

Die diagnostiese waarde van 'n Nederlandse woordeskattoets vir Afrikaanssprekende aanleerders

Nerina Bosman

Departement Afrikaans, Universiteit Pretoria

Opsomming

Binne die konteks van die algemeen aanvaarde stelling dat die woordeskat van die twee naverwante tale Nederlands en Afrikaans vir meer as 90 persent ooreenstem, word daar in hierdie artikel gekyk na 'n Nederlandse woordeskattoets (die *Dubbele pregnante contextniveaustest* van Beheydt) wat aan Afrikaanssprekende studente gegee is. Die konstrueerde *woordeskat* en *woordeskatkennis* soos wat dit binne die dissipline van tweedetaalonderrig verstaan word, word eers onder die loep geneem, waarna daar na 'n aantal bekende woordeskattoetse gekyk word. In die artikel word daar gevra hoe Afrikaanssprekendes se (produktiewe) kennis van die Nederlandse woordeskat getoets kan word en watter gevolgtrekkings oor die aard van sulke sprekers se kennis van die Nederlandse leksikon gemaak kan word. Hipoteses wat getoets word, is: (i) Afrikaanssprekendes beskik wel oor goeie en voldoende reseptiewe (passiewe) kennis van die Nederlandse woordeskat, maar oor bitter min produktiewe kennis. (ii) Afrikaanssprekendes beskik oor sowel breedte- as dieptekennis van die Nederlandse woordeskat. Die resultate van die toets het beide hierdie hipoteses as ongeldig bewys. Die vraag waarop 'n antwoord gesoek is, is: Watter hiante kan aangetoon word in studente se kennis van die Nederlandse leksikogrammatika? Uit 'n ontleding van die leksikale items wat getoets is, kom problematiese aspekte van die Nederlandse leksikon (vir Afrikaanssprekendes) na vore. Studente se breedte- asook hulle dieptekennis skiet tekort. Aspekte rakende die Nederlandse spellingsstelsel, asook bepaalde grammatiese verskille tussen Nederlands en Afrikaans was duidelike struikelblokke.

Trefwoorde: Nederlands, woordeskat, leksikon, produktiewe woordeskattoets, tweedetaalonderrig, reseptiewe (passiewe) en produktiewe (aktiewe) woordeskatkennis, breedtekennis, dieptekennis

Summary

The diagnostic uses of a Dutch vocabulary test for Afrikaans-speaking students

Within the context of the generally accepted statement that the lexicons of the two closely related languages Afrikaans and Dutch overlap for more than 90 percent, this article looks at a Dutch vocabulary test, the *Dubbele pregnante contextniveaustest* of Beheydt (2007), which was given to Afrikaans-speaking students in order to test their productive knowledge of the Dutch lexicon.

Bogaards's judgement that "there is not one single valid way to measure L2 vocabulary knowledge" (2000:490) is particularly true when the L2 in question is Dutch and the L2 students are mother-tongue speakers of Afrikaans. A problematic phrase in this particular context is "L2 vocabulary knowledge", since it is in no way clear what the nature of an Afrikaans speaker's knowledge of the Dutch lexicon is – a knowledge that exists only by virtue of his or her knowledge of Afrikaans. An important question, therefore, is: How can productive knowledge of the Dutch lexicon be tested with Afrikaans speakers?

Two hypotheses were tested:

- (i) Afrikaans speakers have a considerable passive (receptive) knowledge of the Dutch lexicon.
- (ii) Afrikaans speakers have breadth of knowledge as well as depth of knowledge concerning the Dutch lexicon.

Within the field of L2 teaching and learning there is an increased acceptance of the central and crucial role that vocabulary knowledge plays in second-language acquisition. Since the 1990s research regarding vocabulary knowledge has flourished, accompanied by a proliferation in vocabulary tests which in turn has led to focused research on vocabulary testing as such.

Important questions guiding the research were:

- What does it mean to know a word?
- How can we best test this knowledge?
- When testing vocabulary knowledge, do we also simultaneously test grammatical knowledge (i.e. knowledge of the whole language system)?

Our mental lexicon is structured; underlying our surface vocabulary knowledge is an awareness of phenomena such as polysemy, homonymy, hyponymy, synonymy and antonymy. Cognitive semantics maintains that encyclopaedic knowledge is part of the meaning of a word. We know, for example, that water pipes can become blocked, that a castle has rooms and that the word for *room* in Afrikaans or Dutch (*kamer*) has a synonym (*vertrek*), that one sometimes needs the help of "glasses" to read. Speakers also know that words keep one another company and can often fill in the missing member of a collocational pair (in the first and the second language), e.g. *mes en (vurk)*, *knife and (fork)*; *blonde (hare)*, *blond (hair)*; *sout en (peper)*, *salt and (pepper)*, *belang (heg) aan,(attach) importance to*. We also know that there are fixed expressions or phrases like idioms that are learned as wholes.

Other ways of describing vocabulary knowledge is to make use of the well-known distinction between passive (receptive) and productive knowledge, as well as the distinction between breadth and depth of knowledge (Read 2004). Breadth of knowledge has to do with the number of words of which one knows at least the most central meaning, while depth of

knowledge implies (inter alia) that one knows most of the polysemic senses of particular words.

To test productive knowledge is particularly difficult. Heeding Read and Chapelle's strict call for validity – "at least a working conception of an underlying construct is needed for test results to be to be meaningfully interpreted" (2001:7) – we decided to use Beheydt's test, a context-dependent test that tests productive knowledge at different word-frequency levels.

The main reason for using the test was a diagnostic one. The test was used as a tool to gain information about students' underlying knowledge of the lexico-grammar of Dutch. It was hoped that an analysis of the test results would inform the design of a tailor-made Dutch course, Leer Nederlands (Learn Dutch) for Afrikaans speakers.

The research question was: What exactly are the gaps in the students' knowledge of Dutch lexico-grammar? The research group consisted of Afrikaans students who had never learned Dutch before. The research instrument was Beheydt's *Dubbele pregnante contextniveaustest*.

In this test respondents have to produce the same word (chosen from three different frequency levels) in two different contexts.

Example

Ik heb nog een hele ___ werk te doen. (hoop)
I still have a whole heap of work to do.

Ik ___ dat ik volgende week genezen ben. (hoop)
I hope that I will be well next week.

The biggest problem with the results concerns the question of marking validity. If one simply wanted to ascertain whether the respondents knew a kind of abstract base form of the Dutch word (the lexeme, in other words), differences in spelling and grammatical form (for example the Dutch *-en* plural suffix or the imperfect tense) are not important. Because the test was given not only to get an idea of which lexical items could be produced, but also because we wanted to know why certain items were problematic, we made use of two marks: one mark where the correct spelling and grammatical form were given and a second mark where it was actually the Afrikaans form of the lexeme that was produced. For example:

Het ___ van die zon is mij te sterk vandag. (**licht**)
*The **light** of the sun is too strong for me today.*

De tas is heel ___, die kan ik makkelijk dragen. (**licht**)
*The suitcase is very **light**, I can carry it easily.*

For the first mark the Afrikaans spelling (**lig**) was marked as wrong. For the second mark it was accepted as a correct answer.

Both marks were valuable. The second mark was interpreted as giving a more reliable indication of the shared Dutch/Afrikaans vocabulary. The first mark clearly shows not only that there are gaps in the lexico-grammatical knowledge, but also what the main problems are. Even so, the scores were unexpectedly and surprisingly poor, given the big overlap between the Dutch and Afrikaans lexicon:

Group	First mark	Second mark
2007 (46 respondents)	16,26%	32,04%
2008 (16 respondents)	23,0%	39,0%
2010 (20 respondents)	16,26%	26,3%

The answer to the research question can be summed up thus: students lack knowledge of the Dutch spelling conventions and the systematic differences between the Afrikaans and Dutch phonological systems. Certain aspects of Dutch grammar were particularly problematic, in particular certain aspects of the verb tense system (the present tense form of the verb, the imperfect tense, the irregular past participle). The respondents also lack detailed and precise knowledge of the meaning of many of the lexical items in question. This includes knowledge of polysemic distinctions, synonymy and idiomatic expressions. Some of the collocations were also unknown.

Preliminary conclusions to the two hypotheses are as follows:

Hypothesis 1

Students could indeed not demonstrate that they could produce a significant number of Dutch words. The fact that they found it difficult to produce items like *afstand* (*distance*) and *lui* (*lazy*), which are identical in both meaning and spelling in Afrikaans and Dutch, is an indication that their passive knowledge is also not as good as had been expected. The reason might be that the test, even though described as a context-dependent test, still does not provide enough contextual clues.

Hypothesis 2

This hypothesis was unequivocally proved false.

The conclusion reached above is, to a certain extent, counter-intuitive, especially regarding passive knowledge. The same students (i.e. students who had not received any formal instruction in Dutch) who did so poorly in the test are expected to be able to read Dutch novels and poems in the Dutch literature course. The fact that they did write the test is also testimony to the fact that they clearly understood enough Dutch to attempt to write it. A more nuanced conclusion would be that their passive knowledge is sufficient but definitely not optimal.

