LitNet Akademies Jaargang 23, Nommer 2, 2026, ISSN 1995-5928
https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

’n Ondersoek na die rol van affektiewe en kulturele faktore in die aanleer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal by graad 10-leerders

Cameron Jo Benjamin en Elbie Adendorff

Cameron Jo Benjamin en Elbie Adendorff, Departement Afrikaans en Nederlands, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Hierdie artikel lewer verslag oor die ondersoek tydens die eersgenoemde outeur se magisterstudie (Benjamin 2025) na die rol van affektiewe en kulturele faktore wat die aanleer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal (EAT) onder hoërskoolleerders beïnvloed. Die doel van die artikel is om die volgende navorsingsvraag te beantwoord: In watter mate beïnvloed affektiewe en kulturele faktore die aanleer van Afrikaans as eerste addisionele taal onder hoërskoolleerders?

Die studiedeelnemers het 36 graad 10-leerders aan ’n hoërskool in Kraaifontein ingesluit wat Afrikaans EAT neem. Alhoewel die leerders Afrikaans EAT neem, is Afrikaans die meerderheid van hulle se derde of vierde taal by die huis – nié hul tweede taal nie.

Krashen (1981, 1982) se affektiewefilterhipotese en Schumann (1978) se akkulturasiemodel het as teoretiese raamwerke gedien. Krashen (1982:31) beweer in die affektiewefilterhipotese dat individuele verskille in tweedetaalaanleer as aanduiding dien van hoe hoog of laag die affektiewe filter van taalaanleerders is wat die proses van tweedetaalaanleer beïnvloed. Volgens hom is die belangrikste faktor in taalaanleer die toevoer wat taalaanleerders ontvang, en dat die affektiewe faktore slegs die doel dien om hierdie toevoer na die brein te fasiliteer. Schumann se akkulturasiemodel stel die standaard vir akkulturasie in taalaanleer deur die klem op identifisering met die doeltaalgroep te plaas – volgens Schumann die primêre vereiste vir taalaanleer. Die akkulturasiemodel bepaal dat wanneer kultuuronderrig en doeltaalonderrig saam aangebied word, taalaanleerders gemotiveerd behoort te wees om dit aan te leer (Kitao 1991:298).

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

’n Gemengdemetodebenadering is in hierdie studie benut, wat volgens Reyneke (2004:132) ’n goeie metode is om in navorsing te gebruik, aangesien dit onder meer triangulasie bevorder. Deelnemende aksienavorsing (DAN) met ’n gevallestudie-komponent is as navorsingsontwerp vir die empiriese studie gekies. Een vraelys met oop en geslote vrae is as instrument gebruik om die data vir die studie in te samel. Die vrae handel oor Afrikaans EAT, asook kulturele geletterdheid rakende die aanleer van Afrikaans.

Wat die etiese oorweginge betref, het Benjamin (2025:9) eerstens skriftelike toestemming van die betrokke skoolhoof, asook die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) gekry. Tweedens is die nodige toestemming van die Departementele Etieksiftingskomitee (DESK) van die Universiteit Stellenbosch, wat die studie as mediumrisiko geklassifiseer het, en laastens van leerders (moontlike deelnemers) en hul ouers/voogde bekom.

Ná afloop van die studie is bevind dat voldoende bewys gelewer is dat affektiewe en kulturele faktore wel die aanleer van Afrikaans EAT onder hoërskoolleerders beïnvloed. Deelnemers voel dat kultuuronderrig as motivering kan dien om Afrikaans as eerste addisionele taal aan te leer. Die resultate toon ook dat deelnemers affektiewe faktore soos angs, motivering, self-vertroue, gesindheid en verveeldheid as belangrik tydens die aanleer van ’n addisionele taal ag.

Trefwoorde: affektiewe emosies; affektiewe faktore; Afrikaans Eerste Addisionele Taal; akkulturasiemodel; kultuur; kultuuronderrig; taalaanleerproses

Abstract

Investigating the role of affective and cultural factors in learning Afrikaans First Additional Language among Grade 10 learners

This article reports on a master’s study investigating the extent to which affective and cultural factors influence the learning of Afrikaans First Additional Language (FAL) among Grade 10 learners at a secondary school in Kraaifontein, South Africa. The central research question was: *To what extent do affective and cultural factors affect the acquisition of Afrikaans as a first additional language among high-school learners?* The empirical sample comprised 36 Grade 10 learners whose home languages were predominantly English or other African languages; only four participants reported Afrikaans as a home language. The study therefore addresses language learning in a context where Afrikaans is frequently a third or fourth language for learners rather than their second language.

The study is theoretically anchored in Krashen’s (1982) affective filter hypothesis and Schumann’s (1978) acculturation model, with supplementary reference to Pekrun’s (2006) control-value theory of achievement emotions. Krashen’s (1982) framework foregrounds the role of affective variables (motivation, anxiety, self-confidence, attitude, boredom) in mediating learners’ access to comprehensible input while Schumann’s (1978) model situates language learning within processes of social and psychological distance between learners and the target-language community. Pekrun’s (2006) taxonomy is used to conceptualise *academic emotions* and to distinguish valence and activation (e.g., positively activated emotions such as enjoyment; negatively activated emotions such as anxiety). The combination of these frameworks enables an integrated account that links classroom affects, learner identity and

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

cultural familiarity to observable engagement and reported motivation. As Benjamin (2025) notes, the two principal theoretical claims are complementary: Affective states shape the intake of the input, while acculturation processes determine learners' identification with the target-language community and thus their willingness to engage.

A mixed-methods design was employed, combining participatory action research (PAR) with a case-study approach. Data was collected via a single questionnaire containing both closed and open questions. The questionnaire as the research instrument probed learners' affective experiences in Afrikaans lessons, their motivational orientations, and their understanding of culture-based instruction. Ethical clearance was obtained from the relevant institutional committee, and permissions were secured from the school and provincial education authorities. The study ensures triangulation of the data through the integration of quantitative descriptive statistics and qualitative participant quotations to illuminate learners' subjective experiences.

The study yields convergent evidence that affective and cultural factors significantly influence learners' experiences of Afrikaans learning.

Empirical highlights include the following patterns:

- Prevalence of negative academic emotions. A majority of respondents reported negative affective states in Afrikaans lessons: Boredom (reported by 31 of 36 learners) and anxiety (24 of 36) were particularly prominent. Only a minority reported positive emotions such as excitement or strong motivation. Learner comments repeatedly attribute boredom and anxiety to lack of comprehension (teachers' language use, unfamiliar vocabulary) and to classroom practices perceived as unengaging.
- Low intrinsic motivation for many learners. Twenty-two participants indicated they were not motivated to learn Afrikaans. The study links this low motivation to both affective states (high anxiety and boredom) and to limited cultural exposure. However, learners also recognised the instrumental value of Afrikaans for communication and social integration, suggesting ambivalent motivational profiles.
- Perceived value of culture-integrated instruction. Most learners (33 of 36) endorsed the importance of teaching language together with its culture. Many participants argued that cultural activities (songs, poems, stories, traditions) make lessons more interesting and help contextualise vocabulary and usage, thereby reducing boredom and increasing willingness to communicate with native speakers.
- Evidence of acculturation dynamics. The data support Schumann's (1978) contention that social and psychological distance matters: Learners who reported limited cultural knowledge or limited contact with Afrikaans speakers expressed greater reluctance to use the language and higher levels of language-shock and embarrassment. Conversely, learners who experienced cultural activities in class reported greater confidence in interacting with Afrikaans speakers.

The findings corroborate and extend the affective filter hypothesis by demonstrating how classroom practices that fail to provide comprehensible input and cultural scaffolding raise learners' affective filters, thereby reducing intake and engagement. Pekrun's (2006) control-value perspective helps explain the emotional dynamics: Learners who perceive low control (difficulty understanding) and low value (less interest or relevance), experience deactivating negative emotions (boredom) and activating negative emotions (anxiety), both of which undermine

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

sustained effort. Schumann's (1978) acculturation model is validated in the local context: Cultural instruction functions as a mechanism for reducing psychological distance and fostering integrative motivation among learners who are not native Afrikaans speakers.

Benjamin (2025) proposes several classroom and curriculum interventions grounded in the empirical evidence: the prioritisation of comprehensible input and meaning-focused instruction over form-focused teaching; the integration of cultural content (music, literature, traditions) to contextualise language and increase relevance; the adoption of socio-affective strategies to build learners' self-confidence and reduce anxiety; and the design of interactive, task-based activities to mitigate boredom and promote active participation. The study also recommends teacher professional development that sensitises educators to the affective dimensions of language learning and to adopt strategies for lowering learners' affective filters.

The study is a single-site case study with a modest sample size, which limits generalisability. Future research could employ longitudinal designs, include classroom observation and teacher interviews, and test specific pedagogical interventions (e.g., culture-infused task sequences) experimentally. Comparative studies across schools with different language ecologies would clarify how community language profiles mediate the relationships observed here.

This research contributes to the literature on second-language learning by empirically linking affective states and cultural instruction to learners' engagement with Afrikaans as a first additional language in a South African secondary-school context. The integrated theoretical combination of Krashen, Schumann and Pekrun, offers a coherent explanatory framework and yields reasonable recommendations for curriculum design and classroom practice that aim to lower affective barriers and to harness culture as a motivational resource.

