

Onderwysstudente se motivering om Afrikaans as tweedetaal in 'n minderheidskonteks te leer: 'n gevallestudie

Loraine Prinsloo-Marcus

Loraine Prinsloo-Marcus, Departement Linguistiek, Universiteit van KwaZulu-Natal

Opsomming

Volgens Guilloteaux en Dörnyei (2008:55–6) is motivering die primêre dryfkrag vir die aanleer van 'n tweedetaal (T2), nie net in terme van die aanvangs daarvan nie, maar ook in terme van die volhoubaarheid. In hierdie kwalitatiewe gevallestudie ondersoek en lewer ek verslag oor Afrikaans-tweedetaalonderwysstudente, wat ingeskryf het vir die module Afrikaans Kommunikasie 110 by die Skool vir Opvoedkunde aan die Universiteit van KwaZulu-Natal (UKZN), se motivering om Afrikaans te leer. Dit vorm deel van 'n groter PhD-studie oor studente se motivering om Afrikaans as T2 te leer en hul bereidwilligheid om Afrikaans te praat (Prinsloo 2017). Die navorsingsvraag waarop hierdie artikel fokus is: *Wat is onderwysstudente se motivering om Afrikaans as T2 te leer?*

Die data-insamelingsproses wat ek gekies het, het my in staat gestel om te identifiseer wat die onderskeie deelnemers se motiveringsvlakke is om Afrikaans te leer. Deelnemers het 'n vraelys voltooi, gevolg deur een-tot-een opvolgonderhoude.¹ Ek het die data in beheerbare eenhede verdeel en tematies gekodeer. 'n Lys van hoofpersepsies is dienooreenkomstig opgestel deur veral op Dörnyei (1994) se raamwerk vir T2-motivering te steun en as aanvulling is Williams en Burden (1997) se uitgebreide raamwerk vir die motivering vir taalleer in ag geneem.

Die data-ontleding het op drie aspekte gefokus: (i) die deelnemers se persepsies van hul gevoelens oor Afrikaans, (ii) die deelnemers se persepsies van die leer van Afrikaans oor die algemeen, asook (iii) hul persepsies van die leer van Afrikaans op universiteit. Die studie het bevind dat deelnemers wat gemotiveerd was om Afrikaans op skool te leer, meestal ook gemotiveerd is om Afrikaans op universiteit te leer. Hierdie motivering blyk meer ekstrasiek te wees. Invloede sluit in persepsies van die kurrikulumvereistes, persepsies van die taal en gevoelens oor die leer van die taal. Die rol van die leerkrag in die klaskamer het in die deelnemers se persepsies van hul motivering om Afrikaans te leer na vore getree. Die

hoeveelheid blootstelling aan Afrikaans in die Afrikaansklaskamer blyk ook 'n beduidende rol te speel in die ontwikkeling van deelnemers se selfvertroue ten opsigte van hul eie Afrikaans-taalvermoë, wat skakel met hul motivering om Afrikaans op universiteit te leer.

Die artikel belig die leer van Afrikaans in KwaZulu-Natal (KZN), veral by UKZN, waar die taal op 'n statistiese vlak as minderheidstaal gesien word, en dit verleen 'n spesifieke kontekstuele kompleksiteit aan hierdie studie.

Trefwoorde: motivering; tweedetaalaanleer; voorgraadse opleiding van onderwysers

Abstract

Pre-service teaching students' motivation to learn Afrikaans as L2 in a minority context: A case study

This paper reports on the findings of a more extensive qualitative PhD case study on Afrikaans second language (L2) speakers' motivation to learn the language in a pre-service teaching curriculum (Prinsloo 2017). The study is located within the School of Education at the University of KwaZulu-Natal (UKZN), Durban, South Africa. The research question is: *What are pre-service teaching students' perceptions of their motivation to learn Afrikaans as L2?* There is very little research within a South African context on L2 learning motivation, where students have limited exposure to the language outside the classroom. The context of learning Afrikaans as an L2 (at an English-language university) in KwaZulu-Natal (KZN), the province with statistically the smallest number of Afrikaans speakers, is a critical element of the paper. The paper aims to describe pre-service teaching students' perceptions of their motivation to learn Afrikaans as L2 by using a thematic data analysis method.

Participation in the study was voluntary and sampling purposive. The participants were all non-mother tongue speakers of Afrikaans, mostly African and Indian female students, registered for the Afrikaans Kommunikasie module. At the time of this study, the 16-credit module was offered to students in the School of Education. Students were required to complete a module in a language that was not their mother tongue. Participants completed a questionnaire, followed by one-on-one interviews during which they reflected and elaborated on their responses given in the initial questionnaire.

According to Guilloteaux and Dörnyei (2008:56), a prominent researcher in language learning motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long term goals without sufficient motivation. "Similarly, appropriate curriculum and good teaching are not enough on their own to ensure student achievement – students also need to have a modicum of motivation" (Guilloteaux and Dörnyei 2008:56). In my case study, I construe language learning motivation as the cognitive and/or emotional need to learn a language for whatever intrinsic or extrinsic reasons, which gives rise to a period where learning occurs to obtain an internally or externally set goal (Williams and Burden 1997:120).

In the early nineties, Dörnyei's (1994) research on L2 learning motivation revealed that the classroom setting and contextual environment play a more significant role in a person's motivation to learn an L2 than previously thought. Dörnyei (2001:13) noted that:

so much is going on in a classroom at the same time that no single motivational principle can possibly capture this complexity [...] Therefore, in order to understand why students behave as they do, we need a detailed and most likely eclectic construct that represents multiple perspectives.

Dörnyei's (1994) layered (micro-perspective) framework on language learning motivation was used during the data analysis phase to draw up and describe students' main perceptions of their motivation to learn Afrikaans as L2, as it emphasises the context in which L2 learning takes place. The framework refers to motivational components at various levels in the learning environment – the language level, learner level, and learning situation level. I analysed the textual data of the questionnaire and follow-up interview by breaking it up into manageable units to allow me to identify themes. During data analysis, the identified themes were placed into main perception categories by linking it to Dörnyei's motivational levels, as specified in his framework. While drawing up students' main perceptions, I also consulted Williams and Burden's (1997) extended framework for language learning motivation, which provides a detailed summary of motivational components relevant for the teaching and learning of an L2.

The data analysis focused on three aspects: (i) participants' perceptions of their feelings about Afrikaans, (ii) participants' perceptions of the learning of Afrikaans as L2 in general, as well as (iii) participants' perceptions of learning Afrikaans as L2 specifically at university. The study found that participants who were motivated to learn Afrikaans at school are, in the main, also motivated to learn Afrikaans at university. This motivation seems to be more extrinsic. Extrinsic motivation involves intentional behaviour to obtain an external goal or to achieve something practical. These goals include obtaining good marks in Afrikaans, passing the Afrikaans module to get the necessary credits, to meet parents' or lecturers' expectations, or to avoid having to learn another language which might seem more difficult.

The main perceptions, along with Dörnyei's (1998) various motivational levels, that came to the fore in the analysis of the participants' perceptions of their motivation to learn Afrikaans as L2 relate to the following:

- perceptions of students' own Afrikaans language competency (learner level);
- feelings about the language (language level);
- exposure to Afrikaans (language level);
- previous learning experiences of Afrikaans – at school (learning situation level);
- perceptions of the Afrikaans classroom environment – at university (learning situation level);
- perceptions of the Afrikaans educator – at school and university (learning situation level);
- the difficulty-level of Afrikaans (learning situation level);
- perceptions of curriculum requirements (learning situation level); and
- the usefulness of Afrikaans (language level).

With regard to participants' perceptions of their previous learning experiences of Afrikaans – at school (learning situation level) and their perceptions of the Afrikaans classroom environment – at university (learning situation level), the issue of the amount of exposure to Afrikaans in the Afrikaans classroom frequently came to the fore. It seemed to play a significant role in developing students' self-confidence in their Afrikaans language competencies, as their exposure to Afrikaans outside the classroom is somewhat limited. Participants' perceptions revealed that

they prefer smaller language classes that would allow greater opportunity to get to know one another, which could lead to their feeling more comfortable speaking Afrikaans in the classroom.

The participants' perceptions of the Afrikaans classroom environment and previous learning experiences emphasised the educator's important role in the classroom context. Afrikaans educators must be passionate and motivated to teach the language. These perceptions link with the context in which the study occurred. The Afrikaans Kommunikasie module is taught to potential Afrikaans educators, with some students explicitly identifying themselves as future Afrikaans educators. After completing the Afrikaans Kommunikasie module, students are allowed and may be expected to teach Afrikaans at the primary school level. Therefore, the pre-service teachers have to develop their Afrikaans L2 competencies in the university lecture hall to help prepare them to teach the language as an L2 at school. The implication is that my study's context is more specific than in a study where the participants are general Afrikaans L2 students in, for example, a BA-degree.

My study recommends that educators (at school and university level) in KZN carefully consider implementing language teaching approaches that will be the most beneficial in a context where students have limited exposure to Afrikaans as L2 outside the classroom. Against this background, I suggest using approaches such as a communicative language teaching approach and a task-based language teaching approach. These approaches include real-life tasks and opportunities to develop communicative competence in the Afrikaans L2 classroom. Implementing this or similar practices could help students to develop their Afrikaans communicative competencies in the classroom more effectively, seeing that their exposure to the language in KZN and at UKZN is limited outside the classroom.

Keywords: Afrikaans as L2; L2 language learning; language learning context; motivation; pre-service teaching curriculum

1. Inleiding

Menige internasionale studies het al die verband tussen spesifiek motivering en taalverwerwing aangetoon (Dörnyei 2003; Gardner 2005; Rueda en Chen 2005; Guilloteaux en Dörnyei 2008; Gonzales 2010). Guilloteaux en Dörnyei (2008:56) merk op dat:

without sufficient motivation, individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long term goals. Similarly, appropriate curricula and good teaching are not enough on their own to ensure student achievement – students also need to have a modicum of motivation.

In die Suid-Afrikaanse veeltaligheidskonteks speel motivering by T2-verwerwing ook 'n belangrike rol. Die navorsingsvraag wat in hierdie kwalitatiewe gevallestudie bespreek word, plaas die klem op T2-motivering en lui soos volg: *Wat is onderwysstudente se motivering om Afrikaans as T2 te leer?* My studie is direk gekoppel aan onderwysstudente wat Afrikaans as T2 op tersiêre vlak leer vir 'n spesifieke professionele doeleinde in KZN (Prinsloo 2017). Die doel van die navorsing is om deur middel van noukeurige data-beskrywings te beskryf wat studente se persepsies is van hul motivering om Afrikaans as T2 te leer in 'n provinsie waar dit as 'n minderheidstaal beskou kan word. Vir hierdie doeleinde word daar veral op Dörnyei

se raamwerk vir T2-motivering gesteun, aangesien dit 'n mikroperspektief van T2-motivering verskaf en klem lê op die konteks van die leer van 'n T2 (Dörnyei 2003:12). Williams en Burden (1997) se uitgebreide raamwerk word by die bespreking betrek omdat dit 'n omvattende opsomming verskaf van motiveringskomponente wat vir die onderrig en aanleer van 'n T2 relevant is.

