

VivA se Lees-en-luister-toepassing in 'n taakgebaseerde benadering vir Afrikaans-addisionele taalonderrig in die Intermediêre Fase

Nina-Lari Brewis en Elbie Adendorff

Nina-Lari Brewis en Elbie Adendorff, Departement Afrikaans en Nederlands,
Universiteit Stellenbosch

Opsomming

In hierdie artikel word verslag gelewer oor 'n studie wat vir 'n magisterverhandeling onderneem is waarin daar navorsing gedoen is oor die gebruik van mobiele toepassings as onderrighulpmiddels, hoofsaaklik vir Afrikaans as eerste addisionele taal (AEAT). Die fokus was op die onderrig van lees- en luistervaardighede as deel van letterkunde-onderrig in 'n Suid-Afrikaanse laerskoolkonteks. VivA se Lees-en-luister-toepassing (VivA-toep) is onder die loep geneem. Daar is teoreties ondersoek ingestel na hoe hierdie toep as onderrighulpmiddel in die AEAT-klaskamer 'n bydrae kan lewer om die lees- en luistervaardighede van graad 4- tot graad 6-leerders, veral binne die taakgebaseerde benadering, te ontwikkel.

Gebaseer op die bostaande studie, word die volgende navorsingsvraag in die artikel beantwoord: “In watter mate is VivA se Lees-en-luister-toep, gemeet aan die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) se vereistes, 'n geskikte hulpbron vir die onderrig van letterkunde in Afrikaans EAT aan graad 4- tot graad 6-leerders in 'n taakgebaseerde benadering?”

In die magisterverhandeling, waarop die artikel gebaseer is, is gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp met 'n beskrywende navorsingsmetodologie. Dit word in die artikel kortliks bespreek. Die navorsing wat oor verskeie konseptuele raamwerke gedoen is, onder meer die taalverwerwingsteorie van Krashen (1981, 1982), hoofsaaklik die toevoer- en affektiewefilter-hipotese, mobiele leer en die taakgebaseerde benadering, word onder die loep geneem. Daarby word 'n dokumentontleding van die KABV onderneem om te bepaal wat daarin voorgeskryf word ten opsigte van die onderrig van letterkunde aan leerders in graad 4 tot 6 wat AEAT neem, en die VivA-toep word beskryf.

Die hoofbevinding is dat die VivA-toep voldoen aan die vereistes van die KABV vir die onderrig van lees- en luistervaardighede as deel van letterkunde-onderrig, spesifiek met betrekking tot die onderrig van Afrikaans EAT. In die artikel word een taakgebaseerde les ingesluit waarin die VivA-toep as onderrighulpmiddel geïntegreer word.

Trefwoorde: Afrikaans eerste addisionele taal (AEAT); Intermediêre Fase; Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV); lees- en luistervaardighede; letterkunde-onderrig; m-leer; taakgebaseerde benadering; taalonderrig; VivA se Lees-en-luister-toepassing

Abstract

VivA's *Lees-en-luister* application in a task-based approach for Afrikaans Additional Language teaching in the Intermediate Phase

This article reports on a master's thesis that investigated the use of mobile applications as teaching aids, primarily for Afrikaans as a First Additional Language (FAL). Today's learners grow up in technology-rich environments. Instead of restricting their use of technology, teachers can guide them to use mobile devices as valuable tools for learning.

The study focused on the teaching of reading and listening skills as part of literature teaching in a South African primary school context. VivA's *Lees-en-luister* application was examined to determine how it could be utilised as a teaching aid to support the development of reading and listening skills among Grade 4 to 6 Afrikaans FAL learners within a task-based teaching and learning approach.

The primary research question we sought to answer was: "To what extent is the VivA *Lees-en-luister* app, measured against the requirements of the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS), a suitable resource for the teaching of literature in Afrikaans FAL to Grade 4–6 learners, within a task-based approach?" From this, two secondary research questions emerged, namely: "To what extent does VivA's *Lees-en-luister* app align with the requirements for Afrikaans FAL literature teaching in the Intermediate Phase?" and "How can task-based lessons be designed using VivA's app to support Afrikaans FAL in the Intermediate Phase?" The article draws on the Department of Basic Education's (DBE) Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) requirements for Afrikaans FAL when examining the extent to which VivA's *Lees-en-luister* app is a suitable resource for teaching literature in Afrikaans additional language education.

A qualitative research design with a descriptive research methodology was employed. The study comprised the following components: Firstly, a literature study of relevant conceptual frameworks was undertaken. This included Krashen's second language acquisition theory with a specific focus on the language acquisition phases and the input and affective filter hypotheses, mobile assisted language learning (MALL) (including studies on mobile learning such as Sass's (2022) study), and the task-based approach (in particular Willis's (1996) task framework). Secondly, this was followed by a discussion of the CAPS requirements for literature teaching in the Intermediate Phase to Afrikaans FAL learners in Grades 4 to 6, before the VivA app was examined. Thereafter, one task-based lesson was presented to illustrate how VivA's app could be integrated as a teaching resource for Grades 4–6 Afrikaans FAL learners.

The article concludes that VivA's *Lees-en-luister* app aligns well with the CAPS requirements as a suitable resource for teaching Afrikaans FAL literature to primary school learners in Grades 4 to 6. From a theoretical standpoint, the article illustrates the pedagogical value of mobile applications, especially for additional language teaching. These tools should not replace the teacher's role but function as supplementary resources that support and enrich language instruction.

Keywords: Afrikaans as First Additional Language (FAL); Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS); Intermediate Phase; language teaching; literature teaching; m-learning; reading and listening skills; task-based approach; VivA's *Lees-en-luister* application

1. Inleiding

In hierdie artikel word verslag gelewer oor 'n studie wat vir 'n magisterverhandeling (Brewis 2024) onderneem is.¹ Die doel van die magisterverhandeling was om te ondersoek hoe mobiele toepassings as onderrighulpmiddel vir AEAT gebruik kan word. Daar is veral gekyk na die onderrig van lees- en luistervaardighede as deel van letterkunde-onderrig in die Intermediêre Fase (dit wil sê leerders in graad 4 tot 6).

In die magisterverhandeling, waarop die artikel gebaseer is, is daar gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp met 'n beskrywende navorsingsmetodologie. Die verhandeling se doel was tweeledig. Eerstens is 'n literatuurstudie onderneem oor verskeie konseptuele raamwerke, soos Krashen se tweedetaalverwerwingsteorie, mobiele leer en die taakgebaseerde benadering. Tweedens is 'n dokumentontleding oor die Departement van Basiese Onderwys (DBO) se Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) onderneem om te bepaal wat daarin voorgeskryf word ten opsigte van die onderrig van letterkunde vir graad 4- tot 6-leerders wat Afrikaans EAT neem. Vervolgens het die verhandeling bestaan uit die ontwerp van taakgebaseerde lesse waar die VivA-toep as onderrighulpmiddel in die KABV se leesprosesfases, naamlik prelees, tydens lees en postlees (DBO 2011a:11), geïntegreer is.²

Die fokus op mobiele toepassings as onderrighulpmiddel moet verder verstaan word teen die agtergrond van die huidige generasie wat in 'n tegnologies gedrewe wêreld grootword. Die digitale generasie se lewens sentreer rondom tegnologie (Abu-Ayfah 2020:51) en hulle word anders groot as vorige generasies. Zulkanain, Miskon en Syed Abdullah (2020:2812) maak die stelling dat tegnologie vinnig ontwikkel, en dat daar in die 21ste eeu bykans geen beroep of omgewing is wat nie deur tegnologiese vooruitgang geraak word nie. Statistiek oor selfoongebruik bewys volgens www.statista.com dat dit in Suid-Afrika van 7,9 miljoen gebruikers in 2020 tot 13,88 miljoen in 2024 toegeneem het. Wêreldwyd was daar in 2023 ongeveer 7,2 miljard gebruikers en hierdie getal sal waarskynlik teen 2028 tot 8 miljard groei (Taylor 2023a). In Suid-Afrika was daar in 2023 reeds 26 miljoen slimfoongebruikers – een derde van Suid-Afrika se bevolking (Taylor 2023b).

Die ontwikkeling van mobiele toestelle en mobiele toepassings³ skep geleenthede vir beide taalaanleerders en -aanbieders,⁴ aangesien hulle byna elke dag daaraan blootgestel word (Abu-Ayfah 2020:51). Volgens Götze (2022:1) was Facebook en Twitter (nou X) van die eerste mobiele toepassings wat in taalklaskamers as onderrighulpmiddels gebruik is. Daaglikse blootstelling aan tegnologie beteken egter nie vanselfsprekend dat leerders weet hoe om dit te

gebruik nie. Dit is 'n vaardigheid wat steeds aangeleer moet word, veral wanneer dit in taal-klasse gebruik word.

Die doel van die artikel is om spesifiek ondersoek in te stel na hoe 'n mobiele toepassing in 'n taakgebaseerde onderrig-en-leerbenadering vir die onderrig van letterkunde aan graad 4- tot graad 6-leerders wat Afrikaans EAT neem, gebruik kan word. Om hierdie doel te bereik is die VivA-toep gekies. Die primêre navorsingsvraag ondersoek die mate waarin die VivA-toep, gemeet aan die KABV-vereistes, 'n geskikte hulpbron is vir die onderrig van letterkunde in Afrikaans (EAT) aan graad 4- tot graad 6-leerders in 'n taakgebaseerde benadering. Voorts verskaf ons een taakgebaseerde les wat aandui hoe die VivA-toep as mobiele hulpmiddel in so 'n les ingesluit kan word. Die artikel steun op die vereistes van die DBO se KABV vir Afrikaans EAT wanneer daar 'n oordeel gevel word oor die mate waartoe die VivA-toep 'n geskikte hulpbron vir die onderrig van letterkunde in hierdie betrokke vak is.