Underlying the test results there possibly exists another, more fundamental problem: although the test does not purport to test knowledge of the *Afrikaans* lexicon, it is possible to reach the conclusion that students also lack knowledge of some of the finer shared polysemic distinctions of the Afrikaans equivalents. One should not lose sight of the fact that the lexicons of both languages are closely intertwined. There is a nagging suspicion that students' knowledge of the Afrikaans lexicon is also lacking.

Because receptive knowledge clearly does not transfer automatically to productive proficiency, a Dutch course should offer possibilities to ease this transfer. A contrastive course, beginning with acquainting the students with the regular differences in spelling and paying particular attention to the verbal tense system, is clearly the answer. As far as making use of strategies for improving passive knowledge is concerned, one need look no further than providing students with a rich and varied input of written and spoken text.

Key words: Dutch, vocabulary, lexicon, productive vocabulary test, second language teaching, active (productive) and passive (receptive) vocabulary knowledge, breadth and depth of knowledge

1. Inleiding en agtergrond

Bogaards (2000:490) se uitspraak dat “there is not one single valid way to measure L2 vocabulary knowledge” is in ’n besondere mate van toepassing op ’n situasie waar Afrikaanssprekendes se kennis van die Nederlandse leksikon getoets word.

Hierdie artikel het ten doel om verslag te doen oor die toetsing van Afrikaanssprekendes se (produktiewe) kennis van die Nederlandse woordeskat, en om spesifiek die diagnostiese waarde wat sulke toetsing het, uit te lig. Alhoewel die artikel nie ten doel het om ’n stel kriteria of strategieë voor te stel wat die ontwerp van ’n aanleerderkursus kan rig nie, word daar wel kortliks gewys op die praktiese waarde wat die toetsresultate mag hê.

’n Problematiese frase in Bogaards se uitspraak hier bo is *L2 vocabulary knowledge*. In die konteks waarbinne die woordeskattoets waaroor dit hier gaan, gegee is, is daar op ’n ander manier as in die gewone betekenis sprake van ’n tweede taal. Pertinente vrae is die volgende:

- Waar lê die grens tussen twee naverwante tale soos Afrikaans en Nederlands?
- Waar begin ’n Afrikaanssprekende se kennis van die Nederlandse leksikon?
- Is kennis van die Afrikaanse leksikon genoeg om ook Nederlandse woorde te kan *produseer*?

Binne die konteks van verslagdoening oor die noodsaak van, en die werk aan, ’n Nederlands-Afrikaanse woordeboek verwys Swart (2003:240) na die “mite van onderlinge verstaanbaarheid” tussen hierdie twee tale – dit is naamlik nie noodwendig so dat sprekers van Nederlands en Afrikaans oor ’n dieptekennis van die leksikon van die ander taal beskik nie.

Naas Swart se uitlating is daar die volgende, vir ons meer as bekende, uitsprake:

"Die grootste gedeelte van die Afrikaanse woordvoorraad is van 17de-eeuse Nederlands afkomstig" (Raidt 1991:156).

"Daar word soms gereken dat 90 tot 95 persent van die Afrikaanse woordeskat tot die Nederlandse erfbron teruggevoer kan word" (Carstens 2003:130).

Ponelis (1989) toon aan dat Afrikaans slegs nege persent afwyk van die 200 woorde wat Morris Swadesh as Germaanse kernwoordeskat vasgestel het. Swadesh se werk is gedoen op die gebied van die glottokronologie. Sy aanname is dat die algemene woorde in ’n taal teen ’n bepaalde koers gehandhaaf word. Hy het ’n lys van basiese kernwoorde vir Germaans opgestel en dit is na hierdie lys dat Ponelis verwys.

De Villiers (1983:29) som die hele kwessie genuanseerd op: "Die groot ooreenkoms in woordeskat moet egter versigtig geformuleer word. Die woordmateriaal van Afrikaans is vir

diep in die negentig persent van Nederlandse herkoms, *al is daar belangrike verskille in die woorde self*" (my kursivering).

Die hedendaagse taalwerklikheid in Afrikaans sover dit sy woordeskat aangaan, is dus soos volg: die meeste leksikale items in Afrikaans kan teruggevoer word tot 'n Nederlandse herkoms, maar vir hedendaagse Afrikaanssprekers staan die verskille in die leksikons van die twee tale dikwels in die weg van 'n werklik goeie produktiewe kennis van die hedendaagse Nederlandse leksikon.

Waar laat dit die onderrig van Nederlands as tweede taal aan Afrikaanssprekende studente? In die onderhawige navorsingsverslag word daar gepoog om op hierdie en ander vrae 'n antwoord te vind.

2. Die konstruk *woordeskat*

Dit is nodig om kortliks stil te staan by die belang wat aan woordeskatonderrig as sodanig binne tweedetaalverwerwing geheg word.

Die sentrale rol wat die kennis van 'n taal se woordeskat in die aanleer van daardie taal speel, word vandag nie meer bevreemte nie. Beginnende in die tagtiger-, maar veral sedert die negentigerjare van die vorige eeu, is daar 'n opbloeï in die navorsing oor woordeskatkennis by tweedetaalleerders. Daarmee gepaardgaande was daar ook 'n vermenigvuldiging in die soorte woordeskattoetse wat gebruik kan word om hierdie kennis te toets, asook doelgerigte navorsing oor woordeskattoetsing as sodanig. Vergelyk in hierdie verband onder andere Meara (1980), Laufer (1986), Nation (1990), Singleton (1990), Bosch (1997), Schmitt en McCarthy (1997), Bogaards (2000), Read (2000), Nation (2001), Read en Chapelle (2001), Schmitt (2002) en Read (2004).

Binne die toegepaste linguïstiek (spesifiek op die terrein van tweedetaalonderrig) is daar naas die florerende navorsing oor woordeskatontwikkeling ook 'n mate van teoretiese verwarring – wat Read en Chapelle (2001:1) die “ill-defined nature of vocabulary as construct” noem. Die terme *woordeskat* (*vocabulary*) en *leksikale kennis* (*lexical knowledge*) vra om noukeurige definiëring en 'n besinning oor die tradisionele skeiding tussen leksikon en grammatika – 'n skeiding wat vandag nie meer gehandhaaf kan word nie. Read en Chapelle fokus in hulle 2001-artikel op teoretiese aannames oor die aard van woordeskatkennis soos wat dit in die toegepaste linguïstiek aangetref word. Hierdie standpunte onderlê die tipe assessering wat gebruik word om woordeskatkennis te toets.

Aan die een kant van die spektrum is daar die idee dat woordeskatkennis 'n aparte en diskrete deel van taalkennis vorm. 'n Direkte gevolg van hierdie siening is die uitgangspunt dat leerders se woordeskatkennis getoets kan word deur op individuele leksikale items te fokus. Die funksie van hierdie individuele woorde in grammatiese strukture binne 'n teks word in toetse bloot geïgnoreer. Read en Chapelle (2001) verwys na toetse wat deur prominente navorsers soos Laufer (1986), Meara (1980) en Nation (2001) gebruik word. Die bekende Yes/No-toets toets byvoorbeeld losstaande woordeskatitems.

In teenstelling tot hierdie siening word die idee van 'n aparte leksikale konstruk tog ernstig deur navorsers soos Singleton (1990) bevraagteken, en ook buite die fraseologie kom ondersoekers in die loop van hulle navorsing agter dat gememoriseerde stukke leksikale eenhede 'n belangrike rol in produktiewe taalgebruik speel – sowel by beginners as by gevorderde sprekers. Read (2004) wys byvoorbeeld pertinent op die belang van meerwoordige leksikale items in die verwerking van woordeskat.

Binne die leksikologie en die leksikale semantiek heers daar vandag 'n aantal aksiomas rakende die leksikon. Sommige van hierdie aannames kom van ver af (byvoorbeeld uit die strukturele taalkunde), ander is onder ons aandag gebring danksy die werk van byvoorbeeld M.A.K. Halliday en medewerkers binne die funksionele sistemiese grammatika met sy klem op taalgebruik. Die grootste vordering op die gebied is waarskynlik gemaak deur die kognitiewe semantiek. Vervolgens word 'n aantal van hierdie aksiomas onder die loep geneem.

Uit die strukturele taalkunde kom die insig dat die (mentale) leksikon van 'n spreker (en daarom ook die leksikon van 'n bepaalde taalgemeenskap) op 'n bepaalde manier gestruktureer is. Kennis van die leksikon hou dus die volgende in:

- die wete dat woorde polisemies is en ook dat daar 'n verskynsel soos homonimie bestaan
- die wete dat woorde sinonieme of naby sinonieme het of kan hê
- die wete dat woorde binne 'n bepaalde rangorde gekategoriseer kan word (kennis van hiponimie, dus)
- die wete dat woorde in teenstellende verhoudings tot mekaar kan optree (antonimie).

