

Woordeskataanleer in die onderrig van

Afrikaans as addisionele taal

deur

Tswaledi John Phaladi

**'n Verhandeling voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die
graad**

MAGISTER ARTIUM

in die Departement Afrikaans van die

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

FAKULTEIT GEESTESWETENSKAPPE

STUDIELEIER: Dr. H. J. Bosman

Desember 2007

OPSOMMING

Die verhandeling ondersoek die taalbeheersing van studente wat Afrikaans as tweede addisionele taal neem en meer spesifiek, die woordeskatkennis van die ondersoekgroep, naamlik swart addisionele taalleerders in die Limpopo-provinsie in Graad 11 en 12. Dit is duidelik dat een van die probleme wat aanleerders het, 'n gebrekkige woordeskat is. Dit beïnvloed hulle begrip van Afrikaans sowel as hulle produksie (skriftelik en ook mondeling). Een van die redes hiervoor is dat daar nie op 'n sistematiese manier aandag gegee word aan óf woordeskatverwerwing (of –aanleer) óf die onderrig van woordeskat in die kurrikulum en sillabus nie.

Hierdie navorsing se doelwitte is om die stand van die woordeskatkennis van Graad 11- en 12-leerders te bepaal en tweedens om met behulp van insigte oor die aanleer en/of verwerwing van leksikonitems die sukses van bepaalde strategieë te bepaal.

Navorsingsvrae is die volgende:

Wat is die stand van woordeskatonderrig vandag wêreldwyd?

Wat is die stand van woordeskatonderrig in die Suid-Afrikaanse sillabus?

Hoe goed is Graad 11 en 12 leerders se kennis van die Afrikaanse woordeskat?

Wat is Graad 11- en 12 leerders se houding teenoor Afrikaans?

Hoe kan mens hierdie houding(s) verklaar?

Watter rol speel (intrinsieke) motivering en houdings teenoor Afrikaans?

Watter metodes en tegnieke kan gebruik word om leerders se woordeskat te verbeter?

Sleuteltermes:

Die volgende terme word in die verhandeling gebruik en verduidelik:

Addisionele taal

Vreemde taal

Tweede taal

Taalverwerwing



Taalaanleer

Leksikon

Leksikale item

Sosiale afstand

Sielkundige afstand

Uitkomsgebaseerde onderrig

Woordeskatkennis

Woordfamilie(s)

ABSTRACT

This dissertation explores the command that second language . additional language learners have of Afrikaans and more specifically, the vocabulary knowledge of Grade 11 and 12 learners in the Limpopo Province. It is clear that one of the problems that learners experience, is poor vocabulary knowledge. It influences their understanding of Afrikaans as well as their production (oral and written). One of the reasons for this is that the curriculum and syllabus do not pay systematic attention to vocabulary acquisition (or learning) or the systematic teaching of vocabulary.

The aim of this research is to ascertain the current level of the vocabulary knowledge of Grade 11 and 12 learners and secondly to ascertain - with the help of insights into the acquisition or learning of lexicon items – the success of certain strategies in teaching vocabulary.

The following research questions are asked:

What is the current state of vocabulary teaching worldwide?

What is the current state of vocabulary teaching in South Africa?

What is the nature of Grade 11 and 12 learners' knowledge of Afrikaans vocabulary?

What is the attitude of Grade 11 and 12 learners towards Afrikaans?

How can one explain these attitudes?

What is the role of (intrinsic) motivation and attitudes toward Afrikaans?

Which methods and techniques can one use to improve learners' vocabulary knowledge?

Key terms:

Additional language

Foreign language



Second language

Language acquisition

Language learning

Lexicon

Lexical item

Social distance

Psychological distance

Outcomes based education

The nature of lexicon/ vocabulary knowledge

Word families



INHOUDSOPGAWE

BLADSY

HOOFSTUK 1 PROBLEEMSTELLING EN METODOLOGIE

1.1.	Probleem- en doelwitstelling	1
1.2	Die ondersoekgroep	2
1.3	Navorsingsvrae	2
1.4	Verklaring van terme	3
1.5	Metodologiese raamwerk	3
1.5.1	Literatuuoroorsig	3
1.5.2	Dataversameling	4
1.5.2.1	Vraelyste	4
1.5.2.2	Diagnostiese toetse	4
1.5.2.3	Bepaling van strategieë	4
1.6	Gevolgtrekkings	4

HOOFSTUK 2 TWEETAALVERWERWING EN WOORDESKAT- VERWERWING IN DIE BESONDER

2.1	Inleiding	5
2.1.1	Die begrippe "tweede taal" en "addisionele taal"	5
2.1.2	Taalaanleer en taalverwerwing	6
2.1.2.1	Die aanleerproses	6
2.1.2.2	Verwerwing ("Acquisition")	7
2.2	Benaderings tot tweedetaalonderrig	11
2.2.1	Tradisionele Taalkunde	12
2.2.2	Die grammatika-vertaalmetode	12
2.2.3	Die natuurlike benadering of direkte metode	13
2.2.4	Die leesmetode / situasionele metode	13

2.2.5	Die mondelinge benadering	14
2.2.6	Die oudiolinguale metode	15
2.2.7	Die funksioneel-nosionele benadering	17
2.2.8	Die natuurlike benadering	18
2.2.9	Die kommunikatiewe benadering	18
2.3	Die huidige situasie in Suid-Afrika	19
2.3.1	Kommunikatiewe Taalonderrig (KTO)	19
2.3.2	Die eklektiese benadering	20
2.3.3	Die vakbeleid van die onderwysdepartement	21
2.3.4	Uitkomsgebaseerde onderrig en die situasie wat vandag in my skool heers	22
2.4	Faktore wat taalaanleer beïnvloed	23
2.4.1	Sosiale afstand	23
2.4.1.1	Oorheersing	24
2.4.1.2	Integrasie	24
2.4.1.3	Inperking	25
2.4.2	Sielkundige afstand	26
2.4.2.2	Taalskok	26
2.4.2.3	Kultuurskok	27
2.4.2.4	Motivering	27
2.4.3	Ander faktore	27
2.4.3.1	Die grootte van die groep	27
2.4.3.2	Die mate van eenheid tussen kulture	28
2.4.3.3	Die houding van die groepe teenoor mekaar	28
2.4.3.4	Woonplek	28
2.4.3.5	Akkulturasie	29
2.5	Rolspelers	29
2.5.1	Die rol van die fasiliteerder	29
2.5.2	Die rol van die leerder	31
2.5.3	Die rol van die onderrigmateriaal	32
2.5.4	Die rol van die sillabus	32



2.5.5	Die rol van die leersituasie	33
2.6	Samevatting Hoofstuk 2	34

HOOFSTUK 3 WOORDESKATVERWERWING

3.1	Die leksikon	36
3.2	Die rol van die leksikon in tweedetaalverwerwing	37
3.3	Woordeskatverwerwing	40
3.4	Aspekte van woordeskatkennis	43
3.5	Hoeveel (en watter) woorde moet leerders ken?	48
3.6	Strategieë vir woordeskatverwerwing	50
3.7	Samevatting Hoofstuk 3	60

HOOFSTUK 4 'N OORSIG OOR DIE STAND EN AARD VAN WOORDESKAT- KENNIS IN DIE HOËRSKOOL MOTLOUELA, LIMPOPO- PROVINSIE EN OMGEWING

4.1	Algemene agtergrondinligting	61
4.2	Sosiaal-kulturele agtergrondinligting	62
4.2.1	Agtergrond en taalhoudings (Bylae A en B)	62
4.2.1.1	Gebruikswaarde van Afrikaans	64
4.2.1.2	Houdings ten opsigte van Afrikaans	64
4.2.1.3	Motivering	65
4.2.1.4	Opsomming	66
4.2.2	Sosiale afstand (Bylaag C)	67
4.3	Taalvaardigheid	70
4.3.1	Lees- en praatgewoontes (Bylaag D)	71
4.3.2	Tipiese taalfoute	73
4.4	Woordeskatkennis	75
4.4.1	Diagnostiese toetse (Bylaag E)	75
4.4.2	Idioomherkenning (Bylaag F)	79
4.5	Samevatting Hoofstuk 4	81

HOOFSTUK 5 STRATEGIEË VIR WOORDESKATAANLEER



5.1	Inleiding	82
5.2	Praktiese tegnieke en strategieë vir die klaskamer	84
5.2.1	In die algemeen	84
5.2.2	Klaskameraktiwiteite	86
5.2.3	Algemene tegnieke	87
5.2.4	Strategieë spesifiek vir woordeskat (algemeen)	89
5.2.5	Strategieë vir 'n bepaalde groep woorde	92
5.3	Sukses van die strategieë	97
5.4	Verdere navorsing	98
5.5	Samevatting hoofstuk 5	99
BYLAE		
	BYLAAG A	100
	BYLAAG B	104
	BYLAAG C	113
	BYLAAG D	116
	BYLAAG E	118
	BYLAAG F	124
	BYLAAG G	125
	BRONNELYS	131

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING EN METODOLOGIE

1.1. PROBLEEM- EN DOELWITSTELLING

As uitgangspunt neem ek die volgende uitspraak:

“Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary **nothing** can be conveyed” (Wilkins 1972).

Wanneer die taalbeheersing van studente wat Afrikaans as tweede addisionele taal neem, ondersoek word, word dit duidelik dat een van die probleme wat studente het, 'n gebrekkige woordeskat is. Dit beïnvloed hulle begrip van Afrikaans sowel as hulle produksie (skriftelik en ook mondeling).

Een van die redes hiervoor is dat daar nie op 'n sistematiese manier aandag gegee word aan woordeskatverwerwing of -aanleer in die kurrikulum en sillabus nie. Wat Coady sê oor beginneraanleerders, geld ook op 'n meer gevorderde vlak:

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).

Volgens bronne (vergelyk onder andere Carter & McCarthy 1988 en Coady & Huckin 1997) het die plek en rol van die leksikon (woordeskat) in sillabusse vir tweede- of

addisioneletaalleerders die afgelope 20 jaar heelwat verander. Die vraag wat ek vra is of dit ook so is in Suid-Afrika.

Spesifieke probleme in verband met Afrikaans is die volgende:

- Daar is 'n gebrek aan 'n gestandaardiseerde woordeskattoets vir Afrikaans op verskillende vaardigheidsvlakke.
- Daar is 'n gebrek aan gegradeerde leeswerk volgens woordfrekwensielyste
- Daar is 'n gebrek aan die sistematiese onderrig van woordeskat en woordeskataanleertegnieke of -strategieë vir Afrikaans op hoërskool.

Hierdie navorsing se doelwitte is om eerstens:

- die stand van die woordeskatkennis van Graad 11- en 12-leerders te bepaal en tweedens
- met behulp van insigte oor die aanleer en/of verwerwing van woordeskat-items die sukses van bepaalde strategieë te bepaal

1.2 DIE ONDERSOEKGROEP

Swart addisioneletaalleerders in Limpopoprovinsie in Graad 11 en 12.

1.3 NAVORSINGSVRAE

Die volgende vrae is gevra:

- Wat is die stand van woordeskatonderrig vandag wêreldwyd? (Die literatuuoroorsig is hier belangrik.)
- Wat is die stand van woordeskatonderrig in die Suid-Afrikaanse sillabus?
- Hoe goed is Graad 11- en 12-leerders se kennis van die Afrikaanse woordeskat?

- Wat is Graad11- en 12-leerders se houding teenoor Afrikaans?
- Hoe kan mens hierdie houding(s) verklaar?
- Watter rol speel (intrinsieke) motivering en houdings teenoor Afrikaans?
- Watter metodes en tegnieke kan gebruik word om leerders se woordeskat te verbeter?

1.4 VERKLARING VAN TERME

Die volgende terme word in die verhandeling gebruik en verduidelik:

- Addisionele taal
- Vreemde taal
- Tweede taal
- Taalverwerwing
- Taalaanleer.
- Leksikon
- Leksikale item

1.5 METODOLOGIESE RAAMWERK

Daar is nie een spesifieke navorsingsbenadering vir die studie van tweedetaalverwerwing nie. Die metodologie wat ek gekies het, is bepaal deur my omstandighede as onderwyser aan 'n hoërskool in die Limpopoprovinsie. Dit het aan my die geleentheid gebied om tydens my normale klaswerk ook navorsing te doen.

1.5.1 Literatuuoroorsig

In 'n uitgebreide literatuuoroorsig word twee hoofstukke gewy aan 'n verkenning van die veld:

Hoofstuk 2: Tweedetaalaanleer, - verwerwing en –onderrig in die algemeen.

Hoofstuk 3: Woordeskataanleer en –verwerking in die besonder.

Verder is die teoretiese kennis deurgaans geïntegreer ook in die daaropvolgende hoofstukke 4 en 5.

1.5.2 Dataversameling

1.5.2.1 Vraelyste

Om die navorsingsvrae te beantwoord, is daar ekstensief gebruik gemaak van vraelyste en onderhoude om relevante data te versamel. Hierdie vraelyste en onderhoude verskyn almal in die Bylaagafdeling. Oor 'n tydperk van vyf jaar is genoeg inligting so versamel om 'n baie goeie beeld te gee van die leerders se agtergrond en hulle houding teenoor en kennis van Afrikaans. Die studie is sensitief vir die spesifieke omstandighede wat by een skool in die Limpopoprovinsie heers. Die resultate van hierdie ondersoeke vind u in Hoofstuk 4.

1.5.2.2 Diagnostiese toetse

Daar is op twee geleenthede gebruik gemaak van diagnostiese toetse om spesifiek te fokus op leerlinge se woordeskatkennis. Na aanleiding van hierdie resultate kon ek besluit op die volgende stap.

1.5.2.3 Bepaling van strategieë

Strategieë ter bevordering van eie leer en woordeskataanleer word geïdentifiseer uit die literatuur en in die klassituasie toegepas. Die aktiwiteite en strategieë word bespreek in hoofstuk 5.

1.6 GEVOLGTREKKINGS

Ten slotte gee ek 'n paar gevolgtrekkings waartoe ek gekom het en doen aan die hand watter werk en navorsing nog gedoen kan word.

HOOFSTUK 2

TWEETAALVERWERWING EN WOORDESKAT-VERWERWING IN DIE BESONDER

2.1 INLEIDING

2.1.1 Die begrippe "tweede taal" en "addisionele taal"

'n Tweede taal is nie iemand se moedertaal nie, d.w.s. nie 'n mens se eerste taal nie. Dit is 'n taal wat 'n spreker nie vanaf sy/haar geboorte gebruik nie. Soms word die reëls van die moedertaal gebruik wanneer die tweede taal gepraat of verstaan moet word. Die tweede taal word ná die moedertaal verwerf.

By taalaanleer word die tweede taal as die teikentaal gesien, "(t)he language that the learner is heading towards" (Cook 1993:5). Tweedetaalbemeestering begin reeds plaasvind wanneer "a speaker can first produce complete meaningful utterances in the other language" (Cook 1993:5).

Volgens Cook (1993) word die term "tweede taal" gebruik "to mean a language acquired by a person in addition to the first language, in other words, no distinction is made between 'second' and 'foreign' language learning." Ellis sê dat die term "tweede taal" gebruik word vir beide ononderrigte (of "natuurlike") verwerwing en onderrigte (of "klaskamer-") verwerwing (1985:5).

"Tweede taal" en "addisionele taal" is in dié betekenis dus sinoniem. Ek verkies om die term "tweede taal" te gebruik omdat dit bekend is, internasionaal verstaan word in die betekenis soos hierbo uiteengesit en ook dikwels in die literatuur so gebruik word. Daarteenoor is die term "addisionele taal" relatief vreemd en het dit 'n lae gebruiksfrekwensie, veral internasionaal.

'n Tweede taal (T2) is dus: 'n ander taal wat aangeleer word nadat 'n basiese kennis verwerf is van die eerste taal (T1). Die leerproses kan geskied binne 'n vreemde land of in die eie land (soos wat met ons die geval is). Afrikaans kan beskryf word as die tweede taal van my leerlinge, wat aangeleer word in die Limpopoprovinsie in Suid-Afrika, 'n gebied waar daar ook moedertaalsprekers van die T2, naamlik Afrikaans, is.

2.1.2 Taalaanleer en taalverwerwing

In hierdie verhandeling word die twee begrippe eerder as aanvullende en nie uitsluitende begrippe nie gehanteer, waaronder beide bewuste leer as meer onbewuste verwerwing ingesluit kan word (vergelyk byvoorbeeld ook Brown 1980: 281). Dit is anders as wat die geval is met Krashen & Terrell (1983) wat die begrippe as wedersyds uitsluitend sien.

2.1.2.1 Die aanleerproses

Die term *aanleer* ("learning" in Engels) word baie dikwels gebruik wanneer daar verwys word na die proses om 'n tweede taal baas te raak, terwyl die term "verwerwing" by uitstek gebruik word wanneer daar na die eerste taal verwys word. By die verwerwing van jou eerste taal of moedertaal is daar nie sprake van "leer" in die formele sin van die woord nie.

Aanleer is 'n bewuste proses en dit is die resultaat van 'n formele taalaanleersituasie of 'n selfstudieprogram. Tydens taalaanleer word veral die reëls van die tweede taal geleer. McLaughlin (1987:133 e.v.) plaas sy opmerkings binne die kognitiewe teorie, wat gebaseer is op die werk van sielkundiges en psigolinguïste. Binne so 'n raamwerk word tweedetaalverwerwing gesien as die verwerwing van 'n komplekse kognitiewe vaardigheid (soos ander kognitiewe vaardighede). Aanleer het te doen met die trapsgewyse integrasie van subvaardighede soos wat gekontroleerde prosesse aanvanklik die aanleer oorheers en dan outomaties of werktuiglik word. McLaughlin praat in dié verband van die outomatiese versus gekontroleerde digotomie. Die aanleerproses behels die oordrag van inligting na die langtermyngeheue en word aanvanklik deur gekontroleerde prosesse gereguleer. "Skills are learned and routinized

only after the earlier use of controlled processes. It involves time, but once automatic processes are set up at one stage in the development of a complex information-processing skill, controlled processes are free to be allocated to higher levels of processing” (McLaughlin 1987:135).

Aanleer vind nie plaas in ‘n omgewing sonder sekuriteit, waar aandag ontbreek en waar leerders baie aggressief en parmantig is nie. Dit vind ook nie plaas in ‘n omgewing waar refleksie en terugvoer onmoontlik is nie.

2.1.2.2 Verwerwing ("Acquisition")

Die onderskeid tussen aanleer en verwerwing word veral deur Krashen (vergelyk onder andere Krashen 1983 en 1985) getref wanneer hy dit het oor die manier waarop volwasse tweedetaalleerders hulle taalvermoë in die T2 kan ontwikkel.

Volgens ‘n hele aantal taalkundiges kan taal nie onderrig en so geleer word nie, maar slegs verwerf word deur middel van voortdurende blootstelling aan die volle reikwydte van outentieke taalgebruik. Hierdie blootstelling aktiveer die taalvermoë. Vergelyk die volgende uitsprake:

Acquisition (...) is a subconscious process identical in all important ways to the process children utilize in acquiring their first language and learning, which is a conscious process that results in “knowing about” language (Krashen 1985:1).

Acquisition comes about through meaningful interaction in a natural communication setting. Speakers are not concerned with form, but with meaning, nor is there explicit concern with error detection and correction (McLaughlin 1987:20).

Rivers (1981:94) verwys na twee maniere waarop taal in die beginjare van die twintigste eeu onderrig is - aanvanklik val die klem op die sistematiese bestudering van die

geskrewe vorm van taal. Hierdie studente kon met 'n groot gesukkel sinne bou, maar hulle het moeite gehad om gesproke taal te verstaan en kon nie deelneem aan gesprekke nie. Na 'n revolusie in onderrigmetodes, val die klem op spreekvaardigheid waar leerders van die begin af moeilike sinne kon konstrueer op basis van nabootsing en memorisering, maar sonder enige kennis van die sistematiese werking van taal.

Since neither of these approaches seemed to produce fluent language users, it has seemed to some that language cannot be taught, only acquired individually through constant exposure to a full range of authentic speech which activates innate language learning capacities (Rivers 1981: 94-95).

Volgens Rivers glo Krashen:

“in language acquisition, in an informal situation, (...) linguistic abilities are internalized ‘naturally’, that is, without conscious focusing on linguistic forms. (...) Language learning, on the other hand, is a “conscious process and is the result of either a formal language learning situation or a self study program” (Rivers (1981: 53).

Krashen en Terrel (1983: 18) glo “acquiring a language is ‘picking it up’, i.e. developing ability in a language by using it in natural, communicative situations.”

Ellis sien dit so: “The term ‘acquisition’ is used to refer to the picking up of second language through exposure. It manifests both variable and invariable features” (Ellis 1985: 6).

Gass sê:

Second language acquisition is concerned with the nature of the hypotheses (whether conscious or unconscious) that learners come up with regarding the rules of the language (Gass & Selinker 1994:1).

Tweedetaalaanleer "involves learning to express communicative needs" (Gass & Selinker 1994:3); dit is dus meer as die memorisering van reëls.

Verwerwing het betrekking op al die aspekte van die taal wat die leerder wil bemeester. Dit sluit in grammatikale subsisteme soos ontkenning of vraagstelling asook byvoorbeeld grammatikale morfeme soos meervoudsvorme of bepaalde en onbepaalde lidwoorde.

Volgens Stevick word daar geglo dat die vermoë om 'n taal te "verwerf" uitsterf rondom die ouderdom van puberteit, terwyl "leer" slegs moontlik is gedurende die vroeë skooljare soos wat die noodsaaklike gereedheid vir aanleer ontwikkel (Stevick 1982:21). Gedurende die verwerwingsproses kom die leerder woorde teë in die volle konteks van persoonlike, outentieke kommunikasie. Verwerwing behels prosedures vir die seleksie van die nodige of gepaste woordeskat, grammatikale reëls en pragmatiese konvensies wat die taalgebruik regeer. "As performance improves there is a constant restructuring as learners simplify, unify and gain increasing control over their internal representation" (McLaughlin 1987:134).

Verwerwing neem baie tyd en geduld in beslag. Totdat die individu 'n bepaalde item verwerf het, sal hy talryke foute in sy taalgebruik begaan.

In die verwerwingsproses word kinders blootgestel aan 'n groot aantal voorbeelde van hoe sintaksis funksioneer. Uit die voorbeelde verwerf leerders volkome outomaties die beginsels waarmee nuwe sinne gevorm kan word en wat sal ooreenstem met die universeel herkenbare reëls van die spel (Rivers 1981: 94).

Volgens Clark kom die trappe van ontwikkeling in die verwerwingsproses by moedertaalsprekers, soos van toepassing op die woordeskat, voor:

- (i) 2 jaar: 10 nuwe woorde per dag
- (ii) 6 jaar: 1000 nuwe woorde in die woordeskat
- (iii) Van 10 – 17 jaar: 3000 nuwe woorde per jaar (Clark 1993:13).

Stevick het die volgende te sê:

Acquisition has come – when it has come at all - as a desirable but incidental byproduct of good teaching and good learning. (1982:23).

Hy maak 'n onderskeid tussen twee produkte van die taalaanleerposes, nl. fragmente en fossiele: “The characteristic product of learning (...) is fragments” (Stevick 1982:23). Verwerwing kan weer lei weer tot fossiele. Dit gebeur soms dat mense 'n taal verwerf net tot op 'n punt en dan die taal net gebruik soos wat hulle dit nodig het.

Stevick som die verskil tussen aanleer en verwerwing as volg op:

“The essential difference between learning and acquisition may lie in what the student does with what is put in front of him, but many parts of a language simply defy anyone to perform learning on them” (1982: 23).

Woordeskatverwerwing mag een terrein wees waar dit spoedig onmoontlik raak om nuwe items d.m.v. tradisionele aanleerprossesse te probeer bybring.

Volgens Gass en ander is die T2 goed aangeleer wanneer byvoorbeeld die klanksisteem bemeester is. Dit behels dat die aanleerder oor die kennis beskik om te weet wat moontlike en wat onmoontlike klankkombinasies in die T2 is. Gass gee die volgende voorbeeld:

"A native speaker of English knows that the first vowel sound in the word Goethe [oe] is not a possible sound in English" (Gass 1994:6). Fonologiese kennis hou in om te weet wat in vinnige spraak met woorde gebeur:

I am going to write a letter > I'm gonna wrida lede

Om op te som, kan ons sê dat tweedetaalverwerwing onder andere die volgende behels: die bemeestering van die tweede taal of die nie-moedertaal wat insluit die gebruik en ook die lees en skryf van die tweede taal indien nodig. Dit is nie 'n

eenvormige en voorspelbare verskynsel nie, maar 'n produk van baie faktore wat betrekking het op die leerder, die leersituasie, die onderwyser, die kurrikulum, ens.

Daar kan aanvaar word dat die tweede taal suksesvol verwerf is wanneer die leerder gedetailleerde begrip van die taal het, d.w.s. nie net die betekenis van 'n woord in die teikentaal ken nie, maar ook die prototipiese, meer algemene betekenis ken. Wanneer die leerder betekenisvolle spraak hoor en daarna streef om dit te verstaan, vind taalverwerwing plaas. Verwerwing is sowel 'n onbewuste as 'n bewuste proses waarin 'n ander taal as die moedertaal in 'n natuurlike situasie of in 'n meer formele leersituasie aangeleer word. Dit sluit die ontwikkeling en uitbreiding van onder andere die fonologie, leksis en pragmatiese kennis in.

Tweedetaalverwerwing geskied in die deelname aan en uitbreiding van die kommunikasiesituasie. "Through communicating with other people, children accomplish actions in the world and develop the rules of language structure and use" (Ellis 1985:259).

2.2 Benaderings tot tweedetaalonderrig

'n Taalverwerwingsteorie omvat 'n bepaalde siening van hoe taal geleer word. Die term "benadering" pas hierby aan en verwys na die taalteorie en taalverwerwingsteorie wat aangehang word. Die benadering wat gevolg word, onderlê die hele onderrigproses en die keuse van onderrigmateriaal.

In die uiteensetting hieronder van verskillende benaderings en metodes, volg ek Richards en Rodgers (1986) en Zimmerman (1997).

