds. *Language: Social Psychological Perspectives*. Oxford: Pergamon Press. pp. 147–154.

Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K.A. 1994. Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*. 44(3):417–448.

Cochran, C. & Brown, S. 2016. Andragogy and the Adult Learner. In: Flores, K. A., Kirstein, K. D., Schieber, C., & Olswang, S. reds. *Supporting Success of Adult and Online Students: Proven Practices in Higher Education*. Seattle: City University van Seattle. pp. 73–84.

Cohen, A.D. 2010. Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation. In: Schmitt, N. red. *An introduction to applied linguistics*. Londen: Hodder Education. pp. 161–178.

Cooney, M.H., Gupton, P. & O’Laughlin, M. 2000. Blurring the lines of play and work to create blended classroom learning experiences. *Early Childhood Education Journal*. 27(3):165–171.

- Conrad, C. F., & Serlin, R. C. 2011. *The SAGE handbook for research in education: Pursuing ideas as the keystone of exemplary inquiry*. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. 2018. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Crews, T.B., Wilkinson, K., Hemby, K. V, McCannon, M. & Wiedmaier, C. 2006. Workload Management Strategies for Online Educators. *The Delta Pi Epsilon Journal*. 50:132–149.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. 2005. The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*. 89:19–36.
- Curran, C.A. 1972. *Counseling-learning: a whole-person model for education*. New York: Grune & Stratton.
- Darvin, R. 2019. L2 Motivation and Investment. In: Lamb, M., Csizér, K., Henry, A. & Ryan, S. reds. *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. pp. 245–264.
- Dekeyser, R., Alfi-Shabtay, I. & Ravid, D. 2010. Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*. 31:413–438.
- DeKeyser, R.M. 2013. Age Effects in Second Language Learning: Stepping Stones Toward Better Understanding. *Language Learning*. 63(1):52–67.
- DeYoung, C.G. 2015. Openness/Intellect: A Dimension Of Personality Reflecting Cognitive Exploration. In: Mikulincer, M. & Shaver, P.R. reds. *APA Handbook of Personality and Social Psychology: Vol. 4*. Washington, D.C: American Psychological Association. pp. 369–399.

- Dick, W. 2013. A Model for the Systematic Design of Instruction. In: Dijkstra, S., Schott, F., Seel, N., Tennyson, R.D. & Seel, N.M. eds. *Instructional Design: Volume I: Theory, Research, and Models: volume II: Solving Instructional Design Problems*. Hoboken: Taylor en Francis. pp. 361–370.
- Dina, A. & Ciornei, S.-I. 2013. The Advantages and Disadvantages of Computer Assisted Language Learning and Teaching for Foreign Languages. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 76:248–252.
- Di Domenico, S.I. & Ryan, R.M. 2017. The Emerging Neuroscience of Intrinsic Motivation: A New Frontier in Self-Determination Research. *Frontiers in Human Neuroscience*. 11:145.
- Dörnyei, Z. 1998. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*. 31(3):117–135.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. 2010. *Cambridge language teaching library: Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. 2019. From Integrative Motivation to Directed Motivational Currents: The Evolution of the Understanding of L2 Motivation over Three Decades. In: Lamb, M., Csizér, K., Henry, A. & Ryan, S. eds. *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Cham: Palgrave Macmillan. pp. 39–69.
- Dörnyei, Z. 2020. *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation*. Londen: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Kormos, J. 2000. The role of individual and social variables in oral task performance. *Language teaching research*, 4(3):275–300.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. 1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*. 4:43–69.

- Dörnyei, Z. & Ryan, S. 2015. *The psychology of the language learner revisited*. Londen, England: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. 2003. Individual Differences in Second Language Learning. In: Doughty, C. & Long, M.H. eds. *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell Pub. pp. 589–630.
- Driscoll, M. 2002. Blended Learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*. 1(4):1–4.
- Egbert, J., Chao, C. & Hanson-Smith, E. 1999. Computer-enhanced language learning environments: An overview. In: Egbert, J. & Hanson-Smith, E. eds. *CALL environments: Research, practice, and critical issues*. Virginia USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages. pp. 1–16.
- Ehrman, M.E., Leaver, B. Lou & Oxford, R.L. 2003. A brief overview of individual differences in second language learning. *System*. 31(3):313–330.
- Ellis, R. 2008. Learner Beliefs and Language Learning. *Asian EFL Journal*. 10(4):7–25.
- Ertmer, P.A. & Newby, T.J. 2013. Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*. 26(2):43–71.
- Felix, U. 2003. Teaching languages online: Deconstructing the myths. *Australasian Journal of Educational Technology*. 19(1):118–138.
- Fleming, N. 2019. *VARC: A Guide to Learning Preferences*. <https://vark-learn.com>
Datum van gebruik: 26 Augustus 2020.
- Freeman, V.S. 2010. Focus: Online Education and Technology Introduction. *American Society for Clinical Laboratory Science*. 23(3):180–181.
- Gao, L. 2011. Eclecticism or principled eclecticism. *Creative Education*. 2(4):363–369.
- Gao, X. & Lamb, T. 2011. Exploring Link between Identity, Motivation and Autonomy. In: Murray, G., Gao, X. & Lamb, T. eds. *Identity, motivation and autonomy in*

- language learning*. Bristol, England: Multilingual Matters. pp. 1–10.
- Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londen: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. 2001. Integrative motivation and second language acquisition. In: Dörnyei, Z & Schmidt, R. reds. *Motivation and Second Language Acquisition*. Hawaii: University van Hawaii Press. pp. 1–19.
- Gardner, R.C. 2010. *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- Garrett, N. 2009. Technology in the Service of Language Learning: Trends and Issues. *The Modern Language Journal*. 93:697–718.
- Garrison, D.R. & Arbaugh, J.B. 2007. Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education* 10(3):157–172.
- Gass, S.M., Behney, J. & Plonsky, L. 2020. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 5de uitg. New York, NY: Routledge.
- Gattegno, C. 1972. *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. 2de uitg. New York: Educational Solutions.
- Ghasemi, B., Hashemi, M. & Bardine, S.H. 2011. The capabilities of computers for language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 28:58–62.
- Giannoukos, G., Besas, G., Galiropoulos, C. & Hioctour, V. 2015. The Andragogy, the Social Change and the Transformative Learning Educational Approaches in Adult Education. *Journal of Education and Practice*. 6(10):46–50.
- Giliomee, H. 2014. Die troebel toekoms van die Afrikaners en Afrikaans. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*. 54(4):571–595.

- Göksu, I., Özcan, K.V., Çakir, R. & Göktas, Y. 2017. Content Analysis of Research Trends in Instructional Design Models: 1999-2014. *Journal of Learning Design*. 10(2):85–109.
- Goldberg, L.R. 1992. The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*. 4(1):26–42.
- Gopnik, A., O'grady, S., Lucas, C.G., Griffiths, T.L., Wente, A., ... Dahl, R.E. 2017. Changes in cognitive flexibility and hypothesis search across human life history from childhood to adolescence to adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 114(30):7892–7899.
- Greyling, A. 2014. *Die ontwerp van 'n kursus vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes vir eerstejaar-onderwysstudente binne die taakgebaseerde benadering*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Verhandeling-MA).
<http://hdl.handle.net/10019.1/86489>
- Grgurović, M., Chapelle, C.A. & Shelley, M.C. 2013. A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology-supported language learning. *ReCALL*. 25(2):165–198.
- Grigornko, E.L., Sternberg, R.J. & Ehrman, M.E. 2000. A Theory-Based Approach to the Measurement of Foreign Language Learning Ability: The Canal-F Theory and Test. *The Modern Language Journal*. 84(3):390–405.
- Güzer, B. & Caner, H. 2014. The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature. *Procedia-social and behavioral sciences*, 116:4596–4603
- Hampel, R. 2006. Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*. 18(1):105–121.
- Han, J. & Yin, H. 2016. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*. 3:1–18.

- Hanson-Smith, E. 2003. A Brief History of CALL Theory. *The CATESOL Journal*. 15(1):21–30.
- Harmer, J. 2001. *The practice of English language teaching*. 3de uitg. Harlow, UK: Pearson Education Ltd.
- Hiver, P., Kim, T.Y. & Kim, Y. 2018. Language Teacher Motivation. In: Mercer, S. & Kostoulas, A. reds. *Language Teacher Psychology*. Bristol, England: Multilingual Matters. pp. 18–33.
- Horwitz, E.K. 1985. Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*. 18(4):333–340.
- Horwitz, E.K. 2000. Teachers and Students, Students and Teachers: An Ever-Evolving Partnership. *The Modern Language Journal*. 84(4):523–535.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. & Cope, J.A. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*. 70(2):125–132.
- Howatt, A.P.R. & Smith, R. 2014. The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective. *Language & History*. 57(1):75–95.
- Hsu, H. 2012. The Acceptance of Moodle: An Empirical Study Based on UTAUT. *Creative Education*. 3(8):44–46.
- Huang, S.C. & Tsai, R.R. 2003. *A Comparison between High and Low English Proficiency Learners' Beliefs*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 482 579. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482579.pdf> Datum van gebruik: 26 Januarie 2019
- Hubbard, P. 2009. General introduction. In: Hubbard, P. red. *Computer Assisted Language Learning: Vol 1 (Critical concepts in Linguistics)*. Londen: Routledge Cavendish. pp. 1–20.

