

'n Verkennde studie vir die implementering van 'n nagraadse diploma in taalonderwys by 'n Suid-Afrikaanse hoëronderwysinstelling

Annelise de Vries, Nic de Jager, DJ Cloete, Monique Alberts en Karien Brits

Annelise de Vries, Nic de Jager, DJ Cloete, Monique Alberts en Karien Brits,
Fakulteit Opvoedkunde, Akademia

Opsomming

Hierdie verkennende studie bied 'n omvattende oorsig van 'n akademiese oeuvre toegespits op die nagraadse opleiding van taalonderwysers, en die voortdurende praktiese en teoretiese vraagstukke wat met hierdie veld verband hou in die Suid-Afrikaanse hoëronderwyskonteks. Vir die doeleindes van hierdie artikel word daar spesifiek gefokus op die noodsaak vir verdere opleiding in taalonderrig; die beste praktyke oftewel *modelle* vir taalonderrig; die fasilitering van taalaanleer en -verwerwing oor die kurrikulumraamwerk heen; meertaligheid en diversiteit in die plaaslike taalonderrigkonteks; die gebruik van inligtingstechnologie (IT) in taalonderrig; en laastens die beste praktyke vir assessering *van, vir* en *as* leer binne die bestek van die veld. Daar word 'n onderskeid getref tussen die onderrig van 'n eerste taal en 'n addisionele taal, waar daar telkens verwys gaan word na hoofsaaklik Afrikaans, Engels en Sepedi. Op hul beurt kan hierdie fasette van ondersoek – en enige bevindinge wat daaruit voortvloei – hulself leen tot die ontwikkeling van 'n haalbare, betekenisvolle en lewensvatbare program genaamd *Nagraadse Diploma (NGDip) in Taalonderwys*, met 'n beoogde implementeringsdatum van 2024 by 'n privaat hoëronderwysinstelling, gebaseer in Pretoria. Voortspruitend uit hierdie begrotingsdokument is 'n volwaardige empiriese studie, 'n vraelys vir kwantitatiewe data-ontleding, sowel as ander navorsingsverslae wat die uiteindelijke implementering van die program voorloop.

Trefwoorde: assessering; hoër onderwys; inligtingstechnologie; meertaligheid; taalonderwysersopleiding; taalonderrig; taalaanleer en -verwerwing

Abstract

A postgraduate diploma in language education is indispensable, but what should it look like? An exploratory study

Education in South Africa, mirroring the complexities of our nation, presents a tapestry of challenges and opportunities. This reality gains renewed prominence through the recent unveiling of the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) report. This report serves as a clarion call, casting a spotlight on language in education and the imperative training of language educators. This focus assumes heightened significance as the past two decades have witnessed a substantial surge in the demand for bilingual and multilingual competencies. In a world characterised by globalisation and interconnectedness through digital communication channels, there is a growing eagerness among young individuals to acquire additional languages, recognising the value they hold for personal and professional growth. This heightened interest holds particular relevance considering the anticipated rise in postgraduate education enrolment, especially among those specialising in language studies. This increase in students pursuing language education carries broader implications for the national youth literacy rate. It highlights a crucial reality: the importance of language instruction is a substantial and pressing concern, necessitating prioritisation in both policy formulation and effective implementation within the higher education landscape.

This exploratory study aimed to comprehensively examine the academic body of work centred around the postgraduate training of language educators within the South African higher education context. The study delved into both the practical and theoretical challenges inherent in this field. Specifically, the research focused on the imperative for further training in language instruction, optimal methodologies for effective language teaching, the facilitation of language acquisition across diverse curricula, the intricate tapestry of multilingualism and diversity in local language pedagogy, the integration of information technology (IT) into language education, and the establishment of sound assessment practices that cater to various levels of learning within this domain.

A clear distinction was drawn between instructing in primary and secondary languages, with a primary emphasis on Afrikaans, English, and Sepedi. These lines of inquiry, along with their corresponding discoveries, pave the way for the conceptualisation of a viable and meaningful initiative – the Postgraduate Diploma (PGDip) in Language Education. This innovative program is slated for launch in 2024 at a private higher education institution situated in Pretoria.

The literature review revealed notable gaps in the realm of language education and teaching. These gaps encompass the insufficiency of current language education systems to meet the evolving demands of a technologically advanced and globally interconnected world. This deficiency highlights the need for educators to adeptly adapt to these changes and deliver pertinent and engaging education. Another gap pertained to the absence of innovative teaching methodologies, as emphasised by Jabbarov (2020), underscoring the necessity for educators to incorporate technology effectively to foster independent learning skills and learner engagement. Additionally, a dearth of high-quality teacher education programmes centred on practical pedagogy rather than theoretical frameworks is evident. This points to a potential mismatch between existing teacher education methods and the complexities of language teaching environments. The literature also underscores the need for further exploration of diverse language teaching models to ascertain their contextual effectiveness, and for strategies to enable

educators to effectively harness multilingualism and cultural diversity within the classroom. Furthermore, gaps in the development of appropriate assessment tools for evaluating language proficiency and the strategies to manage and leverage linguistic diversity in multilingual classrooms are evident. Lastly, the integration of technology into language education and specific methods to achieve this integration require deeper exploration. These gaps collectively emphasise opportunities for advancing research, training, and development in the language education domain.

The foundation laid by this comprehensive exploration sets the stage for subsequent empirical investigations. These include an in-depth quantitative analysis through structured questionnaires and additional research reports that collectively contribute to the eventual execution of the envisaged language education programme. The study sought to answer three important questions. To what extent is there a need for further training in language teaching? What is the extent of the need for training to effectively operate in a multilingual language classroom? In what manner should the content of a postgraduate diploma in language education be structured?

The research utilised an embedded mixed-methods approach, combining qualitative and quantitative data within a larger research framework. The study focused on language educators, including teachers, lecturers, and researchers, specialising in language education. The sampling method involved convenient and snowball sampling to select easily accessible participants who could encourage others to join. Data were collected through a computerised self-administered questionnaire with both qualitative and quantitative questions. A total of 83 participants completed the questionnaire. Most participants were between 43 and 66 years old, primarily female, and from various South African provinces. They possessed qualifications ranging from bachelor's to doctoral degrees and included both Afrikaans and English-speaking educators. The majority were currently teaching language in urban settings. Data analysis involved thematic analysis for qualitative data, identifying two main themes: characteristics of successful Afrikaans teachers and the content/structure of the proposed programme. Quantitative data were analysed by an independent statistician using descriptive and inferential methods.

The study highlighted three main findings. There is a clear demand for ongoing training in language education. This aligns with scholars' consensus that teaching programmes should adapt to learners' changing needs, especially as the demand for qualified language teachers grows. Training should address the complexities of diverse classrooms, emphasising cultural and language diversity awareness. Teachers need expertise in language structures, effective teaching methods, and language acquisition strategies for various linguistic backgrounds. A postgraduate curriculum should cover theoretical pedagogy, practical subject knowledge application, diversity management, academic skills, inclusive teaching, assessment strategies, and technology use. The integrated approach of theory and practice was recommended for effective teacher preparation.

In summary, the study underlines the need for continuous language education, emphasises training for multilingual classrooms, and recommends a comprehensive curriculum with an integrated teaching approach to address the dynamic landscape of language education. In conclusion, higher education institutions should urgently adjust language education programmes to meet evolving demands. The integrated model offers a well-rounded approach for producing capable language educators who can thrive in diverse settings.

Keywords: assessment; higher education; information technology; language teacher training; language teaching; language learning and acquisition; multilingualism

1. Inleiding

Onderwys in Suid-Afrika is vol uitdagings maar ook geleenthede. Dit het onlangs weer na vore gekom met die vrystelling van die Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)-verslag (Departement van Basiese Onderwys 2023). Die verslag plaas weer die kollig op taal in die onderwys en ook op die opleiding van taalonderwysers. Hierdie artikel skop dus af met relevante statistiek om 'n blik te bied op hoe die taalonderwys in die Suid-Afrikaanse hoërondwyssektor lyk, maar ook in die breër konteks.

In Suid-Afrika het die bruto inskrywingsverhouding (BIV)¹ sedert 2020 met 0,4 persentasiepunte toegeneem. Met 24,24 persent, het die BIV aan die einde van 2022 sy hoogste waarde tot op hede bereik (Galal 2023). Taalonderwys as spesialisingsveld maak steeds 'n groot deel van hierdie getal uit, en studente word toenemend bewus van die geleenthede wat dit kan skep vir internasionale kommunikasie, die verhoging van indiensneembaarheid by multinasionale firmas, die verkryging van werk in die buiteland, en selfs spesialisering in velde buite die opvoedkunde. Oor die afgelope twintig jaar het die behoefte aan tweetalige en veeltalige vaardighede ook aansienlik toegeneem. In 'n geglobaliseerde wêreld wat al hoe meer verbind word deur digitale kommunikasiekanale, is jongmense ywerig om bykomende tale aan te leer vir beide hul persoonlike en professionele ontwikkeling. Die markgrootte van die wêreldwye taaldienstebedryf weerspieël ook hierdie tendens, met 'n inkomste van ongeveer 55 miljard Amerikaanse dollar in 2022 (Galal 2023).

In 2019 was die getal inskrywings vir nagraadse opvoedkundestudies beraam op sowat 211 755, oftewel 19,7 persent van die plaaslike BIV (Departement van Hoër Onderwys en Opleiding 2021). Uit die gegewens wil dit ook voorkom of Afrikatale 'n gewilde keuse onder voornemende onderwysers is – as hoofvak, kortkursus of keusemodule. 'n Waarskynlike toename in nagraadse onderwysstudente – spesifiek diegene wat *taal* hul fokusarea maak – het op sy beurt implikasies vir die nasionale jeuggeletterdheidsyfer (die getal individue tussen die ouderdomme van 15 en 24 wat kan lees en skryf asook eenvoudige konsepte oor die daaglikse lewe verstaan). In 2015 was die jeuggeletterdheidskoers reeds op 98,41 persent; in 2019 het dit 'n piek bereik maar tot op hede het dit relatief konstant gebly (Duffin 2019). Onderwysers moes nog steeds die mas opkom – ten minste ten opsigte van hul getalle – vanweë die eksponensiële groei van die Suid-Afrikaanse bevolking. Aan die einde van 2021 het die getal onderwyspersoneellede 447 123 beloop. Die grootste getal was in KwaZulu-Natal, met meer as 96 650 onderwysers. Gauteng en Oos-Kaap het gevolg, met ongeveer 91 960 en 62 700 onderwysers, onderskeidelik. In die Tshwane-distrik, spesifiek, maak onderwysers in die eerste en addisionele tale sowat 28 persent van die hoërskoolonderwyskorps uit – verreweg die hoogste van alle vakgebiede (Padayachee 2017).

Die bogenoemde bevindinge is van kardinale belang, omdat dit die noue verwantskap tussen die BIV, die getal taalonderwysstudente, en die jeuggeletterdheidsyfer toon. Dit kom egter daarop neer dat taalonderrig 'n werklike, kritieke kwessie is wat prioriteit moet geniet in beleidmaking en toepassing in die hoërondwyskonteks. Hierdie studie verskaf dus 'n oorsig van 'n akademiese oeuvre toegespits op die nagraadse opleiding van taalonderwysers, en die

voortdurende praktiese en teoretiese vraagstukke wat met hierdie veld verband hou in die Suid-Afrikaanse hoëronderrigkonteks. Vir die doeleindes van hierdie artikel word daar spesifiek gefokus op die noodsaak vir verdere opleiding in taalonderrig; die beste praktyke oftewel modelle vir taalonderrig; die fasilitering van taalaanleer en -verwerwing oor die kurrikulum-raamwerk² heen; meertaligheid en diversiteit in die plaaslike taalonderrigkonteks; die gebruik van inligtingstechnologie (IT) in taalonderrig; en laastens die beste praktyke vir assessering van, vir en as leer binne die bestek van die veld. Hierdie literatuurstudie tesame met 'n omvattende empiriese studie is gedoen in antwoord op die navorsingsvrae soos hier onder uiteengesit.

2. Navorsingsvrae

1. Tot watter mate is daar 'n noodsaak vir verdere opleiding in die onderrig van tale?
2. Wat is die omvang van die behoefte aan opleiding vir doeltreffende funksionering in 'n meertalige taalklaskamer?
3. Op watter wyse behoort die inhoud van 'n nagraadse diploma in taalonderwys verpak te word?

3. Literatuuroorsig

3.1 Die noodsaak vir verdere opleiding in taalonderrig

In 'n onlangse artikel getiteld *The Importance of Language Education Policy and Practice in State Education Systems* (Kosimov en Latipov 2022), word die belangrikheid van 'n omvattende tersiêre onderrigstelsel vir 'n wye spektrum tale – insluitend Engels – kort en kragtig uiteengesit. Alhoewel die uitsprake van die outeurs (beide van Fergana Staatsuniversiteit) hoofsaaklik fokus op die huidige toestand van taalonderwys in Oezbekistan, is die skrywe uiters vindingryk en ewe toepaslik in die Suid-Afrikaanse hoëronderrigkonteks. Ten spyte van hul kulturele, historiese en geografiese verskille, ervaar Suid-Afrika en Oezbekistan soortgelyke uitdagings met onderwysersopleiding – hoofsaaklik vanweë 'n tekort aan befondsing vir opleiding in die primêre en sekondêre sektor – wat natuurlik geweldige implikasies vir die taalonderwysmilieu van beide lande kan inhou. Beide lande spandeer onder 7 persent van hul bruto binnelandse produk (BBP) aan onderwys, wat op sy beurt die jeuggeletterdheidsyfer raak. In die PIRLS-studie van 2021 het albei lande ver onder die skaal-middelpunt presteer, met Oezbekistan onder die laaste 10, en Suid-Afrika heel laaste uit 'n totaal van 57 deelnemende lande (Departement van Basiese Onderwys, 2023). Kosimov en Latipov (2022) meen dat 'n analise van die huidige stelsels van taalonderwys in ontwikkelende lande, wat Suid-Afrika insluit – onder meer hul assesseringstandaarde, beleidsverklarings en handboeke – nie voldoen aan die behoeftes van vandag se studente nie, veral met die blitsvinnige vooruitgang van media- en inligtingstechnologie oor die wêreld heen (Kosimov en Latipov 2022:23). 'n Hoofargument hier is dat 'n taalonderwysprogram vir nagraadse studente – mits dit effektief beplan en gefasiliteer word – sal bydra tot holisties ontwikkelde, hoogs opgevoede en diepdenkende studente, wat op sy beurt kan bydra tot 'n land se integrasie met die wêreldgemeenskap op kulturele, sosiale en akademiese gebied.

Jabbarov (2020) se navorsing toon verder die noodsaak vir 'n nuwe benadering tot tersiêre opleidingsprogramme in taalonderwys, gebaseer op die aktiewe deelname van studente in innoverende tegnologieë wat spesifiek gemik is op die ontwikkeling van vaardighede vir onafhanklike leer. Die navorser se hoofrede vir hierdie perspektiefverskuiwing is dat taalonderwysers die voortou neem wanneer dit kom by die pedagogiese en sielkundige ondersteuning van hul leerders om kennis, vrye denke, kreatiwiteit en innoverende lewensvaardighede te ontwikkel. Bygesê, die meerderheid van vandag se mees talentvolle graduandi – van allerlei spesialiteitsvelde – bevind hulself later as onderwysers van addisionele tale (Jabbarov 2020:34) omdat addisionele taalonderrig dikwels as die stiefkind van taalonderrig beskou word en daar nie baie onderwysers is wat gespesialiseer is daarin nie. Die ideale taalonderwysstudent (en dus, die voornemende taalonderwyser) word hier geskets as iemand wat geestelik volwasse is; oor diepgaande kennis van sosiale sielkunde beskik; inligtingstegnologie betekenisvol kan aanwend; goeie kommunikasievaardighede het; en regverdig kan wees in sy/haar assesseringspraktyke. Met hierdie kwaliteite sal die onderwysers uiteraard hul weg kan vind na die harte van hul leerders, sodat die jeug se geletterdheid- en kommunikasievaardighede oor die algemeen verbeter kan word. In hierdie artikel word die bogenoemde ook beskryf as “'n hoë kultuur van kommunikasie”. Ons erken egter dat hoëronderwysinstansies nie op hul louere moet rus nie; daar moet nog heelwat vermag word ten opsigte van die stroombelyning van taalonderwysersopleiding (Jabbarov 2020:35).

Die stelsel getiteld Common European Framework of Reference for Languages (CERF): learning, teaching, assessment (Europese Verwysingskader vir Tale: leer, onderwys en assessering) (Council of Europe 2020) – wat gemoeid is met die ontwikkeling van taalonderwysstudente se akademiese en sosiale taalvaardighede (“communicative competencies”) – word dus voorgestel as die ideale beginpunt om bestaande opleidingsprogramme te verbeter. Die minimum vereistes vir onderwysersopleidingskwalifikasies (beter bekend as MRTEQ) dui aan dat daar verwag word dat alle nuwe onderwysers vaardig moet wees in die gebruik van ten minste een amptelike taal as 'n taal van onderrig en leer, en gedeeltelik vaardig (d.w.s. voldoende vir doeleindes van gewone gesprekvoering) in ten minste een ander amptelike taal (insluitend Suid-Afrikaanse Gebaretaal) (DHO 2011:15). Die taalvaardigheidsvereistes wat in die MRTEQ-beleidsdokument gestel word, kan as vaag beskou word weens die gebrek aan eksplisiete kriteria of maatstawwe om te definieer wat “vaardig” in die gebruik van 'n amptelike taal as die taal van onderrig en leer uitmaak. Hierdie dubbelsinnigheid laat ruimte vir verskillende interpretasies en subjektiewe assessering van taalvaardighede wat kan lei tot moontlike onsekerheid in die evaluering en implementering van hierdie vereistes. Die Europese Verwysingskader vir Tale kan dus gebruik word om “gapings” in die MRTEQ-beleidsdokument te vul.

