

Die begrip “sosiale afstand” en Afrikaanse woordeskatkennis by 'n groep tweedetaalleerders – 'n Gevallestudie

A B S T R A C T This article reports on a case study undertaken amongst Grade 11 and 12 learners of Afrikaans as additional language at a high school in the Limpopo Province. The point of departure of the article is the importance, on the one hand, of a good vocabulary and, on the other hand, the reality that the language facilitator is confronted with a very deficient active vocabulary. The importance of the lexicon in learning and teaching a second language is highlighted. The state of the vocabulary knowledge of the research group is discussed. The conclusion of the researchers is that learners demonstrate an extremely deficient vocabulary not only in the diagnostic test but in general. In an attempt to account for the attitudes, perceptions and degree of motivation of the learners, use was made of questionnaires and interviews. The concept “social distance” was a valuable instrument to place the apathetic and even hostile attitude of the learners within context. The conclusion is that due to the enormous social distance between learners and speakers of the target language (Afrikaans) no meaningful learning can take place.

Keywords: lexicon, second language, vocabulary knowledge, social distance, passive and active vocabulary knowledge

Sleutelwoorde: woordeskat, tweede taal, woordeskatkennis, sosiale afstand, aktiewe en passiewe woordeskatkennis

1. Inleiding

Die navorser is van mening dat 'n goeie beheersing (aktief sowel as passief) van die woordeskat van 'n tweede of adisionele taal noodsaaklik is by tweedetaalverwerwing. In die literatuuroorsig in paragraaf 3 word 'n teoretiese begronding vir hierdie standpunt verskaf. As

sentrale probleemstelling neem hy dus as uitgangspunt, enersyds die belangrikheid van 'n goeie woordeskat by tweedetaalleerders, maar andersyds ook die werklikheid waarmee die taalfasiliteerder gekonfronteer word in die klassituasie, naamlik 'n baie gebrekkige (aktiewe) woordeskat.

Daar bestaan min twyfel dat een van die vertrekpunte vir die ondersoek, naamlik die belangrikheid van goeie en voldoende woordeskatkennis, ook deur internasionale navorsing ondersteun word (vergelyk in dié verband onder andere Wilkins, 1972; Carter & McCarthy, 1988; Bosch, 1997; Laufer, 1997:20, Zimmerman, 1997 en Beheydt, 2006).

Dit was egter nodig om die ander vertrekpunt, naamlik dat die werklikheid van die klassituasie toon dat leerders se woordeskatkennis nie toereikend is nie, in meer besonderhede te ondersoek.

In die onderhawige verslag is daar derhalwe gekonsentreer op twee navorsingsvrae wat uit die sentrale probleemstelling voortvloei:

- Wat is die stand en aard van die woordeskatkennis van die ondersoekgroep?
- Watter faktor of faktore kan 'n bydrae tot hierdie toedrag van sake lewer?

Ten einde aandag aan hierdie probleem te gee, is 'n gevallestudie tussen 2003 en 2007 aan een spesifieke hoërskool in Limpopo onder swart tweedetaalleerders van Afrikaans onderneem. Hierdie artikel wil verslag lewer oor dit wat deur die gevallestudie duideliker na vore gekom het. Na my wete is so 'n ondersoek nog nie tevore in Suid-Afrika uitgevoer nie.

2. Navorsingsontwerp en -metodologie

Die navorsing word geplaas binne die breë vakgebied van tweedetaalverwerwing en -onderrig, maar dié studie plaas uiteraard die klem op woordeskataanleer en -onderrig. In die literatuuroorsig (paragraaf 3) word daar gewys op die belang van woordeskatkennis aan die een kant (gesien vanuit die standpunt van die leerder) en woordeskatonderrig (gesien vanuit die standpunt van die fasiliteerder) aan die ander kant.

Daar is besluit om 'n gevallestudie te doen omdat so 'n studie as inleidende ondersoek kan dien waarna 'n hipotese dan behoorlik geformuleer kan word. By 'n kwalitatiewe gevallestudie is vraagstukke rakende omvang, dataversameling en -ontleding ter sake. Gevallestudies konsentreer gewoonlik op een aspek van 'n saak (hier byvoorbeeld woordeskatkennis), tref nie 'n skerp onderskeid tussen die fenomeen wat ondersoek word en die konteks van die ondersoek nie en maak staat op vorige teoretiese aannames om die dataversameling en -ontleding te rig. Hierdie karakterisering kan op die onderhawige ondersoek van toepassing gemaak word. Die doel van 'n gevallestudie kan wees om sekere aanvanklike aannames voorlopig te toets. In opvolgstudies van 'n groter omvang kan hierdie vraagstellings en hipoteses, asook die wenslikheid van sekere metodologiese prosedures, verder en in meer diepte ondersoek word.

2.1 Die ondersoekgroep

Die ondersoekgroep was swart graad 11- en 12-leerders aan die Hoërskool M in die Limpopo-provinsie wat Afrikaans as eerste addisionele taal geneem het. Vyftig leerders uit graad 11 en graad 12 het aan die ondersoek deelgeneem. Die Hoërskool M is geleë in die Limpopo-provinsie, ongeveer 180 kilometer van die naaste groot dorpe, Polokwane en Lydenburg. Twee ander dorpie (Steelpoort en Burgersfort) is ook ver (ongeveer 70 kilometer) van die skool af.