- Hyltenstam, K. & Abrahamson, N. 2003. Maturational Constraints in SLA. In: Doughty, C. & Long, M.H. reds. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing. pp. 545–588.
- İşcan, A. 2017. The Use of Eclectic Method in Teaching Turkish to Foreign Students. *Journal of Education and Practice*. 8(7):149–153.
- Isisag, K.U. 2012. The Positive Effects of Integrating ICT in Foreign Language Teaching. In: *International Conference “ICT for Language Learning”*.
https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/235-IBT107-FP-Isisag-ICT2012.pdf Datum van gebruik: 23 Februarie 2017.
- Jie, L. & Xiaoqing, Q. 2006. Language Learning Styles and Learning Strategies of Tertiary-Level English Learners in China. *RELC journal*. 37(1):67–90.
- Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K. 2016. *Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers
- Kapur, R. 2019. *Introduction to Adult Education*.
https://sycamoreresourcecentre.com/admin/img/file/uploads/document_210329114_0091617007209.pdf Datum van gebruik: 5 Julie 2020.
- Kessler, G. 2018. Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*. 51(1):205–218.
- Khalil, M.K. & Elkhider, I.A. 2016. Applying learning theories and instructional design models for effective instruction. *Advances in Physiology Education*. 40:147–156.
- Khasinah, S. 2014. Factors Influencing Second Language Acquisition. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*. 1(2):256–269.
- Kissling, E.M. 2014. What Predicts the Effectiveness of Foreign-Language Pronunciation Instruction? Investigating the Role of Perception and Other Individual Differences. *Canadian Modern Language Review*. 70(4):532–558.

- Knowles, M. 1984. *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. Londen, England: Jossey-Bass.
- Knowles, M.S. 1975. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Knowles, M.S. 1978. Andragogy: Adult learning theory in perspective. *Community College Review*. 5(3):9–20.
- Knowles, M.S. 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Association Press.
- Knowles, M.S. 1990. *The adult learner*. 4de uitg. Houston, TX: Gulf.
- Knowles, M.S., Holton III, E.F. & Swanson, R.A. 2012. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 7de uitg. New York: Routledge.
- Knowles, M.S., Holton, E.F. & Swanson, R.A. 2015. *The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. 8ste uitg. Londen, England: Routledge.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. 2005. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*. 4(2):193–212.
- Köpetz, C.E., Lejuez, C.W., Wiers, R.W., Kruglanski, A.W. 2013. Motivation and self regulation in addiction: a call for convergence. *Perspectives on Psychological Science*. 8(1):3–24.
- Kormos, J. 2013. New conceptualizations of language aptitude in second language attainment. In: Granena, G. & Long, M. reds. *Sensitive periods, language aptitude,*

- and ultimate L2 attainment*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins. pp. 131–152.
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press
- Kumar, C.P. 2013. The Eclectic Method-Theory and Its Application to the Learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications*. 3(6):1–4.
- Kumaravadivelu, B. 2006. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kussler, R. 2013. *Literatuuronderrig (Vreemde Tale)*. T.T. Cloete & H. Viljoen, reds. *Literêre terme en teorieë*. <https://www.literaryterminology.com/index.php/l/113-literatuuronderrig-vreemde-tale> Datum van gebruik: 30 Maart 2019.
- Lamb, M. & Wyatt, M. 2019. Teacher motivation: The missing ingredient in teacher education. In: Mann, S. & Walsh, S. reds. *The Routledge Handbook of Language Teacher Education*. Londen: Routledge. pp. 522–535.
- Larsen-Freeman, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. 2011. *Techniques & Principles in Language Teaching*. 3de uitg. Oxford: Oxford University.
- Larsen, R.J. & Buss, D.M. 2005. *Personality psychology: Domains of knowledge about human nature*. 2de uitg. Maidenhead, England: McGraw Hill Higher Education.
- Lavolette, E., Polio, C. & Kahng, J. 2015. The Accuracy of Computer-Assisted Feedback and Students' Responses to It. *Language, Learning & Technology*. 19(2):50–68.
- Lee, L. 2016. Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses. *Language Learning & Technology*. 20(2):81–97.

- Levy, M. 1997. *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Clarendon.
- Lindemann, N. 2019, 8 Augustus. *What's The Average Survey Response Rate? [2019 Benchmark]* [Blog post]. <https://surveyanyplace.com/blog/average-survey-response-rate> Datum van gebruik: 20 Januarie 2020.
- Loeng, S. 2018. Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education*. 5(1):1496643. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496643>
- Lombard, E. & Carney, T.R. 2011. Die Wenslikheid van Afrikaans as Vaktaal vir Regstudente. *Potchefstroomse Elektroniese Regsblad*. 14(1):164–187.
- Long, M. 2005. *Second language needs analysis*. Cambridge University Press.
- Lozanov, G. 1978. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.
- Ma, Q. & Kelly, P. 2006. Computer assisted vocabulary learning: Design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*. 19(1):15–45.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. 1989. Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*. 39(2):251–275.
- Manning, G. 2007. Self-Directed Learning: A Key Component of Adult Learning Theory. *Journal of the Washington Institute of China Studies*. 2(2):104–115.
- Marcy, V. 2001. Adult Learning Styles: How the VARK Learning Style Inventory Can Be Used to improve student learning. *Perspectives on Physician Assistant Education*. 12(2):117–120.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. 1990. *Personality in adulthood*. New York: Guilford Press.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. 1999. A five-factor theory of personality. In: Pervin, L.A. & John, O.P. reds. *Handbook of personality: Theory and research*. New York: The Guilford Press. pp. 139–153.

- McCrae, R.R. & Costa, P.T. 2003. *Personality in adulthood: a five-factor theory perspective*. 2de uitg. New York: Guilford Press.
- McCrae, R.R. & John, O.P. 1992. An introduction to the Five-Factor Model and its applications. *Journal of Personality*. 60:175–215.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. *Research in education: Evidence-based inquiry: International edition*. 7de uitg. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Merriam, S.B. & Bierema, L.L. 2013. *Adult learning: Linking theory and practice*. Nashville, TN: John Wiley & Sons.
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S. & Baumgartner, L.M. 2007. *Learning in adulthood: A comprehensive guide*, 3de uitg. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Merrill, M.D. 2012. *First Principles of Instruction: Assessing and Designing Effective, Efficient, and Engaging Instruction*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*. 32(1):3–24.
- Mezirow, J. 1990. *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. Londen, England: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. Londen, England: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 2018. Transformative learning theory. In: Illeris, K. red. *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists ... in their own words*. London: Routledge. pp. 114–128.
- Mezirow, J. & Associates. 2000. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Londen, England: Jossey-Bass.
- Moodley, V. 2013. *Introduction to Language Methodology*. Oxford University Press Southern Africa

- Morillas, M.D.P.E. 2011. An overview of the age factor and its pedagogical implications for vocabulary acquisition. Granada: University van Granada.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/20612> Datum van gebruik: 16 Julie 2019
- Muñoz, C. 2014. Starting age and other influential factors: Insights from learner interviews. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 4(3):465–484.
- Muñoz, C. & Singleton, D. 2011. A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*. 44(1):1–35.
- Murphy, L. 2015. Online Language Teaching: The Learner's Perspective. In: Hampel, R. & Stickler, U. reds. *Developing online language teaching: Research-based pedagogies and reflective practices*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan. pp. 45–62.
- Mwanza, D.S. 2017a. The Eclectic Method to language Teaching: Clarifications and Conceptual Extensions. *Journal of Lexicography and Terminology*. 1(2):1–24.
- Mwanza, D.S. 2017b. The Eclectic Approach to Language Teaching: Its Conceptualisation and Misconceptions. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*. 4(2):53–67.
- Myburgh, J. 2018. Taal in Howe: Gevonniss tot Eentaligheid. *Taalgenoot Lente*. 90–92.
- Neumeier, P. 2005. A closer look at blended learning - parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*. 17(2):163–178.
- Ntsandeni, R.F. 1999. *Guidelines for the teaching of Afrikaans as an African language in colleges of education in the Northern Province*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (Proefskrif–DEd). <http://hdl.handle.net/10500/15672>
- Nunan, D. 1988. *Syllabus Design*. Londen, England: Oxford University Press.
- Nunan, D. 1991. *Language teaching methodology*. Sydney: Prentice-Hall.

- Obralić, N. & Mulalic, A. 2017. Correlation between Personality Traits and Language Learning Strategies among IUS Students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. 4(5):76–84.
- Oflaz, A. 2019. European Journal of Educational Research The Effects of Anxiety, Shyness and Language Learning Strategies on Speaking Skills and Academic Achievement. *European Journal of Educational Research*. 8(4):999–1011.
- Oosthuizen, J. 2019. *Die tameletjie van veeltalige universiteite*.
<https://www.litnet.co.za/die-tameletjie-van-veeltalige-universiteite> Datum van gebruik: 20 September 2020.
- Oteir, I.N. & Al-Otaibi, A.N. 2019. Foreign Language Anxiety: A Systematic Review. *Arab World English Journal*. 10(3):309–317.
- Oxford, R.L. 1999. Learning strategies. In: Spolsky, B. red. *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Oxford: Elsevier. pp. 518–522.
- Oz, H. 2014. Big Five Personality Traits And Willingness To Communicate Among Foreign Language Learners In Turkey. *Social Behavior and Personality*. 42(9):1473–1482.
- Parmaxi, A. & Zaphiris, P. 2016. Web 2.0 in Computer-Assisted Language Learning: a research synthesis and implications for instructional design and educational practice. *Interactive Learning Environments*. 1–13.
- Pawlak, M. 2015. Teaching foreign languages to adult learners: Issues, options, and opportunities. *Theoria et Historia Scientiarum*. 12:45–65.
- Pawson, P. 1998. *'n Kommunikatiewe benadering as strategie vir die onderrig van Afrikaans as vreemde taal op tersiere vlak*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (Verhandeling–MEd). <http://hdl.handle.net/10500/15749>
- Payaprom, S. & Payaprom, Y. 2020. Identifying learning styles of language learners: A useful step in moving towards the learner-centred approach. *Journal of Language*

and Linguistic Studies. 16(1):59–72.