Dit blyk dat akademici van die Verenigde State van Amerika (VSA) hierdie vraagstukke rakende die opleiding van taalonderwysers op 'n soortgelyke, byna pragmatiese wyse betree. In hul artikel *Informing and Transforming Language Teacher Education Pedagogy*, meen Johnson en Golombek (2020) dat die bogenoemde opleiding op 'n sinvolle en realistiese wyse moet geskied, met 'n *modus operandi* wat gebaseer is op praktiese eerder as teoretiese onderstrukture. In hul bespreking word die noodsaak vir gehalte-onderwysersopleiding – nie alleenlik in die tale nie, maar oor 'n wye spektrum van dissiplines – egter vooropgestel, waarna agt beginsels vir die verbetering van bestaande benaderings oorweeg word.

Die beste praktyke vir taalonderrig in die plaaslike en internasionale domein word eers in die volgende afdeling van hierdie literatuuroorsig bespreek, maar om kortliks die bogenoemde

beginsels op te som, moet taalonderwysersopleiding (a) geplaas word in 'n sosio-kulturele konteks wat die waardes, doelwitte, betekenisse en praktyke van 'n dinamiese, voortdurend verskuivende samelewing reflekteer; (b) erken wie die onderwyser is en wie die onderwyser wil word; (c) doelgerig wees, met doelwitte wat eksplisiet aan studente gestel word; (d) geleenthede skep om die alledaagse te eksternaliseer, terwyl relevante akademiese konsepte geïnternaliseer word deur outentieke, taakgebaseerde aktiwiteite; (e) gestruktureerde bemiddelingsruimtes bevat waar studente aangemoedig word om te “speel” en in hul toekomstige rol as onderwysers te tree; (f) voldoende reageer op studenteonderwysers se onmiddellike en toekomstige behoeftes; (g) genoegsame geleenthede skep vir selfondersoek en -evaluering; en laastens (h) 'n duidelike onderskeid tref tussen opleiding van die universiteitstudent versus opleiding van die voornemende onderwyser (Johnson en Golombek 2020:12025).

Met die bogenoemde beginsels voor oë, maak die navorsers 'n dringende oproep vir taalonderrig en -opleiding van gehalte in die hoëronderrigruimte, op plaaslike en internasionale vlak. Die onus rus derhalwe op die moderne universiteit om die behoeftes van toekomstige taalonderwysers in 'n toenemend diverse, mobiele, ongelyke en geglobaliseerde wêreld te bevredig (Johnson en Golombek 2020:116). Gevolglik moet daar meer aandag geskenk word aan die ontwerp, uitvoering en nalatenskap van die universiteit se verkose pedagogie vir taalonderwysersopleiding.

Garton (2019) brei verder uit oor die oënskynlike krisis wat tans taalfakulteite van verskeie universiteite in die gesig staar, maar sy fokus is spesifiek daarop gemik om vroeë taalleer (“early language learning”) vir onderwysstudente 'n toeganklike en prakties haalbare spesialiteitsveld te maak. Die professionele ontwikkeling van grondslag- en intermedieërefasestudente, verduidelik Garton (2019:265), bly 'n probleem omdat hul opleiding “nie daarin slaag om hulle voor te berei vir die realiteite van die laerskoolklaskamer nie”. Uit 'n vorige studie bevind sy dat opleiding in innoverende taalonderwysmetodologieë – of eerder die gebrek daaraan – verreweg die grootste struikelblok is waarmee studente op 'n daaglikse basis worstel. 'n Bekende studie deur Emery (2012) word ook aangehaal, wat bevind dat 79 persent van voornemende (en selfs praktiserende) onderwysers voel dat hulle nie voldoende ondersteuning van hul fakulteite, toegewese mentors of opleiers ontvang nie. Empiriese navorsing oor hierdie onderwerp vergelyk ook nie goed met ander op die taalgebied nie, en die situasie lyk beroerd vir ander huistale weens die hegemonie van Engels. Garton se hoofargument is egter nie dat daar 'n tekort aan geleenthede vir onderrig in die tale is nie; intendeel, bestaande programme moet vaartbelyn en versterk word sodat studente werklik kan presteer en groei in hierdie uiters belangrike veld. Op sy beurt sal dit meebring dat groter getalle vaardige en passievolle graduandi die klaskamer met selfvertroue kan betree.

Die volgende deel van hierdie artikel neem ons so ver as Bangladesj, waar dr. Nasreen Sultana (2019) die rol van taalassesseringsgeletterdheid (“language assessment literacy”) in hoër onderwys met 'n oplettende en kritiese oog naspur. Alhoewel hierdie artikel deeglik gegrond is in sy eie konteks, bewys dit weereens die vermoë van die “plaaslike” om ook globaal te resoneer, veral in die universele veld van taalonderwysersopleiding. Bangladesj is 'n klein, ontwikkelende land in die suide van Asië, waar skole veral gekenmerk word aan hul “toediening van toetse, en die voorbereiding van studente vir hoë-inset-eksamens” (Sultana 2019:1). Verskeie ooreenkomste kan dus tussen Bangladesj en die Suid-Afrikaanse onderwysmilieu – met sy fokus op slaagsyfers en die resultate van hoofsaaklik summatiewe assesseringsake – geïdentifiseer word, en dit het natuurlik implikasies vir beide lande se benaderings tot taalonderrig en -opleiding in die tersiêre sektor. 'n Tersaaklike bevinding hier

is dat die “toetsagtergrond” van onderwysers kan bydra tot ontoereikende akademiese en professionele verwagtinge, wat uiteindelik hul prestasie in die uitvoering van assesseringstake kan belemmer, veral wanneer sagte of ontasbare vaardighede getoets moet word (Sultana 2019:12). ’n Moontlike oplossing hiervoor – volgens die navorser – is professionele opleiding in taalassessering, wat voornemende sowel as bestaande onderwysers sal toerus met omvattende en praktiese assesseringsvaardighede. ’n Aanvanklike voorstel in hierdie verband sou wees om taaltoetsing as ’n kernmodule in dié kwalifikasie te hê, sodat studente in die onderwerp taal, spesifiek, geassesseer kan word maar wat ook tot die uitbreiding van hul vak- en pedagogiese kennis sal bydra. Geleenthede moet ook geskep word vir deurlopende professionele ontwikkelingskursusse, sodat taalonderwysstudente op hoogte kan bly van hul veld.

Die bostaande bespreking het ’n breë oorsig verskaf van die *status quo* van taalonderwysersopleiding in diverse kontekste, en maatreëls om hierdie veld vir toekomstige studentegroepe te verbeter. In die volgende afdeling word daar uitgebrei oor die mees beproefde (en vertroude) modelle vir taalonderrig in die plaaslike en internasionale domein.

3.2 Beste praktyke/modelle vir taalonderrig in die plaaslike en internasionale domein

Modelle vir taalonderrig is ontwikkel om ’n raamwerk vir die voorbereiding van taalonderwysers te verskaf. Hierdie modelle is ontwerp om leiding aan opleidingsinstansies, oftewel hoërondwysinstansies, te verskaf en te verseker dat taalonderwysers voldoende voorbereid is om in diverse kontekste te onderrig. Modelle kan beskou word as mediators (Morgan en Morrison 1999, soos aangehaal deur Deyrich en Stunneel 2014:85) wat moontlikhede bied om maniere van dink en ’n komplekse proses te rasionaliseer of dit skematies aan te bied. In hierdie oorsig word sewe van hierdie modelle bespreek: die gedragsmodel (“behavioural model”), die beroepsmodel (“craftwork model”), die toegepaste onderwysermodel (“applied teacher model”), die refleksiwewer praktisynsmodel (“reflexive practitioner model”), die ervaringsmodel (“experiential model”), die gevallestudiemodel (“case studies model”) en die geïntegreerde model (“integrative model”). Die oorsig wat hier voorsien word, word uiteengesit deur Deyrich en Stunneel (2014:86–7) wat veral fokus op modelle in bestaande programme wat in die Verenigde Koninkryk en Frankryk gebruik word, en Day (1993:41–7) wat soortgelyke modelle in sy artikel, *Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education*, aanbied.

3.2.1 Die gedragsmodel

Die gedragsmodel fokus op onderrigmetodes en -tegnieke. In die VSA is die gedragsmodel van taalonderwysersopleiding, gebaseer op kennis en taakgerigte leiding, geneig om invloedryk te wees (Wallace 1999, soos aangehaal deur Deyrich en Stunneel 2014:86). Hierdie model beklemtoon die belangrikheid van die strukturering van lesse, die skep van duidelike leerdoelwitte en die evaluering van studentevordering. Die gedragsmodel is gebaseer op die aanname dat onderwysers hul onderrig kan verbeter deur spesifieke strategieë en tegnieke toe te pas.

3.2.2 Die beroepsmodel

Die beroepsmodel beklemtoon waarneming en nabootsing. Vanuit hierdie perspektief is onderrig ’n kuns wat die beste bemeester word in die praktyk (Deyrich en Stunneel 2014:86). Hierdie model stem ooreen met Day (1993:41) se vakleerling-ekspertmodel (“apprentice-expert model”). Die beroepsmodel fokus op die belangrikheid van praktiese ervaring en die

ontwikkeling van 'n persoonlike onderrigstyl. Kennis word verwerf as 'n resultaat van waarneming, instruksie en oefening (Day 1993:41). Onderwysers wat deur middel van hierdie model opgelei word, word aangemoedig om hul eie onderrigtegnieke en -strategieë te ontwikkel op grond van hul persoonlike ervarings en waarnemings.

3.2.3 Die toegepaste onderwysermodel

Die toegepaste onderwysermodel plaas opvoedkundige teorieë op die voorgrond. Hierdie model stem ooreen met Day se “rationalist model”. Die rasionalistiese model behels die onderrig van wetenskaplike kennis aan studente van wie daar op hul beurt verwag word om hierdie kennis in hul onderrig toe te pas (Day 1993:42). Studenteonderwysers ontvang inligting oor opvoedkundige teorieë waarna daar aanvaar word dat hulle dit in die praktyk sal kan toepas sodra hulle werk kry (Deyrich en Stunnel 2014:86). Kursusse gebaseer op hierdie model is geneig om meer klem te lê op tyd om kursusse in hoërondwysinstellings by te woon. Die klem val op die verwerwing van kennis eerder as op die verwerwing van vaardighede (Deyrich en Stunnel 2014:86).

3.2.4 Die reflektiewe praktisynmodel

Die reflektiewe praktisynmodel beklemtoon die belangrikheid van kritiese refleksie en selfbewustheid. Soos uiteengesit in Schön (1983) (soos aangehaal deur Deyrich en Stunnel 2014:86), moedig hierdie model onderwysers aan om aktiewe besluitnemers te word. Hul besluite, ingelig deur teorie en gelei deur leerdergesentreerde waardes, moet lei tot aksie wat op sy beurt geëvalueer word en indien nodig verder aangepas word binne 'n sikliese proses. Die reflektiewe praktisynmodel hou nou verband met aksienavorsing (Deyrich en Stunnel 2014:86).

Deyrich en Stunnel (2014:86) noem dat hierdie model egter veral in die VSA gekritiseer is. Ingeligte besluitneming behels 'n teoretiese begronding in die toepaslike stadium van die proses en hierdie begronding kan soms ontbreek. Onderwysers wat oor hul eie praktyk besin en dit volgens hul eie intuïesies aanpas, kan by die eksperimentele praktyk betrek word, maar die mate waarin hul optrede “ingelig” is, kan bevraagteken word.

3.2.5 Die ervaringsmodel

Hierdie model brei die reflektiewe praktisynmodel uit deur die vlak van eksterne insette te verbreed en te verhoog en strek dus verder as die waarnemingsparadigma. Binne hierdie model, wanneer daar weer na die ondersoeksiklus gekyk word, soek die praktisyn teoretiese inligting van buite, selfs al is dit vanuit 'n ander domein (Deyrich en Stunnel 2014:87).

3.2.6 Die gevallestudiemodel

Die gevallestudiemodel van professionele onderwys behels die bespreking en ontleding van gevallestudies wat werklike gebeurtenisse in die klaskamer uitbeeld. Die doelwitte van hierdie model sluit in die veralgemening van bepaalde gedrag in breër begrippe van die dissipline. Die gevallestudiemodel word in sommige van die vooraanstaande regs- en besigheidskole in die VSA gebruik en word in 'n toenemende aantal mediese skole geïmplementeer (Day 1993:43). In Suid-Afrika is daar wel enkele instellings wat hierdie benadering volg waartydens daar van onderwysstudente in 'n navorsingsmodule verwag word om outentieke ervaring by skole op te

doen. Volgens Day (1993:44) word hierdie model egter nie deur onderwysersopleidingsprogramme met ope arms ontvang nie as gevolg van die uitdagings om outentieke gevallestudies te genereer.

3.2.7 Die geïntegreerde model

Die geïntegreerde model beklemtoon die belangrikheid van die integrasie van teorie en praktyk in taalonderwysersopleiding. Hierdie model beskou onderrig as 'n komplekse proses wat vereis dat onderwysers kennis dra van taalleerteorieë om dit uiteindelik in die praktyk te kan toepas.

Die integrerende model kombineer die sterkpunte van verskillende taalonderwysersopleidingsmodelle, soos Day (1993) in sy artikel saamvat, naamlik die vakleerling-ekspertmodel (ook die beroepsmodel), die rasionalistiese model (ook die toegepaste onderwysermodel) en die gevallestudiemodel. Volgens Day (1993:46) word die geïntegreerde model beskou as 'n sistematiese benadering tot taalonderwysersopleiding wat verseker dat hierdie student pedagogiese kennis, inhoudskennis, pedagogiese inhoudskennis en ondersteuningskennis verwerf deur 'n verskeidenheid ervarings en aktiwiteite. Dit is ook hierdie benadering wat meestal by verskeie hoërondwysinstansies in Suid-Afrika gebruik word binne die konteks van onderwysersopleiding, juis omdat dit soveel voordele bied.

Die geïntegreerde model moedig onderwysers aan om aan refleksiepraktyke deel te neem, terugvoer te ontvang en voortdurend hul professionele kennis en vaardighede te ontwikkel. Hierdie model beklemtoon ook die belangrikheid van samewerking tussen onderwysers, onderwyseropvoeders en ander belanghebbendes op die gebied van taalonderrig.

Die geïntegreerde model erken dat taalonderrig 'n dinamiese en voortdurend ontwikkelende veld is wat vereis dat onderwysers aanpasbaar en buigsaam moet wees. Dit bied 'n raamwerk vir taalonderwysersopleiding wat onderwysers voorberei om in die uiteenlopende behoeftes van hul studente te voorsien en doeltreffende kommunikeerders in meertalige en multikulturele kontekste te wees, soos dit ook algemeen bekend is binne die Suid-Afrikaanse konteks.

Oor die algemeen is die geïntegreerde model 'n omvattende en holistiese benadering tot taalonderwysersopleiding wat die sterkpunte van verskillende modelle kombineer en die belangrikheid van teorie-praktykintegrasie, reflektiewe praktyk, samewerking en deurlopende professionele ontwikkeling beklemtoon.

Ten slotte bied taalonderwysersopleidingsmodelle 'n raamwerk vir die voorbereiding van taalonderwysers om in diverse kontekste te onderrig. Dit is belangrik vir onderwyseropvoeders om die sterk- en swakpunte van hierdie modelle in ag te neem by die ontwerp van taalonderwysersopleidingsprogramme.

3.3 Die fasilitering van taalverwerwing en -aanleer oor alle opleidingsfasies

Taalvaardigheid kan toegang tot ekonomiese, akademiese en sosiale sfere verseker of beperk, en sodoende 'n mens se kans op sukses verseker of belemmer. Dit is om hierdie rede dat dit van kritieke belang is dat leerders in Suid-Afrika toegang het tot gehaltetaalonderrig in alle fases van hul opleiding. Gevolglik moet onderwysstudente kennis dra van die prosesse wat taalverwerwing en -aanleer begrond en van strategieë om hierdie prosesse in hul klaskamers te fasiliteer. Hierdie afdeling fokus op die fasilitering van taalverwerwing en -aanleer in alle fases

van die kurrikulumraamwerk. Die afdeling beskryf eers wat die verskil tussen taalverwerwing en taalaanleer is en gebruik dan bestaande navorsing om die fasilitering van taalverwerwing in elke onderrigfase te toon. Die navorsing illustreer ook watter vaardighede toekomstige onderwysstudente moet verkry om sodoende hierdie vaardighede by hul leerders te ontwikkel.

Taal is die komplekse, sosiale instrument wat mense gebruik om met mekaar te kommunikeer en hul denke uit te druk (Van Rooy 2017). Effektiewe kommunikasie kan slegs plaasvind as sekere taalstrukture en -konvensies gevolg word (Bester e.a. 2015; Bouwer en Dednam 2019; Lawrence, Le Cordeur, Van der Merwe, Van der Vyver en Van Oordt 2021; Ledwaba en Phatudi 2019; Van der Walt en Evans 2019). Die onderwyser moet 'n hoë vlak van bekwaamheid toon in hierdie taalstrukture en konvensies sowel as voldoende kennis hê van toepaslike onderrigstrategieë om dit suksesvol vir leerders oor alle opleidingsfases te kan fasiliteer. Die term *taalverwerwing* verwys na die natuurlike en spontane proses waardeur 'n kind 'n taal aanleer sonder om noodwendig direkte onderrig te ontvang (Adendorff 2017; Lawrence e.a. 2021; Van der Walt en Evans 2019).

