

Die gebruik van gedigte vir Afrikaans-tweedetaalstudente in 'n taakgebaseerde benadering: 'n gevallestudie

Allison Matroos

Allison Matroos, Departement Afrikaans en Nederlands, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

In die artikel word verslag gelewer van 'n studie wat ondersoek instel na die gebruik van gedigte in die Afrikaanstalverwerwingsklas om eerstejaarstudente se woordeskat en taalbegrip te verbeter. Die artikel poog om die volgende twee navorsingsvrae te beantwoord: Op watter wyses kan die gebruik van gedigte in die taalverwerwingsklaskamer effektief aangewend word vir taalverwerwingsdoeleindes? en Watter riglyne kan voorgestel word oor gedigte wat met Afrikaanstalverwerwingstudente gedoen kan word ten einde hul woordeskat en taalbegrip te verbeter?

Die teoretiese raamwerke van die studie is die taakgebaseerde benadering (Nunan 2004), Krashen (1982) se tweedetaalverwerwingsteorie met spesifieke fokus op die affektiewefilter- en invoerhipoteses; en woordeskat- (Alqahtani 2015) en begripsaanleer en -onderrig (Mancilla-Martinez 2020). Die studie maak gebruik van 'n gemengdemetodebenadering wat kwalitatiewe en kwantitatiewe data insluit, ten einde triangulasie te bewerkstellig. Die navorsingsontwerp is 'n gevallestudie en die deelnemers is studente aan die Universiteit Stellenbosch wat die module Afrikaanse Taalverwerwing 188 neem. Die outeur voer aan dat gedigte die woordeskat en taalbegrip van taalverwerwingstudente behoort te bevorder, omdat 'n gedig 'n hanteerbare teks is en dit studente se kreatiwiteit stimuleer.

Trefwoorde: Afrikaanstalverwerwing; gedigte; letterkunde-onderrig; taakgebaseerde benadering; taalbegrip; taalverwerwing; tweedetaalklaskamer; woordeskat

Abstract

The use of poems for Afrikaans second-language acquisition students in a task-based approach: a case study

This article looks at the efficacy of using poetry as a means of improving language acquisition for first-year Afrikaans second-language students within a task-based approach. It reports on research undertaken in 2023 at the University of Stellenbosch that is looking at the ways in which poetry can be applied for the purpose of language acquisition, with focus placed on vocabulary and language comprehension. Students enrolled in the “Afrikaanse Taalverwerwing 188” module, a module presented by the Department of Afrikaans and Dutch at the University of Stellenbosch, were selected for this study based on the following criteria: They must have completed Afrikaans as a first additional language up until matric; and Afrikaans cannot be their first language. The goal of this module is to ensure fluency and comfort in Afrikaans within an academic context. Therefore this study moves forward with its investigation into the use of poetry as a means of increasing language competency / literacy (in relation to reading, writing, speaking, and listening). Throughout the article the research will draw on knowledge from Krashen’s (1982) theory of second-language acquisition, with focus on the affective filter hypothesis and the input hypothesis. The author argues that poetry can be used to improve vocabulary and language comprehension as it is manageable and creative medium. The research was conducted as a case study with the results presented in the form of tables and graphs.

The article starts by exploring the theoretical framework of using poetry in the Afrikaans second-language classroom for the purpose of language acquisition by looking at the following theoretical elements: poetry in a second-language classroom; the task-based approach; the importance of vocabulary and literacy for language acquisition; the second-language acquisition theory of Krashen (1982).

Following on from the research done by Adendorff (2019) which investigated the success of using poetry in a task-based teaching programme to teach Afrikaans as an additional language, this study looks at how poetry can be an aid in university linguistics classes; used as reading strategy practice; expand intellectual perspectives and promote cognitive growth; and foster a bond with an additional language, thus motivating language acquisition.

By building on previous studies, the author takes an in-depth look at the task-based model for teaching an additional language and expands on the benefits of utilising the task-based model by looking at the task, pre-task, and post-task approach.

The author goes on to prescribe the recommendation that poetry be used to help improve literacy and vocabulary in the Afrikaans additional language classroom as the importance of literacy and vocabulary is highlighted as one of the fundamental elements of language acquisition.

Further elaborating on this, the author draws on the input hypothesis and affective filter hypothesis from Krashen (1982). In the theory of second-language acquisition the input hypothesis declares that language acquisition happens when the input mediums being used is one step beyond the student’s linguistic competence, while the affective filter hypothesis explains that a series of variables exist that could directly affect a student’s ability to learn a second language, these variables being: motivation, self-esteem and fear.

A mixed-method research methodology was followed in compiling the data for the study, with the primary study being a case study. This method was selected as it comprised both the quantitative and the qualitative components of the research topic. The results were collected and then presented in the form of tables and graphs.

The case study method was selected for its ability to deliver results that are both profound and multifaceted, as the research question it aimed to answer was rather complex.

To meet the quantitative needs of the study, a pre-test and post-test were utilised to determine whether vocabulary and literary comprehension took place. The qualitative component of the study was met by utilising a questionnaire given to the students for them to express their views on matters that concerned them.

The mixed-method approach was implemented in this study so that the weak points of one approach could be propped up by the strengths of the other approach, thus, strengthening the researcher's ability to shed light on the complexity of the research question.

The research conducted in the case studies draws on data from 17 participants, with 10 in the experimental group and seven in the control group. The 17 participants were volunteers from the class of 38 students enrolled in the Afrikaanse Taalverwerwing module, all of whom are not native Afrikaans speakers.

Throughout the case study the following research tools were used to gather the data from the 17 participants: pre-test and post-test competency tests; questionnaires; and example lessons.

Upon completion of the case study, the data was collected, and results showed that only the data collected from six participants of the experimental group, and six participants from the control group was valid and could therefore be analysed for the final findings of the study.

This data was then studied, interpreted and presented in the form of graphs and tables, highlighting the findings of the study.

The findings showed favourable results in answering the initial research question regarding the use of poems for language acquisition for Afrikaans second-language students. By applying the task-based approach it was seen that the students in the experimental group not only yielded better results, but also showed a much lower impact affective filter, indicating that the input medium played a role in increasing their self-esteem, motivation and lowering their fear.

The research concludes that poetry can indeed be used as an aid in improving the literacy and vocabulary competencies of second-language students in the Afrikaans second-language acquisition class. Furthermore, it puts forward a list of guidelines for the poems used in the context of language acquisition.

Alongside these guidelines the research goes on to suggest that a follow-up study be done to further explore the use of teaching poetry in the field of language acquisition. The researcher puts this suggestion forward on the premise that further evidence could be found, reinforcing the findings discussed in this article.

Keywords: additional language classroom; Afrikaans language acquisition; language comprehension; literature instruction; poems; task-based approach; vocabulary

1. Inleiding

Die artikel lewer verslag oor navorsing wat in 2023 onderneem is met studente in die module Afrikaanse Taalverwerwing 188 wat deur die Departement Afrikaans en Nederlands aan die Universiteit Stellenbosch aangebied word.¹ Studente wat vir hierdie module registreer, is studente wat Afrikaans Eerste Addisionele Taal tot in matriek geneem het en wie se eerste taal nie Afrikaans mag wees nie. Die doel van die module is om studente se vier taalvaardighede (lees, skryf, praat en luister) akademies verder te ontwikkel sodat hulle uiteindelik Afrikaans so vlot as moontlik en gemaklik kan gebruik – veral in akademiese opset. Die ondersoek het gehandel oor die gebruik van gedigte om tweedetaalstudente se woordeskat en begrip te verbeter.

2. Teoretiese begronding

Die teoretiese raamwerke word vervolgens bespreek: eerstens kortliks die gebruik van gedigte in die tweedetaalklaskamer² ten einde die studie binne Afrikaanstalverwerwing te situeer en daarna die taakgebaseerde benadering en die taalverwerwingsteorie van Krashen (1982).

2.1 Gedigte in die tweedetaalklaskamer

In haar artikel ondersoek Adendorff (2019) of gedigte suksesvol in 'n taakgebaseerde onderrig-program gebruik kan word om Afrikaans as addisionele taal te onderrig. Sy kom tot die slotsom dat gedigte wel in die addisionele taalklaskamer³ gebruik kan word om 'n taal te verwerf. Sy noem die volgende uitgangspunte van Nasr (2001) in verband met gedigte in addisionele taalonderrig (Adendorff 2019:476–7):

- Gedigte as hulpmiddel vir taalkunde-onderrig verenig die vier taalvaardighede (lees, luister, praat en skryf) in een les.
- Dit oefen spesifieke leesstrategieë in wat nodig is wanneer 'n literêre teks bestudeer word.
- Dit verbreed intellektuele perspektiewe en bevorder kognitiewe groei.
- Poësie-onderrig motiveer die taalaanleerder⁴ om 'n band met die addisionele taal te smee.

Ná aanleiding van die bestudering van 'n aantal studies wat met letterkunde in die klaskamer te doen het, kom Adendorff (2019:486) tot die gevolgtrekking dat die gebruik van gedigte in die klaskamer voordelig is. Sy voer die volgende moontlike redes daarvoor aan:

- Gedigte in die vorm van toonsettings (met ander woorde, gedigte wat gesing word) is meer luisterbaar vir taalaanleerders as gedigte wat voorgelees word.
- By poësie-onderrig kan verskeie sinuïte betrek word wat dit vir tweedetaalaanleerders 'n meer sinuïtlike ervaring maak.
- Dit spreek die emosies van die taalaanleerders aan.

Die ondersoek waarvan in hierdie artikel verslag gelewer word, spruit voort uit die ondersoek van Adendorff (2014) na hoe letterkunde as 'n taalverwerwingmeganisme gebruik kan word om die taalaanleerproses te verbeter. Anders as Adendorff (2019) fokus dié studie op universiteit en nie skool nie, aangesien ek ondersoek hoe gedigte gebruik kan word om woordeskat en taalbegrip onder taalverwerwingstudente te bevorder.

2.2 Die taakgebaseerde benadering

Die taakgebaseerde benadering is 'n benadering in tweedetaalleer en -onderrig⁵ en volg 'n metodologie waarin klaskamertake die sentrale fokus van die onderrig is. Long (2015:16) onderskei tussen twee hooftake in die benadering, naamlik teikentake, ook genoem werklike-wêreldtake, en pedagogiese take, ook genoem klaskamertake. Die verskil tussen dié twee soorte take is dat teikentake verwys na take wat in die werklikewêreldkonteks voorkom, byvoorbeeld om 'n bestelling by 'n restaurant in die doeltaal te plaas, terwyl pedagogiese take / klaskamertake taal behels wat aanleerders binne die klaskamer sal gebruik, byvoorbeeld om 'n aktiwiteit oor verskillende kossoorte in die klaskamer te voltooi.

Navorsers binne die taakgebaseerde-onderrigbenadering het vorendag gekom met verskeie definisies van wat 'n taak is. Ek noem enkele:

1. Prabhu (1987:17) verwys na 'n taak as “an activity which requires learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to take control and regulate that process”. Hy ondersteun die idee dat taakgebaseerde onderrig en leer 'n effektiewe manier van onderrig en leer is, want leer vind plaas deur oor taal te leer.
2. Swales (1990:76) beskryf take as “sequenceable goal-directed activities ... relatable to the acquisition of pre-genre and genre skills appropriate to an unforeseen or emerging solution”.
3. Verder definieer Willis en Willis (2001:173) 'n taak as “a classroom undertaking where the target language is used by the learner(s) for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome”.
4. Adendorff (2012:34) beskryf 'n taak as “'n [s]tuk klaskamerwerk waar studente wat die Afrikaanse taalverwerwingskursusse volg, die taal moet verstaan, manipuleer, gebruik of al drie afwisselend toepas of benut, terwyl hulle aandag gevestig word op mobilisering van hulle grammatikale kennis om betekenis oor te dra”.
5. Sass (2017:34) beskryf 'n taak as “'n stuk werk wat met 'n kommunikatiewe doel of uitkomste wat in die taalaanleerklaskamer of ander onderrigruimte onderneem word om die doeltaal te verstaan, te gebruik om verbaal en nie-verbaal [sic] oor te dra en te manipuleer. Die taak help hulle om die taal aan te leer.”