Hierdie inligting is ter sake, omdat dit die relatiewe isolasie van die skool ten opsigte van wit gemeenskappe illustreer. Feitlik al die inwoners in die skool se voedingsgebied is Sepedi-sprekers. Die meeste van die leerders se ouers en ouer broers en susters is ongeleerd en ongeletterd en baie ouers is werkloos. Daar is min of meer 400 leerders (dus meer as 50 in elke klas) in die skool en 10 onderwysers.

2.2 Die grootte van die ondersoekgroep en beperkinge van die ondersoek

Alhoewel die ondersoekgroep klein is en daar derhalwe nie algemeen-geldende gevolgtrekkings gemaak kan word nie, is die navorser van mening dat die waarnemings en gevolgtrekkings nie sonder waarde is nie en dat daar op hierdie navorsing voortgebou kan word. Op sy minste kan hierdie navorsing as vergelykingspunt dien vir verdere ondersoek.

2.3 Dataversameling

Ten einde die eerste navorsingsvraag te beantwoord, is daar van 'n diagnostiese toets as instrument gebruik gemaak:

Om die tweede navorsingsvraag te beantwoord, is daar gebruik gemaak van sowel vraelyste as onderhoude om die taalhoudings, persepsies en graad van motivering van die leerders te peil. Die begrip "sosiale afstand"¹ is as heuristiese instrument gebruik om die vraelyste en onderhoude te struktureer. Op hierdie manier is daar data ingesamel wat sowel kwalitatief as kwantitatief geanaliseer is.

2.4 Data-ontleding en gevolgtrekkings

In paragraaf 4 word verslag gedoen van dit wat deur die data aangetoon is en in paragraaf 5 word 'n aantal gevolgtrekkings wat gemaak is, meegedeel.

3. Literatuuroorsig

3.1 Die belang van woordeskatkennis in tweedetaalverwerwing

Verskeie outeurs wys reeds lankal daarop dat die verwerwing van 'n uitgebreide woordeskat baie belangrik in tweedetaalaanleer of -verwerwing is.² In 1930 merk West, soos aangehaal deur Cheryl Boyd Zimmerman (1997:8) op:

The Primary thing in learning a language is the acquisition of a vocabulary, and practice in using it (which is the same thing as 'acquiring'). The problem is *what* vocabulary (...) (West, 1930: 514)

Wilkins stel dit onomwonde: "Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary **nothing** can be conveyed" (Wilkins, 1972: 111).

Die ontwikkeling van die leksikon is 'n essensiële deel van enige taalaanleerder se taalwerklikheid – daarsonder kan daar nie suksesvolle kommunikasie wees nie en kan tekste nie voldoende begryp word nie (vergelyk onder andere Krashen & Terrell, 1983:155; Carter & McCarthy, 1988:41; Bosch, 1997:32 en Laufer, 1997:20).

Dit is vanselfsprekend dat goeie woordeskatkennis onmisbaar is vir leesbegrip, en natuurlik net so onmisbaar vir produksie. As mens dink aan die situasie op skool, spesifiek wat Afrikaans as

addisionele taal betref, besef mens dat die voorgeskrewe tekste vir matriek³ nie geskryf is met die oog op lesers met 'n uiters gebrekkige woordeskat nie. Dit sou trouens baie moeilik wees om 'n teks te skryf met slegs die 5 000 mees frekwente woorde daarin.

Ten spyte van die insig dat woordeskat baie belangrik is, was die fokus in tweedetaalonderrig egter vir die grootste deel van die twintigste eeu nie op woordeskatverwerwing as sodanig nie. In 1988 merk Carter en McCarthy (1988) op dat woordeskat-verwerwing tot op daardie stadium nog nie 'n sentrale plek in taalpedagogiek ingeneem het nie, deels as gevolg van die manier waarop 'n tipiese tweede- of vreemdetaalkursus gestruktureer is. 'n Aantal jare later klink dieselfde refrein op:

From a pragmatic perspective, it appears quite logical for beginning L2 language learners to put most of their emphasis on learning words. And yet most contemporary academic approaches to language learning place minimal importance on vocabulary learning and seem to assume that somehow words will be learned as a by-product of the other language activities (Coady, 1997:229).

Ook Zimmerman sê:

Vocabulary is central to language and of critical importance to the typical language learner. Nevertheless, the teaching and learning of vocabulary have been undervalued in the field of second language acquisition throughout its varying stages (Zimmerman, 1997:5).

Vir 'n oorsig oor die navorsing oor woordeskatverwerwing en -onderrig wat gedoen is, kan mens onder andere Carter en McCarthy (1988) en Coady en Huckin (1997) raadpleeg.