Vir 'n lang periode in die geskiedenis van taalonderrig, beginnende in die Middeleeue, het grammatika veel meer klem gekry as leksis (vergelyk Schmitt: 2002: 10-11).



2.2.1 Tradisionele taalkunde

Die periode van die tradisionele taalkunde strek vanaf die bydrae van die Grieke tydens die vierde en vyfde eeu voor Christus tot en met die verskyning van Ferdinand de Saussure se *Cours de Linguistique generale* in 1906 - dus ongeveer 'n tydperk van 2000 jaar (Badenhorst 2003:13).

2.2.2 Die grammatika – vertaalmetode

Die grammatika-vertaalmetode het sy begin in Pruiſe teen die einde van die 18de eeu en was bedoel as metode om moderne tale te onderrig. Die hoofdoelwitte van die metode was om studente voor te berei om die T2 te kan lees en skryf en om die gestandaardiseerde eksamens te slaag. Daar is aangeneem dat studente nie die taal sou gebruik nie, maar baat sou vind by die mentale oefening. Hierdie metode het die veld van Tweedetaalonderrig tot in die twintigerjare van die vorige eeu oorheers.

“Translation is a way of studying a language that approaches the language first through detailed analysis of its grammar rules, followed by application of this knowledge to the task of translating sentences and texts into and out of the target language” (Richards en Rodgers 1986: 3-4).

In hierdie metode word “lees en skryf” as die hoofokus beskou. Baie min of geen sistematiese aandag word aan “praat en luister” gegee nie. Leerders word werk gegee waarin hulle woorde, sinne of paragrawe moet vertaal, bv.

Vertaal die volgende in suiwer Afrikaans:

- “She walks on foot.”
- “They complain in the class.”
- “We are on holiday.”
- “The man chops the wood.”

Die leerders se inheemse taal is die voertaal. Akkuraatheid word aangemoedig, die sin word as die basiese element van die aanleer en taal oefening beskou.

Woordeskatleer het bestaan uit die memorisering van tweetalige woordelyste, sodat dit kon help met die vertaling van (dikwels klassieke) tekste.

2.2.3 Die natuurlike benadering of die direkte metode

Die naam “direkte metode” of “natuurlike metode” kom van die belang wat geheg is daaraan om betekenis direk te koppel aan die doeltaal sonder die stap om die doeltaal eers te vertaal. Hierdie metode is beroemd gemaak deur Berlitz. Interaksie vorm die kern en die doeltaal word gebruik as die onderrigmedium.

Luistervaardigheid is beklemtoon. Woordeskat is verduidelik m.b.v. prente en fisiese verduideliking. Abstrakte woorde is gegroepeer saam met ander wat deel gevorm het van dieselfde tema of assosiasie.

Terselfdertyd as die Direkte Metode was daar ook ‘n metode wat klem gelê het op lees as metode om woordeskat aan te leer (die “Reading Method”).

2.2.4 Die leesmetode / situasionele metode

In Amerika het dit bekend gestaan as die Leesmetode; in Groot Brittanje as die Situasionale Metode. Hierdie metode was eerstens gerig op die ontwikkeling van leesvaardighede en Michael West het baie aandag hieraan bestee in Groot Brittanje deur woordeskatvaardighede te verbeter.

Dit word ook die direkte benadering genoem. Hierdie benadering stel dat die verwerwing van die teikentaal beter in die geselskap van ‘n geduldige, samewerkende en eerlike onderwyser plaasvind. Die onderwyser moet baie eklekties wees. Hy/sy moet omtrent elke ding wat die leerlinge sal help om die tweede taal te verstaan en te begryp, gebruik, d.w.s. alles wat ‘werk’ om die teikentaal toeganklik te maak.

Mondelinge interaksie in die teikentaal en die gebruik van vrae om die taal aan te bied en antwoorde te ontlok, help baie dat die leerder die tweede taal sal begryp. Die direkte en vrywillige gebruik van die teikentaal word aangemoedig. Die teikentaal moet baie aktief in die klas gebruik en gepraat word. Bekende en duidelike woorde word gebruik om die nuwe woordeskat met die hulp van mimiek, demonstrasies en prentjies by te bring. Onderrig geskied hoofsaaklik in die teikentaal. Slegs alledaagse woordeskat en sinne word geleer, spraak en luisterbegrip word onderrig en konkrete woordeskat word deur demonstrasie, prente, voorwerpe, ensovoorts onderrig.

Natuurlike onderwerpe soos die volgende kan behandel word:

- die weer
- partytjies

- onmiddellike toekomsplanne
- aktiwiteite by die huis.

2.2.5 Die mondelinge benadering

Hierdie benadering maak gebruik van sistematiese beginsels of grondslae van seleksie, gradering en aanbieding, d.w.s. die leksikale en grammatikale inhoud word gekies, die beginsels van organisasie en volgorde van inhoud word bepaal asook die tegnieke wat gebruik word in die aanbieding en oefening van onderwerpe in die kursus. Richard en Rodgers (1986:34) noem die volgende eienskappe van hierdie benadering:

- onderrig begin by gesproke taal
- die teikentaal moet ook die taal wees wat in die klas gebruik word
- nuwe taalitems word in praktiese omstandighede situasioneel voorgestel
- woordeskatitems word geselekteer
- grammatika-items word gradeer – eenvoudiger vorme word eerste geleer
- lees en skryf kom aan bod wanneer 'n genoegsame grammatikale en leksikale basis gelê is.

Hierdie benadering herinner aan die situasionele benadering en lê baie klem op kommunikasie. Van die leerlinge en die fasiliteerder word ewe veel verwag. Mondelinge aktiwiteite behels onder andere aktiwiteite wat om die enkele spreker sentreer asook groepaktiwiteite - twee-twee, kleingroep en grootgroep (Krashen en Terell 1983: 125-126). Hierdie benadering sluit ook aan by die “Information Communicative teaching” van Cook (2001:28). Groot klem word geplaas op hoe leerders luister en die inligting verstaan.

‘n Illustrasie van die toepassing van hierdie benadering in my klaskamer, volg nou. ‘n Sekere prosedure wat die woordeskatseleksie beheer, word gevolg. Die fasiliteerder kies byvoorbeeld ‘n teks, in hierdie geval ‘n gedig, in Afrikaans sodat hy/sy en die leerlinge dit in Afrikaans bespreek. Die klem val op hoe die leerders die gedig verstaan, hoe hulle luister.

Die les sal begin met ‘n voorskoueksie waartydens die talige inhoud verduidelik word en belangrike woorde en temas aan bod kom.

- “Die oorwinning van die ietermago” (Wilma Stockenström)
- Alles word in Afrikaans verduidelik
- Wat ‘n ietermago is
- Watter soort dier dit is
- Hoe dit lyk
- Waar dit gekry word, ens.

Leerlinge wat aandagtig luister sal wel antwoorde op die vrae kry en daarmee saam sal hulle woordeskat uitgebrei word (dit is 'n *soogdier*, dit is *skaam* en *skaars*, dit het *skubbe* en is baie *sterk*, *ens.*).

2.2.6 Die audiolinguale metode

Hierdie metode is deur sy stigters die Strukturele Benadering genoem.

“The linking of structuralism (a linguistic theory) to behaviorism (a learning theory) produced Audiolingualism” (Richard & Rodgers 1986:19). Die audiolinguale benadering lê groot klem op die onderrig van mondelinge vaardighede, wat voor skryf en lees aan bod kom. Goeie audiolinguale kursusse kombineer egter al vier vaardighede (vgl. onder andere Weideman 2002: 24-25).

Rivers (1981: 41) som die metode op met behulp van 'n aantal sleutelsinne:

- Language is speech, not writing
- A language is a set of habits
- Teach the language and not about the language
- A language is what its native speakers say, not what someone thinks they ought to say
- Languages are different

Aangesien spraak, of klankkommunikasie, die vorm is waarin alle natuurlike tale aanvanklik ontwikkel, plaas die audiolinguale metode klem daarop dat ten minste 'n deel van die taal eers verstaan en gepraat kan word voordat daar begin word met lees en skryf (Rivers 1981: 41).

“ The basic tenet of audiolingual methodology is that language performance consists of a set of habits in the use of language structures and patterns” (Krashen en Terrell 1983: 14). Die klem is op die onderrig van gesproke taal deur middel van dialoë en drillwerk.

“The audiolingual style is not about learning language for its own sake but about learning it for actual use, either within the society or without” (Cook 2001:208).

Die woordeskat was maklik en bekend. Nuwe woordeskatitems is streng gerantsoeneer (Schmitt 2002: 13).

Richards en Rodgers (1986:18) som die hoofpunte van hierdie benadering as volg op:

- Taalvaardighede word beter begryp wanneer die stukke wat aangeleer moet word eers in gesproke vorm aangebied word.
- Die taal moet in sy linguistiese en kulturele konteks en nie in isolasie nie onderrig word.
- Analogie verskaf 'n beter grondslag vir taalaanleer as ontleding.
- Die oudiolinguale benadering verkry goeie uitslae wanneer dialoë, driloefeninge en patroon-praktiese oefeninge gebruik word.

2.2.7 Die funksioneel-nosionele benadering

Hierdie benadering herlei verbale gedrag na taalfunksies en nosies. Dié benadering is die belangrikste voorloper van die “kommunikatiewe taalonderrigbenadering” wat tans die toneel oorheers. Kommunikatiewe vaardighede word as vertrekpunt geneem. Dit lê klem op die taalvaardighede, d.w.s. die ‘hoe’ en ‘waar’ die sprekers die taal gaan gebruik, en hoe hulle hulself gaan uitdruk, is belangrik.

In die funksioneel-nosionele benadering word die sillabus nie in terme van vorm georganiseer nie, maar in terme van die inhoud. Grammatiese strukture kan steeds beklemtoon word en potensiële tipes taalfunksies kan gedek word.

Die leerder moet toegerus word om betekenis te gee aan iets wat hy/sy met die taal wil doen. Wanneer iemand taal gebruik, word sekere funksies verbaal met die taal uitgevoer. Deur taal vra 'n mens vrae, gee bevels en vra verskoning, ens.

Waar funksies uitgevoer word in en deur middel van taal, word daar van “nosies” gebruik gemaak. Leerders het behoefte aan woorde wat die onderwerpe waarvoor hulle

praat of die konsepte wat hulle wil uitdruk, kan weergee. “Nosies” verwys na die begrip, idee, denkbeeld of gedagte van wat die taalleerder wil aanleer.

'n Onderskeid word getref tussen algemene en spesifieke nosies (vergelyk onder andere Brown 1980: 252). Algemene nosies druk konsepte uit wat verband hou met tyd, ruimte, hoeveelheid, kwaliteit, ens. Hulle is universeel.

Spesifieke nosies word bepaal deur die onderwerp van die gesprek en die konteks. Die onderwerp “vliegtuie” sal nosies insluit soos “lugwaardin”, “loods”, “vlugkelner”.

2.2.8 Die natuurlike benadering

Die natuurlike benadering is soortgelyk aan ander kommunikatiewe benaderings, maar is gebaseer op sy eie stel hipoteses:

1. Die Verwerwing-Aanleerhipotese (dit is die onderskeid tussen natuurlike verwerwing soos wat dit in die T1 plaasvind en die formele leer wat nadruk lê op bewuste reëls en foutekorrigerings).
2. Die Natuurlikevolgorde-hipotese (dat grammatikastrukture op natuurlike wyse verwerf word op 'n manier wat voorspel kan word sonder die kunsmatige ordening van invoer)
3. Die Monitorhipotese (dat bewuste leer die funksie het om taalgebruik te monitor of te redigeer)
4. Die Invoerhipotese (dat taal verwerf word wanneer die invoer interessant en relevant is en net 'n bietjie moeiliker is as die huidige kompetensievlak)
5. Die Affektiewefilter-hipotese (wat stel dat daar 'n verband is tussen houdingsfaktore en taalverwerwing, dat leerders met 'n lae affektiewe filter meer ontvanklik sal wees en met meer vertroue deel sal neem).

2.2.9 Die kommunikatiewe benadering

Dit is die benadering wat tans taalonderrig wêreldwyd en ook in Suid-Afrika oorheers. Meer hieroor in paragraaf 2.3. Woordeskat het weer eens nie 'n sentrale plek ingeneem nie maar net in diens gestaan van funksionele taal om funksies uit te voer.

In byna al die bogenoemde benaderings is dikwels aanvaar dat woordeskatanleer vanself sal plaasvind. Tans is daar dikwels 'n beter manier waar daar behoorlike seleksie is van woordeskatitems, dikwels gebaseer op frekwensielyste en 'n metodologie wat die belangrikheid van betekenis beklemtoon.

2.3 DIE HUIDIGE SITUASIE IN SUID-AFRIKA

In die multitalige Suid-Afrika word daar van 'n paar benaderings gebruik gemaak. Suid-Afrika het 'n verskeidenheid rasse en kulture en Suid-Afrikaanse skole gebruik verskillende benaderings in die onderrig van die tweede taal. Dit is hoofsaaklik as gevolg van spesifieke omstandighede wat heers waar die tweedetaalonderrig plaasvind. Geen enkele benadering pas alle Suid-Afrikaanse skole ewe goed nie. Nietemin kan daar gesê word dat die kommunikatiewe benadering vandag die oorheersende benadering is.

2.3.1 Kommunikatiewe taalonderrig (KTO)

Die kommunikatiewe benadering word in baie Suid-Afrikaanse skole gebruik. Vir hierdie metode om te slaag, moet taalonderwysers 'n goed beplande en georganiseerde leermodel as vertrekpunt vir hulle onderrig gebruik. Die basiese uitgangspunt van die benadering is dat leerders in 'n aktiewe klaskamer die taal kommunikatief aanleer. Die taalleerders is nie bewus van die leerproses nie. Die taalonderwysers werk interaktief met hulle leerders.

KTO beklemtoon dat die leerders op 'n terloopse, informele en geïntegreerde wyse aan grammatikareëls blootgestel moet word, sodat hulle op 'n betekenisvolle wyse betekenis aan hulle leerinhoud en die leerhandeling kan gee (Dilrajh 1998:73). Dit lê ook klem op die “om te doen met die taal” (kommunikatiewe vaardigheid) en die “om te weet van die taal” word aan die leerders oorgelaat. Die struktuur van die taal word nie beklemtoon nie. Net die funksie en die betekenis van die taalelemente moet begryp word. Gesprekke in die teikentaal is 'n baie belangrike deel van hierdie onderrig. Suksesvolle interaksie met ander sprekers sal net plaasvind as die tweedetaalsprekers oor genoeg woorde beskik. Kommunikatiewe taalonderrig lê klem op die volgende:

- Aktiwiteite in al die kommunikatiewe vaardighede.

- Funksies, wat die raamwerk bied.
- Suksesvolle oordrag van betekenis.
- Die kommunikatiewe gebruik van die taal in outentieke taalsituasies.

“In this kind of teaching the requirement is that the language syllabus must be related to the real language needs of the students, and the emphasis is therefore not on structures that are learned and filled with meaning only afterwards, the emphasis is on meaning right from the start” (Weideman 2002:35).

In KTO word daar min aandag aan taalreëls gegee. Die hoofdoel is om in die wêreld daarbuite jouself verstaanbaar te kan maak en ander mense te kan verstaan. Die benadering beoog dat die taalvaardighede wat in die klaskamer verwerf is, die leerder in staat sal stel om in ware outentieke kommunikatiewe situasies suksesvol te kan kommunikeer.

Die sukses van KTO hang af van die volgende faktore: die rol van die onderwyser, die rol van die leerder, die sillabus, die onderrigmateriaal en die klassituasie. Hieroor meer in paragraaf 2.5.

2.3.2 Die eklektiese benadering

Volgens Weideman (2002) is ‘n groot voordeel verbonde aan ‘n eklektiese benadering die feit dat dit onderwysers ontvanklik maak vir alternatiewe onderrigmetodes. Taalonderwysers moet lewenslange leerders wees.

Rivers som hierdie ingesteldheid as volg op:

“We use each and every method, process, exercise, drill or device which may further us in our immediate purpose and bring us nearer to our ultimate goal, we adopt every good idea and leave the door open for all future developments, we reject nothing except useless and harmful forms of work (Rivers 1981:55).

Die onderwyser moet self op verskillende gebiede ontwikkel sodat hy die leerders kan aanmoedig en help om ander uitdrukkingsmetodes te ontwikkel, soos byvoorbeeld musikale bekwaamhede, rolvertolking, dramatisering, uiting van emosies, ens. Die klaskamerkommunikasie word so maksimaal deur die onderwyser gebruik. Alles wat 'werk' word gebruik om die teikentaal te verstaan, ook die onderwyser self want hy is die eerste en belangrikste rolvertolker in die klas. Omdat die taalaanleerders vry moet wees, moet die direkte en vrywillige gebruik van die teikentaal aangemoedig word. Die taalaanleerders speel 'n aktiewe rol in die klas, d.w.s. hulle gebruik die taal so veel as moontlik. Al die prentjies, demonstrasies, mimiek, ens. word gebruik sodat die leerders die taal sal gebruik.

Omdat sommige van die taalleerders van die demonstrasies en prentjies hou, word dit maklik om die teikentaal aan te leer. Natuurlike en direkte onderwerpe wat aanleer sal aanmoedig word gegee, byvoorbeeld:

- (a) Die Weer: Die leerlinge word gevra om die dag se weer te beskryf.
- (b) Partytjies: 'n Groep leerlinge demonstreer in die vorm van 'n klaspartytjie hoe kulturele of tradisionele feeste gelyk het.
- (c) Toekomsplanne: 'n Opstel word gegee sodat elke leerling sy/haar eie planne kan verduidelik.
- (d) Aktiwiteite: Die leerlinge word aangesê om hulle daaglikse aktiwiteite by die huis en by die skool neer te skryf.

Bowenal kan ek sê dat die eklektiese benadering baie oop is om sowel die leerders as die fasiliteerders vryheid te gee. Die onderwyser moet baie vindingryk en gewillig om te eksperimenteer wees.

2.3.3 Die vakbeleid van die onderwysdepartement

Vakbeleide is breë raamwerke waarbinne besluite geneem word. Die raamwerk vir enige spesifieke vak word die 'vakbeleid' genoem, byvoorbeeld die vakbeleid van Afrikaans. Dit is 'n dokument wat die onderwyser begelei in sy doenigwees met die vak.

Dit is baie belangrik dat daar 'n vakbeleid moet wees vir die onderrig van Afrikaans as addisionele taal (die term wat die Onderwysdepartement verkies). Die vakbeleid is nodig vir beter onderrig en die vlot verloop van die skoolorganisasie. Hulle help die onderwyser met wat hy moet onderrig en hoe om dit te onderrig. Hulle word nou en dan geredigeer en ook aan die begin van die jaar deur almal wat betrokke is, hersien of heroorweeg. Vakbeleid moet buigsaam wees en die onderwyser se insette toelaat. Hulle moet aangewend word, d.w.s. hulle moet nie dooie dokumente wees nie.

Die vakbeleid van die Afrikaanse departement moet aan die volgende vereistes voldoen:

Geskiktheid vir plaaslike omstandighede

Geskiktheid vir die onderwysers en studente

Taal en voorgestelde inhoud

Linguistiese dekking en organisasie.

Afrikaansaktiwiteite.

Werklike oorweging of beskouing van die vak 'Afrikaans', ens.

Die Afrikaanse vakbeleid beskryf die volgende:

- a. Die doelwitte en doelstellings
- b. Die beginsels waarop die vak berus, bv. die aard van Afrikaans
- c. Die onderrigbenadering, -tegnieke, ens.
- d. Die sillabus, bv. die onderwerpe wat in die vak behandel moet word.
- e. Vakorganisasie en administrasie, bv. vergaderings, werkskema, verslae, ens. (Dit dui die datums en soort vergaderings aan wat in die loop van die jaar gehou sal word.)
- f. Vakmetodes, bv. onderrigmetodes, onderrigmedia, ens.
- g. Aanhangsels, bv. studiegids, handboeke, ens. (Dit gee 'n aanduiding van die handboeke wat die onderwysers en leerlinge kan help).

2.3.4 Uitkomsgebaseerde onderrig en die situasie wat vandag in my skool heers

Die Suid-Afrikaanse regering volg 'n nuwe benadering in die Onderwys-departement sedert die jaar 1998. Dit staan bekend as die Nasionale Kurrikulum en staan ook bekend as “Uitkomsgebaseerde onderrig” (UGO). Die “kurrikulum” word die Hersiene Nasionale Kurrikulum genoem. Hierdie benadering kom van oorsee na ons land. In laerskole, sekondêre, private en volksskole word hierdie benadering gevolg. Al nege provinsies van Suid-Afrika word deur hierdie benadering geraak. Dit spel uit wat die leerders sal doen, wat die leeruitkomst is, hoe die leerkennis gebruik moet word, wat die aanpasbare toekenning is, ens.

In UGO speel die onderwyser die rol van *fasiliteerder* in die oordrag van kennis en vaardighede. Hy is nie bloot 'n oordraer nie. Baie aspekte van die aanleer en verwerwing van kennis en vaardighede berus by die leerling, nie by die fasiliteerder nie. Die leerders speel die grootste rol. Ook in my skool is ek besig hiermee. Hoewel die leerders dit as baie moeilik ervaar om die grootste rol te neem, hoop ons dat hulle dit in die toekoms makliker sal ervaar. Die skool waar ek skoolhou, Hoërskool Motloulela in die Magakalaking, het geen tegnologiese hulpmiddels nie. Elektrisiteit en ander hulpmiddels soos rekenaars, woordeboeke, truprojektors, televisiestelle, rolprente vir Afrikaanse lesse, ens. is nie beskikbaar nie. Dus is dit baie moeilik om die leerders te motiveer. Let wel, dit is nie net my skool wat nie die bogenoemde hulpmiddels besit nie, maar omtrent al die skole in die Limpopoprovinsie buiten die dorpskole. Dit is soms bykans onmoontlik om die uitkomsgebaseerde onderrig te volg; nietemin probeer ons hard om wat die departement voorskryf, te volg.

2.4 FAKTORE WAT TAALANLEER BEÏNVLOED

Aanleersituasies en verwerwingstyle wissel na gelang van die omgewing en omstandighede. Soms kan fasiliteerders hulle leerplanne baie goed beplan, maar beïnvloed word deur die situasie waarin onderrig plaasvind.

2.4.1 Sosiale afstand

'n Baie belangrike faktor by tweedetaalanleer 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 my geval is T1 enige van die Afrikatale, soos Sepedi, en T2 Afrikaans. Volgens Schumann, soos aangehaal in Cook (1993) kan *sosiale afstand* die volgende inhou:

2.4.1.1 Oorheersing

T2-sprekers kan die sprekers van die moedertaal (T1) oorheers of oorheers word deur die sprekers van T1. In die geval van my skool, die Hoërskool Motlouléla, is hierdie konsep hoogs relevant. Daar is naamlik geen T2-sprekers in die skool nie. Buite die skool, byvoorbeeld in die dorpe Burgersfort en Polokwane, oorheers die T1-sprekers (veral sprekers van Sepedi) die T2-sprekers (Afrikaansmoedertaalsprekers) totaal en al. Die oorheersing waarvan daar hier sprake is, is die oorheersing van T1 en ook tot 'n groot mate die oorheersing van Engels. In hierdie situasie word die geleentheid om genoeg van T2 te leer en veral om genoeg woordeskat aan te leer, sterk verminder. In my skool, in die graad 11 - en 12-klasse, is daar wel ander gevalle van oorheersing. Die geleentheid om woordeskat uit te brei word so vergroot. Dit is as gevolg van die feit dat sommige leerders van Model C-skole af kom. Hulle is dus goed in Afrikaans. Omdat graad 12-leerlinge beter is as die ander, help hulle my in sommige gevalle om die stukke te verduidelik. Hulle verduidelik byvoorbeeld die gedig "Talle tonge" deur Mathews Phosa aan graad 11-leerders. My leerders wat angsvry, vriendelik en aangenaam is, kry dit reg om die werk aan ander leerlinge te verduidelik. So help hulle om die woordeskat van die ander leerlinge uit te brei.

2.4.1.2 Integrasie

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

Tweedetaalleerders kan besluit om hulle eie kultuur- en lewenstyl te bly handhaaf wanneer hulle die T2 aanleer. Hulle mag hulle eie kultuur beskerm of bewaar en die ander kultuur verwerp. Hierdie feite mag hulle van doeltreffende taalaanleer beroof. In my skool is daar geen sprake van grootskaalse integrasie tussen die kulture van moedertaal- (Afrikaans-) sprekers en die T2-leerders nie.

Die leerders in die skool intergreer nie met sprekers van die T2 (Afrikaans) nie. Wat betref hulle woonbuurt, die skool self, die speelterrein, ontspanningsruimtes, ens. leef hulle geïsoleerd van moedertaalsprekers van T2. Ook ek, hulle onderwyser, is nie 'n moedertaalspreker van T2 nie en ek kan nie hier 'n rol speel om die isolasie op te hef nie.

My leerders leef geïsoleerd van Afrikaanssprekers, tref hulle net soms by sportbyeenkomste aan en is, om die waarheid te sê, bang vir hulle.

Wat meertaligheid betref, geld die volgende wel. In my skool is die situasie as volg: twee leerders wat in 'n Model C-laerskool was, is geliefd onder die ander leerlinge. Die twee leerders self hou van ander kulture en leefstyle. Hulle beïnvloed ook die ander leerders in hierdie verband. Swazisprekers leer byvoorbeeld Tswana, Pedi's leer Swazi, ensovoorts. Op die skoolgrond hoor jy 'n mengsel van verskeie tale. Hulle slagspreuk is "geen moedertaal in ons skool nie". Dis is te betwyfel of hierdie situasie spesifieke voordele inhou vir Afrikaans as tweede taal.

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

2.4.1.3 Inperking

Die term wat Schumann gebruik, is "enclosure". 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 vergroot 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 die veeltalige en multikulturele Suid-Afrika leef, is die situasie by my skool anders. Sepedisprekers maak 96% uit van alle leerlinge. (Die ander 4% praat Siswati of Xitsonga). Daar is geen Bruin mense, 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 slagspreuk by die skool is “geen moedertaal op die skoolbanke nie”, maar Afrikaans en Engels word nie werklik gepraat nie en Sepedi oorheers. Buite die skool meng my leerders ook nie uit vrye wil met sprekers van Afrikaans en Engels nie – weer ‘n geval van meerdere inperking.