Die definisies hier bo toon duidelik dat binne die veld van taalverwerwing die term *taak* oor tyd verander en aangepas word. Daar is geen vaste definisie van wat 'n taak is nie; dus het ek besluit om my eie definisie te formuleer, wat 'n samevoeging van Adendorff (2012:34) en Sass (2017:34) se definisies is, naamlik: 'n Taak [binne die huidige konteks] is 'n raamwerk wat taalverwerwingstudente help om die doeltaal aan te leer. Hulle moet daarvolgens die taal manipuleer en toepas terwyl hulle aandag gevestig word op die inspan van hulle grammatikale kennis om betekenis oor te dra.

Die taakgebaseerde raamwerk moet volgens Breen (1987) en Terblanche (2020:50) aan die volgende vereistes voldoen:

- a. Dit moet bestaan uit taalonderrig wat gestruktureer is.
- b. 'n Spesifieke doel moet bereik word.
- c. Lesse moet inligting bevat wat belangrik is.
- d. 'n Vasgestelde werkrooster moet uiteengesit word.
- e. Vir die taak om suksesvol te wees, moet die taakuitkomst aan die einde bereik word.

Daar is verskeie voor- en nadele wat die taakgebaseerde benadering inhou. Die meeste onderwysers en taaldosente⁶ volg die PPP-metode (“presentation”, “practice” en “production”) wat op grammatikale strukture fokus. Bruton (2002), soos gesien in Klapper (2003:37), redeneer dat wanneer kommunikatiewe take met eentalige studente gedoen word, dit ongelyke mondelinge ontwikkeling veroorsaak, en taalaanbieders belemmer taalaanleerders se aanleerproses wanneer hulle nie aan hulle genoegsame ondersteuning gee nie. Alhoewel die taakgebaseerde benadering se fokus op betekenis is, kan dit as problematies beskou word, want in taalonderrig val die klem dikwels op taalaanleerders wat spesifieke taalitems vind en sorteer om na reëlmatigheid op te let. 'n Ander kwessie is die feit dat die taakgebaseerde benadering op mondelinge toevoer gebaseer is, wat veroorsaak dat taalaanleerders blootgestel word aan nie-moedertaaltoevoer wat hulle huidige intertaligheid⁷ kan beïnvloed.

Die voordele van die taakgebaseerde benadering oortref die nadele daarvan. Een voordeel is dat dit betekenisgerig is en klem plaas op kommunikatiewe vermoëns. Dit hou in dat dit belangriker is om klem te plaas op die betekenis van die uitinge en nie op die grammatikale korrektheid daarvan nie. Volgens Zhao (2015:114) in Terblanche (2020:65) is nog 'n voordeel dat die onderwysers en dosente as fasiliteerders optree. Dit bied aan taalaanleerders 'n geleentheid om self leiding te neem, byvoorbeeld om hulle klasmaats om hulp te vra. Taalaanleerders gebruik ook woordeskataanleerstrategieë om hulle met hulle antwoorde te help. Laastens word groepwerk as 'n belangrike aspek van die taakgebaseerde benadering beskou. Terblanche (2020:65) voer aan dat groepwerk help om taalaanleerders se angstigtheid te verminder. Ek verskil met Terblanche hieroor, aangesien ek al opgemerk het dat daar taalaanleerders is wat verkies om alleen te werk en dat nie almal altyd hulle samewerking gedurende groepwerk gee nie.

In plaaslike studies oor die taakgebaseerde benadering blyk dit dat die navorsers na die persoon wat taal onderrig as die “onderwyser”, “opvoeder” of “taalaanbieder” verwys – kyk Rothmann (2016); Genis (2020); Van der Merwe (2022). In my studie het ek besluit om na die taalaanbieder as die fasiliteerder te verwys, want ek voel dat die voorafgenoemde terme nie voldoen aan die rol wat sodanige persoon in dié studie moes inneem nie. Die *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT 6)* (Luther, Pfeiffer en Gouws 2015) definieer 'n fasiliteerder as “iemand wat 'n bepaalde proses begelei om dinge vir ander te vergemaklik”. In die konteks van die lesse wat ek aan die taalverwerwingstudente aangebied het, neem ek die rol aan van 'n fasiliteerder wat hulle help om Afrikaans te verwerf en om sodoende hulle Afrikaanse woorde-skat en taalbegrip ook te help verbeter.

Die taakgebaseerde raamwerk bestaan uit drie dele, naamlik die pretaak, die taak en die posttaak. Ek het dieselfde raamwerk in my klasse en tydens my ondersoek gevolg. Vir Ellis (2003:245) word tydens die pretaak die tema van die hooftaak aan die taalaanleerders bekendgestel, en dit bevat volgens Terblanche (2020:16) die aktiwiteite wat taalaanbieders en taalaanleerders voor die aanvang van die taak onderneem. Die pretaak het te make met die beplanning van die taak

en ander aktiwiteite wat met die hoofsaak verband hou. Dit was vir my baie belangrik om die studente op hulle gemak te stel en gereed vir die taak te laat voel voordat hulle daarmee begin het. Ek het studente op hulle gemak laat voel deur die lesse in dieselfde klaskamer as waarin hulle hulle Afrikaanstalverwerwingslesings kry, aan te bied. Ek het ook seker gemaak dat hulle verstaan wat hulle in die taak moet doen voordat hulle dit voltooi het. In die pretaakfase van my lesse is die lees van die gedigte die hoofokus.

Terblanche (2020:16) voer aan dat die taak dit is wat studente tydens klastyd moet voltooi en dat dié taakfase die belangrikste fase in die taakgebaseerde benadering is. Dit word uitgeken deur instruksies waarmee die taak verband hou waarvan die hoofdoel is om taalaanleer moontlik te maak. Die doel van my hoofsaak was om studente te help om hulle gespreksvoering so natuurlik as moontlik te laat geskied.

Die posttaak behels volgens Terblanche (2020:17) terugvoering oor die taak. Die skryf van informele verslae, herhaling van die hoofsaak of die uitvoer van aktiwiteite nadat die hoofsaak afgehandel is, is voorbeelde wat Van der Merwe (2022:42) voorstel. Taalaanleerders kan ook tydens die posttaak besin oor maniere waarop probleme waarmee hulle tydens die hoofsaak te doen gekry het, opgelos kan word.

2.3 Belangrikheid van woordeskat en taalbegrip vir taalverwerwing

Volgens Nunan (2002) loop woordeskat en lees hand aan hand. Lees is myns insiens 'n effektiewe manier om taalaanleerders se kreatiwiteit te verbeter, want hulle leksikon word verryk en hulle kreatiwiteit word gestimuleer. Gedigte is 'n goeie hulpmiddel om woordeskat te verbeter; daarom is ek van mening dat die inkorporering van letterkunde in die klaskamer, spesifiek van gedigte, aan taalaanleerders die geleentheid bied om hulle woordeskat doeltreffend te verryk eerder as om dit op 'n abstrakte manier deur middel van versinde tekste in hulle handboeke te leer. Verder is 'n gedig 'n hanteerbare teks wat maklik op verskillende vaardigheidsvlakke (belangrik vir die taalaanleerder) aangepas kan word. Wat woordeskat betref, maak die lees van gedigte voorsiening vir woordstudie in kreatiewe diskoers, sowel as die verkenning van metafore en ander figuurlike taal wat gewoonlik in gedigte voorkom. Indien daar byvoorbeeld gedigte behandel word wat in Kaaps geskryf is, kan die Kaapse leksikon aan die taalaanleerders verduidelik word en hoe dit onder meer in Standaardafrikaans geskryf kan word. Voorts kan 'n woordelys met verskillende woorde se betekenis aan die aanleerders verskaf word.

Woordeskat word as die belangrikste komponent beskou tydens die aanleer van 'n moedertaal of 'n tweede taal (Afzal 2019:82). Taalverwerwing kan volgens Afzal (2019:82) nie plaasvind sonder die aanleer van die taal se leksis met die onbeperkte betekenisverskuiwings wat deur kontekstuele veranderlikes veroorsaak word nie. Tesame met uitspraak en grammatika is woordeskat een van die belangrikste komponente wat benodig word om 'n taal suksesvol aan te leer.

Om op te som: Daar kan aangevoer word dat woordeskat die basis uitmaak van die vier vaardighede (lees, praat, luister en skryf), want daarsonder is dit moeilik om die vier vaardighede te bemeester.

Sass (2017:10) skryf dat daar verskillende metodes vir woordeskatonderrig is, maar dat nie almal suksesvol is nie. Sass redeneer dat die ontwikkeling van die leksikon eerste bespreek moet word voordat verduidelik kan word hoe effektiewe woordeskatonderrig behoort plaas te vind. Sy gebruik 'n netwerk as metafoer om haar redenasie te ondersteun: Die leksikon is 'n netwerk van leksikale items wat deur nodes voorgestel word (Sass 2017:10). 'n Node is 'n punt in 'n netwerk waar lyne mekaar ontmoet en leksikale inligting met mekaar deel met behulp van

verbindings. In taalverwerwing dien leksikale items as verbinding tussen 'n woord se betekenis en sy morfologiese vorm.

Taalbegrip verwys na die vermoë om betekenis aan spraakklanke te heg (Mancilla-Martinez 2020:2). *Leesbegrip* verwys na 'n student se vermoë om sin te maak van die teks wat hy of sy lees. Taal- en leesbegrip is interafhanklik. Een kernverskil tussen taal- en leesbegrip is dat daar 'n eindige aantal letters is en ooreenstemmende klanke is wat aangeleer moet word terwyl taal oneindig is en daar geen gegewe tyd is waarbinne studente veronderstel is om die betekenis van woorde in 'n spesifieke taal behoort te ken nie.

Een metode wat ek voorstel om woordeskatleer en taalbegrip te bevorder, is die gebruik van gedigte.

2.4 Tweedetaalverwerwingsteorie

Gedurende die sewentigerjare het Krashen (1985) met die monitormodel vorendag gekom, en teen die middel van die tagtigerjare het hy dit hersien en uitgebrei en sodoende het die invoerhipotese (ook genoem toevoerhipotese) ontwikkel. Krashen het daaruit vyf hoofhipoteses voorgestel, naamlik die verwerwingsleerhipotese, die natuurlikevolgorde-hipotese, die monitorhipotese, die toevoerhipotese en die affektiewefilterhipotese. Dié vyf hipoteses is onderling verbind en funksioneer in samehang met mekaar.

Die verwerwingsleerhipotese hou in dat daar twee hoofbenaderings is om 'n tweede taal aan te leer, naamlik “verwerwing” en “leer”. Die natuurlikevolgorde-hipotese verklaar dat verwerwers van 'n tweede taal die grammatika daarvan in 'n spesifieke volgorde aanleer. Die monitorhipotese ondersteun die siening dat taaluitset deur die taalaanleerders se verworwe kennis geproduseer word. Die toevoerhipotese voer aan dat 'n beginnerleerder se toevoer van taalinligting op 'n gepaste moeilikheidsgraad moet wees om te verseker dat die leerder vorder. Volgens die affektiewefilterhipotese is daar baie faktore wat verhoed dat toevoer gestoor word.

Ek bespreek die affektiewefilterhipotese en die toevoerhipotese breedvoeriger, aangesien ek dit in my studie implementeer: Gedigte is die toevoer wat die deelnemers ontvang met die doel om hulle affektiewe filter te verlaag.

2.4.1 Toevoerhipotese

Krashen (1985:2) se toevoerhipotese verklaar dat toevoer van taalinligting op 'n gepaste moeilikheidsgraad moet wees om te verseker dat vordering plaasvind. Die taalinligting waarna daar verwys word, moet dus op 'n effens hoër vlak wees as die vlak waarop die aanleerder tans presteer. Die toevoerhipotese word deur die formule $i + 1$ ondersteun: i verteenwoordig die aanleerder se huidige taalvlak en 1 verwys na inligting wat net hoër is as die aanleerder se huidige kennisvlak.