Eerstens word 'n literatuuroorsig onderneem om die artikel te kontekstualiseer. In die volgende afdeling word die KABV (veral wat dit oor letterkunde-onderrig in die Intermediêre Fase voorskryf) bespreek, voordat ons die VivA-toep onder die loep neem. Daarna word een voorbeeld van 'n taakgebaseerde les bespreek om te verduidelik hoe die VivA-toep in die klaskamer gebruik sou kon word.

2. Literatuuroorsig

Die literatuuroorsig het ten doel om die konsepte wat deel vorm van die konseptuele raamwerk te verklaar. Hierdie konseptuele raamwerk bestaan uit die volgende konsepte: omskrywings van Krashen (1982) se taalverwerwingsteorie met spesifieke fokus op die taalverwerwings-fases en die toevoer- en affektiewefilter-hipotese; mobiele leer (waaronder ook studies oor mobiele leer, soos dié van Sass [2022]); en die taakgebaseerde benadering (veral Willis [1996] se taakraamwerk).

2.1 Taalverwerwing

Volgens Krashen (1981:1) is taalverwerwing⁵ 'n proses wat betekenisvolle interaksie in die taal wat aangeleer word, moontlik maak. Dit is belangrik dat die interaksie so natuurlik as moontlik moet wees, anders bestaan die moontlikheid dat die leerder angstig sal wees om 'n fout met grammatika of uitspraak te maak.

Lightbown en Spada (1993) beweer dat taalaanleer uit verskeie fases bestaan. Die fases is soos volg deur Adendorff (2017:502) vertaal: die herkenningsfase (ook bekend as die stil of reseptiewe fase); die vroeë produksiefase; die spraakontluikingsfase; die intermediêre taalvaardighedsfase; en die gevorderde taalvaardighedsfase.

Vervolgens word die vyf taalverwerwingsfases, soos deur Adendorff (2017) verwerk, kortliks bespreek en daarna word die VivA-toep se vyf vlakke bespreek.

In die herkenningsfase leer die leerders om basiese betekenis van die nuwe taal te verstaan en hoe om daarop te reageer. Tydens die vroeë produksiefase begin die leerder eenvoudige vrae stel en beantwoord. In die spraakontluikingsfase begin die leerder om kort sinne te lees en

vrae in kort, eenvoudige sinne te beantwoord (Adendorff 2017:502). Die leerder leer in die intermediêre taalvaardigheidsfase om langer sinne te maak en waag dit selfs om 'n mening te lug. Die leerder se addisionele taal moet aan die einde van die laaste fase, die gevorderde taalvaardigheidsfase, so gevorderd wees dat dit bykans op dieselfde vlak as dié van 'n eerstetaalspreker is. Dit beteken dat die leerder se woordeskat in die addisionele taal inhoudsgebaseerd en gespesialiseerd is en dat hy of sy gemaklik is om daarin te kommunikeer.

Net soos taalverwerwing uit vyf fases bestaan, het ons opgemerk dat die VivA-toep óók uit vyf fases of vlakke bestaan (VivA 2022). Die vlakke begin by blootstelling aan eerste woorde in Afrikaans. Vervolgens word die sinne langer en moeiliker, totdat die leerder op die vyfde vlak langer paragrawe hardop kan lees en verstaan.

Bogenoemde vyf taalverwerwingsfases word in 'n tabel met die vyf fases van die VivA-toep vergelyk (Brewis 2024 se uiteensetting):

Tabel 1. Taalverwerwingsfases en die VivA-toep se vyf vlakke

Taalverwerwingsfases	Vlakke van VivA se toep	Ooreenkomste
Herkenningsfase	Eerste woorde	Leerders word op 'n beginnersvlak blootgestel aan die taal en die woordeskat.
Vroeë produksiefase	Eerste sinne	Blootstelling aan sinne vind plaas en leerders begin om eenvoudige vrae te stel en te beantwoord.
Spraakontluikingsfase	Eerste paragrawe	Kort paragrawe word aan leerders vertoon en hulle leer om eenvoudige vrae daarvoor te beantwoord.
Intermediêre taalvaardigheidsfase	Langer paragrawe	Leerders leer om in langer sinne te kommunikeer en wend 'n poging aan om hulle menings te lug.
Gevorderde taalvaardigheidsfase	Lees hardop	Leerders moet die addisionele taal (Afrikaans) op hierdie vlak gemaklik kan lees en verstaan, in ooreenstemming met eerstetaalsprekers.

Volgens Krashen (1982:10–30) is daar vyf taalverwerwingshipoteses wat as basis vir sy taalverwerwingsteorie, -metodes en -benaderings dien, naamlik die affektiewefilterhipotese, die toevoerhipotese, die monitorhipotese, die natuurlikevolgordehipotese en die verwerwing-leerhipotese. Die affektiewefilterhipotese en die toevoerhipotese word voorts bespreek.

Die proses van taalaanleer word deur drie affektiewe faktore beïnvloed (Krashen 1982:31). Hy het drie emosies bepaal wat 'n leerder se affektiewe filter kan verhoog (of verlaag) – naamlik motivering, selfvertroue en ans. Krashen (1982:31) redeneer in sy affektiewefilterhipotese dat optimale taalaanleer in 'n omgewing plaasvind waar 'n leerder hoë motivering, hoë selfvertroue en lae ans ervaar. Volgens Baaqel (2020:44) hang leerders se vermoë om 'n nuwe taal aan te leer af van hulle vermoë om die affektiewe filter so laag as moontlik te hou. Dit sal toelaat dat hulle die taaltoevoer kan inneem en verwerk.

De Waal (2023:198) identifiseer vier strategieë wat leerders se affektiewe filters sou kon verlaag. Eerstens moet die onderwyser die leerders motiveer en aanmoedig om aan klasgesprekke deel te neem. Tweedens moet hy of sy die leerders aanmoedig om die aktiwiteit te voltooi en hulle moet weet dat dit nie verkeerd is om foute te maak nie – dit is eerder die beste manier om te

leer en te verbeter. Derdens moet die leefwêreld van die leerders in ag geneem word – deur byvoorbeeld 'n klasoefening te doen waartydens hulle 'n brief skryf aan iemand wat hulle inspireer. Laastens moet die leerders gemotiveer word om kreatief te skryf deur baie emotiewe woorde en frases in te span.

Die klaskameratmosfeer het 'n groot uitwerking op die leerders se taalaanleervermoë (Veldsman 2021:29). Dit is volgens Veldsman (2021:29) belangrik dat die onderwyser die taal so goed as moontlik aan die leerders moet verduidelik, sodat dit 'n positiewe gevoel by hulle kweek. Die leerders moet op hulle gemak voel om vrae te vra, na te dink en terugvoering te gee. Dit moet dus vir 'n leerder genotvol wees om in die klas te wees, want hiersonder sal hy of sy nie die taal suksesvol aanleer nie. In hierdie verband redeneer Sass (2022:26) dat die taakgebaseerde benadering een van die belangrikste benaderings in 'n tweedetaalklaskamer is.

Bogenoemde faktore speel 'n rol om die affektiewe filters van leerders te verlaag.

Die toevoerhipotese fokus volgens Krashen (1982:20–2) op die verstaan van die taal. Toevoer is die inligting wat aan die leerders verskaf word. Leerders kan nie dadelik in 'n nuwe taal kommunikeer nie; daarom speel die gepaste toevoer wat hulle ontvang, 'n belangrike rol, sodat hulle die taal kan verstaan. Volgens Krashen (1982:22) is dit nie moontlik om vir 'n leerder direk te leer hoe om die woorde reg uit te spreek of te gebruik nie; dit is iets wat deur oefening en herhaling ingeskerp moet word. Hierdie oefeninge en herhaling word gesien as taaltoevoer. Krashen (1982:25) noem dat dit voordelig sal wees om leerders in werklikewêreldsituasies te plaas waar hulle oefen om die nuwe taal te ontvang (luister) en weer te gee (praat). Ons gebruik die VivA-toep as toevoerhulpmiddel in die taakgebaseerde les (vgl. afdeling 6).

Daar is ook 'n verband tussen die affektiewe filter en die toevoer. Die affektiewe filter is volgens Lin, Chao en Huang (2015:729) soos 'n muur tussen die leerder en die taaltoevoer. Met ander woorde, wanneer 'n leerder 'n lae selfbeeld, hoë angs of min motivering ervaar, beteken dit dat die affektiewe filter tussen die leerder en die taaltoevoer hoog is en die leerder derhalwe enige insette uitsny wat moontlik deur taalverwerwing sou plaasvind. Die omgekeerde geld ook: Leerders met lae angstigheid, hoë selfvertroue en sterk motivering het 'n lae affektiewe filter, wat taalverwerwing fasiliteer.

Ons is van mening dat laasgenoemde leerders wat lae angstigheid, goeie selfvertroue en hoë motivering ervaar, meer op hulle gemak sal wees met die gebruik van die VivA-toep.

2.2 Mobiele leer (m-leer) as hulpmiddel vir onderrig

2.2.1 Inleiding

M-leer is volgens Klímova (2019:1) 'n goed gevestigde onderrigmetodologie wat al amper twintig jaar lank in onder meer taalonderrig gebruik word. Dit sluit nie net 'n leerproses in waartydens daar van mobiele toestelle gebruik gemaak word nie, maar ook die gebruik van mobiele toestelle as hulpmiddel om volgens Götze (2022:4) 'n wisselwerking tussen die taalaanleerders onderling, en tussen die taalaanbieder en die taalaanleerder(s) te bewerkstellig.