Die bogenoemde faktore van sosiale afstand het 'n dramatiese invloed op tweedetaalverwerwing.

2.4.2 Sielkundige afstand

Ook sielkundige afstand speel 'n rol. Dit hou die volgende in:

2.4.2.1 Taalskok

Dit is die ontevredenheid en ook ‘n sekere gevoel van skuld wat ervaar word wanneer leerders hulself nie in T2 kan uitdruk nie. Dink byvoorbeeld aan die Sepedispreker wat homself nie heeltemal in Afrikaans kan uitdruk nie wanneer hy in ‘n Afrikaanse kafee is en nodig het om te urineer. Hy sal deurmekaar raak en begin huil, of hy kan net waar hy staan urineer (dit is in die geval van ‘n kind). Selfs grootmense kan weghardloop as hulle nie verstaan wat gesê word nie. Ek praat hier van my eie ervaring vanaf 1970 tot 1990. Die noodsaak om twee tale, Afrikaans en Engels, te gebruik, het my angstig gemaak. My onderwyser, mnr. L.N. Seemela, se manier om ons te beloon met presentjies het egter ‘n verskil gemaak. Vir elke vraag wat ‘n leerling reg kon antwoord, het hy iets ontvang, bv. ‘n potlood, appel, lekkers, lemoen, ens. Dit het my aangemoedig en gemotiveer. Voetjie vir voetjie het ek begin om Afrikaanse boeke te lees.

My leerders het aanvanklik nie van Afrikaans gehou nie. Ek het alles probeer om hulle te motiveer en moed te gee. Sowel by die skool as daarbuite is ek die enigste persoon wat hulle in hierdie opsig motiveer. Ek gebruik ook die stelsel van beloning met presentjies om hulle te vergoed vir hulle pogings en dit het vrugte afgewerp. Sommige leerders wat naby Atokmyn woon, groet byvoorbeeld die mynwerkers in Afrikaans en voel baie trots daarop.

2.4.2.2 Kultuurskok

Dit is 'n gevoel van verwerping en verlatenheid. Iemand wie se kultuur baie verskil van dié van die teikentaalgroep kan hierdie gevoelens ervaar en niks sê in die ander taal nie.

Omdat die Pedikultuur by ons oorheers en nie in gevaar staan nie, merk ek nie hierdie uitwerking by my leerders nie.

2.4.2.3 Motivering

Tweedetaalsprekers moet genoeg aanmoediging van teikentaalsprekers ontvang om gemotiveerd te bly. Hy wat nie genoeg motivering vir 'n sekere taal kry nie, sal nie daardie taal se woordeskat verwerf nie.

Die presentjies wat ek gee en opstelkompetisies is daarop gemik om hulle motivering te verhoog. Om goed te doen in die vak laat die leerders trots voel op hulleself.

Tog moet ek in alle eerlikheid sê dat daar nie sprake is van groot innerlike motivering by my leerders nie. Die rede waarom hulle Afrikaans as vak neem, het waarskynlik weinig te make met 'n drang om die taal te beheers.

Van werklike innerlike motivering is daar nie werklik sprake nie (vergelyk Bylae B en C).

2.4.3 Ander faktore

2.4.3.1 Die grootte van die groep

Dit gaan hier om die grootte van die groep aanleerders. Wanneer tweedetaalleerders nie baie in 'n sekere gebied kom waar die teikentaal miskien oorheers nie, sal hulle nie hulle taalvermoë kan uitbrei nie. Ons situasie is dié van 'n groep leerders wat in Sekoekoenieland Afrikaans wil aanleer. Omtrent al die inwoners is Pedi's. In ons skool oorheers Afrikaanssprekers nie die Pedisprekers nie; om die waarheid te sê, daar is geen Afrikaansmoedertaalsprekers in ons skool nie.

2.4.3.2 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 / aangeleer word. Daar is groot verskille tussen die tipiese Afrikaanse kultuur en die Sepedikultuur. Die idiome, vergelykings, tradisionele verhale, genres, mites ens. van die twee kulture verskil in hoë mate.

Hierdie verskille kan in die weg staan van die suksesvolle aanleer van die teikentaal. Wat meer is, is dat die leerders verder byna nooit op skool in aanraking kom met die Afrikanerkultuur soos beliggaam in sprekers van Afrikaans nie, bloot omdat daar nie sulke sprekers op ons skoolbanke sit nie. 'n Bykomende faktor is dat ons sprekers van Sepedi onder die tradisionele leier (of koning) wat daar tans is, nie 'n mengelmoes van tale wil hê nie.

2.4.3.3 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 my 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.

2.4.3.4 Woonplek
Wanneer tweedetaalleerders naby eerstetaalsprekers woon, is die kans ook groter dat hulle taalvermoë in die algemeen en hulle woordeskat in die besonder, vergroot sal word. Pedi's wat in Eersterust woon, is naby aan teikentaalsprekers en hulle het 'n goeie kans om die bruin mense 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 my leerders na hierdie en ander stede soos Johannesburg en Pretoria kan gaan.

2.4.3.5 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 my 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 mag wel van deurslaggewende belang wees vir die suksesvolle verwerwing van Afrikaans al dan nie.

Ander faktore, wat meer te make het met die formele onderrigsituasie en wat 'n invloed het op taalverwerwing, is die volgende: die sillabus, die onderrigmateriaal, die onderwyser, die leerders en die situasie by die skool. Vervolgens kom die onderskeie rolle wat die deelnemers aan uitkomsgebaseerde onderrig speel, aan bod.

2.5 ROLSPELERS

2.5.1 Die rol van die fasiliteerder

Eerstens moet die fasiliteerder die regte atmosfeer vir taalaanleer en -verwerwing in die klas en buite die klas skep. Hy moet baie “oop” en “vry” wees vir alternatiewe metodes.

Hy moet 'n goeie kennis van die vereistes van die nuwe kurrikulum hê, sodat hy die leerders daarmee kan help en sy eie onderrig- en leermateriaal kan ontwerp. Hy moet sy leerplan kan omskep in klaskamerrealiteit. Hy moet aan die funksionele en emosionele behoeftes van die leerders probeer voldoen. Hy moet fokus op die “hele” leerder en op watter voorafkennis en ervaring die leerder mag hê. Die fasiliteerder moet bewus wees van veranderings, nuwe neigings, rigtings en die spesifieke behoeftes in sy onderrigtaak. Die tweedetaalfasiliteerder moet in staat wees om die aanhoudende probleme en moeilikhede van die onderrig te hanteer. 'n Goeie taalfasiliteerder moet dink, toepas en goeie idees kreatief by spesifieke groepe leerders aanpas. Dit sal die leerders help om belang te stel in die taal en om die taal met hartstog te probeer aanleer. Onder andere moet die tweedetaalfasiliteerder baie trots op die taal wees. Dit sal die leerders motiveer om die taal te leer ken, om genoeg woordeskat van die teikentaal te versamel, om nou en dan in die taal te kommunikeer, ens.

Die fasiliteerder se gedrag sal die leeratmosfeer skep. Hy moet die leerders van die teikentaal prys en voortdurend aanmoediging in die klas gee. Hy moet die teikentaal vlot en korrek gebruik en sy stemtoon afwissel. Demonstratiewe gebare, afwisselende dramatiese ligaamsbewegings, afwisselende emosiebelaaide gesiguitdrukkings, ens, lewer positiewe uitkomst. Dink aan die negatiewe impak van 'n fasiliteerder wat altyd

op dieselfde posisie staan of sit, dieselfde stemtoon gebruik, dieselfde gesiguitdrukking gebruik, ens. Waar nodig, moet die fasiliteerder sy hele liggaamshouding verander of afwissel om te beklemtoon dat iets baie belangrik is. Bowenal moet die fasiliteerder die leerders op 'n terloopse, informele, geïntegreerde wyse aan grammatikareëls blootstel, sodat hulle op 'n betekenisvolle wyse betekenis aan hulle leerinhoud en leerhandeling kan gee (Dilrajh 1998:75-79).

Dink byvoorbeeld aan die taalfasiliteerder wat nooit koerante gebruik nie. Daar is geweldig baie nuwe woorde in koerante wat leerders sal mis as die fasiliteerder nie van koerante gebruik maak nie.

Aan die ander kant moet die fasiliteerder ook die transformasie van die onderwys volg. Heropleiding van die fasiliteerders is 'n kenmerk van die ingrypende verandering wat die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys teweeg gebring het.

2.5.2 Die rol van die leerder

Die belangrikste faktor om hier in gedagte te hou, is dat die leerder moet voel dat hy beheer oor die leerproses het. Tweedetaalleerders moet volgens Faerch en Kasper (1983) aan kommunikatiewe gebeurtenisse deelneem om die teikentaal goed te leer ken. Hulle moet gewillig wees om gesprekke met die fasiliteerder te voer. Leerders moet bewus wees van hulle eie taalbehoefte en weet hoe hulle self in die behoefte kan voorsien. Leerders kan byvoorbeeld die volgende gebruik om hulle tweedetaalwoordeskat te vergroot:

- Woordeboeke (verklarende en tweetalige woordeboeke)
- Rekenaarprogramme

Leerders moet leer om te waag. Pogings om te raai wat woorde beteken, moet 'n groot rol speel. Dit is as gevolg van 'n waaghouding dat baie leerders sukses behaal en dit moet aangemoedig word. Leerders moet nie bang wees dat hulle gestraf sal word as hulle verkeerd raai nie.

Leerders moet genoeg seggenskap gegee word. "In giving learners a say, learners have an opportunity in formulating their own curriculum during the very process of

learning, i.e. learners can decide from one dialogue episode to the next, what direction their own learning can take” (Weideman 2000:82). Fasiliteerders moet m.a.w. nie altyd die aanleersituasie domineer nie maar leerders toelaat om hulle eie belangrikheid te ervaar.

Waar moontlik, moet die leerders altyd aan kommunikatiewe gebeurtenisse deelneem om die nie-moedertaal goed te leer gebruik. Gesprekke mag met individuele leerders gehou word. Interaksie tussen die leerders, fasiliteerder en leerders, leerders en tekste asook aktiwiteite is baie belangrik. Dit is daarom dat Dilrajh (1998:2) sê: “enige taalleer, selfs die tweedetaal, is ‘n proses van interaksie”. Die leerders se taalvaardighede sal hiermee groei. Die leerders moet ook meer as die fasiliteerder aan elke taak of aktiwiteit deelneem. Dit is ook baie belangrik dat hulle soms vrywillig moet wees. Die fasiliteerder moet hulle nie dwing nie, dit wil sê ondernemingsgees en ‘n waaghouding moet in hulle heers.

2.5.3 Die rol van die onderrigmateriaal

Verskillende tekste, media, aktiwiteite, ens, is baie belangrik om begrip van die tweede taal uit te brei. Al die hulpmiddels moet altyd in die klas gereed wees. Waar nodig, moet die leerders aan die hulpmiddels raak of voel om daaraan gewoond te raak. Voorwerpe soos ‘n televisie, deur, vensterruit, skerm, koerant, ens. is dalk in die klas teenwoordig. As leerders die voorwerpe sien en die woorde lees, skryf en uitspreek, sal hulle die woorde makliker onthou. In ons skool is daar baie leerders wat nie ‘n televisistel kan aanskakel nie, want hulle besit nie een tuis nie. Leerders moet die geleentheid kry om koerante en tydskrifte te lees. Iets wat hulle self doen, sal hulle altyd onthou.

2.5.4 Die rol van die sillabus

Volgens Dilrajh (1998) is enige taalleer, ook tweedetaalleer, ‘n proses van interaksie onder leerders onderling, tussen fasiliteerder en leerders, leerders en tekste asook leerders en aktiwiteite. Aktiwiteite kan leerders help om die tweedetaal se woordeskat te versamel, dus sal die spreker se vaardigheid in die taal groei. Hierdie proses van interaksie moet in die sillabus gereflekteer word.

Die Uitkomsgebaseerde sillabus moet vaardighede spesifiseer, dit wil sê die kommunikatiewe vaardighede van interpretasie, uitdrukking en onderhandeling. Omdat die leerstyle van tweedetaalleerders verskil, moet daar in die kurrikuleringsproses van beplanning, uitvoering en evaluering, inligting verkry word oor die leerders en van die leerders. Die inligting kan by die keuse van die leerinhoud, leerervaring en die doel van evaluering van uitkomst gebruik word. Bowenal moet die taalinhoud baie goed en versigtig geselekteer en georganiseer word. Dit moet by die leerders se behoeftes pas.

Dit is gepas om op hierdie punt iets te sê oor die sogenaamde invoerhipotese van Krashen en Terrel. Dié hipotese stel dat taal optimaal verwerf word wanneer die invoer op 'n effens hoër vlak is as die huidige vermoë van die leerder, maar nog verstaanbaar. Kodes wat tweedetaalbegrip kan fasiliteer moet verskaf word. Die klem is op die feit dat luisterbegrip en lees die grondslag vorm van die taalprogram en dat die vaardigheid om die taal te praat en te skryf mettertyd sal kom. Om korrek te praat kan nie onderrig word nie - "speaking fluently is thus not 'taught' directly, rather, speaking ability 'emerges' after the acquirer has built up competence through comprehending input" (Krashen en Terrel 1983:32).

Op grond van hierdie hipotese kan ons dan sê dat die woordeskat wat volgens die sillabus in 'n bepaalde les aangebied word, moet verskil van die woordeskat wat reeds deur die leerders beheers word. So word die leerders se kennis en taalgebruik verwyd. Verstaanbare woordeskat sal die taalleerders toelaat om sonder angs die taal te gebruik.

Al hierdie aspekte moet geïntegreer word in 'n klassituasie wat vriendelik, aangenaam, ontspanne en angsvry is. 'n Positiewe groepsgevoel moet onder die leerders in die klas heers.

2.5.5 Die rol van die leersituasie

Die leersituasie by swart skole is in die meeste gevalle anders as by wit skole. Dit verminder die leerders se kans om genoeg woordeskat te versamel. Om alles te kan

makliker maak vir goeie en spoedige taalverwerwing, moet die leersituasie baie goed beplan en organiseer word sodat die leerders beter aan die taal blootgestel kan word. Besprekingsgeleenthede moet geskep word. Dit stimuleer mondelinge interaksie tussen die leerders. Die leersituasie moet debat toelaat. Die leerders kry so genoeg kans om die teikentaal te oefen. Hulle vergeet van hulle angste om foute te maak as hulle die tweede taal aanleer. Debat en bespreking genereer gesprekke, soos wanneer die leerders 'n debat oor "My eerste week op sekondêre skool" mag hou. Dink aan hulle gevoelens en hoe hulle op onbekende gesigte sal reageer. So 'n gesprek sal hulle in staat stel om in die nuwe taal te begin praat. Hoe meer gereeld hulle toesprake in die teikentaal kan hou, hoe makliker sal dit word. Hoe meer hulle mekaar kans gee, hoe meer sal hulle almal vrymoedigheid hê om die teikentaal te probeer gebruik.

Die leersituasie moet ook so wees dat die leerders kan deelneem aan spel- en ander aktiwiteite. Sodoende het die leerders genoeg kans om die tweede taal te oefen hoewel die fokus nie op die taal is nie maar op die aktiwiteite. Dink aan die volgende situasie waarin die leerders vry is om die kort vrae volgens hulle eie behoeftes te beantwoord:

- Bv.
- a. Altyd
 - b. Dikwels.....
 - c. Soms

Die volgende antwoorde sal verwag word en die korrekte woordorde is nie wat nou belangrik is nie:

- Altyd gaan ek skool toe.
- Dikwels gaan ek kroeg toe.
- Soms drink ek melk

Die manier waarop hulle die sinne sal voltooi, sal hulle help om die teikentaal te leer ken. Bowenal moet die leersituasie vry wees van vrees.

2.6 Samevatting Hoofstuk 2

- Die begrippe "tweede taal" en "addisionele taal" is uiteengesit en daar is verduidelik waarom voorkeur gegee word aan die term "tweede taal".

- 'n Belangrike onderskeid wat in die literatuur getref word, naamlik dié tussen aanleer en verwerwing, word van nader bekyk. Die term “aanleer” word slegs gebruik wanneer daar van tweedetaalaanleer gepraat word.
- Tweedetaalverwerwing behels onder andere die bemeestering van die tweede taal en is die produk van 'n hele aantal faktore.
- Vorige en huidige benaderings tot tweedetaalonderrig word kortliks uiteengesit: die natuurlike benadering, die grammatika-vertaalmetode, die mondelinge benadering, die oudiolinguale benadering, die funksioneel-nosionele benadering en die kommunikatiewe benadering.
- Die huidige situasie in Suid-Afrika, waar die kommunikatiewe benadering gevolg word, word verduidelik.
- Faktore wat taalaanleer beïnvloed word geïdentifiseer.
- Die konsepte “sosiale afstand” en “sielkundige afstand” word gebruik om 'n moontlike verklaring te bied vir die relatiewe swak prestasie van skoolleerders aan 'n bepaalde skool in Limpopo.
- Verskillende rolspelers in die taalaanleersituasie word geïdentifiseer, naamlik die fasiliteerder, die leerder, die onderrigmateriaal, die sillabus en die leersituasie.

HOOFSTUK 3 WOORDESKATVERWERWING

3.1 DIE LEKSIKON

Met *woordeskaf* of *leksikon* word bedoel die leksikale items wat sprekers van 'n taal - en wat ons betref is dit veral T2 - óf reseptief herken en verstaan, óf produktief kan gebruik - al die leksikale items wat dus deel uitmaak van so 'n spreker se mentale leksikon.

The lexicon is the repository of forms about which something special must be learned e.g. all the monomorphemic words, composed units of both syntax and word formation and composed units whose properties do not all follow from the rules which compose them, like a great deal of words and a great deal of phrases (Gleitman & Landau 1994:8).

Lexicon refers to the component containing all the information about the structure, properties of the lexical items in a language, i.e. semantically, syntactically and phonologically (Crystal 1997:200).

The lexicon of a language is the stock of established words speakers can draw on when they speak and have recourse to in understanding what they hear. This stock is stored in memory in such a way that speakers can relate the relevant units to use in both speaking and understanding (Clark 1993:2).

Die woordeskaf vorm die fondament van enige taal, dit wil sê dit is die beginpunt van enige taal. Goeie woordeskaf verseker goeie en vinnige taalontwikkeling. Goeie woordeskaf sorg ook vir goeie en suiwer taalontwikkeling.

Ons moet net in gedagte hou dat die term "woord" onvoldoende is wanneer daar oor die leksikon gepraat word. Schmitt (2002:1) gee byvoorbeeld die volgende voorbeelde wat almal die betekenis "om dood te gaan" uitdruk:



die
expire
pass away
bite the dust
kick the bucket

In Afrikaans kry ons onder andere die volgende woorde en frases:

doodgaan
sterf
te sterwe kom
beswyk
afklop
vrek
die ewigheid inskiet
die lewe laat
lepel in die dak steek
die pyp uit wees
sneuwel
die tydelike met die ewige verwissel

Vergelyk De Stadler 1994:89.

Wanneer dit dus gaan oor die onderrig van woordeskat, moet daar in gedagte gehou word dat dele groter as die woord (deeltjiewerkwoorde, frases, idiome) ook deel uitmaak van die woordeskat. Ons gebruik vir hierdie eenhede die term “leksikale item” om ook eenhede groter as die woord in te sluit.

3.2 DIE ROL VAN DIE LEKSIKON IN TWEETAALVERWERWING

Verskeie outeurs wys reeds lankal daarop dat die verwerwing van ‘n uitgebreide woordeskat baie belangrik is in tweedetaalanleer of -verwerwing. Let op die volgende uitsprake:

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).

"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 sê Bosch (1997:25). "Suksesvolle kommunikasie kan nie geskied as die taalaanleerder nie oor 'n geskikte leksikon beskik nie" (Bosch 1997: 32).

Bosch haal Gray & Holmes aan wat reeds in 1938 gesê het:

Man's growth in ideas has always been accompanied by a corresponding expansion of his vocabulary.

"Without structure, little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed" (Carter & McCarthy 1988:41).

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).

Woordeskat word deur navolgers van die Natuurlike Benadering as baie belangrik beskou:

Acquisition depends crucially on the input being comprehensible. And comprehensibility is dependent directly on the ability to recognize the meaning of key elements in the utterance. Thus, acquisition will not take place without comprehension or vocabulary (Krashen & Terrell 1983:155).

'n Laaste aanhaling:

No text comprehension is possible, either in one's native language or in a foreign language, without understanding the text's vocabulary (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, besef mens dat die voorgeskrewe tekste vir matriek 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 3 000 mees frekwente woorde daarin.

Ten spyte van die insig dat woordeskat baie belangrik is, was die fokus egter vir die grootste deel van die twintigste eeu nie op woordeskatverwerwing as sodanig nie. Carter & McCarthy (1988) merk op dat woordeskatverwerwing 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.

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).

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

3.3 WOORDESKATVERWERWING

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.

Spreekers 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).

Woordeskataanleer is een van die doelwitte wat leerders het wanneer hulle 'n tweede taal aanleer.

Tweedetaalaanleer behels die vermoë om nuwe woorde enige tyd, ook gedurende 'n gesprek, te versin. "Humans are enormously clever at making up new words" (Aitchison 1994:157). Hierdie proses van woorde opmaak is 'n voortdurende proses, alhoewel baie sulke woorde slegs tydelik besoekers in die taal is.

They may be used only once, or by one person, as in 'Come and see my fishing' said a friend who had just acquired a tiny fish", but they exemplify a skill permanently available to humans, the ability to coin new words at any time, even in the course of conversation" (Aitchison 1994:157).

Aitchison 1997 beskryf die proses van woordeskatverwerwing in kinders as volg:

- 1. Etiketterming ("labeling"). Dit behels die proses om 'n woord (die "etiket") te voeg by 'n konsep.**
- 2. Kategorisering (die groepering van verskillende objekte onder een etiket)**
- 3. Netwerkbou (die bou van konneksies tussen verwante woorde).**

Leerders leer eers die kernbetekenis, en leer dan deur addisionele blootstelling aan die woord hoe ver hierdie betekenis uitgebrei kan word en waar die semantiese grense lê. Hierdie proses gaan lewenslank aan en dikwels word die kennis van T1 oorgedra na T2.

Grammatikale of morfologiese kennis (Schmitt 2002:125 e.v.) kan ook help om die woordeskat vinnig uit te brei omdat leerders prefikse en suffikse in die T2 ken en ook die proses van samestelling ken. Morfologiese kennis is dus baie nodig.

Ons kan slegs sê dat woordeskat suksesvol verwerf is wanneer dit aktief deur die leerder gebruik word of in verskillende kontekste herroep kan word. Wanneer ons sê dat iemand die woordeskat verwerf het, is dit slegs dan waar wanneer hy/ sy die verworwe woorde op die beste manier aktief kan gebruik.

Nation (2001:1) noem in tabelvorm die volgende doelwitte:

<u>General goals</u>	<u>Specific goals</u>
Language items	pronunciation vocabulary grammatical constructions
Ideas (content)	subject matter knowledge cultural knowledge
Skills	accuracy fluency strategies process skills or subskills
Text (discourse)	conversational discourse rules text schemata or topic type scales

Heidemann, in navolging van O'Malley & Uhl Chamot plaas tweedetaalleer binne die konteks van algemene kognitiewe vaardighede (Heidemann 1996:43).

Volgens haar beskik tweetalige sprekers oor twee aparte mentale leksikons vir die T1 en T2. Om van een taal in 'n ander te vertaal, is 'n bewuste en dikwels moeilike proses. Kodewisseling, aan die ander kant, wys daarop dat betekenis in verskillende tale dikwels verwant is. As 'n spesifieke leksikale item nie beskikbaar is in die een taal nie, kan gebruik gemaak word van 'n ander taal se items. O'Malley & Uhl Chamot (soos opgesom deur Heidemann 1996:44) wys daarop dat ons nie nuwe leksikale items skep nie, maar hulle verbind met die kennis waaroor ons reeds beskik. Omdat daar egter nie altyd 'n 1:1-verhouding tussen die betekenis van T1- en T2-items is nie, moet leerders aanpassings

maak soos wat hulle nuwe woorde toevoeg tot hulle T2- mentale leksikon en hierdie woorde verbind met woorde wat reeds bestaan in hulle T1-leksikon.

Sy som op:

(...) on a biolinguistic level, vocabulary learning is seen as the gradual building up of a fairly independent new mental lexicon in which each lexical item is linked to the concepts of the prior knowledge network in a way identical to that in which the vocabulary of the first mental lexicon is linked to those concepts (Heidemann 1996:45).

Woordaanleer is 'n ingewikkelde, trapsgewyse proses.

Aktiewe tweedetaalaanleer kom tot stilstand wanneer die leerders genoeg tweedetaalkennis versamel het om aan hulle onmiddellike kommunikatiewe en emosionele behoeftes te voldoen. Hierdie fase in tweedetaalaanleer word fossilerings genoem. Hierdie vlak is voldoende om te voorsien in die sosiale, emosionele, geestelike en ekonomiese behoeftes. Die vraag is of dit voldoende is om die voorgeskrewe tekste van Graad 10, 11 en 12 te verstaan.

3.4 ASPEKTE VAN WOORDESKATKENNIS

Wat hou woordeskatkennis alles in – anders gestel, wat moet aanleerders alles "leer"?

Clark beskryf die proses van woordeskafverwerwing by kinders (moedertaalsprekers dus) as volg:

They begin by producing just a few words and add to them slowly for the first few months, they over-extend many early words to other references with similar properties. From early on, they build up semantic fields, adding further terms to each domain as they elaborate their vocabularies (1993:241).

Dit is waarskynlik so dat tweedetaalleerders 'n soortgelyke proses volg wanneer hulle die woordeskat van die T2 moet baasraak.