'n Belangrike uitgangspunt van die toevoerhipotese is dat taal verwerf word wanneer verstaanbare toevoer ontvang word. Die volgende vraag ontstaan: Wat stel 'n taalaanleerder in staat om taal te verstaan waarvan hy of sy nie volledige kennis het nie? Met ander woorde, hoe verstaan die aanleerder taalstrukture wat hy of sy nog nie verwerf het nie? Binne die konteks van die toevoerhipotese verwys *verstaan* na betekenis en nie soseer na die taalstruktuur van die boodskap nie – met ander woorde na woordeskat en begrip. Daar kan dus afgelei word dat taalstrukture verwerf word terwyl die aanleerder op betekenis fokus. 'n Ander kernaspek van die

toevoerhipotese is dat dit nie volgens grammatikale strukture plaasvind nie (Krashen 1985:2). Dit beteken dat dit nie nodig is dat toevoer volgens die formule $i + I$ moet plaasvind nie, want 'n voldoende hoeveelheid verstaanbare toevoer is die sleutel tot suksesvolle taalverwerwing.

In hierdie studie is die Afrikaanse gedigte die toevoer wat studente ontvang het om te bepaal of dit hulle woordeskat en taalbegrip in Afrikaans kan verbeter.

2.4.2 Die affektiewefilterhipotese

Die affektiewefilterhipotese verwys na al die affektiewe faktore wat verhoed dat toevoer in verwerwing verander word (Krashen 1982:30). Die aanleer van 'n tweede taal word deur emosionele faktore (motivering, selfvertroue en angste) beïnvloed (Krashen 1982, 1985) – die taalaanleerder is byvoorbeeld hoogs gemotiveerd, selfversekerd en nie angstig nie. In daardie geval sal die aanleerder heel waarskynlik meer toevoer inneem en doeltreffender leer, terwyl die uitwerking minimaal sal wees wanneer die teenoorgestelde waar is.

Die affektiewe filter is die onsigbare, sielkundige filter wat die proses van taalverwerwing ondersteun of dit bemoeilik. Taalaanleerders met 'n lae affektiewe filter sal suksesvoller wees as diegene met 'n hoë affektiewe filter. Wanneer 'n aanleerder se affektiewe filter hoog is, word taalverwerwing negatief beïnvloed, want daar is 'n denkbeeldige muur wat opgebou word en wat die aanleerder verhoed om toevoer te ontvang of uitvoer te produseer. Aanleerders met 'n lae affektiewe filter is ontvankliker vir toevoer en vergemaklik die proses van taalverwerwing. 'n Lae affektiewe filter lei tot verhoogde selfvertroue en laer angsvlakke en aanleerders sal dus gemakliker wees om deel te neem.

Vervolgens bespreek ek kortliks die drie faktore.

2.4.2.1 Motivering

Krashen (1982:31) is van mening dat studente met hoë motivering beter vaar in tweedetaalverwerwing. Kadodo en Muzira (2019) voer aan dat studente veronderstel is om innerlike motivering te ontwikkel ten einde die teikentaal aan te leer. Verder beskou Veldsman (2021:32) motivering as een van die belangrikste faktore in taalverwerwing om sukses mee te bring. Motivering speel 'n belangrike rol in taalprestasie, veral in die linguistiese uitkomst wat normaalweg die kennisstruktuur van die taal bevorder, naamlik woordeskat, grammatika en uitspraak en die vier basiese taalvaardighede, naamlik lees, luister, praat en skryf.

Daar is twee soorte motivering wat met taalverwerwing verband hou: integrerende motivering en instrumentele motivering. Integrerende motivering hou volgens Classen (2012:15) verband met die begeerte om as 'n gewaardeerde lid van die teikentaalgemeenskap aanvaar te word. Met ander woorde, die taalaanleerder word aangemoedig om met ander sprekers van die teikentaal in gesprek te tree. Instrumentele motivering verwys na die begeerte om vir praktiese doeleindes vaardighede in die teikentaal te verwerf. Krashen (1981:22) meen egter dat “while the presence of integrative motivation predicts a low affective filter, the presence of instrumental motivation predicts a stronger one.”

Ek maak die afleiding dat beide soorte motivering die tempo waarteen 'n tweede taal verwerf word, sowel as die kwaliteit van die verwerwing, positief kan beïnvloed. Hoë motivering inspireer die student om soveel as moontlik van die tweede taal te onthou.

2.4.2.2 Selfvertroue

Selfvertroue verwys na 'n persoon se dunk van hom- of haarself en dit kan hoog (positief) of laag (negatief) wees. 'n Persoon se selfvertroue neem ná die bemeestering van sekere vaardighede toe, byvoorbeeld om 'n taal aan te leer en dit na 'n tydperk vlot te praat. Sass (2017:31) meen dat studente met selfvertroue en 'n goeie selfbeeld oor die algemeen beter vaar in tweedetaalverwerwing.

2.4.2.3 Vrees

Taalverwerwing is 'n veeleisende taak en dit wek volgens Sass (2017:32) heelwat angs by studente, wat as 'n negatiewe faktor in taalverwerwing beskou word. 'n Aantal studies, soos deur Smit (1990:19) aangetoon is, het bevind dat daar 'n verband is tussen 'n lae vlak van vrees en suksesvolle taalverwerwing. 'n Matige graad van angstigheid help wel met bewuste taalaanleer (Dulay, Burt en Krashen 1982:52).

Die affektiewefilterhipotese en affektiewe veranderlikes (motivering, selfvertroue en vrees) postuleer dus dat daar individuele veranderlikes in die verwerwing van tale is.

Krashen (1982:31) beweer dat taalverwerwing suksesvol plaasvind in 'n klaskameromgewing met lae angs, en hoë selfvertroue en motivering. Myns insiens is die affektiewefilterhipotese die betroubaarste hipotese en dus poog ek om studente se affektiewe filter te verlaag deur middel van die gebruik van gedigte, wat as toevoer sal dien om sodoende optimale woordeskatanleer (en dus taalaanleer) te verseker. Die gedigte wat vir die studie gekies is, is gekies op grond van hulle taalgebruik en temas, sowel as die boodskap wat die gedigte oordra om sodoende studente se affektiewe filter te verlaag.

3. Metodologie

Die navorsingsbenadering wat ek gevolg het om die data in te samel, is 'n gemengdemetodebenadering wat die kwalitatiewe sowel as die kwantitatiewe komponente van navorsingsontwerp behels. Die navorsingsontwerp vir hierdie studie is 'n gevallestudie.

Gevallestudies word gebruik om 'n diepgaande, veelvlakkige begrip van 'n komplekse kwessie in sy werklike konteks te genereer. Yin (2014:16) redeneer dat gevallestudies gebruik kan word om die konteks waarin 'n verskynsel voorkom te verduidelik of te verken. Die gevallestudiekomponent van my ondersoek hou verband met die komplekse vraag of gedigte as taalverwerwingshulpmiddel gebruik kan word ten einde taalverwerwingstudente se woordeskat en taalbegrip van Afrikaans te verbeter.

Yin (2003) tref 'n onderskeid tussen drie tipes gevallestudies: verklarend, beskrywend en verkennend. Verder tref hy ook 'n onderskeid tussen enkele, holistiese en meervoudige gevallestudies. In my ondersoek het ek van meervoudige beskrywende navorsingstudies gebruik gemaak, want ek het meer as een deelnemer bestudeer. Yin (2003:1–2) voer aan dat beskrywende gevallestudies gebruik word om 'n verskynsel in die werklikewêreldkonteks waarin dit voorkom, te beskryf en dit maak dit vir die navorser moontlik om verskille tussen gevalle te verken.

Ten opsigte van die gevallestudie wat onderneem is, het ek die volgende veranderlikes gebruik: As afhanklike veranderlikes is die aanleer van woordeskat, taalbegrip en die antwoorde op voor- en natoetse gebruik. Die enigste onafhanklike veranderlike in die gevallestudie is die gebruik van gedigte. Die konstante veranderlikes is die lesse, die lesinhoud, en die take wat in die lesse voltooi moes word.

3.1 Gemengdemetodebenadering

Kwalitatiewe navorsing behels volgens Van der Merwe (2022:59) “om ’n verskynsel te verken en uiteindelik te verstaan deur individue se gedrag en aktiwiteite te ondersoek en waar te neem”. Volgens Sass (2014:114) behels kwantitatiewe navorsing ’n benadering wat beskrywende data oplewer, byvoorbeeld respondente se woorde en hulle waarneembare gedrag. Kwalitatiewe navorsing se hoofdoel is om situasies te verstaan, te verduidelik, te verken en te ontdek en om gevoelens, persepsies en houdings van ’n groep mense uit te klaar (Kumar 2019:170).

Die kwalitatiewe komponent van my studie behels die gebruik van vraelyste wat vir die taalverwerwingstudente die geleentheid bied om hulle menings te lug oor kwessies wat hulle raak.

Kwantitatiewe navorsing maak staat op syfers sodat veranderinge met mekaar vergelyk kan word en sodat dit ontleed kan word. Williams (2011:14) skryf: “Quantitative research involves the collection of data so that information can be quantified and subjected to statistical treatment in order to support or refute alternative knowledge claims.” Williams (2011:14) noem ook dat kwantitatiewe navorsing begin deur ’n probleemstelling, ’n hipotese of ’n navorsingsvraag te genereer, deur literatuur wat met die studie verband hou te hersien en deur die data op ’n kwalitatiewe wyse te ontleed.

Kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing kyk na verskynsels vanuit verskillende perspektiewe. Die kwalitatiewe perspektief kyk volgens Kumar (2019:171) diepgaande na die verskynsel en is daarop gefokus om inligting van ’n paar respondente in te samel; dus is dit beperk tot veralgemenings en afleidings. Die kwantitatiewe benadering samel inligting van ’n groot groep respondente in en dus het dit die vermoë om veralgemenings te maak, maar word in terme van diepgaande ontledings gekniehalter. Wanneer ’n navorser slegs ’n kwalitatiewe of slegs ’n kwantitatiewe benadering volg, kan hy of sy dalk die sterk punte én die swak punte van die benadering wat gevolg word, ervaar.

Die kwantitatiewe komponent van my studie behels die gebruik van die voor- en natoetse om te bepaal of woordeskat- en begripsleer plaasgevind het.

In die geval van my studie kombineer ek die twee benaderings (kwalitatief en kwantitatief) om sodoende, waar een benadering se swak punte opduik, dit met die ander benadering se sterk punte aan te vul. Aan die einde van my studie het ek as navorser ’n beter begrip van die verskynsel of geval wat ek bestudeer, naamlik die komplekse vraag of die gebruik van gedigte in die klaskamer Afrikaanstweedetaalverwerwingstudente met hulle Afrikaanse woordeskat en taalbegrip help.

Die hoofrede hoekom ek van die gemengdemetodebenadering gebruik gemaak het in my studie is om triangulasie te bewerkstellig. Triangulasie het luidens Kumar (2019:31) te doen met die gebruik van “multiple sources to best achieve the objects of your study”.

In my studie is die hoofklem op die kwalitatiewe data, en die kwantitatiewe data tree sekondêr in. Tydens die hoofaak word die kwalitatiewe data ingesamel en nadat die taak voltooi is, word vraelyste ingevul en word studente se persepsies rondom die taak op 'n kwalitatiewe én 'n kwantitatiewe wyse geopenbaar. Die motivering vir die vraelyste wat ná taakvoltooiing ingevul word, is om die kwalitatiewe data te veralgemeen. Dit word volgens Van der Merwe (2022:61) deur datatriangulasie ondersteun, wat beteken dat dit die gevallestudiebeginsel ondersteun dat 'n verskynsel vanuit verskeie oogpunte ondersoek kan word (Van der Merwe 2022:61). Triangulasie word dus gebruik om die data wat deur middel van meer as een metode ingesamel is te vermeerder.

3.2 Respondente

Volgens Nunan (1992:79) is 'n *geval* 'n enkele groep in 'n spesifieke konteks en 'n *gevallestudie* die ondersoek van die vooraf vermelde groep in daardie spesifieke konteks. In my studie is die geval wat ek ondersoek, studente aan die Universiteit Stellenbosch wat in 2023 vir die module Afrikaanse Taalverwerwing 188 geregistreer is. Daar is 38 studente wat die module neem en almal is niemoedertaalsprekers van Afrikaans. Hulle Afrikaansvaardighede wissel van B1 tot C1 op die Europese Referensiekader.