Volgens Bosch (1997) is die mees problematiese aspek van tweedetaalaanleer na die aanvanklike aanleerstadium die volgehoue aanleer van leksikale items en die opbou van 'n woordeskat wat groot genoeg is om aan die meeste kommunikasie-eise te voldoen. Sprekers moet in staat wees om die woorde van die taal te identifiseer deur hulle óf in die geheue op te soek (vir begrip) óf deur hulle uit die mentale leksikon te herroep (om te kan gebruik). Woordeskatanleer is dus, of behoort, een van die doelwitte te wees wat leerders het wanneer hulle 'n tweede taal aanleer en dit behoort ook besondere aandag in die kurrikulum te kry. Die plek wat woordeskat by die onderrig van addisionele (tweede) tale in Suid-Afrika inneem en die aard van leerders se woordeskatkennis, faktore wat 'n rol speel by die suksesvolle verwerwing al dan nie van 'n groot genoeg woordeskat, die strategieë in die klaskamer om woordeskatverwerwing te optimaliseer, die vereistes waaraan 'n goeie woordeskattoets moet voldoen, en baie meer, is nog nie in Suid-Afrika deurtastend ondersoek nie. Een van bogenoemde aspekte, naamlik die aard van hierdie kennis en hoe dit getoets kan word, word in die volgende paragraaf onder die loep geneem.

3.2 Die aard van woordeskatkennis

Om die presiese aard van woordeskatkennis te beskryf, verg bydraes uit verskeie deeldisiplines, soos die psigolinguistiek, die leksikologie en leksikale semantiek asook die toegepaste linguistiek. Vir my doeleindes konsentreer ek veral op die onderskeid tussen aktiewe en passiewe woordeskatkennis en die manier waarop hierdie kennis suksesvol getoets kan word, en laat lê ander argumente (soos byvoorbeeld die verskil tussen die mentale leksikon en ensiklopediese kennis) bietjie links.

Woordeskatkennis kan op verskillende maniere getoets word, afhangende daarvan of die toets op reseptiewe (passiewe) of produktiewe (aktiewe) woordeskatkennis fokus. Reseptiewe woordkennis hou in dat 'n woord verstaan word wanneer dit binne 'n konteks teëgekom word. Dit beteken nie noodwendig dat taalgebruikers ook die woord kan gebruik of self kan opdiep uit die mentale leksikon nie – hierdie gebruik van 'n leksikale item sal 'n aanduiding van produktiewe woordeskatkennis wees.

'n Tweede onderskeid wat getref word, is dié tussen breedte- en dieptekennis, 'n onderskeid wat volgens Read (2004) reeds vroeg in die twintigste eeu getref is. Met breedtekennis word bedoel die **aantal** woorde waarvan iemand ten minste die belangrikste aspekte van die betekenis ken. Dieptekennis is meer as net die aantal woorde wat mens ken, dit verwys daarna dat die spreker onder andere ook al die betekenisonderskeidings van die woorde ken.

Leerders vaar gewoonlik beter in passiewe of reseptiewe toetse, waar daar nie van hulle verwag word om 'n woord uit die mentale leksikon te herroep en dan te gebruik nie, maar waar woord- en betekenisherkenning getoets word. 'n Toets vir passiewe woordeskatkennis kan egter ook dieptekennis toets.

Drie aspekte van dieptekennis word deur Read (2004:211) genoem:

- Presiese, spesifieke kennis van die betekenis van die woord;
- Kennis van semantiese maar ook ortografiese, fonologiese, morfologiese, sintaktiese, kollokasionele en pragmatiese eienskappe van die woord, d.w.s. “comprehensive word knowledge”
- Inkorporasie van die woord in 'n leksikale netwerk in die mentale leksikon, die vermoë om die woord in verband te bring met en te onderskei van verwante woorde, dus netwerkkenis.

Die navorser het gepoog om sowel reseptiewe as aktiewe woordeskatkennis te toets en sodoende 'n beeld te vorm van die aard van die kennis waarvoor die ondersoekgroep beskik.

4. Die stand van woordeskatkennis by die Hoërskool M in die Limpopo-provinsie.

Hierbo is aangetoon dat woordeskatkennis nie alleen deur 'n beduidende aantal teoretici as van die uiterste belang in tweedetaalaanleer en – verwerwing beskou word nie, maar ook dat dié kwessie nie ter plaatse genoeg (indien enigsins) aandag kry nie. Om hierdie leemte in 'n mate aan te vul, is die ondersoek waarvoor hier verslag gelewer word, onderneem.

4.1 Die diagnostiese toets

Daar bestaan geen gestandaardiseerde woordeskattoetse vir Afrikaans (as addisionele taal) op gevorderde vlak (graad 10 tot graad 12) nie. Wat Beheydt sê oor die stand van sake internasionaal, geld dus eweneens vir Afrikaans:

Er is al heel wat ondersoek gegaan in die ontwikkeling van woordschattoetsen, maar tot op vandag ontbreekt het aan betroubare, valide en gemaklik uitvoerbare toetsen, sowel voor reseptiewe woordkennis als voor produktiewe woordkennis van vreemde talen. Paul Bogaards (2000) is daar heel eksplisiet over: “there is not one single valid way to measure L2 vocabulary knowledge” (Beheydt, 2006).

Die navorser het dus 'n eie toets ontwerp. Die diagnostiese toets wat gebruik is, verskyn as Bylaag E in Phaladi 2007:118 e.v. 'n Verskeidenheid vraagsoorte is gestel waarin getrag is om

soveel as moontlik van die aspekte van dieptewoordeskatkennis (Read, 2004:211) aan bod te laat kom. Die toets het bestaan uit drie dele. Deel I het slegs bestaan uit vrae van dié soort:

Maak 'n kring om die regte betekenis

1 Woonbuurt

A Die mense wat langs my bly

B 'n Gedeelte van die dorp waar mense bly

Veral passiewe kennis van die presiese betekenis van die woord is in dié afdeling getoets. Deel II het woorde in sinne geplaas om te kyk of die konteks verhelderend optree:

Lees eers die sin en maak dan 'n kring om die regte betekenis

Ek trek 'n trui ("jersey") aan wanneer dit koud is.