Taalverwerwing begin reeds in die baarmoeder, en babas word dus gebore met die nodige vaardighede om gesproke taal aan te leer, soos uiteengesit deur Bouwer en Dednam in 2019. Hierdie teorie is oorspronklik ontwikkel deur Chomsky (1980), wat 'n ingebore stelsel van universele grammatika beskryf het. Hierdie stelsel bestaan uit 'n reeks ingebore taalreëls en strukture wat verder ontwikkel as gevolg van ons ervarings.

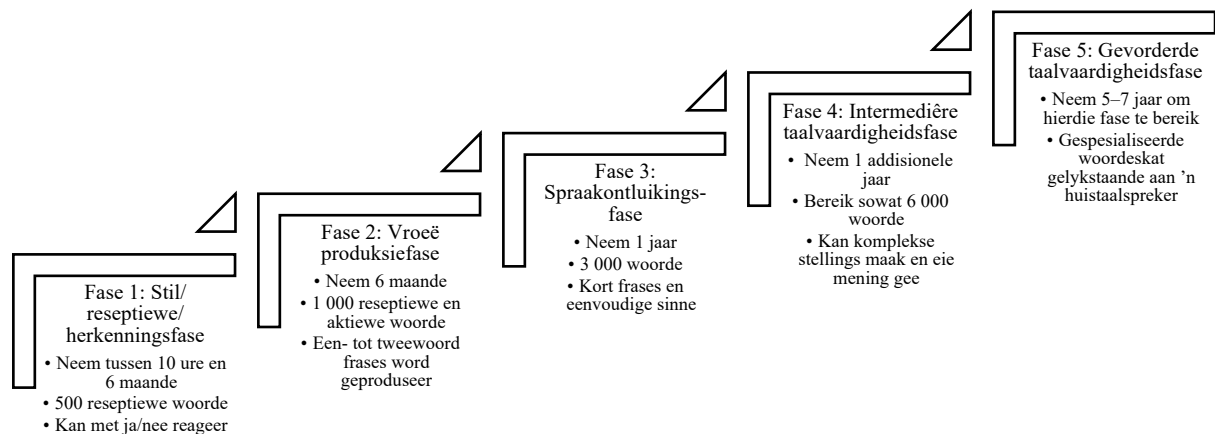
Cook (1985) illustreer die konsep treffend deur 'n analogie tussen taalaanleer en die groei van 'n blom uit 'n blombol te tref, om sodoende Chomsky se teorie te verduidelik. Sy sê dat 'n blombol nie aktief hoef te "leer" hoe om 'n blom te word nie; dit "groeï" eenvoudig as 'n resultaat van sy genetiese potensiaal. Op dieselfde manier hoef kinders nie tradisioneel taal aktief "aan te leer" nie, maar hulle "groeï" in hul taalvermoëns as gevolg van hierdie inherente universele grammatika. Hierdie "groeï" word gelei deur beide genetiese faktore en eksterne faktore in ons omgewing (Chomsky 1980). Die Teorie van Universele Grammatika stel voor dat die proses van taalaanleer die stap-vir-stap groei van ons kognitiewe taalorgaan is wat geaktiveer word deur blootstelling aan taal (Chomsky 1980).

Taalverwerwing kan nie in isolasie ontwikkel nie. Trouens, dit is 'n konstruktiewe (Behrens 2021; Lawrence e.a. 2021; Wessels 2015) proses wat plaasvind wanneer die kind luister na die taal wat ander mense praat en wanneer die kind self die taal praat en eksperimenteer met die gebruik daarvan. Die proses van taalverwerwing vind gewoonlik in die volgende volgorde plaas: luister, praat, lees en skryf (Adendorff 2017). Hierdie aanvanklike taalverwerwing word deur Cummins (1980) beskryf as basiese interpersoonlike kommunikasievaardighede (BIKV). Hierdie BIKV is 'n informele gesprekstaal wat alledaags gebruik word en is die fokuspunt van voorskoolse onderwys en die eerste paar skooljare (Adendorff 2017; Bester e.a. 2015; Bouwer en Dednam 2019; Lawrence e.a. 2021; Van der Walt en Evans 2019).

Aan die ander kant word 'n taal aangeleer deur formele onderwys by 'n skool. Dit is dan waar die individu kennis versamel oor taalstrukture en reëls en ook hierdie kennis en vaardighede toepas op die leer van 'n addisionele taal (Bouwer en Dednam 2019; Lawrence e.a. 2021; Wessels 2015). In Suid-Afrika begin die proses in die grondslagfase (graad 1 tot 3) waar die leerder eers 'n beheersing van die eerste taal moet hê en dan moet leerders 'n addisionele taal aanleer in die intermediêre fase (graad 4 tot 6). Hierdie proses is veronderstel om die kind se taalvaardigheid geleidelik laat ontwikkel na 'n vlak van kognitiewe akademiese taalvaardigheid

(KATV), soos deur Cummins (1980) aangedui. KATV is 'n "meer gesofistikeerde en intellektueel veeleisende taalvaardigheid" (Van der Walt en Evans 2022:14) en word gebruik vir formele akademiese leer. Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) vereis dat leerders kognitief akademiese taalvaardig is in die addisionele taal wanneer hulle die senior fase betree (graad 7) (Adendorff 2017). Dit is belangrik om hier te noem dat vlotheid in 'n taal nie noodwendig akademiese taalgeletterdheid aandui nie omdat leerders eers reseptiewe taalvaardighede aanleer. Dit is waarom dit belangrik is dat hulle ook moet leer skryf in 'n taal (Van der Walt en Evans 2019). Taalvakke word op skool deur die KABV (Departement van Basiese Onderwys 2011) belyn wat fokus op die onderrig en assessering van die vier taalvaardighede, naamlik luister, lees en waarneem (reseptief) en praat en skryf (produktief) (Adendorff 2017; Bouwer en Dednam 2019). Die proses van taalaanleer vind plaas op 'n voorspelbare en opeenvolgende kontinuum (Adendorff 2017; Bester e.a. 2015).

Onderwysers kan leerders help om hul KATV te ontwikkel deur taal 'n prioriteit regoor die kurrikulum te maak (Van der Walt en Evans 2019). Dit wil sê dat onderwysers leerders moet help om hul woordeskat en taalvaardighede op 'n gevorderde vlak te kry waar hulle dan in elke vak krities kan dink en redeneer.



Figuur 1: Fases waardeur 'n spreker gaan om 'n nuwe taal te verwerf (aangepas uit Adendorff 2017:502)

Onderwysers kan slegs leerders help met taalverwerwing en -aanleer oor alle opleidingsfases as hulle kennis dra oor verskeie onderrigbenaderings tot taalonderrig en dit suksesvol kan implementeer (Adendorff 2017; Lawrence e.a. 2021), maar ook oor toepaslike kennis oor taalspesifieke leerhindernisse en intervensie beskik (Bouwer en Dednam 2019). Daar bestaan 'n groot behoefte aan programme by hoëronderriginstellings wat vir onderwysers hierdie vaardighede kan aanleer (Adendorff 2017). Hier onder word verskeie teorieë, benaderings en metodes vir taalverwerwing en -aanleer bespreek.

Taalkenners gebruik hoofsaaklik die konstruktivistiese paradigma om 'n raamwerk te bou waaruit taalverwerwing en -aanleer in die onderwys gefasiliteer kan word. Hierdie paradigma stel dat leer 'n proses is waardeur leerders nuwe kennis vorm deur bestaande kennis te integreer met nuwe inligting (Behrens 2021). Adendorff (2017), Bester e.a. (2015) en Ledwaba en Phatudi (2019) ontleed verskeie historiese teorieë oor taalverwerwing waarvan drie uitgelig kan word: behavioristies, nativisties en kognitivisties. Die behavioristiese benadering bou op B.F. Skinner se werk en stel dat alle leer plaasvind deur "die positiewe versterking van

gewenste gedrag en nieversterking van die gedrag wat ongewens is” (Bester e.a. 2015:10). Hierdie teorie kan ook op taalverwerwing toegepas word wanneer jong kinders gemotiveer, beloon en bemoedig word om ’n taal aan te leer deur middel van nabootsing en herhaling. Volgens hierdie teorie is taalverwerwing ’n proses wat deur eksterne gebeure aangemoedig word. Kyk byvoorbeeld hoe opgewonde ouers word wanneer ’n baba hul eerste woord sê. Die kind sal dan reageer op hierdie positiewe terugvoer deur die woord weer te sê. ’n Opvoeder kan hierdie teorie gebruik om taalverwerwing van die leerder se moedertaal te fasiliteer deur taalspeletjies te speel, wat die leerder sal aanmoedig om te kommunikeer en taalgebruik te oefen terwyl die onderwyser positiewe terugvoer gee.

Aan die ander kant stel die nativistiese teorie van Noam Chomsky dat taalverwerwing ’n aangebore vaardigheid is en dat elke persoon oor “universele grammatika” beskik wat ’n kind help om ’n taal aan te leer (Adendorff 2017:505). Met ander woorde, mense het ’n genetiese aanleg tot taalverwerwing wat geaktiveer word deur jou omgewing (Bester e.a. 2015; Ledwaba en Phatudi 2019). ’n Opvoeder kan hierdie teorie gebruik om gevorderde taalverwerwing te fasiliteer deur lesse en aktiwiteite te inkorporeer wat die leerders se begrip van grammatika en sintaksis sal verbeter sodat hulle meer komplekse taalstrukture en konvensies kan verstaan. Daarteenoor meen die kognitivistiese teorie dat taalverwerwing ’n proses is wat intern geaktiveer word, en gekoppel word aan denke, geheue, aandag en persepsie. ’n Onderwyser kan die behavioristiese teorie gebruik om leerders ’n tweede taal aan te leer deur middel van ritmiese speletjies, rymstrukture, visuele voorstellings en interaktiewe speletjies. Waar die behavioristiese benadering fokus op die omgewing en die nativistiese benadering fokus op die rol van interne vermoëns, fokus die kognitiewe benadering op hoe hierdie twee faktore saamwerk om taal te verwerf en te verstaan.

Adendorff (2017:509–23) en Van der Walt en Evans (2019:26–36) ondersoek verskeie moderne benaderings tot taalverwerwing en -aanleer. In hierdie afdeling word net twee benaderings bespreek, naamlik die kommunikatiewe en taakgebaseerde taalonderrigbenadering. Die kommunikatiewe benadering fokus meer daarop dat leerders kommunikasievaardighede ontwikkel teenoor linguistiese vaardighede. Dit fokus meer op hoe taal spontaan gebruik kan word in outentieke omstandighede en minder op taal- en grammatikareëls. Die taalleerproses word bemiddel deur sosiale interaksie, dus sal leerders dikwels met hierdie benadering kleingroepwerk doen. Hierdie benadering is veral effektief in die Suid-Afrikaanse klaskamer omdat daar elf amptelike tale is. Adendorff (2017:511) noem enkele probleemgebiede van dié benadering, onder andere dat dit soms nie genoeg fokus op ander belangrike aspekte van taal soos die kennis van grammatika en woordeskat nie en ook nie genoeg aandag gee aan die taalkundige kennis en vaardighede wat leerders nodig het om taal te gebruik nie.

Adendorff (2017) voer aan dat die taakgebaseerde benadering meer doeltreffend is in die fasilitering van taalverwerwing as die kommunikatiewe benadering. Dit is omdat die taakgebaseerde benadering voldoende interaktiewe en kommunikasiegebaseerde insette bied wat as ’n vinniger middel vir die verwerwingsproses dien. Dit is ’n leerdergesentreerde benadering gebaseer op die idee dat taalverwerwing plaasvind deur die aktiewe deelname van leerders aan kommunikatiewe aktiwiteite wat hulle blootstel aan die doeltaal eerder as deur die aanleer van grammatika en woordeskat in isolasie. Hierdie benadering behels dat leerders ’n aktiwiteit ontvang waar hulle ’n probleem moet oplos, ’n produk moet maak of ’n sosiale interaksie moet hê wat hulle dwing om die doeltaal in ’n betekenisvolle en realistiese konteks te gebruik. Verskeie voorbeelde van hoe hierdie benadering toegepas kan word in die Suid-Afrikaanse klaskamer word verder deur Adendorff (2017:512–522) bespreek.

Hierdie afdeling het verduidelik wat die verskil tussen taalverwerwing en -aanleer is, en het ook die verskeie benaderings wat gebruik kan word om dit in die onderrigfasies te fasiliteer, ondersoek. Die volgende afdeling verskaf meer inligting oor meertalige taalonderwys en kulturele diversiteit.

3.4 Meertalige taalonderwys en kulturele diversiteit

Gescinska en T'Sjoen (2019) skryf: “Taal is het cement van elk maatschappelyk bestel, en in een multiculturele samenleving is het samenklinken van talen een realiteit en een zegen.”

Hierdie aanhaling van die Belgies-Poolse filosoof Alicja Gescinska en Belgiese letterkundige Yves T'Sjoen verskyn in 'n meningstuk oor leesgeletterdheid geskryf vir die koerant *De Morgen*. In hierdie meningstuk beklemtoon die outeurs dat meertaligheid en daarmee saam kulturele diversiteit 'n werklikheid is, maar dat dit ook 'n seën is. Dit is ook in Suid-Afrika die geval en die toegeruste taalonderwyser sal die meertalige klaskamer tot voordeel van taalaanleer kan aanwend.

In die konteks van die hoëronderriginstelling waar die beoogde program aangebied sal word, is die tale ter sprake Afrikaans, Engels en Sepedi. Dit gaan in hierdie afdeling egter oor die beginsel van meertalige taalonderwys en die tale kan na gelang van geografiese ligging en taalbehoefte aangepas word.

In hierdie afdeling word daar na die begrippe meertaligheid en kulturele diversiteit gekyk en hoe die taalonderwyser hierdie kennis met vrug in die klaskamer kan gebruik.

3.4.1 Die begrip meertaligheid

Meertaligheid en tweetaligheid is twee begrippe wat dikwels in dieselfde asem genoem word. Ter wille van duidelikheid word dit hier afsonderlik beskryf. Tweetaligheid is wanneer iemand twee tale goed beheer, waar meertaligheid die beheersing van meer as twee tale behels (Taljard 2016:119; Nyamayedenga 2021:69). Williams en Dyers (2022:349) waarsku egter teen “die numeriese vorm van meertaligheid” en staan die diglossie-benadering voor in die bestudering van meertaligheid. Dit beteken dus dat daar nie net gekyk word na hoeveel tale mense goed praat nie, maar ook in watter domeine en vir watter doeleindes tale gebruik word. Dit is ook belangrik dat daar kennis geneem word van die begrippe individuele meertaligheid (hoeveel tale praat die individu) en sosiale meertaligheid (betrek taalpatrone en sosiale dinamika) (Williams en Dyers 2022:352–359).

3.4.2 Die begrip kulturele diversiteit

Dit is onvermydelik om, as daar na meertaligheid verwys word, ook kulturele diversiteit by die gesprek in te sluit. Meertaligheid staan nie los van mense se kulture nie en dit is ook iets waarvan die taalonderwyser moet kennis dra. Daar is baie definisies van kultuur, maar ter wille van die konteks is dit goed om na Evans (2016a:141) se definisie van kultuur te kyk, naamlik dat dit 'n stel gedeelde idees, oortuigings of verwagtings is wat die gedrag en houdings van 'n groep mense rig. Voorts verwys Evans (2016b:99) juis na kultureel verantwoordelike onderrig waar die onderwyser die kennis oor hul leerders en hul kulturele gebruike aanwend om leer meer gepas en doeltreffend te maak.

3.4.3 Meertaligheid as norm

Meertaligheid (en kulturele diversiteit) is 'n realiteit, selfs ook in oënskynlik eentalige lande (Edwards 2004; Arnaut e.a. 2016; Williams en Dyers 2022:347,349). Neem 'n land soos Duitsland as voorbeeld waar Duits die amptelike taal is. Laat die tale van die vlugtelinge, gasarbeiders en emigrante ter wille van die argument ter syde. Ter wille van die argument kan die tale in die grensgebiede ook vir eers geïgnoreer word – dit is nou tale soos Deens, Nederduits en Fries. Kan meertaligheid en diversiteit steeds uitgesluit word? Nee, want daar is steeds die verskillende variëteite of dialekte in Duits. Die bekendste is sekerlik Swabies en Beiers wat in die suide van die land gepraat word. Om die waarheid te sê moet Duitsers elders in die land die onderskrifte op televisie lees om die sprekers van hierdie dialekte te volg. Tot dusver is dit net 'n oppervlakkige bespreking van die diversiteit van een taal; daar is nog veel meer onder die oppervlak wat die taalvariëteite net binne Duits in Duitsland betref (vgl. Eichinger en Kallmeyer 2005; Adler en Silveira 2021a, 2021b).

Daar is dus lande waar dit op die oog af lyk of dit eentalig is en hierdie lande mag dalk net een amptelike landstaal hê, maar selfs daar is meertaligheid die norm (Edwards 2004). Met meer mobiliteit veral ná die einde van die Koue Oorlog kan ons inderdaad van superdiverse landskappe praat in lande wat tradisioneel as eentalig gesien is (Arnaut 2016:53).

3.4.4 Die meertalige klaskamer

Die realiteit van meertaligheid het implikasies vir die taalonderwyser in die klaskamer. Seretse (2021:21) skryf tereg: “The issue of linguistic and cultural diversity is a reality that exists in the teaching and learning environment globally. South Africa is no exception.” Meertaligheid in die klaskamer is dus 'n gegewe in Suid-Afrika waar daar, met die onlangse insluit van gebaretaal, 12 amptelike tale is.