Wat hierdie studie uniek maak, is dat die onderwysstudente Afrikaans as T2 leer in 'n konteks waar die taal op 'n statistiese vlak as 'n minderheidstaal beskou word, in beide KZN en UKZN. Afrikaans beklee 'n paradoksale posisie – dit is statisties 'n minderheidstaal in KZN wat 'n relatief groot aantal leerders kies om as T2 te leer, al is Zoeloe en Xhosa se statistiese posisies sterker. Wat die onderrig van Afrikaans as T2 in KZN betref, sal daar moontlik ander faktore wees wat 'n rol sou kon speel by die leer daarvan en wat sou verskil van (byvoorbeeld) dié wat 'n rol speel by die leer van Engels as T2. Moontlike redes hiervoor is dat Engels as 'n wêreldtaal beskou word en dat Engels-T2-leerders meer blootstelling aan Engels buite die klaskamer sal kry, aangesien 13,2% van KwaZulu-Natal se bevolking die taal as hul moedertaal beskou (Statistiek Suid-Afrika 2011). Afrikaans as T2 se status en gebruikswaarde verskil uiteraard van T2-wêreldtale soos Engels. Dit hou implikasies vir studente se T2-motivering in. Hierdie feit, gekoppel aan die marginale aard van Afrikaans nie net in KZN nie, maar veral by UKZN, verleen 'n spesifieke kontekstuele kompleksiteit aan hierdie studie se bydrae tot die diskoers oor die leer van 'n T2. Die leer daarvan vind ook plaas by UKZN waar dit grootliks uitgesluit word by die universiteit se gesprek oor transformasie (Van der Berg 2014). Hierdie gegewens kan verskeie implikasies inhou vir die navors van 'n T2 in 'n ruimte waar die T2-leerders nie veel blootstelling aan die taal kry nie.

Nog 'n belangrike aspek met betrekking tot die konteks van die studie is dat Afrikaans onderrig word aan potensiële leerkragte, met party studente wat hulself spesifiek as Afrikaansleerkragte sien. Die deelnemers aan die studie se doelwit om Afrikaans as T2 te leer, skakel met hul professionele rol en identiteit as toekomstige leerkragte, aangesien die moontlikheid bestaan dat daar van hulle verwag kan word om Afrikaans minstens op primêre vlak te onderrig. Die onderwysstudente moet hul T2-vaardighede in die universiteitsklaskamer verbeter, omdat hulle dit in die skoolklaskamer sal gebruik indien hulle Afrikaans as T2 moet onderrig. Dit impliseer dat die konteks van hierdie studie meer spesifiek is as wat dit sou wees as die deelnemers algemene taalstudente in byvoorbeeld 'n BA-kursus was. In só 'n geval sou die studie heelwat ander implikasies gehad het.

Studente mag moontlik intrinsiek gemotiveerd wees om Afrikaans as 'n T2 te leer weens onder andere hul liefde vir die taal en die taalgemeenskap, omdat hulle graag veeltalig wil wees, die leer van Afrikaans geniet en hul vaardighede wil verbeter. Ekstrinsieke motiverings word weer aangevuur deur die doelwit om iets ekstern te bereik en/of om iets prakties te behaal – soos byvoorbeeld om goeie punte te behaal, om Afrikaans as vak te slaag en sodoende aan kurrikulumvereistes te voldoen, om ouers tevrede te stel, om 'n beloning te kry, of selfs om straf te vermy (Noels, Pelletier, Clément en Vallerand 2003). Indien ons meer te wete kom oor wat studente se persepsies is, kan dit pedagogiese implikasies inhou.

Alhoewel motivering 'n belangrike rol speel by T2-verwerwing, veral in die Suid-Afrikaanse veeltaligheidskonteks, handel Suid-Afrikaanse studies wat motivering om Afrikaans te leer insluit, egter nie spesifiek oor T2-motivering nie. 'n Voorbeeld hiervan is Noke (2013) se plaaslike magisterstudie oor die verband tussen denkontwikkeling ('n kognitiewe veranderlike) en prestasie in Afrikaans as T2 van 174 swart hoërskoolleerders. In haar studie het sy kognitiewe

en affektiewe veranderlikes, asook leerstyl wat verband hou met prestasie in die leer van Afrikaans as T2, nagevors. Die bevindinge het laat blyk dat selfkonsep, geheue, verbale begrip en motivering as die vernaamste veranderlikes beskou kan word wat met die prestasie in Afrikaans as T2 verband hou (Noke 2013:3). Motivering het in Noke se studie 'n rol gespeel in hoe goed of sleg leerders in Afrikaans as T2 op skoolvlak presteer het.

Daar word ook in Du Toit (2006) se studie aangevoer dat motivering as 'n dominante determinant van T2-verwerwing gesien kan word. In haar studie het sy bepaal watter faktore 'n rol speel in die aanleer en onderrig van Afrikaans as T2 by vyf hoërskole in Ikageng ('n woongebied in die Potchefstroom-distrik). Agt leerkragte en 504 leerders vanaf graad 8 tot 11 het aan die studie deelgeneem. Die studie het die invloed van verskeie politieke-kulturele, sosiokulturele en individuele faktore op die leer en onderrig van Afrikaans as T2 bevestig. In haar studie argumenteer Du Toit (2006:74) dat motivering, wat deel vorm van individuele faktore,

'n relatiewe stabiele leerdereienskap is wat gebaseer is op a) die leerder se sosiale persepsies, b) algemene houdings teenoor die tweede-/vreemdetaal-leersituasie, die leerkrag en kursus, en c) interetniese kontak en selfvertroue.

In beide die bogenoemde studies, word daar aangedui hoe motivering deel vorm van 'n reeks faktore wat te make het met individuele leerderverskille en affektiewe veranderlikes wat die leer en onderrig van Afrikaans as T2 beïnvloed (sien ook die volgende magisterstudies: Ramnarain 2004 en Greyling 2014). Die hoofokus is egter nie op die T2-motivering nie. Kreishan en Al-Dhaimat (2013:52) voer aan dat studies oor motivering en die aanleer van 'n T2 grotendeels handel oor T2-leersituasies waar die teikentaal baie gebruik word. Daar is egter 'n tekort aan navorsing in Suid-Afrika oor motivering en die aanleer van Suid-Afrikaanse inheemse tale, veral in provinsies waar dit as minderheidstaal gesien word. Hierdie tekort is aanwesig in navorsing wat handel oor die motivering om Afrikaans as T2 op tersiêre vlak te leer. Die navorsing van T2-motivering in Suid-Afrika kan 'n waardevolle bydrae lewer tot studies oor die bevordering van die leer van minderheidstale of T2-tale in Suid-Afrika in kontekste waar dié taal nie baie gebruik word nie. Dit kan ook 'n belangrike bydrae lewer tot studies wat handel oor Taal vir Spesifieke Doeleindes (TSD)-kursusse (Greyling 2014).

Wat volg is die beligting van relevante T2-verwerwingsteorieë wat skakel met T2-motivering en die konteks waarin dit geskied. Ek bespreek daarna Dörnyei se raamwerk (1994) vir T2-motivering en ek verskaf 'n definisie van T2-motivering soos wat dit in hierdie betoog gesien word. Die bespreking verskuif dan na die data-insamelingsproses en data-ontleding, gevolg deur 'n bespreking van die proefpersone se hoofpersepsies van hul motivering om Afrikaans as T2 te leer.

2. Motivering om 'n T2 te leer

Volgens Dörnyei en Ushioda (2011) is daar drie aspekte rakende motivering wat 'n uitdaging aan die navorser stel. Eerstens het hulle bevind dat motivering abstrak is en nie direk waargeneem kan word nie, wat beteken dat daar geen objektiewe maatstawwe is waarvolgens motivering gemeet kan word nie. Alle motivering is onderhewig aan inherente subjektiwiteit, en die uitdaging vir die navorser is om die vlak van subjektiwiteit tot 'n minimum te beperk. Tweedens is motivering 'n multidimensionele konstruksie, daarom moet navorsers bewus wees

daarvan dat die motiveringsvlak, of die konsep van motivering waarop hulle fokus, moontlik slegs 'n gedeelte van die ingewikkelde psigologiese konstruksie verteenwoordig (Dörnyei en Ushioda 2011:200). Derdens is motivering nie konstant nie maar eerder dinamies. Dit beteken dat dit op 'n dinamiese wyse verander met die verloop van tyd as gevolg van persoonlike ontwikkeling, asook veelvlaklike interaksies met omgewingsfaktore en ander individuele veranderlikes. Navorsers moet daarom in ag neem hoe akkuraat 'n enkele bestudering van motivering as deel van gedrag in terme van T2-aanleer is.

Motivering in T2-aanleer word, soos vermeld, geassosieer met die affektiewe faktore wat taalverwerwing beïnvloed (Gardner en Lambert 1972; Moodley 1994; Dörnyei 1998; Chambers 1999; Gonzales 2010). Volgens Kreishan en Al-Dhaimat (2013) is motivering 'n bepaler van menslike gedrag en lei dit die gedrag in 'n bepaalde rigting. Hulle verwoord dit soos volg: “motivation, as an inner drive, functions as the supplier of the initial drive and a stimulus to start learning; it is also the incentive for learners to persist during later stages of L2 study” (Kreishan en Al-Dhaimat 2013:52).

In Krashen (1982) se monitormodel word motivering, saam met houdings teenoor die teikentaal, ook gesien as uiters belangrik vir T2-verwerwing. Volgens sy affektiewefilter-hipotese kan swak T2-leerdermotivering veroorsaak dat min inset deur die affektiewe filter beweeg, wat die leer van Afrikaans negatief kan beïnvloed (Prinsloo 2017:26). Sou die leerder ongemotiveerd of angstig wees oor aspekte van die leer van 'n taal, soos die klaskamer, leerkrag of haar/sy vermoë om die teikentaal te bemeester, en die taalklas gesien word as eenvoudig 'n ruimte waar haar/sy swakhede blootgestel sal word, sal die affektiewe filter baie hoog gestel wees. Hierdie verhoogde stelling van die affektiewe filter bevorder nie die leer van die taal nie. Motivering kan dus 'n belangrike rol speel in T2-aanleer.

In hul boek, *Teaching and researching motivation*, verduidelik Dörnyei en Ushioda (2011) dat daar tot op hede nog nie met 'n omvattende motiveringsteorie vorendag gekom is wat op 'n integrerende wyse poog om al die motiewe vir T2-verwerwing saam te vat nie. Hieroor sê hulle (Dörnyei en Ushioda 2011:4):

It may well be the case that devising an integrative “super-theory” of motivation will always remain an unrealistic desire. After all, motivation theories intend to explain nothing less than why humans think and behave as they do, and it is very doubtful that the complexity of this issue can be accounted for by a single theory.

Die komplekse aard van motivering maak dit moeilik om 'n enkele omvattende definisie van motivering op die gebied van T2-verwerwing daar te stel. Die motivering om 'n T2 te leer word in my studie, as 'n verslag oor my breër studie, gesien as die kognitiewe of emosionele behoefte om Afrikaans as T2 op tersiêre vlak te leer, om watter intrinsieke of ekstrinsieke redes ook al, wat aanleiding gee tot 'n periode waar die aktiwiteit van leer voortgesit word om 'n interne of eksterne doelwit te bereik (Williams en Burden 1997:120). T2-motivering word as dinamies beskou en daar word geensins gesuggereer dat die deelnemers se motivering in die toekoms onveranderd sal bly nie.

Die bespreking wat volg belig sekere T2-verwerwingsteorieë, omdat dit klem op motivering in konteks lê. Dörnyei se 1994-raamwerk vir T2-motivering wat vir hierdie studie van belang is, veral by die data-ontleding, word daarna bespreek.

2.1 T2-verwerwing en konteks

Dörnyei (2005:3–4) voer tereg aan dat alhoewel 'n T2 'n skoolvak is, waar byvoorbeeld die grammatikale reëls en leksikale items van 'n taal onderrig word, dit ook 'n sosiale en kulturele verbondenheid met die T2-kultuur toon. Die sosiale aspekte en dan veral die konteks waarin 'n T2 onderrig word, moet in ag geneem word.