Pearson, F. 2013. *The Formulation and Development of Instruments to Measure Field Dependence-Field Independence Using Spatial and Verbal Modalities*. Oxford: Oxford Brookes Universiteit. (Proefschrift-PhD).

<https://core.ac.uk/download/pdf/341769806.pdf> Datum van gebruik: 23 September 2019

Perryer, C., Celestine, N.A., Scott-Ladd, B. & Leighton, C. 2016. Enhancing workplace motivation through gamification: Transferrable lessons from pedagogy. *The International Journal of Management Education*. 14:327–335.

Pervin, L.A., Cervone, D. & John, O.P. 2005. *Personality: Theory and research*. 9de uitg. Nashville, TN: John Wiley & Sons.

Picciano, A.G. 2009. Blending with purpose: The Multimodal Model. *Online learning*. 13(1):7–18.

Powell, A., Watson, J., Staley, P., Patrick, S., Horn, M., Fetzer, L., Hibbard, L., Oglesby, J. & Verma, S. 2015. *Blending Learning: The Evolution of Online and Face-to-Face Education from 2008-2015. Promising Practices in Blended and Online Learning Series*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560788.pdf> Datum van gebruik: 20 April 2020.

Prabhu, N. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Prabhu, N.S. 1990. *There Is No Best Method-Why?*. *Tesol quarterly*, 24(2):161–176.

Punch, K.F. 2009. *Introduction to research methods in education*. Londen, England: SAGE Publications.

Rao, V.C.S. 2020. Trends in the Theories of Language Learning and Methods of Teaching ESL/EFL/ESP. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*. 4(19):1–8.

- Rayner, S.G. & Riding, R.J. 1997. Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. *Educational Psychology*. 17:5–27.
- Reid, J.M. 1995. *Learning styles In the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle and Heinle.
- Reinders, H. & White, C. 2010. The theory and practice of technology in materials development & task design. In: Harwood, N ed. *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 58–80.
- Riazi, A.M. & Candlin, C.N. 2014. Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*. 47(2):135–173.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2de uitg. Cape Town: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3de uitg. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. 2005. Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 43(1):1–32.
- Rogers, J. 2007. *Adults Learning*. 5de uitg. Buckingham, England: Open University Press.
- Rovai, A.P. & Jordan, H. 2004. Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 5(2).
- Ryan, R. & Deci, E. 2002. *Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective*. Rochester, NY: Univeristy of Rochester Press.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in*

motivation, development, and wellness. New York, NY: The Guilford Press.

- Sagar, N. & Afzal, T. 2019. English language teaching through eclectic approach for engineering students. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*. 7(5):755–758.
- Sailer, M., Hense, J., Mandl, H. & Klevers, M. 2013. Psychological Perspectives on Motivation through Gamification. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*. 19:28–37.
- Sarifa, N. 2020. Enhancing EFL learners' English Proficiency and Intelligence by implementing The Eclectic Method of Language Teaching. *Arab World English Journal (AWEJ)*. 11(1):103–113.
- Schumann, J.H. 1975. Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition. *Language Learning*. 25(2):209–235.
- Senior, R. 2010. Connectivity: A framework for understanding effective language teaching in face-to-face and online learning communities. *RELC Journal*. 41(2):137–147.
- Settersten, R.A., Ottusch, T.M. & Schneider, B. 2015. Becoming Adult: Meanings of Markers to Adulthood. In: Scott, R. & Kosslyn, S. eds. *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*. John Wiley & Sons. pp. 1–16.
- Shakouri, N. & Saligheh, M. 2012. Revisiting age and gender influence in second language acquisition. *Advances in English Linguistics*. 1(1):1–6.
- Sharma, P. & Barrett, B. 2010. *Blended learning: Using technology in and beyond the language classroom*. Munich, Germany: Hueber Verlag.
- Shea, P., Sau Li, C. & Pickett, A. 2006. A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *Internet and Higher Education*. 9(3):175–190.

- Siebert, L.L. 2003. Student and teacher beliefs about language learning. *Ortesol Journal*. 21:7.
- Singh, V. & Thurman, A. 2019. How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*. 33(4):289–306.
- Singleton, D. 2017. Language aptitude: Desirable trait or acquirable attribute? *Studies in Second Language Learning and Teaching* . 7(1):89–103.
- Skehan, P. 1991. Individual Differences In Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*. 13(2):275–298.
- Smith, A.F. V & Strong, G. 2009. Adult Language Learners: an Overview. In: Strong, G. red. *Adult Language Learners: Context and Innovation*. TESOL Press. pp. 1–6.
- Snow Andrade, M. 2015. Teaching Online: A Theory-based Approach to Student Success. *Journal of Education and Training Studies*. 3(5):1–9.
- Spada, N. 2007. Communicative language teaching. In: Cummins, J. & Davison, C. reds. *International Handbook of English language teaching*. Boston, MA: Springer. pp. 271–288.
- Stein-Smith, K. (2016). The Career Connection—Foreign Languages as a Career Asset: The Importance of Foreign Language Knowledge and Intercultural Competence. In *The US Foreign Language Deficit*. Palgrave Macmillan, Cham. pp. 23–32.
- Statistiek Suid-Afrika. 2011. *Census 2011 Census in brief*. (Report No. 03-01-41). http://www.statssa.gov.za/census/census_2011/census_products/Census_2011_Census_in_brief.pdf Datum van gebruik: 26 Maart 2018.
- Stockwell, G. 2019. Technology, Motivation and Autonomy, and Teacher Psychology in Language Learning: Exploring the Myths and Possibilities. *Annual Review of Applied Linguistics*. 39:40–51.

- Suid-Afrika. 1979. Basiese Onderwys en Opleidingswet 90 van 1979.
- Suid-Afrika. 2000. Volwassene-Basiese Onderwys en Opleidingswet: Wet no. 52 van 2000.
- Suid-Afrika. 2005. Kinderwet 38 van 2005.
- Swain, M. 2005. The output hypothesis: Theory and research. In: Hinkel, E. red. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 471–483.
- Tanaka, K. & Ellis, R. 2003. Study-abroad, Language Proficiency, and Learner Beliefs about Language Learning. *JALT Journal*. 25(1):63–85.
- Tavakoli, P. & Foster, P. 2008. Task Design and Second Language Performance: The Effect of Narrative Type on Learner Output. *Language Learning*. 58(2):439–473.
- Taylor-Powell, E. & Renner, M. 2003. *Analyzing Qualitative Data*. Madison, Wis: University of Wisconsin-Extension, Cooperative Extension.
- Taylor, D.C.M. & Hamdy, H. 2013. Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education: AMEE Guide No. 83. *Medical Teacher* . 35:1561–1572.
- Tejada Molina, G., M.L. Pérez Cañado, and G. Luque Agulló. 2005. Current approaches and teaching methods. In: McLaren, N., Madrid, D. & Bueno, A. reds. *TEFL in secondary education*. Granada: Universidad de Granada. pp. 155-209.
- The Hanover Research. 2011. *Distance Education Models and Best Practices*. http://www.imperial.edu/ivc/files/Distance_Education_Models_and_Best_Practices.pdf Datum van gebruik: 23 September 2019.
- Thobedi, M.A. 2006. *Communicative Learning Programmes for the English First Additional Language Senior Phase Classrooms in the Free State Province*. Welkom: Sentrale Universiteit van Tegnologie. (Proefskrif – PhD).

<http://ir.cut.ac.za/bitstream/handle/11462/215/Thobedi%2C%20Motsamai%20Alfred.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Datum van gebruik: 01 Julie 2020.

Tops, M., Walker, S.C., Light, K.C., Ellingsen, D.-M., Leknes, S., ... Olausson, H. 2016. The Neurobiology Shaping Affective Touch: Expectation, Motivation, and Meaning in the Multisensory Context. *Frontiers in psychology*. 6:1986

Tredoux, F. 2007. *Stellenbosch Safari: a multimedia program based on suggestopedic principles for the teaching of Afrikaans to international students at Stellenbosch University*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Verhandeling – MPhil).
<http://hdl.handle.net/10019.1/2270>

Underwood, J. 1984. *Linguistics, computers and the language teacher: a communicative approach*. Rowley, MA: Newbury House.

Underwood, J. 2004. Research into information and communications technologies: where now? *Technology Pedagogy and Education*. 13(2):135–145.

Ushioda, E. & Dörnyei, Z. 2009. A Theoretical Overview. In: Dörnyei, Z. & Ushioda, E. reds. *Motivation, Language Identities and the L2 Self*. Multilingual Matters. pp. 1–8.