Binne die kognitiewe semantiek word die standpunt gehuldig dat kennis van die wêreld ("ensiklopediese kennis") part en deel is van ons kennis van 'n woord se betekenis. So weet ons byvoorbeeld dat (water)pype kan verstop, dat 'n kasteel kamers (waarvan die sinoniem *vertrekke* is) het, dat mens kan lees met 'n bril, dat hare gesny (sinoniem *geknip*) word, en dat 'n trap byvoorbeeld van hout gemaak kan word. Sulke kennis is ook soms verbonde aan 'n bepaalde kultuur – houttrappe of brille is byvoorbeeld nie in alle samelewings 'n gegewe nie.

Woorde hou mekaar geselskap – sowel moedertaal- as tweedetaalsprekers kan dikwels die ontbrekende lid van 'n kollokasie of idioom invul: *mes en (vurk)*, *blonde (hare)*, *sout en (peper)*, *'n uiltjie (knip)*. Ons weet trouens dat frases as gehele aangeleer en uit die mentale leksikon opgeroep word.

3. Woordeskatkennis

Wat behels woordeskatkennis dan alles? Nation (1990:31) onderskei vier dimensies van woordeskatkennis. Volgens hom weet ons die volgende omtrent 'n woord of leksikale item:

- sy gesproke en geskrewe vorm
- sy posisie (grammatiese gedrag en kollokasies)

- sy funksie (bekendheid of frekwensievlak, register en toepaslikheid)
- sy betekenis (konseptueel en assosiatief).

Die volgende moet ook in gedagte gehou word wanneer daar gepraat word oor "woordskatkennis". Hierdie onderskeidings is veral nuttig om sekere hipoteses te formuleer betreffende Afrikaanssprekendes se "kennis" van Nederlandse leksikale items.

3.1 Produktiewe versus reseptiewe kennis

Reseptiewe woordkennis is die vermoë om 'n woord te herken as behorende tot die teikentaal en om dit te verstaan wanneer dit binne 'n konteks teëgekomp word. Dit beteken nie noodwendig dat taalgebruikers ook die woord kan gebruik of produseer nie. Produktiewe kennis beteken dat 'n woord herroep en gebruik (geproduseer) kan word wanneer nodig (vgl. onder andere Beeckmans, Eyckmans, Kanssens, Dufranne en Van de Velde 2001 en Nation 2001).

Een aanname binne die teorie van tweedetaalverwerwing is dat taalleerders woorde eers reseptief leer ken en later leer om hulle produktief te gebruik. Die onderskeid tussen reseptiewe en produktiewe woordskatkennis is in die onderhawige ondersoek van groot belang.

Uitgaande van die voorgaande kensketsing van woordskatkennis word 'n eerste hipotese as volg geformuleer: Afrikaanssprekendes beskik wel oor goeie en voldoende reseptiewe kennis van die Nederlandse woordskat, maar oor bitter min produktiewe kennis.

3.2 Breedte- en dieptekennis

'n Tweede onderskeid wat getref word, is dié tussen breedte- en dieptekennis, 'n onderskeid wat volgens Read (2004) reeds vroeg in die 20ste eeu getref is.

Met breedtekennis word bedoel die *aantal* woorde waarvan iemand ten minste die belangrikste aspekte van die betekenis ken. Nation se Vocabulary Levels Testtoets byvoorbeeld of leerders die 10 000 mees frekwente woorde in Engels ken. Dieptekennis gaan oor meer as net die aantal woorde wat iemand ken; dit verwys daarna dat die spreker onder andere ook die meeste van die betekenisonderskeidings van die woorde ken. Read (2004:211–2) onderskei drie aspekte hier:

Eerstens: presiese, spesifieke kennis van die betekenis van die woord.

Tweedens: kennis van die semantiese, maar ook die ortografiese, fonologiese, morfologiese, sintaktiese, kollokasionele en pragmatiese eienskappe van die woord (dit wat Read "comprehensive word knowledge" noem).

Derdens: die vermoë om die woord te inkorporeer in 'n leksikale netwerk in die mentale leksikon, die vermoë om die woord in verband te bring met en te onderskei van verwante of

eendersklinkende nieverwante woorde. Na hierdie soort kennis verwys Read as netwerkkennis.

'n Voorbeeld van 'n woordeskattoets wat dieptekennis toets, is Read (1998) se woordassosiasietoets waar studente eers woorde moet identifiseer wat semanties met die teikenwoord geassosieer kan word.

Read (2004:221) is van mening dat breedte- en dieptekennis ten nouste verwant is. Soos wat studente hulle woordeskat (die aantal woorde wat hulle ken) uitbrei, brei hulle ook hulle kennis uit in verband met die woorde wat hulle dikwels gebruik of teëkom. Hulle brei dus parallel hulle breedte- en dieptekennis uit.

Gegewe die groot oorvleueling of ooreenkoms tussen die Nederlandse en die Afrikaanse leksikon, volg 'n tweede hipotese: Afrikaanssprekendes beskik oor sowel breedte- as dieptekennis van die Nederlandse woordeskat.

4. Woordeskattoetse

Sentrale vrae by die ontwerp van 'n woordeskattoets is dus die volgende:

- Wat beteken dit om 'n woord of leksikale item te ken?
- Wanneer ons hierdie kennis wil toets, hoe kan ons dit ten beste toets?
- Het ons dan inderwaarheid slegs *woordeskat*kennis getoets of ook kennis van die betrokke taal se *sisteem*?

Om 'n geldige en akkurate toets te vind vir die toetsing van woordeskatkennis soos wat die konstruksie hier bo uiteengesit is, is oor die algemeen geen maklike taak nie; en wat Afrikaanse aanleerders van Nederlands betref, bestaan so iets vir die spesifieke teikengroep doorgewoontlik nie. Dat Afrikaanse aanleerders nie oor dieselfde kam geskeer kan word as ander (beginner)aanleerders nie, behoef nie hier verdere betoog nie.

In die afdeling wat volg, word in 'n groot mate gesteun op Read en Chapelle (2001) en Beheydt (2007) se oorsig oor die ontwerpkenmerke van bestaande woordeskattoetse.

4.1 Dimensies van woordeskattoetsing

Om mee te begin kan mens gaan kyk na Read (2000) se drie dimensies van woordeskattoetsing:

Discrete	Embedded
Selective	Comprehensive
Context-independent	Context-dependent

4.1.1 Diskreet/afsonderlik versus ingebed

Diskrete (of afsonderlike) toetse toets studente se kennis van sekere teikenwoorde met die doel om die omvang van hulle woordeskatkennis vas te stel. So 'n toets toets nie iets anders as suiwer woordeskatkennis nie – geen grammatiese kennis of begrip word getoets nie. Voorbeelde van afsonderlike toetse is die Vocabulary Levels Test van Nation en die Yes/No-toets.

'n Ingebedde woordeskattoets is een waar woordeskatkennis 'n onderdeel is van 'n groter konstruk soos byvoorbeeld skryfvaardigheid. Read en Chapelle (2001) noem hier as voorbeeld die ESL Composition Profile van Jacobs en andere waar woordeskatgebruik (omvang en gepastheid) een van vyf komponente is wat getoets word. In hierdie toets skryf studente 'n opstel van 200 tot 300 woorde in 30 minute en hulle woordgebruik word op 'n skaal van 0 tot 20 beoordeel.

4.1.2 Selektief teenoor omvattend

Selektiewe woordeskattoetse toets spesifieke items – tradisionele woordeskattoetse val in hierdie kategorie – terwyl 'n omvattende toets alle inhoudswoorde in byvoorbeeld 'n teks of taak teiken. 'n Voorbeeld van laasgenoemde soort toets is die Lexical Density Index van O'Loughlin (1995).

4.1.3 Kontekstafhanklik teenoor konteksonafhanklik

Read (2000) se laaste dimensie betref die rol wat konteks by die toetsing van bepaalde woordeskatitems speel. Die reeds genoemde Vocabulary Levels Testtoets studente se kennis van leksikale items in isolasie – sonder enige linguistiese konteks. Read en Chapelle beskou ook die leesafdeling van die Test of English as a Foreign Language (TOEFL) as 'n voorbeeld van 'n konteks-onafhanklike toets (Read en Chapelle 2001:5). 'n Vraag in hierdie afdeling lui as volg: "The word '[...]' in line [...] is closest in meaning to ...". Studente kies een uit vier eenwoord-opsies.

In die C-toets van Singleton en Little (1991) moet studente egter juis gebruik maak van kontekstuele leidrade om sin te maak van die misvormde woorde in die teks. Die klassieke gate- of sluitingstoets (*cloze test*) is nog 'n voorbeeld van 'n konteksryke toets.

Deur gebruik te maak van bogenoemde drie dimensies beskryf Read en Chapelle (2001) dan byvoorbeeld die Vocabulary Levels Testas 'n afsonderlike (of diskrete), selektiewe toets waar woorde in isolasie getoets word.

4.2 Reseptiewe versus produktiewe toetsing

'n Ander indeling wat gemaak kan word, is dié tussen reseptiewe en produktiewe toetse. Nation se Vocabulary Levels Test en die Yes/No-toets van Meara en Buxton is voorbeelde

van reseptiewe toetse, en so ook die Dialang-toetse. Sulke toetse meet slegs breedtekennis – die grootte en frekwensie van studente se woordeskatkennis, dus.