Aanvanklik was daar 17 deelnemers: 10 deelnemers in die eksperimentele groep en sewe deelnemers in die kontrolegroep. Vier deelnemers van die eksperimentele groep het nie beide die voortoets en natoets voltooi nie, dus is hulle data uit die studie verwyder. Een deelnemer van die kontrolegroep se data is ook verwyder, want sy het nie die voortoets én natoets voltooi nie. Dit beteken dat beide groepe slegs ses deelnemers gehad het wat die voortoets én die natoets voltooi het, en hierdie ses deelnemers se data is gebruik om die resultate te vergelyk. Ek erken dat die klein getal deelnemers wie se data gebruik kon word, as 'n tekortkoming van die studie beskou kan word.

Om te verseker dat respondente se anonimiteit beskerm word, is aan elkeen 'n deelnemernommer toegeken.

3.3 Navorsingsinstrumente

3.3.1 Vaardigheidstoetse (voor- en natoetse)

Die gebruik van voor- en natoetse is volgens Sass (2017:49) belangrik wat leergebaseerde evaluering betref en word uitgevoer om te bepaal of daar wel enige taalaanleer plaasvind. Ek het 'n voortoets gedoen om die studente se algemene vaardigheidsvlakke in Afrikaanse woordeskat sowel as in begrip te bepaal. Dieselfde voortoets is as 'n natoets gedoen om die moontlike verbetering in studente se woordeskat en begrip te toets. Die toetse het gehandel oor woordeskat: Studente moes byvoorbeeld die korrekte betekenis van woorde by mekaar pas, die korrekte woord in sinne invul, en die teenoorgestelde betekenis van woorde gee.

3.3.2 Vraelyste

Vraelyste word gebruik om kwantitatiewe en in sommige gevalle kwalitatiewe data in te samel (Sass 2017:45). Respondente lees die vrae, interpreteer wat van hulle verwag word en skryf dan die antwoorde neer. In my studie word my respondente gevra om 'n vraelys in te vul ten einde hulle ingesteldheid teenoor die gebruik van gedigte in die klaskamer te evalueer.

Hofstee (2006:114) is van mening dat die navorser die deelnemer in gedagte moet hou wanneer 'n vraelys opgestel word, want dit is belangrik dat die deelnemer die vrae verstaan. Sodoende word die betroubaarheid van die resultate ook verhoog. Die vrae moet volgens Kumar (2019) maklik wees om te verstaan en op 'n interaktiewe wyse opgestel wees. Dit beteken dat respondente gemaklik moet wees en nie moet huiwer om die vrae te beantwoord nie.

In my vraelyste maak ek gebruik van oop vrae en geslote vrae. Oop vrae is vrae wat aan respondente die vryheid bied om hulle eie antwoorde te formuleer en geslote vrae is vrae wat slegs met “ja” of “nee” beantwoord kan word.

Die vrae wat in my vraelyste is, is ontwerp om uit te vind wat studente se ingesteldheid teenoor die gebruik van gedigte in die Afrikaanstalverwerwingsklas is; asook of hulle dink dat die gebruik van gedigte in dié klas voordelig is vir hulle woordeskat en taalbegrip. Die vraelysdata is kwantitatief sowel as kwalitatief ontleed, omdat die vraelyste vrae bevat wat kwalitatiewe sowel as kwantitatiewe data aan die navorser sal verskaf.

3.3.3 Lesvoorbeeld

Die empiriese ondersoek het bestaan uit ses taakgebaseerde lesse van 50 minute elk waarin gedigte as taalverwerwingshulpmiddel gebruik is. Die lesse toets die studente se woordeskat en begrip aan die hand van gedigte. Drie lesse is met die eksperimentele groep behandel en drie lesse is met die kontrolegroep behandel. Die lesinhoud van al ses die lesse was dieselfde. Die enigste verskil was dat daar van gedigte gebruik gemaak is met die eksperimentele groep, en met die kontrolegroep is daar geen gedigte gebruik nie, maar die lese is op die tradisionele wyse aan hulle onderrig.

Ek het vooraf in 'n hooflesing deur middel van 'n voorlegging vir die studente van my studie vertel en hulle genooi om aan my studie deel te neem. Diegene wat ingestem het om aan my studie deel te neem, het die inligtingsvorm en toestemmingsvorm ontvang. Voor die aanvang van die les het ek beide vorms met hulle deurgedaan om te verseker dat hulle verstaan wat die studie behels en wat van hulle verwag sal word. Nadat ek weer aan die studente verduidelik het waarvoor my studie gaan, het ek met die eerste les begin. Die lesse het min of meer soos volg verloop:

1. Die fasiliteerder bespreek die tema van die gedig.
2. Nadat studente se menings oor die tema verkry is, noem die fasiliteerder dat hulle 'n gedig gaan behandel wat met die tema verband hou.
3. Om te verseker dat studente by die gedigte aanklank vind, kies die fasiliteerder gedigte met temas waarmee die studente kan identifiseer,⁸ byvoorbeeld jong liefde, studente se ervaring met ma's, ens.
4. Om studente met verskillende dialekte van Afrikaans in te sluit, het ek beoog om een of twee gedigte wat in Kaaps geskryf is, met die studente te behandel.
5. Voordat daar met die les begin is, is vrae soos “Is daar iets in die gedig waarvan julle ervaring het of waarvoor julle al gedink het?” aan die studente gestel om hulle aan die gesels te kry.

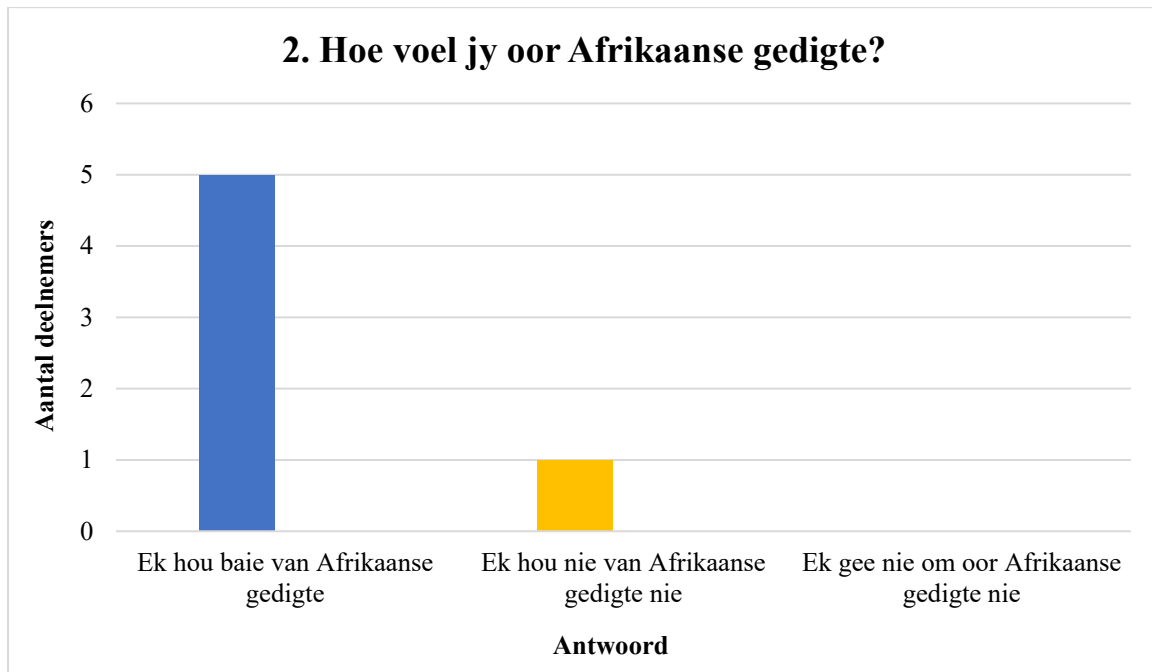
4. Resultate van vraelyste

Hier onder volg die resultate van vraelys 1. Ek bespreek eers die resultate van die vraelyste van die eksperimentele groep voordat die kontrolegroep se resultate bespreek word.

4.1 Resultate van vraelys 1 van die eksperimentele groep

Vraag 1 het gevra of deelnemers van Afrikaans hou. Al ses deelnemers het aangedui dat hulle van Afrikaans hou. Deelnemers het derhalwe 'n redelik positiewe ingesteldheid teenoor Afrikaans.

Grafiek 1 hier onder toon die resultate van vraag 2 wat aandui dat die meeste van die deelnemers van Afrikaanse gedigte hou. Die doel van vraag 2 was om deelnemers se ingesteldheid teenoor die gebruik van Afrikaanse gedigte te evalueer.



Grafiek 1. Deelnemers se ingesteldheid teenoor Afrikaanse gedigte

Vyf uit die ses deelnemers het aangedui dat hulle baie van Afrikaanse gedigte hou. Een deelnemer hou nie van Afrikaanse gedigte nie.

In Tabel 1 word die motiverings van die deelnemers gegee op hulle keuse by vraag 3, wat vra of hulle dink gedigte in die Afrikaanstalverwerwingsklas gebruik moet word.

Tabel 1. Redes van deelnemers

Deelnemer-nommer	Ja/Nee	Motivering (verbatim aangebied)
E1	Ja	Dis omdat gedigte is pragtig en fokus op temas wat baie belangrik is in vandag se tyd.
E2	Ja	Gedigte gee mense nog 'n kans om hulle self uit te druk en oor hulle gevoelens te praat. Dit gee die leser 'n kans om dieper na die lewe te kyk.
E3	Ja	'n Kreatiewe vorm van Afrikaans gee my 'n beter verstand van die Afrikaanse taal in 'n vrye vorm.
E4	Ja	Dit sal Afrikaanse Taalverwerwing pret maak, ook vir die leerders wat nie van Afrikaans hou nie. Dit is baie lekker om gedigte te behandel.
E8	Ja	Op skool, het ek dit baie geniet om gedigte te (be)handel. Dit het met taal gehelp en ook my woordeskat uitmuntend verbeter.
E9	Nee	Die Taalverwerwingsklas moet net gebruik om taal te doen, want daar is mense wat kan nie die taal lekker praat of skryf. So, die klasse sal hulle help met hulle sinkonstruksie.

Vraag 4 het gevra of die deelnemers dink dat die gebruik van gedigte hulle sal help om hulle Afrikaanse woordeskat te verbeter en hulle moes 'n rede of motivering vir hulle keuse aandui.

Al ses die deelnemers het aangedui dat hulle meen gedigte sal hulle help om hulle Afrikaanse woordeskat te verbeter – sien Tabel 2.

Tabel 2. Redes van deelnemers

Deelnemer-nommer	Ja/Nee	Motivering (verbatim aangebied)
E1	Ja	Dis omdat jy leer nuwe woordeskat en dink diep in die gedigte.
E2	Ja	Die styl van woorde gebruik is meer uitdrukkend as gewoone Afrikaans en die uitspraak is meer duidelik som tye.
E3	Ja	Daar word 'n brieër woordeskat word gebruik in 'n meer verstaanbare vorm.
E4	Ja	Ek sal meer Afrikaanse woorde weet.
E8	Ja	Op skool het dit definitief gewerk. Ek kan die woorde in opstelle, toetse, ens. gebruik- wat ek geleer het. Dus, dink ek dat dit beslis my woordeskat sal verbeter.
E9	Ja	Ja, 'n paar gedigte het woorde wat so maklik 'n mens kan die word lekker onthou en hulle kan 'n vertaling kry van die woord.

Die vyfde vraag het gevra of die deelnemers dink dat die gebruik van gedigte hulle sal help met hulle begrip van Afrikaans. Tabel 3 toon dat almal “Ja” geantwoord het.

Tabel 3. Deelnemers se redes

Deelnemer-nommer	Ja/Nee	Motivering (verbatim aangebied)
E1	Ja	Ek dink dat die meer jy doen en oefen in taal, die beter jy sal later wees.
E2	Ja	Die gedigte sal help om my woordeskat te verbeter en ook my uit kyk oor die lewe.
E3	Nee	Goed in Afrikaans is gewoonlik in die selfde konteks, as die vorm verander of nie.
E4	Ja	Ek sal meer Afrikaanse woorde weet. My woordeskat sal verbeter.
E8	Ja	Ek lees nie baie Afrikaanse leesstof nie en praat die taal nie gereeld nie. Gedigte sal maak dat ek die taal meer praat en dan ook die taal beter verken en verstaan.
E9	Ja	Ja en Nee. Gedigte verskil in die manier hou hulle is geskryf so, 'n mens kan leer om soos in die gedig skryf.