Die klaskamer is die mikrokosmos van die samelewing daar buite. Alle klaskamers gaan dalk nie oral ewe meertalig wees nie, maar vaardighede wat vir die meertalige klaskamer met taalonderwys verwerf word, sal ook tot voordeel van 'n minder diverse klas aangewend kan word.

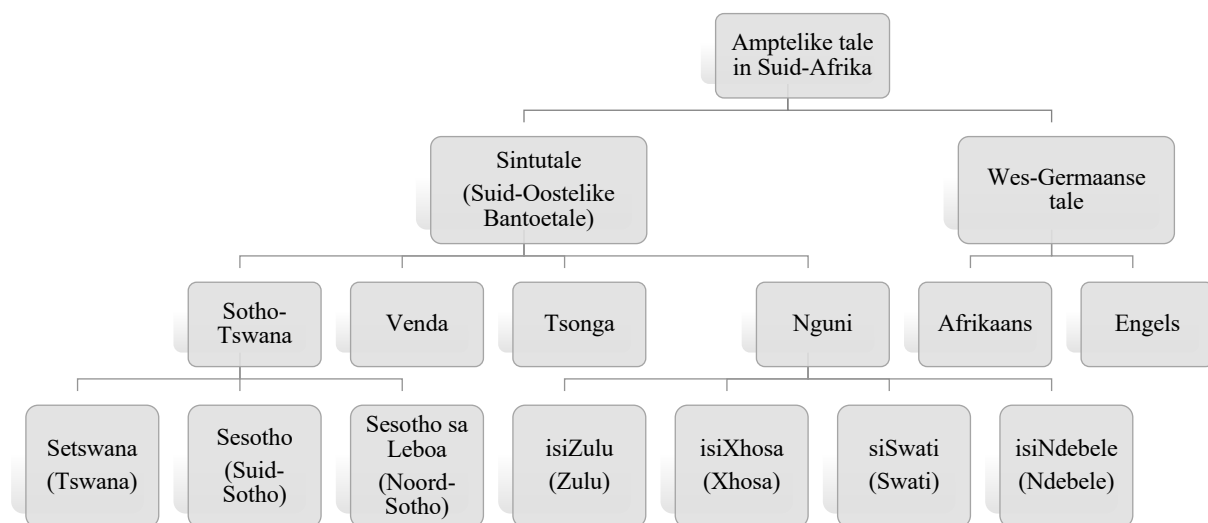
Om sinvol oor die onderrig van enige taal te dink, moet die taallandskap waarbinne die taal gepraat word ook verken word. Die taalonderwyser mag dalk moedeloos voel as dit by meertaligheid kom en mag die meertaligheid dalk nie so rooskleurig ervaar nie. Die taalonderwyser mag dalk in die versoeking kom om alles net in een taal te hanteer. Daar is natuurlik plek vir eentalige geleenthede om die doeltaal goed te vestig; die een hoef nie ten koste van die ander plek te maak nie.

Taalverskeidenheid moet ons nie ontmoedig nie, want daar is taalfamilies. Daar is 11 amptelike tale in Suid-Afrika. Nege daarvan is Afrikatale (ook bekend as Sintutale) en hulle kan hoofsaaklik in twee groepe verdeel word – die Ngunitale en die Sothotale. As jy 'n taal in die een groep kan praat, sal jy ook die ander tale van die groep verstaan (Taljard 2016:124–9). Dit beteken dus as die student buiten Afrikaans en Engels ook 'n basiese kennis van enige van die Sintutale het, kan dit aangewend word om die leerders wat nie Afrikaans of Engels praat nie tuis te laat voel in die taalklas. Dit is veral nuttig om te weet waarmee die leerders moontlik mag sukkel as Afrikaans en Engels aangeleer word. Die tale in die Ngunitaalgroep (Zulu, Xhosa, Ndebele en Swati) word hoofsaaklik in die Oos-Kaap, Wes-Kaap, KwaZulu-Natal en

Mpumalanga gepraat. Die tale in die Sothotalgroep (Suid-Sotho, Tswana en Noord-Sotho – ook bekend as Pedi) word hoofsaaklik in die Vrystaat, Noord-Kaap, Noordwes, Gauteng en Limpopo gepraat. Tswana word natuurlik ook in Botswana gepraat. Venda en Tsonga (ook bekend as Sjangaan) is nie deel van die Nguni- of Sothogroep nie, maar hulle deel woordeskat en grammatika met dié twee taalgroepe. Dié twee tale word hoofsaaklik in Limpopo gepraat (Taljard 2016:124–9).

Afrikaans en Engels is weer deel van die Wes-Germaanse taalfamilie. Ander tale in hierdie groep is Nederlands, Fries, Duits en Engels (Eberhard, Gary en Charles 2023). Dit is belangrik om hiervan kennis te neem. Die leerders in 'n Suid-Afrikaanse klas neem hoogs waarskynlik Engels as huistaal of eerste addisionele taal. Dit beteken dat daar reeds belangrike taalkenmerke van hierdie taalfamilie vasgelê is indien Afrikaans later bygevoeg word. Daar is byvoorbeeld nie lidwoorde in die Afrikatale nie. Indien Engels die onderrigmedium is, moet die Engels-onderwyser dus daarop let en juis oefeninge inbou om die leerder daaraan gewoond te maak. Teen die tyd wat die leerders in 'n klas vir Afrikaans as huistaal of eerste addisionele taal kom, is die begrip van lidwoorde reeds gevestig. Dit geld ook in die geval waar Afrikaans die onderrigmedium is en Engels die eerste addisionele taal is. In die Afrikatale word daar ook nie tussen manlike en vroulike voornaamwoorde onderskei nie, maar in Afrikaans en Engels wel. Dus behoort die leerders se kennis van Engels in Afrikaans aangewend word om die aanleer van addisionele tale nog makliker te maak.

Hier onder volg 'n uiteensetting van die 11 amptelike tale in hul taalfamilies in Figuur 2.



Figuur 2: Uiteensetting van die amptelike tale in hul taalfamilies

3.4.5 Ontginning van meertaligheid as 'n hulpbron

Dit is goed dat die taalonderwyser die klaskamer se taallandskap en kulturele diversiteit ken en erken, maar hoe kan dit ontgin word? Meertaligheid as hulpbron negeer nie die belangrikheid van 'n goeie grondslag in die moedertaal nie. Moedertaalonderrig sluit ook nie meertaligheid uit nie. Dit is in hierdie konteks dat terminologie soos kodevermenging (“code mixing”), kode-wisseling (“code switching”) en spesifiek transtaling (“translanguaging”) na vore kom en dit is juis hier waar daar nog baie navorsing en veral opleidingsgeleenthede in die Suid-Afrikaanse

konteks broodnodig word. Die waarde van transtaling as 'n strategie in die klaskamer is al wêreldwyd ondersoek en uitgewys. Seretse (2021:281) lig 'n paar voordele uit: dit verdiep die verstaan van akademiese inhoud; dit gee erkenning aan die leerders se bestaande taalkennis en -vaardighede en dit dra by tot die interaktiewe klaskamer.

Aluko (2021:44) stel dit dat alhoewel kodewisseling noodgedwonge deur onderwysers gebruik word om die leerders te help, daar genoeg bewyse is dat die onderwysers nie genoeg formele opleiding gekry het om dit doeltreffend in die klaskamer toe te pas nie. Dit is juis hier waar die nagraadse diploma die probleem kan ondervang.

In hierdie afdeling is die begrippe meertaligheid en kulturele diversiteit onder die loep geneem en daar is bespreek hoe die taalonderwyser dit as 'n hulpbron in die klaskamer kan gebruik. Daar is wel nog baie leemtes wat veral opleiding en toepassing van die navorsing oor die doeltreffende gebruik van hierdie tale betref en dit is juis hier waar 'n nagraadse diploma in taalonderwys die leemte mag aanvul. Vervolgens word inligtingstechnologie (IT) in taalonderrig bespreek.

3.5 Inligtingstechnologie (IT) in taalonderrig

Volgens Donaghue (2015:142) beweeg die gebruik van tegnologie in die klaskamerkonteks, veral in taalonderrig, van 'n ondersteuningshulpmiddel (bv. taallaboratoriums en rekenaargesteunde taalonderrig) na 'n vorm van taalonderwys en -oefening ("language instruction and practice"), wat toenemend gefasiliteer word deur persoonlike en mobiele toestelle. Donaghue (2015:142) beklemtoon egter dat verskeie navorsers aantoon dat die suksesvolle integrasie van tegnologie binne die opvoedkundige konteks afhang van die onderwyser. Hul persoonlike oortuigings, aannames en houdings teenoor tegnologie sal die aanvaarding, gebruik, doeltreffendheid en sukses van nuwe inisiatiewe beïnvloed; daarom het onderwysers wat verandering moet implementeer, voldoende tyd, ondersteuning en opleiding nodig, waarsonder dit onwaarskynlik is dat hulle die waarde en voordele van nuwe tegnologie sal verstaan (Donaghue 2015:142). Dit is dus belangrik dat onderwysers in hierdie omgewing effektief voorberei is op moontlike veranderinge in klaskamerpraktyke en ondersteun word deur middel van voortgesette leer (Donaghue 2015:142; Abadiano en Turner 2004; Borko 2004). Hierdie ondersteuning en voortgesette leer kan deel vorm van indiensopleiding (Donaghue 2015:142; Roberts 1998; Richards en Farrell 2005; Wright 2010) en ook addisionele kwalifikasies soos 'n nagraadse diploma in taalonderwys. Sodoende kan die taalonderwyser op 'n effektiewe wyse aan werkvereistes voldoen en op hoogte bly van innovasies in die veld.

Wanneer daar gekyk word na inligtingstechnologie in taalonderrig kan dit nie sonder 'n bespreking oor rekenaargesteunde taalonderrig geskied nie. In Engels word "Computer Assisted Language Learning (CALL)" as die oorkoepelende term gebruik wat nie beperk is tot die rekenaar nie, maar tegnologie in sy geheel (Torsani 2016:2) en beide taalonderrig en -leer insluit (Levy 1997:1).

Volgens Torsani (2016:2) maak rekenaargesteunde taalonderrig in onderwyseropvoeding dikwels deel uit van die onderwysersopleidingsprogramme en dit impliseer dat tegnologie in 'n hele spektrum van kennis ingebed moet wees: taalkundige kennis en veral taalonderrig-kennis, en daarmee moet harmonieer. Stockwell (soos aangehaal deur Torsani 2016:23) redeneer dat daar 'n simbiotiese verhouding moet wees tussen pedagogie en tegnologie.

Tegnologie kan nuwe moontlikhede die lig laat sien binne pedagogie, maar pedagogie kan ook nuwe tegnologie die lig laat sien.

Wanneer daar na die gebruik van inligtingstegnologie gekyk word en hoe dit in taalonderrig geïntegreer kan word, word daar ook gekyk na die taalvaardighede wat leerders moet ontwikkel. Uit Torsani (2016:29) word die volgende taalvaardighede gelys:

Tabel 1: Linguistiese vermoëns in CEFR (Council of Europe 2018), Levy en Stockwell (2006), Stanley (2013) en in Chapelle en Jamieson (2008)

Europese Verwysingskader vir Tale / CEFR (taalaktiwiteite)	Levy en Stockwell (2006) / Stanley (2013)	Chapelle en Jamieson (2008)
• Luister • Mondelinge interaksie • Praat • Lees • Skryf	• Luister • Praat • Lees • Skryf • Grammatika • Woordeskat • Uitspraak	• Luister • Praat • Lees • Skryf • Woordeskat • Grammatika • Kommunikatiewe vaardighede • Inhoudsgebaseerde taal

Torsani (2016:30) redeneer egter dat daar verder gekyk moet word as net na hierdie vaardighedsgebaseerde model om aan te toon hoe tegnologie taalpedagogie kan ondersteun. Hier word Thorne en Smith (soos aangehaal deur Torsani 2016:30) se uiteensetting voorsien:

- Verhoging van insettoegang (en -praktyk) in tweede taal.
- Verbreding van geleenthede vir persoonlike uitdrukking.
- Uitbreiding van moontlikhede vir interaksie met ander mense.
- Aktiwiteite binne sosiale netwerke.

Vir 'n uitgebreide beskrywing oor hoe tegnologie taalpedagogie in elkeen van hierdie punte ondersteun, kan Torsani (2016:30) geraadpleeg word. Dit is egter belangrik om hieruit kennis te neem dat die moontlikhede vir die integrasie van tegnologie binne die taalonderrigkonteks verder strek as die vaardighedsgebaseerde model. Ten opsigte van die integrasie van tegnologie as deel van taalonderrig, moet die volgende aspekte (soos uiteengesit in Torsani 2016:51) in ag geneem word:

Tabel 2: Sommige van die faktore wat die integrasie van tegnologie beïnvloed (Torsani 2016:51)

Sosio-ekonomiese faktore	• Diffusie van tegnologie in die samelewing • Tegnologiese infrastruktuur
Geopolitiese faktore	• Regeringsondersteuning vir aksies oor tegnologieë • Demografie • Vlak van toegang tot en beskikbaarheid van digitale dienste (bv. sensuur)

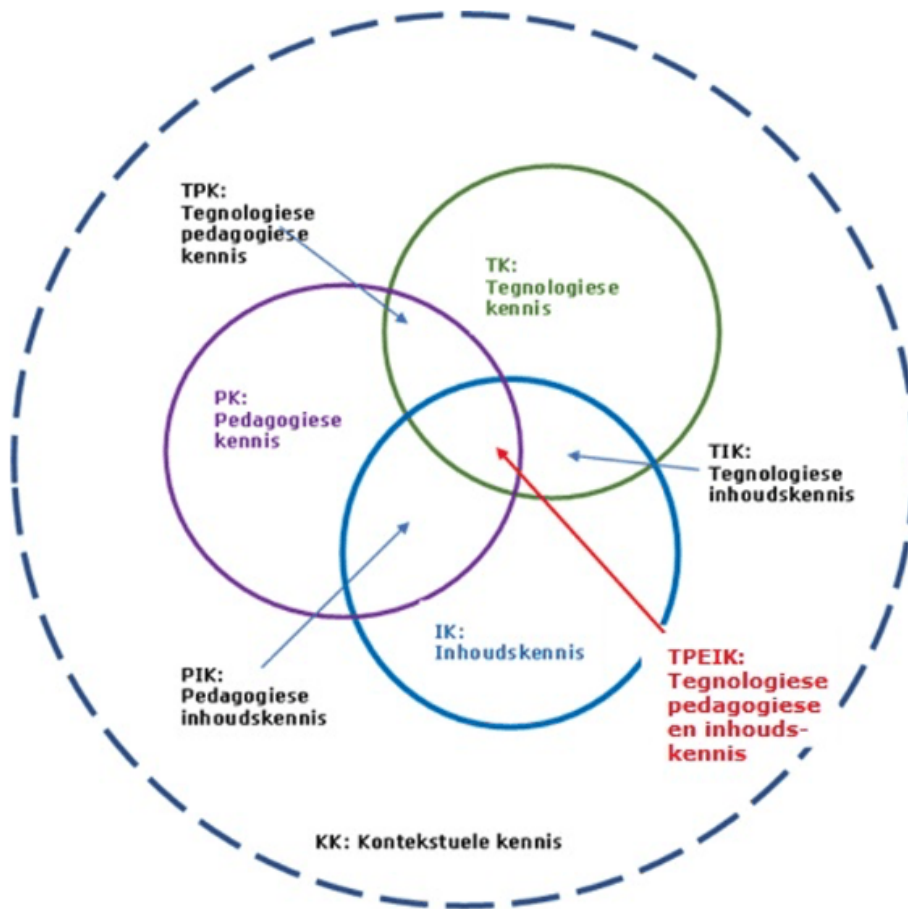
Institusionele faktore	• Teenwoordigheid en tipe toerusting binne 'n instelling • Onderwysersopleiding • Teenwoordigheid van gespesialiseerde personeel • Konvensies en verbintenisse met instellings wat met tegnologiese ontwikkeling werk (bv. universiteite) • Voldoening aan spesifieke ministerieprogramme
Linguistiese faktore	• Taalonderrigmetodes • Kurrikulum en sillabus • Taalvaardighede • Taalkundige vlak • Taalkenmerke
Logistiese en kontekstuele faktore	• Tegniese beskikbaarheid (ook buite die instelling) • Leerkonteks (bv. aandlesse) • Beskikbare tyd
Menslike faktore	• Onderwysers se IT-bevoegdheid • Leerders se IT-bevoegdheid • Motivering

Uit die lys van faktore wat in ag geneem behoort te word tydens die integrasie van tegnologie as deel van taalonderrig, is dit duidelik dat dit 'n komplekse proses is. Derhalwe is dit belangrik dat dit deel uitmaak van 'n taalonderrigprogram, soos in die geval van 'n nagraadse diploma in taalonderwys. Die gebruik van IT in die taalonderwyserklaskamerkonteks behels nie net die gebruik van 'n rekenaar wat gekoppel is aan 'n projektor om 'n stel skyfies te vertoon nie en het die potensiaal om veel verder te strek. Thomas, Reinders en Warschauer (2013) (soos aangehaal deur Torsani 2016:67) toon aan dat daar verskeie faktore is wat bydra tot die integrasie van tegnologie in taalonderrig en inderdaad ook tot die gebrek aan voldoende professionele opleiding.

Vir die suksesvolle integrasie van tegnologie in taalonderrig kan 'n model van bevoegdhede ("model of competencies") gebruik word. Een van hierdie modelle is die TPACK-model, oftewel Technological Pedagogical Content Knowledge model (Afrikaans: TPEIK [tegnologiese pedagogiese inhoudskennis] (Taylor en Van der Merwe 2022)). Hierdie model bestaan dus uit drie tipes kennis, naamlik tegnologiese kennis, pedagogiese kennis en inhoudskennis. Elkeen van hierdie tipes kennis word nie afsonderlik beskou nie, en oorvleuel telkens met mekaar wat dan weer op sy beurt drie afsonderlike velde teweeg bring, naamlik tegnologiese pedagogiese kennis, tegnologiese inhoudskennis en pedagogiese inhoudskennis. Vergelyk die onderstaande figuur (Taylor en Van der Merwe 2022, aangepas uit Mishra 2018).