Om produktiewe woordeskatkennis te meet is veel meer problematies. Beheydt (2007) noem en bespreek in dié verband vyf tipes toetse wat wel 'n poging aanwend: sinoniemtoetse, die reeds genoemde C-toets, die sluitingstoets, LEX 30 van Meara en Fitzpatrick (2000) en Laufer en Nation (1999) se Levels Test of Productive Vocabulary.

In 'n sinoniemtoets moet 'n sinoniem gegee word vir 'n skuinsgedrukte woord wat in 'n sin (dus in konteks) gegee word. In die C-toets van Singleton en Little (1991) word 'n teks van ongeveer 100 woorde gebruik. Die tweede gedeelte van elke tweede woord word weggelaat en studente moet hierdie dele invul. Beheydt (2007) gee die volgende Nederlandse voorbeeld:

Een rechtspraak duurt gewoonlijk vrij lang. Bestaat e--- (1) een mogeli--- (2) om v--- (3) een recht--- (4) snel e--- (5) uitspraak t--- (6) krijgen ov--- (7) een bepa--- (8) zaak?

In die bekende sluitingstoets word vanaf die tweede sin in 'n teks elke vyfde, sesde of sewende woord uitgelaat. Hierdie soort toets kan beskryf word as 'n omvattende taalvaardigheidstoets – dit is nie bloot 'n woordeskattoets nie.

Beheydt (2007) gee die volgende voorbeeld:

Er lijkt een verband te bestaan tussen wat er in ons hoofd omgaat en hoe onze huid er uitziet. Het fenomeen is echter nog ___ (1) wetenschappelijk verklaard en heel wat hedendaagse ___ (2) menen nog altijd dat lichaam en ___ (3) van elkaar gescheiden zijn. Toch ___ (4) P. Genoux, ? dermatoloog aan de UCL, ___ (5) zij in haar vak meer ___ (6) ooit met de psychologische oorzaken ___ (7) een aandoening rekening moet houden.

Omdat daar in hierdie tipe toets egter soms meer as een woord kan pas (*niet, amper, nauwelijks, onvoldoende* by (1); *wetenschappers, medici, specialisten* by (2)), is bepunting 'n probleem en boet die toets so geldigheid in. Volgens Beheydt (2007) is so 'n toets in feite hoogs onbetroubaar.

Die LEX30-toets van Meara en Fitzpatrick (2000) is gebaseer op woordassosiasies. Studente moet die hele netwerk woorde rondom 'n bepaalde item ken en 'n reeks woorde neerskryf waaraan hulle dink wanneer een item gegee word.

Van al die produktiewe woordeskattoetse is Laufer en Nation (1999) se Levels Test of Productive Vocabulary die mees gebruiklike toets. Die items in die toets word in betekenisvolle kontekste geplaas en die eerste letters van die doelwoord word gegee om ander moontlikhede uit te skakel. Dit beteken dan ook dat die toets nie 'n volledige produktiewe toets is nie, alhoewel 'n hele aantal aspekte (semantiese verhoudings soos polisemie, grammatiese kennis, idiomatiese verbindings, ensovoorts) wel getoets word.

4.3 Betroubaarheid, geldigheid en uitvoerbaarheid

Ander oorwegings wat ter sake is by die ontwerp van woordeskattoetse, is natuurlik die eise van betroubaarheid, geldigheid en uitvoerbaarheid. In die volgende afdeling, waarin verslag gedoen word rakende die ondersoek self, kom hierdie drie eise aan bod wanneer Beheydt se Dubbele pregnante context-niveautoets bekyk word. Die keuse van hierdie toets word teen die agtergrond van paragraaf 4 gemotiveer en die toets self word kortliks bekendgestel.

5. Die ondersoek

5.1 Doelstelling

In die onderhawige ondersoek was die doel – nie waarvoor die toets ontwerp is nie, maar waarvoor dit inderdaad gebruik is – van groot belang.

Met Read en Chapelle (2001:7) se streng eis vir geldigheid (“at least a working conception of an underlying construct is needed for test results to be meaningfully interpreted”) in gedagte, word die doel waarvoor die toets gebruik is, as volg geformuleer:

Die toets is aan Afrikaanssprekende eerstejaarstudente gegee om meer te wete te kom oor hulle kennis van die leksikogrammatika van Nederlands. Die toets word as ’n diagnostiese instrument gebruik ten einde die insigte wat uit die resultate verkry word, te gebruik om ’n aanleerderskursus Nederlands vir spesifiek Afrikaanssprekende studente te ontwerp.

Alhoewel die toets ’n produktiewe woordeskattoets is, was die hoofdoel nie om toetsdeelnemers se produktiewe kennis van die Nederlandse woordeskat as sodanig te meet nie. Die resultate van die toets (dit wil sê hoeveel punte die respondente gekry het) was, hoewel baie insiggewend, nie die fokus van die ondersoek nie – die ontleding van deelnemers se kennis van die spesifieke getoetste leksikale items wel.

5.2 Die navorsingsvraag

Watter hiate kan aangetoon word in studente se kennis van die Nederlandse leksikogrammatika?

5.3 Metodologie

5.3.1 Die ondersoeksgroep

Die soort woordeskattoets waarvoor dit hier gaan, is primêr, en selfs uitsluitlik, gerig op aanleerders van die T2. Die toets is egter geskryf deur Afrikaanssprekende studente wat nie in die Nederlandse aanleerdersklas was nie. Die toets is in 2007 (deur 46), 2008 (deur 16) en 2010 (deur 20) (dus deur altesaam 82) eerstejaarstudente in die Afrikaanse taalkundeklas afgelê.

5.3.2 Die instrument: Beheydt se Dubbele pregnante context niveautoets¹

In Beheydt (2007) word hierdie toets uitvoerig bespreek. Om verskeie redes het die toets na 'n goeie keuse gelyk vir Afrikaanssprekende studente. Feitlik al die toetse waaroor in paragraaf 4 berig is, is aanvanklik ontwerp met Engels as doeltaal in gedagte. Die opstellers van hierdie toetse het vanselfsprekend ook nie in ag geneem dat naverwante tale duidelik om 'n ander aanpak vra nie.

Beheydt karakteriseer self sy toets as 'n konteksafhanklike toets wat diepteproduktiewe kennis op verskillende woordfrekwensievlakke gekontroleerd toets. Die feit dat 'n woord in sy geheel geproduseer moet word – nie in net een konteks nie maar in twee – maak dit 'n toets wat in 'n groter mate as die toetse wat in paragraaf 4 genoem is, voldoen aan die eise van 'n ware *produktiewe* woordeskattoets. In my ondersoek wou ek juis sien of Afrikaanssprekende studente Nederlandse woorde kon produseer. Die konteks is as gevolg van die twee kontekssinne ryker as dié van die meeste ander produktiewe toetse – 'n faktor wat studente sou kon bevoordeel.

Soos wat verderaan duidelik sal blyk, verreken hierdie toets voorts alle aspekte van die konstruk *woordeskatkennis* soos in paragraaf 3 hier bo uiteengesit.

Laastens bevat die toets ook woorde op verskeie frekwensievlakke en is dit dus nie op beginnerleerders gerig nie.

'n Item in die toets bestaan uit twee sogenaamde pregnante kontekste wat saam ondubbelsinnig dieselfde *woordvorm* (let wel, nie noodwendig dieselfde *leksikale item* nie) oproep.

Voorbeeld

Ik heb nog een hele ___ werk te doen. [hoop]
Ik ___ dat ik volgende week genezen ben. [hoop]

Beheydt (2007) omskryf 'n "pregnante context" as "een context *die zowel grammaticaal als semantisch* (my kursivering) voldoende aanwijzingen bevat om een specifiek doelwoord op te roepen".

Die kontekssinne self moet natuurlik aanpas by die woordfrekwensievlak wat ter sake is. Alhoewel *kat* 'n woord is wat studente op 'n elementêre vlak behoort te ken, bevat die sinnetjies hier onder twee minder frekwente leksikale items wat dus nie noodwendig bekend is nie: *spinnen* en *kopjes geven*.

Onze ___ zit de hele dag te *spinnen*.
Ik vind het leuk dat onze ___ *kopjes geeft*.

Beheydt besluit op grond hiervan om nie die item *kat* in sy toets in te sluit nie.

Wat die seleksie van die woorde betref, kies Beheydt 60 woorde uit drie frekwensievlakke wat soos volg geselekteer is:

Die eerste 1 000 mees frekwente (of nuttigste) woorde

Vlak A2 van die C.E.F.R. (Common European Framework of Reference for Languages) 20 items.

Op hierdie vlak beskik die student “over voldoende woorden om alledaagse handelingen uit te voeren die betrekking hebben op vertrouwde situaties en onderwerpen” (Nederlandse Taalunie 2006:104).

Die 3 000 woorde van die *Basiswoordenboek van De Kleijn en Nieuwborg*

Vlak B1 van die C.E.F.R.
20 items.

’n Student op hierdie vlak beskik oor voldoende woorde om sigself, met omhaal van woorde indien nodig, uit te laat oor die meeste onderwerpe wat betrekking het op die daaglikse lewe, soos familie, stokperdjies, reis, werk en aktuele sake (Nederlandse Taalunie 2006:104).