Soos gesien kan word uit Tabel 3, voel die meeste deelnemers dat hulle woordeskat sal verbeter en sodoende hulle begrip van die Afrikaanse taal. Deelnemers E8 is van mening dat die gebruik van gedigte hom/haar sal motiveer om die taal meer te gebruik, ten einde dit beter te verstaan.

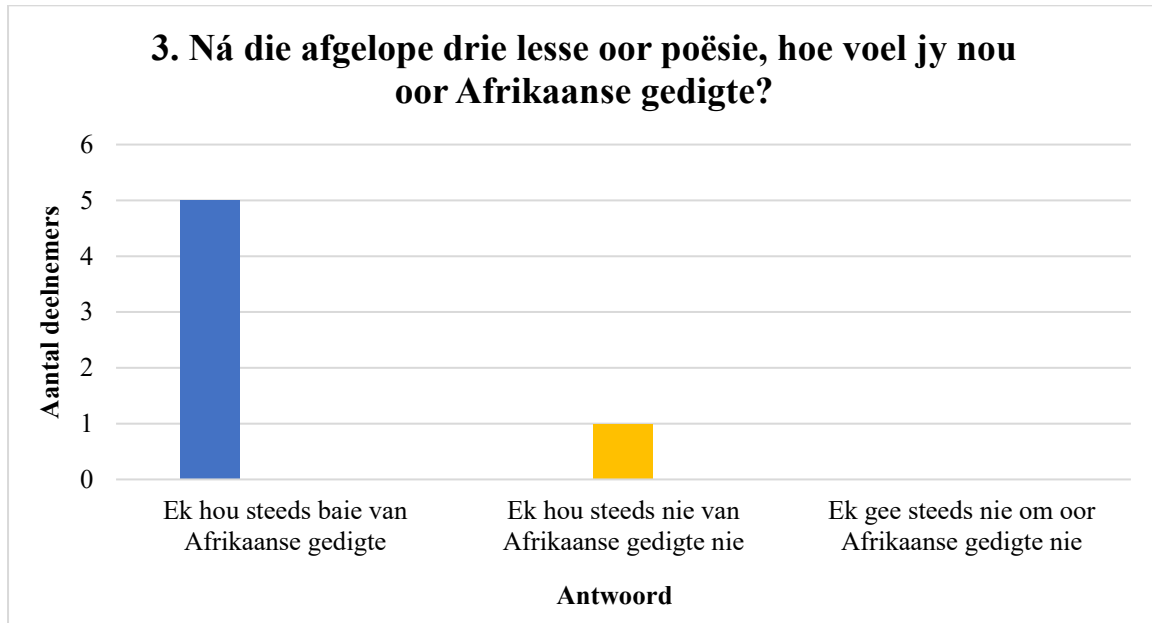
4.2 Resultate van vraelys 2 van die eksperimentele groep

Vervolgens word die resultate van vraelys 2 van die eksperimentele groep nadat die empiriese ondersoek uitgevoer is, bespreek.

By vraag 1 is gevra of die deelnemers van Afrikaans hou. Net soos by vraelys 1 het almal bevestigend geantwoord.

Die antwoord op vraag 2 wat deelnemers se ingesteldheid oor die gebruik van gedigte ná die lesse wou evalueer, volg hier onder in Grafiek 2.

Vyf uit die ses deelnemers het ná die drie lesse wat hulle oor poësie behandel het, aangedui dat hulle steeds baie van Afrikaanse gedigte hou. Die een deelnemer wat voor die aanvang van die lesse aangedui het dat hy of sy nie van Afrikaanse gedigte hou nie, het na afloop van die lesse steeds nie van Afrikaanse gedigte gehou nie.



Grafiek 2. Deelnemers se ingesteldheid teenoor Afrikaanse gedigte ná die drie lesse

Ten opsigte van vraag 3: “Ná die afgelope drie lesse oor poësie, dink jy Afrikaanse gedigte moet gebruik word om woordeskat en begrip te verbeter?”, meen vyf deelnemers dat Afrikaanse gedigte gebruik kan word om woordeskat en begrip te verbeter.

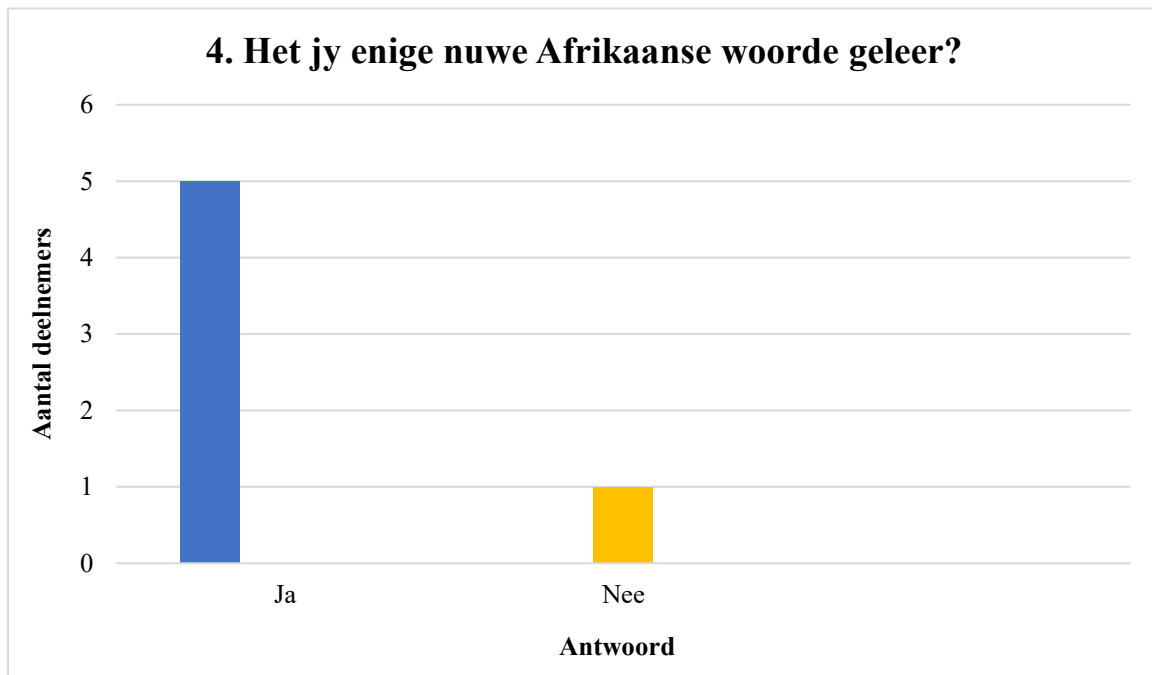
In Tabel 4 word die motiverings wat deur die deelnemers gegee is, verskaf.

Tabel 4. Deelnemers se redes in antwoord op vraag 3

Deelnemer-nommer	Ja/Nee	Motivering (verbatim aangebied)
E1	Ja	Ek het baie nuwe woordeskat geleer met die gedigte van verskillende tema.
E2	Ja	In poësie gebruik hulle woorde wat ons nie elke dag sal gebruik nie, so jou woordeskat word verbeter.
E3	Ja	Dit het my gehelp om die Afrikaanse taal te verstaan.
E4	Ja	Ons woordeskat in Afrikaans het verbeter.
E8	Ja	Die manier van hoe ons die gedigte behandel het was groot pret. Ek weet my woordeskat het verbeter, want elke dag gebruik ek dié woorde wanneer ek praat.
E9	Nee	Dit is baie werk en 'n mens moet baie weet oor Afrikaans se woorde en leestukkens weet.

Soos afgelei kan word uit Tabel 4 voel die meeste van die deelnemers dat hulle woordeskat verbeter het en dat dit aanleiding gegee het tot die feit dat hulle begrip van Afrikaans verbeter het. Een deelnemer voel dat dit te veel werk is om gedigte te ontleed en dat 'n mens oor 'n goeie woordeskat moet beskik voordat jy enigsins 'n gedig kan verstaan.

Vraag 4 het gevra of deelnemers enige nuwe woorde geleer het.



Grafiek 3. Deelnemers se antwoord op vraag 4

Grafiek 3 toon dat vyf deelnemers aangedui het dat hulle nuwe woorde tydens die lesse aangeleer het, terwyl een deelnemers aangedui het dat hy of sy geen nuwe woorde aangeleer het nie.

By vraag 5, wat vra of die deelnemers van mening is dat hulle begrip in terme van Afrikaans verbeter het, gee die deelnemers die volgende motiverings vir hulle “Ja”- antwoord.

Tabel 5. Deelnemers se redes in antwoord op vraag 5

Deelnemer-nommer	Ja/Nee	Motivering (verbatim aangebied)
E1	Ja	Ek verstaan die terme beter as in die verlede en ek voel dat ek is baie beter in Afrikaans.
E2	Ja	Die poësie laat mens dieper dink en dit ge mens 'n kans om anders na die lewe te kyk.
E3	Ja	Ek verstaan meer woorde metafoore as tevore. Ek het 'n nuwe liefde vir Afrikaanse taal.
E4	Ja	My woordeskat het verbeter, en dit sal met my opdragte help.
E8	Ja	Ek verstaan die taal baie meer en nie baie om die taal te praat nie.
E9	Ja	Ek het nuwe woorde geleer en nou is ek gelukkig.

Deelnemers voel dat hulle nuwe woorde geleer het. Deelnemer E1 voel dat hy of sy die terme beter begryp en dat daar 'n verbetering is in sy of haar begrip van Afrikaans. Deelnemer E3 is van mening dat hy of sy nuwe metafore geleer het en dat hulle 'n nuwe liefde vir die Afrikaanse taal ontwikkel het.

Dit is duidelik dat die eksperimentele groep 'n positiewe ingesteldheid teenoor Afrikaans het en dat hulle nie teen die gebruik van Afrikaanse gedigte in die klaskamer is nie. Een deelnemer se ingesteldheid het verander van 'n negatiewe na 'n positiewer ingesteldheid nadat hulle die lesse gedoen het.

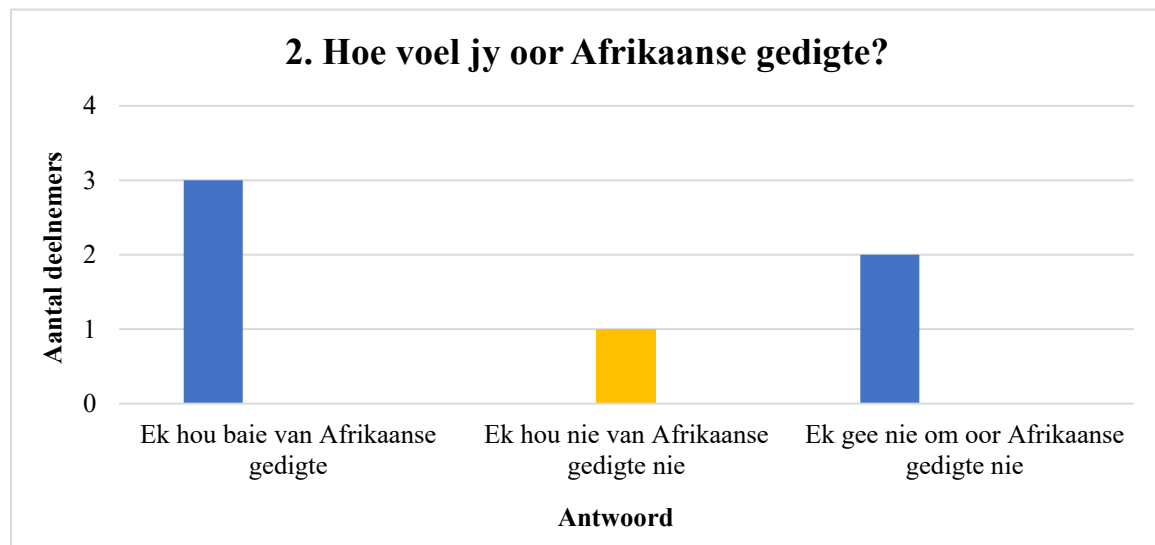
Vervolgens bespreek ek die resultate van die kontrolegroep.