Volgens Du Toit (2006) se studie oor die faktore wat die onderrig en leer van Afrikaans as T2 beïnvloed, is dit belangrik dat die kognitiewe, linguistiese en sosiale faktore wat 'n rol speel in T2-verwerwing geïntegreer moet word. Du Toit (2006:35) merk op dat navorsers in die laat 80's en vroeë 90's kognisie in T2-verwerwing as deel van 'n sosiale fenomeen gesien het. Hierby argumenteer Dörnyei (2005:4) dat daar nie slegs op die sosiale dimensie van T2-aanleer gefokus moet word nie:

the social dimension does not constitute the complete picture, and, depending on the actual context in which L2 learning takes place, [...] a range of other motivational aspects needs also to be considered.

T2-verwerwing moet daarom nie slegs kognitief of slegs sosiaal nagevors word nie. Dörnyei en Ushioda (2011:34) postuleer vervolgens dat:

[i]ndividual motivation is not simply “influenced by” sociocultural factors in the surrounding context, but the sociocultural context becomes attuned to the goals, standards and values of the collective participants who define the context and shape its practices. Sociocultural theory thus takes the view that people are not just products but also active producers of their own social and cultural environments.

Vygotsky se sosiokulturele teorie oor T2-verwerwing integreer juis hierdie kognitiewe en sosiale aspekte. By sy teorie kom dit onder meer daarop neer dat taal 'n instrument is vir versoening; dat leer plaasvind deur middel van gesprekvoering in interaksies met individue en die omgewing (Du Toit 2006). Dit is daarom belangrik om die konteks waarin leer geskied in ag te neem, veral as die leer plaasvind in 'n multikulturele en multitalige konteks. Motivering word gekonstrueer in 'n spesifieke konteks en word beïnvloed deur verskeie aspekte wat te make het met daardie konteks. Die sosiokulturele aspekte, veral die rol van die konteks, moet net so belangrik geag word as die kognitiewe aspekte.

Motivering in konteks, by die leer van 'n T2 (soos Afrikaans) in die formele klaskamerkonteks, kan in twee perspektiewe verdeel word (Dörnyei en Ushioda 2011:26–31). Die eerste perspektief handel oor die konteks as veranderlike en die tweede perspektief oor die integrering van motivering en die konteks.

As daar gekyk word na die eerste perspektief, die “konteks as veranderlike”-perspektief, word dit wat die motivering om taal te leer beïnvloed, in twee kategorieë verdeel. Die eerste verwys na die onderrigkonteks (waar byvoorbeeld die taak, die leermateriaal, evaluasie en groepstrukture 'n rol speel) en die tweede na die sosiale en kulturele konteks (waar die leerkrag, portuurgroep, skool, familie, kultuur en die samelewing invloede is).

In plaas daarvan dat die konseptualisering van die sosiale konteks gesien word as net nog 'n veranderlike wat individuele motivering beïnvloed, kan motivering in konteks as 'n individuele

en sosiale fenomeen gesien word (Dörnyei en Ushioda 2011:26). Dörnyei se 1994-raamwerk vir T2-motivering betrek juis beide die sosiale en kulturele aspekte deur ook die konteks van die leer van 'n T2 te belig. Dit bied 'n mikroperspektief van T2-motivering (Dörnyei 2003:12) en sal vervolgens bespreek word, omdat dit steun verleen het tydens die data-ontledingsproses waar persepsies in hoofkategorieë geplaas is.

2.2 Dörnyei (1994) se raamwerk vir T2-motivering

In die vroeë negentigerjare het daar vernuwing in die veld van T2-motivering plaasgevind. Daar is besef dat die klaskamerruimte en kontekstuele omgewing 'n groter invloed op motivering gehad het as wat aanvanklik aangevoer is (Dörnyei 2003). Dörnyei, as een van die navorsers wat begin het om die invloed van die leerkonteks na te vors, het in 1994 'n raamwerk vir T2-motivering saamgestel wat spesifiek die komplekse aard van die klaskamer in ag neem asook die klem plaas op die multidimensionele aard van T2-motivering. Dörnyei (2001:13) argumenteer soos volg:

so much is going on in a classroom at the same time that no single motivational principle can possibly capture this complexity [...] Therefore, in order to understand why students behave as they do, we need a detailed and most likely eclectic construct that represents multiple perspectives.

Dörnyei se raamwerk lê klem op drie kernvlakke, naamlik die taalvlak, leerdersvlak en leersituasievlak, vanuit 'n opvoedkundige uitgangspunt (Du Toit 2006:74). Die tabel wat volg toon die raamwerk aan:

Tabel 1. Dörnyei (1994) se raamwerk vir T2-motivering²

Taalvlak	Intrinsieke en ekstrinsieke motivering
Leerdersvlak	<ul style="list-style-type: none"> • Behoefte om te presteer • Leerder se selfvertroue • Angs by die gebruik van die T2 • Persepsies van eie taalbevoegdheid • Kousale attribusie • Selfdoeltreffendheid
Leersituasievlak Kursus-spesifieke motiveringskomponente Onderwyser-spesifieke motiveringskomponente	<ul style="list-style-type: none"> • Belangstelling • Relevansie • Verwagtinge • Bevrediging • Tipe gesagsrol • Direkte sosialisering van motivering • Modelling • Taakvoorstelling • Terugvoer

Groepsesifieke motiveringskomponente	<ul style="list-style-type: none"> • Doelgeoriënteerdheid • Norme en vergoeding • Groepkohesie • Klaskamer-doelwitstrukture
--------------------------------------	---

Pigott (2008) stel voor dat Dörnyei se model as 'n klaskamervriendelike model gesien moet word, wat die model dan veral relevant maak vir my studie weens die fokus op die klaskamer as konteks. Die model benader motivering vanuit drie gelyktydige perspektiewe deur 'n omvattende lys van motiveringskomponente te verskaf wat op taalvlak, leerdersvlak en leersituasievlak voorkom (Pigott 2008:6).

2.2.1 Die taalvlak

In Dörnyei se raamwerk hou die tipe motivering wat T2-leerders toon verband met hul *taalvlak*. Die taalvlak het te make met die kulturele, pragmatiese en intellektuele waardes wat daarmee geassosieer word (Du Toit 2006:74).

Alhoewel Dörnyei se raamwerk verwys na die instrumentele en integrerende motiveringsoriëntasies wat verband hou met die taalvlak, het ek besluit om gebruik te maak van die intrinsieke en ekstrinsieke motiveringsoriëntasies (soos ek alreeds in tabel een aandui). Van die redes hoekom ek besluit het op die intrinsieke en ekstrinsieke motiveringsoriëntasies, is dat dit nie soveel klem plaas op die aspek van integrasie met die teikentaal en die teikentaalkultuur as wat die integrerende en instrumentele motiveringsoriëntasies doen nie (Noels e.a. 2003:37).

Weens die fokus van my studie op veral die situasionele faktore van die leer van Afrikaans op tersiêre vlak, is dié oriëntasies meer gepas. Die deelnemers aan dié studie kry nie soveel blootstelling aan die teikentaal en teikentaalgemeenskap (die Afrikaanse gemeenskap) nie, weens Afrikaans se minderheidstatus in KZN. Die aspek van integrasie sal dus moontlik nie 'n beduidende rol in studente se motivering om Afrikaans te leer, speel nie.

Die intrinsieke motiveringsoriëntasie verwys na die motivering om aan 'n aktiwiteit soos die leer van 'n taal deel te neem weens die bevrediging en genot wat daaruit geput word. Dörnyei en Ushioda (2011:23) beskryf die intrinsieke motivering as “the behaviour performed for its own sake in order to experience pleasure and satisfaction, such as the joys of doing a particular activity or satisfying one’s curiosity”.

Studente mag moontlik gemotiveerd wees om 'n T2 te leer weens hul liefde vir die taal en die taalgemeenskap, en/of omdat hulle graag veeltalig wil wees, die leer van Afrikaans geniet en hul vaardighede wil verbeter. 'n Ekstrinsieke motiveringsoriëntasie word weer aangevuur deur die doelwit om iets ekstern te bereik en/of om iets prakties te behaal – soos byvoorbeeld om goeie punte te behaal, om Afrikaans as vak te slaag en sodoende aan kurrikulumvereistes te voldoen, om ouers tevrede te stel, om 'n beloning te kry of selfs om straf te vermy (Noels e.a. 2003).

Anjomshoa en Sadighi (2015:126), in hul artikel oor die belangrikheid van motivering in T2-verwerwing, brei soos volg op hierdie motiveringsoriëntasies uit:

If a person places responsibility for her/his life within [the] self, s/he has internal locus of control and is [a] self-motivated character and if s/he places the responsibility on other and on circumstances outside [the] self, s/he has external locus of control. In order to achieve internal locus and self-motivation, one should be eager to give up the security of making excuses and to take responsibility for all her/his decisions and actions. Extrinsically motivated behaviours are carried out to get a reward from outside and beyond the self.

Anjomshoa en Sadighi (2015:126) beskou intrinsieke motivering as motivering wat sy oorsprong binne 'n persoon het, terwyl ekstrinsieke motivering gegrond is in die afwagting van 'n eksterne beloning; die motivering is vanuit 'n eksterne bron eerder as die self.

Die taalvlak betrek verskeie aspekte van die teikentaal. Hierdie aspekte het te make met byvoorbeeld die kultuur, asook die intellektuele en pragmatiese waarde wat daarmee geassosieer word (Du Toit 2006:74). Die vlak kan beïnvloed word deur die student se gevoelens teenoor die taal, die gebruikswaarde van die taal, sowel as die student se blootstelling aan die taal.

2.2.2 Die leerdervlak

Die *leerdervlak* van Dörnyei se model sluit by die taalvlak aan deur meer klem te plaas op die leerder se behoefte om te presteer en die leerder se selfvertroue, met ander woorde die individuele eienskappe wat die leerder in die leerproses gebruik, asook die eienskappe wat die leerder na die T2-proses bring. Dit sluit aspekte in soos die leerders se eie taalvermoë, selfbeskouing en eie taalaanleervermoë. Studente se selfvertroue sluit, volgens Dörnyei (1994) se raamwerk, ans by die gebruik van die T2, persepsies van hul eie taalbevoegdheid, kousale attribusie en selfdoeltreffendheid in (Dörnyei 1998:125). Alrabai (2010:31) som die leerdervlak soos volg op:

[it] comprises some components that display some of the traits the learner brings to the L2 learning process, such as the need for achievement and self-confidence. Self-confidence comprises various aspects of language anxiety, perceived L2 competence, motivational attributions, and self-efficacy.

2.2.3 Die leersituasievlak

By die *leersituasievlak*, waarop daar die meeste uitgebrei word in Dörnyei (1998) se model, verskuif die fokus na die konteks. Hierdie vlak hou verband met spesifieke situasies binne die teikentaalklas, wat kursus-spesifieke komponente soos die kurrikulum, onderrigmateriaal, onderrigmetodes en leeraktiwiteite insluit. Die leerders se belangstelling in die T2-kursus, die relevansie van die kursus tot die leerder se behoeftes, waardes en doelwitte, sowel as die leerder se verwagtinge in terme van sukses en die leerder se tevredenheid oor die taakuitkoms, is hier van belang.