Die 7 000 woorde van Alexander: leerboek ter uitbreiding van de Nederlandse woordenschat van anderstaligen (De Kleijn 2005)

Vlak B2 van die C.E.F.R.
20 items.

Op Vlak B2 beskik die student “over een goede woordenschat voor zaken die verband houden met zijn of haar vakgebied en de meeste algemene onderwerpen” (Nederlandse Taalunie 2006:104). Studente kan “de formulering variëren om frequente herhaling te vermijden, maar lexicale tekorten kunnen aarzeling en omschrijving veroorzaken” (Nederlandse Taalunie 2006:104).

Die aard van die toets

Die toets kan beskryf word as ’n ingebedde, selektiewe, konteksafhanklike toets wat produktiewe woordeskatkennis toets.

Betroubaarheid

Die toetsresultate het met ’n gemiddeld van tussen 26 persent en 39 persent gewissel (vgl. paragraaf 5.4.2).

Geldigheid

Die toets meet wel produktiewe woordeskatkennis en nie byvoorbeeld begrip of skryfkennis nie. Die onderliggende konstruk oor woordeskatkennis waarmee Beheydt werk, is verantwoord en geldig (vgl. paragraaf 3).

Uitvoerbaarheid

Die toets is verkort van 60 items tot 50 en is binne 50 minute (die lengte van 'n lesingperiode) afgelê.

5.4 Die resultate

5.4.1 Bepunting

Bepuntingsgeldigheid was 'n wesenlike probleem. Wanneer mens dit het oor die groot ooreenkoms tussen die Nederlandse en Afrikaanse woordeskat, word verskille in spelling en grammatiese vorm (byvoorbeeld meervoud by selfstandige naamwoorde en die persoonsvorm en imperfektum by werkwoorde) geïgnoreer en word daar inderwaarheid na 'n soort abstrakte basisvorm ('n lekseem, dus) van die leksikale items verwys. Omdat die ondersoek in die eerste plek wou agterkom watter woordeskatitems opgeroep kan word, maar ook wou weet waarom sekere items problematies was, is daar in die bepunting van die toetse telkens twee punte gegee. Vir die eerste punt moes die spelling en grammatiese vorm van die woord 100 persent korrek wees. Die tweede punt is gegee ook wanneer die grammatiese vorm nie honderd persent reg was nie – dit gee waarskynlik 'n meer betroubare meting van die gedeelde woordeskat van Afrikaans en Nederlands. Die eerste punt is weer waardevol omdat dit aantoon presies hoe breed en omvattend die studente se kennis van Nederlands is of nie is nie.

Voorbeelde

(1) **licht**

Het ___ van die zon is mij te sterk vandag.

De tas is heel, ___ die kan ik makkelijk dragen.

Vir die tweede bepunting is *lig* as korrek aanvaar.

(2) **denk**

Ik ___ nog vaak terug aan de mooie tijd in Indonesië.

___ jij dat er veel mensen naar het feest zullen komen?

By die eerste bepunting is die woord *dink* as verkeerd gemerk, by die tweede bepunting as reg.

(3) dromen

Ik heb 's nachts vaak mooie ____.

Zij ____ er al jaren van in het buitenland te gaan wonen.

Studente was hier geweldig onseker en het soms twee antwoorde gegee: *drome* (om te pas in die eerste sin) en *droom* (in die tweede). By die tweede bepunting is daar aanvaar dat die studente wel die woordvorm ken, of hulle nou *droom* of *drome* geskryf het.

(4) sloot

Toen hij de deur ____, hoorde hij dat er nog iemand binne was.

Na deze zware discussie ____ de voorzitter de vergadering.

Sluit is korrek gemerk in die tweede bepunting.

5.4.2 Gemiddelde punte

Jaargroep	Eerste punt	Tweede punt
2007 (46 respondente)	16,26%	32,04%
2008 (16 respondente)	23,0%	39,0%
2010 (20 respondente)	16,26%	26,3%

Tabel 1

6. Ontleding

Uit die 50 woorde wat die studente moes produseer, is daar slegs een woord wat nie as lekseem (dus as abstrakte woordvorm) ook in Afrikaans voorkom nie, naamlik *krap* (in die betekenis "nousluitend"). (Studente sou hier wel ook *knap* –wat wel in Afrikaans voorkom – kon ingevul het.) Die gerealiseerde woordvorme wyk egter in 'n mindere of meerdere mate af van die Afrikaanse ekwivalente. Hierdie verskille was groot genoeg om tot die powere uitslae te lei.

Problematiese aspekte van die Nederlandse leksikon (uit 'n Afrikaanssprekende se oogpunt) word in paragraaf 6.2 bespreek. Feitlik elke item in die toets is waardevol en kan ontleed word omdat interessante aspekte van die (soms gedeelde) woordeskatkennis aan die een kant en duidelike hiëte in studente se kennis aan die ander kant duidelik geword het. In die bespreking hier onder word egter net 'n beperkte aantal items in meer besonderhede ontleed.

6.1 Kommentaar van studente

Deur die bank is die toets as baie moeilik beskryf. Van die kommentaar was:

“Alhoewel ek op skool 'n Nederlandse boek ‘De dokter’ gelees het, het ek hierdie toets taamlik moeilik gevind. Ek glo nie daar is so 'n groot verband tussen Afrikaans en Nederlands as wat almal wil voorgee nie.”

“Dis moeilik omdat ek nie weet wat sekere woorde in Nederlands beteken nie.”

“Dit was moeilik. Dit was die eerste fisiese [*sic*] aanraking met Nederlands.”

“My oupa en ouma was Hollands en ek kon hulle maklik verstaan. Waarom vind ek dit soveel moeiliker om die vraagstuk [*sic*] in te vul?”

’n Algemene opmerking was: “Die woord wat ek ken pas nie by al twee sinne in nie.”

Een student het darem ook van die uitdaging gehou.

6.2 Aard van studente se kennis

Uit ’n item-vir-item-ontleding kan die volgende afgelei word oor die aard van die studente se kennis van die Nederlandse leksikon.

6.2.1 Breedtekennis

Dit is belangrik om in gedagte te hou dat die woord wat geproduseer moes word, telkens in twee kontekste getoets is. Daar is nie net getoets of studente die woord as sodanig herken het nie – die woord moes ook geproduseer word.

Frekwensievlak 1000

Slegs een woord uit die 20 (*koud*) kon deur 81 van die 82 studente ingevul word. Die meeste woorde op hierdie frekwensievlak is darem deur meer as 10 studente korrek ingevul. Woorde wat relatief hoë tellings behaal het, is *was* [79], *waar* [67], *licht* [44], *maar* [78], *zin* [37] en *dromen* [43].

Frekwensievlak 3000

Streng, *opgedaan*, *geleden*, *ruim*, *vertrekken* en *besteed* kry baie lae tellings (minder as 20 regte antwoorde uit 82).

Frekwensievlak 7000

Die resultate by die 10 woorde uit die frekwensievlak van 7 000 woorde (tweede bepunte) was as volg:

Regte antwoorde uit ’n moontlike 82:

daarom: 29

lui: 26

afstand: 24

aanbrengen: 22 (in die vorm aanbring)

hechten 22 (in die vorm heg)

verstopt: 4
aansluiting: 3
overval: 1
ontslag: 0
terecht: 0

Gevolgtrekking

Die volgende lekseme op die 7 000-frekwensievlak kon deur geen (of baie min) studente geproduseer word nie: *verstopt*; *aansluiting*; *oorval*; *ontslag*; *tereg*. Daar is nie één woord (selfs nie *daarom*, *lui* of *afstand*) wat deur 'n meerderheid studente geproduseer kon word nie. Op die oog af moet mens tot die gevolgtrekking kom dat Afrikaanssprekende studente nie oor 'n besonder breë kennis van die Nederlandse woordeskat beskik nie. Hipotese 2 is dus gedeeltelik as ongeldig bewys deur hierdie resultate. (Vgl. egter paragraaf 8, waar hierdie kwessie in meer besonderhede bespreek word.)

6.2.2 Dieptekennis

6.2.2.1 Presiese betekenisomskrywing

In die bespreking wat volg, word uitsluitlik gefokus op betekenisaspekte. Grammatiese verskille word voorlopig tersyde gelaat.

Wat af te lei is uit die resultate, is dat die Afrikaanssprekendes se kennis onder andere te kort skiet as dit kom by die spesifieke betekenis wat in konteks geaktiveer word. Sommige van die betekenisonderskeidings van die woorde wat geproduseer moes word, asook die betekenis van ander woorde in die kontekssinne wat gebruik is, is duidelik onbekend of minder gebruiklik in Afrikaans.

Op grond van die toetsresultate kan gesê word dat kennis van die volle reikwydte van die meeste woorde se betekenis ontbreek het. Waar die antwoorde vir 'n spesifieke vraag besonder swak was, is dit geïnterpreteer as dat aspekte van die betekenis moontlik onbekend of heeltemal vreemd vir die studente was. Kyk mens egter noukeurig, en roep mens die hulp van Afrikaanse woordeboeke in, word dit duidelik dat die minder opvallende betekenisonderskeidings wel ook in Afrikaans voorkom. Wat skiet dus hier tekort – miskien studente se kennis van die *Afrikaanse* woordeskat?