Klímova (2019:1) skryf dat die vinnige verspreiding van mobiele toestelle tot die gebruik daarvan in onderrig gelei het. Die gebruik van slimfone⁶ en mobiele toepassings groei daagliks en speel 'n groot rol in leerders se alledaagse lewens. Alhoewel slimfone hoofsaaklik vir

kommunikasie en sosiale media gebruik word, kan leerders volgens Ozdamli en Cavus (2011:938) selfone gebruik om toegang tot skoolwerk te verkry en eksamens af te lê.

Volgens Sass (2022:108) kan die gebruik van selfone vir onderrig (m-leer) nuttig wees vir taalverwerwing, aangesien die meeste leerders slimfone besit. Klímova (2019:1) verwys na navorsing wat aantoon dat toepassings op selfone 'n bydrae tot die ontwikkeling van die vier taalvaardighede (skryf, lees, luister en praat) lewer.

Basoglu en Akdemir (2010:1) redeneer dat selfone ligter, kragtiger en goedkoper word. Dit is dus ideaal dat selfone in taalaanleer en -onderrig oor die algemeen benut sal word. Dit kan verskeie leergeleenthede aan leerders voorsien. Dit skep verskeie leergeleenthede, maar verg dat lesse en leermateriaal aangepas moet word om mobiele toestelle as hulpmiddel toeganklik vir leerders te maak (Iqbal en Bhatti 2020:2).

2.2.2 Voordele en nadele van m-leer

Sass (2022:71) wys daarop dat mobiele leer 'n hele aantal probleme met tradisionele onderrig kan oplos. Nie alle leerders leer teen dieselfde tempo nie, en dit is nie altyd vir onderwysers moontlik om hierdie byna onoorkombare aspek van onderrig te akkommodeer nie – veral nie in Suid-Afrika, waar taalklasse meestal uit tussen 30 en 60 leerders bestaan nie. Onderwysers kan nie anders as om dieselfde onderrigstrategie vir die hele klas te gebruik nie en die individuele leertempo van leerders is 'n groot uitdaging. Die risiko is dan dat die tempo van onderrig dikwels nie vir die hele klas geskik is nie en soms kan die tempo dus óf te vinnig óf te stadig wees. Mobiele leer gee leerders seggenskap oor wanneer en teen watter tempo hulle wil werk, én ook watter webtuistes en mobiele toepassings hulle wil gebruik om die leerproses vir hulle te vergemaklik. Sodoende kan hulle, indien hulle sou wou, meer tyd aan 'n sekere onderwerp afstaan en aanlyn materiaal vir ondersteuning en hersiening gebruik. Leerders kan die lesse wat hulle misgeloop het, tuis inhaal, of hulle kan weer deur van die lesse gaan, indien hulle die inhoud wat hulle nog nie goed genoeg verstaan nie, wil hersien.

M-leer bied volgens Sass (2022:108) vir leerders die geleentheid om verantwoordelikheid buite die klaskamer te neem en sodoende hulle outonomie te bevorder. Dit is egter noodsaaklik dat die onderwyser die leerders voortdurend aanmoedig. M-leer word onder meer as 'n beduidende hulpmiddel beskou vir universiteitstudente wat deelyds studeer en dus nie altyd in modules aandag kan gee nie, of nie gereeld klasse kan bywoon nie. Die studente en leerders kan aanlyn by die klasse inskakel, of die inhoud op 'n ander tyd inhaal.

Selfone bied aan leerders die geleentheid om 'n taal in enige omgewing aan te leer. Dit is gerieflik, aangesien die leerder se leeromgewing nie slegs tot die klaskamer beperk is nie (Chinnery 2006:13). Die gebruik van mobiele toestelle vir taalonderrig verminder volgens Kukulska-Hulme (2009:106) die beperkinge van die klaskamermure.

Leermateriaal is nie meer beperk tot gedrukte handboeke nie (Yuhanna, Alexander en Kachik 2020:13). Dit kan nou in 'n PDF-formaat op 'n rekenaar of slimfoon gestoor word en oor en weer gestuur word. Daar is heelwat hulpmiddels vir taalaanleer aanlyn beskikbaar, en video's op YouTube kan leerders met take help.

Chinnery (2006:13) beweer dat mobiele toestelle vir die meeste leerders en studente redelik bekombaar is en dat dit heelwat goedkoper as rekenaars is. 'n Ander voordeel waarna Chinnery

(2006:13) in sy navorsing verwys, is die draagbaarheid van mobiele toestelle. Dit is gemaklik vir 'n taalaanleerder om 'n slimfoon saam te dra, waar hy of sy ook al gaan; dit is dus maklik om studiemateriaal buite die klaskamer te bekom.

Die nadele waarop Chinnery (2006:13) wys, is die feit dat 'n selfoon se skerm aansienlik kleiner as dié van 'n rekenaar is en dat data op die skerm kleiner vertoon. 'n Selfoon se beperkte batterylewe en die feit dat selfone nie altyd onverstoorte netwerkverbinding het nie, is nog nadele. Dit kan probleme veroorsaak wanneer 'n leerder byvoorbeeld 'n toets aanlyn moet aflê, maar dan sukkel om by 'n netwerk in te skakel.

Ander nadele is die feit dat sommige leerders nie hulle eie mobiele toestelle besit nie en dat dit nie altyd vir leerders moontlik is om iemand anders se toestel te leen nie (Olivier 2011:136–7). Taalaanleerders se aandag kan makliker afdwaal wanneer hulle alleen leer (Alexander, Truell en Zhao 2012:199). Dit veroorsaak dat hulle dus nie soveel tyd aan hulle leerinhoud bestee as wat hulle sou wou nie. 'n Ander nadeel is dat hulle probleme met tegnologie ervaar. In die Suid-Afrikaanse konteks kan bygevoeg word dat beurtkrag tot steurnisse tydens aanlyn studiesessies kan bydra.

2.2.3 *Studies oor m-leer*

Slegs Suid-Afrikaanse studies oor m-leer word kortliks hier onder bespreek.

Van Staden (2022) het ná die Covid-pandemie die behoefte aan 'n geskikte toep vir hoër onderwys in die Suid-Afrikaanse konteks geïdentifiseer. Haar studie het op drie toepassings, naamlik WhatsApp, Signal en Telegram, gefokus (Van Staden 2022:310), aangesien dit volgens haar op daardie stadium die drie gewildste toepassings was. Sy het in haar studie bevind dat al drie toepassings gebruik kan word om leeromgewings vir leerders te skep (Van Staden 2022:334). Toe die verskillende toepassings vergelyk is, het Van Staden (2022:334) bevind dat Telegram die beste toep vir leeromgewings is, omdat dit groepe van soveel as 200 000 lede kan akkommodeer. Die toep kan volgens Van Staden (2022:335) ook as een van die veiligste toepassings beskou word.

In Götze (2022) se studie ondersoek sy die gebruik van Instagram in 'n taakgebaseerde gemengdeleerbenadering vir Afrikaanstalverwerwingstudente aan die Universiteit Stellenbosch. Taakgebaseerde lesse is as 'n hulpmiddel gebruik om riglyne te verskaf vir taalaanbieders wat Instagram as hulpbron vir taalaanleer, spesifiek die aanleer van nuwe woordeskat, gebruik. In haar studie kom Götze (2022:103) tot die gevolgtrekking dat sosiale media deur dosente en tutors sowel as taalaanleerstudente as 'n hulpbron gebruik kan word. Sy beklemtoon die feit dat dit belangrik is om Instagram nie as 'n plaasvervanger vir die taalaanbieder te sien nie, maar eerder as 'n hulpmiddel tydens onderrig (Götze 2022:104). Haar taakgebaseerde lesse betrek temas wat met werklikewêreldsituasies verband hou en waarvolgens taalaanleerstudente dan nuwe woordeskat kan aanleer.

Sass (2022) het in haar studie 'n uitspraaktoepassingsmodel saamgestel vir studente wat aan die Departement Afrikaans en Nederlands van die Universiteit Stellenbosch vir die modules Afrikaanse Taalverwerwing 178 en Afrikaanse Taalverwerwing 278 geregistreer is. Die motivering agter die ontwerp is dat die aanleer van 'n taal, veral die aanleer van die uitspraak van die woorde, uitdagend is. Die toepassing wat in haar studie ontwerp is, is slegs teoreties, maar die data is empiries ingesamel en die navorser het afleidings uit die literatuur gemaak. Die doel

van die studie was dat dié toepassing as 'n ondersteunende hulpmiddel sou kon dien vir Engels-sprekende studente wat sukkel om hulle Afrikaanse uitspraak buite die klaskamer te verbeter (Sass 2022:6).

Die toenemende groei in die aantal WhatsApp-gebruikers het veroorsaak dat talle navorsers en taalonderwysers die potensiaal van integrasie van WhatsApp met addisionele taalaanleer ondersoek het – sien onlangse bronne van Lawrence (2021) en Van Staden (2022).

Wat Brewis (2024) se studie van bogenoemde studies onderskei het, was die fokus op Afrikaans EAT-leerders in graad 4 tot 6. Voorts is 'n onderriggebaseerde toep gebruik wat nie deel van sosiale media (soos WhatsApp of Instagram) vorm nie.

2.3 Die taakgebaseerde benadering

Een van die maniere om vir leerders die bes moontlike kans te gee om 'n addisionele taal aan te leer, is om hulle in 'n situasie te plaas wat soortgelyk is aan dié wat hulle in die regte wêreld sal teëkom (Adendorff 2014:2). Indien werklikewêreldsituasies in die taalklaskamer gebruik word, is dit noodsaaklik dat leerders oor goeie kommunikasievaardighede in hulle addisionele taal beskik om sodoende 'n spesifieke taak suksesvol uit te voer.