A Jy gaan in 'n ander huis bly

B Jy sit klere aan jou lyf

In Deel III (die afdeling waarin studente die swakste gevaar het), is veral aktiewe of produktiewe woordeskatkennis getoets.

Sê wat die volgende woorde/uitdrukkinge beteken:

te wete kom

(Kennis van die presiese, spesifieke betekenis van die woord)

Vul die korrekte woord in:

1. Ek is nie bewus _____ enige probleem by die skool nie.
2. Hoeveel werk kan hy in 'n uur _____?

(Kennis van die kollokatiewe saambestaan van woorde)

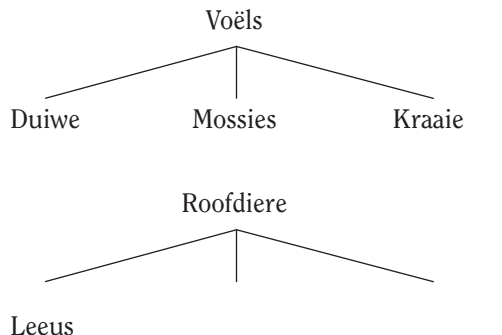
Gee asseblief die regte vorm van die woord tussen hakies:

1. Hoeveel (tand) het jy in jou mond?
2. 'n Tier vreet vleis en is dus 'n (vleisvreet).

(Kennis van morfologiese en sintaktiese eienskappe van die woord)

Voltooi asb. die volgende tabelle:

Byvoorbeeld:



(Inkorporasie van die woord in 'n leksikale netwerk in die mentale leksikon, die vermoë om die woord in verband te bring met en te onderskei van verwante woorde, dus netwerk-kennis)

Maak u eie sinne met die volgende woorde, sodat hulle steeds min of meer dieselfde betekenis het as in die leesstuk.

1. te wete kom

(Produktiewe woordeskat word getoets)

4.1.1 Resultate

Die leerders het nie besonder goed gevaar in die toets nie, alhoewel hulle aansienlik beter gevaar het in Deel I en II as Deel III.

Hulle gemiddelde punt was 28,34 uit 50 (56,68%).

Die toetsresultate toon die volgende:

- Die leerders se passiewe woordeskatkennis is nie so gebrekkig as wat vooraf vermoed is nie (die resultate in Deel I en II was selfs verrassend – vergelyk Phaladi, 1997)
- Wat aktiewe woordeskat betref, is dit egter 'n ander storie. Leerders sukkel om die eenvoudigste sinne te formuleer om hulle woordeskatkennis te illustreer.

4.2.1 Aktiewe woordeskatkennis

Hierdie aspek is veral in klaswerk soos opstelle en toetse getoets. Alhoewel tydrowend, is daar geen twyfel dat skryfwerk die beste aanduiding is van aktiewe woordeskat nie (vergeelyk byvoorbeeld Laufer & Nation, 1999). Die ervaring van die navorser is dat die leerders nie net in die diagnostiese toets nie, maar oor die algemeen baie sukkel om self sinne, paragrawe en opstelle in Afrikaans te produseer. Een van die grootste struikelblokke hier is 'n gebrekkige woordeskat.

Die resultate van veral die diagnostiese toets het nie in alle opsigte die vermoede van die ondersoekers, naamlik dat leerders se woordeskatkennis uiters gebrekkig is, gestaaf nie. Die aard van die toets as sodanig moet miskien hier die skuld kry. Beheydt (2006) se “dubbele-pregnante woordeskattoets” sou hierdie leemte kon vul. Wat betref produktiewe kennis, vertel klas- en opstelwerk egter 'n ander storie. Uit die getuienis van leerders se skriftelike werk is daar min twyfel dat 'n gebrekkige woordeskat in die pad staan van 'n beter uitdrukkingsvermoë.

In die volgende paragraaf word verslag gelewer van die ondersoek na en identifisering van 'n aantal faktore wat aanleiding tot hierdie stand van sake kan gee.

5. Sosiale afstand en ander faktore wat woordeskatverwerwing en -kennis beïnvloed

Volgens Schmitt (2002) is daar verskillende faktore wat tweedetaalwoordeskat-aanleer en -verwerwing bepaal, soos onder andere ouderdom, blootstelling aan die T2, motivering en kultuur. Een van die moontlike faktore wat kan lei tot gebrekkige woordeskatverwerwing, is dié van sosiale afstand. In 'n poging om die taalhoudings, persepsies en graad van motivering van die leerders te peil, is daar gebruik gemaak van vraelyste en onderhoude. Die begrip “sosiale afstand” was van waarde as instrument om die apatiese of selfs vyandige houding van leerders binne konteks te plaas en om 'n verklaring te bied vir die uiters gebrekkige woordeskatkennis van leerders.