Mens kan egter op hierdie stadium bloot spekuleer oor die mate waarin subtiele verskille in betekenis 'n rol gespeel het in die powere resultate. 'n Verdere vermoede is dat die studente gekies het om 'n woord in te vul wat óf in die eerste óf in die tweede sin sal pas – 'n *Afrikaanse* woord wat sal pas.

Slegs 'n aantal lekseme word vervolgens van nader bekyk.

afgelopen

We hebben in de ___ weken heel wat ellende gezien op de televisie.

Toen de wedstrijd was ___ renden de supporters het veld op.

Regte antwoorde (*afgelope*): 21

Die eerste sin moes na regte geen probleme opgelewer het nie, en ook in die betekenisonderskeiding van die tweede sin ken Afrikaans die woord. HAT gee byvoorbeeld as voorbeeldsin hier: "Die verrigtinge is nou afgeloop."

As bykomende verklaring vir die swak resultate kan mens spekulêr dat die woordorde in die tweede Nederlandse sin ook moontlik verwarrend was.

eerder

Voor een feest zou ik ___ een zwarte rok kiezen dan een rode.

Als je wat ___ gekomen was, had je Joke nog gezien, maar nu is ze weg.

Regte antwoorde: 11

Eerder in die betekenis "vroëër" word as eerste betekenisonderskeiding in HAT aangedui. Studente het miskien die woord *dan* in die kontekssin verstaan in die betekenis "en dan", want 'n groot aantal vul hier *eers* of *eerstens* in – woorde wat in ieder geval nie in die tweede sin pas nie.

vonden

___ jullie die bloemen mooi?

Wij ___ dat café toen niet meer terug.

Regte antwoorde (*vind* is as reg aanvaar): 18

Die tweede sin is moontlik verwarrend, want dit gaan hier oor 'n ander leksikale item as in die eerste sin, naamlik die deeltjewerkwoord *terugvind* in die betekenis "weer vind".

Alhoewel HAT wel *terugvind* as 'n lemma lys en die betekenis as "iets **wat weg** was, weer kry" aandui, sal ons in hierdie konteks in Afrikaans waarskynlik eerder die werkwoord *kry* saam met *weer* gebruik: *Ons kon die eetplek toe nie weer kry nie.*

zin

In de eerste ___ van dit artikel staan negen woorden.

Heb jij ___ om vanavond met mij naar de bioscoop te gaan?

Hier was daar 37 korrekte antwoorde (*zin*) – wat 'n aanduiding kan wees dat die betekenisonderskeiding in sin 2, "begeerte, wil, lus", nie onbekend is in Afrikaans nie. 'n Ander moontlikheid is dat studente bloot die woord wat in die eerste sin pas, neergeskryf het.

verstopt

Het water uit de douche stroomt niet weg omdat de buis ___ is.

De oude man heeft zijn geld ___ in een pot onder de grond.

Regte antwoorde (*verstop*): 4

Dit is waarskynlik die tweede sin wat tot verstaansprobleme gelei het. *Verstop* in die betekenis “weggesteek” of “versteek” word dan ook as “weinig gebruiklik” deur HAT geëtiketteer.

Gebrekkige kennis in verband met al die betekenis-skakerings van ’n woord lei duidelik daartoe dat polisemiese en homonimiese verhoudings tussen twee items dikwels nie raakgesien word nie.

6.2.2.2 *Omvattende woordkennis*

Omvattende woordkennis (“comprehensive word knowledge”) het ’n groot rol te speel nie alleen in die produsering van die korrekte item nie, maar ook in die verstaan van die kontekssinne.

(i) *Ortografie (spelling)*

Nodeloos om te sê, waar die Nederlandse spelling anders is as die Afrikaanse, het die studente deurgaans die Afrikaanse spelling gebruik. Hulle antwoorde is in die tweede bepunting as reg gemerk.

Die waarde van die toets was hier om die belangrike rol wat onbekende spelling kan speel in die vermoë van studente om die kontekssinne reg te verstaan en om die korrekte woord te kan produseer, te benadruk, nie om hulle Nederlandse spelkennis te toets nie.²

(ii) *Grammatiese kennis*

Wat betref die fonologiese, morfologiese en sintaktiese eienskappe van die woorde, sou die respondente waarskynlik grootliks kon baat by kennis van die meer opvallende verskille tussen Afrikaans en Nederlands. Op fonologiese gebied dink mens byvoorbeeld aan die reëlmatige klankveranderings soos die sinkopee van die intervokale *d*, *g*, en *v*. Die min korrekte antwoorde (slegs 11 uit 82) by die volgende vraag was byvoorbeeld verhelderend:

uit

Spring nooit ___ een rijdende trein.

Wij nodigen hen ___ voor een interview.

Die klank- en spelvorm van die deeltjiewerkwoord in die tweede konteks, naamlik (*uit*)*nodigen* was duidelik vir die studente dermate vreemd dat hulle nie die korrekte woord (*uit*) kon invul nie.

Gebrekkige kennis van die verband tussen die Afrikaanse *glo* en die Nederlandse én Afrikaanse woorde *geloof* het studente by die volgende vraag gepootjie, alhoewel dit tog oteenseglik so is dat hulle die woord *geloof* in die tweede sin sou kon ingevul het.

geloof

___ niet alles wat hij zegt.

Het katholieke ___ is nog altijd zeer sterk in Polen.

15 studente uit die 82 skryf wel *geloof* neer, maar 26 studente skryf die woord neer wat in Afrikaans in die eerste sin sal pas, naamlik *glo*.

Dit sal duidelik verkeerd wees om aan te neem dat die studente nie albei woorde ken nie.

Die Nederlandse werkwoordsisteem is natuurlik vreemd vir Afrikaanssprekendes, dermate dat begrip van die kontekssin dikwels daardeur in die wiele gery word. Die imperfektumvorm van die sterk werkwoorde speel hier veral 'n rol.

Dit geld die volgende woorde: *afgelopen*, *bleek*, *sloot*, *vonden*, *opgedaan*. Tog probeer sommige studente by hierdie items wel om telkens 'n geskikte woord in te vul.

afgelopen

We hebben in de ___ weken heel wat ellende gezien op de televisie.

Toen de wedstrijd was ___ renden de supporters het veld op.

Regte antwoorde (*afgelope*): 21

bleek

Uit de resultaten van dit onderzoek ___ dat kinderen te weinig aan sport doen.

Toen ze hoorde dat haar man dood was, werd ze helemaal ___.

Regte antwoorde: 12

sloot

Toen hij de deur ___, hoorde hij dat er nog iemand binne was.

Na deze zware discussie ___ de voorzitter de vergadering.

Geen student kon *sloot* invul nie; 28 studente skryf *sluit*.

Alhoewel die woorde *open* en *oopmaak* nie in die tweede sin gebruik kan word nie – altans nie logieserwys nie – skryf 22 studente wel *open* en 5 *oopmaak*.

vonden

___ jullie die bloemen mooi?

Wij ___ dat café toen niet meer terug.

Regte antwoorde (*vind*): 18

Ook die persoonsvorm met *-en* was duidelik vreemd, maar studente probeer wel.

dromen

Ik heb 's nachts vaak mooie ___

Zij ___ er al jaren van in het buitenland te gaan wonen.

Studente is in twee geskeur. Van die 43 studente wat hier “korrek” geantwoord het, het sommige *drome* geskryf, ander *droom*.

vertrekken

Als iedereen klaar is kunnen we ____.

In dat oude kasteel brandt niet in alle ____ de verwarming.

Regte antwoorde (*vertrekke* of *vertrek*): 16

(iii) Kennis van kollokasies en idiomatiese verbindings

In die twee sinne wat telkens by elke woord gegee word, was dit dikwels so dat slegs een van die twee sinne 'n bekende verbinding (vir Afrikaanssprekendes) bevat. Hierdie ongerymdheid, as mens dit so kan noem, was skynbaar genoeg om die studente te pootjie. Hulle kennis van Afrikaans was dus dikwels eerder 'n struikelblok as 'n hulpmiddel.

Volgens die resultate is die volgende kollokasionele verbindings duidelik nie bekend vir die studente nie, al kom hulle wel in Afrikaans voor:

hechten

Wilt u het vervoersbewijs met een klemmetje aan uw kostenformulier ____?

Wij ____ veel belang aan een goede communicatie met onze klanten.

Regte antwoorde: 22

In die eerste sin is *vasheg* waarskynlik meer gebruiklik in Afrikaans, maar *belang heg aan* is nie 'n vreemde verbinding in Afrikaans nie.

ontslag

Gisteren heeft de minister van economische zaken zijn ____ aangeboden omdat hij niet langer akkoord kon gaan met het gevoerde beleid.

Toen hij op 57 jaar zijn ____ kreeg bij de firma, was dat een harde klap voor hem.