Die taakgebaseerde benadering word as een van die effektiëste benaderings vir addisionele taalverwerwing beskou, aangesien dit volgens Adendorff (2019:481) en Ellis (2017) die fokus op betekenis, eerder as vorm, plaas. Dit beteken dat die taakaanbieder eers seker behoort te maak dat die taalaanleerder suksesvol in die addisionele taal kan kommunikeer (met ander woorde, dat die korrekte betekenis oorgedra word). Daarna word op vorm (d.w.s. uitspraak of grammatika) en die wyse waarop uitspraak of grammatika verbeter kan word, gefokus (Adendorff 2014:6).

Willis (1996:38) toon aan dat 'n taakgebaseerde lesraamwerk uit 'n voortaan, 'n taaksiklus en 'n nataak bestaan. By die voortaan stel die taalaanbieder die onderwerp of tema aan die taalaanleerders bekend. Die taalaanleerders voltooi kort hersieningsaktiwiteite om hulle vir die nuwe taalvaardighede wat hulle gaan aanleer, voor te berei.

Gedurende die taaksiklus vind beplanning, uitvoering en terugvoering oor die taak plaas. Die gewenste uitkoms van die taak moet volgens Adendorff (2014:6) duidelik aan die taalaanleerders gekommunikeer word, sodat hulle dit suksesvol kan uitvoer. Hulle moet ook genoeg tyd hê om vir die taak voor te berei, aangesien dit moontlik kommunikasie in die addisionele taal vereis. Ná uitvoering van die taak gee taalaanleerders terugvoer aan die res van die klas.

Tydens die nataak verskuif die fokus, wat tot dusver op betekenis was, stelselmatig na die fokus op vorm (byvoorbeeld uitspraak of grammatika). Die taalaanleerders leer hoe om die taal korrek te gebruik. Dit kan op kreatiewe maniere gebeur met behulp van byvoorbeeld speletjies of toneelspele wat op 'n voorafbepaalde scenario gebaseer is. Die taalaanbieder fasiliteer die aanleerders se begrip deur gerigte ondersteuning te bied met die leerinhoud waarmee hulle uitdagings ervaar het.

In die studie waaroor in hierdie artikel verslag gedoen word, is ses taakgebaseerde voorbeeldlesplanne (Brewis 2024) saamgestel waarin die VivA-toep as onderrighulpmiddel gebruik is. Die taakgebaseerde lesse is nie saamgestel vir leerders wat die taal van nuuts af aanleer nie,

maar vir tweedetaalleerders wat Afrikaans EAT neem. Die lesse fokus slegs op die bevordering van die leerders se lees- en luistervaardighede in Afrikaans EAT.

Willis (1996) se taakgebaseerde lesraamwerk, bestaande uit 'n voortoek, taaksiklus en natak, is as vertrekpunt gebruik. In die voorbeeldlesse is die KABV se leesprose deur die VivA-toep ondersteun om die onderrig van Afrikaans EAT aan graad 4- tot graad 6-leerders te fasiliteer en te vergemaklik, en meer spesifiek om hulle lees- en luistervaardighede te bevorder.

Die lesplanne sluit werklikewêreldsituasies in wat die leerders dalk buite die klaskamer kan teëkom. Hulle gebruik Afrikaans (hulle addisionele taal) om tydens die lesse te kommunikeer en doen aktiwiteite in die addisionele taal. Dit verhoog die waarskynlikheid dat leerders tydens die lesse begrip van die addisionele taal ontwikkel, wat hulle later in werklike situasies buite die klaskamer sou kon toepas.

3. Navorsingsmetodologie

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp met 'n beskrywende metodologie is gebruik. Eerstens is 'n literatuurstudie oor die volgende konsepte onderneem: Krashen (1982) se toevoer- en affektiewefilterhipotese en die taalverwerwingsfases, mobiele leer en die taakgebaseerde raamwerk (vgl. afdeling 2). Daarna is 'n dokumentontleding uitgevoer deur die KABV se voorskrifte rakende letterkunde-onderrig aan graad 4- tot graad 6-AEAT-leerders te bepaal (vgl. afdeling 4). Die VivA-toep is aan daardie vereistes gemeet (vgl. afdeling 5). In afdeling 6 word 'n voorbeeldlesplan waarin die VivA-toep as onderrighulpmiddel gebruik word, aangebied. Nassaji (2015:129) is van mening dat so 'n kwalitatiewe beskrywende studie die ideale navorsingsontwerp is om taalaanleer en -verwerwing te ondersoek, omdat dit taalaanleerders as ondersoekfokus het.

Die teoretiese raamwerke wat die studie onderlê, is Krashen se toevoer- en affektiewefilterhipotese. Krashen (1982) se insethipotese is van toepassing, aangesien ons die VivA-toep as inset in die taakgebaseerde voorbeeldlesse gebruik. Die affektiewefilterhipotese is toepaslik, aangesien ons van mening is dat mobiele toepassings 'n gunstige uitwerking op die affektiewe faktore van leerders kan uitoefen, wat dan 'n positiewe invloed het op hoe 'n taal aangeleer en verwerf word. Ten opsigte van die verband tussen die affektiewe filter en toevoer, is die affektiewe filter volgens Lin, Chao en Huang (2015:729) soos 'n muur tussen die taalaanleerder en die taaltoevoer. Met ander woorde, wanneer 'n aanleerder 'n lae selfbeeld, hoë angste of min motivering ervaar, beteken dit dat die affektiewe filter hoog is tussen die taalaanleerder en die taaltoevoer, en die aanleerder sny derhalwe enige insette uit wat moontlik deur taalverwerwing sou plaasvind. Ons is van mening dat leerders wat lae angstigtheid, goeie selfvertroue en hoë motivering ervaar, meer op hulle gemak sal wees met die gebruik van VivA se Lees-en-luister-toep.

4. Letterkunde-onderrig soos voorgeskryf deur die KABV

Volgens Schultz (2018:1) speel letterkunde 'n belangrike rol in die ontwikkeling van leerders, veral op 'n persoonlike vlak. Letterkunde bied meer as net ondersteuning in taalaanleer. Dit kan selfs 'n bydrae tot leerders se persoonlike groei lewer. Om te verseker dat letterkunde leerders se denkwyse beduidend raak, is dit noodsaaklik dat dit op 'n gepaste wyse aangebied word. Dit is belangrik dat leerders oor die nodige vaardighede beskik om letterkunde te begryp en te interpreteer.

In hierdie artikel word die lees- en luistervaardighede wat volgens die KABV vir letterkunde-onderrig vereis word, uitgelig. Hiermee word nie na die tradisionele norme van letterkunde (soos vir prosa en poësie) verwys nie.

Die KABV is volgens Moodley (2013:32) nie heeltemal nuut nie, maar net 'n vernuwing van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV). Die KABV lê die grondslag vir die waardes en vaardighede wat van leerders vereis word om in hulle lewens toe te pas (Schultz 2018:5).

Die KABV vir AEAT in die Intermediêre Fase beklemtoon die voortgesette ontwikkeling van die vier kernvaardighede van taalaanleer, naamlik lees, luister, skryf en praat (DBO 2011a:9). Goed ontwikkelde luister- en leesvaardighede is volgens die KABV belangrik vir leerders om Afrikaans suksesvol te kan aanleer en in die alledaagse lewe in die taal te kan kommunikeer. Die KABV (DBO 2011a:10) noem dat spesifiek twee taalvaardighede, naamlik luister en lees, 'n integrale deel van leer oor verskillende vakke is. Die KABV (DBO 2011a:11) beklemtoon ook dat goed ontwikkelde leesvaardighede noodsaaklik is vir suksesvolle leer. Daarom moet onderwysers verseker dat genoeg korter en langer aktiwiteite wat luister- en leesvaardighede ontwikkel elke week ingesluit word.

Leerders se woordeskatontwikkeling in hulle addisionele taal word hoofsaaklik bepaal deur hoeveel hulle lees (DBO 2011a:11). Dit ondersteun dus die redenasie dat leerders van 'n jong ouderdom af die geleentheid moet kry of aangemoedig moet word om in hulle addisionele taal te lees. Hiermee verbeter hulle woordeskat in die addisionele taal en gevolglik kan hulle makliker daarin kommunikeer. Die bevordering van woordeskat en taalstrukture in die addisionele taal vind hoofsaaklik deur middel van blootstelling aan en interaksie met tekste plaas (DBO 2011a:13). Hoe groter die verskeidenheid tekste, hoe beter.

Die KABV moedig 'n prosesgebaseerde benadering tot luister aan (DBO 2011b:14). Die luisterproses bestaan uit preluister, tydens luister en postluister. Hierdie proses het die potensiaal om leerders te leer om met begrip te luister en krities te dink oor die inligting wat hulle hoor. Tydens preluister word leerders bekend gestel aan die luistersituasie deur middel van agtergrondkennis oor die storie nog voordat daar enigsins geluister word (DBO 2011b:14). Die titel word aan die leerders gegee, waaruit hulle moet voorspel waaroor die teks gaan. In die tydensluisterfase moet die leerders die boodskap probeer ontleed (DBO 2011b:14–5) deur aantekeninge te maak, verbande te soek en afleidings te maak. Leerders vra gedurende die postluisterfase vrae oor die leeservaring. Die aanbieding word mondelings deur die leerders opgesom en die aantekeninge wat hulle gemaak het, word hersien (DBO 2011b:15).