Carter & McCarthy (1988: 44) haal Richards aan wat leksikale vermoë tuisbring onder 8 breë aannames:

1. Moedertaalsprekers hou aan om hulle woordeskat uit te brei as volwassenes.
- 2 Om 'n woord te ken, beteken om te weet wat die waarskynlikheid is dat die woord teëgekomp sal word asook wat die woorde is wat waarskynlik saam daarmee aangetref sal word ("frequency and collocability") .
- 3 Om 'n woord te ken, beteken om te weet wat die beperkinge op sy gebruik is wat betref funksie en situasie.
- 4 Om 'n woord te ken, beteken om te weet wat sy sintaktiese gedrag is.
- 5 Om 'n woord te ken, beteken om sy onderliggende vorm en afleidings te ken.
- 6 Om 'n woord te ken, beteken om te weet wat sy plek is in 'n netwerk van assosiasies met ander woorde in die taal.
- 7 Om 'n woord te ken, beteken om te weet wat sy semantiese waarde is.
- 8 Om 'n woord te ken, beteken om te weet wat sy verskillende polisemiese waardes is.

Oor watter kennis moet ons beskik om te kan verklaar dat ons 'n woord ken?

Die probleem is dat daar 'n groot hoeveelheid kennis opgesluit lê in die betekenis van 'n woord. Nie alleen is die betekenis van 'n woord in die T2 gewoonlik 'n klein bietjie anders as in die T1 nie, maar die meeste woorde in 'n taal is polisemies (Heidemann 1996:46). Nie eers moedertaalsprekers beskik oor volkome kennis van alle woordeskatitems in hulle taal nie.

'n Belangrike onderskeid wat betref woordeskatkennis, is dié tussen reseptiewe en produktiewe kennis. Reseptiewe kennis (ook passiewe woordeskatkennis genoem) hou in dat 'n woord, veral binne konteks, begryp sal word. Produktiewe kennis beteken dat

'n woord herroep en gebruik kan word wanneer nodig (vergelyk onder andere Nation 2001:24).

Woordeskatitems, oftewel leksikale items, kan woorde (*kat, blom, kind*) of idiomatiese frases (*die hasepad kies*) wees. Elke leksikale item het sy eie inskrywing in die mentale leksikon. Hierdie leksikale inskrywings moet vier soorte inligting bevat volgens Clark 1993:3:

- betekenis
- sintaktiese vorm
- morfologiese vorm
- fonologiese vorm.

Ter illustrasie die woord *skiër*:

- betekenis: "iemand wat ski"
- sintaktiese vorm: naamwoord, soortnaamwoord
- morfologiese vorm: stam (*ski-*) + *-er*
- fonologiese vorm: /ski:hθr/

Hier kan mens byvoeg dat die Afrikaanse spelsistiem gebruik maak van 'n deelteken om die woord foneties korrek weer te gee. Hierdie kennis is ook deel van 'n spreker se woordeskatkennis.

Leerdere moet ook bewus wees van die sintaktiese reëls wat volgorde beheers, sodat hulle weet dat verskillende volgordes kan lei tot verskillende betekenisse:

Die man jaag die kat

Teenoor

Die kat jaag die man

Leksikale inskrywings kan verder ook inligting oor die status van die item bevat, byvoorbeeld dialektiese gemerktheid, register, styl, babaspraak, vreemdelingspraak,

formele spraak, konnotatiewe verskille (*staatsman X politikus, poog X probeer, slank X maer*), ens.

Krashen en Terrell (1983:26) beklemtoon dat die tweede taal op die volgende vyf maniere verwerf kan word:

Deur die boodskappe te verstaan en bevatlike invoer te ontvang.

Deur die gebruik van taal vir werklike kommunikasie.

Deur bewuste aanleer van die taal.

Deur verwerwing van die taal se reëls in 'n voorspelbare orde.

Deur die afwesigheid van 'n "mentale blok".

Die volkome bemeestering van 'n enkele woord vereis 'n sekere mate van kompetensie en nie alle aspekte van woordeskatkennis word terselfdertyd aangeleer nie:

some are mastered before others, for example, learners will surely know a word's basic meaning sense before they have full collocational competence. Even before the level of mastery, learners are likely to know more about certain word knowledge aspects than others at any point in time (Schmitt 2002:117).

By die eerste kennismaking met 'n woord, word 'n gevoel van woordvorm en betekenis begryp. As die blootstelling verbaal was, kan die leerder die uitspraak onthou. As die blootstelling skriftelik was, mag die leerder miskien net die eerste paar letters onthou.

Kennis van bepaalde woordaspekte mag wissel op 'n skaal van nul tot presiese kennis.

For any lexical aspect, learners can have knowledge ranging from zero to precise. This would mean that all word knowledge ranges on a continuum, rather than being known versus unknown (Schmitt 2002: 118).

Nation (2001: 40 e.v) het die volgende te sê:

Om 'n woord te ken, moet 'n persoon die volgende kan bemeester:

Die betekenis van die woord
Die geskrewe vorm van die woord
Die gesproke vorm van die woord
Die grammatikale gedrag van die woord
Die kollokasies van die woord
Die register van die woord
Die assosiasies van die woord
Die frekwensie van die woord

Read (2004: 210) verwys na die onderskeid wat reeds vroeg in die 20ste eeu getref is tussen breedte- en dieptekennis.

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 ook al die betekenisonderskeidings van die woorde ken. Read (2004: 211) onderskei drie aspekte hier:

- Presiese, spesifieke kennis van die betekenis van die woord
- Kennis van die semantiese maar ook die 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: netwerkkennis.

Read is van mening dat hierdie breedte- en dieptekennis ten nouste verwant is (2004:221). Soos wat leerders hulle woordeskate (verwysende na die aantal woorde wat hulle ken) uitbrei, brei hulle ook hulle diepte-kennis uit van die woorde wat hulle dikwels gebruik. Hulle brei dus op ‘n parallelle manier hulle breedte- en dieptekennis uit.

Hou in gedagte dat al bogenoemde aspekte van woordkennis eintlik met mekaar verband hou.

Schmitt (2002) lê klem op die inkrementele aard van woordeskatverwerwing. Die bemeestering van 'n woord behels verskillende komponente en nie alle aspekte kan gelyktydig aangeleer word nie. Eerstens word 'n woord se basiese betekenis waarskynlik aangeleer, later sy kollokasionele gedrag. Die eerste blootstelling is natuurlik aan die woordvorm (dit kan die gesproke of die geskrewe vorm wees) en die betekenis.

Schmitt (2002:118) verwys na die werk wat Henricksen (1999) gedoen het en waar sy voorstel dat kennis van 'n woord kan strek vanaf nul tot gedeeltelik tot baie presiese kennis.

Woordeskatverwerwing is inkrementeel op verskillende maniere:

Leksikale kennis bestaan uit verskillende soorte woordkennis en nie alle kennis word gelyktydig aangeleer nie; daar is 'n kliek waarvolgens hierdie woordkennis verwerf word, vanaf nul tot presies en die verskil tussen reseptiewe en produktiewe kennis moet ook in gedagte gehou word. Dit is dus 'n gekompliseerde en geleidelike proses om woorde aan te leer.

3.5 HOEVEEL (EN WATTER) WOORDE MOET LEERDERS KEN?

Ons kan weer na die West-aanhaling kyk:

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).

Nation (2001:6) noem drie sake waarna mens moet kyk voordat daar op die hoeveelheid woorde wat 'n leerder moet ken, besluit kan word.

(i) Hoeveel woorde is daar in die taal?

Hoe groot is die Afrikaanse leksikon? Dit is onmoontlik om presies te sê. Hoeveel woorde is daar byvoorbeeld opgeneem in ons grootste woordeboek, die WAT? Dit is duidelik dat dit te veel is vir enige leerder, selfs te veel vir moedertaalsprekers, om as doelwit te stel.

Soos wat ons in paragraaf 3.1. gesien het, is die term “woord” onvoldoende wanneer daar oor woordeskat gepraat word. 'n Term wat mens ook eerder kan gebruik as "woord", is "woordfamilie". *Sterf* en *gesterf* is nie dieselfde woord nie, maar dit is duidelik dat hulle wat betekenis betref groot ooreenkomste vertoon. Die term “woordfamilies” word gebruik om ook afleidings wat gemaak word met behulp van affikse, byvoorbeeld, in te sluit. 'n Woordfamilie sluit dus die stam sowel as fleksievorme (meervoud, verkleining, verlede tyd) en afleidings in. In *Webster's Third International Dictionary* (1963) is daar 54 000 woordfamilies. Mens moet in gedagte hou dat elke woordfamilie uit 'n hele aantal woorde bestaan. Dit sal waarskynlik nodig wees om ook binne 'n woordfamilie te besluit watter woorde geleer behoort te word.

Nation & Waring (1997:7) sê dat sprekers ongeveer 1000 woordfamilies tot hulle woordeskatkennis toevoeg elke jaar; teen 5 jaar ken kinders 4000 tot 5000 woordfamilies.

(Schmitt 2002:3) doen verslag van die ondersoek wat Golden, Nation en Read gedoen het oor die woordfamilies. Daarvolgens beskik Engelse universiteitstudente oor 'n woordeskat van 20 000 woordfamilies.

(ii) Hoeveel woorde ken moedertaalsprekers?

'n Vraag wat ons ook kan vra, is: "Hoeveel woorde ken moedertaalsprekers?"

Geen spreker ken die totaliteit van die woorde in sy moedertaal nie. Die bemeestering van die totale leksikon is nie moontlik nie. Woordeskat word aangeleer dwarsdeur mens

se lewe. Grammatikakennis is gewoonlik taamlik volledig teen die ouderdom van 12 jaar.

Opgevoede moedertaalsprekers van Engels ken ongeveer 20,000 woordfamilies (vergelyk Nation 2001:9). Moedertaalsprekers voeg min of meer elke jaar 1 000 nuwe woorde toe tot hulle woordeskat. [So 'n doelwit is te ambisieus vir tweedetaalleerders wat onder die omstandighede wat in Hoofstuk 4 uiteengesit word, Afrikaans leer.]

(iii) Hoeveel woorde het mens nodig om 'n tweede taal te kan gebruik?

Nation (2001:9) is van mening dat dit 'n geweldige groot aantal woorde is. Ter ondersteuning vir hierdie feit kan mens bloot kyk na die voorgeskrewe tekste vir Graad 11 en 12 om te weet dat leerders naby aan moedertaalsprekervlak moet wees om die tekste te kan begryp.

Hier moet mens ook kyk na woordfrekwensie – moet mens alle woorde ewe goed ken? Ons onderskei veral tussen hoëfrekwensie- en laefrekwensie-woorde.

Die frekwensie van die woorde wat geleer of verwerf moet word is baie belangrik. Laefrekwensiewoorde word opgetel tydens lees en luister. Leerders benodig dan strategieë vir die bepaling van betekenis, soos afleiding, raaiwerk uit die konteks en die gebruik van reeds bekende dele van woorde. Aanvanklik is seleksie van woordeskatitems wat geleer moet word van die uiterste belang. Vergelyk byvoorbeeld Krashen se invoerhipotese waarin hy stel dat leerders *verstaanbare invoer* moet kry om te kan vorder. Om hierdie rede is dit noodsaaklik dat onderrigmateriaal baie sorgvuldig beplan moet word.

3.6 STRATEGIEË VIR WOORDESKATVERWERWING

Uit bogenoemde paragraaf is dit duidelik dat die vraag vir gevorderde leerders nie is hoeveel en watter woorde geleer, bemeester of verwerf moet word nie, maar hoe 'n individu se woordeskat suksesvol uitgebrei kan word. Die vraag is dus watter strategieë en aansporings aan leerders voorgelê kan word om hulle woordeskat te vergroot.

Rivers (1988: 48) sê:

Vocabulary cannot be taught, but can be presented and explained and learners must learn how to learn vocabulary and find their own ways of expanding and organizing their word stores.

Kommunikatiewe strategieë is sistematiese tegnieke wat deur die spreker gebruik word om sy boodskap uit te druk of te uiter wanneer hy probleme ondervind. Die strategieë wat deur die leerders aangewend word, hang af van die leerder se gespreksgenote. Hierdie kommunikatiewe strategieë is volgens Faerch & Kasper (1983:36) "(p)otentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal".

‘n Veelvoud van strategieë word gewoonlik saam gebruik - nie een-een nie. Goeie leerders varieer die strategieë en struktureer hulle woordeskatleer, hulle hersien en oefen woorde, en ken die semantiese verhouding tussen die reeds verworwe en nuwe items, is bewus van hulle eie leerprosesse en neem stappe om dit te reguleer.

Modern foreign language pedagogy stresses the importance of teaching students appropriate learning and studying strategies. (...) Older learners should and can be made responsible for their own vocabulary learning (Hulstijn 1997: 215).

Die algehele leerkonteks moet in gedagte gehou word waarin baie veranderlikes ‘n rol speel:

Die vaardigheidsvlak van individuele leerders

Die T1 en kultuur van die leerders

Motivering

Doeleindes waarvoor die T2 geleer word

Die aard van die T2 self en die moontlike verwantskap tussen die T1 en T2.

Die samewerking van die leerders moet verkry word en hulle leerkultuur moet in aanmerking geneem word

Kultuurgroepe het dikwels hulle eie idees oor die doeltreffendheid van strategieë.

O'Malley & Uhl Chamot, soos aangehaal deur Heidemann (1996:52), definieer leerstrategieë as "(s)pecial ways of processing information that enhance

comprehension, learning or retention of the information”. Leerstrategieë kan óf eksplisiet óf implisiet aan leerders voorgehou word. Heidemann (1996: 52) verdeel strategieë in drie soorte:

- (i) kognitiewe strategieë
- (ii) sosiale strategieë
- (iii) affektiewe strategieë

Sy gaan dan voort en onderskei die volgende kognitiewe strategieë:

Bepanningstrategieë

Leerders moet dit wat hulle wil inneem, struktureer in kleiner betekenisvolle eenhede.

Stern (1992:262-263) wys daarop dat goeie leerders besluit op dit wat hulle nodig het om te leer en aktief besluit oor hulle doelwitte voordat hulle kies aan watter woordeskat hulle aandag wil gee. Hulle kies ook ‘n leermetode wat hulle leerstyl die beste pas. Later in die leerproses evalueer en monitor hulle hulle eie vordering. Sulke leerders (ek het maar min sulke leerders) benodig ‘n leeromgewing wat outonome besluitneming toelaat. Sulke leerderoutonomie is egter nie iets wat in my omstandighede wenslik is nie.

Aktivering van vorige/bestaande kennis

As die areas in die brein wat ter sake is vir die inneem van nuwe inligting geaktiveer kan word, kan begrip en retensie van hierdie nuwe inligting vergroot word. Dit is dus wenslik dat leerders met behulp van die fasiliteerder hierdie voorafkennis moet aktiveer voordat hulle blootgestel word aan nuwe materiaal.

Die vorming en toetsing van hipoteses

Volgens O’Malley & Uhl Chamot soos aangehaal deur Heidemann (1996: 54), is nabootsing en hipotesevorming die twee basiese vorms van leer.

Hipotesevorming hou in dat leerder voorafkennis sowel as die beskikbare intra- en ekstralinguistiese inligting gebruik om woordbetekenisse te raai en om uitgelate dele in tekste in te vul (met behulp van die sogenaamde gate-oefeninge of *cloze-toetse*). As 'n hipotese eers gevorm is, toets goeie leerders die hipotese. Volgens O'Malley en Uhl Chamot is daar vier maniere waarop dit gedoen kan word (Heidemann 1996: 54):

- (i) Reseptief, deur die hipotese te vergelyk met die invoer.
- (ii) Produktief, deur die hipotese te gebruik om taal te genereer en deur die terugvoer te assesseer.
- (iii) Metalinguisties deur 'n moedertaalspreker of 'n teks te raadpleeg.
- (iv) Interaktief, deur 'n opsetlike fout te maak sodat 'n moedertaalspreker dit kan regmaak.

Mediëring

Inligting wat moeilik onthou word kan aan goed gevestigde kennis geskakel word sodat dit meer betekenisvol is en beter onthou kan word. Hierdie proses staan bekend as mediëring.

Mnemonieke is een vorm van mediëring.

Bekende tegnieke is die gebruik van rym en liedjies of die sleutelwoordtegniek waardeur 'n mentale skakel gevorm word tussen 'n T1- woord en 'n T2- woord.

Fasiliteerders kan leerders help deur aktief gebruik te maak van hierdie strategieë.

'n Verskeidenheid tegnieke is beter as om op slegs een te konsentreer. Hulstijn (1997:216) noem dat leerders self die volgende tegnieke opnoem:

- **Assosiasie met 'n T1- of T2-woord wat ongeveer dieselfde klank en betekenis het**
- **Die ontleding van 'n morfologies komplekse woord (dus deursigtige woorde) in kleiner dele**

- Rym

Time spent on a confrontation with the vocabulary learning problem in (...) a metacognitive way is time well spent, provided that we give students (1) the opportunity to relate the contents of such a lesson to their personal word learning experiences, and share their experiences with others, and (2) some examples of the mnemonic techniques and the opportunity to apply the techniques successfully on at least some of the test words we provide them (Hulstijn 1997:217).

Dit is veral gevorderde leerders wat baat vind by sulke tegnieke, omdat hulle dikwels onder druk is om hulle bestaande woordeskat te vergroot met letterlik duisende items.

Hulstijn noem dat die gebruik van mnemoniese mediëring nie noodwendig daartoe sal lei dat 'n onbekende woord vir 'n onbepaalde tyd onthou sal word nie. Hersiening is dus baie belangrik by daardie woorde wat leerders nie dikwels teëkom in hulle gewone lees- en praatwerk nie.

Hulstijn (1997: 220) haal Cohen aan:

At a time when training of learners in language learning strategies is gaining momentum (...), it may be particularly fitting to determine whether strategies for remembering words have a role within such training. Such memory techniques would not be intended to replace the other approaches to vocabulary learning, but rather complement them by providing a link for facilitating retrieval of a second-language word or its native-language meaning.

Wanneer ons oorweeg watter strategieë om aan te beveel by die leerders, moet die hele aanleerkonteks in berekening gebring word. Verskillende veranderlikes kan die proses beïnvloed. Die T1 en kultuur van die leerders, hulle motivering en doelwitte om T2 aan te leer, die aard van die T2 self, ens.

Oor die gebruik van strategieë sê Schmitt (2000:133):

Rather than being used individually, multiple VLS's are often used concurrently. Good learners do things such as use a variety of strategies, structure their vocabulary learning, review and practise target words, and they are aware of the semantic relationships between new and previously

learned L2 words, that is they are conscious of their learning and take steps to regulate it.

Bosch maak gebruik van die begrip *intertaal* wanneer sy die leksikonfoute van 'n groep aanleerders bespreek en analiseer. Wat my hier interesseer is nie 'n foute-analise nie, maar die strategieë wat sy identifiseer by leerders om 'n gebrekkige leksikon te oorkom of daarvoor te kompenseer.

Faerch en Kasper (1983) verwys ook na leerders se intertaalsisteem wanneer hulle aandui watter strategieë gebruik kan word om leksikongapings te vul.

Faerch & Kasper (1983:20 e.v.) plaas hulle beskrywing van strategieë wat T2-leerders gebruik, binne 'n groter model van spraakproduksie (vergelyk Faerch & Kasper 1983:25). Leerders kan probleme in die kommunikasieproses oorkom óf deur vermydingsgedrag (normaalweg deur die doel van die spraakproses aan te pas of te verander) óf deur prestasiegerigte gedrag (naamlik deur 'n alternatiewe plan te ontwikkel). Op grond van hierdie twee verskillende maniere van probleemoplossing, tref Faerch en Kasper dan 'n onderskeid tussen reduksiestrategieë en bereikingstrategieë. Volgens Faerch & Kasper is daar twee hoofstrategieë: Reduksiestrategieë word regeer deur vermydingsgedrag, terwyl bereikingstrategieë oorheers word deur prestasiegerigte gedrag.

Oor die algemeen gebruik leerders hierdie strategieë óf om foute te vermy óf om vloeiender te kommunikeer.

Formele reduksiestrategieë

Formele reduksiestrategieë word gebruik om so korrek as moontlik te kan kommunikeer. Om foute te vermy, kan leerders besluit om met die hulp van 'n “verswakte” of “gereduseerde” sisteem te kommunikeer. Reduksie kan teoreties gesproke op alle vlakke van die taalsisteem plaasvind, maar dit is uiters moeilik om

sekere foneme of morfologiese bousels (suffikse byvoorbeeld) op die fonologiese en morfologiese vlak te vermy. Leksikale reduksie is wel moontlik deur sekere onderwerpe, waar die leerder nie oor die nodige woordeskat beskik nie, te vermy en deur gebruik te maak van parafrase en leenwoorde.

Target language learners may notice that elimination of certain formal elements does not interfere with the transmission of meaning, it may facilitate communication by increasing fluency (Faerch & Kasper 1983:40).

(i) Parafrasing

In plaas van die leksikale item, (wat waarskynlik nie bekend is aan die taalgebruiker nie) word 'n omskrywing gegee.

Bosch (1987) gee die volgende voorbeelde:

Sy verloor haar pad = verdwaal (eintlik doodgewoon uit Engels geleen)

Die taal word deur die land deur almal gebruik om te kommunikeer

Ek het die volgende voorbeelde teëgekem:

Posisie van mag (= magsposisie)

'n myn se taal (= myntaal)

Hy is iemand wat steel (= 'n dief)

Hy is 'n persoon wat op skool leer (= 'n leerling)

Hy is 'n man wat 'n winkel het (= winkelier)

Dit is die plek waar ons dooie mense begrawe (= begraafplaas)

Die onderwyser verduidelik dan dat hierdie manier baie tyd verkwis en dit is beter om net een woord te skryf of te sê.

Bv. Hy is 'n dief.

Hy is nog 'n leerling/skolier.

Hy is 'n winkelier.

Hierdie is 'n begraafplaas.

Party mense het 'n kar en party mense het 'n fiets en sommige van die mense het e...e... – 'n fiets, daar is 'n motor.

O, 'n fiets met 'n motor (= motorfiets)

My maag ... My maag is ... ek het ... ek moet iets eet. (= ek is honger)

My ouers het. ..ek het vier groter susters (= vier dogters)

(ii) Oortollige formulering (oorbeskrywing)

Dit gebeur wanneer die taalaanleeders sekere inligting (onbewustelik) herhaal. Die voorbeelde is van Bosch (1997):

Dit was die dae toe **die begin** van Apartheid **begin het**

... die woorde wat **plaaslik hier** ontstaan het

(iii) Direkte vertalings en leenwoorde uit die moedertaal

Hy blameer (blame) anders as iets verkeerd gaan. Direkte vertaling

Doris stop rook en alkohol (alcohol). Direkte vertaling.

Die seuns is baie koudbloedig (coldblooded). Direkte vertaling

Net die essential word oorgedra. Leenwoord

II Bereikingstrategieë

Hiervan word gebruik gemaak wanneer daar onvoldoende linguistiese hulpbronne is.

Kompenserende strategieë word dan gebruik, soos onder andere:

(i) Kodewisseling

Gedurende vreemdetaalkommunikasie, mag leerders van die tweedetaal na die moedertaal of 'n ander taal (in ons situasie dikwels Engels) oorskakel. Die leerders in

die tweedetaalklaskamers deel dikwels hulle moedertaal met die onderwyser/fasiliteerder.

(ii) Intertaaloordrag

Hier kan die leerders linguistiese verskynsels van die intertaal en die moedertaal of ander tale wat verskillend is van die tweede taal verbind. Hierdie linguistiese verskynsels kan leksikale, morfologiese of fonologiese verskynsels van die intertaal wees. Dikwels word die leksikale item aangepas by die fonologie van T1.

(iii) Inter/intralinguale verskuiwing

Dit gebeur wanneer daar 'n situasie is waarin die leerders die tweedetaal formeel dieselfde as hulle moedertaal beskou. Die leerders sal dan die intertaaloreëls veralgemeen. Die Swazileerder wat Sepedi probeer aanleer, mag die gewone -ile suffiks met die ongewone werkwoorde op die grondslag van hoe werkwoorde in Swazi is, veralgemeen, bv.

Loma = lomile.

Lema = lemile.

Die Swazispreker gaan die volgende sê wanneer hy veralgemeen: bona = bonile in plaas van bone. Bone is korrek, terwyl bonile verkeerd is. Dit is dieselfde met Engelse leerders wat mag sê: "Swim = Swimmed" in plaas van "swam". Dit is veralgemening van die reëls in woorde soos "pull" = "pulled".

(iv) Onderspesifikasie

'n Bepaalde formulering word nie behoorlik afgesluit nie. Vergelyk die volgende voorbeelde:

Die woordeskat is baie eenvoudig en word aangepas ...

Samestelling gebeur as 'n afleiding of samestelling ...

(v) Leksikale vereenvoudiging

Leksikale items met 'n baie algemene gebruikswaarde word gekies, waar 'n meer spesifieke gebruikswaarde verkieslik sou wees:

Sy het by 'n fortune-teller *gekuier*

Die roman *doen* altwee van hierdie *goed*

(vi) Direkte vertalings uit Engels

Doris stop rook en alkohol

Die seuns is baie koudbloedig

Lugbal (= lugballon)

Ronding (=kurwe)

(v) Nuutskeppings

Sy gaan na 'n **toekomsverteller**

Sonder Piet was geluk in die lewe **onnoodsaaklik**

Nie-linguistiese strategieë.

Dit omvat die gebruik van gebare, mimiek en klanknabootsing. Hierdie strategie word gebruik om ander verbale of mondelinge strategieë te steun.

Bogenoemde is strategieë wat oor die algemeen onbewustelik deur leerders gevolg kan word wanneer hulle sekere leemtes in hulle woordeskat moet aanvul. In hoofstuk 5 word 'n verskeidenheid strategieë wat doelbewus deur die fasiliteerder/onderwyser aan leerders voorgedra kan word en selfs sistematies gebruik kan word tydens onderrig, bespreek.

3.7 Samevatting hoofstuk 3

In hierdie hoofstuk word daar gekyk na wat bedoel word met terme soos leksikon en leksikale item.