Geen enkele student het hier die regte antwoord ingevul nie. *Om jou ontslag aan te bied* of *te kry* is duidelik vreemde kollokasionele verbindings vir hierdie Afrikaanssprekende studente. HAT bevat wel die verbinding *jou ontslag indien*.

knippen

Ik heb vorige week mijn haar laten ____.

Zij ____ alle foto's van Madonna uit de krant.

Die kollokasie *haar knippen* is nie so gebruiklik in Afrikaans as in Nederlands nie, maar in die tweede kontekssin sou (*uit*)*knip* goed pas in Afrikaans. Nege studente skryf hier *knip* en 32 *sny*. Dit lyk asof twee verskillende kollokasionele verbindings (*hare sny* en *foto's (uit)knip*) hier teen mekaar stry – altans wat 'n Afrikaanssprekende betref. *Sny* wen loshande.

ruim

Hij is ___ zes weken ziek geweest.

Die kamer is erg ___ voor één student, je kunt er eigenlijk ook met twee in wonen.

Regte antwoorde: 2

Die kollokasionele verbinding *ruim* + tydsaanduiding blyk baie vreemd te wees vir Afrikaanssprekende studente.

Die Afrikaanse sinonieme *bestee* en *spandeer* het in die volgende toetsitem tot verwarring gelei.

besteed

We hebben veel aandacht ___ aan de mooie illustraties.

Hebt u nu werkelijk al uw geld ___ aan die dure boeken?

13 studente skryf *bestee*, 18 *spandeer*. Tog is dit wat Afrikaans betref duidelik ongewoon om *aandag te spandeer* aan iets.

In 'n aantal ander gevalle het 'n ietwat ongewone kollokasie nie alle studente van stryk gebring nie:

koud

Brr, zelfs met deze dikke jas heb ik het nog ___.

In de winter is het in Nederland soms erg ___.

Hier was daar 81 regte antwoorde, al is die kollokasie *koud hebben* onbekend. Die konteks van die tweede sin het waarskynlik die deurslag gegee.

was

___ jij gisteren op het schoolfeest?

Je mag de bloes bij het vuile ___ doen.

Die woord *was* behaal een van die hoogste tellings – 73 – ten spyte van die feit dat ons nie in Afrikaans sê jy *doen* iets in die was nie.

aanbrengen

Wat u geschreven hebt vind ik heel goed, maar ik zou hier en daar nog wat verbeteringen in de tekst willen ___.

Voor we de verlichting ___ moeten we eerst het plafond schilderen.

Alhoewel die kollokasie *verlichting aanbrengen* onbekend is in Afrikaans (trouens so ook die woord *verligting* in hierdie betekenis) skryf 26 studente wel *aanbring* hier.

6.2.2.3 Netwerkkennis

Hier dink mens veral aan die hele netwerk in die mentale leksikon waarvan die woord deel uitmaak, en verhoudings soos sinonimie en homonimie, waarin 'n betrokke woord tot ander

woorde in die leksikon staan. Ook verskillende betekenisonderskeidings (polisemie) is hier ter sprake.

(i) Homonimie

Waar die betekenis van beide woorde bekend is in Afrikaans en die woorde ook in Afrikaans homonimie is, sou mens verwag dat studente hier nie moes gesukkel het nie, en die resultate ondersteun inderdaad dié siening in 'n mate. Dit is egter vreemd dat nie al 82 studente in die onderstaande gevalle die regte antwoorde kon invul nie. Slegs 'n paar voorbeelde word genoem – daar is baie meer.

was

Soos hier bo opgemerk, kon 73 studente hierdie woord korrek invul.

waar

Het is niet ___ dat Den Haag groter is dan Londen.

De plaats ___ je woont is niet belangrijk.

67 studente kon hier *waar* invul.

licht

Het ___ van die zon is mij te sterk vandag.

De tas is heel ___, die kan ik makkelijk dragen.

Mens sou soortgelyke resultate as met *waar* verwag, maar slegs 44 het die regte woord (weliswaar met die Afrikaanse spelling) ingevul.

In die volgende gevalle is die twee woorde nie in Afrikaans homonimies nie, want die vorm (byvoorbeeld die imperfektum of voltooid deelwoord) kom nie in Afrikaans voor nie:

bleek

Uit de resultaten van dit onderzoek ___ dat kinderen te weinig aan sport doen.

Toen ze hoorde dat haar man dood was, werd ze helemaal ___.

12 regte antwoorde

geleden

Hebben jullie veel schade ___ door die overstroming?

Het is vijf weken ___ dat ik hem nog gezien heb.

2 regte antwoorde.

(ii) Polisemie

Kennis van al die polisemiese waardes van 'n woord ressorteer ook onder netwerkkenis. Metaforiese betekenisoordrag is dikwels ter sake by polisemie. Hierdie oordrag is natuurlik

dikwels ook bekend in Afrikaans, maar die Afrikaanse woordvorm pas nie altyd in beide sinne nie. Dit is byvoorbeeld die geval met *sloot*.

(iii) *Meerfunksionaliteit*

Die verskil tussen die Nederlandse en Afrikaanse morfologie lei tot verwarring by dié items waar Afrikaans telkens 'n ander woordvorm het wanneer die woordsoort verskil, maar Nederlands nie. 'n Paar voorbeelde ter illustrasie:

geloof (s.nw. en ww.)

___ niet alles wat hij zegt.

Het katholieke ___ is nog altijd zeer sterk in Polen.

Afrikaans ken nie die woord *geloof* (*gelooven*) as werkwoord nie, slegs as selfstandige werkwoord.

dromen (s.nw. en ww.)

Ik heb 's nachts vaak mooie ___.

Zij ___ er al jaren van in het buitenland te gaan wonen.

verlaten (voltooide deelwoord en adjektief)

Karel heeft zijn vrouw ___ voor een veel jongere vriendin.

Op dit ___ terrein stond alleen een oude fabriek.

7. Gevolgtrekking

Hipotese 1: Afrikaanssprekendes beskik wel oor goeie en voldoende reseptiewe (passiewe) kennis van die Nederlandse woordeskat, maar oor bitter min produktiewe kennis.

Die resultate wys dat studente inderdaad nie kon demonstreer dat hulle oor 'n noemenswaardige produktiewe kennis beskik nie. Die feit dat hulle so gesukkel het om sekere voor die hand liggende items soos *afstand* en *lui* te produseer, dikwels omdat hulle die kontekssinne duidelik nie goed genoeg verstaan het nie, dui daarop dat ook hulle passiewe kennis van Nederlands te kort skiet.

Hipotese 2: Afrikaanssprekendes beskik oor sowel breedte- as dieptekennis van die Nederlandse woordeskat.

Hierdie hipotese is onomwonde as verkeerd bewys. Op die frekwensievlak van 7 000 woorde was daar min regte antwoorde en die algehele resultate wys dat veral dieptekennis ontbreek.

Die navorsingsvraag (Watter hiante is daar in die studente se Nederlandse woordeskatkennis?) is in paragraaf 6.2 deeglik uitgepluis.

8. Perspektief

Die gevolgtrekking rakende die hipoteses wat gestel is en die resultate van die toets is nie alleen teleurstellend nie, maar ook kontra-intuïtief. Dit vertel nie die volle waarheid nie. 'n Produktiewe-woordeskat-toets soos hierdie een van Beheydt is iets meer en iets anders as om die “onderlinge verstaanbaarheid” tussen die twee tale te toets, alhoewel hierdie verstaanbaarheid by implikasie wel getoets is. 'n Paar opmerkings is nodig om vir die nodige perspektief te sorg.

Gegewe die powere resultate lyk dit eerstens merkwaardig dat die Afrikaanssprekende studente die toets in 'n hoë mate verstaan het en probeer het om dit te beantwoord. Die oorgrote meerderheid het nog nooit tevore Nederlands te lese gekry nie. Die ooreenkomste tussen die twee tale is groot genoeg dat so 'n toets nie totaal en al onmoontlik is nie.

Die hele kwessie rakende die studente se passiewe woordeskatkennis is duidelik ingewikkelder as wat die resultate suggereer. Letterkundedosente in ons departement neem byvoorbeeld aan dat studente wat die modules Nederlandse poësie en prosa neem, oor 'n reseptiewe woordeskatkennis van derduisende woorde beskik – hulle moet nie alleen gedigte van byvoorbeeld Gezelle, Nijhoff en Achterberg en romans deur Elsschot, Mulisch, Haasse en Van Dis selfstandig kan lees nie, maar ook Nederlandse artikels met 'n akademiese inslag. Eerstejaarstudente in die taalkunde klas kan sonder noemenswaardige moeite 'n artikel in *Onze Taal* oor vroulike funksiebenaminge lees en die argumentasie daarin volg – dit blyk uit die klasbespreking nadat hulle die artikel selfstandig tuis gelees het. Studente beskik dus wel oor die nodige woordeskatkennis om moeilike Nederlandse tekste te kan lees, al is dit nie altyd sonder moeite aanvanklik nie. Gegewe hierdie vermoë, maar met die teleurstellende toetsresultate ook in gedagte, sou 'n mens dus meer genuanseerd tot die gevolgtrekking kon kom dat die studente se passiewe (lees)kennis van Nederlands voldoende is, maar beslis nie optimaal nie.