5.1 Taalhoudings

'n Vraelys is aan die leerders gegee om 'n indruk te kry van die leerders se agtergrond en te probeer bepaal watter faktore, soos byvoorbeeld 'n swak leeskuiluur, gebrek aan woordeboeke,

gebrek aan motivering by die leerders, ensovoorts 'n bydrae kan lewer tot onderprestasie op die gebied van woordeskatleer.

Die volgende is voorbeelde van vrae in die vraaggessprekke.

- a) Met wie praat jy Afrikaans by die huis, in die skoolbuurt of by die myn?
- b) Hou jy van Afrikaans? Indien nee, waarom nie?
- c) Hoeveel tale leer jy by die skool / by die myn?
- d) Van watter taal hou jy die meeste? Waarom?
- e) Lees, skryf of praat jy soms Afrikaans?
- f) Hoeveel Afrikaanse boeke het jy by die huis?
- g) Van watter Afrikaanse program hou jy baie?
- h) Hoe voel jy wanneer iemand jou in Afrikaans groet?
- i) Wil jy eendag by/in die Afrikaanse skool/myn wees? Indien nee, waarom nie?
- j) Het jy al ooit 'n Afrikaanse partytjie, fees of vergadering bygewoon?
- k) Het jy Afrikaanse of Kleurlingvriende?
- l) Hoekom probeer jy om Afrikaans aan te leer?
- m) Watter ander tweede tale leer jy aan?

Die volgende kwalitatiewe gevolgtrekkings ten opsigte van die gebruik van en houdings ten opsigte van Afrikaans is gemaak.

Gebruikswaarde van Afrikaans:

Dit is ooglopend dat baie van die leerders in graad 11 en 12 Afrikaans as tweede taal aanleer omdat dit verpligtend is. Die Departement van Onderwys vereis dat hulle vir drie tale inskryf, d.w.s. die moedertaal of huistaal (Sepedi), en twee addisionele tale (in dié geval is dit Engels en Afrikaans). Afrikaans as tweede taal word net aangeleer om hulle hoofdoel op skool te bereik, dit wil sê net om te slaag.

Houdings ten opsigte van Afrikaans:

Uit daaglikse kontak met die leerders is dit baie duidelik dat hulle houding teenoor Afrikaans baie negatief is. Die leerders is van mening dat Afrikaans baie moeilik is. Hulle sê ook dat Afrikaans die taal van die onderdrukkers is. Hulle het geen Afrikaanse vriende nie, geen Afrikaanse leesboeke in die huis nie en hulle wil ook nie Afrikaanse skole bywoon nie.

Motivering:

Uit die onderhoude is dit duidelik dat daar geen innerlike motivering is om Afrikaans aan te leer ter wille van die taal self nie.

5.2 Sosiale afstand

'n Baie belangrike faktor by tweedetaalaanleer of – verwerwing is die konsep van *sosiale afstand*. Die sosiale afstand waarvan daar sprake is, is dié tussen moedertaalsprekers van die taal wat aangeleer word (T2) en die leerders van T2. In die geval van Hoërskool M is T1 enige van die Afrikatale, soos Sepedi, en T2 Afrikaans.

Die begrip *sosiale afstand* word soos volg deur Schumann gedefinieer:

Social distance pertains to the individual as a member of a social group which is in contact with another social group whose members speak a different language. The

assumption is that the greater the social distance between the two groups the more difficult it is for the members of the 2LL group to acquire the language of the TL group (Schumann, 1976:135).

Cook (1993:74) wys op die volgende veranderlikes wanneer sosiale afstand ter sprake is:

- dominansie
- integrasie
- inperking
- ander faktore soos kohesie en die grootte van die groep, ooreenkomste tussen die onderskeie kulture en die houdings van die groep teenoor mekaar.

Phaladi (2007) het met behulp van 'n vraelys die sosiale afstand waarvan daar sprake is, in groter besonderhede nader probeer bepaal. 'n Totaal van 50 respondente het die vraelys saam met die onderhoudvoerder ingevul: 33 graad 11-leerders en 17 graad 12-leerders. Die volledige resultate van hierdie vraelys is in Bylaag C in Phaladi (2007) te vinde.

Uit die antwoorde op die vraelys is die volgende samevatting gemaak.

5.2.1 Oorheersing

T2-sprekers kan die sprekers van die moedertaal (T1) taal oorheers of oorheers word deur die sprekers van T1. In die geval van die Hoërskool M is hierdie konsep uiters relevant. Daar is naamlik geen T2-sprekers in die skool nie. Daar is 'n homogene groep leerders wat almal Sepedi as moedertaal het. Benewens Sepedi praat die leerders ook ander Afrikatale – nie een leerder praat slegs een Afrikataal nie. Dit is duidelik dat Afrikaans nie werklik as 'n T2 in hierdie omgewing funksioneer nie – daar is groot oorheersing deur veral die T1 en ander T2's.

Buite die skool, byvoorbeeld in die dorpe Burgersfort en Polokwane, oorheers die T1-sprekers (veral sprekers van Sepedi) die T2-sprekers (Afrikaansmoedertaal-sprekers) heeltemal.

Die oorheersing waarvan daar hier sprake is, is die oorheersing van T1 en ander Afrikatale en ook in 'n groot mate die oorheersing van Engels. In hierdie situasie is die geleentheid om genoeg van T2 te leer en veral om genoeg woordeskat aan te leer, baie skaal.