Ushioda, E. & Dörnyei, Z. 2017. Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multicultural World: Introduction to the Special Issue. *Modern Language Journal*. 101(3):451–454.

Vanpatten, B., Trego, D. & Hopkins, W.P. 2015. In-Class vs. Online Testing in University-Level Language Courses: A Research Report. *Foreign Language Annals*. 48(4):659–668.

Van Coller, H.P. 2016. Perspectives on Afrikaans as a university language. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*. 56(4–1):998–1015.

Van der Walt, C., Evans, R. & Kilfoil, W. 2009. *Learn 2 teach*. 4de uitg. Pretoria: Van Schaik.

- Venkatesh, V., Morris, M.G., Davis, G.B., & Davis, F.D. 2003. User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*. 27(3):425–478.
- Warschauer, M. 1996. Computer-Assisted Language Learning. In: Foto, S. red. *Multimedia language teaching*. Tokyo, Japan: Logos International. pp. 3–20.
- Warschauer, M. 2000. The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal*. 53:61–67.
- Warschauer, M. & Healey, D. 1998. Computers and language learning: an overview. *Lang. Teach.* 31(2):57–71.
- Weideman, A. 2002. *Designing language teaching*. Pretoria: Business Enterprises at University van Pretoria.
- Weideman, A. 2001. The old and the new: reconsidering eclecticism in language teaching. *Per linguam*. 17(1):1–13.
- Weiner, B. 1992. *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weinstein, C.E., Husman, J. & Dierking, D.R. 2000. Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. reds. *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press. pp. 727–747.
- Werner, K.M. & Milyavskaya, M. 2019. Motivation and self-regulation: The role of want-to motivation in the processes underlying self-regulation and self-control. *Social and Personality Psychology Compass*. 13(1):e12425.
- West, R. 1994. Needs analysis in language teaching. *Language teaching*. 27(1):1–19.
- Wette **kyk** Suid-Afrika.
- Whittaker, C. 2013. Introduction. In: Tomlinson, B. & Whittaker, C. reds. *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. www.britishcouncil.org Datum van gebruik: 23 Julie 2020.

- Williams, K. & Williams, C. 2011. Five Key Ingredients for Improving Student Motivation. *Research in Higher Education Journal*. 12(1):1–23.
- Wilson, S. 2020. *The Era of Antisocial Social Media*. *Harvard Business Review*.
<https://hbr.org/2020/02/the-era-of-antisocial-social-media> Datum van gebruik: 2
Februarie 2021.
- Woolfolk, A. 2013. *Educational psychology: Pearson new international edition*. 12de
uitg. Londen, England: Pearson Education.
- Wurmser, Y. 2019. *US Time Spent with Mobile 2019 - Insider Intelligence Trends,
Forecasts & Statistics*. *Insider Intelligence*. [https://www.emarketer.com/content/us-
time-spent-with-mobile-2019](https://www.emarketer.com/content/us-time-spent-with-mobile-2019) Datum van gebruik: 24 Julie 2020.
- Xu, D. & Jaggars, S.S. 2014. Performance gaps between online and face-to-face
courses: Differences across types of students and academic subject areas. *Journal
of Higher Education*. 85(5):633–659.
- Yang, J.C., Quadir, B., Chen, N.-S. & Miao, Q. 2016. Effects of online presence on
learning performance in a blog-based online course. *Internet and Higher Education*.
30:11–20.
- Yilmaz, E., Şahin, M. & Turgut, M. 2017. Variables Affecting Student Motivation Based
on Academic Publications. *Journal of Education and Practice*. 8(12):112–120.
- Zafar, S. & Meenakshi, K. 2012. A study on the relationship between extroversion-
introversion and risk-taking in the context of second language acquisition.
International Journal of Research Studies in Language Learning. 1(1):33–40.
- Zhao, Y. & Lai, C. 2008. Technology and second language learning: promises and
problems. In: Parker, L.L. red. *Technology-mediated learning environments for
young English learners: Connections in and out of school*. New York, NY:
Routledge. pp. 167–205.
- Zhou, M. 2015. Moderating effect of self-determination in the relationship between Big

Five personality and academic performance. *Personality and Individual Differences*. 86:385–389.

Zinovyeva, E., Härdle, W.K. & Lessmann, S. 2020. Antisocial online behavior detection using deep learning. *Decision Support Systems*. 138:113362.

ADDENDUM A: Europese Referensiekader (ERK) se kompetensievlakke

Europese Referensiekader (ERK) se skale en vaardighede soos vanuit die Europese raad se dokument “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assesement” gevind.

1 Common Reference Levels

1.1 Global scale

Proficient User	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent User	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics, which are familiar, or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic User	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

1.2 Self-assessment grid

	Reception		Interaction		Production	
	Listening	Reading	Spoken Interaction	Written Interaction	Spoken Production	Written Production
C2	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.	I can express myself with clarity and precision, relating to the addressee	I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.	I can write clear, smoothly flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles, which present a case with an effective logical structure, which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.
C1	I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers	I can express myself flexibly and effectively in an assured, personal, style.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write detailed expositions of complex subjects in an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can write different kinds of texts in a style appropriate to the reader in mind.
B2	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular stances or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view.
B1	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).	I can write personal letters describing experiences and impressions.	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes & ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	I can write straightforward connected text on topics, which are familiar, or of personal interest.
A2	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate need. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job	I can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like „and“, „but“ and „because“.
A1	I can recognise familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can write a short, simple postcard, for examples sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can write simple isolated phrases and sentences.

1.3 Qualitative aspects of spoken language use

	RANGE	ACCURACY	FLUENCY	INTERACTION	COHERENCE
C2	Shows great flexibility reformulating ideas in differing linguistic forms to convey finer shades of meaning precisely, to give emphasis, to differentiate and to eliminate ambiguity. Also has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms.	Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others' reactions).	Can express him/herself spontaneously at length with a natural colloquial flow, avoiding or backtracking around any difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it.	Can interact with ease and skill, picking up and using non-verbal and intonational cues apparently effortlessly. Can interweave his/her contribution into the joint discourse with fully natural turntaking, referencing, allusion making etc.	Can create coherent and cohesive discourse making full and appropriate use of a variety of organisational patterns and a wide range of connectors and other cohesive devices.
C1	Has a good command of a broad range of language allowing him/her to select a formulation to express him/ herself clearly in an appropriate style on a wide range of general, academic, professional or leisure topics without having to restrict what he/she wants to say.	Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare, difficult to spot and generally corrected when they do occur.	Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.	Can select a suitable phrase from a readily available range of discourse functions to preface his remarks in order to get or to keep the floor and to relate his/her own contributions skilfully to those of other speakers.	Can produce clear, smoothly flowing, well-structured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
B2	Has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints on most general topics, without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so.	Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make errors which cause misunderstanding, and can correct most of his/her mistakes.	Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he or she searches for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses.	Can initiate discourse, take his/her turn when appropriate and end conversation when he / she needs to, though he /she may not always do this elegantly. Can help the discussion along on familiar ground confirming comprehension, inviting others in, etc.	Can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some "jumpiness" in a long contribution.
B1	Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.	Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used "routines" and patterns associated with more predictable situations.	Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.	Can initiate, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest. Can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding.	Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.
A2	Uses basic sentence patterns with memorised phrases, groups of a few words and formulae in order to communicate limited information in simple everyday situations.	Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes.	Can make him/herself understood in very short utterances, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.	Can answer questions and respond to simple statements. Can indicate when he/she is following but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord.	Can link groups of words with simple connectors like "and", "but" and "because".
A1	Has a very basic repertoire of words and simple phrases related to personal details and particular concrete situations.	Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a memorised repertoire.	Can manage very short, isolated, mainly pre-packaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication.	Can ask and answer questions about personal details. Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition, rephrasing and repair.	Can link words or groups of words with very basic linear connectors like "and" or "then".

2.1 Communicative Activities:

Reception

OVERALL LISTENING COMPREHENSION

C2	<i>Has no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, delivered at fast native speed</i>
C1	<i>Can understand enough to follow extended speech on abstract and complex topics beyond his/her own field, though he/she may need to confirm occasional details, especially if the accent is unfamiliar. Can recognise a wide range of idiomatic expressions and colloquialisms, appreciating register shifts. Can follow extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly.</i>
B2	<i>Can understand standard spoken language, live or broadcast, on both familiar and unfamiliar topics normally encountered in personal, social, academic or vocational life. Only extreme background noise, inadequate discourse structure and/or idiomatic usage influence the ability to understand. Can understand the main ideas of propositionally and linguistically complex speech on both concrete and abstract topics delivered in a standard dialect, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can follow extended speech and complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar, and the direction of the talk is sign-posted by explicit markers.</i>
B1	<i>Can understand straightforward factual information about common everyday or job related topics, identifying both general messages and specific details, provided speech is clearly articulated in a generally familiar accent. Can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure etc., including short narratives.</i>
A2	<i>Can understand enough to be able to meet needs of a concrete type provided speech is clearly and slowly articulated. Can understand phrases and expressions related to areas of most immediate priority (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment) provided speech is clearly and slowly articulated.</i>
A1	<i>Can follow speech that is very slow and carefully articulated, with long pauses for him/her to assimilate meaning.</i>