Keywords: acculturation model; affective emotions; affective factors; Afrikaans First Additional Language; culture; language learning process; teaching of culture

1. Inleiding

Hierdie artikel is gebaseer op navorsing wat Benjamin (2025)[1] onderneem het as deel van 'n magisterstudie oor taalaanleer[2] onder hoërskoolleerders, spesifiek graad 10-leerders wat Afrikaans EAT neem.

Die hoof- teoretiese raamwerke wat tydens die studie gebruik is, is Krashen (1981, 1982) se affektiewefilterhipotese, Pekrun (2006) se navorsing oor akademiese emosies en Schumann (1978) se akkulturasiemodel. Die motivering vir die studie het berus op die belangrikheid daarvan om affektiewe faktore en kulturele faktore by die onderrig van Afrikaans EAT in ag te neem. 'n Verdere doelwit was om moontlik aanbevelings en riglyne aan onderwysers van Afrikaans EAT voor te stel ten einde kultuuronderrig in die kurrikulum in te sluit. Tydens die studie is 'n gemengdemetodebenadering gebruik. Deelnemende aksienavorsing (DAN) met 'n gevallestudie is as navorsingsontwerp gebruik om deur middel van 'n vraelys data in te samel oor die moontlike invloed van emosies en kulturele faktore op graad 10-leerders wanneer Afrikaans EAT aangeleer word. Die skool waar die empiriese ondersoek gedoen is, is in die Kraaifonteinomgewing, naby Kaapstad, geleë. Die resultate het getoon dat affektiewe en kulturele faktore wel die aanleer van Afrikaans EAT onder hoërskoolleerders beïnvloed.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

Die resultate ondersteun eerstens Krashen (1981, 1982) se affektiewefilterhipotese waarin hy beweer dat affektiewe faktore taalaanleerders[3] se vermoë beïnvloed om ’n addisionele taal[4] suksesvol aan te leer. Voorts is voldoende bewys gelewer vir Schumann (1978) se akkulturasiemodel waarin hy voorstel dat daar verskillende sosiale en sielkundige faktore is wat bydra tot die afstandelikheid wat taalaanleerders met die doeltaalkultuur[5] ervaar.

Vervolgens word die teoretiese begronding van die studie bespreek, gevolg deur ’n kort uiteensetting van die navorsingsmetodiek, voordat die bevindinge en resultate aangebied word.

2. Teoretiese begronding

Die volgende teoretiese raamwerke word bespreek: Eerstens, Krashen (1982) se affektiewefilterhipotese met ’n kort bespreking van die affektiewe faktore wat ’n rol in taalaanleer speel. Daarna word akademiese emosies, soos bespreek in Pekrun (2006) se beheer-waarde-teorie, kortliks onder die loep geneem, gevolg deur Schumann se akkulturasiemodel (1978).

2.1 Die rol van affektiewe faktore by taalaanleer

Die aanleer van ’n addisionele taal word deur etlike faktore beïnvloed, onder meer kulturele en emosionele faktore. Kultuur word deur Zaker (2016:80) as belangrik in taalaanleer beskou en vir Herron, Corrie, Cole en Dubreil (1999:518) is die aanleer van en vertroudwording met ’n ander kultuur ’n fundamentele doelwit wanneer ’n addisionele taal aangeleer word. Saam met kultuur speel taalaanleerders se emosies ook ’n belangrike rol in die aanleer van ’n addisionele taal (Li en Zhou 2023:38, Lin 2008:115 en Oxford 1999).

2.1.1 Die affektiewefilterhipotese

In sy affektiewefilterhipotese verduidelik Krashen (1982:31) dat die aanleer van ’n taal deur affektiewe faktore soos motivering, angs en selfvertroue beïnvloed word – faktore wat taalaanleerders se aanleerproses op óf ’n positiewe, óf ’n negatiewe wyse beïnvloed. Hy verduidelik dat die proses van tweedetaalaanleer insluit dat individuele verskille tussen tweedetaalaanleerders ’n aanduiding is van hoe hoog of laag die affektiewe filter van taalaanleerders is. Matroos (2023:720) verduidelik “die affektiewe filter is die onsigbare, sielkundige filter wat die proses van taalverwerwing ondersteun of dit bemoeilik”. ’n Taalaanleerder met ’n lae affektiewe filter sal suksesvoller tydens die taalaanleerproses wees. Wanneer taalaanleerders se affektiewe filter egter hoog is, word taalaanleer negatief beïnvloed, want daar is ’n denkbeeldige muur wat opgebou word wat hulle verhoed om toevoer te ontvang.

Krashen (1982:32) beweer in die affektiewefilterhipotese dat een van die belangrikste faktore in taalaanleer die toevoer (of inset) is wat taalaanleerders ontvang, en dat die affektiewe faktore se funksie slegs is om hierdie toevoer na die brein te fasiliteer. Hy plaas dus klem op die belangrikheid dat taalaanleerders genoeg verstaanbare toevoer moet ontvang ten einde suksesvol in die taalaanleerproses te kan wees.

Hierdie artikel fokus op die volgende affektiewe faktore: motivering, angs, verveeldheid, selfvertroue en gesindheid.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

2.1.1.1 Motivering

Swartz (1996:53) beskou motivering as die dryfkrag wat ’n mens in ’n sekere rigting laat beweeg of aanspoor om ’n taak te verrig. Motivering word deur Ni (2012:1509) gedefinieer as die mate waarin ’n keuse gemaak word oor die nastreef van doelwitte en die moeite en inspanning waartoe mense hulle sal wend om daardie doelwitte te bereik. Volgens Bao en Liu (2021:465) se definisie van motivering is dit ’n interne proses wat mense stimuleer om sekere aksies uit te voer ten einde sekere behoeftes te bevredig.

In hulle navorsing onderskei Gardner en Lambert (1972) tussen twee soorte motivering wat as *instrumentele* en *geïntegreerde motivering* bekend staan. *Instrumentele motivering* verwys na die motivering van taalaanleerders om sekere doelstellings te verwesenlik, byvoorbeeld om akademiese leesstof te verstaan, hul loopbaan te bevorder of selfs ’n eksamen te slaag. *Geïntegreerde motivering* is wanneer taalaanleerders met die kultuur van die doeltaal-gemeenskap geïntegreer wil word. Bao en Liu (2021:466) verdeel motivering in twee ander kategorieë as Gardner en Lambert, naamlik *ekstrinsieke* en *intrinsieke motivering*. *Ekstrinsieke motivering* word beskou as ’n eksterne gevoel wat ’n begeerte by taalaanleerders ontlok om pryse te wen en straf te vermy. Hierdie soort motivering word gewoonlik aan byvoorbeeld geld, pryse, grade en applous gekoppel. Daarteenoor hou *intrinsieke motivering* verband met ’n interne bevrediging van taalaanleerders. Dié motivering is op interne vergoeding gerig, soos selftevredenheid dat sukses behaal is.

Cook (1991:73) spreek haar mening uit oor die belangrikheid van taalaanbieders[6] se rol wanneer dit kom by die motivering van taalaanleerders. Sy noem dat taalaanbieders so ver moontlik met hul aanleerders se motiveringsvlak vertroud moet wees, en dat dit hul onderrigbenadering behoort te beïnvloed.

2.1.1.2 Angs

Angs word deur Ni (2012:1509) as baie belangrik beskou. Sy sê dat taalangs een van die vernaamste faktore is wat taalaanleer beïnvloed, ongeag wat die konteks daarvan is: *informeel* (bv. deur informele kontak op straat of in die gemeenskap) of *formeel* (in die klaskamer). Angs word as ’n emosie gekarakteriseer wat spruit uit “’n onaangename toestand van innerlike onrus” (Benjamin se vertaling uit Kasatkina-Kubyshkina [2018:3]) en word deur Chen (2022:517) gedefinieer as gevoelens van onderdrukking, soos senuweeagtigheid, vrees en bekommernis.

Volgens Chen (2022:517) en Tasnimi (2009:118) bestaan daar twee soorte angs wat tydens die taalaanleerproses ervaar word, naamlik *fasiliterende angs* en *vermydingsangs*. *Fasiliterende angs* bied aan taalaanleerders die nodige motivering om ’n nuwe leertaak aan te pak en moedig hulle aan om ekstra moeite in te sit om hul angsgevoelens te oorkom. Hierdie angs dryf die taalaanleerder se stres in ’n positiewe rigting en dien selfs as motivering. In teenstelling daarmee vererger *vermydingsangs* taalaanleerders se angs en lei daartoe dat hulle negatief ingestel is en nie take suksesvol voltooi nie (Chen 2022:517).

Henter (2014:375) het drie ander soorte angs geïdentifiseer. Hy noem dat taalaanleerders *persoonlikheidsangs* (“trait anxiety”), *toestandsangs* (“state anxiety”) en *situasiespesifieke angs* (“situation-specific anxiety”) ervaar. Henter beskou angs as ’n relatief stabiele persoonlikheids-eienskap, asook ’n sielkundige eienskap weens die toestand waarin iemand hom-/haarself bevind.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

Dit is belangrik dat die taalaanbieder verseker dat die klaskameromgewing op so ’n wyse aangebied word dat taalaanleerders gemaklik voel in die klaskamer waar die taalaanleerproses plaasvind. Sass (2017:31) is ook van mening dat ’n atmosfeer deur taalaanbieders geskep moet word waar taalaanleerders nie angstig voel nie, en die selfvertroue het om – gegewe omstandighede tersaaklik tot die huidige bespreking – Afrikaans te gebruik om byvoorbeeld hul uitspraak te oefen.