Hierdie model kan gebruik word om insig te verkry vir 'n werkbare metode wanneer dit kom by die gebruik en integrasie van tegnologie in 'n opvoedkundige en veral taalonderrigkonteks. Dit kan ook gebruik word deur taalonderwysers as 'n manier van dink oor hoe verskeie aspekte binne die praktyk geïntegreer kan word. Tydens kurrikulumontwerp, lesbeplanning, assessering en selfs navorsing kan daar byvoorbeeld van IT gebruik gemaak word om uiteindelik leer onder leerders te bevorder.

Hier onder is 'n voorbeeld van hoe die TPEIK-model verband kan hou met taalonderrig:



Figuur 3: Die TPEIK-model (Taylor en Van der Merwe 2022)

- Inhoudskennis (IK): Die onderwyser beskik oor grondige kennis oor die Afrikaanse taal, insluitend die grammatika, woordeskat, fonetiek en kulturele aspekte.
- Pedagogiese kennis (PK): Die onderwyser is vertroud met taalonderrigmetodologieë en strategieë (insluitend tegnieke vir die onderrig van geletterdheid) en die verskillende taalvaardighede en beskik ook oor kulturele bewustheid. Hy/sy weet hoe om 'n ondersteunende en kultureel inklusiewe klaskameromgewing te skep.
- Tegnologiese kennis (TK): Die onderwyser is vertroud met verskeie tegnologie-instrumente wat taalleer kan verbeter, soos multimedia-aanbiedings, interaktiewe e-boeke, virtuele velduitstappies en aanlyn besprekingsforums.

Hier onder word die kennisdomeine gekombineer met behulp van die TPEIK-model:

- Tegnologiese inhoudskennis (TIK): Die onderwyser integreer hul tegnologiese en inhoudskennis deur 'n versameling interaktiewe digitale verhale en e-boeke in Afrikaans saam te stel wat geskik is vir die leerders se ouderdom en taalvaardigheidsvlak. Hierdie hulpbronne strook met die kurrikulum en verskaf boeiende inhoud om lees- en begripvaardighede te ondersteun.

- **Tegnologiese pedagogiese kennis (TPK):** Die onderwyser kombineer hul pedagogiese en tegnologiese kennis deur 'n lesplan te ontwerp wat die digitale verhale gebruik. Hy/sy struktureer die les om begeleide leesaktiwiteite, groepbesprekings en multimedia-aanbiedings wat met die verhale verband hou, in te sluit. Die onderwyser gee ook duidelike instruksies oor hoe om die digitale materiaal te navigeer en daarmee om te gaan.
- **Tegnologiese pedagogiese en inhoudskennis (TPEIK):** Die onderwyser meng al drie kennisdomeine effektief. Hy/sy ontwerp 'n taalleerervaring waar leerders betrokke raak by die digitale stories in die klas en by die huis. In die klas fasiliteer die onderwyser besprekings wat leerders aanmoedig om die verhale se temas en kulturele elemente te ontleed. Tuis het leerders toegang tot die digitale verhale op 'n veilige aanlyn platform, en die onderwyser bevorder aanlyn besprekings onder leerders om geskrewe kommunikasievaardighede te oefen.

3.6 Assessering in taalonderrig

Assessering in die konteks van taalverwerwing en -aanleer verwys na “die versameling van inligting oor leerders se taalkennis en hul vermoë om taal op 'n veelsydige dog gepaste manier te kan gebruik” (Van den Berg 2022:144). Hierdie inligting word dan gebruik om te bepaal of die leerder oor die nodige vaardigheid en kennis van die taal beskik. Taaltoetsing verskaf nie net inligting oor taalvermoë nie maar dien ook as 'n diagnostiese hulpbron wat vir die onderwyser 'n aanduiding kan gee waar probleemareas lê by die leerders en selfs by die taalbeleid en kurrikulum (Van Dyk en Weideman 2022). Dus is die ontwikkeling en toepassing van taaltoetsing 'n integrale deel van taalontwikkeling.

Van den Berg, en Van Dyk en Weideman (2022) onderskei tussen twee verskillende assesseringsformate wat gebruik word wanneer taal geassesseer word, naamlik toetsing (summatief) en klaskamerassessering (formatief). Taaltoetsing is hoofsaaklik formatief en het 'n diagnostiese doel om assessering van leer te bepaal en meer spesifiek die vlak van akademiese taalgeletterdheid. Van Dyk en Weideman (2022) meen dat taaltoetsing voordelig is in die sin dat dit leerders se spesifieke taalleerbehoefes kan bepaal en sodoende kan die onderwyser die kurrikulum aanpas om verskeie leerders se behoeftes aan te spreek. Verder kan dit ook gebruik word om die diagnose van taalprobleme te vergemaklik. 'n Leerder met leerhindernisse in taal kan spoedig geïdentifiseer word en na die regte spesialis verwys word. Die onderwyser kan ook hierdie inligting gebruik om intervensie en remediëring toe te pas. Verdere taaltoetsing kan dan bepaal of hierdie intervensie suksesvol was. In kort, stel Van Dyk en Weideman (2022) voor dat taaltoetsing taalkundiges help om “ingeligte besluite” te neem rondom die implementering van taalonderrigstrategieë en meen hulle dat dit dus uiters belangrik is dat meer aandag geskenk word aan die ontwikkeling van geskikte taaltoetsingsinstrumente.

Volgens Van Dyk en Weideman (2022) het die fokus van die behavioristiese taaltoetsing verskuif na 'n vermenging van taaltoetsing en assessering omdat daar 'n groter klem op kwalitatiewe data en reflektiewe praktyk geplaas word. Hierdie twee soorte assessering moet mekaar aanvul. Die gehalte van 'n taaltoets word dikwels bepaal deur hoe betroubaar en geldig dit as assesseringsinstrument is; met ander woorde, meet dit wat dit veronderstel is te meet? Van Dyk en Weideman redeneer dat taaltoetsers eerder moet fokus op verantwoordelike ontwerp.

Van Dyk en Weideman identifiseer 14 ontwerpbeginsels vir verantwoordelike taaltoetsontwerp soos aangedui in die diagram hier onder:

Ontwerpbeginsels vir taaltoetse

- Sistemiese integrasie van veelvuldige komponente
- Spesifiseer beperkings
- Verseker betroubare meting en wees realisties oor reikwydte
- Evalueer of die toets geldig is
- Sorg dat die toets nuttig en doeltreffend is
- Belyn toets met taalontwikkelingskursusse
- Openbare verantwoordbaarheid
- Ontwikkel en organiseer onderskeie onderdele
- Aantreklike ontwerp
- Teoreties verdedigbare konstruk
- Duidelike artikulasie van uitkomstes
- Sosiale aanvaarbaarheid en ontvangs (maak dit toeganklik)
- Aanleerders moet by die toets baat en nie benadeel word nie
- Bou voortdurend aan die reputasie van geloofwaardigheid van die instrument

Figuur 4: Ontwerpbeginsels vir verantwoordelike taaltoetsontwerp (Van Dyk en Weideman 2022)

Op alle punte van die toetsontwerpproses moet die ontwerpers daarna streef om die beginsels van “betroubaarheid, geldigheid, rasonale artikulasie van die konstruk, die verantwoordbaarheid, sorgsaamheid of regverdigheid” (Van Dyk en Weideman 2022:131) na te streef. Hierdie toetsontwerpproses bestaan volgens Van Dyk en Weideman (2022) uit vyf fases:

- Identifisering van die taalprobleem.
- Toepassing van tegniese verbeelding en kennis.
- Verbeeldingryke oplossing word ontwerp.
- Oplossing word teoreties regverdig.
- Hersiening en finalisering van bloudruk.

Van Dyk en Weideman (2022) verduidelik hoe hierdie taaltoetsontwerpproses geïmplementeer is by verskeie Suid-Afrikaanse universiteite om belynde akademiese geletterdheid te meet en ook sodoende nuwe studente te ondersteun. Aanvanklik was daar ’n probleem met die konstrukgeldigheid van hierdie assesserings maar die ontwerpers het die toetse stroombelyn deur die proses wat hier bo beskryf is, te implementeer. Sodoende het die ontwerpers verskeie subtoetse of toetstake ontwerp wat akademiese geletterdheid kan meet.

In Suid-Afrika word ’n kombinasie van taaltoetsing en taalassessering beoefen. Van den Berg (2022:144) fokus op klaskamerassessering (KKA), wat sy beskryf as “dinamies van aard omdat dit onderwysers en leerders in voortgesette assessering betrek”. Taalassessering word dikwels gebruik om vaardigheid te meet, vir prestasie, vir plasingsdoeleindes en vir diagnostiese redes. Die gebruik van KKA op ’n mikrovlak kan help om die swak- en sterkpunte van leerders te identifiseer, wat onderwysers in staat stel om die leermateriaal en onderrigstrategieë aan te pas om leerders beter te ondersteun. Op makrovlak kan die inligting gebruik word om aanpassings te maak aan die kurrikulum of ontwikkelingsprogram. Onderwysprogramme moet veral klem

lê op die onderrig van KKA aangesien dit 'n uitdagende en komplekse taak is met die doel om “leer te ondersteun en onderrig te verbeter” (Van den Berg 2022:144). KKA kan formeel (klastoetse) of informeel (waarneming, portefeuljies) wees en kan gebruik word om leerders te motiveer. Assessering kan ook formatief of summatief wees. Summatiewe assessering is assessering *van* leer en vind dikwels aan die einde van 'n kursus plaas. Dit word gebruik “om leerders se uiteindelijke vaardigheidsvlakke en akademiese prestasie te evalueer” om te bepaal of hulle na die volgende leereenheid kan beweeg (Van den Berg 2022:147).

Aan die ander kant kan beide onderwysers en leerders formatiewe assessering gebruik om *terugvloei* te genereer. Die onderwyser benut die inligting om hul pedagogiese strategieë aan te pas, terwyl die leerder dit reflektief gebruik en kan aanwend om hul insig te verbeter (Van den Berg 2022:148). Dit dien dan as assessering *vir* leer. Formatiewe assessering kan ook funksioneer as assessering *as* leer. Dit gebeur wanneer leerders hul eie prestasie of dié van ander leerders assesser en sodoende 'n groter bewustheid van hul eie denkprosesse ontwikkel. Met hierdie aktiewe benadering tot leer word leerders se metakognisie gestimuleer wanneer hulle 'n geleentheid gegun word om krities te reflekteer oor hul eie werk.

In die konteks van taalverwerwing en -aanleer speel assessering 'n integrale rol in die bepaling van leerders se taalvermoëns en vaardighede. Taaltoetsing is nie net 'n diagnostiese hulpbron nie, maar kan ook gebruik word om intervensie en remediëring toe te pas en sodoende die taalbeleid en kurrikulum aan te pas om aan leerders se individuele behoeftes te voldoen. Die ontwerp van geskikte taaltoetsinstrumente is van kardinale belang en moet op verantwoordelike ontwerpbeginsels gebaseer wees. Hierdie ontwerpproses moet alle fases van die toetsontwerpproses dek om betroubare en geldige assesseringsinstrumente te verseker. 'n Kombinasie van taaltoetsing en taalassessering is noodsaaklik in die Suid-Afrikaanse konteks om die akademiese geletterdheid van leerders te meet en te ondersteun. Met 'n fokus op kwalitatiewe data en reflektiewe praktyk kan hierdie assesseringsformate mekaar aanvul en sodoende die gehalte van taalonderrig in Suid-Afrikaanse skole en universiteite verbeter.

4. Empiriese studie

4.1 Metodologie en steekproefneming

Die navorsers het van 'n ingebede gemengde metode as navorsingsbenadering gebruik gemaak. Hierdie benadering veronderstel die aanwending van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe datastelle binne die groter navorsingsontwerp. Die navorsingspopulasie het taalonderwysers, -lektore en navorsers wat spesialiseer in taalonderwys omvat. Die insluitingskriteria het as volg daar uitgesien:

- Taalonderwysers werksaam in die onderskeie fases van basiese onderwys: grondslag-, intermediêre, senior fase en verdere onderwys en opleiding (VOO).
- Taalonderwysers wat tale onderrig soos gestipuleer in artikel 6 van die Grondwet (1996).
- Taalonderwysers werksaam in die onderskeie vlakke van taalvaardigheid: huistaal, eerste addisionele taal (EAT) en tweede addisionele taal (TAT).
- Taalonderwysers wat Afrikaanssprekend is, aangesien die beoogde program van Afrikaans as taal van onderrig-en-leer (LoLT) gebruik gaan maak.

- Dosente wat spesialiseer in die opleiding van taalonderwysers aan 'n Suid-Afrikaanse hoëronderrigsinstitusie.
- Navorsers wat spesialiseer in navorsing oor taalonderwys.

Daar is van onwaarskynlike gerieflikheid- en sneeubalsteekproefneming tydens hierdie studie gebruik gemaak omdat deelnemers geselekteer is op grond van die feit dat hulle maklik bereikbaar is, en respondente mekaar aanspoor om aan die studie deel te neem en sodoende die data-insamelingsproses vir die navorsers vergemaklik.

4.2 Data-insameling

'n Gerekenariseerde self-gedadministreerde vraelys (CSAQ) is as meetinstrument aangewend. Hierdie vraelys het oorwegend uit kwantitatiewe vrae bestaan met twee kwalitatiewe vrae, en is opgestel na aanleiding van 'n deeglike literatuurstudie en in oorleg met 'n onafhanklike statistikus. 83 respondente het die vraelys voltooi en die navorsers het bevind dat daar 'n punt van dataversadiging bereik is.

Die meeste respondente ($n=49$) val in die ouderdomsklas van tussen 43 en 66 jaar, terwyl die meerderheid ($n=70$) vroulik is. Respondente uit al nege Suid-Afrikaanse provinsies het aan hierdie studie deelgeneem, maar die meeste is afkomstig van Gauteng ($n=32$) en die Wes-Kaap ($n=15$). 'n Groot getal respondente ($n=51$) het aangedui dat hulle in 'n stedelike omgewing werksaam is.

Die grootste deel van die respondente ($n=73$) het aangedui dat hulle net Afrikaans en Engels magtig is (skriftelik en mondelings), terwyl enkele ($n=6$) aangedui het dat hulle inheemse tale, bykomend tot Afrikaans en Engels, magtig is. Hierdie tale omvat Xhosa, Noord-Sotho, Suid-Sotho en Tswana. Voorts het die meerderheid van die respondente ($n=72$) aangetoon dat hulle Afrikaans die meeste by hul huise gebruik, terwyl 58 respondente aangedui het dat hulle beide Afrikaans en Engels in hul sosiale kringe gebruik.

Wat die hoogste kwalifikasie van die respondente aangaan is dit duidelik dat die meeste van die respondente oor graadkwalifikasies beskik. 26 respondente het aangedui dat hulle oor 'n baccalaureusgraad beskik, terwyl 25 respondente honneursgrade en/of nagraadse diplomas as hoogste kwalifikasie het. Nege respondente het aangedui dat hulle oor meestersgrade beskik, terwyl 12 respondente doktorsgrade verwerf het. Die meerderheid van die respondente ($n=75$) het voorts aangedui dat hulle oor 'n professionele onderwyskwalifikasie beskik.

Die meerderheid van die respondente ($n=60$) het aangedui dat hulle tans taalonderwysers in Suid-Afrikaanse laer- en hoërskole is. 57 respondente het aangedui dat Afrikaans die taal is wat hulle tans onderrig, terwyl 12 respondente Engels onderrig.

28 respondente het aangedui dat hulle huistaal onderrig, terwyl 42 taal op addisionele vlak (eerste en tweede addisionele vlak) onderrig.

4.3 Data-ontleding

Die kwalitatiewe data is met behulp van 'n tematiese analise deur die navorsers self ontleed.

Kwantitatiewe data is deur 'n onafhanklike statistikus deur middel van beskrywende en inferensiële statistiese metodes ontleed.

4.3.1 Kwalitatiewe data-ontleding

Tydens die kwalitatiewe data-ontleding is daar twee oorhoofse temas geïdentifiseer:

- Eienskappe van 'n suksesvolle Afrikaansonderwyser (omvat tien kodes).
- Inhoud en strukturering van voorgestelde program (omvat nege kodes).

Die onderstaande tabel dien as 'n uiteensetting van die kodes tesame met elke kode se frekwensie wat onder elke tema geïdentifiseer is.

Tabel 3: Geïdentifiseerde kodes van temas tydens die kwalitatiewe analise

Tema 1: Eienskappe van 'n suksesvolle Afrikaansonderwyser	
Kode	Frekwensie
Vakkennis	38
Sagte vaardighede	28
Liefde en passie vir vak	27
Teoretiese kennis van pedagogie	26
Praktiese vaardighede	24
Kreatiwiteit	16
Voortgesette opleiding en leer	15
Waardegedrewe praktyke	11
Geïntegreerde taalonderwys	10
Gehalte-onderwys	4

Tema 2: Inhoud en strukturering van voorgestelde program	
Kode	Frekwensie
Praktiese toepassing van pedagogiese inhoudskennis	25
Kulturele en taaldiversiteit	24
Kennis van inklusiewe taalonderwys	24
Teorie van pedagogiese kennis	24
Akademiese vaardighede	19
Onderrig van die vier taalvaardighede	17
Onderrig van relevante skoolfasies in Suid-Afrika	12
Belangrikheid van kennis oor assessering	8
Suksesvolle aanwending van relevante tegnologiese hulpmiddels	8

Geselekteerde verbatim aanhalings word hier onder verskaf om elke kode toe te lig.