'n Prosesgebaseerde benadering tot lees word ook in die KABV van die Intermediêre Fase onderskryf (DBO 2011a:11), waarvolgens onderwysers leerders se leeslus kan aanwakker. Die

leesproses bestaan uit drie dele: prelees, tydens lees en postlees. Tydens die preleesfase stel die onderwyser die teks aan die leerders bekend. Hulle lees die eerste en laaste paragraaf en maak voorspellings oor wat hulle dink in die storie gaan gebeur. Op hierdie stadium kan hulle dalk oor die tema van die teks bespiegel. In die tydensleesfase lees die leerders self die teks. Terwyl hulle lees, word voorspellings wat oor die teks gemaak is met die werklike inhoud vergelyk. Hulle probeer sin maak uit dele wat verwarrend is. Ná die leesaktiwiteit vertel die leerders wat hulle gelees het. Gedurende die postleesfase maak die leerders 'n opsomming van al die hoofgedagtes van die storie. Afleidings word oor die storie gemaak en leerders vra vrae om vas of stel of hulle die storie verstaan het.

Die KABV (DBO 2011b:9) noem dat een van die hooffokusse by die onderrig van letterkunde “onderrig vir begrip” moet wees. Dit is dus noodsaaklik dat die onderwyser die lesse op so 'n manier aanbied dat die leerders die storie sal verstaan. Tydens of ná die lees van die storie kan die onderwyser vrae aan die leerders stel. Dit sal leerders se luistervaardighede ontwikkel, aangesien hulle mooi na die vrae moet luister. Vrae moet op so 'n manier geformuleer word dat leerders se denkprosesse in 'n sekere rigting gerig word. Dit sal bydra tot verhoogde begrip van 'n storie en die onderliggende tema.

Volgens die KABV behoort die meeste literêre tekste wat in AEAT in die Intermediêre Fase gebruik word vir vermaak en genot geskryf te wees om leerders se alledaagse woordeskat te ontwikkel. Party tekste kan wel ernstig van aard wees wanneer dit die skrywer se gedagtes, geloofsoortuigings en ideologieë reflekteer. Sulke tekste is net so belangrik vir addisionele taal-leerders, aangesien dit waarde toevoeg tot die lesers se verbeelding en denkwyse en omdat hulle op dié manier blootstelling kry aan vraagstukke en menings wat in die werklike lewe voorkom (DBO 2011b:10).

5. VivA se Lees-en-luister-toep

5.1 Agtergrond oor die toepassing

VivA se onderriggebaseerde toep, Lees-en-luister, se eerste weergawe (weergawe 1.0.0), wat in 2022 bekend gestel is, is in die studie waaroor hier verslag gelewer word, gebruik. Op die webwerf van VivA word genoem dat die toep deur Gustaf Tempelhoff ontwikkel is en dat die Afrikaanse Taal- en Kultuurvereniging (ATKV) dit geborg het. Kapp (2022) skryf dat die toep vrygestel is met die doel om hulp te verleen aan leerders wat sukkel om die Afrikaanse taal te bemeester.

Die toep bevat verskeie tekste wat volgens vaardigheidsvlakke gegroepeer is. Die tekste is aanvanklik heel eenvoudig, maar word stelselmatig langer en moeiliker soos die leser deur die vlakke vorder. 'n Professionele stemkunstenaar lees die teks hardop, terwyl die teks outomaties teen 'n stadige tempo oor die skerm rol. Hierdie visuele tekstervertoning, wat deur die klank-opname ondersteun word, bied samehang tussen die geskrewe gedeelte en die klankstruktuur van die taal (Kapp 2022). Gebruikers kan luister hoe die teks gelees word en dit terselfdertyd op die skerm volg. Op hierdie manier hoor hulle hoe sekere klanke en woorde uitgespreek word.

Die toep is volgens Kapp (2022) ideaal vir leerders wat sukkel om in Afrikaans te lees, asook vir ander taalaanleerders wat bykomende blootstelling aan die taal nodig het. Gebruikers het die gerief van 'n byderhandse minibiblioteek op die punte van hulle vingers. Hulle kan die toep enige tyd en op enige plek gebruik.

Volgens Kapp (2022) word daar maandeliks nuwe inhoud by die toep gevoeg. VivA hoop om met die toep 'n verskil in die Afrikaanse taalgemeenskap te maak en op 'n maklike en aangepaste manier die taal toegankliker te maak.

5.2 Bespreking van die toepassing

Die toep se stories word in twee afdelings, naamlik *Kinderstories* en *Kortverhale*, verdeel. Beide afdelings bevat 'n verskeidenheid stories, wat weer in vaardigheidsvlakke⁷ onderverdeel is. Die tekste in die vlakke is gepas vir volwassenes sowel as leerders. Dit maak dit dus moontlik om self te besluit watter tekste hulle wil gebruik om Afrikaans aan te leer en te bemeester. Op die eerste paar vlakke is die stories eenvoudig en dit word toenemend langer en moeiliker van een vlak na die volgende (VivA-Afrikaans 2022).

Die afdeling *Kinderstories* bestaan uit vyf vaardigheidsvlakke (“Eerste woorde”, “Eerste sinne”, “Eerste paragrawe”, “Langer paragrawe” en “Lees hardop”). Daarteenoor bestaan *Kortverhale* uit slegs drie vaardigheidsvlakke, naamlik “Lees met ondersteuning”, “Gedeeltelike leesondersteuning” en “Minimale leesondersteuning”. Die twee afdelings, *Kinderstories* en *Kortverhale*, met die verskillende vlakke en verskeidenheid stories, maak dit gerieflik vir die gebruiker om self te kies watter stories hy of sy wil lees. Sodra die gebruiker die eerste vlak gemaklik hanteer, kan hy of sy na die volgende vlak voortgaan om meer blootstelling te kry.

Wanneer 'n gebruiker in beide afdelings, *Kinderstories* en *Kortverhale*, 'n storie kies, verskyn 'n blokkie waarmee die gebruiker die teks se funksies kan verander. Dit stel die gebruiker in staat om die teks aan te pas, soos om die leesspoed volgens voorkeur vinniger of stadiger te stel. Die letters kan boonop groter of kleiner gemaak word. Die agtergrond van die teks kan ook in twee kleure verskyn: 'n wit agtergrond met swart skrif of 'n swart agtergrond met wit skrif.

Wanneer 'n teks uit vlak een tot drie van *Kinderstories* gekies word, lees 'n professionele stemkunstenaar die teks hardop, terwyl dit teen 'n stadige tempo oor die skerm rol. Die woord wat hardop gelees word, word terselfdertyd op die skerm verhelder, sodat die gebruiker die teks op die skerm kan volg en presies kan sien watter woord uitgespreek word, asook die woord wat daarop volg. Die gebruiker kan die storie of stem onderbreek om die spelwyse van 'n moeilike woord te kontroleer. Die gebruiker hoor presies hoe die woorde wat op die skerm verskyn, uitgespreek word. Hiermee vorm 'n skakel tussen die geskrewe en die gesproke deel (klankstruktuur) van die taal, wat met die vaslegging van Afrikaans help.

By vlak vier en vyf, “Langer paragrawe” en “Lees hardop”, kan die gebruiker self die teks lees en oor die skerm vee. Hy of sy het wel die keuse om te luister hoe die storie voorgelees word deur die “speel”-knoppie te druk. In so 'n geval lees 'n stemkunstenaar die storie voor en word elke uitgespreekte woord een ná die ander verlig. Die gebruiker het dus die keuse om sêlf die storie te lees, sonder om die stemfunksie te gebruik, sou hy of sy wou. Die *Kortverhale*-afdeling word deur dieselfde drie eienskappe gekenmerk.

Nóg 'n eienskap van die toep wat dit vir die gebruiker gerieflik maak, is die feit dat die gebruiker nie noodwendig by die eerste vlak van die toep hoef te begin nie. Indien 'n gebruiker reeds Afrikaans kan lees en slegs die toep wil gebruik om sy of haar leesvaardighede te verbeter, kan hy of sy besluit om op 'n meer gevorderde vlak te begin. Die toep vereis glad nie dat die stories opeenvolgend vanaf vlak een gevolg moet word nie.

Soos vroeër genoem, maak Kapp (2022) die stelling dat die toep ideaal is vir leerders wat sukkel om in Afrikaans te lees. Ná die Covid-19-pandemie het onderwysers besef dat die gebruik van tegnologie baie meer aan die orde van die dag is as vantevore. Dit is 'n makliker en geriefliker manier om inligting te deel én om bykomende leermateriaal aan leerders beskikbaar te stel. Die VivA-toep bied volgens ons aan taalaanleerders die geleentheid om groter blootstelling aan Afrikaans te kry. Die toep funksioneer as 'n uiters geskikte onderrig-hulpmiddel vir onderwysers en taalaanleerders met betrekking tot die onderrig en die aanleer van Afrikaans EAT.

Terwyl hierdie toep 'n groot aanwinst is, omdat dit taalonderrig ondersteun, bly dit nietemin van belang om te bepaal of dit wel voldoen aan die vereistes wat verskyn in die KABV-dokument van Afrikaans EAT vir die Intermediêre Fase.

5.3 'n Evaluering van die VivA-toep aan die hand van die KABV-vereistes

Hier onder word bepaal tot watter mate die VivA-toep aan die KABV-vereistes vir die onderrig van lees en luister en derhalwe vir die onderrig van Afrikaans EAT, soos uiteengesit in afdeling 4, voldoen.