Die volgende afleidings word gemaak:



- Die rol van die leksikon of woordeskat in tweedetaalverwerking is baie belangrik, maar tog is daar nie altyd genoeg aandag daaraan gegee in sillabusse nie
- Woordeskatkennis behels verskeie aspekte, soos betekenis, sintaktiese vorm, morfologiese vorm en fonologiese vorm
- Met kennis van die woordeskat of leksikon bedoel ons reseptiewe en produktiewe kennis
- Verskillende strategieë vir woordeskatverwerking word bespreek.

HOOFSTUK 4

‘N OORSIG OOR DIE STAND EN AARD VAN WOORDESKAT-KENNIS IN DIE HOËRSKOOI MOTLOUELA, LIMPOPO-PROVINSIE EN OMGEWING

4.1 ALGEMENE AGTERGRONDINLIGTING

Die Hoërskool Motlouela is geleë in die Limpopoprovinsie. Dit is geleë aan die voet van 'n berg en anderkant 'n groot rivier, die Motserivier.

Die meeste van die leerlinge se ouers en ouer broers en susters is ongeletterd. Baie van hulle ouers is werkloos. Motlouela is die woonbuurt van swartmense (Pedi's) wat slegs Sepedi praat en gebruik. Die nabygeleë swart woonplekke is Malokela, Meshira, Phala, Habeng, Sehunyane en Dithabaneng. Al die inwoners (omtrent 97% van hulle) in hierdie gebiede en by die skole is Sepedisprekers, en Sepedi is hulle eerste taal. Dit is baie seldsaam om tweedetaalsprekers in hierdie gebiede te ontmoet, veral omdat die twee dorpies (Steelpoort en Burgersfort) baie ver is (plus minus 70 km van die skool af) en die grootste dorpe, Polokwane (Pietersburg) en Lydenburg ook baie ver is (omtrent 180km).

Die skool is nege en twintig jaar oud. Die skool beslaan drie blokke, met drie klaskamers in elke blok, d.w.s. nege klaskamers in totaal. Drie van die klaskamers word as personeelkamer en kantoor gebruik.

Aantal leerders: min of meer 400 (meer as 50 in elke klas).

Aantal personeel: 10 onderwysers en een klerk.

My skool is baie afgeleë en afgesonderd. Die gemeenskap is ook nog baie primitief. Baie van die ouers, veral dié wat ouer as 50 jaar is, glo nie aan skoolganery nie.

Die skool is omtrent sewentien kilometer van die kring af en ontvang nie baie besoek van die staatsamptenare nie. Daar is ook 'n groot rivier tussen die skool en die kring. Die Departement van Openbare Werke het in Julie 2007 'n brug oor die rivier gebou.

Klasse is oorvol, wat effektiewe onderrig en leer bemoeilik. Klasse word nie goed beheer nie. Die volgende fasiliteite ontbreek geheel en al by my skool: 'n biblioteek, laboratoria, boeke (veral die gebrek aan woordeboeke is sleg), rekenaars, truprojektors, televisiestelle. Sonder hierdie hulpmiddels is onderrig baie moeilik.

Gebrekkige sanitasiegeriewe is verder 'n groot probleem. Leerlinge moet bos toe gaan, daar is geen geriewe nie. Daar is verder geen waterpomp nie.

4.2 SOSIAAL-KULTURELE AGTERGRONDINLIGTING

4.2.1 Agtergrond en taalhoudings (Bylae A en B)

Volgens Schmitt (2002) is daar verskillende faktore wat tweedetaalwoordeskat-aanleer en -verwerwing bepaal, soos onder andere ouderdom, blootstelling aan die T2, motivering en kultuur.

'n Vraelys (Bylaag A) 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 leeskultuur, gebrek aan woordeboeke, gebrek aan motivering by die leerders, ens. 'n bydrae mag lewer tot onderprestasie op die gebied van woordeskatleer. Die volledige resultate is te vinde in Bylaag A.

Om meer diepte aan my ondersoek te gee, het ek behalwe onderhoude met skoolleerders ook onderhoude met mynwerkers by die nabygeleë Atokmyn gevoer. Die volledige onderhoude wat ek gevoer het, is te vinde in Bylaag B. Ek het met die mynwerkers gepraat omdat dit my indruk was dat ek ander antwoorde by hulle sou kry as by my leerlinge.

Die volgende is voorbeelde van vrae in die vraaggesprekke.

- 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 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?

Hier volg my interpretasie van die bogenoemde opnames en kommentaar op die situasie in my skool asook by die myn. Verskeie interpretasies kan uit bostaande opnames gemaak word.

Die volgende kwalitatiewe gevolgtrekkings ten opsigte van die gebruik van en houdings ten opsigte van Afrikaans word hier bespreek.

4.2.1.1 Gebruikswaarde van Afrikaans

Dit is ooglopend dat baie van my leerlinge in graad elf en twaalf Afrikaans as tweede taal aanleer omdat dit verpligtend is. Die Departement van Onderwys wil dit hê dat hulle vir drie tale moet inskryf, d.w.s. die moedertaal of huistaal (Sepedi), en twee addisionele tale (in ons geval is dit Engels en Afrikaans). Afrikaans as tweede taal word net aangeleer om hulle hoofdoel op skool te vervul, d.w.s. net om te slaag (volgens

respondent nr. 1 en 2). Die slagspreuk van Hoërskool Motlouela is: “Geen moedertaal in die skoolbuurt nie”, daarom gebruik hulle soms Afrikaans by die skool.

In die geval van die mynwerkers is sake nie dieselfde nie. Volgens respondent nr. 6, gebruik hy Afrikaans omdat sy baas ook Afrikaans gebruik. Hy wil dus sy baas verstaan. Volgens respondent nr. 7 word Afrikaans gebruik omdat hy ‘n leier is. Hy werk met verskeie rasse daarom moet hy veeltalig wees. Dit is baie duidelik dat Afrikaans gebruik of gepraat word vir brood en botter (veral in die geval van die mynwerkers).

4.2.1.2 Houdings ten opsigte van Afrikaans.

(i) Die leerlinge se houdings.

Uit my daaglikse kontak met die leerlinge is dit baie duidelik dat hulle houding teenoor Afrikaans baie negatief is. My persoonlike waarneming is dat my leerlinge nog daardie idee besit 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.

(ii) Die mynwerkers se houdings teenoor Afrikaans.

Die mynwerkers se houding teenoor Afrikaans is baie positief. Omdat hulle hulle brood en botter wil verdien en omdat hulle elke dag in ‘n veeltalige situasie werk, is dit duidelik dat hulle positiewe houdings ten opsigte van verskeie tale moet hê. Hulle kan vergaderings met Afrikaanssprekendes hou, feeste saam met hulle bywoon, ens. Hoewel baie van hulle nie kan lees of skryf nie, is hulle bereid om Afrikaans te leer.

4.2.1.3 Motivering

(i) Die leerders

Dit is vir my duidelik dat ek as onderwyser iets moet doen aan motivering. Eerstens moet die sprekers van T1 (Sepedi) geleer word dat Afrikaans net soos ander Suid-Afrikaanse tale goed en amptelik is. Hierdie tale moet deur die ouers, broers en susters, ens., bevorder word. Dit moet ook die ouers, oppassers, onderwysers, en ander se taak wees om die leerlinge ten opsigte van Afrikaans te motiveer en aan te moedig. Eerstetaalsprekers van Sepedi moet aangemoedig word om Afrikaans te verwelkom. Motivering kan op die volgende maniere gedoen word:

- a) Om Afrikaanse boeke soos tydskrifte, voorgeskrewe boeke, koerante, ens. te koop.
- b) Om na Afrikaanse rolprente saam met hulle te gaan.
- c) Om Afrikaans, net soos ander tale, op straat te praat en te geniet.
- d) Om saam met Afrikaanssprekendes huis toe te gaan.
- e) Om kinders na multikulturele skole te stuur.
- f) Om multikulturele en multitalige feeste, vergaderings, ens., by te woon.

(ii) Die mynwerkers.

Die mynwerkers moet net aangemoedig word om Afrikaans nou en dan te probeer lees en skryf. Die mynleiding moet hulle moiveer om vir “ABET” in te skryf want dit is hier waar hulle Afrikaanse mondelinge werk sal doen en waar hulle Afrikaans sal skryf. Hulle moet ook Afrikaanse tydskrifte, koerante, leesboeke, ens., koop en lees. Waar nodig moet hulle die taal Afrikaans met hulle kinders by die huis praat.

4.2.1.4 Opsomming

(a) Sepedi-invloed op ander tweede tale.

Omdat al die inwoners van die gebied waar my skool is Pedi's is, het dit (Sepedi), 'n groot invloed op ander tweedetaalsprekers wat in hierdie gebiede woon. Hier en daar sal 'n mens Swazi-, Tswana- of Tshongasprekers ontmoet (veral in die bogenoemde

dorpies). Die meeste van die leerlinge word gedwing om Afrikaans en Engels te praat net wanneer hulle in die skoolbuurt is. By die huis, feeste, vergaderings, speelterreine, ens., sal 'n mens geen vreemdetaalspreker ontmoet nie.

(b) Taalkontak.

Die aanwesigheid van ander tale in die bogenoemde gebiede maak dit byna onmoontlik vir ons leerlinge om genoeg tweedetaalwoordeskat te versamel. Daar is omtrent geen taalkontak met die T2 in hierdie gebiede nie. Dit is net wanneer ons leerlinge en ander inwoners van hierdie gebiede Pietersburg of Lydenburg toe gaan dat hulle die sprekers van die T2 kan ontmoet. Die leerlinge van die ouers wat by die naaste myne werk, kan soms met vreemde kinders speel (net wanneer hulle na hierdie myne toe gaan). Hierdie swak taalkontak word ook deur die afwesigheid van tweedetaalonderwysers in hulle skole veroorsaak.

(c) Verhoudings met ander tale

Van alle kante af is daar baie swak verhoudings met die addisionele tale (veral Afrikaans). Daar is byvoorbeeld min leerlinge van Model C- of multitalige skole af, wat Afrikaanse vriende het.

- Daar is ook min ouers wat Afrikaanssprekende vriende of vriendinne het.
- Daar is min Pedi's wat Afrikaanse vergaderings, feeste, ens., bywoon.
- Daar is min Pedi's wat Afrikaanssprekende bure het.

Daar is geen ander manier om die vreemde tale se woordeskat te versamel as om hulle te praat, skryf of lees nie. In meeste gevalle gebruik my leerlinge en al die inwoners Sepedi en Engels. Dit is net gedurende Afrikaans periodes waarin hulle gedwing word om Afrikaans te oefen. Hulle word ook deur ons slagspreuk (geen moedertaal in die skoolbuurt nie) gedwing dat hulle soms hier en daar Afrikaans gebruik. Selfs al die fasiliteerders (behalwe ek) , hou nie van Afrikaans as tweede taal nie.

Die mynwerkers wat ek gedurende my navorsing ontmoet het, gebruik Afrikaans vir hulle brood en botter. Sommige van hulle is die leiers van verskeie groepe en word gedwing om verskillende tale te leer ken. Respondent nr. 6 (Mathabatha Petrus), is byvoorbeeld 'n voorman wat verantwoordelik is vir baie verskillende rasse. Hy moet verskeie tale probeer leer ken, sodat hulle mekaar dan verstaan. Bowenal is die myn self 'n middelpunt waar verskillende mense van verskeie rasse ontmoet.

4.2.2 Sosiale afstand (Bylaag C)

Vergelyk 2.4.1 vir 'n uiteensetting van die begrip *sosiale afstand*.

'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 te vinde.

Uit die antwoorde het ek die volgende samevatting gemaak.

Interpretasie van antwoorde en implikasies vir onderrig

Opmerking:

Afrikaans word vir doeleindes van hierdie ondersoek as die T2 aangedui.

Oorheersing

Daar is 'n homogene groep leerders wat almal Sepedi as moedertaal het. Benewens Sepedi praat hulle ook ander swart tale – nie een leerder praat slegs een swart taal nie. Dit is duidelik dat Afrikaans nie werklik as 'n T2 funksioneer nie – daar is groot oorheersing deur veral die T1 en ander T2's.

Integrasie

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.

Inperking (“enclosure”)

Daar is geen Afrikaanssprekende kinders in die skool nie. Die leerders is dus tydens skoolure afgesny van enige kontak met moedertaalsprekers. Ook die onderwyser is nie 'n moedertaalspreker van die T2 nie.

Sosiale kontak buite die skool met Afrikaanssprekendes is ook minimaal. Slegs 1 leerder dui aan dat hy met wit kinders speel en 1 leerder gaan kerk toe met 6 bruin kinders. 2 speel ook sokker met Afrikaanssprekendes.

12 leerders dui aan dat hulle soms as 'n vriend van 'n wit mens in sy huis kom.

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

Taalskok

Dat daar 'n hoë mate van taalskok aanwesig is, is ook duidelik uit die resultate. Die meerderheid 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.

Die meerderheid (36 respondente) beskou Afrikaanssprekende mense as onvriendelik, hou nie van hulle nie en sê ook in die opvolgvraag dat hulle selfs bang is vir Afrikaanssprekendes.

Kultuurskok

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 nie. Kultuurskok maak dus 'n groot deel uit van die veranderlikes waarmee sosiale afstand gemeet kan word.

Watter verskille sien jy tussen wit en swartmense?

Verskille geleë in huise, die besit van eiendom en respek. Witmense word met meer respek behandel.

Motivering

'n Minderheid van die respondente neem die T2 uit innerlike motivering.

Ek kom dus tot die gevolgtrekking dat die sosiale afstand tussen die respondente en die T2, gemeet aan al hierdie 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.

4.3 TAALVAARDIGHEID

Hoewel die leerders in Graad 11 en 12 baie hard werk en respek aan my toon, is dit altyd problematies vir hulle om belangrike stukke in die leesprogram te begryp. Opsommings, kort leesstukke, interpretasie van prentjies, ensovoorts is moeilik. Soms word hulle baie moedeloos en slaag nie daarin om sommige van die oefeninge te voltooi nie.

Hulle vergeet maklik wat hulle moet doen, byvoorbeeld dat ons in 'n opsomming net die hoofgedagtes uithaal, ens. As hulle die antwoorde vir die begripstoetse moet gee, skryf hulle die hele sin of sinne neer. Party van my leerlinge kan nie vrae soos die volgende verstaan nie:

“Haal net ‘n woord uit die stuk aan”.

“Skryf ‘n sin wat jou antwoord bevestig neer”.

“Watter uitdrukking ...?”

Hulle is net gewoond aan vrae soos wie, wat, gee, noem, watter. My leerlinge het nie bogenoemde soort vrae in Graad 9 en 10 gedoen nie.

Hulle is baie teësinning en onwillig om die tweede of addisionele tale te leer ken. Dit is as gevolg van ons kultuur. Ons kultuur het nog die ou persepsie dat dit die norm is om net een taal te ken. Veral die plaaslike leerlinge het hierdie idee. Die onderwysers en onderwyseresse praat, gesels en skryf meer in Sepedi as in ander tale. Hier en daar praat hulle Engels, want Engels is die mees aangeleerde taal in vandag se wêreld. Die omstandighede waarin die leerders hulle bevind, het dus ‘n groot uitwerking op hulle taalverwerwing. Nietemin probeer ek en my leerlinge die T2 (Afrikaans) in ons buurt te gebruik (by die skool, tuis, op die speelterrein, ens.).

4.3.1 Lees- en praatgewoontes (Bylaag D)

In ‘n vraelys is daar nader ingegaan op die taalvaardigheid, lees- en praatgewoontes van die respondente.

Die volledige resultate van die vraelys vind u in Bylaag D. Hier gee ek slegs my gevolgtrekkings.

Vraag 1

Vraag 1 het gehandel oor die beskikbaarheid van woordeboeke tuis. “Dictionary” is nie gespesifiseer nie - dit kan Afrikaans of Engels wees.

'n Onreëlmatigheid was dat daar 'n verskil was tussen die aantal respondente wat gesê het dat daar 'n woordeboek tuis is (29) en dié wat gesê het hulle gebruik 'n woordeboek tuis (34).

Dit is belangrik dat 34 van die 50 respondente wel 'n woordeboek tuis kan gebruik. Wat nie goed is nie, is dat net 7 leerlinge noem dat daar 'n woordeboek in die Afrikaanse klas is.

Vraag 2

Vraag 2 wou vasstel wat leerlinge in Afrikaans lees.

Hulle lees natuurlik Afrikaans op skool en 20 respondente lees ook 'n Afrikaanse koerant, hoofsaaklik omdat die onderwyser hulle aanmoedig.

Vraag 3

16 leerlinge is van mening dat hulle lyste woorde kry om te memoriseer en 7 sê dat hulle woorde moet leer vir diktee. Die res van die groep het nie die vraag geantwoord nie.

Vraag 4

By vraag 4 wou ek 'n indruk kry van hoeveel die leerlinge self dink dat hulle verstaan. Slegs 2 leerlinge dui aan dat hulle die meeste van wat hulle lees, verstaan. Hier is daar myns insiens 'n duidelike aanduiding dat begrip (ook as gevolg van gebrekkige woordeskatkennis) 'n probleem is.

Vraag 5

Hierdie vraag wou kyk of daar strategieë is wat die leerlinge volg vir beter begrip. Die meerderheid studente vra 'n ander leerling wat die woord beteken.

Vraag 6

Die strategieë wat leerlinge gebruik om woorde te onthou, wissel. Die populêrste metodes is om die woord saam met 'n prentjie te memoriseer (23 leerlinge) en om 'n woordeboek te gebruik (19 leerlinge).

Vraag 7

Hierdie vraag wou sien hoeveel die leerlinge van gesproke Afrikaans (die Afrikaans van die onderwyser, die radio, die televisie, moedertaalsprekers) verstaan. Die antwoorde het baie gewissel afhangende van watter gesproke Afrikaans hulle hoor.

Van die 12 respondente wat "die meeste" verstaan as die onderwyser praat, sê 10 dat hulle "baie min" verstaan as wit mense Afrikaans praat en 16 verstaan niks nie.

Van die 12 respondente wat "die meeste" verstaan as die onderwyser praat, sê 17 dat hulle "niks" verstaan oor die radio nie. Daar is dus 'n groot groep leerlinge wat in feite nie gesproke Afrikaans, soos gepraat deur moedertaalsprekers, verstaan nie.

Vraag 8

Uit die response op vraag 8 wat gaan oor vaardigheid om Afrikaans te praat, is dit duidelik dat die leerlinge groot moeite hiermee het. Slegs 15 dui aan dat hulle Afrikaans in die klas praat. Die grootste deel van die groep (telkens meer as 40 respondente uit die groep van 50) kan oor feitlik niks in Afrikaans praat nie.

Die 5 wat oor die nuus kan praat, kan nie oor die weer praat nie.

Niemand kan oor beide die weer en hulle gesondheid praat nie.

3 kan oor beide die nuus en hulle gesondheid praat.

Vraag 9

By hierdie vraag moes die respondente aandui met wie hulle Afrikaans praat. Die antwoorde wat hier gekry is, is met die onderwyser, skoolmaats en ouers.

Volgens die respondente se eie oordel beskik hulle oor min vaardigheid om Afrikaans te lees, verstaan of te praat.

4.3.2 Tipiese taalfoute

Tipiese foute wat my leerlinge maak, is die volgende:

Woordorde: Die meeste van my leerlinge in grade 11 en 12 se probleme is met “woordorde”. Hulle skryf en praat Afrikaans onder die invloed van hulle eerste taal (Sepedi) of Engels.

Bv. Ek sal betaal jou (I will pay you.)

Suiwer Afrikaans = Ek sal jou betaal.

Van graad agt af, het ek hard probeer om my leerlinge te laat agterkom dat Afrikaanse werkwoorde in die meeste gevalle aan die einde van sinne is. Dit lyk vir my of hulle hierdie reël verstaan as ek hulle onderrig, maar as hulle skryf en iets wil sê, is die dinge anders.

Leestekens: Praat en skryf is twee verskillende dinge wat baie belangrik is in die aanleer, onderrig, ens. van enige taal. My leerlinge skryf sonder enige leestekens. Onthou, selfs wanneer iemand iets sê, sal jy (luisteraar) agterkom dat hy/sy die sin beëindig het. Hoofletters, kommas, vraagtekens, uitroepetekens en aanhalingstekens is dinge wat ons kinders nie in ag neem nie.

Bv.

- Daar was manne vrouens kinders en bejaardes in die hofsaal. (sonder kommas)
- Waar gaan jy Jan (sonder ‘n vraagteken)
- Sies die klaskamer is baie vuil. (sonder ! na die woord sies)
- kaapstad is ons moederstad (sonder hoofletter k).

Lidwoorde: Daar is min van ons leerlinge wat ooit die twee lidwoorde ('n en die) in die korrekte vorm of plek gebruik. Party van hierdie leerlinge kan ook sommige van die naamwoorde wat dié lidwoorde benodig daarsonder skryf.

Bv. *Hond blaf (i.p.v. 'n Hond blaf. _

*Inwoners van ons plaas is vriendelik. (i.p.v. Die inwoners) *Seuns speel in die tuin (i.p.v. Die seuns)

Voorsetsels: Net soos in die geval met die woordorde, gebruik my leerlinge die meeste van die voorsetsels asof dit Sepedi is.

Bv. Sepedi = ke sepela ka maoto.

Engels = I walk on foot.

Afrikaans = Ek loop te voet.

Die meeste van my leerlinge sê, "Ek loop met die voet omdat "met" "ka" in Sepedi is.

4.4 WOORDESKATKENNIS

4.4.1 Diagnostiese toetse (Bylaag E)

Woordeskatkennis kan op verskillende manier getoets word. Leerders vaar gewoonlik beter in passiewe of reseptiewe toetse.

Met die aanvang van hierdie studie is gebruik gemaak van 'n eerste diagnostiese toets (Bylaag E) om die leerders se woordeskatkennis te toets.

Probleme met die opstel van die toetse was die volgende:

Seleksie van woordeskatitems

Seleksie is 'n probleem. Daar bestaan nie woordeboeke en leesboeke wat gegradeer is volgens frekwensie vir Afrikaans nie. Op 'n gevorderde vlak is dit in elk geval bykans onmoontlik om op net sekere woorde te konsentreer. Derhalwe is die woordeskatitems

waarop leerlinge getoets is, geneem uit die kortverhaal “Hoender” deur Pieter Pretorius in *Taxi* met G.A Jooste as redakteur. Hierdie bundel kortverhale is geskryf met tweedetaalsprekers van Afrikaans in gedagte.

Gestandaardiseerde toetse

Daar bestaan geen gestandaardiseerde woordeskattoetse vir Afrikaans (as addisionele taal) op gevorderde vlak nie.

Dit is ‘n toets wat dieptekennis, soos gedefinieer deur Read (vergelyk paragraaf 3.4) toets.

Die toets is verdeel in drie dele.

Deel I

Die toets het passiewe woordeskatkennis getoets.

Hier het leerders ‘n lys woorde gekry met twee moontlike betekenisse by elke woord en hulle moes die regte antwoord omkring. Dit is ‘n variasie op die Yes/No toets van Nation. Slegs passiewe woordeskatkennis is getoets. Leerders moes nie woorde produseer nie, maar slegs die korrekte betekenis aandui.

Ek het twee doelwitte gehad:

Om ‘n idee te vorm van die leerders se woordeskatkennis

Om moontlike moeilike of onbekende woorde te selekteer

Die toets het 25 woorde getoets. Studente kon uit twee moontlike begripsomskrywings kies.

47 studente het die toets afgelê.

Die laagste punt was 17 uit 25 (net 1 student het hierdie punt gekry.)

Die gemiddeld was 22.58 uit 25 (90.32%)

Volgens hierdie toets beskik die leerders dus oor 'n baie goeie passiewe woordeskat.

Die vier woorde wat deur die meeste leerders verkeerd beantwoord is, was die volgende:

Bult: 47 verkeerde antwoorde

Mal: 27 verkeerde antwoorde

Frons: 22 verkeerde antwoorde

Spartel: 5 verkeerde antwoorde

Deel II

Soos in Deel I is passiewe woordeskatkennis getoets.

Dieselfde woorde as in Deel I is getoets. Die doel met hierdie toets was om te kyk of die konteks van enige hulp was – veral by die vier woorde waarmee sommige leerders probleme gehad het in Deel I. Die woorde is in sinne geplaas.

Byvoorbeeld:

My *woonbuurt* het mooi strate en groot huise.

Die mense in my *woonbuurt* is almal vriendelik en daar is nie baie diewe nie.

Die gemiddelde punt vir hierdie toets was 22.92 (91.68%)

Dit is nie 'n dramatiese verbetering nie, maar daar moet in gedagte gehou word dat die punte goed was om mee te begin.



Hier is 'n vergelyking van die resultate van Deel I en Deel II.

Deel 1

3 studente behaal 25
4 studente behaal 24
27 studente behaal 23
12 studente behaal 22
0 studente behaal 21
2 studente behaal 19
1 student behaal 18
1 student behaal 17

Deel II

5 studente behaal 25
6 studente behaal 24
30 studente behaal 23
5 studente behaal 22
1 student behaal 21
1 student behaal 19
2 studente behaal 18

Woorde wat die meeste verkeerd was:

Bult 7 reg 43 verkeerd Verbetering van 4

Mal 26 reg 24 verkeerd Verbetering van 3

Frons 34 reg 16 verkeerd Verbetering van 6

Die leiding wat die konteks gegee het, het dus 'n geringe verbetering gebring.

Die gevolgtrekking wat ek maak, is dat die woorde wat onbekend was tot groot mate onbekend bly selfs met die konteks by.

Die persoon wat die swakste gevaar het (17 uit 25), het die volgende woorde verkeerd gehad:

Bult

Hoender (geen keuse omkring nie)

Verpleeg (geen keuse omkring nie)

Wedren (geen keuse omkring nie)

Spartel (geen keuse omkring nie)

Diefstal

Mal

Frons

In Deel II het hy toe reg gehad: spartel, verpleeg, wedren, frons en verkeerd bult, hoender, diefstal en mal.

Opmerkings:

Die kontekssinne was nie altyd verhelderend nie.