2.1.1.3 Verveeldheid

Verveeldheid word gedefinieer as ’n gemoedstoestand gekarakteriseer deur ’n gebrek aan belangstelling, stimulasie en uitdaging. Dit word beskou as een van die algemeenste emosies wat mense daagliks ervaar, maar word deur Wang en Xu (2021:51) gesien as een van die uniekste emosies in die aanleer van ’n tweede of vreemde taal. Verskeie navorsers, waaronder Ndetei, Nyamai en Mutiso (2023:1), Wang en Xu (2021:51), Pawlak, Kruk, Zawodniak en Pasikowski (2020:1) en Pekrun, Hall, Goetz en Perry (2014:696) lug hul menings daaroor dat ofskoon verveeldheid ’n belangrike rol in die taalaanleerproses speel, daar tog so min navorsing daaroor gedoen word.

Wang en Xu (2021:51) wys twee soorte verveeldheid uit: *Eienskapsverveeldheid* word meer as ’n persoonlikheidseienskap beskou en word geaktiveer weens ’n persoon se neiging tot verveeldheid, soos bepaal deur die persoon se individuele interne sielkundige karaktereienskappe. Daarenteen word *situasionele verveeldheid* as ’n omgewingsproduk beskou wat meestal deur eksterne omgewingsfaktore soos ’n gebrek aan stimulasie bepaal word, en wat slegs vir ’n kort tydperk duur. Wang en Xu (2021:51) gaan verder en sê dat eienskapsverveeldheid in twee kategorieë, naamlik *eksterne* en *interne verveeldheid* verdeel kan word. *Eksterne verveeldheid* is wat mense ervaar wanneer die omgewing nie hul belangstelling prikkel nie, terwyl *interne verveeldheid* verwys na individue se onvermoë om maklik by aktiwiteite of gesprekke betrokke te raak.

Interaksie in taalaanleerklasse is volgens Xie (2021:3) ’n belangrike aspek wat taalaanbieders in ag moet neem, aangesien hulle nie net vir die oordrag van pedagogiese kennis verantwoordelik is nie. Hulle moet ook aandag skenk aan die hoeveelheid werk wat onderrig word, en dat lesse te alle tye interaktief moet wees sodat die verveeldheidsfaktor uitgeskakel kan word.

2.1.1.4 Selfvertroue

Selfvertroue speel ’n uiters belangrike rol in die taalaanleerproses, want volgens Chen (2022:517) lei dit tot ’n goeie selfevaluering van taalaanleerders wat verder daartoe lei dat hulle die nodige selfvertroue het om in die doeltaal te kommunikeer. Dit is belangrik dat taalaanleerders in hulself glo, in die afwesigheid waarvan hulle ’n vrees vir mislukking sal ontwikkel hul selfbeeld sal verswak en die verwagting van mislukking tot angs en ’n gebrek aan selfvertroue sal lei (Dilnoza 2021:30).

Ni (2012:1509) is van mening dat selfvertroue ’n betekenisvolle eienskap is om te besit wanneer iemand ’n tweede of vreemde taal aanleer. Sy is ook oortuig daarvan dat wanneer taalaanleerders tydens die taalaanleerproses selfvertroue opbou, hulle nie maklik sal opgee nie, en oor die nodige uithouvermoë sal beskik om enige struikelblok te oorkom. Sy sluit af deur te sê dat selfvertroue ’n verskynsel is wat verdere navorsing vereis, aangesien dit betekenisvolle implikasies vir taalaanleer inhou.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

Zayed en Al-Ghandi (2019) beklemtoon die sentrale rol wat selfvertroue in die proses van taalaanleer vervul. Volgens hulle beïnvloed selfvertroue nie slegs die taalaanleerder se houding teenoor die aanleer van ’n tweede taal nie, maar bepaal dit ook die aanleerder se bereidwilligheid om die taal aktief te gebruik. Hulle voer aan dat verdere navorsing oor selfvertroue noodsaaklik is, aangesien selfvertroue taalaanbieders in staat stel om innoverende en kreatiewe strategieë te ontwikkel wat aanleerders se selfvertroue kan versterk en sodoende die aanleerproses doeltreffender maak.

2.1.1.5 Gesindheid

Alhoewel houding en gesindheid met mekaar verband hou, gebruik ons die term *gesindheid* omrede *houding* verwys na ’n manier van iets doen of hanteer, en *gesindheid* na ’n denkwyse, stemming en innerlike gevoel (Benjamin 2025:22 en Verhoef 1995:42).

Vir Krashen (1982:31) word gesindheid deur affektiewe faktore bepaal en hou dit nie direk met intelligensie of aanleg verband nie. Hy glo wel dat gesindheid aan taalaanleer gekoppel word.

Volgens Henter (2014:374) word gesindheid beskou as die mees bepalende faktor van gedrag. Wanneer ’n individu ’n nuwe taak aanpak, soos die aanleer van ’n addisionele taal, ontketen hierdie proses ’n waardebelade kettingreaksie. Dit impliseer dat die individu se houding teenoor die taak óf positief, óf negatief sal wees, wat uiteindelik die aard van die leerervaring beïnvloed.

In Benjamin (2025:23) se navorsing word verwys na die belangrike rol wat die klaskamersituasie tydens die aanleerproses speel. Die atmosfeer in die klaskamer is veral belangrik wanneer dit kom by die gesindheid van taalaanleerders, want die taalaanbieder, klasmaats, leerstof en die instelling self sal bepaal watter gesindheid taalaanleerders tydens die onderrig van die addisionele taal sal toon.

Bosch en De Klerk (1996:244) wys twee moontlike taalhoudings uit wat taalaanleerders kan ervaar, naamlik *instrumentele* en *integrerende houdings*. Omdat taalhoudings positief óf negatief kan wees, beïnvloed dit die wyse waarop taalaanleerders die aanleer van ’n addisionele taal benader. ’n *Instrumentele houding* verwys na die praktiese motivering om ’n taal vir daaglikse gebruik en funksionele doelwitte aan te leer. Daarenteen spruit ’n *integrerende houding* uit sosiale en interpersoonlike druk, waar aanleerders die doeltaal aanleer om by die taalgemeenskap in te skakel en deel te word van die kultuur. Bosch en De Klerk (1996:244) beklemtoon dat taalaanleerders dikwels bewus is van die rede waarom hulle ’n taal wil aanleer, maar nie noodwendig van die onderliggende houding wat hulle koester nie. Derhalwe is dit noodsaaklik dat gesindheid en houding as navorsingsfokus in taalonderrig bespreek en ontleed word.

In hierdie afdeling is die rol van affektiewe faktore by taalaanleer bespreek. ’n Kort bespreking van die affektiewefilterhipotese het gedien as inleiding, gevolg deur ’n bespreking oor vyf affektiewe faktore, naamlik motivering, angs, verveeldheid, selfvertroue en gesindheid. Vervolgens word akademiese emosies bespreek.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

2.2 Akademiese emosies

In die afdeling word akademiese emosies in taalaanleer bespreek. 'n Kort bespreking oor die tipes akademiese emosies word gevolg deur 'n bespreking oor hoe Pekrun se beheer-waarde-teorie deel uitmaak van akademiese emosies in taalaanleer.

2.2.1 Akademiese emosies

Akademiese emosies is volgens Tan, Mao, Jiang en Gao (2021:1) die emosies wat leerders in akademiese instellings ervaar en wat 'n verduideliking bied van die sielkundige prosesse wat tydens taalaanleer plaasvind.

Lee en Chei (2020:1521) verdeel emosies in twee kategorieë, naamlik *positiewe* en *negatiewe emosies*. Mense met *positiewe emosies* is entoesiasties, aktief en vol lewe, ervaar gewoonlik 'n sterk gevoel van genot en opwinding, en is toegewyd tot hulle deelname aan aktiwiteite. Daarteenoor hou *negatiewe emosies* nadelige gevolge vir taalaanleerders se akademiese prestasie in en kan daartoe lei dat hulle skool vroeg verlaat; en volgens Pekrun en Stephens (2012:3) kan hulle gesondheid negatief geaffekteer word. Lee en Chei (2020:1521) verduidelik dat daar nie noodwendig 'n negatiewe verband tussen positiewe en negatiewe emosies is nie, aangesien albei emosies hoog of laag kan wees – albei emosies moet dus as onafhanklike dimensies beskou word, eerder as een. Hulle sluit af deur te sê dat afwisseling tussen positiewe en negatiewe emosies taalaanleerders tydens die taalaanleerproses kan beïnvloed.

Akademiese emosies word deur Pekrun en Stephens (2012:4) volgens hulle valensie ("valence") en hulle graad van aktivering/opwekking ("arousal") gekategoriseer. Tan e.a. (2021:1) is van mening dat *akademiese emosionele valensie* daarna verwys of die stimulasie van die taal-aanleerproses plesierig of onplesierig is, terwyl *akademiese emosionele aktivering* verwys na die akademiese emosionele intensiteit wat 'n stimulus kan veroorsaak. Positiewe en negatiewe emosies word in terme van valensie van mekaar onderskei, soos plesierige genot en onplesierige angs. Ten opsigte van aktivering, tref Pekrun en Stephens (2012:4) 'n verdere onderskeid tussen *aktiverende emosies* en *deaktiverende emosies*, byvoorbeeld aktiverende opgewondenheid teenoor deaktiverende ontspanning. Aktiverende emosies verhoog dus die energie, motivering en aandag van die taalaanleerder terwyl deaktiverende emosies dit verlaag.