5.2.2 Integrasie

Hierdie faktor speel 'n uiters belangrike rol in die taalverwerwingsproses by die skool.

Tweedetaalleerders kan besluit om hulle eie kultuur en lewenstyl te bly handhaaf wanneer hulle die T2 aanleer. Hulle kan dus hulle eie kultuur beskerm of bewaar en die ander kultuur verwerp. Wanneer daar geen integrasie op kulturele gebied is nie, kan dit lei tot weerstand om die T2 volledig aan te leer. In Hoërskool M is daar geen sprake van grootskaalse integrasie tussen die kulture van moedertaal- (Afrikaans-) sprekers en die T2-leerders nie. Daar is nie werklik sprake van noemenswaardige integrasie met moedertaalsprekers van die T2 nie, alhoewel 14 uit die 50 leerders noem dat hulle wel as 'n vriend van 'n wit Afrikaanssprekende in sy huis kom. Die leerders in die skool integreer nie met sprekers van die T2 (Afrikaans) nie. Wat betref hulle woonbuurt, die skool self, die speelterrein, ontspanningsruimtes, ensovoorts, leef hulle geïsoleerd van moedertaalsprekers van T2, tref hulle net soms by sportbyeenkomste aan en is om die waarheid te sê, bang vir hulle. Ook die onderwyser is nie 'n moedertaalspreker van T2 nie en kan nie hier 'n rol speel om die isolasie op te hef nie.

Uit die onderhoude wat met 'n aantal leerders gevoer is (vergelyk Bylaag B in Phaladi 2007) is dit duidelik dat die leerders geen Afrikaanssprekende vriende het nie en dat hulle Afrikaanssprekendes as vyandiggesind ervaar.

Om 'n tweede taal doeltreffend te verwerf, moet leerders nie geïsoleer van die teikentaalsprekers leef nie. Hulle moet verkieslik sosiaal gesproke deel van dieselfde groep taalgebruikers vorm.

5.2.3 Inperking

Die term wat Schumann gebruik, is “enclosure”.

Enclosure involves factors such as endogamy, institutional separation, and associational clustering. If the two groups have separate schools, churches, clubs, recreational facilities (...) if they tend to have separate professions, crafts or trades, then the degree of enclosure is considered high (Schumann, 1976:137).

Daar is mindere inperking en meerdere inperking, wat leerders se taalaanleer kan beïnvloed. By mindere inperking besluit leerders om met ander taalgroepe te meng. Die kans op tweedetaalverwerwing verhoog sodoende. By meerdere inperking besluit die leerders om nie met die ander taalgroep te meng nie. Hierdie feit het nie 'n goeie uitwerking op woordeskatverwerwing nie.

Hoewel ons in 'n veeltalige en multikulturele Suid-Afrika leef, reflekteer die situasie by die skool 'n ander realiteit. Sepedi-sprekers maak 96% uit van alle leerders. (Die ander 4% praat Siswati of Xitsonga). Daar is geen Kleurlinge, Engels- of Afrikaanssprekers nie. Leerders het dus nie werklik 'n keuse om te besluit of hulle met ander taalgroepe wil meng of nie – die feit is dat daar 'n situasie van hoë inperking heers, miskien teen wil en dank. Dit geld ook die ander tweede taal, naamlik Engels. Die leerders is dus tydens skoolure afgesny van enige kontak met moedertaalsprekers.

Sosiale kontak buite die skool met Afrikaanssprekendes is ook minimaal. Slegs een leerder dui aan dat hy met wit kinders speel en een leerder gaan kerk toe saam met ses bruin kinders. Twee speel ook sokker met Afrikaanssprekendes. Twaalf leerders dui aan dat hulle soms as 'n vriend van 'n witmens in sy huis kom.

Dat daar wel behoefte aan sosiale kontak is, word duidelik uit die antwoorde van 22 leerders wat aandui dat hulle graag wit vriende wil hê, onder andere omdat hulle die taal beter wil verstaan.

5.3 *Sielkundige afstand*

Ook sielkundige afstand speel 'n rol by die suksesvolle verwerwing van 'n tweede taal. Dit hou die volgende in:

5.3.1 Taalskok

Taalskok is die ontevredenheid en ook 'n sekere gevoel van skuld wat ervaar word wanneer leerders hulself nie in die T2 kan uitdruk nie.

Dat daar 'n hoë mate van taalskok by die leerders van Hoërskool M aanwesig is, is ook duidelik uit die resultate van die vraelys. Die meeste leerders (48 van die 50 respondente) dui aan

dat hulle Afrikaans moeilik vind en nie verstaan as iemand met hulle Afrikaans praat nie. Hierteenoor is dit verbasend dat 22 aandui dat hulle maklik met 'n wit persoon Afrikaans kan praat – 'n onreëlmatigheid in die vraelys se antwoorde. Die meerderheid (36 respondente) beskou Afrikaanssprekende mense as onvriendelik, hou nie van hulle nie en sê ook in die opvolgvraag dat hulle selfs bang vir Afrikaanssprekendes is.