Reception

OVERALL READING COMPREHENSION

C2	<i>Can understand and interpret critically virtually all forms of the written language including abstract, structurally complex, or highly colloquial literary and non-literary writings. Can understand a wide range of long and complex texts, appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning.</i>
C1	<i>Can understand in detail lengthy, complex texts, whether or not they relate to his/her own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections.</i>
B2	<i>Can read with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts and purposes, and using appropriate reference sources selectively. Has a broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with low-frequency idioms.</i>
B1	<i>Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interest with a satisfactory level of comprehension.</i>
A2	<i>Can understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high frequency everyday or job-related language Can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary, including a proportion of shared international vocabulary items.</i>
A1	<i>Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.</i>

Interaction Spoken**OVERALL SPOKEN INTERACTION**

C2	<i>Has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with awareness of connotative levels of meaning. Can convey finer shades of meaning precisely by using, with reasonable accuracy, a wide range of modification devices. Can backtrack and restructure around a difficulty so smoothly the interlocutor is hardly aware of it.</i>
C1	<i>Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions. There is little obvious searching for expressions or avoidance strategies; only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.</i>
B2	<i>Can use the language fluently, accurately and effectively on a wide range of general, academic, vocational or leisure topics, marking clearly the relationships between ideas. Can communicate spontaneously with good grammatical control without much sign of having to restrict what he/she wants to say, adopting a level of formality appropriate to the circumstances.</i> <i>Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction, and sustained relationships with native speakers quite possible without imposing strain on either party. Can highlight the personal significance of events and experiences, account for and sustain views clearly by providing relevant explanations and arguments.</i>
B1	<i>Can communicate with some confidence on familiar routine and non-routine matters related to his/her interests and professional field. Can exchange, check and confirm information, deal with less routine situations and explain why something is a problem. Can express thoughts on more abstract, cultural topics such as films, books, music etc.</i> <i>Can exploit a wide range of simple language to deal with most situations likely to arise whilst travelling. Can enter unprepared into conversation of familiar topics, express personal opinions and exchange information on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).</i>
A2	<i>Can interact with reasonable ease in structured situations and short conversations, provided the other person helps if necessary. Can manage simple, routine exchanges without undue effort; can ask and answer questions and exchange ideas and information on familiar topics in predictable everyday situations.</i> <i>Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters to do with work and free time. Can handle very short social exchanges but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord.</i>
A1	<i>Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition at a slower rate of speech, rephrasing and repair. Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics.</i>

Interaction Written**OVERALL WRITTEN INTERACTION**

C2	<i>No descriptor available</i>
C1	<i>Can express him/herself with clarity and precision, relating to the addressee flexibly and effectively.</i>
B2	<i>Can express news and views effectively in writing, and relate to those of others.</i>
B1	<i>Can convey information and ideas on abstract as well as concrete topics, check information and ask about or explain problems with reasonable precision.</i> <i>Can write personal letters and notes asking for or conveying simple information of immediate relevance, getting across the point he/she feels to be important</i>
A2	<i>Can write short, simple formulaic notes relating to matters in areas of immediate need.</i>
A1	<i>Can ask for or pass on personal details in written form</i>

Production Spoken**OVERALL SPOKEN PRODUCTION**



C2	<i>Can produce clear, smoothly flowing well-structured speech with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.</i>
C1	<i>Can give clear, detailed descriptions and presentations on complex subjects, integrating sub themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.</i>
	<i>Can give clear, systematically developed descriptions and presentations, with appropriate highlighting of significant points, and relevant supporting detail.</i>
B2	<i>Can give clear, detailed descriptions and presentations on a wide range of subjects related to his/her field of interest, expanding and supporting ideas with subsidiary points and relevant examples.</i>
B1	<i>Can reasonably fluently sustain a straightforward description of one of a variety of subjects within his/her field of interest, presenting it as a linear sequence of points.</i>
A2	<i>Can give a simple description or presentation of people, living or working conditions, daily routines, likes/dislikes etc. as a short series of simple phrases and sentences linked into a list.</i>
A1	<i>Can produce simple mainly isolated phrases about people and places.</i>

Production Written**OVERALL WRITTEN PRODUCTION**

C2	<i>Can write clear, smoothly flowing, complex texts in an appropriate and effective style and a logical structure which helps the reader to find significant points.</i>
C1	<i>Can write clear, well-structured texts of complex subjects, underlining the relevant salient issues, expanding and supporting points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples, and rounding off with an appropriate conclusion.</i>
B2	<i>Can write clear, detailed texts on a variety of subjects related to his field of interest, synthesising and evaluating information and arguments from a number of sources.</i>
B1	<i>Can write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within his field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence.</i>
A2	<i>Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like "and", "but" and "because".</i>
A1	<i>Can write simple isolated phrases and sentences.</i>

Note: The descriptors on this scale and on the two sub-scales which follow (Creative Writing; Reports & Essays) sub-scale have not been empirically calibrated with the measurement model. The descriptors for these three scales have therefore been created by recombining elements of descriptors from other scales

ADDENDUM B: Behoefte-analisevraelys: *Gesellig Afrikaans Self evaluation and Needs Analysis Questionnaire*

EvaSys	Gesellig Afrikaans Self Evaluation and Needs Analysis Questionnaire	
		

Mark as shown: Please use a ball-point pen or a thin felt tip. This form will be processed automatically.
Correction: Please follow the examples shown on the left hand side to help optimize the reading results.

The purpose of this survey is to understand the needs of a foreign language student enrolled for the *Gesellig Afrikaans* courses. The results of the survey will be used to help with the development of a model to teach Afrikaans as a foreign language. Your attitudes and opinions are critical to the success of the study. We recognize the value of your time, and sincerely appreciate your efforts. Individual responses are anonymous and all data will be held in confidence. Please take 15 minutes to complete this survey and submit it at your earliest convenience, but before **1 June 2018**.

1. Please complete the following questions:

A. Biographical information:

1.1 Surname:

1.2 Name:

1.3 First/Mother tongue/Home language:

1.4 Occupation:

1.5 Nationality:

1.6 Race (Optional):

1.7 Gender:

Male

Female

Other

1.8 Age:

1.9 I have enrolled/am enrolled for Gesellig Afrikaans 1 in 20__ __

1.10 I have enrolled/am enrolled for Gesellig Afrikaans 2 in 20__ __

B. Motivation for enrollment

1.11 Why do you want to enroll for the Gesellig Afrikaans course?

1.12 Have you ever studied or learned Afrikaans before, or enrolled for this course before?

Yes

No

1. Please complete the following questions: [Continue]

1.13 In the Gesellig Afrikaans course, I would like to be able to express myself in Afrikaans about the following themes... (Please tick all applicable options):

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> My feelings: | <input type="checkbox"/> My family: | <input type="checkbox"/> My work/job: |
| <input type="checkbox"/> My hobbies: | <input type="checkbox"/> My country: | <input type="checkbox"/> Entertainment (music, movies, etc.): |
| <input type="checkbox"/> Current affairs/ News: | <input type="checkbox"/> Other (Please specify): | |

1.14 Other:

2. Please complete the following questions:

C. Self analysis

Please tell me about your language level in Afrikaans at this moment (Now) –where 1-4 correspond to:

- 1- None;
- 2- Poor; (I understand the gist and detail only occasionally)
- 3- Moderate; (I have a passive knowledge of Afrikaans but do not have the competency to speak)
- 4- Fair; (I'm mostly able to respond if addressed in Afrikaans)

	1- None	2- Poor	3- Moderate	4- Fair
2.1 Listening comprehension	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Reading with comprehension	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Speaking (prepared production)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 Speaking (unprepared interaction)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 Writing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6 Grammar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7 Pronunciation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8 Vocabulary	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Communicative competency

Please tell us the level of importance regarding the improvement of your language skills and especially with regards to Afrikaans –where 1-3 correspond to:

- 1- Not important; 2- Important; 3- Very important

	1- Not important	2- Important	3- Very important
2.9 Listening comprehension	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10 Reading with comprehension	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.11 Speaking skills	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.12 Writing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.13 Grammar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.14 Pronunciation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.15 Vocabulary	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Please complete the following questions: [Continue]

E. Language skills

Please tell us how much you expect to use Afrikaans as foreign language in the following contexts where 1-4 correspond to:

1- Never; 2-Rarely; 3-Sometimes; 4-Often

	1- Never	2- Rarely	3- Sometimes	4- Often
2.16 Reading reports	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.17 Telephone calls	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.18 Reading instruction manuals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.19 Giving presentations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.20 Writing reports	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.21 Working with others who speak Afrikaans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.22 Socializing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.23 Travelling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.24 Taking notes during meetings	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.25 Other:				

3. Please complete the following questions:

F. Learning styles

3.1 People learn (language) in many different ways. Tick the boxes that best apply to you:

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> I enjoy reading and prefer to see the words I am learning. | <input type="checkbox"/> I prefer to learn by listening. I enjoy conversations and interactions. | <input type="checkbox"/> I prefer to concentrate on the details, structures and rules of the language. |
| <input type="checkbox"/> I prefer to learn a language to get the message across rather than worrying about whether I used the rules and structures correctly. | <input type="checkbox"/> I prefer to convey the message accurately and prefer to take my time to think it through. | |

G. Foreign language course expectations

3.2 What course components would you like to be included in an online course for learning Afrikaans?

Please tell us how important is the following when learning a language –where 1-4 correspond to:

4- Very important 1- Not important 2- Less important 3- Important

3. Please complete the following questions: [Continue]

	1- Not important	2- Less important	3- Important	4- Very important
3.3 Listening activities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Reading activities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5 Speaking activities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6 Writing activities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7 Grammar activities/ knowledge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8 Vocabulary activities/ knowledge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9 Enjoyable games	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.10 Explanation of content/ grammar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.11 Knowledge about the language culture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.12 Knowledge about the country where the language is predominantly used, in this case South Africa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.13 The website/ Blackboard is easy to use (navigation)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.14 The website is colourful	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.15 The instructions of the activities are clear	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.16 The overall learning experience is enjoyable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

H. General questions

3.17 Would you prefer doing a foreign language course like this online, rather than with face to face contact?

3.18 What challenges do you expect to face when learning Afrikaans/ a foreign language?

3.19 In which way will speaking Afrikaans/ a foreign language be beneficial for you?

3.20 What would make learning Afrikaans/ a foreign language fun?

3.21 Which factors would motivate you to learn Afrikaans/ a foreign language?

3.22 What do you think are the most important language skills to have? (Tick all that apply)

Listening with comprehension Reading with comprehension Speaking a language

Writing a language

3. Please complete the following questions: [Continue]

3.23 Why would you say the skill(s) as indicated above are most important?

3.24 Which types of knowledge (content) do you regard as important in learning a foreign language (Afrikaans)? (Tick all that apply)

 Grammar Pronunciation Vocabulary

3.25 Why would you say these types of knowledge (content) as indicated above are important in learning a foreign language?