In Pekrun, Goetz, Titz en Perry se 2002-studie assesseer hulle met behulp van die akademiese-emosievraelys[7] studente se akademiese emosies deur hul genot, hoop, trots, angs, skaamte, woede en vorige ervaring van die lewe te meet. Wanneer valensie en die aktiveringsgraad gekombineer word, ontstaan vier soorte akademiese emosies waarin die bostaande akademiese emosies verdeel word (Xie en Kuo 2021:1):

- negatief lae geaktiveerde akademiese emosies (negatief + deaktiverend)[8]
- negatief hoë geaktiveerde akademiese emosies (negatief + aktiverend)
- positief lae geaktiveerde akademiese emosies (positief + deaktiverend)
- positief hoë geaktiveerde akademiese emosies (positief + aktiverend)

Tabel 1 verskaf voorbeelde van bogenoemde vier akademiese emosies met 'n aanduiding of sekere emosies positief geaktiveer of gedeaktiveer, of negatief geaktiveer of gedeaktiveer is.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

Tabel 1. Vier akademiese emosies (Xie en Kuo [2021:4] – eie vertaling [Benjamin 2025:26])

Aktivering/valensie	Positief (Plesierige emosies)	Negatief (Onplesierige emosies)
Aktiverend	Genot, hoop, trots, dankbaarheid	Woede, angs, skaamte
Deaktiverend	Ontspanning, verligting, tevredenheid	Verveeldheid, ongelukkigheid, teleurstelling

Xie en Kuo (2021:5) stel die volgende maniere voor om akademiese emosies te verbeter:

- sosiale ondersteuning van ouers en taalaanbieders
- verbetering van akademiese omgewings
- diverse klaskamersamestelling
- duidelike klaskamerinstruksie
- gestruktureerde doelwitte en sosiale verwagtinge
- terugvoer en gevolge van prestasie
- aanvaarbare klasure
- doeltreffende onderrig
- goeie balans tussen studie en rus
- goeie skooltoerusting
- redelike aantal assesserings

Hierdie riglyne behoort by te dra tot ’n gesonder klaskameromgewing wat taalaanleerders in staat sal stel om moontlike uitdagings sonder onnodige stres en druk te hanteer (Xie en Kuo 2021:5).

2.2.2 Beheer-waarde-teorie vir prestasie-emosies

Pekrun (2006:317) definieer *prestasie-emosies* as emosies wat direk met prestasie-aktiwiteite of prestasie-uitkomste verband hou. Hy verdeel prestasie-emosies in die volgende twee kategorieë: *aktiwiteitsemosies* wat met deurlopende prestasie-aktiwiteite verband hou en *uitkomsemosies* wat met die uitkoms van ’n sekere aktiwiteit verband hou.

Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld en Perry (2011:38) verduidelik in hul beheer-waarde-teorie dat prestasie-emosies ontstaan wanneer aanleerders die mate van beheer oor ’n aktiwiteit evalueer. Indien taalaanleerders voel dat hulle die aktiwiteit kan beheer – of nié beheer daaroor het nie – beïnvloed dit die aard van die emosie wat ervaar word. Die teorie beklemtoon dat sowel *beheer* as *waarde* ’n deurslaggewende rol speel in die vorming van emosies: Beheer-evaluering verwys na die geskatte uitvoerbaarheid van prestasieverwante aksies, terwyl waarde-evaluering verband hou met die subjektiewe belangrikheid wat aan die aktiwiteit en die uitkomste daarvan geheg word.

Tabel 2 verduidelik die skakeling wat die beheer-waarde-teorie tussen evaluering en prestasie-emosies toon.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

Tabel 2. Die beheer-waarde-teorie (Pekrun [2006:320] – eie vertaling [Benjamin 2025:29])

Doelwitfokus	Waarde	Beheer	Emosie
Uitkoms/voornemend	Positief (sukses) Negatief (mislukking)	Hoog Medium Laag Hoog Medium Laag	Afwagtende geluk Hoop Hopeloosheid Afwagtende verligting Angs Hopeloosheid
Uitkoms/retrospektief	Positief (sukses) Negatief (mislukking)	Irrelevant Self Ander Irrelevant Self Ander	Geluk Trots Dankbaarheid Ongelukkigheid Skaamte Woede
Aktiwiteit	Positief Negatief Positief/negatief Geen	Hoog Hoog Laag Hoog/laag	Genot Woede Frustrasie Verveeldheid

Volgens Pekrun (2006:319) toon die teorie dat voornemende uitkomsemosies, retrospektiewe uitkomsemosies en aktiwiteitsemosies deur verskillende evalueringsantesedente[9] bepaal word. Hierdie emosiegroepe word gekarakteriseer deur verskillende maniere om die doelwitfokus en tydraamwerk te bepaal, sodat die evaluering van waarde en beheer verskillende funksies verrig. In voornemende uitkomsemosies soos hoop, angs of hopeloosheid wentel die hoofvraag rondom beheer, en of sukses behaal en mislukking vermy word, asook wat die impak van beskikbaarheid beteken om hierdie doeleindes te bereik (Pekrun 2006:319). Retrospektiewe uitkomsemosies se hoofvraag wentel rondom die uitkoms van beheer, en ondersoek of die uitkoms deur die individu self veroorsaak is, of deur ander mense of eksterne faktore. Die laaste kategorie, wat met prestasie-aktiwiteite verband hou, verduidelik dat beheer en waarde verwys na die aksie wat uitgevoer word. Hierdie kategorie emosies plaas die klem op die aksie, nie die uitkoms nie (Pekrun 2006:319).

King en Gaerlan (2014:95) sê dit is belangrik om in ag te neem dat verskillende individue se onderskeie selfbeheervermoëns tot uiteenlopende ervarings van emosies lei; derhalwe speel Pekrun se beheer-waarde-teorie ’n belangrike rol in sowel onderrig as die bestudering van antesedente in akademiese emosies.

2.2.3 Samevatting

Volgens Henter (2014:374) is gesindheid die mees bepalende faktor van gedrag. Wanneer ’n individu ’n nuwe taak aanpak, soos die aanleer van ’n addisionele taal, ontketen dit ’n waarde-belade kettingreaksie wat die taalaanleerder se reaksie positief of negatief kan beïnvloed. Bosch en De Klerk (1996:244) het onderskei tussen *instrumentele* en *integrerende* taalhoudings. *Instrumentele houdings* spruit uit praktiese motiverings, soos die daaglikse gebruik van die taal, terwyl *integrerende houdings* verband hou met sosiale druk en die begeerte om by die doeltaal-gemeenskap in te skakel. Hierdie perspektiewe beklemtoon dat taalaanleerders dikwels bewus is van die rede waarom hulle ’n taal wil aanleer, maar nie noodwendig van die onderliggende houding wat hul leerproses beïnvloed nie.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

Zayed en Al-Ghandi (2019) beklemtoon die sentrale rol van selfvertroue in taalaanleer. Selfvertroue beïnvloed nie net die taalaanleerder se houding teenoor die tweede taal nie, maar bepaal ook die bereidwilligheid om die taal aktief te gebruik. Pekrun e.a. (2011:38) se beheer-waarde-teorie sluit hierby aan deur te verduidelik dat prestasie-emosies gevorm word deur die evaluering van beheer en waarde. Wanneer taalaanleerders voel dat hulle 'n taak kan beheer en dit as waardevol ervaar, ontstaan positiewe emosies wat die leerproses versterk.

Saam bied hierdie teorieë 'n geïntegreerde raamwerk vir die verstaan van taalaanleer:

- Gesindheid en houding bepaal die aanvanklike ingesteldheid van taalaanleerders.
- Selfvertroue en emosies beïnvloed die bereidwilligheid en volharding in die leerproses.

Hierdie raamwerk beklemtoon dat suksesvolle taalaanleer nie slegs 'n kognitiewe proses is nie, maar 'n dinamiese wisselwerking tussen emosionele, sosiale en motiverende faktore.

2.3 Die akkulturasiemodel

Die akkulturasiemodel plaas klem op identifisering met die doeltaalgemeenskap, want dit is volgens Schumann (1978) die primêre vereiste vir taalaanleer. Alhoewel Schumann die akkulturasiemodel ontwikkel het, is die akkulturasieteorie reeds in 1960 deur Linton geformuleer (Daniels, 2000:1). Hy het die sosiale en sielkundige afstand tussen die twee kultuurgroepe van moedertaalsprekers en taalaanleerders bestudeer, asook die sosiale en sielkundige veranderinge wat vir nouer interaksie ("closer interaction") nodig sou wees. *Sosiale afstand* verwys na die fisiese kontak met die doeltaalgroep en *sielkundige afstand* verwys na die bereidwilligheid van taalaanleerders om die doeltaalkultuur aan te neem. Barjesteh en Vaseghi (2012:579) meen dat indien die afstand tussen hierdie twee groepe verminder word, die taalaanleerproses en die proses van kulturele geletterdheid vir taalaanleerders geriefliker sal wees.

Schumann (1986) verdeel akkulturasie in twee groepe op grond van hoe taalaanleerders met die doeltaalkultuur integreer. Die eerste groep neem die doeltaalgemeenskap as 'n verwysings-raamwerk aan, met die hoop om ten volle met die leefstyl en waardes van daardie kultuur te vereenselwig. Die tweede groep wil sosiaal en sielkundig met die kultuur van die addisionele taal verbind wees, maar is nie gewillig om met die doeltaalkultuur te identifiseer nie. Daarmee in gedagte, meen Schumann (1986) dat albei hierdie soorte akkulturasie steeds tot sukses in die taalaanleerproses kan lei.