Die kursus-spesifieke motiveringskomponente sluit in deelnemers se belangstelling in die kursus, die relevansie van die kursus, die verwagtinge wat hulle mag hê teenoor wat hulle in die kursus gaan leer, en hoe bevredigend of onbevredigend die kursus is. Die onderwyser-spesifieke motiveringskomponente is gemoeid met die impak of invloed wat die leerkrag se persoonlikheid, gedrag en onderrigstyl op die leerder se motivering het, asook die terugvoer en die tipe gesagsrol wat die leerkrag vertolk. Die groeps-spesifieke komponente sluit byvoorbeeld doelgeoriënteerdheid, groepsdinamika, groepskohesie en klaskamer-doelwitstrukture soos

individuele take, wat samewerking of mededinging insluit, in (Dörnyei 1998:125; Du Toit 2006:74; Alrabai 2010:31). Hierdie gedetailleerde raamwerk plaas die klem op die multi-dimensionele aard van T2-motivering. Oor sy eie raamwerk voel Dörnyei (1998:126) soos volg:

it [pulls] together a number of different lines of research and [provides] an elaborate enough specification of relevant motives for the purpose of in-depth analysis of particular learning situations and design of intervention techniques to enhance them.

Dörnyei (1998:126) kritiseer egter sy raamwerk deur aan te toon dat die vereenvoudigde integrerende en instrumentele motiveringsoriëntasies, wat deel vorm van die taalvlak, misleidend is: “misleading in providing a simplification of the intricate processes determining the social dimension of L2 motivation”. Hy voer aan dat dit ook nie die spesifieke verhouding tussen die komponente aandui nie. Ten spyte van die kritiek op Dörnyei (1994) se raamwerk, is die uiteensetting van die verskillende vlakke wat spesifiek in die klaskamerruimte en konteks ’n rol speel, wel nuttig in T2-motivering. Dit help om die situasionele faktore in kategorieë te plaas wat ek dink waardevol kan wees by die interpretasie van data wat te make het met die leer van Afrikaans in die klaskamerkonteks.

2.3 Williams en Burden (1997) se raamwerk vir die motivering vir taalleer

As aanvulling het ek Williams en Burden (1997) se uitgebreide raamwerk ook in ag geneem by die data-ontleding, omdat dit poog om ’n omvattende opsomming te verskaf van motiveringskomponente wat relevant is vir die onderrig en aanleer van ’n T2 (Takač en Berka 2014:83). Dit het my ook gehelp om die hoofpersepsies van die deelnemers se motivering om Afrikaans as T2 te leer, te identifiseer. Hierdie opsomming bied ’n nuttige klassifikasie van faktore aan wat potensieel T2-motivering kan beïnvloed.

In die tabel hieronder word dié raamwerk uiteengesit. Daar volg dan ’n kort verduideliking oor die interne en eksterne motiveringsfaktore.

Tabel 2. Williams en Burden (1997) se raamwerk vir die motivering vir taalleer

Interne faktore	Eksterne faktore
<p>Intrinsieke interessantheid van die aktiwiteit</p> <ul style="list-style-type: none"> • opwekking van nuuskierigheid • optimale graad van uitdaging <p>Vermeende waarde van die aktiwiteit</p> <ul style="list-style-type: none"> • persoonlike relevansie • verwagte waarde van uitkomst • intrinsieke waarde wat aan die aktiwiteit toegeskryf word 	<p>Geliefdes en ander belangrike persone</p> <ul style="list-style-type: none"> • ouers • onderwysers • klasmaats <p>Die aard van interaksie met geliefdes en ander belangrike persone</p> <ul style="list-style-type: none"> • bemiddelde leerervarings • aard en hoeveelheid van terugvoer • belonings • aard en hoeveelheid van gepaste lof • strawwe, sanksies

<p>Gevoel van eienaarskap</p> <ul style="list-style-type: none"> • lokus van oorsaaklikheid • lokus van beheer t.o.v. proses en uitkomst • die vermoë om toepaslike doelwitte te stel <p>Bemeestering</p> <ul style="list-style-type: none"> • gevoelens van bevoegdheid • bewustheid van die ontwikkeling van vaardighede en bemeestering in 'n gekose area • selfdoeltreffendheid <p>Selfkonsep</p> <ul style="list-style-type: none"> • realistiese bewustheid van persoonlikheid • sterk- en swakpunte in vereiste vaardighede • persoonlike definisies en menings oor sukses en mislukking • kommer oor eiewaarde • aangeleerde hulpeloosheid <p>Houdings oor taalleer in die algemeen</p> <ul style="list-style-type: none"> • teenoor die teikentaal • teenoor die teikentaal se gemeenskap en kultuur <p>Ander gemoedstoestande</p> <ul style="list-style-type: none"> • selfvertroue • angs, vrees <p>Ontwikkingsouderdom en -stadium</p> <p>Geslag</p>	<p>Die leeromgewing</p> <ul style="list-style-type: none"> • gemak • hulpbronne • tyd van die dag, week, jaar • grootte van klas en skool • etos van klas en skool <p>Die breër konteks</p> <ul style="list-style-type: none"> • breër familienetwerke • die plaaslike onderwysstelsel • botsende belange • kulturele norme • maatskaplike verwagtinge en houdings
---	--

(Takač en Berka 2014:83)³

Met bogenoemde raamwerk stel Williams en Burden (1997) voor – deur 'n sosiale konstruktivistiese benadering tot motivering te volg – dat elke persoon se motivering anders is en deur beide sosiale en kontekstuele faktore beïnvloed word (Takač en Berka 2014:82–3). Arabai (2010:34) dui aan dat die mate waartoe die faktore op mekaar inwerk en die relatiewe klem wat die individu op hulle plaas, die vlak en omvang van leerders se motivering om 'n taak te voltooi of met 'n aktiwiteit soos die leer van 'n T2 vol te hou, sal bepaal. Die interne faktore sluit in aspekte soos die intrinsieke belangstelling in die aktiwiteit; persepsies oor die waarde van die aktiwiteit; agentskap; bemeestering van die vaardigheid of taak; selfkonsep; algemene houdings oor die leer van taal; ander affektiewe toestande; sowel as ontwikkelingsfase, ouderdom en geslag. Die eksterne faktore wat Williams en Burden (1997) se raamwerk identifiseer, hou verband met die gespreksgenoot; die interaksies met die gespreksgenoot; die leeromgewing

en breër sosiale konteks. Williams en Burden (1997) se interne faktore skakel veral met die leerdersvlak en taalvlak van Dörnyei se 1994-raamwerk vir T2-motivering, terwyl die eksterne faktore met Dörnyei (1994) se leersituasievlak skakel.

Williams en Burden (1997) se raamwerk vir die motivering vir taalleer handel nie spesifiek oor die tydsaspek van T2-motivering nie, maar dit is steeds noodsaaklik om te noem dat motivering verskeie fases insluit wat betrekking het op tyd, energie en moeite. Ander, soos Ushioda (Dörnyei 2009; Dörnyei en Ushioda 2011), het met 'n teoretiese raamwerk vorendag gekom wat die aspek van tyd in ag neem, deur aan te toon dat tyd sentraal staan in leerders se ervarings van en persepsie van taalaanleermotivering (Takač en Berka 2014).

Alhoewel die idee van motivering op verskeie wyses gekonstrueer word, is nie een van die huidige teorieë verkeerd nie. Die konstruksies weerspreek mekaar nie, maar hulle belig verskillende aspekte van motivering (Gregersen en MacIntyre 2014; Takač en Berka 2014).

Vervolgens sal die aspekte wat verband hou met die data-insamelingsproses en data-ontleding bespreek word.

3. Metodologie

3.1 Navorsingsontwerp

Volgens Schofield (1990:200) moet kwalitatiewe navorsing die volgende verskaf: “a clear, detailed and in-depth description so that others can decide the extent to which findings from one piece of research are generalizable to another situation”. Met my kwalitatiewe navorsing poog ek om Afrikaanse T2-onderwysstudente se persepsies van hul motivering om Afrikaans te leer, te beskryf.

'n Persepsie kan beskryf word as “physically grasping something or mentally seizing something with one’s senses” (Lewis 2001:274). Die skep van persepsies is 'n subjektiewe proses waar eerstens sintuiglike inligting verkry word, gevolg deur die vertolking en organisasie van die inligting sodat daar sin gemaak kan word van 'n spesifieke ruimte of gebeurtenis (Fithriani 2018:2). Studente se persepsies van hul T2-motivering het in hierdie studie te make met hoe die student haar motivering om Afrikaans op universiteit te leer, sien, vertolk en weergee in die vraelys sowel as die opvolgonderhoud. Die gebruik van vraelys en onderhoude in kwalitatiewe navorsing skep geleenthede om vrae te vra wat persepsies na vore bring. My vraelys en opvolgonderhoud het my in staat gestel om die deelnemers se waarnemings van hoe hulle voel oor die leer van Afrikaans, asook die faktore wat hierdie gevoelens beïnvloed, te ondersoek en te beskryf.

Weens die fokus van my studie het ek op 'n gevallestudie as navorsingsontwerp besluit. Mouton (2001:149) toon aan dat die gevallestudie gesien moet word as kwalitatief van aard omdat dit 'n diepgaande beskrywing van 'n klein hoeveelheid (minder as 50) gevalle kan gee. Kragtens die tipe gevallestudie, sluit dié studie grotendeels aan by die wesenlike gevallestudie omdat dit die geval bestudeer “ter wille van die geval self en dan die relevante sake en fenomeen” (Joubert 2016:140) beskryf om dit sodoende beter te verstaan (Cohen, Manion en Morrison 2011). Schram (2006:107) voer tereg aan dat die strategiese waarde van die gevallestudie is

dat dit die vermoë het om die leser se aandag te vestig op wat uit daardie enkele geval geleer kan word. Volgens Joubert (2016) kan die enkele gevallestudie in diepte bestudeer word omdat dit die geval vir die navorser toeganklik maak.

'n Beperking van die gevallestudie is egter dat dit nie noodwendig vir alle gevalle geld waar die leer van Afrikaans deel van 'n inleidende voorgraadse onderwyskursus is nie. Aangesien ek die geval wel breedvoerig bespreek, kan dit aanleiding gee tot nog meer navorsing op die gebied van T2-motivering en T2-aanleer (Prinsloo 2017:69). Navorsing oor T2-aanleer in die Suid-Afrikaanse konteks kan van onskatbare waarde wees, gesien in die lig van pogings van die nasionale onderwysdepartement om veeltaligheid reeds op skoolvlak te bevorder (Greyling en Adendorff 2014:1).

Die doelwit van die navorsing, soos reeds vermeld, is om te bepaal wat onderwysstudente se persepsies is van hul motivering om Afrikaans as T2 te leer, asook watter persepsies oor Afrikaans en die leer daarvan 'n rol speel in studente se T2-motivering om Afrikaans op universiteit te leer.

3.2 Konteks: Afrikaans Kommunikasie 110-module

Die konteks van die studie tree op die voorgrond omdat die deelnemers kommentaar lewer oor die leer van Afrikaans op skool en universiteit – met verwysing na die module Afrikaans Kommunikasie 110 – asook hul vorige ervarings tydens die leer van Afrikaans.

Afrikaans Kommunikasie 110 (EDAF110) is 'n module wat elke eerste semester van die akademiese jaar by die UKZN se Skool vir Opvoedkunde, wat in Pinetown geleë is, aangebied word. Die skool vereis dat studente 'n 16-kredietmodule in 'n taal wat nie hul moedertaal is nie, voltooi. Die neem van Afrikaans op tersiêre vlak kan moontlik bydra tot onderwysstudente se pogings om veeltalig te wees. As deel van die universiteit se verbintenis tot die bevordering van inheemse Afrikatale, word daar vanaf 2014 van studente vereis om in die loop van hul vierjaargraad 'n 16-kredietmodule Zoeloe te neem voor hulle 'n onderwysgraad mag behaal. Slegs studente wat Zoeloe op skool as huistaal of T2 geneem het, kan aansoek doen om vrygestel te word van die vereiste. Die studente (ten tyde van die navorsing) op hierdie kampus kon kies tussen Afrikaans, Engels of Zoeloe.