4.3 Resultate van vraelys 1 van die kontrolegroep

Daar was aanvanklik sewe deelnemers in die kontrolegroep, maar een deelnemer het nie beide die voortoets én die natoets voltooi nie, dus is sy/haar data uit die studie verwyder. Die kontrolegroep het met ses deelnemers geëindig.

Vraag 1 het gevra of deelnemers van Afrikaans hou. Al ses die deelnemers het dit gestel dat hulle van Afrikaans hou, met niemand wat “Nee” geantwoord het nie.

Vraag 2 het gevra of deelnemers van Afrikaanse gedigte hou of nie.



Grafiek 4. Deelnemers se ingesteldheid teenoor Afrikaanse gedigte

Uit die ses deelnemers het drie aangedui dat hulle baie van Afrikaanse gedigte hou. Twee het gesê dat hulle nie van Afrikaanse gedigte hou nie en een gee nie om oor Afrikaanse gedigte nie.

Vraag 3 vra: “Dink jy gedigte moet in die Afrikaanse Taalverwerwingsklas behandel word?” Die deelnemers moes tussen “Ja” en “Nee” kies. Hulle moes ook hulle keuse motiveer. Een student het “Nee” geantwoord terwyl die res almal “Ja” geantwoord het. Vervolgens word hulle keuse en motivering (verbatim aangedui) in Tabel 6 gegee.

Tabel 6. Deelnemers se redes

Deelnemer-nommer	Ja/Nee	Motivering (verbatim aangebied)
K1	Nee	Ek sien nie die doel van gedigte en hoekom on moet gedigte doen.
K2	Ja	Dit beter 'n mens se begrip. Dit laat mens toe om nuwe woorde en frases te leer.
K3	Ja	Dis 'n ander vorm van Afrikaans, die taal is anders as gewone Afrikaans en behandel verskillende idees en tepieke wat belangrik is.
K4	Ja	Die taal gebruik sal ons sin konstruksie verbeter.
K5	Ja	Dit sal 'n effektiewe manier wees om my Afrikaans te verbeter en my Afrikaanse belangstellings.
K7	Ja	Gedigte is 'n groot deel van enige taal want dit wys vir ons diepte tussen woorde en reëls.

Die een deelnemer wat “Nee” geantwoord het op die vraag, voer aan dat hy of sy nie sien hoekom hulle gedigte moet behandel nie. Die ander deelnemers voel dat die gebruik van gedigte in die klaskamer hulle sal help met hulle begrip, sinonstruksie en taalgebruik, en ook om nuwe woorde en frases te leer.

By vraag 4, “Dink jy die gebruik van gedigte sal help om jou Afrikaanse woordeskat te verbeter? Hoekom dink jy so?” het al ses deelnemers “Ja” gemerk. Sien Tabel 7 vir hulle motiverings – verbatim aangebied.

Tabel 7. Deelnemers se redes

Deelnemer-nommer	Ja/Nee	Motivering (verbatim aangebied)
K1	Ja	Daar is baie nuwe woorde in 'n gedig wat gebruik word, wat ek nie eers ken nie.
K2	Ja	Dit help om die betekenis van die woord beter te verstaan.
K3	Ja	Die taal wat in gedigte is anders as normale taal gebruik in Afrikaans en enige mens se woordeskat sal verbeter omdat ander woorde meer gebruik word.
K4	Ja	Ons kan nuwe woorde leer met verskillende definisies. Die definisies verander van sin tot sin soos homofone en homonieme.
K5	Ja	Die gebruik van gedigte sal baie doeltreffend is van dit bewys na nog 'n persoonlike kant van Afrikaans taal.
K7	Ja	Ek dink dit sal my woordeskat verbeter want ek sal nuwe woorde leer.

Al ses deelnemers is van mening dat gedigte sal help om hulle Afrikaanse woordeskat te verbeter. Deelnemers voel dat gedigte woorde bevat wat hulle taal sal verryk.

Ten opsigte van vraag 5, wat vra of die deelnemers dink dat die gedigte hulle sal help om hulle begrip van Afrikaans te verbeter, het al ses “Ja” gemerk. Ten opsigte van die motiverings wat hulle verskaf het vir hulle keuse, gee Tabel 8 dit aan (verbatim aangebied).

Tabel 8. Deelnemers se redes

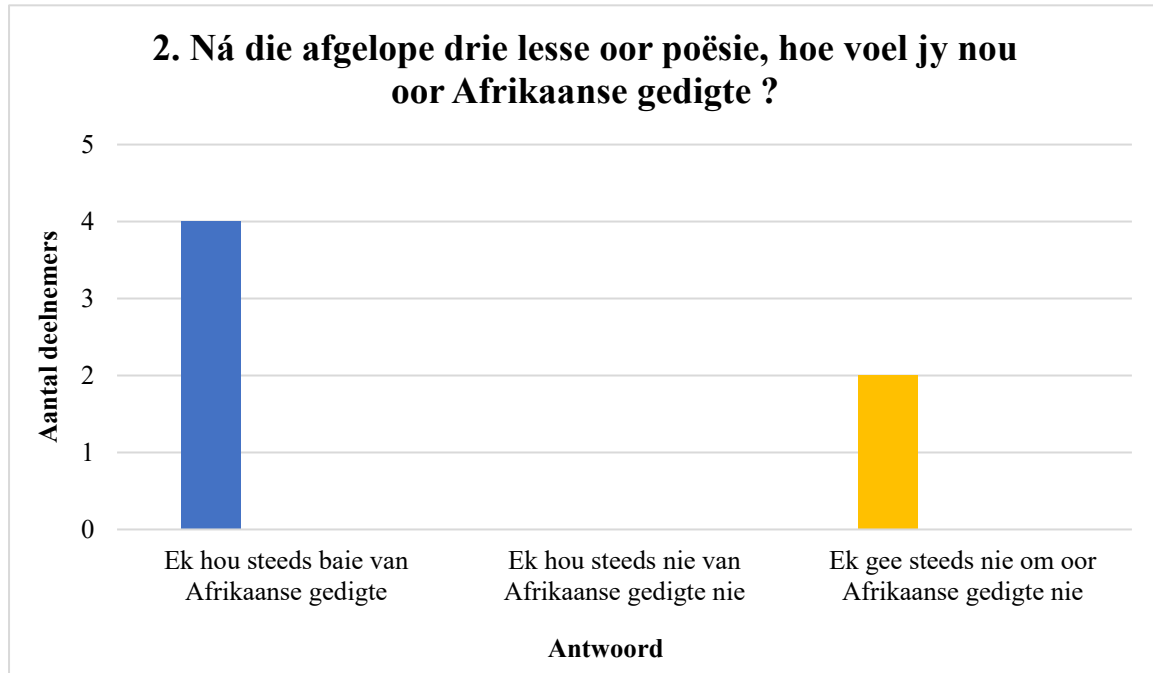
Deelnemer-nommer	Ja/Nee	Motivering (verbatim aangebied)
K1	Ja	Ja, want jy ontleed die gedig, en die versreëls so as ek iets otleed vestaan en dit beter, en gedigte help daarvoor.
K2	Ja	Dit verbeter 'n mens se woordeskat en die gebruik van 'n bepaalde konsep, en daarom as jy die woorde en die konsep verstaan, sal dit jou begrip verbeter.
K3	Ja	Omdat 'n mens sal moet luister en kan net verbeter vir die rede.
K4	Ja	Gedigte word baie gebruik in Afrikaans en dit sal ons Afrikaans verbeter. Dit sal ons taal gebruik verbeter. Ons sal meer rym woorde gebruik.
K5	Ja	Die gebruik van gedigte is 'n goeie strategie om te gebruik om alle aspekte van Afrikaans te verbeter.
K7	Ja	Die meer jy oefen, die beter raak jou Afrikaans daarom hierdie oefen in die vorm van 'n studie sal my begrip verbeter.

Dit is opvallend dat die deelnemers van mening is dat die woordeskat wat in gedigte gebruik word, hulle sal help om hulle taalbegrip te verbeter. Die deelnemers voer ook aan dat hulle dink dat die gebruik van gedigte hulle Afrikaanse woordeskat sal verbeter.

Vervolgens bespreek ek resultate van vraelys 2 van die kontrolegroep.

4.4 Resultate van vraelys 2 van die kontrolegroep

Met betrekking tot vraag 2, om uit te vind wat deelnemers se ingesteldheid is teenoor gedigte na die lesse oor poësie, kyk grafiek 5 vir resultate.



Grafiek 5. Deelnemers se ingesteldheid teenoor Afrikaanse gedigte, ná die lesse

By vraag 2 se resultate was daar 'n verskuiwing deur die student wat aanvanklik negatief teenoor die gebruik van gedigte was, na 'n positiewer houding. Ek skryf dit aan die gebruik van gedigte toe.

Tabel 9 gee die resultate van vraag 3 wat lui: “Na die afgelope drie lesse oor poësie, dink jy Afrikaanse gedigte moet gebruik word om woordeskat te verbeter?”

Tabel 9. Deelnemers se redes

Deelnemer-nommer	Ja/Nee	Motivering (verbatim aangebied)
K1	Nee	
K2	Ja	Dit verbeter 'n mens se woordeskat, omdat ek poësie interessant vind, onthou en woorde frase beter as dan 'n gewone klas les.
K3	Ja	Het my meer lat dink en probeer om by die regte antwoord te kom.
K4	Ja	'n Mens kan baie leer van gedigte. Dit verbeter ons woorde en ons verstant oor idioome.
K5	Ja	Dit is baie doeltreffend.
K7	Ja	Gedigte leer 'n mens baie van 'n taal, en dit is 'n goeie ding. Jy verbeter jou Afrikaans en jou taal gebruik.

Een deelnemer het gesê dat hy/sy voel dat gedigte nie gebruik moet word om woordeskat te verbeter nie, maar het geen motivering gehad nie. Een deelnemer dink dat die gebruik van Afrikaanse gedigte om woordeskat te verbeter baie doeltreffend is. Verder voel die ander deelnemers dat poësie interessant is en dat gedigte mens baie oor 'n taal leer.

Vraag 4 het gevra of die deelnemers enige nuwe Afrikaanse woorde geleer het. Al ses die deelnemers het bevestigend geantwoord.

In Tabel 10 word die resultate van vraag 5 gegee. Dit het gevra of die deelnemers van mening is dat hulle begrip van Afrikaans verbeter het. Hulle moes hulle antwoord motiveer.

Tabel 10. Deelnemers se redes

Deelnemer-nommer	Ja/Nee	Motivering (verbatim aangebied)
K1	Ja	
K2	Ja	Ek het nuwe frase ontdek en nuwe woorde geleer.
K3	Ja	Ek het meer probeer en dit het my begrip verbeter.
K4	Ja	Ek nuwe antonieme en sinonieme geleer. Ek baie nie idioome geleer.
K5	Ja	Ek het baie nuwe termes geleer en nuwe onderstandings geleer, my verstaning van sekere dinge het ook verbeter.
K7	Ja	Ek het my Afrikaans geoef en daarom was ek meer gemaklik met Afrikaans. Dit het my begrip en woordeskat gehelp.

Al die deelnemers voer aan dat hulle begrip van Afrikaans na afloop van die lesse verbeter het. Een deelnemer het geen motivering verskaf nie. Twee deelnemers motiveer dat hulle nuwe woorde en frases ontdek het en sodoende het hulle begrip van die Afrikaanse taalbegrip verbeter.

Dit blyk dat die kontrolegroep ook 'n positiewe ingesteldheid teenoor die gebruik van gedigte in die klaskamer het, alhoewel hulle nie gedigte in die lesse behandel het nie.

Hier onder volg 'n bespreking van die resultate van die voortoetse en natoetse.