Verskeie navorsers, soos Barjesteh en Vaseghi (2012), Phaladi (2009) en Schumann (1986), het 'n lys faktore saamgestel wat die sosiale en sielkundige afstand van taalaanleerders bepaal. Daar word eerste die lys faktore aangebied wat die sosiale afstand bepaal:

- Sosiale oorheersing: Albei groepe – taalaanleerders sowel as moedertaalsprekers – moet voel dat hulle polities en ekonomies gelyk aan mekaar is (Barjesteh en Vaseghi 2012:580). As die taalaanleerders voel dat hulle enigsins polities of ekonomies magtiger as en "meerderwaardig" teenoor die moedertaalsprekers is, is daar nie regtig 'n nood om die addisionele taal aan te leer nie (Schumann 1986:380). Dit is ook volgens Phaladi (2009:33) moontlik dat die moedertaalsprekers die taalaanleerders buite die skool-omgewing laat voel asof laasgenoemde oorheers word en so voel die taalaanleerders ook nie gemotiveerd om verder die addisionele taal aan te leer nie.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

- Schumann (1978) se drie integrasiestrategieë, naamlik assimilasie, bewaring en aanpassing: Volgens Schumann (1986:380) kan taalaanleerders enigeen van hierdie drie strategieë uitoefen en daar sal gevolge wees. As taalaanleerders besluit op *assimilasie*, beteken dit dat hulle hul eie waardes en geloof prysgee ten einde dié van die doeltaalkultuur aan te neem. Indien hulle op *bewaring* besluit, kies hulle hul eie kultuur, geloof en waardes bo dié van die addisionele taal en sal hulle geen belangstelling toon om die waardes en oortuigings van die doeltaalkultuur aan te neem nie. Die laaste strategie, *aanpassing*, is die voorkeurstrategie, wat beteken dat taalaanleerders hul eie kultuur en oortuigings behou, maar steeds dié van die addisionele taal aanneem.
- Insluiting: Phaladi (2009:33) beskou dié sosiale faktor as uiters belangrik en verduidelik dat dit verwys na taalaanleerders en moedertaalsprekers wat sosiale instellings, kerke, skole, werksplekke en ander gemeenskaplike instellings deel. Op hierdie manier is daar ’n samehorigheid tussen albei groepe en kan suksesvolle taalaanleer plaasvind.
- Samehang en grootte: Dit is belangrik dat albei groepe min of meer ewe groot is, want as een groep te groot of te klein is, belemmer dit die proses van taalaanleer (Barjesteh en Vaseghi 2012:580). Hierdie punt is egter betwisbaar, aangesien die waarskynlikheid groot is dat die moedertaalsprekers ’n veel groter groep gaan wees.
- Kongruensie: Schumann (1986:382) is van mening dat as die taalaanleerders en die moedertaalsprekers se kultuur en geloof min of meer dieselfde is of ’n paar aspekte in gemeen het, dit die proses van akkulturasie en taalaanleer bevoordeel.
- Houding: As die taalaanleerders ’n positiewe houding teenoor die moedertaalsprekers en doeltaal toon, lei dit tot die moontlikheid van beter konneksie (Barjesteh en Vaseghi 2012:580).
- Beoogde lengte van verblyf: Schumann (1986:382) stel voor dat die lengte van verblyf vir die taalaanleerders so lank moontlik moet wees, want ’n langer verblyf maak voorsiening vir langer kontaktyd met die moedertaalsprekers.

Die lys faktore wat die sielkundige afstand bepaal, is soos volg:

- Taalskok: Schumann (1986:382) verduidelik dat die term *taalskok* verwys na die gevoel van skaamte wat taalaanleerders ervaar indien hulle nie die addisionele taal korrek gebruik nie. Hy sê dat volwasse taalaanleerders meer bekommerd as jonger taalaanleerders is oor die manier hoe hulle die addisionele taal praat. Vir Phaladi (2009:34) is taalskok ’n gevoel van ontevredenheid en skuldgevoel wanneer taalaanleerders hulleself nie in die addisionele taal kan uitdruk nie.
- Kultuurskok: Kultuurskok is ’n gevoel van verwerping en verlatenheid wat weens die groot verskil tussen kulture deur taalaanleerders ervaar word (Phaladi 2009:35). Barjesteh en Vaseghi (2012:580) beskryf kultuurskok as “disoriëntering” wat deur taalaanleerders ervaar word wanneer daar groot verskille tussen die twee kulture is.
- Motivering: Phaladi (2009:35) en Schumann (1986:383) meen dat taalaanleerders gemotiveerd moet wees om die doeltaalkultuur aan te leer. Indien dit nie die geval is nie, stagneer die taalaanleerproses en belemmer dit die aanleer van die addisionele taal.
- Egodeurlaatbaarheid: Egodeurlaatbaarheid dui op die bereidwilligheid van taalaanleerders om nie net ’n addisionele taal te bemeester nie, maar ook die kultuur wat daarmee gepaard gaan. Dit sluit hul vermoë in om ’n nuwe kultuur en identiteit aan te neem.
- Kultuurstres: Hierdie faktor behels die gewaarwording wat by taalaanleerders opkom soos hulle anders begin dink en die nuwe identiteit begin bevraagteken.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

In Benjamin (2025:7) se magisterstudie word veral op die belangrikheid, al dan nie, van kultuuronderrig gefokus wanneer dit kom by die aanleer van ’n addisionele taal, asook die emosionele faktore wat met die aanleer daarvan gepaard gaan. Die twee hoofteorieë, naamlik Krashen se affektiewefilterhipotese en Schumann se akkulturasiemodel, is gepas om saam te gebruik, aangesien albei teorieë klem op kultuur, emosies en ander affektiewe faktore plaas.

3. Metodologie

’n Gemengdemetodebenadering is gebruik om die ondersoek uit te voer. Deur middel van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes is triangulasie verseker. Deelnemende aksie-navorsing (DAN) met ’n gevallestudiekomponent is as navorsingsontwerp vir die empiriese studie gekies. Laastens is ’n vraelys met oop en geslote vrae as navorsingsinstrument gebruik om data in te samel.

3.1 Gemengdemetodebenadering

Shorten en Smith (2017:74) skryf dat ’n gemengdemetodebenadering die proses is waardeur ’n navorser sowel kwalitatiewe as kwantitatiewe data insamel en ontleed. Saraswati en Devi (2023:1) meen dat die kombinering van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes ’n meer holistiese perspektief op navorsingsvrae gee wat dit toepasliker maak vir die ondersoek van veelvlakkige kwessies.

Volgens Kandel (2020:2) samel kwalitatiewe navorsing data in, en ontleed en interpreteer dit deur waar te neem wat mense doen en sê. McLeod (2023:8) is van mening dat kwalitatiewe navorsing voordelig vir navorsers is omdat dit geleentheid vir “nouer betrokkenheid deur die navorser” (“closer researcher interaction” [eie vertaling – Benjamin 2025:70]) skep.

Daarteenoor verduidelik kwantitatiewe navorsing ’n verskynsel deur die insameling van numeriese data wat deur middel van wiskundig gebaseerde metodes ontleed word (Kandel 2020:2). Kwantitatiewe navorsingsmetodes en ontleding van data is volgens McLeod (2023:11) voordelig vir navorsing omdat dit wetenskaplike objektiwiteit insluit.

3.2 Deelnemende aksienavorsing (DAN) in gevallestudies

Lewin (in MacDonald 2012:37) lê klem op die belangrikheid daarvan dat deelnemers aan ’n studie geleentheid gegee moet word om hul mening oor ’n ondersoekte situasie te lug.

Baum, MacDougall en Smith (2006:854) meen DAN beoog om die wêreld te verstaan en te verbeter deur verandering teweeg te bring. Dit is ’n kollektiewe en selfreflektiewe proses wat navorsers en deelnemers ondergaan sodat hulle die praktyke waarin hulle lewe en hulself bevind, kan verstaan en verbeter. Hofstee (2006:127) definieer DAN as ’n navorsingsvorm waarby die deelnemers aktief betrokke is om ’n probleem op te los of ’n leerdoelwit te bereik.

Crowe, Creswell, Robertson, Huby, Avery en Sheikh (2011:1) is van mening dat gevallestudies nuttig te pas kom wanneer daar ’n nood is om diepgaande waardering te vind vir ’n sekere geval, geleentheid of verskynsel van belangstelling in die konteks van die werklike alledaagse bestaan daarvan. Hulle beskryf ook gevallestudies as ’n navorsingsbenadering wat gebruik

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

word om diepgaande, veelvlakkige begrip van ’n komplekse kwessie in die konteks van die werklikheid te genereer.

Volgens Nunan (1992:77–9) word ’n *geval* beskou as ’n enkele groep mense in ’n spesifieke konteks, met ’n *gevallestudie* die ondersoek van daardie geval in die konteks waarin dit voorkom. Met dié studie was die geval die bestudering van leerders van ’n hoërskool in Kraaifontein wat Afrikaans EAT neem, maar Afrikaans is nie hul tweede of derde taal by die huis nie. Die leerders was almal graad 10-leerders, 15–17 jaar oud. Die doel van Benjamin (2025:64) se studie was om die houding te bepaal van tweede- of derdetaalsprekers van Afrikaans oor die Afrikaansonderrig wat hulle op hoërskool ontvang.

3.3 Navorsingsinstrument

Daar is een vraelys met oop en geslote vrae gebruik om data in te samel.