Die eerste vereiste in die KABV is dat leerders moet aanhou om hulle vier taalvaardighede (lees, luister, skryf en praat) in hulle addisionele taal tydens die Intermediêre Fase te versterk (sien afdeling 4). Die VivA-toep bevat stories wat leerders self kan lees en 'n funksionaliteit waar 'n stem die storie voorlees. Hierdie eienskap van die VivA-toep bied aan leerders die geleentheid om hulle lees- en luistervaardighede te ontwikkel, aangesien hulle die stories kan lees én daarna kan luister.

Die toep bevat verskeie funksies om die lees- en luisterervaring vir die gebruiker so aangenaam as moontlik te maak. Indien die gebruiker net van die luisterfunksie (die stem wat die storie vir hom of haar lees) gebruik maak, kan hy of sy die spoed waarteen die storie gelees word, vinniger of stadiger stel. Indien die gebruiker wil saamlees, kan die letters se grootte aangepas word deur dit groter of kleiner te stel, sodat die leeservaring aan die gebruiker se behoeftes voldoen.

Die tweede vereiste is dat leerders genoeg moet lees (sien afdeling 4). Lees ontwikkel leerders se woordeskat spoedig en doeltreffend. Dit hang egter af van die mate van blootstelling aan lees wat leerders in hulle addisionele taal kry (DBO 2011a:11). Die VivA-toep sluit 'n verskeidenheid tekste in, waaruit die leerders kan kies om gereeld blootstelling aan lees te kry. Die VivA-toep bevat talle leesstukke wat die gebruikers kan lees. As die *Kinderstories*-afdeling en die vlakke daarin bestudeer word, is dit duidelik dat 'n gebruiker uit 18 stories in vlak een, 22 stories in vlak twee, 10 stories in vlak drie, 16 stories in vlak vier en 41 leesstukke in vlak vyf kan kies. Dit is 'n totaal van 107 tekste wat slegs in die afdeling *Kinderstories* voorkom. Die afdeling *Kortverhale* bevat 'n totaal van 43 stories – nege in vlak een, 19 in vlak twee en 15 in vlak drie. Die toep bevat dus gesamentlik 150 tekste waaruit gekies kan word en wat

moontlik sal bydra tot die ontwikkeling en verbetering van die gebruiker se leesvaardighede. Daarby beskik die toep oor 'n funksie waar 'n stem die storie kan voorlees. Hierdie funksie is ideaal vir blootstelling aan die addisionele taal en om terselfdertyd die leerder se luistervaardighede te verbeter. Die onderwyser kan die stories op die toep tydens klaskameraktiwiteite gebruik. Dit is juis om hierdie redes dat die VivA-toep 'n goeie hulpmiddel vir Afrikaans-EAT-leerders is.

Die derde vereiste is dat die lesse gefokus moet wees op onderrig vir begrip (sien afdeling 4). Die onderwyser moet 'n sensitiwiteit by die leerders probeer wek (DBO 2011b:10). Sommige sensitiewe tekste reflekteer dikwels die skrywer se gedagtes, geloofsoortuigings en ideologieë. Sulke tekste dra daartoe by dat die leerders bewus word van verskeie vraagstukke en menings in die werklike lewe (sien afdeling 4). Dit is belangrik dat leerders blootstelling aan verskeie tipes leesstukke kry, omdat dit waarde toevoeg tot die leerders se verbeelding en hulle help om hulle eie denkwyses te ontwikkel. Die VivA-toep bied 'n wye verskeidenheid tekste om verskeie temas en denkwyses uit te beeld. Die storie “Vertel my nou: hartseer en gelukkig” in vlak een kan deur die onderwyser gebruik word om te gesels oor die groot verskeidenheid emosies wat leerders kan ervaar. Leerders kan gevra word om die emosies op te noem of die onderskeie emosies kan op velletjies papier geskryf word en in 'n houer gegooi word. Elke leerder kan vervolgens 'n emosie uit die houer trek en 'n tekening maak om die tersaaklike emosie visueel voor te stel.

Die vierde vereiste is dat leerders leesstof vir vermaak en genot kan gebruik (sien afdeling 4). Dit moet vir hulle genotvol wees om te lees en na stories te luister. Die storie “Die sokkerwedstryd”, wat ook in vlak een voorkom, kan gebruik word om te gesels oor al die verskillende sportsoorte waaraan leerders kan deelneem. Leerders kan na sportsoorte waarvan hulle die meeste hou, verwys. Die klas kan in groepsverband aan 'n projek deelneem waar elke groep op 'n sportsoort besluit en hulle dit moet navors en 'n klasaanbieding (wat ook 'n plakkaat insluit) voorberei oor aspekte soos die geskiedenis van die sportsoort, die reëls daarvan en so meer.

Die VivA-toep beskik oor 'n verskeidenheid tekste vir jonk en oud. Party tekste is stories vir leerders en ander tekste is op volwassenes gemik. Dit is na ons mening goed dat die tekste in twee afdelings gegroepeer is – *Kinderstories* en *Kortverhale*. Dit maak dit makliker vir die gebruiker om uit te kom by dié tipe tekste wat hulle graag wil lees. Die tekste is in verskillende vaardigheidsvlakke gegroepeer, sodat die gebruiker self kan kies wat hy of sy wil lees en/of waarna hy of sy wil luister. Die gebruiker besluit watter tipe teks hy of sy graag wil lees, waarna hy of sy wil luister en watter tipe teks se vaardigheidsvlak hy of sy met selfvertroue kan aanpak.

Die fokuspunt van die magisterverhandeling (Brewis 2024), waarop die artikel gebaseer is, was om te bepaal of die VivA-toep vir laerskoolleerders geskik is. Uit die navorsingsbevindinge het dit geblyk dat die toep verskeie tekste bevat wat vir laerskoolleerders van graad 4 tot 6 geskik is. Hierdie eienskap maak die toep geskik vir laerskoolleerders wat Afrikaans EAT aanleer.

6. Taakgebaseerde les

Brewis (2024) het ses taakgebaseerde voorbeeldlesse⁸ ontwerp waarby die VivA-toep geïntegreer is in 'n poging om teoreties ondersoek in te stel na hoe die toepassing in 'n onderrig-program vir leerders van graad 4 tot 6 gebruik kan word, en wel op só 'n manier dat dit so voordelig as moontlik vir taalaanleer kan wees.

In hierdie artikel bespreek ons slegs een van die lesse (les twee).

Tabel 2. Taakgebaseerde les

Struktuur	Titel van die les	Lees 'n storie in die klas.
	Tema van die les	Leerders leer meer oor een van Suid-Afrika se sogenaamde Groot Vyf – die leeu. Leerders lees hardop in hulle addisionele taal.
	Lesdoelwitte	Die doel van die les is om die leerders op hulle gemak te laat voel wanneer hulle hardop in die klas lees. 'n Tweede doelwit is dat die leerders hulle kreatiewe vaardighede ontwikkel.
	Beskrywing van leerdergroep	Die leerders op wie die lesplan gemik is, is graad 4-leerders wat Afrikaans EAT neem.
	Materiaal wat gebruik word	Vir die les word die volgende items benodig: 1. VivA se Lees-en-luister-toep. 2. 'n Rekenaar wat die VivA-toep kan oopmaak. 3. 'n Projektor om die rekenaarskerm teen die muur te projekteer, sodat die leerders in die klas kan sien hoe die toep lyk. 4. 'n Gedrukte bladsy vir elke kind met die aktiwiteit wat hulle in klasverband gaan uitvoer (kyk hier onder). Die storie wat tydens die les gelees word, is “Leeu word siek” ⁹ deur Francisco Escondido (2014). Die storie kom voor op die derde vlak, naamlik “Eerste paragrawe”, van die afdeling <i>Kinderstories</i> .
Voortaaik	Openingsgesprek	Die onderwyser begin die klasgesprek deur te vra watter diere ons in Suid-Afrika as “wild” beskou. Nadat die leerders 'n paar diere opgenoem het, vra die onderwyser watter van hierdie wilde diere hulle self al gesien het.
Taaksiklus	Bespreking van inhoud	Die onderwyser projekteer die storie “Leeu word siek” op die skerm deur middel van die rekenaar wat aan die projektor gekoppel is. Die leerders kry een vir een 'n beurt om 'n paragraaf te lees soos dit op die skerm verskyn. Die ander leerders volg die storie in stilte saam. Die onderwyser beheer die “speel”- en “stop”-knoppie om die leerders wat stadiger lees te akkommodeer. Nadat elke leerder sy of haar beurt gekry het, begin die onderwyser 'n klasgesprek oor ál die woorde wat vir die

		leerders moeilik was om korrek uit te spreek. Die woorde word aan die leerders verduidelik deur dit eers stadig uit te spreek en dan te verduidelik wat hulle beteken. 'n Klasbespreking oor die inhoud volg. Die kommunikatiewe taak vind ná die lees van elke paragraaf plaas. Die klas word in groepe verdeel en hulle moet sleutelwoorde vir elke paragraaf neerskryf.
Nataak	Vrae en afsluiting	'n Bladsy met die Engelse woorde vir 'n paar wilde diere word aan elke leerder gegee (kyk hier onder). Daar is genoeg ruimte in elke blokkie om die Afrikaanse woord vir die dier neer te skryf en 'n prentjie van die dier te teken.

Werkblad: Les 2

Naam en van: _____

Verskaf die Afrikaanse woord vir die dier en teken 'n prentjie daarvan:

Rhino: _____	Elephant: _____
Giraffe: _____	Monkey: _____
Snake: _____	Lion: _____

Zebra: _____	Ostrich: _____

Die bostaande lesplan word voorts in meer besonderhede belig.