Studente wat vir die Afrikaans Kommunikasie 110-module registreer verskil in terme van hul ouderdom, ras, geslag, studiejaar, gekose onderrigfase, moedertaal, blootstelling aan Afrikaans buite die klaskamer, sowel as hul Afrikaanse taalbevoegdheid. Die enigste toelatingsvereiste vir die kursus is dat studente Afrikaans in graad 12 (hetsy op eerste addisionele/T2-vlak of tweede addisionele/T3-vlak) geslaag het. Volgens die universiteit se jaarboek is die hoofdoelwit van die kursus om geleenthede te bied waar studente hul kommunikatiewe vaardighede in Afrikaans kan verbeter, wat hulle sal help indien hulle Afrikaans sou onderrig (University of KwaZulu-Natal 2017:312). Dit het ten doel om studente se kennis aangaande Afrikaanse grammatika deur 'n kommunikatiewe benadering te belig om aan die leeruitkomste te voldoen, en 'n kritiese taalbewustheid oor taalgebruik en kommunikasie in Afrikaans te kweek. Met Afrikaans Kommunikasie 110 as grondslag, mag studente besluit om Afrikaans as hoofvak te neem in hul tweede, derde en vierde jaar.

3.3 Deelnemers

My studie maak gebruik van 'n nie-waarskynlike steekproefneming waar 'n doelgerigte steekproef as metode gebruik is. Volgens Lombaard (2016:104) is die oogmerk van die doelgerigte steekproefneming om “na die oordeel van die navorser, die mees inligtingryke geval of elemente vir die doel van 'n studie te betrek”. Alle studente wie se moedertaal nie Afrikaans is nie en wat vir die kursus geregistreer het, het gekwalifiseer om deel te neem en deelname was vrywillig.

Etiese klaring is by UKZN verkry en toestemming is van die Dekaan vir Opvoedkunde verkry. Die deelnemers moes elkeen 'n vrywaringsvorm voltooi. Vyftien uit die sestien geregistreerde onderwysstudente het ingestem om daaraan deel te neem. Twee van die vyftien vrywilligers was egter Afrikaans-moedertaalsprekers en het nie binne die kriteria van die fokus van die studie geval nie. Een student het weens mediese redes besluit om nie aan die studie deel te neem nie, aangesien sy bywoning in die klas van so 'n aard sou wees dat hy die leerkrag buite die vooropgestelde lesingtye moes sien. Die studentesamestelling van die oorblywende dertien deelnemers aan die studie was soos volg: dertien vroulike studente waarvan agt Indiër, vier swart en een wit was. Die meeste van die studente was in hul eerste jaar (vier uit dertien studente), tweede jaar (drie uit dertien studente) of vierde jaar (ses uit dertien studente) van die B.Ed-graad. Daar was geen derdejaarstudente wat vir die kursus geregistreer het nie. Van die dertien studente moes vier nog in die loop van hul vierjaarkursus 'n module Zoeloe neem om aan die Zoeloe-vereiste, waarna vroeër verwys is, te voldoen (Prinsloo 2017).

Verdere inligting oor die deelnemers se huistaal, T2 en ouderdom met die aanvang van die leer van Afrikaans word in die tabel hieronder aangebied.

Tabel 3. Deelnemers se huistaal, T2 en ouderdom met die aanvang van die leer van Afrikaans

Deelnemers	Huistaal	T2	Ouderdom by die aanvang van die leer van Afrikaans
1	Engels	Hindi	10
2	Engels	Hindi	10
3	Engels	Afrikaans	8
4	Engels	Tamil	8
5	Engels	Afrikaans	10
6	Sotho	Engels	9
7	Engels	Zoeloe en Afrikaans	3
8	Zoeloe	Afrikaans	10
9	Zoeloe	Engels	12
10	Engels	Zoeloe	10
11	Engels	Afrikaans	10
12	Engels	Afrikaans	9
13	Engels	Afrikaans	7

Die tabel hierbo dui aan dat die deelnemers uit tien Engelssprekende deelnemers, 'n Sotho-sprekende deelnemer en twee deelnemers wat Zoeloe praat, bestaan. Ses deelnemers beskou Afrikaans as hul T2, met een deelnemer wat beide Zoeloe en Afrikaans as haar T2 beskou. Een deelnemer beskou Zoeloe as haar T2, nog een Tamil, twee Hindi en twee deelnemers beskou slegs Engels as T2. Al die deelnemers het Afrikaans as T2 op skool geleer. Hul ouderdom by

die aanvang van die leer van Afrikaans strek van tussen drie tot tien jaar oud, met die meerderheid wat Afrikaans tussen die ouderdom van agt en tien geleer het.

3.4 Data-insamelingsproses

Vir die tersaaklike kwalitatiewe gevallestudie het ek gebruik gemaak van 'n groepsvraelys wat al dertien deelnemers ontvang het. Een van die voordele van die groepsvraelys is dat dit geld en tyd spaar – die hele groep deelnemers voltooi dit gelyktydig en word aan dieselfde stimulus blootgestel (De Vos, Strydom, Fouché en Delpoort 2011:189). Ek kon ook onmiddellik steun verleen aan deelnemers wat iets onduidelik gevind het, wat bygedra het tot beter interpretasie van die vrae (Grosser 2016). Die vraelys het grootliks daarop gefokus om algemene inligting van die studente te verkry en vrae te stel oor studente se motivering om Afrikaans te leer. Ek het die vraelys gedurende klastyd uitgedeel en studente kon 'n periode van 45 minute gebruik om dit te voltooi en aan my terug te besorg. Ek het die vraelys in Engels aangebied om te verseker dat die studente die vrae beter sou verstaan.

Ek het twee weke later aan die studente verduidelik dat die volgende stap van die data-insamelingsproses uit een-tot-een onderhoude sou bestaan. Die onderhoude het elk ongeveer 30 tot 60 minute lank geduur en het oor 'n bestek van twee weke plaasgevind.

3.4.1 Groepsvraelys

Die groepsvraelys bestaan uit afdelings A en B. Afdeling A se doelwit is om algemene inligting oor die deelnemers te verkry en om data oor die deelnemers se motivering, meer spesifiek wat hul motivering is om Afrikaans te leer, te verkry. Vir dié doel is oop vrae, filter- en opvolgvrae asook geslote vrae gevra. Hieronder verskyn voorbeelde van vrae wat in afdeling A van die vraelys gevra is:

- What would you say is your home language?
- What would you say is your second language ?
- How old were you when you started learning Afrikaans?
- At school did you learn Afrikaans as first language, first additional language or second additional language?
- Do you use Afrikaans outside the classroom, if so where?
- Please indicate what your current perceived level of proficiency is in Afrikaans: Poor; Average; Good; Excellent.
- How motivated would you say you are to study Afrikaans at university? Please give reasons for your answer.
- Why have you decided to take Afrikaans Kommunikasie 110?
- Would you like to teach Afrikaans at school level? Please elaborate as to why/why not and at which level you would like to teach Afrikaans.
- How motivated would you say you are to learn Afrikaans? Please choose from the list: Unmotivated; Fairly motivated; I don't know; Motivated; Very motivated.
- Please give reasons why you have chosen the motivational level you have indicated in the previous question.

Afdeling B se fokus is grootliks op watter persepsies oor die leer van Afrikaans as taal 'n rol speel in studente se motivering om Afrikaans te leer. Vir hierdie doeleinde is geslote vrae gevra. Die stellings wat volg dien as voorbeeld van die tipe stellings wat in die vraelys voorkom. Die deelnemers kon kies tot watter mate (“stem sterk saam”; “stem saam”; “neutraal”; “stem nie saam nie” en “stem glad nie saam nie”) hulle met die volgende stellings saamstem / nie saamstem nie:

- Afrikaans enables me to communicate with many people.
- Knowing Afrikaans, I can read newspapers or magazines.
- Knowing Afrikaans, I can watch Afrikaans TV programmes.
- Improving my Afrikaans language skills will help me to teach Afrikaans.
- Improving my Afrikaans language skills will help me to communicate better.
- Knowing Afrikaans will help me in my teaching career.
- I want to teach Afrikaans in the Foundation or Intermediate Phase.
- I want to become an Afrikaans teacher.
- I have chosen Afrikaans Kommunikasie as module so that I can improve my communication and language skills in Afrikaans.
- I have only chosen Afrikaans Kommunikasie because I have to meet the language requirement for the B.Ed. degree.
- Afrikaans enables me to become part of the South African community.
- Thanks to Afrikaans I can broaden my cultural horizons.
- Knowing Afrikaans, I can read Afrikaans literature.
- Afrikaans is a very interesting language.

'n Verdere doel met die vraelys was om deelnemers op die opvolgonderhoud voor te berei. Deelnemers se response het my gehelp en as basis gedien vir die vrae wat ek opgestel het vir die opvolgonderhoud.

3.4.2 Een-tot-een opvolgonderhoud

Onderhoude is die gewildste data-insamelingsinstrument om te gebruik in kwalitatiewe navorsing (Rule en Vaughn 2011:64). Volgens Engelbrecht (2016:112) kan dit beskou word “as die mees prominente data-insamelingstrategie om mense se persepsies, definisies van bepaalde situasies en hul konstruksie van die werklikheid te kan peil”. My studie maak gebruik van 'n een-tot-een, semi-gestruktureerde opvolgonderhoud na aanleiding van die aanvanklike vraelys wat aan al die deelnemers gegee is. Die doel van die onderhoud is om die deelnemers se motivering om Afrikaans te leer, te bestudeer, sodat dit later beskryf kan word – met die klem spesifiek op watter persepsies oor die leer van Afrikaans 'n rol speel in studente se motivering om Afrikaans te leer. Ek het besluit op een-tot-een onderhoude sodat die deelnemers vrylik kon uitbrei oor hul persepsies van hul motivering om Afrikaans te leer. Dertien onderhoude (een per deelnemer) van ongeveer dertig tot sestig minute lank elk, is gevoer. Daarna is die onderhoude getranskribeer.

Volgens Dörnyei en Ushioda (2011:237) word breë vrae oor die onderwerp, in die semi-gestruktureerde onderhoud, vooraf opgestel, maar word daar nie gebruik gemaak van “ready-made response categories that would limit the depth and breadth of the respondent’s story” nie. Die breë vrae wat hieronder verskyn, as deel van my studie se semi-gestruktureerde opvolgonderhoud, is doelbewus opgestel om die deelnemers die kans te bied om interessante kommentaar en insigte met my te deel oor hul persepsies (ook dié wat aanvanklik in die vraelys na vore getree het). Die volgende vrae is in Engels aan die deelnemers gestel:

- Which experiences do you remember about learning Afrikaans at school?
- How do you feel about these experiences, how have they influenced your motivation for learning and communicating in Afrikaans?
- How do you feel about learning Afrikaans as a first additional language at university? Please elaborate on these feelings.
- Do you find learning Afrikaans challenging? If so, which aspects do you find challenging?
- Which factors have contributed the most to your current motivational levels?
- Do you try and seek opportunities outside the classroom to improve your Afrikaans? If so, please explain what you do.
- Which aspect of your Afrikaans skills would you like to improve on?

3.5 Data-ontledingsproses

Ek het besluit op ’n kwalitatiewe inhoudsontleding van die tekstuele data, wat redelik algemeen is in gevallestudies (Rule en Vaughn 2011:78). Die tekstuele data is ontleed deur dit op te breek in beheerbare eenhede – dit het my in staat gestel om sekere patrone te ontdek en te besluit watter data belangrik is na aanleiding van die spesifieke geval en die navorsingsvrae wat ondersoek word (Engelbrecht 2016:119).