Deel III

In kontras tot Dele I en II, is veral aktiewe of produktiewe woordeskatkennis hier getoets.

Ons kyk vinnig na die drie aspekte wat Read (2004: 211) uitgelig het:

Presiese, spesifieke kennis van die betekenis van die woord is getoets in Afdelings A, B, C, H.

Kennis van semantiese maar ook ortografiese, fonologiese, morfologiese, sintaktiese, kollokasionele en pragmatiese eienskappe van die woord is getoets in Afdelings D, E, G.

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: netwerkkennis. Afdelings E, F.

Die leerders het, soos verwag is, swakker in Deel III gevaar.

Gemiddeld: 28,34 uit 50 (56,68%).

Die begripstoetsvrae (waar/vals) is baie goed beantwoord.

Leerlinge het 'n uiters swak kennis van idiome en het uiters swak gevaar toe hulle self sinne moes maak met idiome.

Grammatikale kennis (meervoud, verlede tyd) is baie goed.

Hulle produksievaardighede (waar hulle self sinne moes skryf) is uiters swak.

4.4.2 Idioomherkenning (Bylaag F)

U vind hierdie toets oor idiome in Bylaag F. Hier volg die resultate.

14 van die 25 sinne het idiome bevat.

14/14: 2

13/14: 1

12/14: 6

11/14: 19 (grootste groep hier)

10/14: 1

9/14:4

8/14:5

7/14:0

6:14:7

5/14: 2

Nie geantwoord: 3

Verbasend baie leerlinge (38 uit 47) het meer as die helfte (8 uit 14 of meer) idiome herken.

Van dié wat al 14 idiome herken het, het ook ander sinne waarin daar nie idiome was nie, onderstreep.

Byvoorbeeld:

Uile slaap bedags.

Hy het geval en lê nou op sy rug.

Die drie onbekendste idiome was:

Skuins lê: (42 herken nie idioom nie; 5 het dit herken)

Te ruste lê: (40 herken nie idioom nie; 7 het dit herken)

'n Uiltjie knip (35 herken nie idioom nie; 12 het dit herken)

4.5 Samevatting hoofstuk 4

In hierdie hoofstuk is gebruik gemaak van vraelyste, onderhoude en diagnostiese toetse om 'n prentjie te vorm van die agtergrond, taalhoudings en taalvaardigheid van my leerlinge.

Die resultate van die vraelyste en toetse toon die volgende:

- Oor die algemeen is die leerlinge se houding teenoor Afrikaans baie negatief.
- Hierdie negatiewe houding word nie aangetref by sprekers buite die skoolgebied nie (die mynwerkers), omdat hulle Afrikaans beskou as nodig vir hulle brood en botter.
- Die begrip "sosiale afstand" is 'n nuttige begrip om te gebruik om die negatiewe houding teenoor Afrikaans en die gebrekkige taalvaardigheid van die leerlinge te verklaar.
- Die leerlinge se passiewe woordeskatkennis is nie so gebrekkig is as wat vooraf vermoed is nie.
- Wat aktiewe woordeskat betref, is dit egter 'n ander storie. Leerlinge sukkel om die eenvoudigste sinne te maak om hulle woordeskatkennis te illustreer.

Die toetse het vir my dié voordeel gehad dat ek besluit het om vir die seleksie van items vir die laaste deel van die ondersoek (Hoofstuk 5) te konsentreer op woordeskat wat voorkom in die voorgeskrewe tekste vir matriek.

HOOFSTUK 5 STRATEGIEË VIR WOORDESKATAANLEER

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk doen ek verslag van strategieë wat ek gebruik het met my leerlinge om woordeskatanleer te verbeter.

Schmitt (2002) maak 'n onderskeid tussen die insidentele en eksplisiete leer van woordeskat.

Eksplisiete leer fokus op die aanleer van spesifieke woorde. Dit is baie tydrowend, mens kan nie alle woorde, selfs nie die meeste woorde, so leer nie. Insidentele leer vind plaas wanneer taal gebruik word vir kommunikatiewe doeleindes.

Voordat mens deur te lees woordeskat kan leer, moes daar eers 'n sekere hoeveelheid insidentele leer plaasgevind het, omdat 'n hoë persentasie van die woorde wat mens lees op 'n bladsy reeds bekend moet wees voordat daar betekenisvolle leer plaasvind. Hoeveel woorde moet 'n student reeds ken in 'n teks? 95% word dikwels genoem in literatuur oor die onderwerp (vgl. Schmitt 2002:152). Die persentasie bekende teenoor onbekende woorde in 'n teks bepaal die moeilikheidsgraad van die teks. [Hier kan 'n cloze-teks gebruik word.]

Daar is dus 'n sekere drumpelvlak (wat te make het met die grootte van die leerder se woordeskatkennis) nodig deur eers insidenteel te leer. Om 'n teks te kan lees wat bedoel is vir volwasse lesers, is hierdie drumpelvlak waarskynlik tussen 3 000 en 5 000 woordfamilies (Schmitt 2002:120). 'n Eerste leesboek sal dus slegs 'n paar honderd woordfamilies kan bevat.

Daar moet gekyk word na die koste-effektiwiteit daarvan om woorde eksplisiet te onderrig. Eksplisiete onderrig is van toepassing op woorde met 'n hoë frekwensie en tegniese woorde. Woorde met 'n lae frekwensie moet oorgelaat word aan insidentele leer.

Hoe meer mens betrokke is by 'n woord, hoe meer sal mens die kennis behou en sal mens die woord onthou om later te kan gebruik. Een van die maniere waarop insidentele leer uitgebrei kan word, is deur blootstelling aan die T2. 'n Gebrek aan

blootstelling is een van die mees algemene probleme wat tweedetaalleerders in die gesig staar.

Undoubtedly, the most effective way to do this [om maksimum blootstelling te verkry] is to transplant the learner into a country or situation where the L2 is the primary language (Schmitt 2002: 149).

Maksimale blootstelling aan taal is dus hier die sleutel tot sukses maar uit die vraelyste en onderhoude (vergelyk hoofstuk 4) is dit duidelik dat daar nie by my leerders sulke maksimale blootstelling is nie.

Ekstensiewe lees was nog altyd baie suksesvol om blootstelling te vermeerder. Navorsing wat gedoen is (Schmitt 2002:15 en 121) wys dat addisionele lees lei tot 'n meetbare vermeerdering in woordeskat. Lees bied 'n portaal van blootstelling aan gevorderde leerders (in ons geval dus leerders van Graad 11 en 12). Die voordeel van geskrewe diskoers bo spraak is dat dit oor die algemeen 'n baie groter en uitgebreider woordeskat het.

Wat egter nodig is, is uitgebreide lees, nie net klaskamerlees nie.

Coady (1997) som die verskillende benaderings tot die onderrig van woordeskat op. Hy noem die volgende hooftipes benaderings:

Konteks alleen

Hierdie posisie is die een uiterste van 'n kontinuum en stel dat daar nie noodigheid is vir direkte woordeskatonderrig nie.

Onderrig van strategieë

Ondersteuners van dié benadering dink leerders het hulp nodig by die afleiding van betekenis uit die konteks alleen en stel 'n aantal spesifieke leerstrategieë voor sodat leerders effektief kan leer vanuit die konteks. Dit is veral die geval by gevorderde leerders wat reeds vaardig is in die tweede taal.

Ontwikkeling plus eksplisiete onderrig

Voorstanders van dié benadering sê dat sekere tipes woordeskat eksplisiet onderrig moet word deur gebruik te maak van 'n verskeidenheid tegnieke en selfs die direkte

memorisering van items. Hierdie benadering geskied meer op 'n elementêre vlak van aanleer.

Dit is duidelik dat 'n goed gestruktureerde woordeskatprogram nodig is. Die huidige kurrikulum en voorgeskrewe boeke bied hier baie min indien enige leiding.

5.2 PRAKTIESE TEGNIEKE EN STRATEGIEË VIR DIE KLASKAMER

5.2.1 In die algemeen

Ek noem eers 'n paar tegnieke wat mens af en toe kan gebruik.

Memorisering

Volgens Krashen en Terell (1983) kan 'n groot aantal items van die aanvanklike woordeskat deur memorisering geleer word, d.w.s woorde kan in lyste van gepaarde woorde of gepaarde assosiasies geleer word. Die aanleer kan aangehelp word deur woorde van 'n afbeelding of prent of met behulp van grafiese mnemoniese representasies te vergesel.

Ook volgens (Schmitt 2002: 129 e.v.) is memorisering 'n baie belangrike aspek van taalleer. Dit is egter ook so dat leerders ook dit wat hulle geleer het vergeet. Sowel leer as vergeet vind plaas totdat die woord vas geraak het in die geheue of mentale lekiskon. Veral reseptiewe woordeskat word makliker vergeet. Schmitt (2002:129) rapporteer sy bevindinge oor hoeveel "backsliding" plaasvind op universiteit. Wanneer mens vir 'n typerk ophou om die taal te leer of te gebruik, gebeur dit veral. Selfs memorisering kan egter effektief wees as leerders gewoond is daaraan. As algemene reël geld: vlak tipe strategieë soos memorisering vir beginners, want die konteks waarin die woorde geleer word, bevat minder materiaal. Meer gevorderde leerders het die voordeel van die konteks wat gewoonlik teenwoordig is by ingewikkelder aktiwiteite.

Om lyste leksikale items te memoriseer, is op die ou einde nie haalbaar of wenslik in die gevorderde klaskamer (graad 11 en 12) nie. Ek verkies dat leerders die betekenis uit die konteks aflei, maar leerders verkies dikwels "vlak" strategieë, al is hulle minder effektief as die dieper strategieë, soos beeldgebruik ("imagery"), die maak van gevolgtrekkings ("inferencing") en die sleutelwoordtegniek.

Sleutelwoordtegniek

Hulstijn (1997) verduidelik die sleutelwoordmetode as volg:

As leerders die Japannese woord katana (“swaard”) moet leer, roep hulle eerstens ‘n Engelse woord op met ‘n soortgelyke vorm, soos cat. Die leerder vorm dan tweedens ‘n mentale beeld wat die Engelse vorm en die Japannese woord kombineer: ‘n kat wat ‘n swaard swaai. Hierdie tegniek staan bekend as “deep processing”.

Die Afrikaanse woord *kok* klink byvoorbeeld soos die Engelse woord *cock*. Leerders kan ‘n haan met ‘n kokspet op verbeel en so die korrekte woord oproep deur gebruik te maak van hierdie beeld.

Die gebruik van prente en illustrasies

Heidemann (1996) demonstreer die gebruik van prente of illustrasies soos wat dit gebruik word in ‘n rekenaarprogram. Aangesien sulke programme tipies konsentreer op intree- of beginnersvlakke, en aangesien my situasie dié is van gevorderde leerders, het ek nie tot ‘n baie groot mate van hierdie tegniek gebruik gemaak nie. Ander redes is die volgende:

Seleksie: dit is bitter moeilik om gepaste woorde te selekteer op die gevorderde vlak (dus op frekwensievlakke van meer as 7 000 woorde).

Beskikbaarheid van materiaal

Tydskrifte is nie maklik beskikbaar waar ek skoolhou nie. Rekenaarprogramme is glad nie beskikbaar nie.

5.2.2 Klaskameraktiwiteite

Hierdie benadering is ‘n voorstander vir die onderrig van woordeskat op ‘n meer tradisionele manier wat klem plaas op klaskameraktiwiteite wat kan inskakel by enige metode.

‘n Verslag oor wat ek agtergekom het gedurende hierdie navorsing, is as volg:

Ten eerste beskou die leerders Afrikaans as ‘n moeilike en problematiese taal. Hulle reaksies daarop bevestig dit. Dit is deur my aanmoediging dat hulle hierdie taal begin kans gee in hulle gedagtes. Hulle “liefde” vir hierdie taal is deur “myself” gekweek. Hoe meer ek hierdie taal gebruik, hoe meer stel hulle daarin belang.

Ervaring het my geleer dat die maniere waarop ‘n sekere taal onderrig word, liefde in die leerlinge kweek of wegneem. Die strategieë of metodes wat ek gebruik het, het die leerders laat besef dat tweede tale ook baie belangrik is. Van die begin af het sommige van my leerders nie die Afrikaanse klas bygewoon nie. Hulle wat groot (in ouderdom) genoeg is, het vir die ander leerders gesê en hulle beïnvloed dat Afrikaans die taal van die onderdrukkers is. Dit is hoekom die meeste van hulle nie hardwerkend was nie. Maar nadat ek vir hulle gesê het dat ons opvoeding, veral op die hoërskool, nie “politieke aspekte” moet bevat nie, was hulle bietjie meer samewerkend. Hulle het gewonder hoe die ander leerlinge in die klas altyd Afrikaans probeer uitspreek. Na elke goeie uiting, het ek soms aan hulle pryse in die vorm van lekkers, lemoene of appels gegee. Hulle was baie dankbaar daarvoor. Voetjie vir voetjie het hulle begin om belang te stel in die vak. Gedurende klasdebatte of toesprake het hulle deelgeneem. Soms was hulle baie bly om ‘n mengeltaal te kan gebruik. Hoe meer hulle daaraan deelgeneem het, hoe meer Afrikaanse woorde het hulle gebruik.

Oplaas het al die graad 11- en 12-leerders deelgeneem aan Afrikaanse debatte, oefeninge, vraelyste, ens. Hier en daar gebruik ons ons moedertaal (Sepedi) om moeilike woorde te verduidelik. Weens min woordeboeke, is sommige van hulle nie in staat om ‘n woordeboek te gebruik nie. Tans is daar baie min van hulle wat skaam is as hulle “foute” in hierdie taal begaan. Hulle word deur die ander leerders verbeter. Op die oomblik geniet ons Afrikaanse lesse saam en ons het ons eie “slagspreuk” gevorm en dis as volg: “Geen moedertaal in ons skoolbuurt nie”. L.W. Afrikaans is ook een van daardie tweede tale wat in die skoolbuurt baie gepraat word.

5.2.3 Algemene tegnieke

Die soort oefeninge wat die leerders nou op die oomblik doen om hulle woordeskat te verbeter is as volg:

- Hulle (die leerders) word aanbeveel om verskillende Afrikaanse koerante te versamel en te lees. Hulle word dan gevra oor wat hulle daarin gelees het. Elkeen word beveel om 'n paragrafie in Afrikaans te skryf en te verduidelik wat hy/sy daarvan verstaan het.
- Die leerders word aangespoor om tydskrifte te koop of te vra en iets daarin te lees. Hulle word gevra om moeilike woorde daaruit neer te skryf en saam met die onderwyser in hulle woordeboeke na te slaan.
- Hulle word ook oefeninge gegee om Afrikaanse prentjies te verklaar. Die hoofgedagtes word uitgehaal en verder verduidelik.
- Vertaling word gedoen. Kort sinnetjies wat in Engels en Sepedi geskryf is, word in Afrikaans vertaal.
- Elke leerling word beveel om na elke drie maande 'n storie wat sy/hy in 'n Afrikaanse boek van sy/haar eie keuse gelees het, te vertel, d.w.s. hulle word aangemoedig om die biblioteek te besoek en Afrikaanse boeke te lees. Die leerders word ook aangemoedig om radio en televisie te luister en te kyk en die gesprekke wat hulle daaruit ontvang, neer te skryf en te verduidelik.
- Kort skryfstukke word gedurende die jaar gegee, soos byvoorbeeld telegramme, uitnodigings, kennisgewings, notules van vergaderings, opsommings, ens. Hulle word eers geleer en daarna word opdragte of huiswerk gegee.
- Dialoë word gebruik waarin die leerders se foute ná die gesprekke aan hulle uitgewys word. Meeste van die dialoë is waarin hulle die onderwysers, onderwyseresse en ouers se rolle speel. (Die leerders hou daarvan om eendag sulke werk te doen, byvoorbeeld 'n onderwyser wat oor die leerlinge se werk kla in hulle teenwoordigheid.)
- Die leerders word verplig om net Afrikaans gedurende die Afrikaanse periode te praat. Dit is net die onderwyser wat hier en daar in Engels of Sepedi verduidelik, indien hulle sekere woorde/terme nie goed begryp nie.
- Mondelinge toetse word gegee. Dit spoor hulle aan om self vir mooi/korrekte Afrikaanse woorde voor te berei.
- Aan die einde van elke suksesvolle oefening, veral met dialoë of met die korrekte gebruik van Afrikaanse woorde gedurende Afrikaanse periodes, word pryse in die vorm van lekkers, appels, lemoene, ens. uitgedeel.
- Ook grammatika (werkwoorde, voorsetsels, verkleinwoorde, enkelvoud/meervoude, negatiewe en positiewe vorme, soort sinne, tyd, ens.) word op bogenoemde manier geleer. Soms word die leerders gevra om die bogenoemde werk uit koerante, voorgeskrewe boeke, ens. te selekteer om hulle begrip daarvan te demonstreer.



- Skryfwerk in Afrikaans, wat die leerders deur die loop van die jaar doen, is ook deel van al die werk.

5.2.4 Strategieë spesifiek vir woordeskat (algemeen)

Die volgende strategieë is gebruik in die klas:

- a Direkte vertalings
Verskillende woorde en kort tekste (paragrafe) word aan die leerlinge gegee met die opdrag om dit te vertaal.

Byvoorbeeld:

- (i) Skryf die volgende sinne in korrekte Afrikaans:

We write classwork.

Do not blame me.

Work generates money.

What date is today?

What do you mean?

- (ii) Gee die Afrikaanse woord vir die volgende:
advertise; private; telephone; associate; vomit

- (ii) Leenwoorde

Leerders is gevra om die leenwoorde in Sepedi waarvan hulle weet, te gee. Die volgende voorbeelde en nog baie meer is redelik gou gegee, maar in die meeste gevalle is die Engelse spelling gebruik. Dit is ook die geval met baie woorde waar daar 'n groot ooreenkoms tussen Afrikaans en Engels is, soos bv. alkohol, blameer, koubloedig, probleem, meen. Met behulp van woordeboeke is die regte spelling gekry. Verkeerde spellings of woorde soos die volgende is aangetref: alkohool, klaas, (klas), generateer ("generate"). Tweetalige woordeboeke was hier van groot hulp en met my aanmoediging het hulle wel die regte woorde opgespoor.

Sepedi	Afrikaans
Mmotoro	Motor
Lefaletere	Venster
Terena	Trein
Buks	Boek
Tafela	Tafel

- (iii) Parafrasering

Met behulp van hierdie strategie gebruik die leerders 'n omskrywing van twee of meer woorde vir die een leksikale item wat gevra is:

dief ("n persoon wat steel")

skolier ("n persoon wat op skool leer")

winkelier ("iemand wat 'n winkel het")

begraafplaas ("die plek waar ons dooie mense begrawe")

In die volgende gevalle was dit moeilik vir die leerders om die antwoorde te gee: juffrou; apteker; bediende; biblioteek; (die) hoof.

As strategie van my kant af om woorde te verduidelik, werk parafrasering baie goed. Woorde wat baie maklik verstaanbaar gemaak kan word met hierdie tegniek, is samestellings soos etenstyd, myntaal, skoolraad, moedertaal. Woorde soos die volgende het moeilikhede opgelewer: begraafplaas, wagter, kelner, weduwee.

(iv) Veralgemening

Hierdie strategie word veral by die verlede tyd van die werkwoorde wat nie ge- in die verlede tyd kry nie, gebruik. Leerders maak dikwels die volgende foute: geverdrink, gevertel, geverkies, geontvang, gebedank, geherstel. Hier is dit dus nodig om formele grammatika-onderrig te verskaf sodat die foute vermy kan word. Hierdie foute lê om die waarheid te sê nie op die vlak van die woordeskat nie, maar op grammatikale-kennisvlak.

(v) Kodewisseling

Die kodewisseling is veral tussen Afrikaans en óf Engels, óf die moedertaal (in die meeste gevalle Sepedi). Daar word gegryp na kodewisseling wanneer die woord doodeenvoudig onbekend is, of wanneer die woord die leerder op daardie bepaalde tydstip net ontgaan. So gebruik my leerders dan woorde soos “vacancy” en “noticeboard”. Dit is nie duidelik of die leerders altyd bewus is daarvan dat hulle ‘n Engelse en nie ‘n Afrikaanse woord nie, gebruik: Ek wil jou môre daar “meet”. Daar is geen “job” hier nie. “Guys”, kom hier. Ek moedig nie hierdie strategie aan nie, omdat die leerders dan te lui sal word. Vir my leerders is dit asof hulle dan tstositaal praat.

Ek gebruik bogenoemde strategieë doelbewus en maak die leerders ook daarop attent. Hierdie aktiwiteite en strategieë gebruik ek voortdurend. Soms moedig ek hulle aan om ‘n bepaalde strategie te gebruik.

Bepalingstrategieë (Determination strategies)

Sosiale strategieë (Social strategies)

Memoriseringsstrategieë (Memory strategies)

Kognitiewe strategieë (Cognitive strategies)

Metakognitiewe strategieë (Metacognitive strategies)

5.2.5 Strategieë vir 'n bepaalde groep woorde

Om die sukses van sekere strategieë te toets, het ek besluit om vir 'n tydperk van drie maande te konsentreer op 'n bepaalde groep woorde. Ek het leerders se kennis van die

woorde in 'n vooraftoets getoets, sekere probleemwoorde geïdentifiseer, strategieë toegepas en weer getoets.

(a) Seleksie van items

Om die leksikale items te kies waarop die strategieë toegepas kan word, is 'n vooraftoets (Bylaag G) aan leerders gegee. Die doel met die vooraftoets was om bepaalde woorde te identifiseer waarmee leerders probleme het. Die aanvanklike 50 woorde is na willekeur gekies uit die voorgeskrewe tekste wat die leerders verplig word om te lees vir die Graad 12-eksamen.

Poësie

Uit *Bladsak* (Lucas Malan, 1996. Kaapstad: Human & Rousseau):

Rika Cilliers "Skietgebedjie"

Peter Snyders "Strandfontein toe"

Elisabeth Eybers "Hagar"

Johann de Lange "Pa"

Eugène Marais "Die townares"

R K Belcher "Voël"

Philip de Vos "Pas op tog"

Wilma Stockenström "Die oorwinning van die itemagô"

Philip de Vos "Is krokodil 'n dame?"

Kortverhale

Uit *Bladsak* (Lucas Malan, 1996. Kaapstad: Human & Rousseau):

Jeanne Goosen "Lenie"

Dalene Matthee "Nie voor die kinders nie"

Pieter Pieterse "Die stem van 'n kind"

Pieter Stofberg "Colesberg"

Ina Rousseau "Die bas van 'n geelhoutboom"

Cecilia Kruger "Oupa Job kom terug"

Pieter Grobbelaar “Koning leeu se geskenke”

Riana Scheepers “‘n Kind en ‘n vis”

Roman

Jan van Tonder *Die Kind*

Dit was ‘n passiewe woordeskattoets. By elke woord kon die leerlinge uit vier moontlike betekenis kies.

(b) Die vooraftoets

13 leerders het die toets geskryf. Hulle gemiddelde punt was 33 uit 50 (66%).

Op grond van die uitslae van hierdie toets, is die volgende 29 woorde gekies. Dit is die woorde wat baie van hulle verkeerd gehad het:

plaat	spoeg	dophou
versin	strel	kwes
begeerlik	tem	astrant
afgode	gesteur	troos
verbrou	moedeloos	beef
onherbergsaam	troebel	sekuur
haaks	vereer	kwaal
treur	terg	opgewonde
gevoed	guns	onkruid
muf	tuimel	

Strategieë is gekies om op hierdie groep woorde toe te pas. Die strategieë is nie net in die klas gebruik nie maar ook tuis.

(c) Bepalingstrategieë

Daar is verskillende maniere om hierdie strategieë te gebruik. Ek het besluit om op woordeboekgebruik te konsentreer. Ek het die volgende twee woordeboeke gebruik:

Bosman, D. B et al *Tweetalige woordeboek*

Kritzinger, M.S.R en Eksteen, L.C. *Kompakte Afrikaanse Woordeboek*

Die leerders is eerstens gevra om die betekenis van al die woorde in die woordeboeke te gaan kry. Ek het twee periodes aan die leerders gegee om hierdie werk te doen. Hulle het individueel gewerk en nie in groepe nie.

Party leerders kon nie die woordeboeke gebruik nie. Ek moes hulle wys hoe om dit te doen.

Resultate: sommige leerders het die volgende betekenis in die woordeboeke gekry:

Plaat: gelyk, laag, ru

Moedeloos: ~eloos

Troos: vertroos; vertroosting

Gevoed: voeding

Uit hierdie oefeninge het ek agtergekom dat my leerders nie weet hoe om 'n woord se betekenis in 'n woordeboek te ontdek nie. Ek moes dit saam met hulle doen. Voetjie vir voetjie het hulle ontdek hoe om die betekenis te kry. Daarna kon hulle sonder my hulp betekenis ontdek.

(d) Sosiale strategieë

Hier volg twee sosiale strategieë wat ek gekies het vir woordeskatleer:

- (i) Leerders vra my altyd vir die woorde se betekenis (wanneer ons die kortverhale, gedigte en roman lees).

- (ii) Ek het hulle gevra om die betekenis van die woorde by hulle klasmaats uit te vind.

‘n Tipiese les was as volg:

(a)

Mnr. Phaladi: Sidney, sê vir Pauline wat die woord terg beteken.

Sidney: Dit beteken “pla”.

Mnr. Phaladi: Weet jy nou wat die woord terg beteken, Pauline?

Pauline: Ja, meneer. Dit beteken “pla”.

(b)

Mnr. Phaladi: Leonard, sê vir hierdie klas wat opgewonde beteken.

Leonard: Dit beteken “baie bly”, meneer.

(c)

Mnr. Phaladi: Winnie, sê vir Jonas wat die betekenis van die woord tuimel is.

Winnie: Die beteken “onderstebo val”, Jonas.

Ek het die klas ook gevra om woorde te gee wat dieselfde beteken. Hulle het die volgende gegee:

Pa x vader

Ma x moeder

Situasie x omstandigheid

prinsipaal x die hoof

mal x deurmekaar

pragtig x mooi

Leerders moes woorde in hulle eie sinne gebruik. Vier leerders was in ‘n groep.