’n Vraelys is ’n data-insamelingsmetode wat deur ’n respondent in geskrewe formaat voltooi word, en dien as instrument vir die insameling en dokumentering van inligting gebaseer op ’n spesifieke onderwerp (Kuphanga 2024:3). Sass (2017:45) beskou vraelyste as hoogs buigsaam en meen baie navorsingsvrae kan in een vraelys aangeroer word; en dat dit makliker is om bevindinge tot die werklike wêreld te veralgemeen.

In Benjamin (2025:73) se studie is gebruik gemaak van oop en geslote vrae. Oop vrae laat deelnemers toe om hul eie antwoord te formuleer sonder dat enige voorstelle aan hulle “opgedring” word. Daarteenoor laat geslote vrae deelnemers nie toe om breedvoerig oor hul besluit uit te brei nie (Muijs 2004:46).

Dörnyei (2010:5–6) stel drie soorte inligting voor wat deur middel van vraelyste geopenbaar kan word: demografies, gedrag en gesindheid. In tweedetaalaanleer sentreer demografiese vrae gewoonlik rondom deelnemers se geskiedenis van tweedetaalaanleer (Van der Merwe 2022:66). In Benjamin (2025:72) se vraelys is byvoorbeeld die volgende twee demografiese vrae gevra: Op watter ouderdom het jy Afrikaans begin leer? en Het jy Afrikaans Eerste Addisionele Taal sedert graad 1 geneem? (Indien nie, spesifiseer asseblief watter Afrikaans jy geneem het.) Vrae wat navraag oor gedrag doen, is gewoonlik daarop gemik om meer uit te vind oor hoe taalklasse deur die deelnemers ervaar word. Dit verwys na die metodes en strategieë wat tydens die taalklas gebruik word. Twee voorbeelde uit Benjamin (2025:72) se vraelys is: Hoe voel jy tydens die Afrikaanslesse? en Is jy soms verveeld in die Afrikaansklas? Motiveer asseblief jou antwoord. Laastens is die doel van die vrae oor gesindheid om te bepaal hoe deelnemers oor die taal en kultuur daarvan dink en voel. Dit is hierdie inligting wat vir my ondersoek belangrik was.

Data is dus slegs deur middel van een vraelys ingesamel, waarvan die doel was om die hoof-navorsingsvraag te beantwoord. Die vraelys se doel was om deelnemers se eerlike gesindheid teenoor Afrikaans, asook die kultuuraanbieding van Afrikaans, te openbaar. Daarom sluit dit vrae in oor hoe deelnemers oor Afrikaans voel; hoe hulle voel wanneer hulle Afrikaans moet praat; hoe hulle voel oor die aanbieding van kultuur wat gelykertyd as die onderrig van Afrikaans geskied; en of die manier hoe Afrikaans en die kultuur aangebied word vir hulle voordelig is.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

4. Resultate en ontleding van vraelys se data

4.1 Studiekonteks

Die graad 10-leerders wat aan die studie deelgeneem het, is verbonde aan ’n hoërskool in Kraaifontein waar die leerders se huistaal nie Afrikaans is nie, maar Engels of een van die amptelike Afrikatale. Die redes waarom dit spesifiek vir dié leerders voordelig was om aan hierdie studie deel te neem, is: Hulle begin met vakspesifieke inhoud en die tema van kultuur kan tot kurrikulumintegrasie lei;[10] hulle beskik oor genoegsame taalvaardighede en kritiese denke om oor temas na te dink; die tema sluit aan by gesinswaardes, geloof, musiek, letterkunde en gemeenskapslewe – aspekte waarmee die leerders kan identifiseer; en hulle is op ’n kritieke stadium van identiteitsvorming, wat beteken hulle begin vra “Wie is ek?” en “Waar pas ek in?”

Ses-en-dertig leerders het ingestem om aan die studie deel te neem. Elke deelnemer is ’n unieke nommer toegeken sodat hul data en antwoorde anoniem bespreek kan word.

4.2 Resultate en ontleding van vraelyste

Die data word hoofsaaklik beskrywend aangebied, maar figure word gebruik om die kwantitatiewe data visueel te illustreer. Waar nodig, word die redes wat deelnemers verskaf het woordeliks weergegee.

Die resultate word soos volg uiteengesit: eerstens die algemene inligting oor die deelnemers en daarna die gedeelte wat handel oor hul emosies tydens die Afrikaans EAT-lesse en hul motivering om Afrikaans aan te leer. Daarna volg die afdeling oor kulturele geletterdheid.

4.2.1 Algemene inligting oor die deelnemers

Vraag 1 het gevra in watter graad die deelnemers is en alle deelnemers het geantwoord hulle is in graad 10. Die tweede vraag wou weet hoe oud die deelnemers is, met 12 deelnemers 16 jaar oud en 24 deelnemers 15 jaar oud.

Vraag 3 het verneem na deelnemers se huistaal. Volgens die data wat ingesamel is, is die huistaal van die deelnemers soos volg: 1 Sesotho, 4 Afrikaans, 1 isiZulu, 8 isiXhosa, 4 Shona en 21 Engels. Die getalle is meer as 36 omdat sommige deelnemers meer as 1 huistaal neergeskryf het: D14 het IsiXhosa en Sesotho geskryf, D22 en D23 Engels en Afrikaans en D37 Shona en Engels. Die meerderheid deelnemers se huistaal is Engels. Benjamin (2025:79) het opgemerk dat slegs 4 van die 36 deelnemers se huistaal Afrikaans is. Dit was verbasend, aangesien die groter gemeenskap waarin die skool geleë is, oorwegend Afrikaanssprekend is.

Daar is in vraag 4 aan die deelnemers gevra op watter ouderdom hulle Afrikaans begin leer het, met die meerderheid deelnemers (23) wat Afrikaans tussen die ouderdom van 4 en 8 jaar begin aanleer het. Dit is verstaanbaar, want dit is die ouderdomsgroep wanneer kinders begin skool gaan. Van die oorblywende deelnemers het 4 tussen die ouderdom van 1 en 3 jaar Afrikaans begin leer en 8 tussen die ouderdom van 9 en 14.

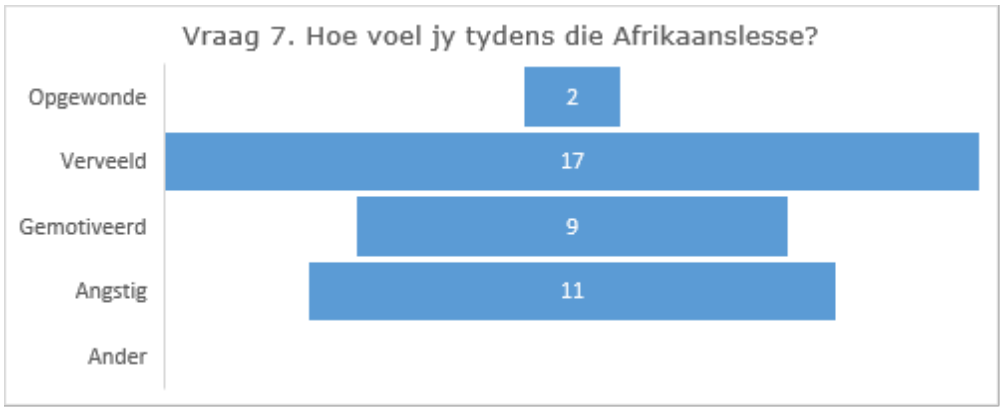
Vraag 5 het gevra of deelnemers sedert graad 1 Afrikaans EAT gedoen het. Tien van die deelnemers het *Nee* geantwoord en die oorblywende 26 *Ja*.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

4.2.2 Akademiese emosies

In hierdie afdeling word die data-ontleding van die deelnemers uit die vraelys wat betrekking op akademiese emosies het, bespreek. Dit sluit in hoe gemotiveerd hulle is om Afrikaans aan te leer, hoe hulle tydens die Afrikaansklasse voel, en watter emosies hulle ervaar wanneer hulle Afrikaans praat.

Figuur 1 dui die emosies van deelnemers tydens Afrikaanslesse aan.



Figuur 1. Deelnemers se emosies tydens Afrikaanslesse

Die meeste deelnemers (17) het gesê hulle voel verveeld tydens die Afrikaanslesse, met 11 wat angstig voel. Van die oorblywende deelnemers het 9 gesê hulle voel gemotiveerd en 2 opgewonde. Sommige deelnemers het meer as een emosie neergeskryf. Die data van die figuur toon dat die meerderheid deelnemers (28) hoofsaaklik negatiewe emosies (verveeldheid en angs) tydens die Afrikaanslesse ervaar, met slegs 11 leerders wat positiewe emosies (opgewondenheid en gemotiveerdheid) ervaar.

Pekrun e.a. (2011:38) stel met die beheer-waarde-teorie voor dat as taalaanleerders ’n hoë vlak van selfbeheer het en positief is, hulle meer beheer oor hul prestasie sal uitoefen. Krashen (1982:32) meen ook dat as taalaanleerders nie optimale toevoer ontvang of nie die toevoer begryp nie, dit tot ’n hoë affektiewe filter lei, wat weer ’n hoë angsvlak, verveeldheid en lae motivering tot gevolg het. Met die houding van taalaanleerders as een van die faktore wat die sosiale afstand in die akkulturasiemodel bepaal, meen Schumann (1986) in Barjesteh en Vaseghi (2012:580) dat taalaanleerders ’n positiewer houding teenoor die doeltaal en moedertaalsprekers moet toon sodat dit tot ’n nouer verbinding tussen tweedetaal- en moedertaalsprekers kan lei.