Die vlak van die studente se kennis van die *Afrikaanse* woordeskat is vanselfsprekend nie in hierdie toets verreken nie, maar dit het miskien 'n beduidende invloed op hul prestasie in hierdie *Nederlandse* woordeskattoets gehad. Dit is moontlik dat die toets indirek ook die vlak en omvang van hul kennis van Afrikaans meet.³ Die verweefdheid van die Afrikaanse en Nederlandse leksikons is iets waarvan deeglik rekening gehou moet word by die interpretasie van die resultate.

'n Bykomende faktor wat die toetsresultate kon beïnvloed het, is die feit dat die konteks waarbinne die woorde in hierdie toets opgetree het, besonder skraal is. Dit is moontlik dat 'n ryker invoer tot ander resultate sou kon lei.

Verder kompliseer die gebruik van 'n *produktiewe*-woordeskat-toets sake aansienlik. Wat Afrikaanssprekendes betref, is dit duidelik dat reseptiewe kennis nie sonder meer omskakel in produktiewe kennis nie. Produktiewe kennis hou in dat studente die woord moet ken en uit hulle mentale leksikon moet kan opdiep, en hierdie mentale leksikon is, wat ons studente betref, Afrikaans, nie Nederlands nie. Subtiele verskille wat deur die toets blootgelê is en waardeur die interne organisasie van die Afrikaanse leksikon in vergelyking met die

Nederlandse blootgelê word, het wel duidelik geword, maar dat daar verskille is, weet mens al vooraf.

Die vraag wat bly spook en waarop hierdie ondersoek helaas nie 'n duidelike antwoord bied nie, is: Wat is getoets? Kennis van die Nederlandse of die Afrikaanse leksikon of beide? Afrikaans neem 'n interessante, eiesoortige posisie hier in. Om uit die resultate van die toets algemeen-geldende afleidings te maak, is doodeenvoudig nie moontlik nie.

Die begrip *lexical inferencing* word dikwels gebruik binne die konteks van tweedetaallesvermoë, en dit is 'n begrip wat nuttig is wanneer mens die vermoë van Afrikaanssprekendes om Nederlands te lees en te verstaan (die reseptiewe vaardigheid), wil begryp. Studente moes gebruik maak van hierdie vaardigheid (en kennis van die Afrikaanse woordeskat, natuurlik) om die kontekssinne te verstaan, maar dit het nie noemenswaardig gehelp om woorde te produseer nie.

Die tydsfaktor was miskien ook belangrik. Studente het nie tyd gehad om meer as een keer deur die lys woorde te gaan nie – dit is moontlik dat meer tyd dalk tot beter resultate kon lei.

Hier bo is in 'n groot mate gespekuleer oor die moontlike redes vir die swak resultate wat die studente in die toets behaal het. 'n Opvolgstudie, wat *reseptiewe* woordeskatkennis binne 'n baie ryk konteks toets, is nodig om wat nou spekulاسie is, duideliker vas te stel.

'n Onderhoudsvraelys waar respondente gevra kan word wat die struikelblokke is in die verstaan of produseer van die korrekte woord uit die mentale leksikon, kan ook meer betroubare inligting gee.

'n Laaste oordeel is dat dit miskien van weinig nut is om so 'n soort woordeskattoets te gebruik. Dosente wat Nederlands as vreemde taal (laat dit maar daar om te spekulاسie oor hoe vreemd Nederlands dan ook mag wees) of Nederlandse letterkunde aanbied, kan hulle tyd veel beter daaraan bestee om nuttige strategieë vir die uitbreiding van sowel die passiewe as die aktiewe woordeskat aan die leerders voor te stel. Vir so 'n kursus hoef mens ook nie veel verder te kyk as na lees en luister as dié strategieë wat die beste resultate sal lewer nie. Hoe groter die invoer, hoe groter die resultate, en met veel minder inspanning as by tale wat nie so nou verwant aan Afrikaans is nie. Ter begeleiding van 'n goed-beplande lees-en-luisterkursus met 'n groot verskeidenheid tekste sou ek 'n goeie kontrastief-gebaseerde taalgids voorstel. Indien reëlmatige spellingverskille ten aanvang sistematies uitgewys word, en veral die Nederlandse werkwoordstelsel indringend aandag kry, kan daar gespekuleer word dat studente binne 'n maand of drie baie beter in die woordeskattoets behoort te vaar.⁴

Bibliografie

Beeckmans, R., J. Eyckmans, V. Kanssens, M. Dufranne en H. van de Velde. 2001. Examining the Yes/No vocabulary test: Some methodological issues in theory and practice. *Language Testing*, 18(3):235–74.

- Beheydt, L. 2007. De dubbele pregnante contexttoets als productieve woordenschattoets voor Nederlands als vreemde taal. In Fenoulhet (red.) 2007.
- Bogaards, P. 2000. Testing L2 vocabulary knowledge at a high level: The case of *Euralex French Tests*. *Applied Linguistics*, 21(4):490–516.
- Bogaards, P. en B. Laufer (reds.). 2004. *Vocabulary in a second language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Bosch, B. 1997. Die leksikon van volwasse aanleerders van Afrikaans: 'n Taalaanleerdersgesentreerde beskouing. *Per Linguam*, 13(2):23–37.
- Botha, T.J.R. (red.). 1989. *Inleiding tot die Afrikaanse Taalkunde*. Pretoria: Academica.
- Carstens, W.A.M. 2003. *Norme vir Afrikaans*. Pretoria: Van Schaik.
- De Kleijn, P. 2005. *Alexander: leerboek ter uitbreiding van de Nederlandse woordenschat van anderstaligen*. Amsterdam: Rozenberg.
- De Villiers, M. 1983. *Nederlands en Afrikaans*. Goodwood: Nasou.
- Fenoulhet, J. (red.). 2007. *Neerlandistiek in contrast: Bijdragen aan het Zestiende Colloquium Neerlandicum*. Amsterdam: Rozenberg.
- Kinsella, V. (red.). 1980. *Language teaching surveys I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. 1986. Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research. *IRAL*, 24(1):69–75.
- Laufer, B. en P. Nation. 1999. A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1):33-51.
- Meara, P.M. 1980. Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. In Kinsella (red.) 1980.
- Meara, P. en B. Buxton. 1987. An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, 4(2):142–51.
- Meara, P. en T. Fitzpatrick. 2000. Lex30: An improved method of assessing productive vocabulary in L2. *System*, 28(1):19-30.
- Nation, P. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- . 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nederlandse Taalunie. 2006. Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

O'Loughlin, K. 1995. Lexical density in candidate output on direct and semi-direct versions of an oral proficiency test. *Language Testing*, 12(2):217–37.

Ponelis, F. 1989. Nederlands-Afrikaans: Die Europese agtergrond van Afrikaans. In Botha (red.) 1989.

Raidt, E.H. 1991. *Afrikaans en sy Europese verlede*. Kaapstad: Nasou.

Read, J. 1998. Word associates test. <http://www.lextutor.ca/test/associates> (6 Mei 2011 geraadpleeg).

Read, J. 2000. *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

—. 2004. Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? In Bogaards en Laufer (reds.) 2004.

Read, J. en C.A. Chapelle. 2001. A framework for second language vocabulary assessment. *Language Testing*, 18(1):1–32.

Schmitt, N. en M. McCarthy. 1997. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. 2002. *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Singleton, D. 1990. *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Singleton, D. en D. Little. 1991. The second language lexicon: Some evidence from learners of French and German. *Second Language Research*, 7(1):61–81.

Swart, C. 2003. Uitdagings vir die Afrikaanse leksikograaf ten opsigte van Nederlandse lemmata in 'n vertalende Nederlands-Afrikaanse woordeboek. *Lexikos*, 13:240–9.

Eindnotas

¹My dank aan Ludo Beheydt, wat sy toets aan my beskikbaar gestel het.

²Die resultate van die toets het daartoe gelei dat meer gedetailleerde aandag geskenk word aan reëlmatige klank- en spelverskille tussen Afrikaans en Nederlands in die kursus Leer Nederlands.

³Die uitslae van die verpligte taaltoetse wat studente deesdae moet aflê, en die ervaring van dosente, dui daarop dat Afrikaanssprekende studente se woordeskat toenemend gebrekkig

word. Hulle beskik nie noodwendig meer oor aktiewe kennis van sekere woorde en betekenisonderskeidings van woorde nie. Leksikale soepelheid neem merkbaar af – daardie tipe kennis wat studente byvoorbeeld sou help om die Nederlandse *denken* aan die Afrikaanse *dink* te koppel omdat hulle vertrouwd is met die Afrikaanse woorde *denker* en *herdenk*.

⁴Dit val buite die bestek van hierdie artikel om meer uitvoerig te verwys na strategieë wat gevolg kan word. Binne die Suid-Afrikaanse konteks is daar nog weinig (indien enige) sistematiese navorsing hieroor gedoen. Gegewe die klein poel tweedetaalonderrigspesialiste in Suid-Afrika met Nederlands as fokustaal, sal sodanige tipe navorsing verkieslik binne spanverband gedoen moet word.