4.3.1.1 Tema 1: Vakkennis

“Dit is belangrik dat jy goed onderlê is in vakkennis.”

“Taalkennis”

“’n Suksesvolle taalonderwyser moet die aspekte van die taal wat hy aanbied goed verstaan.”

“Goeie teoretiese kennis van spesifieke taal.”

4.3.1.2 Tema 1: Sagte vaardighede

“Mensekennis [...] toeganklik, geduldig.”

“... bereidwilligheid om elke kind op hulle vlak te ontmoet en struikelblokke te kan herken.”

“Selfvertroue”

“Leerders moet gemaklik by die onderwyser voel.”

“Moet sy/haar studente verstaan.”

“Pastorale rol.”

“Goeie kommunikasievaardighede [...] geduld, empatie [...] positiewe houding.”

“... iemand wat vertrou kan word.”

“Reflekterend op haar eie praktyke.”

“Toegewyd en entoesiasies oor taalonderrig wees ...”

“Moet aanpasbaar wees ...”

“Entoesiasme”

“Hardwerkend”

“Bou positiewe verhoudings met alle leerders.”

“Klaskamerbestuur en dissipline.”

4.3.1.3 Tema 1: Liefde en passie vir die vak

“Passie vir sy/haar vak.”

“Liefde vir die taal.”

“Liefde vir taal is aansteeklik. Die onderwyser moet dit uitstraal.”

4.3.1.4 Tema 1: Teoretiese kennis van pedagogie

“... ’n strategiese benadering in die klaskamer sodat leerders vaardighede kan aanleer om verskillende afdelings van die taal aan te leer en te verstaan.”

“Die vermoë om basiese reëls en tegnieke aan die leerders oor te dra op ’n vlak waar hulle dit maklik kan verstaan en onthou sonder om ure te spandeer op iets wat hulle nie verstaan nie.”

“... oor teoretiese en praktiese kennis van leer- en onderrig tegnieke beskik.”

4.3.1.5 Tema 1: Praktiese vaardighede

“Om die taal aspekte lewendig te maak met maklike maniere vir die leerders om te onthou.”

“Die vermoë om probleme of strukture te analiseer en op ’n makliker meer praktiese wyse aan die leerders oor te dra.”

“Praktiese kennis oor hoe om hierdie teoretiese kennis toeganklik oor te dra.”

4.3.1.6 Tema 1: Kreatiwiteit

“Moet kan kreatief wees.”

“... behoort kreatief te wees en uit die boks te dink.”

“Kreatiwiteit en buite-boks denke. Vervelige klassie hoort in die 16de eeu.”

4.3.1.7 Tema 1: Voortgesette opleiding en leer

“’n Behoefte om deurlopend te ontwikkel binne die vakgebied.”

“Ingesteldheid tot professionele ontwikkeling.”

“Moet bereid wees om voortdurend te leer en vaardighede en kennis te verskerp.”

4.3.1.8 Tema 1: Waardegedrewe praktyke

“Iemand met Christelike waardes om ten beste met alle leerders te werk.”

“Uiters hardwerkend en toegewy.”

“Eties en waardes-gedrewe.”

“Sosiale gewete.”

“Professionele werksetiek.”

4.3.1.9 Tema 1: Geïntegreerde taalonderwys

“Hulle moet ook oor die vaardigheid beskik om taal as geïntegreerde geheel aan te bied en nie net as lukrake subtemas van taal nie.”

“Hoe om onderrig werklik geïntegreerd te maak en te baseer op die verskillende taalonderrigbenaderings is ook ’n eienskap waardeur die suksesvolle Afrikaansonderwyser gekenmerk word.”

“Holistiese kennis om leerders te verstaan.”

“Dit moet ook fokus op hoe taal bydra tot die groter prentjie van ’n leerder se ontwikkeling en die impak wat dit het op verdere onderrig en leer.”

4.3.1.10 Tema 1: Gehalte-onderwys

“’n Suksesvolle taalonderwyser jaag nie kwantiteit in jou werk nie, maar die kwaliteit daarvan.”

“... verstaan die algemene beginsels van hoe kwaliteit onderrig ...”

“Hoë standaard”

4.3.1.11 Tema 2: Praktiese toepassing van pedagogiese inhoudskennis

“’n Taalonderwyser moet teoretiese en praktiese kennis beskik.”

“Goeie teoretiese kennis van spesifieke taal en ook praktiese kennis oor hoe om hierdie teoretiese kennis toeganklik oor te dra.”

“Die onderwyser moet taal, wat abstrak is, effektief aan leerders kan verduidelik sodat elke leerder dit sal verstaan en geniet.”

4.3.1.12 Tema 2: Kulturele diversiteit

“Genoegsame aandag word beslis nie aan die onderrig van ’n addisionele taal afgestaan nie.”

“... die onderwyser moet ook kennis dra van die verskille tussen moedertaal-tweedetaalonderrig.”

“... het formele opleiding in die taalonderrig van meertalige studente. Het formele opleiding in die ontwikkeling van twee- of meertalige geletterdheidsontwikkeling in die klaskamer.”

“Sensitiwiteit vir verskillende tale.”

4.3.1.13 Tema 2: Kennis van inklusiewe taalonderwys

“Ons kry te doen met heelwat leerders met leerhindernisse en is nie opgelei om die leerders genoegsaam te ondersteun nie.”

“Hulpmiddels vir leerders wat sukkel.”

“Hantering van leerders met leerhindernisse.”

“Inligting oor hoe om baie swak leerders se vermoë te verbeter.”

4.3.1.14 Tema 2: Teorie van pedagogiese kennis

“Beste en nuutste onderrigmetodes.”

“Bevoegdheid in taalkennis, taalleertegnieke.”

“Grondige vak- en metodiekkennis.”

4.3.1.15 Tema 2: Akademiese vaardighede

“Navorsingsvaardighede”

“Oor kritiese denke beskik.”

“Tydsbestuur...”

4.3.1.16 Tema 2: Onderrig van die vier taalvaardighede

“Sodat leerders vaardighede kan aanleer om verskillende afdelings van ’n taal aan te leer en te verstaan.”

“... het taalonderwysers ook nodig om leerders holisties te ontwikkel in alle taalvaardighede.”

“Fokus op multigeletterdheid en hoe dit in die klaskamer gebruik kan word om globale vaardighede te ontwikkel.”

“Dit moet die student toerus met die nodige kennis van alle aspekte van taalonderrig.”

4.3.1.17 Tema 2: Onderrig van relevante skoolfases in Suid-Afrika

“Verstaan waar die leerders is en ontmoet hulle op hulle vlak.”

“Daarby moet ’n Afrikaansonderwyser weet hoe om hul onderrig vir verskillende graadvlakke aan te pas.”

“Die taalonderwyser behoort dus kennis van die progressie van inhoudskennis te hê en hoe die moeilikheidsgraad van iets toe behoort te neem.”

4.3.1.18 Tema 2: Belangrikheid van kennis oor assessering

“Kennis van verskillende assesseringsmetodes is van kardinale belang.”

“... assesseringsmetodes vir verskillende doeleindes, hoe operasionaliseer ek die riglyne rakende assessering in die KABV en interne assesseringsprosesse binne die skool.”

“Assessering van al die komponente (skryf/mondeling/opsomming).”

4.3.1.19 Tema 2: Suksesvolle aanwending van relevante tegnologiese hulpmiddels

“Daarby behoort suksesvolle Afrikaansonderwyser te weet hoe om tegnologie te gebruik, sodat klaskameraktiwiteite werklik daarby baat.”

“Hoe om prakties lesse aan te bied met tegnologie.”

“Vaardigheid om tegnologie in te span vir leer.”

4.3.2 Kwantitatiewe data-ontleding

Die onderstaande tabelle dien as 'n uiteensetting van die beskrywende statistiese ontleding van die empiriese studie.

Tabel 4: Beskrywende statistiese ontleding van geselekteerde algemene taalhoudings m.b.t. meertaligheid

	n	Gemiddeld	Standaard-afwyking
Dit is nodig dat Suid-Afrikaanse skole meertalige ruimtes is	83	4,11	1,137
Afrikaans is 'n inheemse taal van Suid-Afrika	83	4,63	,907
Meer moet gedoen word om alle inheemse tale in Suid-Afrika te bevorder	83	4,51	,739
Engels is die enigste taal wat werklik onderrig behoort te word [Omgekeerde stelling] ³	83	4,61	,678
Moedertaalonderrig tot op die hoogste vlak is noodsaaklik	83	4,41	,898
Verskillende tale in een skool of klaskamer irriteer my [Omgekeerde stelling]	83	3,34	1,451
Totaal (alle vrae)	83	25,6025	3,34933

Tabel 4 is 'n uiteensetting van die ses items wat saamgegroepeer is om geselekteerde algemene taalhoudings met betrekking tot meertaligheid te meet. 'n Vyfpuntlikertskaal is gebruik met die volgende opsies: 1 = stem glad nie saam nie; 2 = stem nie saam nie; 3 = neutraal; 4 = stem saam en 5 = stem volkome saam.

Uit hierdie tabel is dit duidelik dat respondente dit eens is dat Afrikaans wel 'n inheemse taal is. Hierdie afleiding kan gemaak word uit die gemiddeld (4,63/5) van hierdie item met 'n relatiewe lae standaardafwyking (0,907).

Voorts toon die data dat die deelnemers meertaligheid voorstaan (gemiddeld: 4,51/5 en standaardafwyking: 0,739) en dat Engels nie die enigste taal is wat in 'n onderrigsituasie gebruik behoort te word nie (gemiddeld: 4,61/5 en standaardafwyking: 0,678).

Respondente stem saam of stem volkome saam met die standpunt dat moedertaalonderrig tot op die hoogste vlak noodsaaklik is (gemiddeld: 4,41/5 en standaardafwyking: 0,898).

Laastens blyk daar minder konsensus onder die deelnemers oor meertaligheid binne een onderrigsituasie te wees. Die item “Dit is nodig dat Suid-Afrikaanse skole meertalige ruimtes is” toon wel ’n gemiddeld van 4,11/5, maar die standaardafwyking (1,137) is relatief hoog. Die item “Verskillende tale in een skool of klaskamer irriteer my” gaan hand aan hand met die vorige item. Die gemiddeld van laasgenoemde item is 3,34/5 met ’n betreklike groot standaardafwyking van 1,451.

Tabel 4 is ’n uiteensetting van drie items wat by die vraelys ingesluit is om te toets of daar ’n groter behoefte aan teoretiese of praktiese opleiding vir taalonderwysers is.

Tabel 5: Beskrywende statistiese ontleding van die behoefte aan praktiese en/of teoretiese kennis oor taalonderwys

	n	Gemiddeld	Standaardafwyking
Praktiese opleiding in taalonderwys is vir my belangriker as teoretiese opleiding	83	3,3253	1,15936
Teoretiese kennis oor taalonderrig is vir my belangriker as praktiese tegnieke	83	2,5542	,87308
Praktiese tegnieke en teoretiese opleiding vir taalonderwysers is my ewe belangrik	83	4,4096	,84155

Vanuit die inligting in Tabel 5 is dit duidelik dat die meeste respondente van mening is dat praktiese en teoretiese kennis ewe belangrik is en dat beide gelyke aandag in opleiding vir taalonderwysers moet geniet.

Die volgende tabel dien as ’n uiteensetting van 11 items wat saamgegroepeer is om die behoefte aan opleiding in taalonderwys aan te dui.

Tabel 6: Beskrywende statistiese ontleding van die behoefte aan opleiding in taalonderwys

	n	Gemiddeld	Standaardafwyking
Ek is van mening dat verdere opleiding vir taalonderwysers noodsaaklik is	83	4,63	,557
Ek het ’n behoefte aan verdere opleiding in die assessering van ’n taalvaardigheid	83	3,93	,973
Ek het ’n behoefte aan deurlopende professionele ontwikkelingskursusse om op hoogte van my veld te bly	83	4,48	,571
Ek glo dat ’n taalonderwyser se onderrig verbeter as hulle kennis het oor spesifieke onderrigstrategieë en -tegnieke	83	4,53	,549
Dit is belangrik dat ’n taalonderwyser sy/haar eie onderrigstyl moet ontwikkel	83	4,47	,631

Dit is belangrik dat taalonderwysers oor hulle eie praktyke besin	83	4,41	,625
Ek sal graag opleiding wil ontvang oor hoe om binne 'n meertalige klaskamer te funksioneer	83	3,70	1,056
Ek sal graag meer opleiding wil ontvang oor die aanwending van tegnologie in die klaskamer	83	4,17	,867
Ek wil meer leer oor leerhindernisse met betrekking tot taal	83	4,43	,702
Ek sal kennis wil hê oor basislynassesserings (assesserings om 'n leerder se taalvaardigheid op 'n sekere tydstip te meet)	83	4,41	,733
Ek sal graag wil weet watter intervensieprogram aangewend kan word wat bely is met die resultate van basislynassesserings	83	4,51	,705
Totaal	83	47,6627	4,87472

Uit die bostaande tabel is dit duidelik dat respondente dit eens is dat verdere opleiding vir taalonderwysers noodsaaklik is en dat hulle meer te wete sal wil kom oor die volgende aspekte tydens verdere opleiding:

- Spesifieke onderrigstrategieë.
- Kennis oor basislynassesserings om taalvaardigheid te meet en intervensieprogramme wat bely is met die resultate van die basislynassesserings, met spesifieke verwysing na leerhindernisse.
- Kennis oor die aanwending van tegnologie in die taalklaskamer.

Die bostaande tabel het voorts getoon dat sommige respondente opleiding oor assessering in die taalklaskamer en kennis oor funksionering binne 'n meertalige klaskameromgewing by hierdie opleiding ingesluit wil hê.

Na aanleiding van 'n inferensiële statistiese ontleding is daar bevind dat die items wat in Tabel 6 saamgegroepeer is, 'n waardevolle instrument kan wees om die behoefte aan opleiding (relevant tot hierdie studie) vir taalonderwys te meet. Twee aspekte in hierdie verband is ondersoek:

- *Geldigheid* word bepaal deur die inhoud van die vrae te bestudeer en te bepaal of die inhoud van al die vrae bydra tot dieselfde konstruk.
- *Betroubaarheid* word onder meer vasgestel deur die interne konsekwenheid van die meetinstrument te bepaal. Om interne konsekwenheid vas te stel word Cronbach se alfa-koëffisiënt bereken om te bepaal tot watter mate elke respondent se antwoorde op die vrae met mekaar korreleer. As hierdie korrelasie 'n betroubaarheidskoëffisiënt van 0,7 of meer het, kan daar oor die algemeen aanvaar word dat al die vrae dieselfde konstruk meet – in hierdie geval, die behoefte aan opleiding vir taalonderwysers. Die resultate van Cronbach se alfa-koëffisiënt met betrekking tot die items, soos uiteengesit in Tabel 6, het 'n betroubaarheidskoëffisiënt van **0,819** wat daarop dui dat dit 'n matige tot hoë interne betroubaarheid het.
- In die onderstaande tabel word die berekening van Cronbach se alfa-koëffisiënt van die 11 items wat uiteengesit is in Tabel 6, afsonderlik aangedui.

Tabel 7: Cronbach se alfa-koëffisiënt van die 11 items vir die behoefte aan opleiding vir taalonderwys

	Skaal se gemiddeld as item uitgegee word	Skaalafwyking as item uitgegee word	Gekorrigeerde item – totale korrelasie	Cronbach se alfa as item uitgegee word
Ek is van mening dat verdere opleiding vir taalonderwysers noodsaaklik is	43,04	21,304	,418	,811
Ek het 'n behoefte aan verdere opleiding in die assessering van 'n taalvaardigheid	43,73	18,441	,524	,803
Ek het 'n behoefte aan deurlopende professionele ontwikkelingkursusse om op hoogte te bly van my veld	43,18	19,955	,683	,791
Ek glo dat 'n taal- onderwyser se onderrig kan verbeter as hulle kennis het oor spesifieke onderrigstrategieë en -tegnieke	43,13	20,775	,537	,803
Dit is belangrik dat 'n taalonderwyser sy/haar eie onderrigstyl moet ontwikkel	43,19	21,597	,301	,820
Dit is belangrik dat taalonderwysers oor hulle eie praktyke besin	43,25	20,606	,487	,805
Ek sal graag opleiding wil ontvang oor hoe om binne 'n meertalige klaskamer te funksioneer	43,96	19,206	,372	,825
Ek sal graag meer oplei- ding wil ontvang oor die aanwending van tegno- logie in die taalklaskamer	43,49	20,155	,367	,818
Ek wil meer leer oor leerhindernisse met betrekking tot taal	43,23	19,520	,605	,794

Ek sal kennis wil hê oor basislynassessering (assesserings om 'n leerder se taalvaardigheid op 'n sekere tydstip te meet)	43,25	18,947	,670	,787
Ek sal graag wil weet watter intervensie-programme aangewend kan word wat belys is met die resultate van basislynassesserings	43,16	19,426	,618	,793

As daar na die totaal van die gemiddeld (47,6627) van Tabel 6 en die uiteensetting van Tabel 7 verwys word, kan daar 'n totaal aan die meetinstrument wat behoefte aan opleiding in taalonderwys bepaal, toegeken word. Hierdie totaal word dan as volg bereken:

Gemiddeld van totaal in Tabel 6 (47,6627) gedeel deur 11 items van vyf punte elk (55) = 87%. Dit dui op 'n groot behoefte aan 'n kurrikulum wat deur die items verteenwoordig word.