5.3.2 Kultuurskok

Kultuurskok kan beskryf word as 'n gevoel van verwerping en verlatenheid deur die aanleerder van die T2 as gevolg van groot kultuurverskille tussen die sprekers van die T1 en die T2. Iemand wie se kultuur baie verskil van dié van die teikentaalgroep kan hierdie gevoelens ervaar en daarom nie die T2 doeltreffend verwerf nie.

Die Pedi-kultuur oorheers in die skool. Die oorweldigende meerderheid respondente (48 en 50) het aangedui dat sake soos huise, kos en sosiale geleenthede soos troues, begrafnisse en kerk nie dieselfde is by sprekers van die T1 en die T2 nie. Kultuurskok is dus 'n belangrike veranderlike waarmee sielkundige afstand gemeet kan word.

5.3.3 Motivering

Tweedetaalsprekers moet genoeg aanmoediging van teikentaalsprekers ontvang om gemotiveerd te bly, anders sal die aanleer nie vorder nie, maar stagneer. Die persoon wat nie genoeg motivering vir die aanleer van 'n sekere taal kry nie, sal nie daardie taal se woordeskat verwerf nie.

'n Minderheid van die respondente in die skool neem die T2 uit innerlike motivering. Die rede waarom hulle Afrikaans as vak neem, het waarskynlik weinig te make met 'n drang om die taal te beheers.

Uit die onderhoude wat gevoer is met leerders (Bylaag B in Phaladi 2007) is dit duidelik dat leerders nie van die vak hou nie, die taal baie moeilik vind en Engels verkies.

Uit die resultate van die vraelyste en onderhoude is dit duidelik dat die sosiale afstand tussen die respondente en die T2, gemeet aan al bogenoemde veranderlikes, besonder groot is. Dit bied 'n verklaring vir die feit dat hulle taalvaardigheid in die T2 in die algemeen nie geweldig hoog is nie.

5.4 Ander faktore

5.4.1 Die grootte van die groep

Dit gaan hier om die grootte van die groep aanleerders in verhouding tot moedertaalsprekers. Wanneer tweedetaalleerders nie baie in 'n gebied kom waar die teikentaal miskien oorheers of ten minste baie gebruik word nie, sal hulle nie hulle taalvermoë kan uitbrei nie. Die situasie is dié van 'n groep leerders wat in Sekoekoeniland Afrikaans wil aanleer. Omtrent al die inwoners is Pedi's. In die skool oorheers Afrikaanssprekers nie die Pedi-sprekers nie, om die waarheid te sê, daar is geen Afrikaansmoedertaalsprekers in die skool nie.

4.4.2 Die mate van eenheid tussen kulture

Waar die kultuur van die aanleerder en dié van die teikentaal baie dieselfde is, sal die taal makliker verwerf of aangeleer word. Daar is groot verskille tussen die tipiese Afrikaanse

kultuur en die Sepedi-kultuur. Die idiome, vergelykings, tradisionele verhale, genres, mites, ensovoorts. van die twee kulture verskil grootliks. Hierdie verskille kan in die weg staan van die suksesvolle aanleer van die teikentaal. Verder kom die leerders byna nooit op skool in aanraking met die Afrikanerkultuur soos beliggaam in sprekers van Afrikaans nie, bloot omdat dat daar nie sulke sprekers op skoolbanke sit nie. 'n Bykomende faktor is dat sprekers van Sepedi onder die tradisionele leier (of koning) wat daar tans is, nie 'n mengelmoes van tale wil hê nie.

5.4.3 Die houding van die groepe teenoor mekaar

Positiewe houdings van tweedetaalleerders is baie belangrik. 'n Liefde vir die tweede taal moet gekweek word sodat die leerders nie negatief sal wees nie. 'n Gesonde, vriendelike en angsvrye houding van beide T1- en T2-sprekers is noodsaaklik.

Hierdie faktor speel nie by die skool self as sodanig 'n rol nie, weer eens omdat sprekers van die "ander" groep (die Afrikaanse groep) nooit teenwoordig is nie. Buite skoolverband speel dit wel 'n rol. Volgens getuienis van die leerders, is hierdie houdings van sprekers teenoor mekaar egter nie 'n probleem nie. Die meeste kontak met T1-sprekers (d.i. moedertaalsprekers van Afrikaans) is met werkers by die Atokmyn.

5.4.4 Woonplek

Wanneer tweedetaalleerders naby eerstetaalsprekers woon, is die kans ook groter dat hulle taalvermoë oor die algemeen en hulle woordeskat in die besonder, vergroot sal word. Pedi's wat byvoorbeeld in Eersterust naby Pretoria woon, is naby aan teikentaalsprekers en hulle het 'n goeie kans om die bruin sprekers se taal te kan gebruik. Ons skool is verafgeleë en daar woon geen moedertaalsprekers van Afrikaans in dieselfde omgewing nie. Die naaste groot sentrums (Polokwane, Burgersfort, Lydenburg) is ver van ons skool af. Ontmoetings met moedertaalsprekers is dus beperk tot die kere wat die leerders na hierdie en ander stede soos Johannesburg en Pretoria kan gaan.

5.4.5 Akkulturasie

Die sukses van tweedetaalverwerwing hang af van die mate waarin die taalaanleerder hom- of haarself by die teikengroep akkultureer. "Second language acquisition is in a sense a spin-off from the process of acculturation rather than an independent process (Cook, 1993:75).