3.26 Have you ever tried learning a foreign language before?

 Yes No

If you answered 'Yes' to the question above, please complete questions 3.27-3.31. If you answered 'No' please move on to Section 5, on the tabs above.

3.27 What other foreign language(s) did you learn?

3.28 Did you complete the course(s)?

 Yes No Some of them

3.29 Do you still use the language(s)?

 Yes No

If you answered 'Yes' to the question above, please state when, where and what you use it for. If you answered 'No' please indicate why you do not use the language(s) any more.

3.30 I use it still, because ____

3.31 I do not use it still, because ____

4. Completion of questionnaire

Thank you for completing the questionnaire.

We will treat the information you have given with the strictest confidence, using it

a) to help assist with the development of a language teaching model for the above mentioned study

b) to conduct further research.

4. Completion of questionnaire [Continue]



- 4.1 Please tick the following box if you agree to have the information provided within this questionnaire be anonymously processed into a research report (PhD dissertation), journal publications and/or conference proceedings.

I agree that the information be used as stated above.

Thank you

Alison Stander

ADDENDUM C: Evaluasievraelys: *Evaluation of the e-learning platform for the Gesellig Afrikaans course*

EvaSys	Evaluation of the e-learning platform (Moodle/Blackboard) of the Gesellig Afrikaans	
		

Mark as shown: Please use a ball-point pen or a thin felt tip. This form will be processed automatically.
 Correction: Please follow the examples shown on the left hand side to help optimize the reading results.

Thank you for your willingness to complete the following evaluation form. The purpose of the evaluation is to get a better understanding of your experiences after completing the Gesellig Afrikaans course. The results of this survey will be used to help with the development of a model to teach Afrikaans as a foreign language, and to improve future experiences of the Gesellig Afrikaans course. We recognize the value of your time, and sincerely appreciate your efforts. Individual responses are anonymous and all data will be held in confidence. Please take 10 minutes to complete this survey and submit it at your earliest convenience, but before 15 June 2019.

1. Evaluation

Please answer the following questions pertaining to the Gesellig Afrikaans online course where 1-4 correspond to:

1- Strongly disagree; 2-Disagree; 3-Agree; 4-Strongly Agree

	1- Strongly disagree	2- Disagree	3- Agree	4- Strongly Agree
1.1 The materials on the website/learning platform helped me with my learning process.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 There were enough listening activities.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 The learning activities improved my listening skills.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 There were enough reading activities.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 The learning activities improved my reading skills.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6 The reading texts were fun and entertaining/informative.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7 There were enough speaking activities.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8 The learning activities improved my speaking ability.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.9 There were enough writing activities.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.10 The learning activities improved my writing skills.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.11 There were enough grammar exercises/activities.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.12 I now have a better understanding of Afrikaans grammar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.13 There were enough vocabulary activities/exercises.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.14 The learning activities improved my vocabulary.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.15 The vocabulary was challenging.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.16 The games (crosswords, puzzles) were enjoyable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.17 The games helped to improve my vocabulary.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.18 There were enough videos/music clips.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.19 The videos/music clips were helpful with learning Afrikaans.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.20 The videos/music clips were entertaining.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.21 The instructions of the activities were easy to follow.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.22 I could easily find the information/activities (navigation).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.23 The e-learning platform (Moodle/Blackboard) was colourful enough.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.24 The course content was explained well.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.25 The content was interesting.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.26 The content helped me to speak Afrikaans better.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.27 The content helped me to understand Afrikaans better.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.28 The study material (content) was informative.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Evaluation [Continue]

1.29 Overall I enjoyed using the website/learning platform.

 2. General questions

2.1 What part of the course did you find easy in terms of learning a new language?

2.2 What part of the course did you find valuable in terms of learning a new language?

2.3 What part of the course did you find most challenging?

2.4 Would you recommend this course to others? Motivate your answer

2.5 Do you have any suggestions for improving the course?

Thank you for completing the questionnaire.

We will treat the information you have given with the strictest confidence, using it:

- a) to help assist with the development of a language teaching model for Afrikaans as a foreign language
- b) to conduct further research.

2.6 Please tick the following box if you agree to have the information provided above be anonymously processed into a research report (PhD dissertation), journal publications and/or conference proceedings.

 I agree that the information be used as stated above.

ADDENDUM D: E-pos met inligting van die studie, 'n toestemmingsbrief en 'n skakel na die behoefte-analisevraelys vir die *Gesellig Afrikaans*-studente

Voorbeeld e-pos en toestemmingsbrief wat aan die studente gestuur is.

Dear previously registered *Gesellig Afrikaans* student

I am inviting you to complete an online questionnaire and evaluation form on:

'n Voorgestelde onderrigmodel vir die aanleer van Afrikaans as vreemde taal in 'n aanlynomgewing / *A suggested model of teaching, to learn Afrikaans as a foreign language in an online environment.*

You as a participant have been selected since you enrolled in the *Gesellig Afrikaans* course, but participation is voluntary.

I am a PhD student in the Afrikaans and Dutch, German and French Department at the University of the Free State. I am carrying out a study, which needs your input so that I can achieve my objective of developing an online teaching model for Afrikaans as a foreign language.

The needs analysis questionnaire consists of a maximum of 40 short items and should not take more than 15 minutes to complete. The questionnaire is geared towards gathering your perceptions about a foreign language course within an online environment.

Since you already have completed the course, the evaluation form is to get a better understanding of your experience of the *Gesellig Afrikaans* course. It will take approximately 10 minutes to complete this survey.

Attached you will find an information sheet explaining the study, as well as a participant consent form that you will have to complete and send back to me, if you decide to partake in the study.

- Please complete the needs analysis questionnaire by using the link below.

<http://surveys.ufs.ac.za/evasys/online.php?p=WAT2K>

- Please complete the evaluation form by using the link below.

<http://surveys.ufs.ac.za/evasys/online.php?p=D1RNY>

If you agree to the face-to-face interview or skype session, please send me your contact information and a tentative time and date you will be available. If you do not want to participate in the interview, please take the time to still complete the questionnaire and evaluation form.

Both need to be completed before **30 May 2018**.

ALL INFORMATION WILL BE TREATED CONFIDENTIALLY.

Thank you

Alison



UNIVERSITY OF THE
FREE STATE
UNIVERSITEIT VAN DIE
VRYSTAAT
YUNIVESITHI YA
FREISTATA

Alison Stander

Junior Lecturer/ Researcher: Centre for Teaching and Learning
Junior Lektor/ Navorsers: Sentrum vir Onderrig en Leer
PO Box / Posbus 339, Bloemfontein 9300, Republic of South Africa /
Republiek van Suid-Afrika
051 4017368
StanderAG@ufs.ac.za



*Inspiring excellence.
Transforming lives.*

*Inspireer uitnemendheid.
Verander lewens.*

University of the Free State:
This message and its contents are subject to a disclaimer.
Please refer to <http://www.ufs.ac.za/disclaimer> for full details.

Universiteit van die Vrystaat:
Hierdie boodskap en sy inhoud is aan 'n vrywaringsklousule onderhewig.
Volledige besonderhede is by <http://www.ufs.ac.za/disclaimer> vrywaring beskikbaar.

Voorbeeld van die toestemmingsbrief.



EXAMPLE OF INFORMED CONSENT TO PARTICIPATE IN THE STUDY

I, (Participant Name), confirm that the person asking for my consent to take part in this research has told me about the nature, procedure, potential benefits and anticipated inconvenience of participation.

I have read and understood the study as explained in the information sheet. I have had sufficient opportunity to ask questions and am prepared to participate in the study. I understand that my participation is voluntary and that I am free to withdraw at any time without penalty. I am aware that the findings of this study will be anonymously processed into a research report, journal publications and/or conference proceedings.

(I agree/don't agree) to a 30-minute audio recording of a face-to-face or skype session, one-on-one interview with the researcher.

I agree to the completion of:

- an anonymous needs analysis questionnaire of maximum 40 short items, and
- a post course evaluation of maximum 30 items in a multiple choice format.