Voorts het ons die volgende drie hipoteses aan die hand van inferensiële statistiese metodes getoets om seker te maak dat die behoefte aan verdere opleiding in taalonderwys goed gedefinieer en gekonseptualiseer word:

- **Hipotese 1:** Die behoefte aan opleiding oor die hantering van 'n meertalige klaskamer is groter by respondente wat aangedui het dat hulle eerste addisionele en tweede addisionele taal aanbied, as by die respondente wat aangedui het dat hulle slegs huistaal aanbied.
- **Hipotese 2:** Die behoefte aan assesseringspraktyke in die klaskamer is laer onder respondente met nagraadse kwalifikasies as by dié daarsonder.
- **Hipotese 3:** Ouer respondente het 'n groter behoefte aan opleiding oor die aanwending van inligtingstegnologie in die klaskamer as jonger respondente.

Hipotese 1 is getoets met data versamel uit die vraag “Ek sal graag opleiding wil ontvang oor hoe om binne 'n meertalige klaskamer te funksioneer” (dien as die afhanklike veranderlike) en die vraag “Watter vlak van taalvaardigheid onderrig jy tans” (dien as onafhanklike veranderlike). Om hierdie hipotese te toets is daar van 'n t-toets gebruik gemaak om te bepaal of daar statisties beduidende verskille tussen die twee veranderlikes voorkom.

Die t-toets verskaf twee stelling uitslae: Die eerste neem aan dat die twee groepe 'n gelyke variansie het. Die ander neem aan dat die twee groepe nie gelyke variansie het nie. Leven se toets (uiteengesit in Tabel 7) toets vir gelyke variansie. Gelyke variansie kan slegs aangeneem word indien die p-waarde (Sig.) groter as 0,05 is (die nul-hipotese is gelyke variansie). In hierdie geval is die p-waarde 0,336, wat beteken dat gelyke variansie nie verwerp kan word nie en daar dus aan hierdie aanname voldoen word.

Tabel 8: Uitslag van Leven se toets vir gelyke variansie in hipotese 1

		Leven se toets vir gelykheid van variansie	
		F	Beduidendheid
Behoeftes aan opleiding in meertalige klaskamer (uit 5)	Gelyke variansie aanvaar	,939	,336
	Gelyke variansie word nie aanvaar nie		

Die uitslag van die t-toets word in Tabel 9 verskaf.

Tabel 9: Uitslag van die t-toets vir hipotese 1

		t-toets vir gelykheid van gemiddelde							
		T	df	Sinrykheid		Verskil in gemiddeld	Standaard-foutverskil	95% vertrouens-interval van die verskil	
				Een-sydige p	Twee-sydige p			Laer	Hoër
Behoeftes aan opleiding in meertalige klaskamer (uit 5)	Gelyke variansie aanvaar	-1,846	59	,035	,070	-,538	,291	-1,120	,045
	Gelyke variansie word nie aanvaar nie	-1,674	28,095	,053	,105	-,538	,321	-1,195	,120

Tabel 9 toon dat die p-waarde vir die ry “gelyke variansie aanvaar” 0,035 is, wat kleiner is as ons vlak van sekerheid (0,05), dus is dit duidelik dat hierdie hipotese ondersteun word.

Hipotese 2 is getoets met data uit die vraag “Ek het ’n behoefte aan verdere opleiding in die assessering van ’n taalvaardigheid” (dien as afhanklike veranderlike) en data uit die vraag “Dui asseblief jou hoogste kwalifikasie aan” (dien as onafhanklike veranderlike). Die groepe vir hoogste kwalifikasie is soos volg ingedeel:

- Respondente met nagraadse kwalifikasie: Almal wat honneursgraad / nagraadse diploma, meestersgraad of doktorsgraad gekies het.
- Respondente sonder ’n nagraadse kwalifikasie: Almal wat Nasionale Senior Sertifikaat (NSS), verdere onderwysdiploma of sertifikaat van beroepsonderwys en baccalaureusgraad gekies het. Respondente wat “Ander” gekies het word ook hierby ingesluit.

Die groepe lyk soos volg:

Tabel 10: Uiteensetting van groepe om hipotese 2 te toets

	Frekwensie	Persentasie	Geldige persentasie	Kumulatiewe persentasie
Respondente met nagraadse kwalifikasie	46	55,4	55,4	55,4
Respondente sonder nagraadse kwalifikasie	37	44,6	44,6	100,0
Totaal	83	100,0	100,0	

Om die t-toets (die parametriesse toets) uit te voer moet die data van beide groepe normaal verdeel wees. Tabel 11 dui die uitslag van die Kolmogorov-Smirnov-toets aan.

Tabel 11: Uiteensetting van die toetse om normaliteit te bepaal met die oog op hipotese 2

	Groepering van respondente volgens kwalifikasie	Kolmogorov-Smirnov		
		Statisties	df	Beduidendheid
Behoeftte aan opleiding in assessering	Respondente met nagraadse kwalifikasie	,229	46	<,001
	Respondente sonder nagraadse kwalifikasie	,243	37	<,001

Die Kolmogorov-Smirnov-toets se nulhipotese is 'n normaalverspreiding. Die lae p-waardes van <0,001 verwerp hierdie normaalverspreiding-hipotese. Ons kan dus met redelike sekerheid sê dat **nie een** van die groepe 'n normaalverdeling het nie. Aangesien 'n normaalverspreiding in **beide groepe** 'n vereiste vir die gebruik van die parametriesse toets is, kan die parametriesse toets nie gebruik word nie. Vir hipotese 2 sou die parametriesse toets weereens die t-toets gewees het. Die nieparametriesse toets in hierdie geval is die Mann-Whitney U-toets. Die uitslag van hierdie toets word hier onder verskaf:

Tabel 12: Uitslag van die Mann-Whitney U-toets om hipotese 2 te toets

	Groepering van respondente volgens kwalifikasie		Statisties	Standaardfout
Behoeftte aan opleiding in assessering	Respondente met nagraadse kwalifikasie	Gemiddeld	3,85	,161
	Respondente sonder nagraadse kwalifikasie	Gemiddeld	4,03	,131

Nulhipotese	Toets	Beduidendheid ^{a,b}	Besluit
Die verspreiding van "Behoeftte aan opleiding in assessering" is dieselfde oor kategorieë van groepering van respondente volgens kwalifikasie	Mann-Whitney U-toets	,649	Behou die nulhipotese
a. Die betekenisvlak is ,050			
b. Asimptotiese betekenis word vertoon			

Deur na die gemiddelde te kyk is dit duidelik dat die nagraadse gegradueerdes nie 'n groter behoefte het aan opleiding ten opsigte van assessering nie. Die p-waarde van 0,649 (0,325 vir 'n eenrigting-hipotese) is ook baie groter as die toegelate 0,05, dus word hierdie hipotese nie ondersteun nie.

Hipotese 3 is getoets deur die gebruik van die resultate van die stelling “Ek sal graag meer opleiding wil ontvang oor die aanwending van tegnologie in die taalklaskamer” (dien as afhanklike veranderlike) en die gebruik van die data oor die vraag “Hoe oud is jy” (dien as onafhanklike veranderlike).

Die groeperings van “ouer” en “jonger” respondente is soos volg gemaak:

- Groep 1: Jonger respondente van 42 jaar en jonger (vier ouderdomskategorieë).
- Groep 2: Ouer respondente van 43 jaar en ouer (vyf ouderdomskategorieë).

Die verdeling van groepe lyk soos volg:

Tabel 13: Uiteensetting van ouderdomsgroepe om hipotese 3 te toets

	Frekwensie	Persentasie
Ouer respondente	56	67,5
Jonger respondente	27	32,5
Totaal	83	100,0

Die gemiddelde vir die afhanklike veranderlike (behoefte aan IT-ondererrig) word in die onderstaande tabel verskaf.

Tabel 14: Uiteensetting van die gemiddelde van ouderdomsgroepe wat 'n behoefte het aan IT-opleiding

	Ouderdomsgroep		Statistiek	Standaardfout
Behoefte aan opleiding in IT	Ouer respondente	Gemiddeld	4,2500	,10272
	Jonger respondente	Gemiddeld	4,0000	,19971

Die parametriesse toets vir hipotese is weereens die onafhanklike steekproef t-toets. Die toets vir normaliteit (een van die voorwaardes om hierdie toets te gebruik) word hier onder verskaf:

Tabel 15: Uiteensetting van die toets vir normaliteit om hipotese 3 te toets

	Ouderdomsgroep	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistiek	df	Beduidendheid
Behoefte aan opleiding in IT	Ouer respondente	,265	56	<,001
	Jonger respondente	,241	27	<,001

Weereens word die nulhipotese van normaliteit verwerp. Die resultate dui dus aan dat nie een van die groepe 'n normaalverspreiding volg nie. Om hierdie rede kan die parametriesse toets

nie gebruik word nie, en moet die Mann-Whitney U-toets (die nieparametriese toets) dus gebruik word. Die uitslae van die Mann-Whitney U-toets word hier onder verskaf.

Tabel 16: Uitslag van die Mann-Whitney U-toets om hipotese 3 te toets

Nulhipotese	Toets	Beduidendheid ^{a,b}	Besluit
1. Die verspreiding van die behoefte aan opleiding in IT is dieselfde oor kategorieë van ouderdomsgroep	Mann-Whitney U-toets	,358	Behou die nulhipotese
a. Die betekenisvlak is ,050			
b. Asimptotiese betekenis word vertoon			

Onafhanklike steekproef Mann-Whitney U-toetsopsomming	
Totaal N	83
Mann-Whitney U	669,000
Wilcoxon W	1047,000
Toetsstatistiek	669,000
Standaardfout	94,575
Gestandaardiseerde toetsstatistiek	-,920
Asimptotiese beduidendheid (2-rigtingtoets)	,358

Die p-waarde van 0,358 (0,179 vir 'n eenrigting-hipotesetoets) is groter as die 0,05-vlak van sekerheid, dus word hierdie hipotese nie ondersteun nie.

4.4 Bespreking en bevindinge

4.4.1 Navorsingsvraag 1

Tot watter mate is daar 'n noodsaak vir verdere opleiding in die onderrig van tale?

Tabel 6 toon aan dat daar 'n duidelike behoefte aan verdere opleiding in taalonderwys by die respondente geïdentifiseer kan word. Daar is voorts vasgestel dat die 11 items wat die behoefte aan verdere opleiding in taalonderwys meet, as geldig en betroubaar bestempel kan word (volg Tabel 7 en die gepaardgaande verduideliking).

Om hierdie navorsingsvraag se beantwoording toe te lig met die bostaande literatuur, kan daar nogmaals na die bevindinge van Kosimov en Latipov (2022), Jabbarov (2020), Johnson en Golombek (2020), Garton (2019) en Sultana (2019) verwys word. Alhoewel hierdie outeurs eenstemmig is in hul voorspraak vir verdere opleiding in die onderrig van tale, blyk dit dat daar met elke studie 'n tweeledige vraagstuk hanteer word. Eerstens word daar leemtes en tekortkominge in bestaande opleidingsprogramme geïdentifiseer en aangepak, en tweedens word daar metodes ondersoek om toekomstige programme vir die voornemende taalonderwyser aan te pas, en te belyn sodat dit voldoen aan die behoeftes van die huidige studentekorps. In albei gevalle kom dit daarop neer dat verdere opleiding in taalonderrig nie net noodsaaklik is nie, maar *onontbeerlik* is vir die voortbestaan van onderrig-en-leer van hoë gehalte oor 'n breë spektrum van fases en vakke heen. Volgens Jabbarov (2020:34) neem taalonderwysers die

voortou by die pedagogiese en sielkundige ondersteuning van hul leerders om kennis, vrye denke, kreatiwiteit en kritiese lewensvaardighede te ontwikkel. Hy voer aan dat die leeu-aandeel van vandag se mees talentvolle graduandi – van allerlei spesialiteitsvelde – hulself later as onderwysers van addisionele tale bevind, dus is die behoefte aan bekwame taalonderwysers groter as ooit.

Buiten hierdie enkele bevindinge, sal 'n taalonderwysprogram vir nagraadse studente – mits dit effektief beplan en gefasiliteer word – bydra tot holisties ontwikkelde, opgeleide en diepdenkende studente, wat op sy beurt kan bydra tot Suid-Afrika se integrasie met die wêreldgemeenskap op kulturele, sosiale en akademiese gebied.

4.4.2 Navorsingsvraag 2

Wat is die omvang van die behoefte aan opleiding vir doeltreffende funksionering in 'n meertalige taalklaskamer?

Vanuit die kwalitatiewe ontleding is dit duidelik dat respondente 'n groot behoefte getoon het aan meer opleiding oor die hantering van meertaligheid en diversiteit veral in die klaskamer-konteks. Tema 2 se kode “kulturele en taaldiversiteit” (volg Tabel 3 en 4.3.1.12) lig hierdie behoeftes uit.

Voorts dui die beskrywende statistiese data aan dat deelnemers meertaligheid en moedertaal-onderrig oor die algemeen voorstaan (volg Tabel 4 en gepaardgaande verduideliking). Tog toon die beskrywende statistiese data aan dat nie al die respondente dit eens is dat hulle meer te wete wil kom oor hoe om binne 'n meertalige klaskamer te funksioneer nie. 'n Gemiddeld van 3,7 uit 5 dui aan dat daar wel 'n behoefte is, maar omdat die standaardafwyking op die stelling “Ek sal graag meer opleiding wil ontvang oor hoe om binne 'n meertalige klaskamer te funksioneer” 1,056 is, kan die afleiding gemaak word dat nie al die respondente met die stelling saamstem nie. Dit is egter veilig om te sê dat die meeste respondente tot 'n mindere of meerdere mate saam met hierdie stelling stem (volg Tabel 6).

Vanuit die inferensiële statistiese data is dit duidelik dat die behoefte aan opleiding in die hantering van 'n meertalige klaskamer groter is by respondente wat aangedui het dat hulle eerste addisionele en tweede addisionele taal aanbied, as by die respondente wat aangedui het dat hulle huistaal aanbied (volg Tabel 8 en 9 en gepaardgaande verduideliking).

Die bevindinge uit die voorafgaande literatuurstudie strook ook met hierdie statistiese data, en kan die beantwoording van hierdie navorsingsvraag verder ondersteun. Volgens Adendorff (2017), Lawrence e.a. (2021) en Van der Walt en Evans (2019) moet die onderwyser oor 'n hoë vlak van bekwaamheid in die verskeie taalstrukture en -konvensies beskik, en boonop voldoende kennis opdoen van toepaslike onderrigstrategieë om dit suksesvol vir meertalige leerdergroepe (in alle opleidingsfasies) te fasiliteer. Taalverwerwing word ook toenemend as 'n natuurlike en spontane proses beskou – waar 'n kind 'n taal aanleer sonder om noodwendig direkte onderrig te ontvang – wat op sigself 'n vereiste vaardigheid vir onderwysers in die meertalige klaskamer geword het. Evans (2016b:99) voeg by dat meertaligheid nie los staan van mense se kulture nie, en dat hierdie taal- en kultuurdiversiteit iets is waarvan die taalonderwyser kennis moet dra. Evans (2016a:141) definieer *kultuur* as 'n stel gedeelde idees, oortuigings of verwagtings wat die gedrag en houdings van 'n groep mense rig, en benadruk dat dit onlosmaaklik is van ons linguistiese agtergronde en kontekste. Gevolglik moet taal-

onderrig op 'n *kultureel verantwoordelike* wyse geskied, waar onderwysers hul leerders se kulturele gebruike prioritiseer om leer meer gepas en doeltreffend te maak. Omdat Suid-Afrikaanse klaskamers veral gekenmerk word aan hul diversiteit – met 'n twaalfde amptelike taal in die vooruitsig – blyk dit dat opleiding binne meertalige leerkontekste op prys gestel moet word in enige bestaande of toekomstige taalonderwyser-opleidingsprogram.

Soos vroeër genoem, kan die klaskamer as 'n *mikrokosmos* van ons samelewing beskou word. Alle klaskamers is dalk nie ewe meertalig nie, maar vaardighede wat in die meertalige klaskamer verwerf word, kan ook tot voordeel van 'n minder diverse klas aangewend word.

4.4.3 Navorsingsvraag 3

Op watter wyse behoort die inhoud van 'n nagraadse diploma in taalonderwys verpak te word?

Die kwalitatiewe data toon dat die volgende aspekte van taalonderwys by verdere opleiding ingesluit behoort te word (volg Tabel 3 en afdeling 4.3.1.11–4.3.1.19):

- Teoretiese kennis oor pedagogie met betrekking tot die vier taalvaardighede (lees, skryf, praat en luister) en relevante skoolfasies in Suid-Afrika.
- Praktiese kennis oor die toepassing van vakkennis en pedagogie.
- Kennis oor die hantering van kulturele en taaldiversiteit.
- Opskerping van akademiese vaardighede, onder meer navorsingsvaardighede, kritiese denke en tydsbestuur.
- Kennis oor inklusiewe taalonderwys.
- Kennis oor assessering in die taalklaskamer.
- Kennis oor die aanwending van relevante tegnologiese hulpmiddels in die taalklaskamer.

Die navorsers het die vraag gevra of daar meer aandag gegee moet word aan praktiese of teoretiese aspekte tydens verdere opleiding in taalonderwys. Daar was van die voorveronderstelling uitgegaan dat praktiese aspekte meer aandag behoort te geniet, maar die beskrywende data van die kwantitatiewe data-ontleding het aangetoon dat die meeste respondente glo dat praktiese en teoretiese kennis ewe belangrik is en dat beide gelyke aandag in opleiding vir taalonderwysers moet geniet (volg Tabel 5). Die kwalitatiewe data ondersteun die resultate van die kwantitatiewe data.