Vraag 8 het aan die deelnemers gevra of hulle soms angstig voel wanneer hulle Afrikaans in die klas moet praat. Die resultate toon dat 24 deelnemers soms angstig voel wanneer hulle Afrikaans in die klas moet praat, met die oorblywende 12 wat sê dat hulle glad nie angstig voel nie. Benjamin (2025:83) reken dit kan wees omdat deelnemers waarskynlik vrees dat hulle ’n fout gaan maak wanneer hulle praat en dat hulle daaroor, of vir die manier waarop hulle Afrikaans praat, gespot gaan word. Krashen (1982) in Ni (2012:1509) sê dat angs een van die vernaamste affektiewe faktore is wat die taalaanleerproses beïnvloed en daarom moet taalaanleerders gemaklik voel in die klaskamer en oor die nodige selfvertroue beskik om in die addisionele taal te kommunikeer. Taalskok – een van die faktore wat die sielkundige afstand

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

in die akkulturasiemodel bepaal – word volgens Schumann (1986:382) beskryf as ’n gevoel van skaamte wat taalaanleerders ervaar indien hulle nie die addisionele taal korrek gebruik nie. Die 24 deelnemers wat angstig voel wanneer hulle Afrikaans moet praat, ervaar taalskok omdat hulle nie Afrikaans wil praat nie uit vrees dat hulle ’n fout gaan maak en gespot word. Dit is ook belangrik om in ag te neem dat ’n mate van angs baie normaal is en dat dit nie noodwendig altyd ’n negatiewe emosie is nie, soos aangedui in Ehrman (1996:149).

By vraag 9 van die vraelys moes deelnemers sê of hulle soms verveeld is in die Afrikaansklas en hul antwoord motiveer. Uit die resultate was dit duidelik dat die meeste deelnemers (31) soms verveeld in die Afrikaansklas is, met slegs 5 wat nie verveeld is nie. Dié statistiek is nie vreemd of ’n verrassing nie, want Wang en Xu (2021:51) beskou verveeldheid as een van die algemeenste emosies wat die daaglikse lewe van mense affekteer. Verder sê hulle dat verveeldheid een van die uniekste emosies is wat taalaanleerders tydens die taalaanleerproses ervaar.

Akademiese verveeldheid dui daarop dat deelnemers die werk óf te moeilik, óf te maklik vind. Daar is ’n verband tussen die deelnemers se huistaal en die ouderdom waarop hulle Afrikaans begin aanleer het. Vier van die deelnemers is Afrikaanshuistaalsprekers en ervaar waarskynlik die werk wat onderrig word as maklik en onstimulerend. Daarteenoor is die oorwegende getal leerders nie-Afrikaanssprekendes en van hulle het op ’n laat ouderdom eers Afrikaans begin aanleer – hulle vind die werk waarskynlik moeilik.

Deelnemers het die volgende redes (woordeliks aangebied in Benjamin [2025:84]) verstrek waarom hulle soms verveeld in die Afrikaansklas is:

- D1: “Because I don’t understand what they are saying so then I can’t be in the lesson because I don’t understand.”
- D2: “When we have to read to the class and I have to wait for my turn.”
- D3: “I’m not fluent enough in Afrikaans.”
- D5: “Because sometimes I may not understand what the teacher is saying.”
- D9: “Half of the time I can’t understand what the question is asking of me.”
- D10: “Because the teacher might be teaching in Afrikaans which I may not understand.”
- D11: “Because sometimes I don’t understand the language & the conversation.”
- D13: “It depends on what is being taught, but most of the time I am bored.”
- D20: “Because I don’t understand what is being said.”
- D21: “Because I don’t find it interesting, more a waste of time.”
- D22: “Because sometimes it’s not so interesting.”
- D24: “Because the teacher does not make it exciting.”
- D25: “The subject is not interesting.”
- D28: “It depends on how the teacher represents the lesson.”
- D29: “I feel tired, like the teacher is not making it exciting.”
- D30: “Sometimes I do not understand certain words and sometimes I get confused.”
- D32: “I do not understand the language.”

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

- D33: “It’s a language I cannot really understand.”
- D34: “Because sometimes I don’t understand the lesson or the big Afrikaans words.”
- D35: “Because the educators often use vocabulary that we as Afrikaans EAT learners often do not understand.”
- D36: “Because I don’t understand the language very well.”
- D37: “Because I won’t be understanding what they’re saying.”
- D38: “Because I struggle to understand Afrikaans.”
- D40: “Not all the time. There are just some words that I don’t know in Afrikaans that I know in English.”
- D41: “Because sometimes the teacher speaks slowly or too fast.”

Van die 31 deelnemers wat *Ja* op die vraag Is jy soms verveeld in die Afrikaansklas? geantwoord het, het 16 genoem dat hulle nie altyd verstaan wat die onderwyser sê nie, of hulle verstaan nie die gesprek wat gevoer word nie. Van die ander deelnemers het 3 gesê dat hulle verveeld is omdat dit nie opwindend is nie en nog 3 het gesê dat die onderwyser dit nie interessant maak nie. Hier word die verantwoordelikheid van taalaanbieders aan die lig gebring.

Die deelnemers voer die volgende redes (woordeliks aangebied [Benjamin 2025:85]) aan waarom hulle nié verveeld in die Afrikaansklas is nie:

- D4: “’Cause I have to concentrate as someone who does not understand Afrikaans.”
- D12: “The class and the teacher is very engaging.”
- D15: “Our Afrikaans sir makes us understand it making it better.”
- D18: “Omdat ek lief vir leer is, is daar net sommige tye dat ek angstig is. Because I love learning, I’m just a bit anxious sometimes.”
- D39: “Ek is opgewonde om nuwe goed te leer.”

D4 se *Nee* en die uitdaging van “nie verstaan nie” word op ’n interessante manier verduidelik: Hierdie deelnemer beeld dit op ’n positiewe manier uit deur te sê dat hy/sy nie verveeld kan wees nie, want fokus speel ’n groot rol in die manier hoe hy/sy suksesvol in die aanleer van Afrikaans gaan wees. D4, wie se huistaal Shona is, het Afrikaans vir die eerste keer in graad 8 begin aanleer.

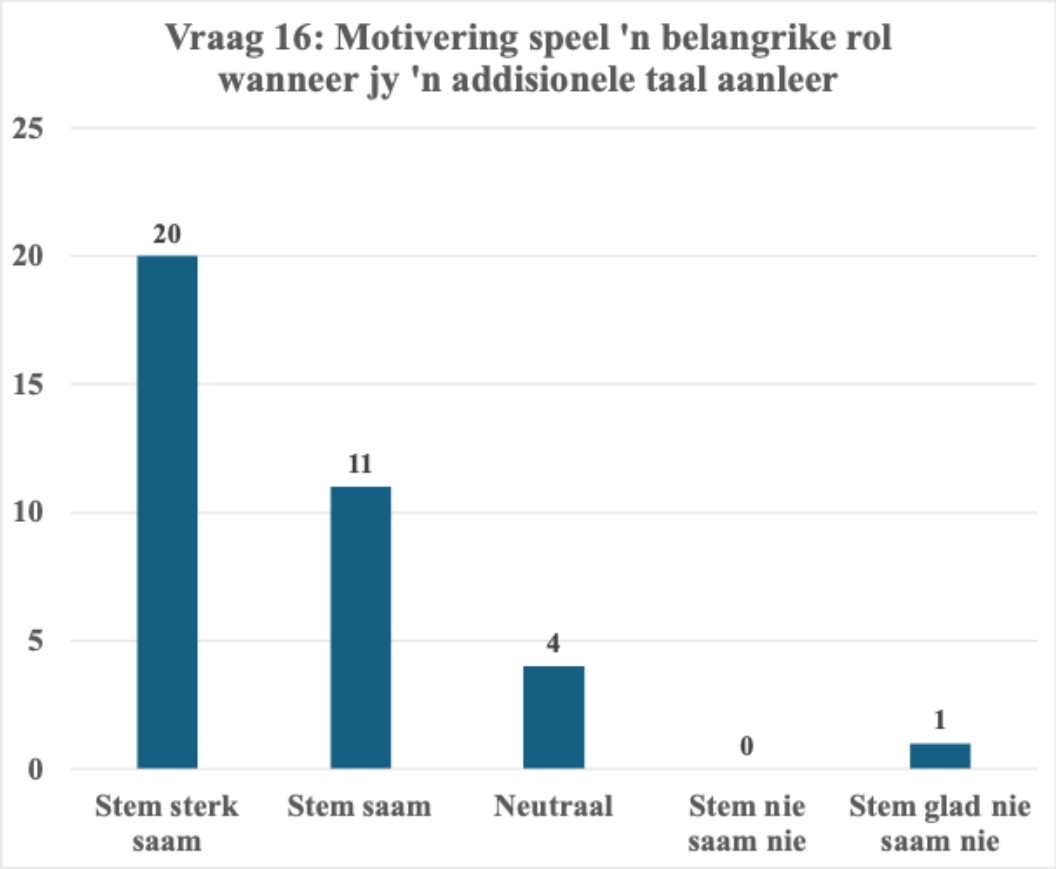
Vraag 17 het gevra of die leerders van mening is dat die emosies van ’n taalaanleerder ’n belangrike rol speel wanneer ’n addisionele taal aangeleer word. Van die 36 deelnemers het 33 positief reageer op die stelling, met 17 wat sterk saamstem en 16 wat net saamstem. Van die ander deelnemers voel 2 neutraal oor hierdie stelling en 1 stem glad nie saam nie.