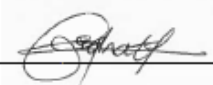
I have received a signed copy of the informed consent agreement.

Full Name of Participant:

Signature of Participant:

Date:

Full Names of Researcher: Alison Gretchen Stander

Signature of Researcher: 

Date: 25 April 2018

ADDENDUM E: Onderhoudsvrae

Interview questions (after completion of the course)

Thank you for your willingness to participate in the interview. The purpose of the interview is to get a better understanding of your experiences after completing the foreign language course Gesellig Afrikaans. The recording of this interview will be used to help with the development of a model to teach Afrikaans as a foreign language, and to improve future experiences of the Gesellig Afrikaans course. Your attitudes, opinions and responses will be anonymous and all data will be held in confidence.

1. Why did you enrol for the Gesellig Afrikaans foreign language course?
2. Are you still using Afrikaans (when/where)?
3. Do you think that learning a foreign language can promote or enhance social cohesion?
4. Did you experience that learning Afrikaans facilitated your understanding of Afrikaans speakers as (cultural) group in South Africa (or any other cultural group)?
5. Which of your language skills would you say improved, if at all? (reading, listening, speaking, writing in Afrikaans)
6. How did you experience the **listening activities** in the course such as the jokes, music and movies?
7. In what way do you think have the jokes, music and movies in the course helped you to learn Afrikaans?
8. How did you experience the **speaking activities** in the course?
9. In what way do you think have the speaking activities (your speaking assessment; dialogues; discussions) helped you to learn Afrikaans?
10. How did you experience the **writing activities** in the course such as the grammar exercises, vocabulary cross words, etc.?
11. In what way do you think the writing activities in the course (grammar exercises, vocabulary crosswords, etc.) helped you to learn Afrikaans?
12. Were there specific aspects of this course that were too difficult?
13. What was the most enjoyable aspect about the course?
14. What was the most valuable aspect about the course in terms of learning a new language?
15. Which specific aspects of the course content need improvement?

ADDENDUM F: Oorsig van die studie

Voorbeeld van die oorsig van die studie wat aan die studente gestuur is.



INFORMATION LEAFLET – GESELLIG AFRIKAANS STUDENTS

Dear Gesellig Afrikaans student

I am a PhD student in the Afrikaans and Dutch, German and French Department at the University of the Free State as well as a junior lecturer and researcher at the Centre for Teaching and Learning at the UFS. I am carrying out a study which needs your input so that I can achieve my objectives, explained below. I would like to request your written consent to conduct a face-to-face, one-on-one interview with you and to complete a questionnaire (needs analysis) and an evaluation form. Both the interview and questionnaires focus on your perceptions and experiences of the *Gesellig Afrikaans* course, especially within an online environment.

DATE

Timescale of study: 2017-2020

TITLE OF THE RESEARCH PROJECT

'n Voorgestelde onderrigmodel vir die aanleer van Afrikaans as vreemde taal in 'n aanlynomgewing / *A suggested model of teaching, to learn Afrikaans as a foreign language in an online environment.*

PRINCIPAL INVESTIGATOR'S/RESEARCHER'S NAME AND CONTACT NUMBER

Alison Stander Student No. 2005073990 standerag@ufs.ac.za / 0732814945

FACULTY AND DEPARTMENT

Humanities

Afrikaans and Dutch, German and French Department, University of the Free State (UFS)

STUDY LEADERS' NAMES AND CONTACT NUMBERS

Angelique Van Niekerk +27(0)51 401 2816 ynieka@ufs.ac.za

WHAT IS THE AIM/PURPOSE OF THE STUDY?

Currently there has been little research done in the field of teaching Afrikaans as a foreign language in an online environment. The aim of this study is to develop a teaching model for Afrikaans as a foreign language that is aimed at adult learners. The study will also critically analyse the online foreign language course *Gesellig Afrikaans 1 and 2*. Analysis will be done by applying the proposed teaching model on the online course in order to identify shortcomings, but also to identify the aspects of the course that is effective. I hope that the development of this model will contribute to foreign language teaching in South Africa, especially in teaching adults.

WHO IS DOING THE RESEARCH?

My name is Alison Stander and I am a PhD student in the Afrikaans and Dutch, German and French Department at the University of the Free State, as well as a junior lecturer and researcher at the Centre for Teaching and Learning. The reason for the study is to develop an online teaching model for Afrikaans as foreign language that is aimed at adult learners.

I am optimistic that this study will make a positive contribution towards online teaching of foreign languages especially within the South African context.

HAS THE STUDY RECEIVED ETHICAL APPROVAL?

This study has received approval from the Research Ethics Committee of UFS. A copy of the approval letter can be obtained from the researcher.

Approval number: UFS-HSD2014/1343

WHY HAVE YOU BEEN INVITED TO TAKE PART IN THIS STUDY?

You as a participant have been selected since you enrolled in the *Gesellig Afrikaans* course. Through your participation, I (the researcher) hope to develop a model for teaching Afrikaans as a foreign language within an online environment.

WHAT IS THE NATURE OF PARTICIPATION IN THIS STUDY?

I would appreciate some of your time to partake in research that will benefit both students and staff alike. The study involves the completion of a needs analysis questionnaire of maximum 40 short items, a post course evaluation of maximum 30 items in a multiple choice format and a 30-minute interview that will be scheduled at a time convenient to you. All of this is done to gather your perceptions about and experiences of the *Gesellig Afrikaans* course especially within an online environment. If you are not on the Bloemfontein campus, an interview via Skype will take place. The interview will be audio recorded and I will take field-notes in order to clarify your responses. The semi-structured interview will be initiated through guided questions on being taught Afrikaans within an online environment to prompt in-depth responses.

CAN I WITHDRAW FROM THE STUDY?

Participation in the interview is voluntary, and that there is no penalty or loss of benefit for non-participation. You are under no obligation to consent to participation. Your participation/answers in the research is in no way linked to your performance in the course. If you do decide to take part, you will be given this information sheet to keep and be asked to sign a written consent form. You are free to withdraw at any time and without giving a reason.

WHAT ARE THE POTENTIAL BENEFITS OF TAKING PART IN THE STUDY?

As a full-time junior lecturer and researcher at the Centre for Teaching and Learning (CTL) at the UFS, I have first-hand experience with online courses. I therefore intend collecting information from students enrolled in the *Gesellig Afrikaans* course about their perspectives and experiences of the course especially the online aspects of it. The results of this research will then be used to inform the design of a teaching model to teach Afrikaans as a foreign language within an online environment. The gathering of perspectives will also be utilized not only to determine the key aspects concerning teaching Afrikaans online but also to critically analyze the online *Gesellig Afrikaans* foreign language course. If successful, the model could be used to teach other official South African languages as foreign languages as well.

WHAT IS THE ANTICIPATED INCONVENIENCE OF TAKING PART IN THIS STUDY?

In activating personal constructs/background knowledge during the interview and completion of the questionnaire and evaluation form, it is possible that you may feel some discomfort at the notion of being observed/requested to provide information about your experiences and perceptions. To mitigate risk, I aim to reduce negative affect through the following: (i) The interview and completion of the questionnaire and evaluation form can be postponed or cancelled at any time. (ii) You are not obliged to

answer any questions that make you feel uncomfortable. (iii) You may decide at any point to withdraw from the study/interview/completing the questionnaires, and this will not entail any negative consequences. (iv) I aim to convey an attitude of empathy towards your perceptions and experiences, an attitude that is free of any value judgements. (v) Should any difficult personal issues arise during the course of this research, it is my responsibility to help you in any way possible.

WILL WHAT I SAY BE KEPT CONFIDENTIAL?

Your name will only be recorded on the needs analysis for the purpose of contacting you for the interview, but will not be used anywhere else and no one (other than the researcher) will be able to connect you to the answers you give. The answers will in no way have any bearing on your performance within the course. Your answers will be given a fictitious code number or a pseudonym and you will be referred to in this way in the data, any publications, or other research reporting methods such as conference proceedings. Your answers may be reviewed by people responsible for making sure that research is done properly such as members of the Research Ethics Committee. Otherwise, records that identify you will be available only to people working on the study, unless you give permission for other people to see the records. All data will be electronically uploaded and stored by means of encryption. A report of the study may be submitted for publication, but individual participants will not be identifiable in such a report. Your anonymity will be protected in the sense that that you will not be asked to provide any names during the interview. In addition, arrangements will be made for the eventual disposal of all data collected (after a five-year period).

HOW WILL THE INFORMATION BE STORED AND ULTIMATELY DESTROYED?

The recordings, field-notes, and transcriptions will be securely stored with me for a period of five years. All electronic information will be stored on a password protected computer. Future use of the stored data will be subject to further Research Ethics Review and approval if applicable. Arrangements will be made for the eventual disposal of all data collected.

WILL THERE BE PAYMENT OR ANY INCENTIVES FOR PARTICIPATING IN THE STUDY?

There is no payment or reward offered for participating in the interview.

HOW WILL I BE INFORMED OF THE FINDINGS OF THE STUDY?

If you would like to be informed of the final research findings, please contact me, Alison Stander, at the email address already listed in this document. The findings will be accessible once the study has been

UNIVERSITY OF THE
FREE STATE
UNIVERSITEIT VAN DIE
VRYSTAAT
YUNIVESITHI YA
FREISTATA



completed. Should you require any further information or want to contact me directly, please do so. Should you have concerns about the way in which the research has been conducted, you may contact Prof. Angelique Van Niekerk at 051 401 2816 or ynieka@ufs.ac.za.