’n Beperking van my gevallestudie is dat, weens die gebruik van vraelyste en onderhoude wat studente se persepsies betrek, die data subjektief is en daarom onverifieerbaar is. In hierdie artikel en my oorspronklike PhD-studie verskaf ek ’n deeglike beskrywing van die geval, konteks en die navorsingsproses.⁴ In my PhD-studie (Prinsloo 2017) word die deelnemers se aanhalings verbatim weergegee. Die data word vanuit verskeie invalshoeke bestudeer. Hierdie gegewens dra tot die betroubaarheid van die studie by.

’n Vereenvoudigde geheelbeeld van die data-ontledingsproses kan soos volg beskryf word: Ek het eerstens die vraelys en onderhoud gefynkam en die data gekodeer deur gebruik te maak van kleur en kernwoorde om breë persepsies te identifiseer oor die deelnemers se motivering om Afrikaans te leer. Daarna het ek die verskillende kodes verbind om sodoende die persepsies in hoofkategorieë te plaas wat spesifiek klem lê op die navorsingsvraag. Ek het ook die vraelys en onderhoud se data met mekaar vergelyk, om patrone op te spoor wat spesifiek te make het met die deelnemers se persepsies van hul motivering om Afrikaans te leer. Elke persepsie is daarna noukeurig bespreek met gedetailleerde voorbeelde uit die navorsingsinstrumente wat gebruik is om sodoende die navorsingsvraag te beantwoord.⁵

Die bespreking wat volg skenk aandag aan van hierdie persepsies om sodoende te beskryf wat onderwysstudente se persepsies is van hul motivering om Afrikaans te leer.

4. Data-ontleding

4.1 Persepsies van motivering om Afrikaans te leer

Dit is nie moontlik om alle persepsies afsonderlik te bespreek nie. Die rede hiervoor is dat die vrae wat deel gevorm het van die data-insamelingsproses aanleiding gegee het tot meer as een persepsie wat na vore getree het, veral by die oop vrae waar verskeie persepsies aanwesig was. Ek het besluit om op die hoofpersepsies te fokus. Hierdie hoofpersepsies is saamgestel na aanleiding van die persepsies wat die sterkste na vore getree het in die data. Dörnyei (1994) en Williams en Burden (1997) se lys van motiveringskomponente en motiveringsfaktore is in die proses in ag geneem. Die klem val eerstens op die deelnemers se persepsies van hul gevoelens oor Afrikaans, asook op hul persepsies van die leer van Afrikaans oor die algemeen en op universiteit.

4.2 Die motivering om Afrikaans as T2 te leer

Soos reeds genoem is, is die hoofpersepsies opgestel nadat die data noukeurig gefynkam is. Die kodes wat die meeste oorvleuel het, is in 'n hoofkategorie geplaas en daar is ook aangedui tot watter motiveringsvlak, naamlik taalvlak, leerdersvlak en leersituasievlak (Dörnyei 1998: 125), die persepsies behoort.

Die persepsies wat in hierdie studie die sterkste na vore getree het by die ontleding van deelnemers se motivering om Afrikaans te leer asook tot watter van Dörnyei (1998) se motiveringsvlakke dit behoort, is deelnemers se persepsies van:

- eie Afrikaanstaalvermoë (leerdersvlak);
- gevoelens oor Afrikaans as taal (taalvlak);
- die gebruikswaarde van Afrikaans (taalvlak);
- blootstelling aan Afrikaans (taalvlak);
- vorige leerervarings van Afrikaans – op skool (leersituasievlak);
- die Afrikaansklaskamersituasie – op universiteit (leersituasievlak);
- die Afrikaansleerkrag – op skool en universiteit (leersituasievlak);
- die moeilikheidsgraad van Afrikaans (leersituasievlak) en
- kurrikulumvereistes (leersituasievlak).

Die bespreking wat volg sal hierdie persepsies belig deur onderskeidelik kommentaar te lewer op die deelnemers se persepsies van hul gevoelens oor Afrikaans, hul persepsies van die leer van Afrikaans oor die algemeen en dan ook hul persepsies oor die leer van Afrikaans op universiteit.

Deelnemers is in die vraelys gevra om aan te dui tot watter mate hulle met die volgende stelling saamstem/nie saamstem nie:

- Afrikaans is a dying language.
- Afrikaans is a stupid language.
- Afrikaans is a very interesting language.
- Afrikaans is a beautiful language.
- Afrikaans sounds very nice.
- I like Afrikaans words.
- Thanks to Afrikaans I can broaden my cultural horizons.
- I enjoy pronouncing Afrikaans words.

Die meerderheid van die deelnemers se antwoorde het op positiewe *persepsies van hul gevoelens oor Afrikaans* gedui, wat skakel met die taalvlak en leerdersvlak van Dörnyei (1994) se motiveringsraamwerk. Die meeste van die deelnemers voel dat Afrikaans nie besig is om uit te sterf nie, dat Afrikaans nie 'n “dom” taal is nie maar wel 'n interessante taal, dat Afrikaans 'n mooi taal is en goed klink, dat hulle van Afrikaanse woorde hou en dat Afrikaans hul kulturele horisonne kan verbreed. Hierdie gevoelens kan 'n belangrike bydrae lewer tot nie net deelnemers se tipe motivering nie, maar ook die deelnemers se algehele houding teenoor die leer van Afrikaans en kan as rede dien hoekom hulle besluit het om Afrikaans verder op universiteit te leer.

Die meerderheid van die deelnemers het by die stelling (as deel van die vraelys): “I have chosen Afrikaans Kommunikasie as module so that I can improve my communication and language skills in Afrikaans” aangedui dat hulle vir die Afrikaans Kommunikasie 110-module ingeskryf het juis om hul taalvermoë te verbeter.

Ten spyte van deelnemers se positiewe gevoelens oor Afrikaans as taal en hul doel om hul Afrikaanse taalvermoë te verbeter, is hulle egter minder positief oor hul verbale kommunikatiewe vaardighede in Afrikaans. Hierdie perspektief het na vore getree by 'n meerderheid van die deelnemers wat aangedui het dat hulle óf “neutraal” voel oor die stelling dat hulle dit geniet om Afrikaanse woorde uit te spreek, óf nie met die stelling saamgestem het nie (Prinsloo 2017).

Met betrekking tot die gebruikswaarde van Afrikaans, toon deelnemers oor die algemeen positiewe persepsies deur met die onderstaande stellings in die vraelys saam te stem:

- Afrikaans enables me to communicate with many people.
- Knowing Afrikaans will help me in my teaching career.
- I want to use Afrikaans outside the classroom.
- Afrikaans will be useful to me if I have to work outside of KZN.

Opsommend kan daar gesê word dat die meeste deelnemers se houding teenoor Afrikaans positief is en dat hulle Afrikaans sien as 'n taal wat hulle in staat sal stel om met baie mense te kan kommunikeer, hulle in hul onderwysloopbaan sal help en vir hulle van waarde sal wees

buite die klaskamer, veral as hulle buite KZN gaan werk. Hierdie gebruikswaarde van Afrikaans kan aanleiding gee tot die tipe motivering wat deelnemers as onderwysstudente nodig het om Afrikaans op universiteit in 'n onderwysfakulteit te leer.

Na aanleiding van die deelnemers se antwoorde op die vraag: “How motivated would you say you are to learn Afrikaans, please choose from the list below” en “Please give reasons why you have chosen the motivational level you have indicated in the previous question”, is dit duidelik dat die meerderheid op die een of ander vlak gemotiveerd is om Afrikaans te leer, met 'n paar deelnemers wat onseker voorgekom het oor hul motivering. Dit dui op meestal positiewe persepsies van die algemene leer van Afrikaans. Deelnemers se persepsies van hul eie Afrikaanstaalvermoë het die grootste rol gespeel in hul gekose motiveringsvlakke. Waar positiewe persepsies van die deelnemer se eie Afrikaanstaalvermoë aangedui is, voel deelnemers óf positief oor hul taalvermoë, óf hulle voel positief oor die vooruitsig dat hulle moontlik hul Afrikaanstaalvermoë sal verbeter.

Positiewe gevoelens oor Afrikaans as taal het ook sterk na vore getree. Positiewe persepsies van die student se eie Afrikaanstaalvermoë het die meeste voorgekom by die deelnemers wat “gemotiveerd” en “baie gemotiveerd” is, met beide positiewe en negatiewe persepsies oor dié vermoë wat opgemerk is by diegene wat “redelik gemotiveerd” as motiveringsvlak aangedui het. Waar daar wel negatiewe persepsies opgemerk is, kan dit toegeskryf word aan min selfvertroue in deelnemers se eie Afrikaanstaalvermoë tesame met die min blootstelling aan die taal buite die klaskamer.

In die opvolgonderhoud is deelnemers gevra:

- Which experiences do you remember about learning Afrikaans at school?
- How do you feel about these experiences, how have they influenced your motivation for learning and communicating in Afrikaans?

Die data toon dat die deelnemers se algemene persepsies van hul vorige leerervarings van Afrikaans hul gevoelens oor die leer van Afrikaans op universiteit in 'n voorgraadse onderwyskursus beïnvloed. Hierdie persepsies kan bydra tot hul persepsies van onder andere hoe uitdagend die leer van Afrikaans is.

Wat veral sterk na vore getree het in die deelnemers se persepsies, is die rol wat die leerkrag en die klaskamersituasie in hul Afrikaanse leerervaring gespeel het. Volgens Krashen (1982) kan negatiewe emosies en houdings, veral met betrekking tot die klaskamersituasie waarin die leerkrag 'n beduidende rol speel, 'n struikelblok wees vir die leer van 'n T2. Die meerderheid van die deelnemers wat positiewe persepsies van hul leerkragte op skool gehad het (in terme van dié se onderrigstyl, passie vir Afrikaans, vermoë om studente aan te moedig om Afrikaans te praat en hul persoonlikheid), toon positiewe persepsies van die leer van Afrikaans op universiteit. Volgens Dörnyei (1994) se raamwerk vir T2-motivering kan dié tipe gesagsrol, die modellering, taakvoorstelling en terugvoer wat die leerkrag aan die student bied (as deel van die motiveringskomponente wat die leersituasie beïnvloed) 'n bydrae lewer tot hul motivering om die T2 te leer.

Met betrekking tot taakvoorstelling, beklemtoon Greyling (2014) dat take leerders gemotiveerd kan hou weens die bruikbaarheid daarvan. Die gebruik van 'n taakgebaseerde benadering tot

T2-aanleer kan meer spesifiek leerder-onderwysers wat moontlik Afrikaans sal onderrig se motivering aanvuur omdat die take gerig kan wees op die behoeftes en eise van hierdie studente se toekomstige beroep (Greyling en Adendorff 2014).⁶ Hierdie gerigtheid kan tot die geleidelike ontwikkeling van leerders se intrinsieke motivering bydra. Deur die basiese ingesteldheid vir motivering te skep en aanvanklike motivering te kweek om leerders te help om gemotiveerd te bly, asook om positiewe retrospektiewe self-evaluasie aan te moedig, kan die leerkrag help om T2-motivering in die klas aan te moedig (Dörnyei 2003:24).