Van ware akkulturasie is daar nie sprake by die leerders nie. Hulle ken byvoorbeeld geen kinderliedjies of rympies in Afrikaans nie. Slegs dié wat by die myn woon, kan na byvoorbeeld Sewende Laan op televisie kyk.

Bogenoemde faktore is nie intensief ondersoek vir hierdie studie nie, maar hulle kan wel van deurslaggewende belang wees aangaande die suksesvolle verwerwing van Afrikaans al dan nie. Die begrip "sosiale afstand" is 'n nuttige begrip om te gebruik om die negatiewe houding teenoor Afrikaans, die swak woordeskat en die gebrekkige taalvaardigheid van die leerders te verklaar.

6. Bevindinge

Op grond van die (weliswaar klein korpus) data, kan die volgende bevindinge gerapporteer word:

- Die gebrek aan 'n gestandaardiseerde woordeskattoets bemoeilik navorsing oor die presiese aard van tweedetaalleerders se woordeskatkennis.

- Uit die resultate van die diagnostiese toets blyk dat die leerders se passiewe woordeskatkennis nie so gebrekkig is as wat vooraf vermoed is nie.
- Wat aktiewe woordeskat betref, is dit egter _ ander storie. Leerders sukkel om die eenvoudigste sinne te maak om hulle woordeskatkennis te illustreer.
- Oor die algemeen is die leerders se houding teenoor Afrikaans baie negatief.
- Die begrip “sosiale afstand” was van waarde as instrument om die apatiese of selfs vyandige houding van leerders binne konteks te plaas en om ‘n verklaring te bied vir die uiters gebrekkige woordeskatkennis van leerders.

7. Ten slotte

Uit die klein gevallestudie is dit duidelik dat suksesvolle tweedetaalverwerwing (waarby die verwerwing of aanleer van ‘n groot genoeg funksionele woordeskat van uiterste belang sal wees) bitter moeilik sal of kan plaasvind waar die sosiale afstand tussen eerste- en tweedetaalsprekers so geweldig groot is. Nog navorsing sal gedoen moet word in gebiede wat soortgelyke isolasie vertoon en hierdie studies sal uiteraard vergelyk moet word met studies wat in groter metropolitaanse gebiede uitgevoer word ten einde tot ‘n gevolgtrekking te gekom wat groter algemene geldigheid sal hê.

VERWYSINGS

- Beheydt, L. 2006. De Dubbele Pregnante Contexttoets als productieve woordenschattoets voor Nederlands als vreemde taal. Ongepubliseerde referaat, IVN Colloquium, Gent.
- Bogaards, P. & Laufer, B. (eds). 2004. *Vocabulary in a second language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bosch, B. 1997. Die leksikon van volwasse aanleerders van Afrikaans: ‘n Taalaanleerdersgesentreerde beskouing. *Per linguam*, 13(2):23-37.
- Carter, R. & McCarthy, M. 1988. *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.
- Coady, J. & Huckin, T. 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. et al. 1993. *Linguistics and second language acquisition*. London: Macmillan Press Ltd.
- Heidemann, A. 1995. The visualization of foreign language vocabulary in CALL. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hulstijn, J.H. 1997. Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning. In: Coady, J. & Huckin, T. (eds). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: 203-224.
- Krashen, S.D. & Terrel, T.D. 1983. *Language acquisition in the classroom*. Pergamon and Alermany Press.
- Laufer, B. & Nation, P. 1995 (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1): 33-51.
- Laufer, B. 1997. The lexical plight in second language reading: Words you don’t know, words you think you know, and words you can’t guess. In: Coady, J. & Huckin, T. 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: 20-24.
- Phaladi, T.J. 2007. *Woordeskataanleer in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal*. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Universiteit van Pretoria.
- Read, J. 2004. Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined?

In: Bogaards, P. & Laufer, B. (eds.) 2004. *Vocabulary in a second language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company: 209-227.

Schmitt, N. 2002. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schumann, J. 1976. Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26(1): 135-143.

Wilkins, D.A. 1972. *Linguistics and language teaching*. London: Edward Arnold.

Zimmerman, C.B. 1997. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: Coady, J. & Huckin, T. 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: 5-19.

¹ Die begrip “sosiale afstand” van Schumann was ‘n belangrike stimulus vir die ondersoek. In paragraaf 4 kom hierdie begrip in groter besonderhede aan bod.

² In hierdie artikel word die twee begrippe “taalaanleer” en “-verwerwing” as aanvullende en nie uitsluitende begrippe nie hanteer, waaronder beide bewuste aanleer en meer onbewuste verwerwing ingesluit kan word (vergelyk byvoorbeeld ook Brown 1980: 281). Dit is anders as wat die geval is met Krashen en Terrell (1983) wat die begrippe as wedersyds uitsluitend sien.

³ Die voorgeskrewe tekste tydens die ondersoek was ‘n bundel gedigte en kortverhale, *Bladsak vir seniors* (samesteller Lucas Malan), en ‘n roman, *Die Kind* deur Jan van Tonder.

OOOR DIE SKRYWERS

TJ Phaladi

Departement Afrikaans
Universiteit van Pretoria
Posbus 380
ATOK
0749