Thank you for taking the time to read this information sheet and for agreeing to participate in this study through formal written consent.

Yours sincerely,

Alison Stander

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'A. Stander', is written over a horizontal line.

ADDENDUM G: Skermgrepe van die *Gesellig Afrikaans*-kursusse

Skermgreep 1: Landingsblad van die GA-webtuiste

Gesellig Afrikaans / Nederlands leren spreken You are not logged in. (Log in)


GESELLIG AFRIKAANS / NEDERLANDS LEREN SPREKEN

NAVIGATION

- Home
- Site news
- Courses

Site news

Welkom/Welcome
by Admin User - Tuesday, 18 October 2016, 10:47 AM



Welcome language enthusiasts!

Welcome to the Gesellig Afrikaans site where we offer Afrikaans and Dutch short courses to anyone interested in acquiring conversational skills in any of these languages.

The courses are structured in such a way as to give students a broad overview of Afrikaans or Dutch as a foreign language within 20 weeks.

To learn more about the different courses, please consult the relevant information section.

Gesellig Afrikaans

Prat Afrikaans
Speak Afrikaans

Students interested in enrolling, should be aware of the following:

- This online course requires you to have internet access to complete weekly activities.
- Buying or acquiring a bilingual dictionary of Afrikaans or a bilingual dictionary of Dutch is necessary to complete vocabulary activities.
- You need to be able to upload audio files and make recordings.
- You have to complete the course and formal assessment within 20 weeks after enrolment.

To register, please consult the 'how to register' section.

Skermgreep 2: GA1 se Tuisblad

4 ⊙

Theme 1 / Tema 1 - Toggle

Restricted Not available unless: The activity Kursushandleiding/Course Manual is marked complete



Pronunciation / Uitspraak

When learning how to speak Afrikaans, a difficult aspect is the pronunciation of the words and sounds. Note that we shall only pay attention to the sounds which are most often used in Afrikaans. / **Wanneer daar geleer word om Afrikaans te praat, is die uitspraak van woorde en klanke 'n moeilike aspek. Let wel dat daar aandag gegee sal word aan die klanke wat die meeste in Afrikaans gebruik word.**

5 ⊙

Theme 2 / Tema 2 - Toggle



Greet someone in Afrikaans / Groet iemand in Afrikaans

In this theme you will learn how to greet people and to ask and answer a few simple questions that you will need in everyday conversations. / **In hierdie tema sal u leer hoe om mense te groet en aan te spreek en ook om 'n paar eenvoudige vrae te vra en beantwoord wat u nodig sal kry in alledaagse gesprekke.**

Skermgreep 3: GA2 se Tuisblad

Dashboard

- Site home
- Site pages
- My courses
 - Nederlands leren spreken
- Courses
 - Gesellig Afrikaans 2**
 - Participants
 - Badges
 - Competencies
 - Grades
 - General
 - Inleiding / Introduction
 - Ondersteuningsmateriaal / Support materials
 - Blokkeisraaisels / Crosswords
 - Eenheid 1 - Sinonieme en Antonieme / Unit 1 - Syn...
 - Eenheid 2 - Die Tye en Woordorde / Unit 2 - Tenses...
 - Eenheid 3 - Verlede en Toekomende Tyd / Unit 3 - P...
 - Eenheid 4 - Voegwoorde en die negatief / Unit 4 - ...
 - Eenheid 5 - Vraag- en bevelsinne en voorsetsels / ...
 - Eenheid 6 - Voornaamwoorde / Unit 6 - Pronouns

News forum

Exercise images

Hidden from students

Open all Close all

Instructions: Clicking on the section name will show / hide the section.

- Inleiding / Introduction
- Ondersteuningsmateriaal / Support materials
- Blokkeisraaisels / Crosswords
- Eenheid 1 - Sinonieme en Antonieme / Unit 1 - Synonyms and antonyms
- Eenheid 2 - Die Tye en Woordorde / Unit 2 - Tenses and word order

Restricted: Not available unless:

- The activity Liedjie-oefeninge / Song exercise: Voshaarnooi is marked complete
- The activity Liedjie-oefeninge / Song exercise: Mannetjies Roux is marked complete
- The activity Oefeninge - Antonieme / Exercise - Antonyms is marked complete
- The activity Oefeninge - Sinonieme / Exercise - Synonyms is marked complete

Skermgreep 4: Voorbeeld van ikone

- Theme 5 / Tema 5
 - Theme 5 - Task 1 / Opdrag 1
 - Theme 5 - Task 2 / Opdrag 2
 - Theme 5 - Task 3 / Opdrag 3
 - Thme 5 - Task 4 / Opdrag 4
 - Theme 5 - Task 5 / Opdrag 5 (idioms self)
 - Theme 5 - Task 6 / Opdrag 6 (meaning self)
 - Theme 5 - Task 7 / Opdrag 7 (words submit)
 - Task 8 / Opdrag 8
 - Theme 5 - Task 9 / Opdrag 9 (future tense self)
 - Theme 5 - Task 10 / Opdrag 10 (past tense)
 - Theme 5 - Task 11 / Opdrag 11 (transcribe self)
 - Theme 5 - Task 12 / Opdrag 12 (audio submission)

Skermgreep 5: Voorbeeld van Leermateriaal

Theme 1 - Task 1 / Opdrag 1

Listen to the pronunciation once again / **Luister weereens na die uitspraak:**



1.

Consonants / **Konsonante**



2.








Diphthongs / **Diftonge**



Skermgreep 6: Voorbeeld van oefeninge in 'n tema

▼ Tema 4 / Theme 4 - "Boegoeberg se dam is 'n doodlekker dam"

Restricted Not available unless: The activity Liedjie-oefeninge/Song exercise - Suitcase Vol Winter is marked complete


-  Theme 4 Glossary
-  Teks/Text - Afrikaans (Lees die teks ten einde die res van die tema te voltooi. / Read the text in order to complete the rest of the theme.)
-  Teks/Text - English (Lees die teks ten einde die res van die tema te voltooi. / Read the text in order to complete the rest of the theme.)
-  Tema 4 - Blokkiesraaisels/Theme 4 - Crossword
-  Tema 4 - Woordeskatoefening/Theme 4 - Vocabulary exercise
-  Tema 4 - Begripsoefening/Theme 4 - Comprehension exercise
-  Tema 4 - Grammatika-oefening/Theme 4 - Grammar exercise


Skermgreep 7: Voorbeeld van ondersteuningsmateriaal


- ▶ General
- ▶ Inleiding / Introduction
- ▶ Ondersteuningsmateriaal / Support materials
- ▶ Blokkiesraaisels / Crosswords
- ▶ Eenheid 1 - Sinonieme en Antonieme / Unit 1 - Syn...
- ▶ Eenheid 2 - Die Tye en Woordorde / Unit 2 - Tenses...
- ▶ Eenheid 3 - Verlede en Toekomstige Tyd / Unit 3 - P...
- ▶ Eenheid 4 - Voegwoorde en die negatief / Unit 4 - ...
- ▶ Eenheid 5 - Vraag- en bevelsinne en voorsetsels / ...
- ▶ Eenheid 6 - Voornaamwoorde / Unit 6 - Pronouns
- ▶ Eenheid 7 - Lidwoorde en meervoude / Unit 7 - Arti...
- ▶ Eenheid 8 - Trappe van vergelyking en adjektiewe e...
- ▶ Eenheid 9 - Aktief en passief; Direkte en indirekt...
- ▶ Tema 1 / Theme 1 - "Skatkamer van fossiele"
- ▶ Tema 2 / Theme 2 - "Ses mere in 'n park"
- ▶ Tema 3 / Theme 3 - "Die bekendste baken in die sui..."
- ▶ Tema 4 / Theme 4 - "Boegoeberg se dam is 'n doodle..."


▼ Ondersteuningsmateriaal / Support materials


Die ondersteuningsmateriaal dien as hulpmiddel vir die oefeninge en teorie wat in die eenhede en/of temas voorkom. Gebruik dit as ondersteuning om die eenhede en/of temas te voltooi. / The support materials serve as an aid for the exercises and theory in the units and/or themes. Use this as support when completing the units and/or themes.


 Afrikaanse Klanke / Afrikaans Sounds

 Die opnames van Afrikaanse klanke dien as ondersteuningsmateriaal vir die kursus. Dit moet geluister word om die uitspraak van Afrikaanse klanke vas te stel. / The Afrikaans sounds serve as support material for the course. Listen to the sounds to determine the pronunciation of Afrikaans sounds.

 Musiekvideo's / Music videos

 Die musiekvideo's dien as ondersteuningsmateriaal vir die kursus. Sommige van die liedjies is in die eenhede as oefeninge geïnkorporeer. Ander kan bloot geluister word om jou Afrikaans te verbeter. / The music videos serve as support material for the course. Some of the music is incorporated in the units as exercise and some are simply for listening to improve your Afrikaans.

 Boekrak (Teorie) / Bookshelf (Theory)

 Basiese grammatika word in die kursus se boekrak verduidelik. Die boekrak word in elke eenheid geïnkorporeer met oefeninge wat op die teorie daarvan gebaseer is. / The basic grammar constructs are explained in the course bookshelf. The bookshelf is incorporated in every unit with exercises based on the theory.