Die lesplan is volgens Willis (1996) se taakgebaseerde lesplan uitgewerk (vergelyk afdeling 3.3), wat 'n voortaan, 'n taaksiklus en 'n nataak bevat. Die voortaan dien as 'n inleiding tot die les wat op daardie dag behandel word. Die tema van die les is wilde diere. Die taaksiklus bevat die oefening of die praktiese komponent van die lesplan. Dit sluit in dat die leerders elkeen 'n beurt kry om 'n stukkie van die leesstuk hardop voor die klas te lees. Die taaksiklus bevat ook die klasbespreking wat ná die leesaktiwiteit volg. Die leerders gesels met die onderwyser oor wat in die storie gebeur het en watter van die woorde vir hulle moeilik was om uit te spreek of te verstaan. In die nataak ontvang elke leerder 'n aktiwiteitbladsy waarop hulle die Afrikaanse woorde vir die diere moet neerskryf, asook 'n prentjie van die diere moet teken. Die les is uitsetgebaseer, aangesien die leerders moet praat en skryf om 'n uitkoms te bereik (Ellis 2017:510). In afdeling 2.1 is juis verwys na die belangrikheid daarvan om taalaanleerders in werklikewêreldsituasies te plaas waar hulle oefen om die nuwe taal te ontvang en weer te gee (luister en praat).

Voortaan

Die les begin waar die onderwyser 'n klasgesprek oor wilde diere fasiliteer. Die onderwyser vra vir die leerders watter wilde diere 'n mens in die natuur kry. Nadat 'n paar diere opgenoem is, kan die onderwyser vir die leerders vra watter van die diere hulle self al gesien het. Dié oefening, waartydens leerders stories vertel oor watter diere hulle al gesien het, dien as een van die soort take wat deur Willis (1996) voorgestel is en deur Adendorff (2012:41–2) bespreek is. Die gesprek oor wilde diere sal die leerders aanmoedig om persoonlike stories en ervarings met mekaar te deel.

Taaksiklus

Die onderwyser vertel die leerders van die storie wat hulle tydens die les gaan lees, naamlik “Leeu word siek”. Vir dié les maak die leerders van die VivA-toep gebruik. Die onderwyser vertoon die storie op die rekenaarskerm.

Die onderwyser beheer die “speel”- en “stop”-knoppie wat op die toep voorkom. Een vir een kry die leerders nou 'n beurt om 'n paragraaf te lees, soos dit op die skerm verskyn. Die ander leerders word aangemoedig om saam met die betrokke leerder te lees, maar om stil-stil die storie te volg. Hulle luister na die ander leerder en die stem wat die storie voorlees, terwyl hy of sy lees. Só word die leerders se lees- en luistervaardighede gelyktydig ontwikkel. Die leerders wat nie in daardie tyd hardop lees nie, kry die geleentheid om die storie se konteks te

volg, hulle leesbegripvaardighede te oefen deur te let op wát hulle lees, te oefen om teen die regte tempo te lees en woorde korrek uit te spreek deur blootstelling aan ’n stemkunstenaar wat die korrekte uitspraak van woorde modelleer.

’n Baie nuttige kenmerk van die VivA-toep is die feit dat die klank sagter gestel kan word. Die leerder kan dus hardop lees sonder ’n ander stem wat saamlees. Die woorde in die storie word steeds een na die ander verhelder soos wat die stem lees. Die onderwyser kan egter die leestempo stadiger maak, indien hulle sien dat die leerders nie by die leestempo kan hou nie. Die tempo kan vinniger gestel word, indien die leerder goed in die addisionele taal kan lees. Indien die leerder te stadig lees, kan die onderwyser die “stop”-knoppie druk, sodat die leerder op sy of haar eie tyd klaar kan lees. Sodra die leerder klaar gelees het, kan die onderwyser weer die “speel”-knoppie druk en die storie na die volgende paragraaf laat voortgaan. ’n Ander leerder kry dan ’n beurt om die volgende paragraaf te lees.

Elke leerder moet ’n kans kry om ’n paragraaf te lees. Die kommunikatiewe taak word ná elke paragraaf uitgevoer. Die klas word in groepe verdeel. Ná die lees van elke paragraaf bespreek elke groep kortliks in Afrikaans wat in daardie deel gebeur het. Elke groep moet, as kommunikatiewe taak, sleutelwoorde op ’n plakkaat neerskryf. Aan die einde van die taaksiklus wys die groepe hulle sleutelwoorde. Die onderwyser bespreek die verskille en ooreenkomste tussen die groepe se sleutelwoorde. Die klas besluit op die gepaste sleutelwoorde vir elke paragraaf en dit word op die bord neergeskryf.

Die onderwyser begin dan ’n klasgesprek oor al die woorde wat vir die leerders moeilik was om uit te spreek. Die moeilike woorde se uitspraak word gemodelleer en die betekenis word verduidelik. Deur middel van ’n vraag-en-antwoord-tegniek bespreek die onderwyser kortliks die inhoud van die storie.

Nataak

Elke leerder ontvang ’n bladsy met die Engelse woorde vir ’n paar wilde diere. Daar is genoeg ruimte in elke blokkie waarin die leerder die Afrikaanse woord vir die wilde dier moet neerskryf en ’n prentjie van die wilde dier moet teken. Volgens González-Lloret en Ortega (2014:5–6) se voorstelle vir tegnologiegesteunde taakgebaseerde aktiwiteite dien die taak as ’n voorbeeld van ’n werklikewêreldsituasie, aangesien leerders blootgestel word aan iets wat hulle in Suid-Afrika kan teëkom. Deur prentjies te teken ontwikkel leerders hulle kreatiewe vaardighede (DBO 2011a:11). Die onderwyser kan ná die aktiwiteit vir die leerders kindervriendelike video’s, in Afrikaans, van wilde diere op die internet wys, sodat hulle meer oor die diere kan leer.

7. Gevolgtrekking en slot

Schukei (2020) noem dat die mensdom vroeëre gedroom het oor die toekoms en alles wat tegnologie vir die wêreld kan bied. Die navorsing, soos in afdeling 1 bespreek, toon aan dat tegnologie ’n stewige stempel op die mens se daaglikse samelewing afgedruk het.

Die Covid-pandemie in 2020 het talle lande gedwing om afstandleer te bewerkstellig, sodat leerders steeds onderrig kon ontvang, al was hulle nie by die skool nie. Dit het bewys dat dit

moontlik is om op datum te bly met leerwerk, met behulp van onder andere mobiele toestelle. M-leer maak dit moontlik vir leerders om op enige plek 'n nuwe taal aan te leer. Hulle is nie beperk tot 'n klaskamer nie. Leermateriaal en opvoedkundige bronne kan deur middel van PDF's of die internet aangestuur word.

Die KABV se vereistes ten opsigte van letterkunde-onderdig vir leerders wat Afrikaans EAT in graad 4 tot 6 neem, is ondersoek. Volgens die KABV is goed ontwikkelde lees- en luistervaardighede belangrik, aangesien dit bydra tot leerders se daaglikse kommunikasie in die alledaagse lewe (DBO 2011a:11). Leerders wat Afrikaans EAT wil aanleer, moet genoeg lees en genoegsame blootstelling aan die taal kry. Die nodige lees- en luistervaardighede kan slegs ontwikkel word indien leerders gereeld in Afrikaans lees en na Afrikaanse stories en gesprekke luister. Dit dra by tot die ontwikkeling van leerders se woordeskat, verskaf vermaak en dra by tot die bevordering van kritiese en kreatiewe denke.

Ons het teoreties ondersoek in watter mate die toep 'n geskikte hulpbron vir die onderrig van letterkunde in Afrikaans EAT is. Die Viva-toep bied verskeie tekste wat vir leerders geskryf is. Die stories kan dus gebruik word vir vermaak, sowel as vir opvoedkundige doeleindes. Dié eienskappe maak die toep dus geskik vir laerskoolleerders wat Afrikaans EAT aanleer. Hoe groter die verskeidenheid tekste, hoe voordeliger is dit vir die leerders, omdat dit hulle inlig oor verskillende temas en sodoende leerders se denkwyses en beskouings ontwikkel.

Ons navorsing het bevind dat die Viva-toep aan leerders die geleentheid bied om bykomende blootstelling aan die doeltaal te kry. Dit bied 'n verskeidenheid tekste vir oud en jonk waaruit die gebruiker kan kies. Die toep beskik oor die potensiaal om 'n gerieflike hulpmiddel vir die onderrig en aanleer van Afrikaans EAT te wees. Dit is maklik om te gebruik en is nie net vir laerskoolleerders ontwerp nie – tieners en volwassenes kan ook die stories op die toep geniet. Die toep bevat verskeie funksies om die gebruik daarvan te vergemaklik, soos die lettervergrotings- en -verkleiningsopsie, die verstelling van die leesspoed, ens.

Die een voorbeeldles wat in die artikel verskaf word, is volgens Willis (1996) se taakgebaseerde lesstruktuur, wat bestaan uit 'n voortoek, 'n taaksiklus en 'n nataak, saamgestel. Die Viva-toep is in die lesplan as onderrighulpmiddel gebruik met die doel om die onderrig en aanleer van lees- en luistervaardighede te bevorder deur middel van betekenisvolle insette (sien afdeling 2.1). Dié les is voorts daarop gemik om 'n ontspanne klaskameratmosfeer te skep, sodat die leerders se affektiewe filter verlaag kan word (sien afdeling 2.1) en hulle met selfvertroue voor ander leerders in hulle addisionele taal kan lees.