Voorbeelde van sinne:

Jan het my geterg.

Die onderwyser terg die leerlinge.

Moenie ons terg nie.

Hulle wil ons terg.

In die klas het ek hulle gevra om my en mekaar te vra wanneer hulle onbekende woorde gekry het.

(e) Memoriseringsstrategieë

Hierdie strategieë kan langtermynretensie fasiliteer.

Aktiwiteite om te help met memorisering:

- (i) Spelvorme is bestudeer.
- (ii) Woorde is hardop uitgespreek.
- (iii) Spelling is getoets deur diktee. Leerders kan soms die woorde op die bord te skryf.
- (iv) Die woorde is ook in hulle boeke neergeskryf.

Om te toets of die spelling reg was, het die leerders weer die woorde in die woordeboek opgesoek. Verkeerde spelvorms soos die volgende is geskryf:

Versen (versin)

Vireier (vereer)

Gens (guns)

Gestier (gesteur)

Maf (muf)

Ek het die woorde hardop uitgespreek en hulle moes my naboots. Hierdie oefening is herhaal totdat die woorde korrek uitgespreek is. Hierdie twee aktiwiteite het tot verbetering van spelling en uitspraak gelei.

(f) Kognitiewe strategieë

Woordeskatitems word in die klas herhaal en bewaar.

Die volgende aktiwiteite pas hier in:

Mnr. Phaladi: Kinders gee die woord wat die seun vir sy pa gesê het om te wys dat die pa die huis “onaangenaam” gemaak het.

Klas: onherbergsaam. (Herhaling)

Daarna het my leerders die woorde en hulle betekenis in hulle boeke neergeskryf (bewaring). Ek het altyd hierdie werk weer gekontroleer om te sien of hulle die korrekte woorde met die korrekte spelling en betekenis geskryf het.

(g) Metakognitiewe strategieë

Klastoetse is geskryf oor die woorde.

'n Voorbeeld van so 'n toets:

- 1 Skryf die volgende woorde in jou eie sinne om te wys dat jy hulle goed ken en verstaan:
(20 woorde word dan gegee.)
- 2 Gee kortliks die betekenis van die volgende woorde (5 woorde)

5.3 Sukses van die strategieë

Dieselfde toets (Bylaag G) is weer aan die leerders gegee. Die resultate was nie eintlik beter nie. Die beste punt was 46 uit 50, die swakste punt was 23 uit 50. Die gemiddelde punt was hierdie keer 67% - 'n verbetering van slegs 1 persent.

Leerders het egter nog steeds gesukkel met die volgende woorde uit die groep van 29 woorde wat ek aan die begin gekies het:

Versin; troebel; onkruid; gesteur; treur; muf.

Die gevolgtrekking wat ek maak, is dat die strategieë nie werklik gelei het tot 'n verbetering in die aanleer van woordeskatitems nie.

Daar was egter wel by sekere leerders 'n verbetering – by 7 van hulle. Ses leerders het weer baie gesukkel. Hulle punte is eintlik laer as in die vooraftoets. Hierdie leerders sukkel byvoorbeeld ook baie om 'n woordeboek te gebruik.

Tog maak ek die volgende gevolgtrekkings oor die strategieë:

Bepalingstrategieë (die gebruik van woordeboeke)

Sewe leerders het baie geleer. Hulle kan nou, anders as vroeër, wel 'n woordeboek gebruik en die betekenis van 'n woord in die woordeboek vind. Hulle weet nou ook dat hulle sekere woorde, soos prater by praat moet opsoek en nie moedeloos moet word as hulle nie dadelik 'n woord kry nie.

Ek dink dus dat hierdie strategie wel gewerk het. 'n Praktiese probleem is dat ons nie genoeg woordeboeke het nie. Woordeboeke is baie noodsaaklik omdat die leerders ook hierdie tegniek of strategie in die afwesigheid van die fasiliteerder moet kan gebruik.

Sosiale strategieë

In die algemeen het my leerders geleer om mekaar te help – veral die sewe beste leerlinge. Hulle het ook my hulp gevra, byvoorbeeld:

"Meneer, is Afrikaans wink en Engels wink dieselfde?"

Memoriseringsstrategieë

Hierdie strategie werk goed vir my leerders. Om die woorde uit te spreek en te spel, help my leerders baie.

Goeie leerders word baie gehelp deur die strategieë, miskien omdat hulle wil leer. Vir swakker leerders werk die strategieë miskien nie so goed nie. Wat belangrik is, is dat hierdie strategieë deur die hele jaar gebruik moet word. Ons het eintlik ook meer periodes nodig om werklik baie te kan doen.

5.4 Verdere navorsing

Nog baie meer sistematiese navorsing is nodig. Hierdie verhandeling moet net as 'n inleiding gesien word wat veral wys op probleme met woordeskat-kennis van leerders op skool. Studies of ondersoek kan gedoen word in verband met die volgende:

Seleksie van woordeskatitems

Sonder frekwensielyste is dit baie moeilik om te werk. Vir Afrikaans is daar hier nog nie genoeg werk gedoen nie. Veral in graad 8, 9 en 10 kan mens goed gebruik maak van sulke lysste en leesboeke wat op hierdie lysste gebaseer is. Sulke werk is egter baie tydrowend en spanwerk sal hier die oplossing wees.

Bepaling van geskikte strategieë

Meer navorsing moet gedoen word om te bepaal watter strategieë werk die beste en neem die minste tyd.

5.5 Samevatting hoofstuk 5

Hierdie hoofstuk gaan oor strategieë vir woordeskataanleer en –onderrig. Strategieë is planne waarmee die woordeskat verbeter kan word.

Woordeskat kan insidenteel of eksplisiet onderrig en verwerf of aangeleer word.

Daar word gewys op praktiese tegnieke wat in die klaskamersituasie gebruik kan word. 'n Hele aantal strategieë word voorgehou. Daar word aangetoon hoe 'n paar van hulle in die klas gebruik is deur die onderwyser.

Ten slotte word verslag gedoen van die resultate van woordeskattoetse voor en na die toepassing van strategieë. Waarskynlik omdat hierdie strategieë slegs vir 'n kort periode (ongeveer 3 maande) toegepas is, het hulle nie juis die leerders se woordeskatkennis verbeter nie.



BYLAAG A

VRAELYS IN VERBAND MET DIE LEERDERS SE AGTERGROND

53 respondente het hierdie vraelys voltooi.

1 Hoe oud is jy?

Die gemiddelde ouderdom is 19 jaar.

2 Waar bly jy?

33: by hulle ouers

18: by ander families (grootouers, by broers/susters, ooms/tantes)

1 leerling is getroud en 1 bly alleen.

3 Wat is jou ouers se werk?

Slegs 12 leerlinge se ouers werk – 41 se ouers is werkloos.

4 Wat is jou moedertaal?

53: Sepedi

5 Watter ander tale kan jy goed praat?

Engels, Setswana, Zulu en 22 sê sê hulle kan ook Afrikaans praat.

6 Waarom het jy Afrikaans by die skool geneem?

Al 53 neem Afrikaans want dit is die Departement van Onderwys se Beleid dat hulle drie tale moet neem: een moedertaal en twee addisionele tale.

7 Watter taal gebruik jy in die skoolbuurt?

34 leerlinge gebruik Sepedi

10 gebruik Engels

4: Engels en Afrikaans

2 gebruik net Afrikaans (dit stem ooreen met die resultate van die vraelys oor sosiale afstand waar 2 leerlinge ook deurgaans aangedui het dat sosiale afstand nie in hulle geval so 'n groot faktor is nie)

1: Engels en Sepedi

1: Slang en Engels

1: Setswana en Sepedi

8 Watter taal gebruik jy as jy met jou maats is?

29: Engels

19: Sepedi

3: Setswana

2: Afrikaans

9 Het jy ooit vriendskap met 'n kleurling of 'n witmens probeer maak?

26: Nog nooit probeer nie

27: Het wel probeer

Die vernaamste rede is dat hulle nie selfvertroue in Afrikaans het nie. Hulle is skaam en bang om foute te begaan.

10 Hoeveel boeke is daar in jou huis? (Engels, Afrikaans, Sepedi, ens.)

37 respondente het meer as 15 boeke in hulle huise.

16 respondente het minder as 10 boeke in hulle huise.

11 Watter boeke lees jou ouers gedurende hulle ledige uurtjies?

26 respondente se ouers lees die Bybel

14 respondente se ouers lees tydskrifte

6 respondente se ouers lees die Bybel en tydskrifte

5 respondente se ouers lees koerant

2 respondente weet nie wat hulle ouers lees nie

12 Gee die inkomste van jou ouers per maand

32 respondente se ouers verdien minder as R1,000 per maand

20 respondente se ouers verdien meer as R1,000 per maand

1 respondent se ouers verdien niks nie

13 Besit julle 'n kar by die huis?

37 respondente se ouers besit nie 'n kar nie

16 respondente se ouers besit 'n kar

14 Gee die hoogste kwalifikasie van jou ouers

15 ouers het Standaard 10

6 ouers het Standaard 8

2 ouers het Standaard 7

3 ouers het Standaard 6

7 ouers het Standaard 5

3 ouers het Standaard 3

2 ouers het Standaard 2

3 ouers het Standaard 1

12 ouers het geen kwalifikasie nie

15 Hoe kom jy by die skool?

51 respondente gaan te voet

1 respondent ry per fiets

16 Hoe ver moet jy stap

32 respondente: 1 kilometer

14 respondente: 2 kilometer

3 respondente: meer as 5 kilometer

2 respondente: ½ kilometer

1 respondent: 3 kilometer

17 Kry jy bietjie geld om gedurende pouses iets te koop?

31 respondente kry geld om iets te koop
22 respondente kry nie geld om iets te koop nie

18 Wat gaan jy volgende jaar doen?
39 respondente wil verder gaan leer
13 respondente gaan werk soek

19 Hoekom stel jy belang in hierdie loopbaan
39 leerlinge het gesê dat hulle belang in hul loopbane stel omdat hulle van daardie soort werk hou, 5 leerlinge hou van meer geld in daardie loopbaan, 4 leerlinge is baie geïnteresseerd in hulle keuse. 5 leerlinge het nie geantwoord nie.

20 Is daar enige mense wat jy ken wat hierdie werk doen?
31 leerlinge het gesê dat daar mense in hulle omgewing is wat dieselfde werke van hulle keuses doen en 22 leerlinge het gesê dat daar niemand in hulle omgewing is wat dieselfde werke doen nie.

21 Watter vakke word in jou loopbaan benodig?
My leerlinge het al die vakke wat in graad 11 en 12 gedoen word geskryf, behalwe "Economics" en "Accounting", maar die meeste van hulle het net 3 tot 4 vakke ingevul.

22 Het jou ouers genoeg geld om jou verder te laat studeer?
39 leerlinge sê dat hulle ouers nie genoeg geld het om hulle verder te laat studeer nie.
Net 14 leerlinge se ouers het genoeg geld.

23 Watter ander loopbaan sal jy kies as jy nie met jou eerste keuse suksesvol kan wees nie?
My 53 leerlinge het ander alternatiewe keuses indien hulle nie met hulle eerste keuses suksesvol kan wees nie.

BYLAAG B

Vrae:

Met wie praat jy Afrikaans by die huis, in die skoolbuurt of by die myn?

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

2.1.1 Reaksies op die vraelyste en vraaggessprekke. L.W. agt voorbeelde van vyf leerlinge en drie mynwerkers word hieronder gegee. Daar is ook net vyf vrae wat gebruik is vir die vraelys sowel as die vraaggessprekke. L.W. Elke reaksie is presies hoe hulle dit gesê of aangedui het (die woordorde).

Respondent nr. 1

Naam	:	Mohlala Tšhegofatšo.
Geslag	:	Manlik.
Werk	:	Leerling (Hoërskool Motloulela).
Ouderdom	:	18 jaar oud.
Moedertaal	:	Sepedi.
Ander tale	:	Tswana en Engels.

- a) Met wie praat jy Afrikaans by die huis, in die skoolbuurt of by die myn?

Antwoord: Ek, Tšhegofatšo, praat Afrikaans met my onderwyser (mnr. T.J. Phaladi) in die klas. Ek praat Afrikaans by die huis nie, want my ouers verstaan nie Afrikaans nie. My vriende haat Afrikaans by die huis”.

b) Hou jy van Afrikaans?

Antwoord: Ja ek hou van Afrikaans want ek wil slaag graad twaalf . Ek het dit nie gehou van die begin af nie, maar my onderwyser (mnr. T.J. Phaladi) het my Afrikaans geleer, so ek hou Afrikaans.

c) Hoeveel tale leer jy by die skool aan?

Antwoord: Ek leer in my klas drie tale. Julle is Afrikaans, Engels en Sepedi. Ek praat nie Sepedi in my skoolbuurt nie, maar net Afrikaans en Engels.

d) Van watter taal hou jy die meeste?

Antwoord: Ek hou van Engels die meeste, want dit is nie hard nie. Dit is nie soos Afrikaans nie.

e) Lees, skryf of praat jy soms Afrikaans?

Antwoord: Ja, in my klas, ons skryf, lees en praat Afrikaans baie keer. Bv. ons het baie Afrikaans klaswerke, huiswerke en toetse. Ek kan ook Afrikaans skryf, en bietjie lees.

Respondent nr. 2

Naam	:	Kedibone Shai.
Geslag	:	Vroulik.
Werk	:	Leerling (Graad 12 by die Hoërskool Motloulela)
Ouderdom	:	18 jaar oud.
Moedertaal	:	Sepedi.
Ander tale	:	Engels en bietjie van Setswana.



a) Van watter taal hou jy die meeste?

Antwoord: Meneer ek lief baie van Engels want baie vakke leer in Engels. Dit is ook een van die baie plekke se taal. Baie van ons mense is ook lief vir Engels. Myself is ook hou Engels.

b) Van watter Afrikaans program hou jy baie?

Antwoord: ek kyk nie die Afrikaans program nie. Hulle is nie mooi vir my nie. Ek lief hulle nie.

c) Het jy Afrikaanse of Kleurlingvriende?

Antwoord: Nee, nee Meneer daardie mense hulle is nie goed vir my nie. Die vriende van Afrikaans is nie reg nie. Hulle kyk my nie eendag nie.

c) Hoekom probeer jy om Afrikaans aan te leer?

Antwoord: Want ek wil pass my graad twaalf. Die prinsipaal sê ek moet Afrikaans doen.

d) Watter ander tale leer jy op skool?

Antwoord: Ek leer Engels en Sepedi. Ek hou van hulle. Hulle is nie hard nie en Afrikaans is baie baie hard.

Respondent nr. 3

Naam	:	Manguale Thully
Geslag	:	Manlik.
Werk	:	Leerling (Graad 12 by Hoërskool Motlouela)
Ouderdom	:	17 jaar oud.
Moedertaal	:	Sepedi.
Ander tale	:	Engels en Setswana.

a) Hoeveel tale leer jy op skool?

Antwoord: Op skool leer ek die Sepedi, Afrikaans en Engels. My eerste taal is Sepedi, en dit word deur ander graad twaalf en elf op skool aangeleer. Dit is nie so moeilik soos Afrikaans nie.

b) Van watter taal hou jy die meeste?

Antwoord: Ek hou baie van Engels. Engels is die makliker taal. Hy is nie so moeilik nie. Ek doen baie vakke in Engels.

c) Wil jy eendag by die Afrikaanse skool wees?

Antwoord: Ja, want ek wil baie tale leer. Ek wil nie net Sepedi en Engels ken nie. In Suid-Afrika moet ons baie tale ken.

d) Lees, skryf of praat jy soms Afrikaans?

Antwoord: Ja, in die klas praat, lees en skryf ek Afrikaans. By die huis praat ek net Engels en Sepedi. Afrikaans is moeilik en ek praat hom net in die klas.

e) Het jy Afrikaanse of Kleurling vriende?

Antwoord: Nee, hulle is nie reg nie. Hulle gooi my met klippe as ons ontmoet mekaar. Hulle sê ek is niks.

Respondent nr. 4

Naam	:	Mahlatjie Lebogang.
Geslag	:	Vroulik.
Werk	:	Leerling (graad 11 Meisie).
Ouderdom	:	16 jaar oud.
Moedertaal	:	Sepedi.
Ander tale	:	Engels.

a) Watter tale leer jy op skool?

Antwoord: Drie en dit is Sepedi, Engels en Afrikaans.

Die twee Sepedi en Engels is goed ja. Afrikaans is nie goed nie. Hy is hard vak.

b) Hou jy van Afrikaans?

Antwoord: Ag nee, nee, nee, nee meneer. Afrikaans is baie baie hard vak. Ek kan geen lees of praat Afrikaans nie.

c) Van watter taal hou jy die meeste?

Antwoord: Ek hou van Engels meneer. Engels meneer is mooi vak. Meneer Engels hy is maklik. Hy is in Maths, Biology, Physics en baie vakke.

d) Hoe voel jy as iemand jou in Afrikaans groet?

Antwoord: Meneer ek ken nie wat sê nie. Ek sê net groet met Engels. Sien hierso meneer is net “how are you?” en dan “very well thank you”.

e) Het jy Afrikaanse of Kleurling vriendinne?

Antwoord: Nee, nee meneer. Die vriendinne kleurlinge en Afrikaans is nie goed nie. Hy sê ek is ‘n bobebaan. Ek lief hulle nie.

Respondent nr. 5

Naam	:	Tebele Lazarus
Geslag	:	Manlik.
Werk	:	Leerling (graad 11 Seun)
Ouderdom	:	17 jaar oud.
Moedertaal	:	Sepedi.
Ander tale	:	Engels en Venda bietjie.

a) Met wie praat jy Afrikaans by die huis?

Antwoord: Ek praat Afrikaans by die huis nie. Ek praat Sepedi net. Afrikaans is nie reg nie. Dit is hy hard.

b) Hoeveel Afrikaans boeke het jy by die huis?

Antwoord: Dit is skool se boeke van Afrikaans. Hy is ses nommer. Baie boeke is Engels en Sepedi boeke.

c) Watter Afrikaanse program hou jy baie?

Antwoord: Ek kyk nie program van Afrikaans nie. Afrikaans program is vir my goed nie. Ek kyk net Engels en Sepedi program.

d) Wil jy eendag in Afrikaanse skool wees?

Antwoord: Nee, nee Meneer. Die mense vir Afrikaans is sleg. Hulle slaan my. Ek bang hulle baie.

e) Respondent nr. 6.

Naam	:	Phaladi Erasmus
Geslag	:	Manlik
Werk	:	Loco Bestuurder (in die myn)
Ouderdom	:	52 jaar oud.
Moedertaal	:	Sepedi
Ander tale	:	Tsonga, Zulu, Xhosa, bietjie van Afrikaans en Fanakalo (die myntaal).

a) Hoeveel tale gebruik/praat jy in die myn?

Antwoord: Praat ek Fanakalo, Afrikaans, Zulu en Xhosa, sowel as bietjie Shangaan. Afrikaans is net 'n bietjie. Fanakalo praat ek baie en my baas praat Fanakalo en Afrikaans.

b) Van watter taal hou jy baie?

Antwoord: Ek hou van Fanakalo. Dit is vir my werk en my baas meneer.

c) Met wie gebruik/praat jy Afrikaans in die myn?

Antwoord: Ek met my baas Afrikaans gepraat. Hy praat Afrikaans baie tyd met my.

d) Het jy Afrikaanssprekende vriende?

Antwoord: Ja, ja ek het hy. My baas is vriend vir my. Ons saam drink die bier. Ons gaan dorp toe saam. Hy goed is vir my.

e) Lees of skryf jy soms Afrikaans?

Antwoord: Nee, nie lees of skryf nie. Ek net praat met my baas.

Respondent nr. 7

Naam	:	Mathabathe Petrus
Geslag	:	Manlik
Werk	:	voorman (in die myn)
Ouderdom	:	49 jaar oud
Moedertaal	:	Sepedi
Ander tale	:	Afrikaans, Engels, Zulu, Xhosa, Venda en Fanakalo.

a) Hoeveel tale praat/ gebruik jy in die myn?

Antwoord: Ek praat baie tale by die myn. Bv. Fanakalo, Afrikaans, Engels, Zulu, Xhosa en Venda. Kyk ek is 'n leier van die werkers van verskillende rasse, dan ek moet baie tale praat.

a) Van watter taal hou jy baie?

Antwoord: Ek hou baie van Fanakalo (myntaal) en Afrikaans. My baas praat ook Afrikaans en ek moet Afrikaans met hom praat.

b) Het jy Afrikaanse of Kleurling vriende?

Antwoord: Ja, baie van hulle. Ek lei hulle en hulle is my vriende baie van hulle. Afrikaanssprekers is baie goed vir my. Hulle is nie soos ander swart mense nie.

c) Het jy ook 'n Afrikaanse partytjie, fees of vergadering bygewoon?

Antwoord: Ja, baie keer meneer. Bv. Mynvergaderings, myn- partytjies, feeste ens. Ons drink saam, eet saam, ens.

d) Hoe voel jy wanneer iemand jou in Afrikaans groet?

Antwoord: Ek voel baie bly. Ek wil hierdie taal goed leer. In my werk moet ons mekaar elke môre groet. Afrikaans is vir my mooi.

Respondent nr. 8

Naam	:	Piet Jansen
Geslag	:	Manlik
Werk	:	Myn Elektrisiën
Ouderdom	:	47 jaar oud
Moedertaal	:	Afrikaans
Ander tale	:	Engels, Xhosa, Zulu, Venda en Fanakalo

a) Hoekom hou jy so baie van Afrikaans?

Antwoord: Kyk hier meneer, ek is Mnr. Jansen van Kaapstad af. Ek hou baie van hierdie taal, dit is my eie moedertaal. Elke persoon hou van sy/haar eerste taal.

b) Hoe voel jy as iemand jou in Afrikaans groet?

Antwoord: Hmn! Ek voel baie baie gelukkig en vrolik, want daar is net so min mense hier wat 'n mens in Afrikaans kan groet. Dit is net wanneer 'n mens in Pietersburg is of Lydenburg waar ek Afrikaans groete ontvang.

c) Hou jy van Afrikaanse feeste, partytjies, vergaderings ens.?

Antwoord: Ja baie, baie, baie, meneer. In Kaapstad is ons dieselfde. Daar is geen verskil tussen ons partytjies en hulle s'n nie, veral ons plattelanders. Hulle nooi ons uit en ons ook. Ons geniet hulle vergaderings, feeste en partytjies ens.

d) Met wie praat jy Afrikaans by die huis?

Antwoord: Omtrent al die mense wat by my plek woon. Hier bedoel ek my gesin, bure, vriende en ander inwoners van my woonbuurt.

e) Hoeveel Afrikaanse boeke het jy in jou huis?

Antwoord: Kyk hier Mnr. Phaladi, moenie speel nie. Omtrent 99% van die koerante, leesboeke, Bybels, tydskrifte, ens., is van Afrikaans. Dit is net hier en daar waar jy 'n Engelse leesboek of iets anders sal kry.



BYLAAG C **Sosiale afstand**

Oorheersing

Watter taal praat julle tuis?

Al 50 leerlinge: Sepedi

Dus: homogene groep.

Watter ander swart tale praat jy?

11: Zulu

8: Venda

5: Xhosa

7: Suid-Sotho

29: Tswana, Swazi, Shangaan Tale wat deur die meeste ook gepraat kan word

Met wie en wanneer praat jy hierdie taal/tale?

Tuis

Met vriende

Medeleerlinge (10 noem dit eksplisiet)

Integrasie

Bly daar baie wit mense in jou omgewing? (Bly hulle langs jou of naby jou?)

48 bly ver van wit mense

2 bly naby wit mense

Kom jy ooit as 'n vriend van 'n wit Afrikaanssprekende in sy huis?

14: ja

36: nee

Afperking (enclosure)

Hoeveel kinders wat Afrikaans by die huis praat (wit of bruin kinders) is daar in jou skool?

Geen

Hoeveel kinders wat Afrikaans by die huis praat (wit of bruin kinders) doen saam met jou sport / is in jou kerk / sing saam in 'n koor?

1: speel met 3 wit seuns tuis

1: gaan kerk toe met 6 bruin kinders

Doen jy ooit iets saam met Afrikaanssprekende kinders? (Wat?)

2: dans, sokker, kerk

Het jou ouers Afrikaanssprekende vriende?

12: ja



38: nee

Kom jy ooit as 'n vriend van 'n wit mens in sy huis?

12: ja

38: nee

Wil jy graag wit vriende hê?

22: ja

28: nee

Waarom/waarom nie?

22: ja wil taal beter verstaan

28: nee (wit mense is sleg en het kwaad gedoen)

Taalskok

Kan jy maklik met 'n wit persoon Afrikaans praat?

22: ja

28: nee

Is Afrikaans moeilik?

48: ja

Verstaan jy as iemand met jou Afrikaans praat?

2: ja

48: nee

Is Afrikaanssprekende mense vriendelik of onvriendelik?

14: vriendelik

36: onvriendelik

Is jy bang vir Afrikaanssprekende mense?

14: nee

36: baie bang

Hou jy van Afrikaanssprekende mense? Waarom?

14: ja

36: nee, hulle is te sleg

Kultuurskok

Is die volgende sake, volgens jou, dieselfde by wit persone as by swartmense?

Huise

2: dieselfde

48: nie dieselfde

Kos

2: dieselfde



48: nie dieselfde

Klere: 50 sê dis dieselfde

Sosiale geleenthede soos troues, begrafnisse, kerk

50: nie dieselfde nie

Watter verskille sien jy tussen wit en swartmense?

Verskille geleë in huise, die besit van eiendom en respek. Witmense word met meer respek behandel.

Motivering

Hou jy van Afrikaans – waarom of waarom nie?

14: ja

36: nee, dis baie moeilik

Waarom neem jy Afrikaans op skool?

36: dis verpligtend

14: wil Afrikaans beter verstaan

Is Afrikaans as taal belangrik vir jou en ander swart mense?

14: ja

36: nee

Lees jy Afrikaanse koerante/tydskrifte/ Kyk jy televisie / Sewende Laan?