Net soos deelnemers se algehele gevoelens oor hul vorige leerervarings van Afrikaans hul motivering om Afrikaans verder te leer beïnvloed, kan die uitdagingsvlak van die leer van Afrikaans oor die algemeen hul verwagtinge van die verdere aanleer van Afrikaans beïnvloed. Die deelnemers is daarom, in die opvolgonderhoud, gevra hoe uitdagend hulle dit vind om die taal oor die algemeen te leer (“Do you find learning Afrikaans challenging? If so, which aspects do you find challenging?”). Die meerderheid van die deelnemers het aangetoon dat, oor die algemeen, die leer van Afrikaans nie ’n uitdaging is nie. Die minderheid wat wel die leer van Afrikaans uitdagend vind en daarom moontlik sal verwag dat die kursus Afrikaans Kommunikasie 110 op universiteit ook uitdagend sal wees, se response het klem gelê op hul onsekerheid oor hul eie Afrikaanstaalvermoë, asook hul min blootstelling aan die leer en onderrig van Afrikaans.

’n Vergelyking tussen die deelnemers se *persepsies oor hoe gemotiveerd hulle is om Afrikaans oor die algemeen te leer* (vraelys: “How motivated would you say you are to learn Afrikaans, please choose from the list below”) en hul *persepsies oor hoe gemotiveerd hulle is om Afrikaans op universiteit te leer* (vraelys: “How motivated would you say you are to study Afrikaans at university? Please give reasons for your answer”) toon aan dat daar wel ’n verskil in motiveringsvlakke is. Dit blyk dat, alhoewel ’n deelnemer gemotiveerd kan wees om Afrikaans oor die algemeen te leer, s/hy minder gemotiveerd kan wees om Afrikaans op universiteit te leer. Daar is nie noodwendig ’n direkte korrelasie tussen die deelnemers se gemotiveerdheid om Afrikaans oor die algemeen te leer en om Afrikaans spesifiek op universiteit te leer nie.

Om groter duidelikheid te verkry oor deelnemers se persepsies van die leer van Afrikaans op universiteit, het ek hulle in die onderhoud gevra hoe hulle daarvoor voel om Afrikaans as T2 in ’n voorgraadse onderwyskursus op universiteit te leer (“How do you feel about learning Afrikaans as a first additional language at university? Please elaborate on these feelings”). Persepsies van hul eie Afrikaanstaalvermoë het sterk na vore getree in hul antwoorde. Waar deelnemers gevoel het dat hul praatvaardighede nie so goed is soos die ander klaslede s’n nie, het dit gelei tot ’n onsekerheid oor hoe hulle daarin sal slaag om suksesvol in die Afrikaansklas op universiteit in Afrikaans te kommunikeer. Wat veral interessant was, is dat hierdie deelnemers se persepsies van angstigheid by die gebruik van die T2 bygedra het tot senuweeagtigheid oor die leer van Afrikaans op universiteit. Dit dui op ’n verband tussen motivering om ’n T2 te leer en motivering om ’n T2 te praat (Prinsloo 2017). Party van die deelnemers se aanvanklike onsekerheid oor die moeilikheidsgraad van die leer van Afrikaans op universiteit het hulle laat voel dat dit wel moeilik sal wees om die taal te leer. Persepsies van hul taalvermoë, selfdoeltreffendheid en angstigheid by die gebruik van die T2 het ’n negatiewe invloed gehad op hul aanvanklike motivering om Afrikaans op universiteit te leer.

Die bogenoemde persepsies skakel in by die motiveringskomponente op die leerdersvlak van Dörnyei (1994) se T2-motiveringsraamwerk, aangesien dit verwys na die individuele eienskappe wat die leerder in die leerproses gebruik, asook na die eienskappe wat die leerder na die T2-

proses bring. Die verwagting dat die praat van Afrikaans 'n uitdaging sal stel, beïnvloed dié motivering. Hierby het studente se persepsies van hul gevoelens oor Afrikaans as taal hul motivering om Afrikaans te leer grootliks positief beïnvloed, ten spyte daarvan dat sommige van die deelnemers slegs Afrikaans geneem het weens UKZN se kurrikulumvereistes.⁷

Motivering beïnvloed nie net die leer van die T2 nie, maar blootstelling aan die T2 buite die klaskamer speel ook 'n rol. Volgens Ramnarain (2004:37) is daar 'n groter moontlikheid vir T2-verwerwing indien die leerder in aanraking kom met die T2 buite die klaskamer. Vir die leerders wat nie aan die T2 buite die klas blootgestel word nie, speel motivering juis 'n belangrike rol in die leer van die taal.

In my studie toon die data dat persepsies van die student se eie Afrikaanstaalvermoë en blootstelling aan Afrikaans die sterkste na vore getree het in die redes wat die deelnemers gegee het vir hoe gemotiveerd hulle is om Afrikaans op universiteit te leer. Min blootstelling aan Afrikaans ná skool het bygedra tot die swak ontwikkeling van sommige deelnemers se eie taalvermoë, en dit het hul motivering om Afrikaans te leer negatief beïnvloed. Indien motivering laag is, bestaan daar die risiko dat T2-verwerwing nie suksesvol sal plaasvind nie, wat veral skakel met Krashen (1982) se affektiewefilter-hipotese. Die moontlikheid van groter blootstelling aan Afrikaans in die Afrikaans Kommunikasie 110-kursus het egter bygedra tot goeie motiveringsvlakke by sekere deelnemers. Die vooruitsig om vlot te wees in Afrikaans en hul Afrikaanstaalvermoë te verbeter, het deelnemers se motiveringsvlakke om Afrikaans op universiteit te leer positief beïnvloed.

Die volgende vraag in die vraelys het gefokus op hoe deelnemers voel oor die leer van Afrikaans as T2 op universiteit: "How do you feel about learning Afrikaans as a first additional language at university?". Die deelnemers is gevra om hul gevoelens te verduidelik, wat dus lig werp op persepsies wat 'n rol speel in studente se motivering en motiveringsvlakke om Afrikaans op universiteit te leer. 'n Groot meerderheid, nege uit die dertien deelnemers, het om praktiese, eksterne redes besluit om vir die Afrikaans Kommunikasie 110-module te registreer en het 'n ekstrinsieke motivering getoon. Die bevinding ondersteun Norris-Holt (2001:3) se opmerking dat veral leerders wat nie baie in kontak is met die teikentaal wat hulle besig is om te leer nie, meer dikwels praktiese redes kies om 'n taal aan te leer (Toni 2012). Studente se ekstrinsieke motivering is die sterkste beïnvloed deur persepsies van die kurrikulumvereistes in 'n voorgraadse onderwyskursus. Met betrekking tot die kurrikulumvereistes, het die deelnemers spesifiek verwys na die leer van Afrikaans in terme van die kurrikulum wat voorgeskryf word by UKZN. Die meerderheid van die deelnemers het aangedui dat hulle op die een of ander vlak saamstem met die stelling wat soos volg lui: "I have only chosen Afrikaans Kommunikasie because I have to meet the language requirement for the B.Ed. degree". UKZN se kredietvereistes het 'n beduidende invloed gehad op deelnemers se ekstrinsieke motivering – spesifiek die taalvereiste waar studente ten minste een 16-krediettaalmodule moet neem in 'n taal wat nie hul eie is nie. Baie deelnemers het gevoel dat dit 'n makliker opsie sou wees om Afrikaans te leer as Zoeloe.

Deelnemers wat intrinsiek gemotiveerd is om Afrikaans as T2 te leer, is in die minderheid. Hulle is grootliks gemotiveerd weens hul liefde vir die taal en die stimulasie wat ervaar word wanneer 'n T2 geleer word (Dörnyei 1998). Hulle ondervind sekere behoeftes, naamlik om hul eie Afrikaanstaalvermoë te verbeter, doelwitte te behaal en uitdagings te hanteer. Deelnemers wil Afrikaans ook verder leer omdat hulle reeds oor 'n sekere mate van taalbevoegdheid beskik.

As gevolg van die feit dat die deelnemers reeds voorheen onderrig in Afrikaans ontvang het, word hul intrinsieke motivering beïnvloed deur die persepsie dat hierdie voorafverworwe kennis van die taal hulle sal kan help om Afrikaans verder te leer. Die Afrikaanstaalvaardigheid waarvoor hulle alreeds beskik kan aangewend word in die verdere leer van die taal. Oor die algemeen is hierdie minderheidsgroep deelnemers se intrinsieke motivering om Afrikaans te leer beïnvloed deur persepsies van hul eie Afrikaanstaalvermoë en hul gevoelens oor Afrikaans.

By deelnemers se persepsies van hul motivering om Afrikaans as T2 te leer, is dit duidelik dat die vorige leerervarings op skool 'n invloed gehad het op die deelnemers se motivering om Afrikaans verder te leer. Hierby het die meeste van die deelnemers positiewe houdings teenoor Afrikaans getoon, maar is dit ook duidelik dat hulle meestal om ekstrasieke redes besluit het om Afrikaans verder te leer.

5. Slotsom: T2-motivering en die Afrikaansklaskamersituasie

Die data-ontleding het my in staat gestel om te identifiseer wat die deelnemers se motivering is om Afrikaans te leer, deur te fokus op hul persepsies van hul gevoelens oor Afrikaans, die leer van Afrikaans oor die algemeen, asook die leer van Afrikaans op universiteit. Die hoofpersepsies is opgestel na aanleiding van Dörnyei (1994) se motiveringsraamwerk en die motiveringsfaktore wat Williams en Burden (1997) in hul raamwerk aantoon, is in ag geneem om met dié proses te help.

Die deelnemers se persepsies van hul motivering om Afrikaans as T2 te leer het gewys dat hul T2-motivering meestal ekstrasiek is en dat dit deur verskeie interne en eksterne faktore beïnvloed is. Hierdie faktore het veral te make met die deelnemers se gevoelens oor Afrikaans, hul blootstelling daaraan, hul selfvertroue in hul eie taal- en praatvaardighede, asook vorige leerervarings van Afrikaans. Situasionele faktore wat gepaard gaan met die Afrikaansklaskamersituasie soos die groeps grootte, gespreksgenote, leerkrag en onderwerp, asook die kurrikulumvereistes by UKZN het ook na vore gekom in die deelnemers se persepsies van hul motivering om Afrikaans te leer.

Die tipe blootstelling aan Afrikaans in die klaskamer speel 'n beduidende rol in die deelnemers se T2-motivering, aangesien die meerderheid deelnemers hoofsaaklik in die klaskamer aan Afrikaans blootgestel word. Die hoeveelheid blootstelling aan Afrikaans in die Afrikaansklaskamer is belangrik in terme van die ontwikkeling van deelnemers se selfvertroue in hul eie Afrikaanstaalvermoë, wat hul T2-motivering beïnvloed. In die Afrikaansklaskamer, verkies deelnemers kleiner klasse waar hulle mekaar kan leer ken en gemaklik kan voel om saam Afrikaans te leer en met mekaar in die taal te praat. As deel van die tipe blootstelling aan Afrikaans in die klaskamersituasie het die deelnemers se persepsies die belangrike rol van die leerkrag onderstreep. Deelnemers voel sterk daarvoor dat Afrikaansleerkragte 'n passie moet hê vir die onderrig van die taal en dat hulle 'n belangrike motiverende rol kan speel.

Weens die groot rol wat die klaskamersituasie in die deelnemers se motivering by die leer van Afrikaans as T2 speel, kom my studie tot die gevolgtrekking dat leerkragte versigtig moet besin oor die tipe klaskamerbenadering wat hulle volg. Klaskamerbenaderings, soos 'n kommunikatiewe onderrigbenadering tot taalaanleer, moet voorkeur kry. Die onderrigbenadering kan 'n belangrike rol speel om studente aan te moedig en hulle die geleentheid te gun om hul

Afrikaanskommunikatiewe vaardighede in die klaskamer te ontwikkel, veral omdat baie leerders in 'n provinsie soos KZN en by UKZN beperkte blootstelling aan Afrikaans buite die klaskamer het.