Viva se Lees-en-luister-toep is 'n geskikte hulpbron, gemeet aan die KABV-vereistes, vir die bevordering van lees- en luistervaardighede as deel van letterkunde-onderdig in Afrikaans EAT aan graad 4- tot graad 6-leerders. Die studie waaroor in die artikel verslag gelewer word, bewys teoreties dat mobiele toepassings voordelig is vir onderrig, veral vir taalonderrig binne die konteks van Afrikaans EAT. Let daarop dat die Viva-toep nie taalonderrig vervang nie, maar eerder as 'n ondersteunende hulpmiddel tydens taalonderrig gebruik behoort te word.

Bibliografie

Abu-Ayfah, Z.A. 2020. Telegram app in learning English: EFL students' perceptions. *English Language Teaching*, 13(1):51–62.

Adendorff, E. 2012. Kompleksiteit in taakgebaseerde onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal binne universiteitskonteks. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.

—. 2014. A task-based approach to improving the communicative skills of university students learning Afrikaans as an additional language. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 43:1–16.

—. 2017. Taalverwerwing en taalonderrig. In Carstens en Bosman (reds.) 2017.

—. 2019. Die gebruik van gedigte in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal. *LitNet Akademies*, 16(1):473–503. https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2019/06/LitNet_Akademies_16-1_Adendorff_473-503.pdf (20 Januarie 2024 geraadpleeg).

African Storybook. 2014. <https://www.africanstorybook.org/> (1 Julie 2024 geraadpleeg).

Alexander, M.W., A.D. Truell en J.J. Zhao. 2012. Expected advantages and disadvantages of online learning: Perceptions from college students who have not taken online courses. *Issues in Information Systems*, 13(2):193–200.

Baaqeel, N.A. 2020. Improving student motivation and attitudes in learning English as a second language; Literature as pleasurable reading: Applying Garner's theory of multiple intelligences and Krashen's filter hypothesis. *Arab World English Journal for Translation and Literary Studies*, 4(1):37–51.

Basoglu, E.B. en Ö. Akdemir. 2010. A comparison of undergraduate students' English vocabulary learning: Using mobile phones and flash cards. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9:1–7.

Brewis, N.L. 2024. Die gebruik van die Virtuele Instituut vir Afrikaans (VivA) se leer-en-luister-toepassing in 'n taakgebaseerde benadering vir Afrikaans-addisionele taalonderrig. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.

Carstens, W.A.M. en N. Bosman (reds.). 2017. *Kontemporêre Afrikaanse taalkunde*. Tweede uitgawe. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Chinnery, G.M. 2006. Emerging technologies, going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 10(1):9–16.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2011a. Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV). Afrikaans Eerste Addisionele Taal Graad 4–6. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 2011b. Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV). Afrikaans Eerste Addisionele Taal Graad 7–9. Pretoria: Staatsdrukker.

- De Waal, M. 2023. Die gebruik van voorsienbaarhede in 'n taakgebaseerde gemengdeleermodel vir dowe taalverwerwingstudente van Afrikaans op universiteitsvlak: 'n Gevallestudie. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.
- Ellis, R. 2017. Standpuntartikel: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4):507–26.
- Escondido, F. 2014. Leeu word siek. *African Storybook*. <https://africanstorybook.org/reader.php?id=31880&d=0&a=1> (28 Mei 2024 geraadpleeg).
- González-Lloret, M. en L. Ortega. 2014. Towards technology-mediated TBLT: An introduction. In González-Lloret en Ortega (reds.) 2014.
- González-Lloret, M. en L. Ortega (reds.). 2014. *Technology-mediated TBLT*. Amsterdam: John Benjamins.
- Götze, A. 2022. Die gebruik van Instagram in 'n taakgebaseerde gemengdeleerbenadering vir Afrikaanstalverwerwingstudente. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Iqbal, S. en Z.A. Bhatti. 2020. A qualitative exploration of teachers' perspective on smartphones usage in higher education in developing countries. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1):1–16.
- Kapp, S. 2022. Viva stel 'n nuwe app bekend! Viva. <https://viva-afrikaans.org/lees-luister/blog/item/1361-viva-stel-n-nuwe-app-bekend> (4 April 2023 graadpleeg).
- Klímova, B. 2019. Impact of mobile learning on students' achievement results. *Education Sciences*, 9(2):1–8.
- Krashen, S. 1981. Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7):19–39.
- . 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kukulska-Hulme, A. 2009. Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21(2):157–65.
- Lawrence, D. 2021. Afrikaansstudente se persepsies en gebruik van WhatsApp as platform vir (taal-)leer: 'n Nuwe norm(aal)? *LitNet Akademies*, 18(1):283–318. https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2021/04/LitNet_Akademies_18-1_Lawrence_283-318.pdf (20 Januarie 2024 geraadpleeg).
- Lightbown, P.M. en N. Spada. 1993. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lin, H., C. Chao en T. Huang. 2015. From a perspective on foreign language learning anxiety to develop an affective tutoring system. *Education Technology Research and Development*, 62(1):727–47.

Moodley, G. 2013. *Implementation of curriculum and assessment policy statement*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Number of mobile internet users in South Africa 2020–2019. 2025. Statista. <https://www.statista.com/statistics/558867/number-of-mobile-internet-user-in-south-africa/> (6 September 2025 geraadpleeg).

Olivier, J. 2011. Accommodating and promoting multilingualism through blended learning. PhD-proefskrif, Noordwes Universiteit.

Ozdamli, F. en N. Cavus. 2011. Basic elements and characteristics of mobile learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28:937–42.

Sass, J. 2022. Die ontwerp van 'n model vir 'n toepassing vir Afrikaanse uitspraak in 'n taakgebaseerde leer-en-onderrigprogram. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.

Schukei, A. 2020. What you need to understand about generation Z students. *The Art of Education University*. <https://theartofeducation.edu/2020/12/14/what-you-need-to-understand-about-generation-z-students/> (8 Februarie 2023 geraadpleeg).

Schultz, A. 2018. Die onderrig van Letterkunde in die VOO-fase binne die raamwerk van die KABV-kurrikulum. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.

Taylor, P. 2023a. Number of smartphone users in South Africa from 2014 to 2023 (in millions). Statista. <https://www.statista.com/statistics/488376/forecast-of-smartphone-users-in-south-africa/> (20 Januarie 2024 geraadpleeg).

—. 2023b. Smartphone users in South Africa 2014–2023. Statista. <https://www.statista.com/statistics/488376/forecast-of-smartphone-users-in-south-africa/> (15 Maart 2023 geraadpleeg).

Van Staden, C. 2022. Telegram, Signal of WhatsApp? Keuse van 'n geskikte toep om mobiele leeromgewings vir Suid-Afrikaanse hoëronderrigkontekste te skep. *LitNet Akademies*, 19(2):307–45. https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2022/09/LitNet_Akademies_j19n2d2_Van-Staden.pdf (20 Januarie 2024 geraadpleeg).

Veldsman, M. 2021. Taalgesindheid teenoor Afrikaans: 'n Gevallestudie onder Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.

VivA-Afrikaans. 2022. *Lees-en-luister*, Weergawe 1.0.0. [Mobiele toepassing]. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.viva_afrikaans.lela&pcampaignid=web_share (Januarie 2023 geraadpleeg).

Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Londen: Longman.

Yuhanna, I., A. Alexander en A. Kachik. 2020. Advantages and disadvantages of online learning. *Journal Educational Verkenning*, 1(2):13–9.

Zulkanain, N.A., S. Miskon en N. Syed Abdullah. 2020. An adapted pedagogical framework in utilizing WhatsApp for learning purposes. *Education and Information Technologies*, 25(4):2811–22.

Eindnotas

¹ Die eerste outeur bedank die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns vir die beurs wat die studie moontlik gemaak het.

² Die lesse is nie empiries getoets nie, en daarom was etiese klaring nie nodig nie.

³ Die term *mobiele toestelle* verwys na toestelle wat óf in die hand vasgehou kan word, óf draagbaar is, byvoorbeeld selfone, slimfone, tablette en skootrekenaars, terwyl *mobiele toepassings* verwys na toepassings (“applications”) wat op ’n mobiele toestel gelaai kan word.

⁴ Die oorhoofse benaming *taalaanleerder* word in die artikel gebruik om te verwys na enige persoon (hetsy ’n leerder, student of volwassene) wat ’n nuwe taal aanleer. Daarteenoor verwys die oorhoofse benaming *taalaanbieder* na enige persoon wat in basiese of hoër onderwys óf by amptelike taalskole ’n addisionele taal aanbied.

⁵ *Taalverwerwing* (“language acquisition”) is die oorhoofse benaming wat internasionaal gebruik word vir die aanleer van ander tale naas die eerste taal. Die terme *taalaanleer* en *taalverwerwing* word as sinonieme van mekaar gebruik. Albei woorde sluit vloeiende en akkurate taalgebruik vir effektiewe kommunikasie in.

⁶ ’n *Slimfoon* is ’n mobiele toestel wat beskik oor soortgelyke funksies as dié van ’n rekenaar (Wes-Kaapse Onderwysdepartement 2018:4). Dit is gewoonlik ’n toestel met ’n raakskerm en internettoegang. Dit beskik oor ’n bedryfstelsel waarop toepassings afgelaai kan word.

⁷ In Brewis se magisterverhandeling (2024) is daar ’n volledige uiteensetting van ál die vlakke en die stories wat in elke vlak voorkom, sowel as skermkote van hoe die afdelings en vlakke op die toep verskyn.

⁸ Ons erken die feit dat die lesse nie empiries getoets is nie. Dit laat ruimte om ’n opvolgstudie te onderneem om die lesse empiries te toets.

⁹ Die teks kom op die toep voor, maar Brewis (2024) het die teks met dieselfde illustrasies in ’n PDF-weergawe op die internet opgespoor. Dit is ’n reeds gepubliseerde storie wat op *African Storybook* se webtuiste beskikbaar is.