14: ja – lees, bv. Beeld

36: nee (ook nie TV nie)



BYLAAG D

Totale aantal respondente: 50 (graad 11)

Draw a circle around the correct answer:

1 Dictionaries

I own a dictionary

Yes 15 No

There is a dictionary at my home

Yes 29 No

There is a dictionary in our Afrikaans classroom

Yes 7 No

There is a dictionary in our school library

Yes 15 No

I use a dictionary at home

Yes 34 No

I use a dictionary in school

Yes 16 No

2 Reading

I read Afrikaans magazines like *Huisgenoot*

Yes 8 No 42

I read an Afrikaans newspaper

Yes 20 No 30

I read Afrikaans short stories

Yes 50 No

I read Afrikaans poems

Yes 50 No

I read Afrikaans books

Yes 50 No

3 Vocabulary

My teacher gives us lists of words to memorize for tests

Yes 16 No

My teacher gives us lists of words to memorize for dictation

Yes 7 No

4 When I read an Afrikaans story I understand

a everything 0

b most of what I read 2

c not much 4

d almost nothing 0?

5 When I read something in Afrikaans and I don't know the meaning of a word I

a guess 0

- b ask my teacher 2
- c ask a fellow student 35
- d look up the meaning in a dictionary 11
- e none of the above

6 To learn knew words I

- a memorize the meaning of the word 15
- b see a picture in a my mind's eye and memorize the word together with the picture 23
- c memorize a sentence with the word in the sentence 11
- d use the dictionary to learn more about the word 19

7 Listening

When my teacher speaks Afrikaans I understand

Most of what I hear 12 Very little 38 Nothing

When white people speak Afrikaans I understand

Most of what I hear 4 Very little 30 Nothing 16

When I listen to Afrikaans on the radio I understand

Most of what I hear 0 Very little 33 Nothing 17

When I listen to Afrikaans on the television I understand

Most of what I hear 2 Very little 37 Nothing 11

8 Conversations in Afrikaans

Do you speak Afrikaans in the classroom?

Yes 15 No 34 Nie geantwoord: 1

I can talk about my home in Afrikaans

Yes 1 No 48 Nie geantwoord: 1

I can talk about the news in Afrikaans

Yes 5 No 44 Nie geantwoord: 1

I can talk about the weather in Afrikaans

Yes 4 No 45 Nie geantwoord: 1

I can talk about my health in Afrikaans

Yes 17 No 41 Nie geantwoord: 2

9 I speak Afrikaans with (please fill in the persons with whom you speak Afrikaans) Onderwyser, skoolmaats (skoolmaat (*sic*), (name van skoolmaats: John Granny, Clement, Siphon, Mogau, ens.), my ma, my pa.



BYLAAG E DEEL 1

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

2. Wortel

A Soort groente

B Soort vleis

3. Doring

A Iets wat mens kan eet

B Iets wat kan steek

4. Aantrek (trek aan)

A Jy gaan in 'n ander huis bly

B Jy sit klere aan jou lyf

5. Boek

A Iets wat iemand geskryf het.

B Iets waarop mens slaap

6. Bietjie

A 'n Klein insek

B Nie baie nie

7 Bioskoop

A 'n Winkel

B 'n Teater

8 Hoender

A 'n Soort dier

B 'n Slegte soort vrou

9 Tou

A Lyn

B Gebou

10 Spartel

A stoei en sukkel

B Swem

11 Skraal

A Vriendelik

B Maer

12 Gewaar

A Sien

B Slaan

13 Bult

A Opdraande

B Pad

14 Verbaas

A kwaad

B Verwonder

15 Verpleeg

A Siek mense versorg

B Leer

16 Wedren

A 'n Weddenskap

B Resies

17 Kerk

A Plek waar mens die Here aanbid.

B Kantoor

18 Diefstal

A Die vat van 'n ander se eiendom

B Waar die beeste bly

19 Mal

A Dronk

B Gek

20 Frons

A Om die voorkop te plooi

B 'n Soort vrug

21 Kerslig



A Lawaai

22 Raaisel

A 'n Geheim

23 Die verlede

A Die tyd wat verby is

24 Aartappel

A Fout

25 Reis

A Hardloop

B Die lig wat 'n kers afgee

B 'n Moeilike vraag

B 'n Siekte

B 'n Soort groente

B Na 'n ver plek gaan

DEEL II

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

1. Woonbuurt

My woonbuurt het mooi strate en groot huise. Die mense in my woonbuurt is almal vriendelik en daar is nie baie diewe nie.

A Die mense wat langs my bly

B 'n Gedeelte van die dorp waar mense bly

2. Wortel

In my ma se tuin groei daar wortels om te eet.

A Soort groente

B Soort vleis

3. Doring

Ek het my vinger met 'n doring gesteek.

A Iets wat mens kan eet

B Iets wat kan steek

4. Aantrek (trek aan)

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

5. Boek

Ek lees graag 'n boek want ek hou van stories.

A Iets wat iemand geskryf het.

B Iets waarop mens slaap

6. Bietjie

Sy is bietjie siek, maar nie so baie dat sy by die huis moet bly nie.

A 'n Klein insek

B Nie baie nie

7 Bioskoop

Ek het 'n baie mooi film in die bioskoop gaan kyk.

A 'n Winkel

B 'n Teater

8 Hoender

My ma het altyd eiers in die huis want sy het baie hoenders.

A 'n Soort dier

B 'n Slegte soort vrou

9 Tou

Ek maak die hond met 'n tou aan die hek vas.

A Lyn

B Soort kos

10 Spartel

Die polisie het die man gevang maar hy spartel om weer los te kom.

A Stoei en sukkel

B Swem

11 Skraal

Sy eet altyd min kos, daarom bly sy so skraal en word sy nie vet nie.

A Vriendelik

B Maer



12 Gewaar

Hy het agter die boom weggekrui, maar ek het hom tog gewaar.

A gesien B geslaan

13 Bult

Wanneer hy by die bult kom, stoot hy altyd sy fiets want dit is te swaar om teen die bult op te ry.

A opdraande B pad

14 Verbaas

Ek het nie geweet sy was by die partytjie nie en was verbaas en bly toe ek haar daar sien.

A kwaad B verwonder

15 Verpleeg

Sy verpleeg nou al drie jaar in daardie hospitaal.

A Siek mense versorg B leer

16 Wedren

Saterdag gaan my perd in die wedren harloop.

A 'n Weddenskap B Resies

17 Kerk

Ons gaan Sondag kerk toe.

A Plek waar mens die Here aanbid. B Kantoor

18 Diefstal

My kar is gesteel en ek het die polisie dadelik van die diefstal gesê.

A Die vat van 'n ander se eiendom B Waar die beeste bly

19 Mal

Die mal man dink hy is 'n hoender.

A Dronk B Gek

20 Frons

Sy hou nie van die kos nie en frons as sy dit eet.

A Om die voorkop te plooi B Vra

21 Kerslig

Hulle het nie elektrisiteit nie en lees daarom elke aand by kerslig.

A Lawaai B Die lig wat 'n kers afgee

22 Raaisel

Sannie het vir my 'n moeilike raaisel gevra, maar ek kon die antwoord nie kry nie.

A 'n Geheim B 'n Moeilike vraag

23 Die verlede

Hy wil graag weet hoe die mense in die verlede gemaak het sonder motors.

A Die tyd wat verby is B 'n Siekte

24 Aartappel

Die dokter het gesê sy moet elke dag 'n aartappel eet want dit is gesond.

A Fout B 'n Soort groente

25 Reis

Hy beplan 'n reis deur vyf lande in Afrika met sy nuwe kar.

A Hardloop B Na 'n verplek gaan

Deel III

'N MOND VOL TANDE ... EN DAARSONDER

1. Ons weet almal dat elke diersoort se tande verskil, maar ons is nie altyd daarvan bewus hoe baie 'n mens te wete kan kom van 'n dier se gewoontes deur eenvoudig sy tande te bestudeer nie.
2. 'n Mens sou nie verwag dat 'n leeu dieselfde soort tande as 'n koei moet hê nie. Die leeu het die tande van 'n vleiseter, en dis hoofsaaklik instrumente om mee te steek, te sny en te skeur. Die tande van 'n grasvreter, soos 'n bees, is hoofsaaklik maalklippe waarop veselagtige plantmateriaal fyngemaak word. Mense eet sowel vleis as groente; dus het hulle tande wat al die soorte werksaamhede verrig.
3. Die bestudering van tande is van groot waarde as ons wil begryp hoe lewende wesens in klasse ingedeel word. Alle mense het dieselfde getal tande en die tande is van presies dieselfde soort met presies dieselfde getal van elke soort. Ons kry eers een melktandstel van twintig wat hier rondom ses jaar begin uitval. Met verdrag kry ons dan 'n nuwe stel totdat daar twee en dertig permanente tande in die mond is. Dis egter ook nie altyd die geval nie: die sogenaamde verstandtande is die agterkieste wat eers by jong mense uitkom, en is partymaal glad nie eens sterk genoeg om deur die tandvleis te beur nie.
4. By diere kom tande in heelwat verskillende vorms voor, en baie diere se tande staan eenvoudig vir niks verkeerd nie.
5. Die krokodil se tande wat amper soos dolke is, is ideaal om sy prooi te gryp voordat hy dit in hompe insluk. Hy kan egter nie met sy tande kou soos byvoorbeeld baie roofdiere maak nie.
6. Seeleus het weer gekromde tande om glibberige visse behoorlik te kan vasvat. Daarteenoor het sekere haaie sulke gedugte tande dat hulle selfs deur 'n krokodilvel kan byt.
7. Nog 'n interessante verskynsel in die diereryk is die ivoortande van olifante. Die lengte van 'n olifant se ivoortande dui aan watter een die "werkende" tand is. Net 'n paar olifante kan albei tande ewe goed gebruik. Die permanente ivoortand verskyn op eenjarige ouderdom en hou aan met groei tot die olifant doodgaan. Ivoortande van vyftig kilogram is al dikwels waargeneem by hulle, veral in die Krugerwildtuin.
8. Olifanttande is die vernaamste aanwyser van ouderdom. Olifante verwissel ses keer van maaltande (dié tande binne-in die mond). Elke stel is groter as die vorige. Die sesde stel ontwikkel ná vyf en veertig jaar. Sodra dié tande afgeskuur het, het die olifant nie meer tande nie, en is sy leeftyd verby. So 'n olifant hou dan op met eet en gaan mettertyd dood van die honger.

A Sê of die volgende stellings **waar** of **onwaar** is.

1. 'n Mens kan baie leer van 'n dier se gewoontes deur na sy tande te kyk.
2. Die mens behou permanent sy eerste stel tande.
3. Alle haaie kan deur 'n krokodilvel byt.
4. 'n Mens kan aan 'n olifant se tande sien hoe oud hy is.



B Sê wat die volgende woorde/uitdrukkings beteken:

1. te wete kom
2. werksaamhede
3. met verdrag
4. prooi
5. gedugte

C: Verduidelik wat die volgende uitdrukkings beteken:

1. Met 'n mond vol tande staan
- 2 Op jou tande byt
3. Met lang tande eet
4. Grootmense se tande sit en tel

5 Jou met hand en tand verdedig
(10)

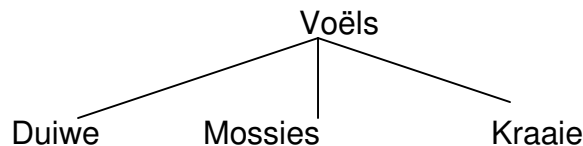
D: Vul die korrekte woord in wat pas by die onderstreepte woord:

1. Ek is nie bewus ___ enige probleem by die skool nie.
- 2 Hoeveel werk kan hy in 'n uur ___?
- 3 Om goeie boeke te lees, kan ___ groot waarde wees.
- 4 Diere kan ___ verskillende groepe ingedeel word.
- 5 Die nuwe leerder in die skool sal ___ verdrag die ander leerders en onderwysers leer ken.

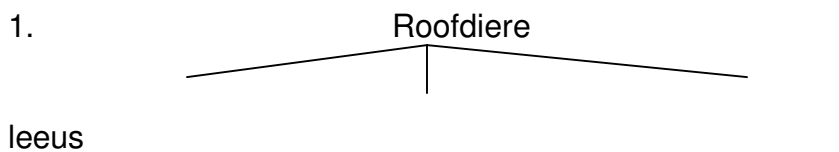
E

1. Voltooi asb. die volgende tabelle:

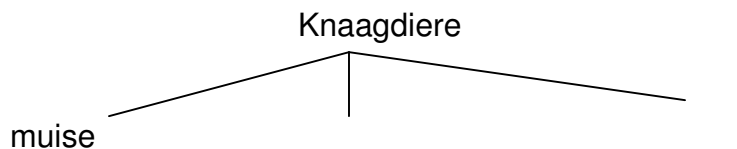
Byvoorbeeld:



1.



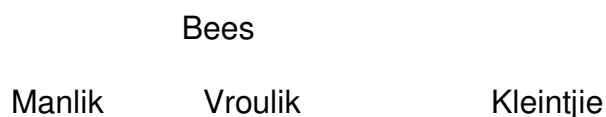
2.



3



4





F. Sê of die volgende stellings waar of vals is :

1. Mense is net vleisetters.
2. 'n Dier is 'n grasvreter.
3. 'n Bobbejaan is 'n allesvreter (omnivoor)
4. 'n Luiperd is 'n roofdier.
5. 'n Rot is 'n knaagdier.

G: 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).
3. Ek was gister laat, dus sal ek vanoggend (vroeg) moet opstaan.
4. Hy het gister per ongeluk 'n visgraat (insluk).
5. As die tand (uitval) het, word dit vervang deur 'n ander tand.
6. Elke stel olifanttande wat uitkom, is (groot) as die vorige stel.

H: 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
2. bestudeer
3. met verdrag
4. opkeil
5. dolke
6. prooi

BYLAAG F

Idioms

In which of the sentences do you think there is an idiom? Please underline the sentence if you think there is an idiom in the sentence.

My beste vriendin het haar rug op my gekeer.

My Pa wil elke middag 'n uiltjie knip.

Hulle gesels oor koeitjies en kalfies.

Hy het geld gesteel maar geen haan het daarna gekraai nie.

Ons haan kraai elke oggend.

Uile slaap bedags.

Ek wou nog keer dat hulle nie uitvind wie het die geld gesteel nie maar die koeël was deur die kerk.

Ons onderwyser word gereeld kwaad.

Hy was so kwaad hy kon slange vang.

Pouses eet ons ons brood buite.

My Ma en my tannie gesels land en sand.

My Ma bak elke week brood.

Ek weet nie of ek my sussie kan glo nie want sy bak baie kluitjies.

Sondaemiddae gaan my ouers skuins lê.

Ons gaan Sondaie kerk toe.

Die kinders gesels lekker by die skool.

Ek wil nie hê dat hy my help nie want hy help my net van die wal in die sloot.

My ma slaap elke middag 'n bietjie.

Ek hou baie van appels.

My sussie is gelukkig want sy is my pa se witbroodjie.

Nadat my oupa dood is, het ons hom te ruste gelê.

Nadat my oupa dood is, het ons hom begrawe.

Saterdag maak ons die huis van hoek tot kant skoon.

Ek wil nie gou trou nie want trou is nie perdekoop nie.

Hy het geval en lê nou op sy rug.



BYLAAG G

Kies die korrekte antwoord en omkring of onderstreep die antwoord

VOORBEELD

Here beteken

A	Jesus
B	God
C	Satan
D	Josef

Korrekte antwoord: ii God

- 1 Goggas is
- | | |
|---|-----------|
| A | mense |
| B | vliegtuie |
| C | voertuie |
| D | insekte |
- 2 In watter sin is beurt reg gebruik?
- | | |
|---|---|
| A | Gee my asseblief ook 'n beurt om te speel |
| B | Môre sal ek beurt eet. |
| C | Ons bly in 'n mooi beurt. |
| D | Moenie so beurt nie. |
- 3 In watter sin is plaat korrek gebruik?
- | | |
|---|--|
| A | Sit die kos op die plaat op die stoof. |
| B | Ek ry per plaat. |
| C | Hulle dans in die plaat. |
| D | Die plaat smaak lekker. |
- 4 'n Hengelaar is iemand wat
- | | |
|---|----------------|
| A | te voet loop |
| B | bedel |
| C | vis vang |
| D | baie mooi sing |
- 5 Versin beteken
- | | |
|---|--------------|
| A | uitdink |
| B | verdrink |
| C | 'n sin skryf |
| D | bedank |
- 6 Gevoed het te make met
- | | |
|---|--------|
| A | kos |
| B | wapens |
| C | voete |
| D | bloed |
- 7 'n Heer is 'n
- | | |
|---|--------------|
| A | manspersoon |
| B | vrouepersoon |



- 8 In watter sin is guns reg gebruik?
- C God
D hier
- A Hy het hom met guns doodgemaak.
B Hy het guns gekry om te lees.
C Hy het hom met guns doodgeskiet
D Sy het my 'n guns gedoen toe sy my werk vir my gedoen het.
9. iets wat begeerlik is is iets
- A wat mens graag wil hê
B iets wat mens haat
C iets wat altyd laat is
D iets wat lelik is
- 10 Afgode is
- A 'n ander naam vir Jesus
B "n beeld of ding wat aanbid word
C mense van ander lande
D bome wat afgekap is
- 11 Sekuur beteken
- A onpresies
B baie presies en seker
C vuil
D stadig
- 12 'n persoon wat alles verbrou
- A bou 'n deel van sy huis
B maak sterk tee
C doen dinge baie verkeerd
D verbind iemand se hand
- 13 Almanak is 'n ander woord vir
- A maand
B week
C jaar
D kalender
- 14 'n Onherbergsame woonstel is 'n woonstel
- A met baie berge
B wat lekker is om in te woon
C wat baie klein is
D waar mens nie welkom voel nie
- 15 'n Persoon wat altyd haaks is is 'n persoon wat
- A goed met ander mense oor die weg kom
B altyd rusie maak
C skaam is
D ongehoorsaam is
- 16 'n Verbanne jong meisie is 'n jong meisie wat
- A doodgegaan het
B uit haar land gestuur of gedryf is
C in die tronk is
D 'n skandaal veroorsaak het
- 17 Om te treur is om



- 18 Die woord beef beteken
- A baie bedroef te wees en selfs te huil
 - B beroof te word
 - C te trek
 - D vrolik te wees
- 19 Watter woord het dieselfde betekenis as muf?
- A aangenaam ruik
 - B skimmel
 - C moeg
 - D splinternuut
- 20 Die woord potsierlik beteken
- A pragtig
 - B skuldig
 - C lagwekkend
 - D mooi
- 21 Tuimel het te make met
- A afklim
 - B opklim
 - C onderstebo val
 - D regop staan
- 22 Wat gebruik ons om te spoeg?
- A neus
 - B tande
 - C mond
 - D ore
- 23 Om te streef gebruik mens jou
- A voete
 - B kop
 - C hande
 - D knieë
- 24 "Ek sal jou goed dophou". Hier beteken dophou
- A om die goed in die hande te kry
 - B om die goed op te pas en daarna te kyk
 - C om die goed op te tel en te dra
 - D om die goed te verkoop
- 25 Jan se oupa is oorlede beteken
- A die oupa kuier oorkant die straat
 - B die oupa is dood
 - C die oupa is beroof
 - D die oupa is baie siek
- 26 Kwes het te doen met
- A pla
 - B beseer
 - C verf
 - D aanval
- 27 Die woord tem beteken



- 28 Iemand wat opgewonde is is
A mooi maak
B mak maak
C wild maak
D lelik
- 29 Hengse beteken
A kwaad
B gaaf
C bly
D skaam
- 30 Jou boesemmaat is jou
A baie groot
B baie klein
C baie moeilik
D baie ryk
- 31 Fluister het te make met
A vyand
B grootste en beste vriend
C slimste maat
D vetste maat
- 32 Kaal beteken
A sing
B hard praat
C saggies praat
D eet
- 33 'n Stroom word geassosieer met
A sonder klere
B sonder geld
C sonder kos
D sonder vriende
- 34 Die vroulik van held is
A stof
B water
C suiker
D kos
- 35 Die vroulik van held is
A heldevrou
B heldes
C heldin
D geheld
- 36 Netjies het te make met
A vuilheid
B visse
C veiligheid
D skoonheid
- 37 Astrant beteken
A parmantig
B soet
C fluks
D nuuskierig
- 38 Gesteur beteken



- 38 Mens wink met jou
- A gehinder
 - B gestuur
 - C gesteun
 - D gestaan
- 39 'n Ander woorde vir dalk is
- A maag
 - B tong, lippe en tande
 - C vingers en hand
 - D voete
- 40 'n Vroedvrou is 'n vrou wat
- A baie mens kos gee
 - B 'n vrou help by die geboorte van 'n kind
 - C in 'n hospitaal werk met siek mense
 - D mense seermaak
- 41 Moedeloos het te make met die woord
- A moet
 - B moed
 - C mot
 - D mat
- 42 Onkruid het te make met
- A voëls
 - B plante
 - C diere
 - D mense
- 43 'n Vreemde persoon is
- A bekend
 - B onbekend
 - C snaaks
 - D kwaai
- 44 "Jou naam het troebel geword" beteken die naam het
- A skoon geword
 - B vuil geword
 - C mooi geword
 - D mooi herinneringe gebring
- 45 Woedend beteken
- A baie mooi
 - B baie honger
 - C baie kwaad
 - D baie opgewonde
- 46 Ek sal jou altyd vereer. Vereer beteken
- A toor
 - B versorg
 - C respekteer
 - D aandag gee
- 47 'n Veearts word geassosieer met



- A boerdery
B diere
C mense
D water
- 48 "Ek wil hom troos" beteken ek wil hom
A trots maak
B bemoedig
C kwaad maak
D vra om te trou
- 49 'n Ander woord vir terg is
A kwaad maak
B pla
C tart
D al die bogenoemde
- 50 'n Kwaal word verbind met
A pyn
B 'n siekte
C 'n begrafnis
D moeilikheid

BRONNELYS

Aitchison, J. 1987. *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.

Anderson, R. C and P. Freebody. 1981. "Vocabulary knowledge" In Cuthrine, J. (red). *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark, Delaware: International Reading Association. pp.. 77-227.

Anoniem. 2002. *Hoe kinders vloektaalwoordeskat verwerf*. Steelburger: 04 Januarie 2002.

Badenhorst, B.P. 2003. *'n Kritiese evaluering van die onderrigsituasie van die swart Afrikaans onderwysers met die oog op indiensopleiding*. Ongepubliseerde D.Litt-proefskrif. RAU.

Bogaards, P & B. Laufer (Eds.) 2004. *Vocabulary in a second language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company

Bosch, B. 1997. "Die leksikon van volwasse aanleerders van Afrikaans: 'n Taalaanleerdergesentreerde beskouing". *Per linguam*. 13/2. pp. 23-37.

Brown, R. 1973. *A First language*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

Brown, H.D. 1980. *Principles of language learning and teaching*. London: Prentice Hall.

Carter, R and M. McCarthy. 1988. *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.

Clark, Eve V. 1993. *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Coady, James & Thomas Huckin. 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Corder, S.P. 1978. *Language learner language*. Rouley, Mass: Newbury House Publishers.
- Cook, Vivian, et al. 1993. *Linguistics and second language acquisition*. London: Macmillan Press Ltd.
- Crystal, D. 1997. *A dictionary of linguistics and Phonetics*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell.
- De Stadler, L.G. 1994. *Groot tesourus van Afrikaans*. Halfweghuis:Southern Boekuitgewers.
- De Wet, A.S. 1986. *SwartAfrikaans as 'n aanleerdersvarieteit in die Vrystaat: 'n studie aan die hand van intertaalteorie*. Ongepubliseerde PhD. Universiteit van die Vrystaat.
- Dilrajh, K.M. 1998. *Fasilitering van leer in kommunikatiewe tweedetaal. Afrikaans taalonderrig*. Ongepubliseerde D.Litt-proefskrif. Universiteit van Suid- Afrika.
- Ellis, R. 1985(a). "Sources of variability in interlanguage". *App.ied linguistics*. 6/12. pp. 118-131.
- Ellis, R. 1985(b). *Understanding second language acquisition*. Toronto: Oxford University Press.
- Faerch, C. and G. Kasper. 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Faerch, C. and G. Kasper. 1983. "Plans and Strategies in foreign language communication" In: Faerch, C. and G. Kasper. 1983. London: Longman pp.. 20-59.

Gass, S.M. & Larry Selinker. 1994. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Gleitman, L. & Landau, B. 1994. *The Acquisition of the Lexicon*. London: Bradford Books.

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: J. Coady & T. Huckin (Eds.) *Second language vocabulary acquisition*. 1997. Cambridge: Cambridge University Press. pp.. 203-224.

Jooste, G.A (red.) 1996. *Taxi. Staanplek-stories*. Pretoria: J.L. Van Schaik.

Krashen, S.D and Terrel, T.D. 1983. *Language acquisition in the classroom*. Pergamon and Alermany Press.

Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman

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, James & Thomas Huckin. 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.. 20-24.

Malan, Lucas. 1996. *Bladsak*. Kaapstad: Human & Rousseau.

McLaughlin, B. 1987. *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.

Nation, I. S. P. 2001. *Learning vocabulary in another language* Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, Paul. *New ways in teaching vocabulary*.

Read, J. 2004. "Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined?" In Bogaards, P. & B. Laufer (Eds.) 2004. *Vocabulary in a second language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. pp. 209-227.

Richards, J. 1976. "The role of vocabulary teaching". In *TESOL Quarterly* 10 (1): 77-89.

Richards, J.C. and Rodgers, T.S. 1986. *Approaches and methods in language teaching*. New York: University of Cambridge.

Rivers, M.W. 1981. *Teaching foreign language skills*. Chicago: University of Chicago Press.

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

Stern, H.H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stern, H.H. 1992. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stevick, EW 1982. *Teaching and learning languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weideman, A.J. 2002. *Designing language teaching*. Universiteit van Pretoria: Business Enterprises.

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

Zimmerman Cheryl Boyd. 1997. *Historical trends in second language vocabulary instruction*. In: Coady, James & Thomas Huckin. 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 5-19.