Soos reeds genoem dien die items (volg Tabel 6) wat saamgegroepeer is in sy geheel as 'n betroubare en geldige meetinstrument om die behoefte aan verdere opleiding vir taalonderwysers te meet. Voorts kan die individuele items van hierdie meetinstrument dien as aspekte wat aandag behoort te geniet in die verdere opleiding van taalonderwysers. Hierdie items omvat die volgende opleidingsbehoefte:

- Spesifieke onderrigstrategieë.
- Kennis oor basislynassesserings om taalvaardigheid te meet en intervensieprogramme wat bely is met die resultate van die basislynassesserings, met spesifieke verwysing na leerhindernisse.

- Kennis oor die aanwending van tegnologie in die taalklaskamer.
- Hierdie aspekte van wat opleiding behels strook met die data van die kwalitatiewe studie.

Om 'n duideliker prentjie te kry van die spesifieke behoeftes van die respondente aan die verdere opleiding in taalonderwys het die navorsers tydens die inferensiële statistiese ontleding spesifiek gefokus op die tipiese student wat verdere opleiding in taalonderwys sal oorweeg en wat hul behoeftes is. Daar is van die voorveronderstelling uitgegaan dat die behoefte aan assesseringspraktyke in die klaskamer laer is onder respondente met nagraadse kwalifikasies as by dié daarsonder. Die inferensiële data-ontleding het getoon dat hierdie hipotese nie ondersteun word nie, dus kan daar afgelei word dat alle respondente, ongeag sy/haar hoogste kwalifikasie, 'n behoefte het aan meer kennis oor assesseringspraktyke in die taalklaskamer (volg Tabel 10–12 en gepaardgaande verduideliking).

Laastens het die navorsers aangeneem dat die behoefte aan opleiding oor inligtingstegnologie in die taalklaskamer groter gaan wees onder ouer respondente as by jonger respondente, maar weereens het die inferensiële statistiese ontleding getoon dat die hipotese nie ondersteun is nie, wat daarop neerkom dat alle respondente, ongeag hul ouderdomme, 'n behoefte aan opleiding oor inligtingstegnologie in die taalklaskamer het (volg Tabel 13–16 en gepaardgaande verduideliking).

Tydens die kwalitatiewe data-ontleding is eienskappe van 'n suksesvolle taalonderwyser as tema geïdentifiseer. Hierdie eienskappe en/of strewes word soos volg uiteengesit (volg Tabel 3 en afdeling 4.3.1.1–4.3.1.10):

- Vakkennis
- Sagte vaardighede (sluit onder meer in mensekennis, toeganklikheid, bereidwilligheid om te help, goeie kommunikasievaardighede, reflekerend, toegewydheid en aanpasbaarheid)
- Liefde en passie vir sy/haar vak
- Teoretiese kennis van pedagogie
- Praktiese vaardighede
- Kreatiwiteit
- Voortgesette opleiding en leer
- Waardegedrewe praktyke
- Geïntegreerde taalonderwys
- Gehalte-onderwys

Hierdie data illustreer die uitkomste wat die gevolg moet wees van verdere opleiding in taalonderwys.

Om hierdie navorsingsvraag aan die hand van die literatuur verder te beantwoord, sal daar veral na die *geïntegreerde model* (Day 1993) van taalonderrig verwys word. Sodoende kan die toepaslikheid en haalbaarheid van 'n holistiese opleidingsprogram – wat ewe veel aandag aan teoretiese kennis en praktiese vaardighede skenk – gedemonstreer word.

Vervolgens word die mees oënskynlike voordele wat die geïntegreerde model vir hoëronderrigswynstansies in Suid-Afrika kan inhou, kortliks herbesoek. Eerstens erken die model die belangrikheid van die integrasie van teorie en praktyk in taalonderrigswynsonderrig. Dit beskou onderrig as 'n komplekse proses wat vereis dat onderwysers kennis dra van taalleerteorieë, en hoe om dit uiteindelik in die praktyk toe te pas. Verder kombineer dit die sterkpunte van verskillende taalonderrigswynsopleidingsmodelle, naamlik die vakleerling-ekspertmodel (ook die *beroepsmodel*), die rasionalistiese model (ook die *toegepaste onderwysermodel*) en die gevallestudiemodel. Dit is 'n sistematiese benadering tot taalonderrigswynsopleiding wat verseker dat die student nie net pedagogiese kennis en inhoudskennis opdoen nie, maar ook pedagogiese inhoudskennis (PIK) aan die hand van 'n verskeidenheid ervarings en aktiwiteite. Laastens bied dit 'n betroubare raamwerk vir taalonderrigswynsonderrig wat onderwysers sal voorberei om in die diverse behoeftes van hul studente te voorsien, en doeltreffende kommunikeerders in meertalige en multikulturele kontekste te word.

Taalonderrig is 'n dinamiese en voortdurend ontwikkelende veld wat vereis dat onderwysers ingelig, aanpasbaar en buigsaam is, en hierdie is ook aspekte wat deur die geïntegreerde model volbring kan word. Vir 'n nagraadse diploma in taalonderrigswyn, spesifiek, sal 'n geïntegreerde model verseker dat reflektiewe praktyk, samewerking en deurlopende professionele ontwikkeling prioriteit geniet by elke student.

5. Gevolgtrekking

Die studie wat in hierdie artikel breedvoerig bespreek is, het ten doel gehad om vas te stel hoe die implementering van 'n nagraadse diploma in taalonderrigswyn by 'n Suid-Afrikaanse hoëronderrigswyninstelling daar moet uitsien. In hierdie artikel is daar gefokus op die noodsaak vir verdere opleiding in taalonderrig; die beste praktyke oftewel modelle vir taalonderrig; die fasilitering van taalaanleer en -verwerwing oor die kurrikulumraamwerk heen; meertaligheid en diversiteit in die plaaslike taalonderrigkonteks; die gebruik van inligtingstechnologie (IT) in taalonderrig; en laastens die beste praktyke vir assessering van, vir en as leer binne die bestek van die veld.

'n Uitgebreide literatuurstudie het die empiriese studie ingelei. Hierdie literatuurstudie het ook leiding aan die outeurs gebied ten tyde van die instrumentontwikkeling wat gebruik is met data-insameling. Voorts is die empiriese studie onderneem aan die hand van kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insameling en -ontledingmetodes. Data-ontleding tesame met die literatuurstudie het aanleiding gegee tot die beantwoording van die navorsingsvrae soos uiteengesit in Afdeling 4.4.

Die navorsers het tot die gevolgtrekking gekom dat daar wel 'n behoefte is aan verdere opleiding vir taalonderrigswyns en dat die inhoud van so 'n program die volgende aspekte sal dek: assessering in taalonderrigswyn; taalverwerwing, taalaanleer en taaltoetsing; taalonderrig in 'n veeltalige konteks; vaardighede vir die taalonderrigswyn; 'n navorsingsprojek sowel as die onderrigmetodiek van huistaal en addisionele taal.

Met die bogenoemde bevindinge, maak die navorsers 'n dringende oproep vir taalonderrig en -opleiding van gehalte in die voorgestelde hoëronderrigswynruimte. Dit is nou die verantwoordelikheid van hedendaagse hoëronderrigswyninstellings om te voldoen aan die behoeftes

van toekomstige taalonderwysers in 'n wêreld wat toenemend divers, mobiel, ongelyk en geglobaliseer word. Daar moet nou fokus geplaas word op hoe die hoërondwysinstellings die opleiding van taalonderwysers ontwerp, implementeer en die nalatenskap daarvan verseker.

Bibliografie

- Adendorff, E. 2017. Taalverwerwing en taalonderrig. In Carstens en Bosman (reds.). 2017.
- Adler, A. en M.R. Silveira. 2021a. Welche Dialekte werden in Deutschland gesprochen? Sprache in Zahlen: Folge 2. *Sprachreport*, 37(1):52–53. DOI: <https://doi.org/10.14618/sr-1-2021-adl>.
- . 2021b. Welche Dialekte werden in Deutschland gesprochen? Sprache in Zahlen: Folge 4. *Sprachreport*, 37(3):1–5. DOI: <https://doi.org/10.14618/sr-3-2021-adl>.
- Agudo, J.D.D.M. (red.). 2014. *English as a foreign language teacher education*. Leiden: Brill.
- Aluko, F.R. 2021. Supporting multilingualism as a resource in the classroom. In Omdire (red.). 2021.
- Arnaut, K. 2016. Superdiversity: elements of an emerging perspective. In Arnaut, Blommaert, Rampton en Spotti (reds.). 2016.
- Arnaut, K., J. Blommaert, B. Rampton en M. Spotti (reds.). 2016. *Language and superdiversity*. New York: Routledge.
- Behrens, H. 2021. Constructivist approaches to first language acquisition. *Journal of Child Language*, 48(5):959–83.
- Bester M., I. Joubert, R. Evans, E. Meyer en N. Phatudi. 2015. *Geletterdheid in die grondslagfase*. Hersiene tweede uitgawe. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Bouwer, C. en A. Dednam. 2019. Literacy: challenges in reading, writing and spelling. In Landsberg, Krüger en Nel (reds.). 2019.
- Carstens, W.A.M. en N. Bosman (reds.). 2017. *Kontemporêre Afrikaanse taalkunde*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Carstens, W.A.M. en T.J. van Dyk (reds.). 2022. *Toegepaste taalkunde in Afrikaans*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Chapelle, C. en J. Jamieson. 2008. *Tips for using CALL*. White Plains, New York: Pearson Education.
- Chomsky, N. 1980. Rules and representations. Oxford: Basil Blackwell.

Cook, V.J. 1985. Chomsky's universal grammar and second language learning. *Applied Linguistics*, 6(1):2–18.

Council of Europe. 2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment: Companion volume with new descriptors. Februarie 2018. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (24 Oktober 2023 geraadpleeg).

Day, R. 1993. Models and the knowledge base of second language teacher education. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 11(2):1–13.

Departement van Basiese Onderwys. 2011. *Curriculum and assessment policy statement. Senior phase. English first additional language*. Pretoria: Government Printing Works.

—. 2023. PIRLS 2021: South African preliminary highlights report. Pretoria.

Departement van Hoër Onderwys en Opleiding. 2021. *Statistics on post-school education and training in South Africa: 2019*. Pretoria: Government Printing Works.

Deyrich, M.C. en K. Stunneel. 2014. Language teacher education models: New issues and challenges. In Agudo (red.). 2014.

Donaghue, H. 2015. Changing practice and enabling development: the impact of technology on teaching and language teacher education in UAE federal institutions. In Farrel (red.). 2015.

Duffin, E. 2019. South Africa: university/college graduates 2015, by field of study and degree type. <https://www.statista.com/statistics/765709/postsecondary-graduates-in-south-africa-by-instructional-program> (24 Oktober 2023 geraadpleeg).

Eberhard, D.M., F.S. Gary en D.F. Charles (reds.). 2023. *Ethnologue: languages of the world*. 26ste uitgawe. Dallas, TX: SIL International. <https://www.ethnologue.com/subgroup/207> (24 Oktober 2023 geraadpleeg).

Edwards, V. 2004. *Multilingualism in the English-speaking world: Pedigree of nations*. Malden, MA, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.

Emery, H. 2012. *A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development*. Londen: British Council.

Evans, R. 2015a. Explaining the cultural diversity of the South African classroom. In Evans (red.) 2015.

—. 2015b. Understanding social spaces and cultural practices. In Evans (red.). 2015.

Evans, R. (red.). 2015. *Communication, culture and the multilingual classroom*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

- Farrel, T.S.C. (red.). 2015. *International perspectives on English language teacher education: Innovations from the field*. Londen: Palgrave Macmillan.
- Galal, S. 2023. Gross tertiary school enrollment ratio in South Africa 2011–2020. <https://www.statista.com/statistics/1261626/south-africa-gross-tertiary-school-enrollment-ratio> (24 Oktober 2023 geraadpleeg).
- Garton, S. 2019. Early language learning teacher education: present and future. In Zein en Garton (reds.). 2019.
- Gescinska, A. en Y. T'Sjoen. 2019. Wat het onderwijs en de samenleving nodig hebben: meer tijd voor taal. *De Morgen*, 5 April. <https://www.demorgen.be/nieuws/wat-het-onderwijs-en-de-samenleving-nodig-hebben-meer-tijd-voor-taal~b9ea0a84> (24 Oktober 2023 geraadpleeg).
- Jabbarov, U. 2020. The role of trainings in the formation and development of future foreign language teachers. *Journal of Foreign Languages and Linguistics*, 1(1):34–8.
- Jacoby, J.W. en N.K. Lesaux. 2019. Supporting dual language learners in Head Start: teacher beliefs about teaching priorities and strategies to facilitate English language acquisition. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(2):120–37.
- Johnson, K.E. en P.R. Golombek. 2020. Informing and transforming language teacher education pedagogy. *Language Teaching Research*, 24(1):116–27.
- Kosimov, A. en S. Latipov. 2022. The importance of language education policy and practice in state education systems. *Involta Innovation Scientific Journal*, 9(1):23–7.
- Landsberg, E., D. Krüger en N. Nel (reds.). 2019. *Addressing barriers to learning: a South African perspective*. 4de uitgawe. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Ledwaba, G. en N. Phatudi. 2019. Language and literacy development. In Moodly, Sotuka, Schmidt en Phatudi (reds.). 2019.
- Levy, M. 1997. *Computer-assisted language learning: context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Levy, M. En G. Stockwell. 2006. *CALL dimensions: options and issues in computer-assisted language learning*. New York, NY: Routledge.
- Ludwig, E. En W. Kallmeyer. 2005. *Standardvariation: Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlyn: De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110193985.7>.
- Mishra, P. 2018. The TPACK diagram gets an upgrade. Punya Mishra's Web. <https://punyamishra.com/2018/09/10/the-tpack-diagram-gets-an-upgrade> (24 Oktober 2023 geraadpleeg).
- Moodly, A., N. Sotuka, K. Schmidt en N. Phatudi (reds.). 2019. *Early childhood care and Education (0–4): a transdisciplinary approach*. Suid-Afrika: Oxford University Press.

- Morgan, M. S. en M. Morrison. 1999. *Models as mediators: perspectives on natural and social science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nyamayedenga, M.S. 2021. Teachers' experiences of communicative language teaching in multilingual classrooms. In Omdire (red.) 2021.
- Omdire, M.F. (red.). 2021. *Using multiple languages for learning: evidence-based strategies for teachers*. Kaapstad: Juta.
- Padayachee, K. 2017. A snapshot survey of ICT integration in South African schools. *South African Computer Journal*, 29(2):36–65. DOI: <http://dx.doi.org/10.18489/sacj.v29i2.463>.
- Schön, D.A. 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seretse, T.E. 2021. Exploring practical approaches applied in multilingual classrooms. In Omdire (red.) 2021.
- Stanley, G. 2013. *Language learning with technology: ideas for integrating technology in the classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Stockwell, G. 2007. A review of technology choice for teaching language skills and areas in the CALL literature. *ReCALL*, 19(2):105–120.
- Sultana, N. 2019. Language assessment literacy: an uncharted area for the English language teachers in Bangladesh. *Language Testing in Asia*, 9(1):1–14. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0077-8>.
- Taljard, E. 2015. Explaining the linguistic diversity of the South African classroom. In Evans (red.). 2015a.
- Taylor, R. en M. van der Merwe. 2022. Die oorbrugging van pedagogiese en tegnologiese pedagogiese kennisleemtes van Afrikaans Huistaalonderwysers. *LitNet Akademies*, 19(1):462–510.
- Thomas, M., H. Reinders en M. Warschauer. 2013. Contemporary computer-assisted language learning: the role of digital media and incremental change. In Thomas, Reinders en Warschauer (reds.). 2013.
- Thomas, M., H. Reinders en M. Warschauer (reds.). 2013. *Contemporary computer-assisted language learning*. Londen: Bloomsbury.
- Thorne, S.L. en B. Smith. 2011. Second language development theories and technology-mediated language learning. *CALICO Journal*, 28(2):268–277.
- Torsani, S. 2016. *CALL teacher education: language teachers and technology integration*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Van den Berg, K. 2022. Klaskamerassessering. In Carstens en Van Dyk (reds.). 2022.

- Van der Walt, C. en R. Evans, 2022. *Learn 2 teach: English language teaching in a multilingual context*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Van Dyk, T. en A. Weideman. 2022. Taaltoetsing en die assessering van taalvermoë. In Carstens en Van Dyk (reds.). 2022.
- Van Rooy, B. 2017. Die Afrikaanse taalkunde van toeka tot nou. In Carstens en Bosman (reds.). 2017.
- Wallace, M.J. 1991. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wessels, M. 2015. *Facilitating language learning in the foundation phase*. Suid-Afrika: Oxford University Press.
- Williams, Q. en C. Dyers. 2022. Meertaligheid. In Carstens en Van Dyk (reds.). 2022.
- Zein, S. en S. Garton (reds.). 2019. *Early language learning and teacher education: International research and practice*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781788922661-015>.

Eindnotas

¹ Die bruto tersiêre inskrywingsverhouding verwys na die aantal studente wat in tersiêre onderwys ingeskryf is, ongeag ouderdom, uitgedruk as 'n persentasie van die totale huidige bevolking.

² Soos in die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) vervat. Die hoofstroom-onderrig-en-opleidingsbaan word tans verdeel in die grondslag- (graad R–3), intermediêre (graad 4–6), senior (graad 7–9) en verdere onderwys en opleiding- (graad 10–12) fase.

³ Omgekeerde telling (“reverse scoring”) behels die omkeer van die puntetoekenningstelsel op 'n vraelys of skale deur die punte vir sekere antwoorde of stellings te verander met die doel om bevindinge verder te verifieer.