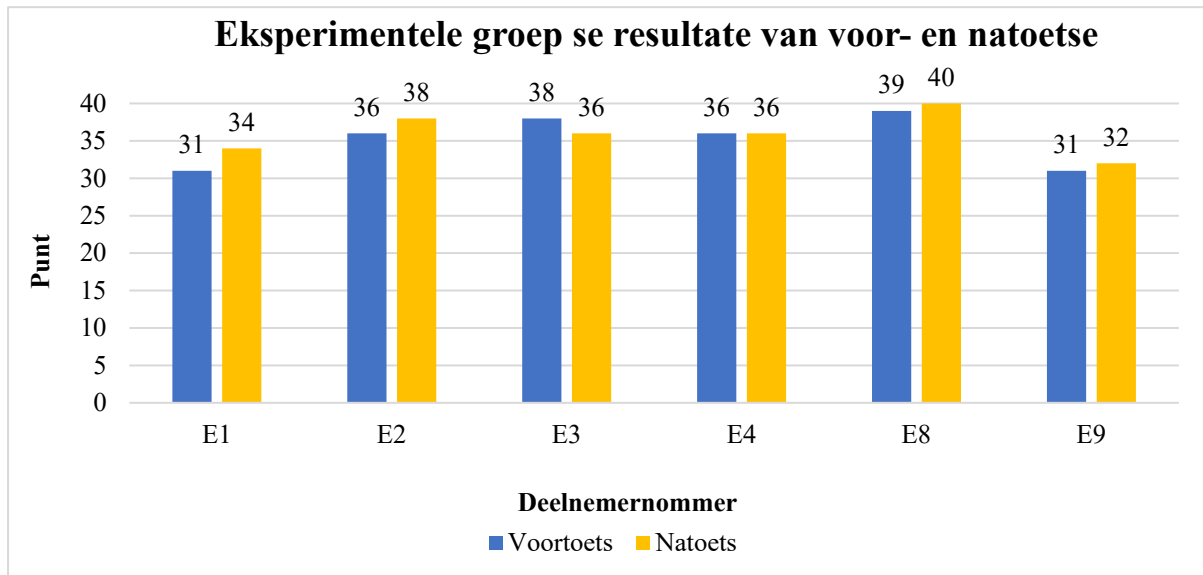
5. Resultate van voortoetse en natoetse

Die resultate van die voortoetse en natoetse word in dié afdeling gesamentlik in grafiekvorm voorgestel en daarna vind die bespreking plaas.

Eerstens word die resultate van die eksperimentele groep voorgestel en bespreek en daarna dié van die kontrolegroep. Die voortoetse en natoetse het ten doel om studente se algemene taalvaardigheidsvlakke in Afrikaanse woordeskat en begrip te toets. Die toetse se inhoud is dieselfde om te evalueer of daar moontlike verbetering in studente se woordeskat en begrip is.

5.1 Resultate van die eksperimentele groep se voortoetse en natoetse

Die resultate van die voortoetse en natoetse van die eksperimentele groep word in die grafiek hier onder uitgebeeld.

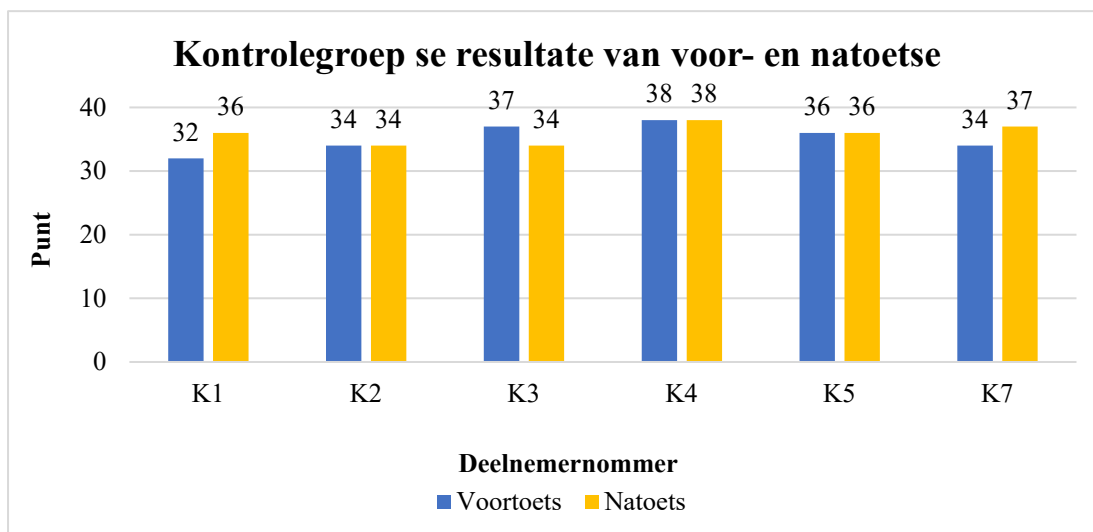


Grafiek 6. Resultate van eksperimentele groep se voortoetse en natoetse

Vier deelnemers het beter gevaar in hulle natoetse as in hulle voortoetse – kyk E1, E2, E8 en E9. Een deelnemer (E3) se resultate het met 20% verswak en een deelnemer (E4) se resultate het dieselfde gebly. Deelnemer E1 se woordeskat en begrip het met 30% verbeter; deelnemer E2 se woordeskat en begrip het met 20% verbeter; en deelnemers E8 en E9 se woordeskat en begrip het elkeen met 10% verbeter. Die gemiddelde prestasiepunt van die eksperimentele groep is 71,2%.

5.2 Resultate van die kontrolegroep se voortoetse en natoetse

Vervolgens word in grafiek 7 die resultate van die kontrolegroep se voor- en natoetse vertoon.



Grafiek 7. Resultate van kontrolegroep se voortoetse en natoetse

Soos gesien kan word vanuit die grafiek hier bo, het deelnemers K1 en K7 beter presteer in hulle natoetse as in hulle voortoetse. Deelnemers K2, K4 en K5 se resultate het dieselfde gebly, terwyl deelnemer K3 beter in die voortoets as in die natoets gevaar het. Deelnemer K1 se woordeskat en begrip het met 40% toegeneem en deelnemer K7 se woordeskat en begrip met 30%. Die gemiddelde prestasiepunt van die kontrolegroep is 71%.

Daar is nie 'n waarneembare verskil tussen die twee groepe se voortoetse en natoetse nie, maar wel in die take wat hulle in die klas afgehandel het.

6. Bespreking van die taakgebaseerde lesse

Die bespreking van die lesse kom nou aan bod. Soos voorheen genoem, is die lesse volgens die taakgebaseerde raamwerk aangebied, en dit is op die drie fases van die taakgebaseerde raamwerk gebaseer, naamlik pretaak, taak en posttaak. Eers word die lesse bespreek en in die volgende afdeling die resultate van die take. Ek het vir die deelnemers die take as oefeninge gegee, sodat hulle op hulle gemak kan wees – ek het dus gepoog om hulle affektiewe filter te verlaag.

Les 1 se take is weggelaat, want die twee groepe het verskillende take in hulle inleidingslesse gedoen.

6.1 Les 2

6.1.1 Eksperimentele groep

In les 2 is die gedig “Bitterbessie dagbreek” van Ingrid Jonker met die eksperimentele groep behandel. Die rede is dat dit oor verlore liefde handel – 'n tema waarmee jong volwassenes kan identifiseer.

– Pretaak

Tydens die pretaakfase het ek inleidend oor Ingrid Jonker gesels en vir die deelnemers kortliks van haar lewe en oeuvre vertel. Daarna het ek die deelnemers georiënteer rondom die taalfokus van die les, naamlik sinonieme en antonieme.

– Taak

Gedurende die taakfase het die deelnemers 'n afskrif van “Bitterbessie dagbreek” ontvang en opdrag gekry om dit te stillees. Daarna het ek die gedig saam met die deelnemers hardop gelees en vir hulle geleentheid gegee om hulle interpretasie van die gedig te gee, en voorts aan hulle hulp verleen waar dit nodig was. Nadat die deelnemers die gedig geïnterpreteer het, het ek taak 2 aan hulle uitgedeel en vir hulle geleentheid gegee om die oefening te voltooi. Die oefening was 'n blokkiesraaisel wat sinonieme en antonieme bevat wat in die gedig voorkom. Terwyl die deelnemers die blokkiesraaisel voltooi het, het ek vir hulle in die agtergrond 'n getoonsette weergawe van “Bitterbessie dagbreek” gespeel, wat deur Theuns Jordaan getoonset is. Ek het hulle na die getoonsette weergawe laat luister sodat hulle kan sien dat gedigte pret is en dat dit getoonset kan word. Ek het dit gedoen met die hoop dat dit hulle affektiewe filter sal verlaag sodat die toevoer van gedigte suksesvol kan plaasvind.

Die hoogste prestasiepunt van die eksperimentele groep vir taak 2 was 11 uit 12 (92%). Drie uit die vyf deelnemers wat taak 2 voltooi het, het 92% gekry. Die ander twee deelnemers het 10 uit 12 (83%) behaal.

– Posttaak

Vir die posttaak het deelnemers 'n oefening (taak 3) ontvang. Daar is vir die deelnemers woorde gegee waarvan hulle die antonieme moes gee.

Vir hierdie oefening het vier van die deelnemers 10 uit 10 (100%) gekry en een deelnemer 8 uit 10 (80%).

6.1.2 Kontrolegroep

Die kontrolegroep het dieselfde oefeninge as die eksperimentele groep gekry. Die enigste verskil is dat die gedig nie met die kontrolegroep behandel is nie en dat ek ook nie vir hulle die getoonsette weergawe van “Bitterbessie dagbreek” gespeel het nie. In die plek van die gedig het ek vir die deelnemers 'n tradisionele les oor sinonieme en antonieme aangebied.

– Pretaak

Ek het sinonieme en antonieme verduidelik en vir hulle voorbeelde van sinonieme en antonieme opgenoem.

– Taak

Tydens die taakfase het ek voortgegaan met die verduideliking oor sinonieme en antonieme. Die kontrolegroep ontvang oefening 2.

Vir oefening 2 het vier uit die ses deelnemers die taak voltooi. Drie deelnemers het 10 uit 12 (83%) behaal en een het 9 uit 12 (75%) behaal.

– Posttaak

Vir die posttaak het die deelnemers oefening 3 (taak 3) ontvang – dieselfde oefening as wat die eksperimentele groep ontvang het.

Twee van die deelnemers het 8 uit 10 (80%) gekry en twee het onderskeidelik 9 uit 10 (90%) en 10 uit 10 (100%) gekry.

Die gemiddelde prestasiepunt van die eksperimentele groep vir taak 2 was 73,67%.

Die gemiddelde prestasiepunt van die kontrolegroep vir oefening 2 was 59,17%.

Dit beteken dat die eksperimentele groep se punte met 14,5% beter was as die kontrolegroep se punte.

6.2 Les 3

6.2.1 Eksperimentele groep

In les 3 is die gedig “idioomslaaf” deur Sunette du Plessis met die eksperimentele groep behandel. Die gedig handel oor idioome en ek was van mening dat dit vir tweedetaalsprekers van Afrikaans interessant behoort te wees om meer van en oor idioome te leer.

– Pretaak

Tydens die pretaak het ek inleidend rondom die tema van die gedig, naamlik idiomatiese uitdrukkings gesels.

– Taak

In die taakfase het ek die gedig saam met die deelnemers deurgelees. Deelnemers het daarna die geleentheid gekry om enige idioome wat hulle in die gedig herken, aan die klas te verduidelik. Die gedig is daarna aan die deelnemers verduidelik en ek het saam met die deelnemers die gedig ontleed.

Deelnemers het oefening 4 (taak 4) gekry, 'n vel papier met idioome op waarvan hulle die betekenis moes neerskryf.

Vir hierdie oefening het drie van die ses deelnemers 10 uit 10 (100%) gekry. Een deelnemer het 7 uit 10 (70%), een het 8 uit 10 (80%) en een het 9 uit 10 (90%) gekry.

Die deelnemers het 'n tweede taak, oefening 5 (taak 5) ontvang. In hierdie oefening het deelnemers 'n vel papier gekry met die idioom in een kolom en die betekenis in 'n ander kolom. Daar is van deelnemers verwag om die idioom by die korrekte betekenis te pas.

Twee deelnemers het 10 uit 10 (100%) gekry, een het 9 uit 10 (90%) gekry, een het 8 uit 10 (80%) gekry en twee het 6 uit 10 (60%) gekry.

– Posttaak

Vir die posttaak het deelnemers oefening 6 (taak 6) ontvang en daar is van hulle verwag om die idioome by die ooreenstemmende prente te pas.

Vir hierdie oefening het twee deelnemers 7 uit 10 (70%) gekry, een deelnemer het 8 uit 10 (80%) gekry. Die ander het 4 uit 10 (40%), 5 uit 10 (50%) en 6 uit 10 (60%) onderskeidelik behaal.