Prinsloo (2017:232) merk op dat:

die navors van die gebruik van kommunikatiewe benaderings soos 'n taakgebaseerde benadering, en die verband wat dit kan hê met motivering om Afrikaans as T2 te leer [...] belangrike pedagogiese implikasies inhou.

In 'n taakgebaseerde benadering vorm take, wat verband hou met die studente se wêreld buite die klaskamer, die boustene (Nunan 2012). Nunan (2004:1) dui aan dat 'n taakgebaseerde benadering studente blootstel aan betekenisvolle interaksies in die T2 deur kommunikatiewe geleenthede te skep om in die teikentaal te kommunikeer. Greyling en Adendorff (2014:18) postuleer dat "leerder-onderwysers" 'n behoefte toon "aan 'n Afrikaanse taalkursus wat spesifiek gerig is op onderwysstudente [...] aangesien hulle sukkel om die belangrikheid van 'n algemene taalkursus in te sien". Greyling en Adendorff (2014) se kommentaar dui daarop dat 'n onderskeid getref moet word tussen die leer van Afrikaans omdat dit sal bydra tot die leerder se professionele identiteit en die leer van Afrikaans oor die algemeen. Deur gebruik te maak van 'n taakgebaseerde benadering kan take opgestel word deur die onderwysstudent se professionele behoeftes in ag te neem. 'n Taakgebaseerde benadering kan ook moontlik dieselfde voordele inhou vir studente wat Afrikaans as T2 leer in 'n konteks waar die taal as minderheidstaal funksioneer, veral in 'n provinsie soos KZN.

Na aanleiding van die bogenoemde bevindinge is dit belangrik dat beleidmakers en onderwysowerhede in ag moet neem dat T2-klasse relatief klein moet wees, veral in die geval van minderheidstale, aangesien dit 'n positiewe bydrae kan lewer tot die ontwikkeling van T2-leerders se motivering.

Alhoewel die data in dié studie grootliks op onderwysstudente se persepsies fokus, kan soortgelyke studies aangepak word om oorkoepelende temas in T2-motivering in die Suid-Afrikaanse konteks te belig. Deur die navors van persepsies van T2-leerders se motivering om 'n T2 in die klaskamerkonteks te leer, kan daar meer lig gewerp word op belangrike T2-verwerwingskwessies asook sekere pedagogiese implikasies wat dit kan inhou, nie net op tersiêre vlak nie, maar ook op skoolvlak.

Erkenning

Hierdie werk is op navorsing gegrond wat gedeeltelik deur die Suid-Afrikaanse Nasionale Navorsingstigting (NNS) ondersteun is (UNIEKE TOEKENNINGSNOMMER: 98269).

Bibliografie

Arabai, F.A.M. 2010. The use of motivational strategies in the Saudi EFL classroom. MA-verhandeling, Universiteit van Newcastle.

- Anjomshoa, L. en F. Sadighi. 2015. The importance of motivation in second language acquisition. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3(2). <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v3-i2/12.pdf> (6 April 2016 geraadpleeg).
- Chambers, G.N. 1999. *Motivating language learners*. Clevedon: WBC Book Manufacturers.
- Cohen, L., L. Manion en K. Morrison. 2011. *Research methods in education*. 7de uitgawe. Londen: Routledge.
- De Vos, A.S., H. Strydom, C.B. Fouché en C.S.L. Delport. 2011. *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Dörnyei, Z. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78:273–84.
- . 1998. Motivation in second and foreign language learning. *The Language Teacher*, 31:117–35.
- . 2001. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- . (red.). 2003. *Attitudes, orientations, and motivations in language learning*. Oxford: Blackwell Publishing, Ltd.
- . 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- . 2009. The L2 motivational self system. In Dörnyei en Ushioda (reds.) 2009.
- Dörnyei, Z. en E. Ushioda (reds.). 2009. *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- . 2011. *Teaching and researching motivation*. 2de uitgawe. New York: Routledge.
- Du Toit, C. 2006. Die identifisering van faktore wat die onderrig en leer van Afrikaans as tweede addisionele taal beïnvloed. MEd-verhandeling, Noordwes-Universiteit.
- Eisner, E. en A. Peshkin (reds.). 1990. *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers College Press.
- Engelbrecht, A. 2016. Kwalitatiewe navorsing: Data-insameling en -analise. In Joubert, Hartell en Lombard (reds.). 2016.
- Fithriani, R. 2018. Cultural influences on students' perceptions of written feedback in L2 writing. *Journal of Foreign Language Teaching & Learning* 3(1): 1–13. <https://journal.umy.ac.id/index.php/FTL/article/view/3811/3675> (3 November 2020 geraadpleeg).
-

Gardner, R. C. 2005. Integrative motivation and second language acquisition. Proceedings of the Meetings of the Canadian Association of Applied Linguistics and the Canadian Linguistics Association. Die Universiteit van Wes-Ontario, Ontario, Londen, Kanada.

Gardner, R.C. en W.E. Lambert. 1972. *Attitudes and motivation: Second language learning*. Newbury House: Mass.

Gonzales, R.D.L.C. 2010. Motivational orientation in foreign language learning: The case of Filipino foreign language learners. *TESOL Journal*, 3:3–28.

Gregersen, T. en P. MacItyre (reds.). 2014. *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Greyling, A. 2014. Die ontwerp van 'n kursus vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes vir eerstejaar-onderwysstudente binne die taakgebaseerde benadering. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.

Greyling, A. en E. Adendorff. 2014. 'n Behoeftanalise met die oog op die ontwerp van 'n taal vir spesifieke doeleindes (TSD)-kursus vir leerderonderwysers met Afrikaans as tweede taal. *Linguistics plus* 45. <https://www.ajol.info/index.php/splp/article/view/111958/101719> (15 Oktober 2016 geraadpleeg).

Grosser, M. 2016. Kwantitatiewe data-insamelingmetodes/-instrumente. In Joubert, Hartell en Lombard (reds.). 2016.

Guilloteaux, M.J. en Dörnyei, Z. 2008. Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1):55–77.

Joubert, I. 2016. Gevallestudie: Riglyne vir ontwerp en uitvoering van die navorsing. In Joubert, Hartell en Lombard (reds.). 2016.

Joubert, I., C. Hartell en K. Lombard (reds.). 2016. *Navorsing. 'n Gids vir die beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Kreishan, L.J. en Y. Al-Dhaimat. 2013. Intrinsic and extrinsic motivation, orientation and achievements in L2 Arab learners of English, French and German: A study from Jordan. *International Education Studies*, 6(12):52–63.

Lewis, A. 2001. The issue of perception: Some educational implications. *Educare*, 30(1):272–288. http://www.andrewlewis.co.za/Lewis.Perception.Educare1_v30_n1_a15.pdf (3 November 2020 geraadpleeg).

Lombard, K. 2016. Steekproefneming. In Joubert, Hartell en Lombard (reds.). 2016.

- Moodley, M. 1994. Keller (1983) se motiveringsmodel – voorstelle vir die Afrikaans tweedetaalklaskamer. MA-verhandeling, Universiteit van KwaZulu-Natal.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Noels, K.A., L.G. Pelletier, R. Clément en R.J. Vallerand. 2003. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. In Dörnyei (red.) 2003.
- Noke, D. 2013. Invloed van denkontwikkeling op die aanleer van Afrikaans as tweede taal by hoërskoolleerders. MA-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika.
- Norris-Holt, J. 2001. Motivation as a contributing factor in second language acquisition. *The Internet TESL Journal*, 7(6). <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html> (11 Maart 2015 geraadpleeg).
- Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2012. *Task-based language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pigott, J. 2008. Toward classroom-friendly models of motivation: A data-led investigation into student perceptions of motivating and demotivating classroom factors, and the relationship between student orientations and preferred classroom activities. MA-verhandeling, Universiteit van Birmingham. <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/appliedlinguistics/JPiggottTowardClassroom-friendlyModelsofMotivation.pdf> (9 Oktober 2016 geraadpleeg).
- Prinsloo, L. 2017. Motivering by die leer van Afrikaans as tweedetaal (T2) en die bereidwilligheid om Afrikaans te praat: 'n Gevallestudie by die Skool vir Opvoedkunde, Universiteit van Kwazulu-Natal. PhD-proefskrif, Universiteit van KwaZulu-Natal. <https://researchspace.ukzn.ac.za/handle/10413/16448> (14 Mei 2020 geraadpleeg).
- Ramnarain, P.K. 2004. Factors affecting the poor performance in Afrikaans (second language) in Grade 12 – a survey of three schools in the Pietermaritzburg region. MA-verhandeling, Universiteit van KwaZulu-Natal.
- Rule, P. en J. Vaughn. 2011. *Your guide to case study research*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Rueda, R. en C.B. Chen. 2005. Assessing motivational factors in foreign language learning: Cultural variation in key constructs. *Educational Assessment*, 10(3):209–29.
- Schofield, J.W. 1990. Generalizability in qualitative research. In Eisner en Peshkin (reds). 1990.
- Schram, T.H. 2006. *Conceptualizing and proposing qualitative research*. New Jersey: Pearson Education Inc.
-

- Statistiek Suid-Afrika. 2011. Census in brief. http://www.statssa.gov.za/census/census_2011/census_products/Census_2011_Census_in_brief.pdf (10 Mei 2016 geraadpleeg).
- Takač, V.P. en N. Berka. 2014. Motivation in foreign language learning: A look at the type of school environment as a contextual variable. *Explorations in English Language and Linguistics*, 2(2):77–103.
- Toni, A. 2012. Overall motivation and the promotion of EFL learners' oral proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11):2336–41. <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/11/15.pdf> (4 Desember 2014 geraadpleeg).
- University of KwaZulu-Natal. 2017. College of Humanities Handbook of 2017. <https://coh.ukzn.ac.za/Files/Media/Documents/College%20Handbook/2017%20College%20of%20Humanities.pdf> (12 Oktober 2020 geraadpleeg).
- Van der Berg, D. 2014. Die stand van tale aan die Universiteit van KwaZulu-Natal. LitNet-Seminaar. <http://www.litnet.co.za/die-stand-van-tale-aan-die-universiteit-van-kwazulu-natal> (24 Maart 2016 geraadpleeg).
- Williams, M. en R. Burden. 1997. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University.

Eindnotas

- ¹ Vir die volledige vraelys en opvolgonderhoud sien Prinsloo (2017:255–63).
- ² Tabel 1: Dörnyei (1994) se raamwerk vir T2-motivering verskyn as my Afrikaanse vertaling van die oorspronklike tabel wat in Engels verskyn het.
- ³ Tabel 2: Williams en Burden (1997) se raamwerk vir die motivering vir taalleer verskyn as my Afrikaanse vertaling van die oorspronklike tabel wat in Engels verskyn het.
- ⁴ Dit is belangrik om te noem dat my PhD-studie (Prinsloo 2017:79) deur middel van triangulasie verseker dat die data betroubaar en geldig is. My ontleding van die data wat verkry is deur die vraelyste, onderhoude en video-opnames dra by tot die betroubaarheid van die data omdat dit die gevallestudie vanuit verskeie invalshoeke beskryf.
- ⁵ In die PhD-studie waarop hierdie artikel gebaseer is, word die afsonderlike persepsies beskryf en dan in hoofpersepsies verdeel (sien Prinsloo 2017).
- ⁶ Sien Nunan (2012) en Greyling (2014) vir 'n bespreking van wat 'n taakgebaseerde benadering behels.
- ⁷ UKZN het 'n spesifieke taalvereiste waar studente ten minste een 16-krediettaalmodule moet neem in 'n taal wat nie hul eie is nie.