6.2.2 Kontrolegroep

– Pretaak

Ek het inleidend oor idioome gesels en het die deelnemers rondom idioome georiënteer deur vir hulle kortliks van idioome se herkoms te vertel.

– Taak

Deelnemers het die geleentheid gekry om idioome wat hulle ken, vir die klas te noem en te verduidelik. Deelnemers het daarna oefening 4 (taak 4) ontvang om te voltooi.

Een deelnemer het 10 uit 10 (100%) behaal. Twee deelnemers het 6 uit 10 (60%) behaal. Twee deelnemers het 3 uit 10 (30%) behaal en een deelnemer 2 uit 10 (20%).

Die tweede taak se resultate was as volg: Drie deelnemers het 10 uit 10 (100%) behaal, een deelnemer 8 uit 10 (80%), een deelnemer 5 uit 10 (50%) en een deelnemer 3 uit 10 (30%).

– Posttaak

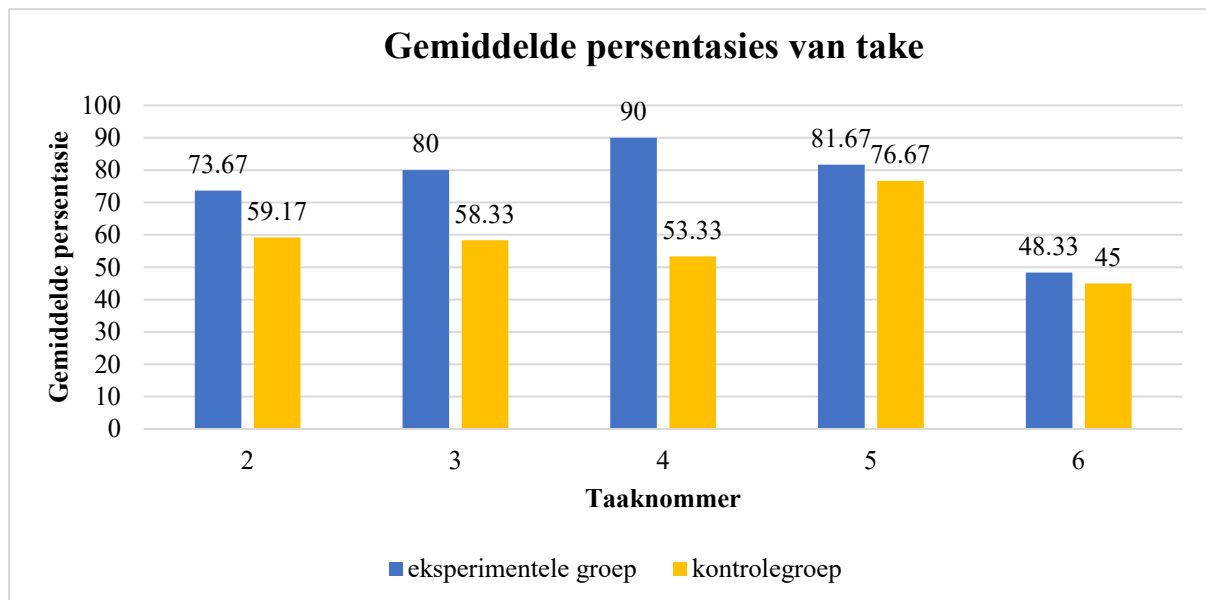
Vir taak 6 het die deelnemers die volgende resultate behaal: Een deelnemer het 7 uit 10 (70%) behaal, een deelnemer 5 uit 10 (50%), een deelnemer 4 uit 10 (40%) en die oorblywende deelnemers 3 uit 10 (30%).

Uit die bespreking hier bo blyk dit dat die eksperimentele groep met elke taak beter gevaar het as die kontrolegroep.

6.3 Resultate van take

In hierdie afdeling volg die resultate van die take wat deelnemers in die klas voltooi het. Die resultate word eers in grafiekvorm aangebied en daarna vind die bespreking plaas.

Elke groep het in elke les 'n taak gekry om aan die einde van die les te voltooi. Die eksperimentele groep het gedigte behandel en die kontrolegroep het tradisionele lesse voltooi. Die twee groepe is gevra om dieselfde take te voltooi.



Grafiek 8. Resultate van beide groepe se persentasies

Die verskil tussen die twee groepe vir taak 2 is 14,5%. Vir taak 3 is die verskil tussen die twee groepe 21,67%. Take 2 en 3 is in les 2 afgehandel. Take 4, 5 en 6 is in les 3 afgehandel. Die verskil vir taak 4 is 36,7%. Vir taak 5 is die verskil 5% en vir taak 6 is die verskil 3,3%. Daar kan gesien word dat die eksperimentele groep met elke taak beter gevaar het as die kontrolegroep. Myns insiens kan die verbetering in resultate aan die gedigte wat die studente in die klas gedoen het, toegeskryf word. Ek voel ook dat deelnemers se affektiewe filter laag was en dat hulle aanklank gevind het by die gedigte wat in die klas met hulle behandel is.

7. Slot

Die navorsingsvraag van die artikel was of die gebruik van gedigte in die taalverwerwingsklas gebruik kan word om studente se woordeskat en begrip van Afrikaans kan verbeter. Dit wil voorkom of die gebruik van gedigte in die taalverwerwingsklas wél studente se woordeskat en begrip van Afrikaans kan verbeter. Die taakgebaseerde benadering het ten doel om studente prakties en teoreties met taal te laat omgaan. Gedigte prikkel taalaanleerders se kreatiwiteit en wek in hulle 'n aanvoeling vir taal.

Ek stel ten slotte in die artikel die volgende riglyne voor vir gedigte wat met taalverwerwing-studente gedoen kan word:

1. Taalaanbieders moet seker maak dat studente hulle met die temas van die gedigte kan vereenselwig.
2. Taalaanbieders moet seker maak dat studente die woordeskat wat in die gedigte voorkom, sal verstaan en dat die studente uiteindelik dan die gedig sal verstaan.
3. Taalaanbieders moet gedigteonderrig deel maak van taalverwerwingstudente se kurrikulum by die Universiteit Stellenbosch.
4. Taalaanbieders moet gedigte kies wat 'n affiniteit vir gedigte en taal by die studente sal kweek.

Laastens wil ek 'n voorstel maak vir 'n opvolgstudie in die veld van taalverwerwing en gedigteonderrig. 'n Opvolgstudie kan 'n groter steekproef gebruik en sodoende sal die ondersoek verbeter. Daar kan ook ondersoek ingestel word na hoe letterkundeonderrig – dit sluit gedigte én kortverhale in – in die tweedetaalverwerwingsklas ingesluit kan word om studente se woordeskat, begrip en spelling te verbeter, want daar is opgemerk dat deelnemers wat aan hierdie studie deelgeneem het, se spelling baie swak is.

Bibliografie

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

—. 2019. Die gebruik van gedigte in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal. *LitNet Akademies*, 16(1):473–98.

Afzal, N. 2019. A study on vocabulary-learning problems encountered by BA English majors at the university level of education. *Arab World English Journal*, 10(3):81–98.

Alqahtani, M. 2015. The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3):21–34.

Breen, M. 1987. Learner contributions to task design. In Candlin en Murphy (reds.) 1987.

Candlin, C.N. 1987. Towards task-based language learning. In Candlin en Murphy (reds.) 1987.

- Candlin, C.N. en D. Murphy (reds.). 1987. *Language learning tasks*. Lancaster: Universiteit Lancaster.
- Carter R. en D. Nunan (reds.). 2001. *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Classen, R. 2012. Tweedetaalmetodiek vir die onderrig van skryfvaardigheid aan onderwyskolleges. Doktorale proefskrif, Universiteit van Johannesburg.
- Dulay, H., H. Burt en S.D. Krashen. 1982. *Language two*. New York: Oxford University Press 67(3):52.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. New York: Oxford University Press.
- Genis, P.F. 2020. Die gebruik van taalspeletjies as hulpmiddel vir woordeskatontwikkeling in 'n taakgebaseerde onderrigprogram vir taalverwerwingstudente. Magisterverhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Hofstee, E. 2006. *Constructing a good dissertation: a practical guide to finishing a master's, MBA or PhD on schedule*. Sandton: Exactica.
- Kadodo, W. en A. Muzira. 2019. The influence of language users' attitudes towards the learning and teaching of English language in three post-independence Namibian schools. *Journal for Studies in Humanities and Social Science*, (8)1:120–35.
- Klapper, J. 2003. Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *Language Learning Journal*, 27:33–42.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- . 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press
- . 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Kumar, R. 2019. *Research methodology. A step-by-step guide for beginners*. 5de uitgawe. Londen: SAGE Publications.
- Long, M.H. 2015. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Luther, J., F. Pheiffer en R.H. Gouws. 2015. *HAT 6 (Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal)*. Kaapstad: Pearson.
- Mancilla-Martinez, J. 2020. Understanding and supporting literacy development among English learners: a deep dive into the role of language comprehension. *AERA Open*, 6(1):1–7.

- Nasr, N. 2001. The use of poetry in TEFL: literature in the new Lebanese curriculum. *CAUSE: Revista de Filologia ys u Didactica*, 24:245–363. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_20.pdf (20 Mei 2023 geraadpleeg).
- Nunan, D. 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2002. Listening in language learning. *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Rothmann, A. 2016. Die gebruik van letterkunde vir die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal op skool binne 'n taakgebaseerde benadering. Magisterverhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Sass, J. 2017. Die gebruik van Afrikaanse musiek met lirieke as pedagogiese hulpmiddel vir die aanleer van woordeskat en uitspraak by taalverwerwingstudente. Magisterverhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Smit, M.H. 1990. Die bruikbaarheid van letterkunde as basiese inhoud vir tweedetaalonderrig. Magisterverhandeling, Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- Swales, J. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Terblanche, M.I. 2020. 'n Taakgebaseerde benadering tot die aanleer van Afrikaans vir gehoor-gestremde studente. Magisterverhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Van der Merwe, K. 2022. 'n Ondersoek na die pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaal-verwerwing: 'n gevallestudie met US-studente. Magisterverhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Veldsman, M. 2021. Taalgesindheid teenoor Afrikaans: 'n gevallestudie onder Afrikaanse Taal-verwerwing 188-studente. Magisterverhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Williams, C. 2011. Research methods. *Journal of Business & Economics Research*, 5(3):12–8.
- Willis, D. en J. Willis. 2001. Task-based language learning. In Carter en Nunan (reds.) 2001.
- Yin, R.K. 2003. *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications
- . 2014. *Case Study Research: Design and methods*. 5de uitgawe. Londen: Sage.

Eindnotas

¹ Daar is vir die nodige etiese klaring aansoek gedoen. Sowel die Departementale Etiek-Siftingskomitee (DESK) van die Departement Afrikaans en Nederlands as die Navorsings-etiekkomitee (NEK) van die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe het goedkeuring vir die studie gegee. Institusionele klaring is van die universiteit gekry.

² *Tweedetaalverwerwing* verwys na die aanleer en verwerwing van enige taal nadat die eerste taal reeds verwerf is.

³ Die term *addisioneletaalklaskamer* word gebruik om na die onderrig van gedigte in skole te verwys.

⁴ Die oorkoepelende term *taalaanleerder* word in die artikel gebruik om te verwys na enige persoon (hetsy 'n leerder of student of volwassene) wat 'n nuwe taal aanleer.

⁵ Die terme *taalaanleer* en *taalverwerwing* word dikwels in die navorsing oor taalverwerwing as sinonieme gebruik, aangesien die grens tussen die twee terme vervaag het omdat effektiewe kommunikasie beide vloeiende en akkurate taalgebruik insluit. Ek gebruik dit ook so in die artikel.

⁶ In die artikel verwys *dosente* na individue wat aan tersiêre instellings klas gee – meer spesifiek dosente wat betrokke is by die onderrig van taalverwerwing, maar die studie wat onderneem is, is van so 'n aard dat dit ook op onderwysers op skoolvlak of private taalaanbieders van toepassing is.

⁷ Intertalige kommunikasie vind plaas wanneer tweetalige sprekers hulle taal meng om met mekaar te kommunikeer of om duidelikheid oor iets te kry.

⁸ Die fasiliteerder het tydens tutoriaalklasse informeel met studente gesels om te bepaal van watter temas eerstejaarstudente sal hou.