Deelnemers moes by vraag 6 in die vraelys sê of hulle gemotiveerd voel om Afrikaans aan te leer of nie. Die meerderheid deelnemers (22) voel nie gemotiveerd om Afrikaans aan te leer nie, met slegs 14 wat wel gemotiveerd voel. Die getalle van hierdie vraag kan vergelyk word met die getalle van vraag 8 en 9. By die 24 deelnemers wat angstig tydens Afrikaanslesse voel en wanneer hulle Afrikaans moet praat en die 31 deelnemers wat soms verveeld in die Afrikaansklas is, hou dit moontlik verband met die redes waarom die meerderheid deelnemers nie gemotiveerd is om Afrikaans aan te leer nie. Krashen (1982) argumenteer in sy affektiewe-

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

filterhipotese dat wanneer taalaanleerders nie gemotiveerd is om ’n taal aan te leer nie, dit nie net hul toevoerinname verlaag nie, maar terselfdertyd hul affektiewe filter laat toeneem. Cook (1991:73) verwys na taalaanbieders se rol om te verseker dat taalaanleerders gemotiveerd is en dat die klaskameromgewing geskik moet wees om taalaanleerders te motiveer ten einde die addisionele taal aan te leer. Schumann (1986:383) noem ook motivering dien as een van die faktore wat die sielkundige afstand in die akkulturasiemodel bepaal. Hy meen dat taalaanleerders gemotiveerd moet wees om die doeltaal en doeltaalkultuur aan te leer, anders stagneer die taalaanleerproses en sal doeltreffende taalaanleer nie plaasvind nie.

Figuur 2 toon die resultate van die deelnemers se mening of motivering belangrik is in addisioneletaalaanleer:



Figuur 2. Die rol van motivering in addisioneletaalaanleer

Figuur 2 toon dat 31 deelnemers oor die algemeen dink dat motivering ’n belangrike rol speel wanneer ’n addisionele taal aangeleer word, met 20 wat sterk saamstem met die stelling, en 11 wat net saamstem. Van die oorblywende deelnemers het 4 gesê hulle voel neutraal oor die stelling en 1 deelnemer stem glad nie daarmee saam nie.

4.2.3 Kulturele geletterdheid

In hierdie afdeling word die data-ontleding van die deelnemers wat betrekking op kulturele geletterdheid het, bespreek. Dit sluit deelnemers se kennis oor die gebruik van kultuur in taalaanleeronderrig in, hul perspektief daaroor en hul ondervinding oor die aanleer van Afrikaans en die kultuur daarvan.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

Vraag 10 het die deelnemers se kennis oor kultuuronderrig bepaal en wou van hulle weet wat hulle onder die term *kultuuronderrig* in taal verstaan. Die doel was om eerstens te probeer om 'n leerdersperspektief oor die term te kry, aangesien hoërskoolleerders verskeie idees oor kultuur het (Benjamin 2025:88). Tweedens wou Benjamin (2025:88) agterkom of daar 'n kennisgaping bestaan tussen wat die leerders verstaan en wat navorsing daaroor beweer, en – indien wel – of hierdie kennisgaping vernou kan word. Laastens was die doel van die vraag om die huidige onderrigbenaderings te evalueer om vas te stel of leerders in hul skool aan kultuuronderrig blootgestel word. Hul begrip van die onderwerp kan die doeltreffendheid (of gebrek daaraan) van die huidige onderrigbenaderings se sukses (al dan nie) uitlig. Deelnemers het die volgende onder die term *kultuuronderrig* verstaan (een deelnemer het nie die vraag beantwoord nie):

- "Teaching in that specific culture's language."
- "Teaching someone the ancestry of a language like what different sayings mean."
- "Being taught a different language from yours. Learning more languages and learning different cultures, such as songs, poems and reading Afrikaans books."
- "Culture teaching to me means learning some things in the language you understand."
- "It means incorporating culture like traditions or practices into teaching the language."
- "The teaching of one's culture in their home language."
- "It means learning the language with its culture."
- "Teaching a language that is linked to that culture."
- "It means learning other cultures through the languages you learn which helps you understand the language better."
- "It means learning different attributes of the culture."
- "It means learning about poems, novels and short stories of that language."
- "To know who you are and understand yourself better."
- "Teaching a certain culture in a language."
- "When you learn about the language and the background."
- "I think it means when you are learning about the culture of the language you are learning."
- "For a language to have a cultural background."
- "When you teach the culture through the language and vice versa."
- "It means being taught cultural things in action."
- "When learning about people's religion and beliefs."
- "Culture teaching is the language you speak or learn in your culture."
- "To me it means a good thing, learning a language with a culture teaching is important."
- "It means like when being taught a language and its culture within to make understand better about one certain language."
- "It means learning about the culture and the language at the same time."
- "It means learning a new technique or language."

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

- "What culture teaching in languages means to me is being taught the culture or concept behind the language you are being taught."
- "Personally, it means learning about a foreign culture."
- "It means learning a language and the culture of the people also."
- "Well, it means that I can understand more of it in deep."
- "While learning Afrikaans in class the teacher includes the history and culture of Afrikaans."
- "Learning the culture through the language."
- "Dit help om meer oor jou kultuur te verstaan."
- "That many cultures are different and people are diverse."
- "Motivation."
- "Teaching about your culture."
- "It means being taught poems and other activities such as drama in Afrikaans."

Uit bostaande verduidelikings lei ons af dat slegs 13 van die 35 deelnemers wat die vraag beantwoord het, regtig weet wat kultuuronderrig in taal beteken. Dit dui dus op 'n duidelike kennisgaping wat kan lei tot 'n voorstel vir beter integrasie van kulturele konsepte in taalonderrigpraktyke en die kurrikulum self.

Voorts word die deelnemersperspektiewe oor kultuuronderrig bespreek.

Wat die deelnemersperspektief oor kultuuraanbieding betref, dink 33 van die 36 deelnemers dit is belangrik om taal saam met die spesifieke kultuur aan te bied. Die antwoorde van deelnemers is in ooreenstemming met Schumann se akkulturasiemodel wat klem plaas op die onderrig van die doeltaalkultuur, sodat taalaanleerders hulleself kan vereenselwig met die kultuur van die taal wat hulle aanleer (Veldsman 2021:41). Die oorblywende 3 beskou dit nie as belangrik nie.

Deelnemers het redes verstrek waarom hulle dink dit belangrik is om 'n taal saam met die kultuur daarvan aan te bied: Die meerderheid noem dit is belangrik dat jy die taal en die kultuur saam moet leer sodat jy die konteks beter kan verstaan, asook waar en hoe die taal ontstaan het. Baie deelnemers het ook gesê dat aanleer van die kultuur saam met die taal die aanbieding interessanter maak. Laastens het deelnemers aangevoer dat die aanleer van die kultuur saam met die taal hulle kan help om sowel die tradisie as die waardes van die taal te leer ken sodat hulle weet hoe om respek aan moedertaalsprekers te toon.

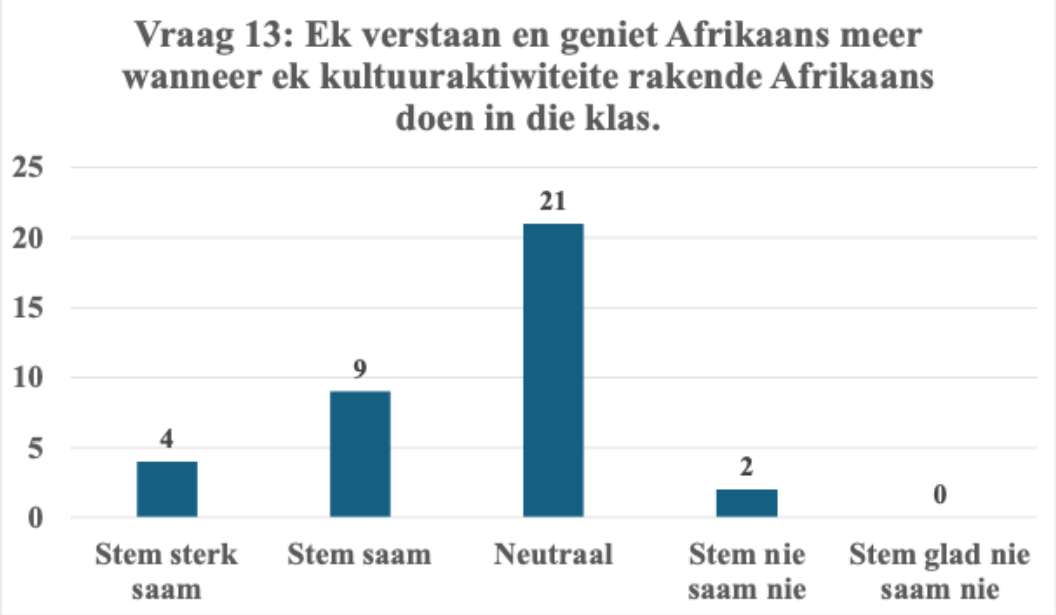
'n Mens kan aflei dat daar 'n sterk verband tussen taal en kultuur vir die leerders is, en dat hulle hieraan erkenning gee. Dit beklemtoon ook die feit dat taalaanleer nie net gaan oor grammatika- en woordeskatvaardighede nie, maar oor die dieper betekenis van die taal se waardes, tradisies en die konteks waarin die taal gevorm is en bestaan.

Deelnemers moes by vraag 12 sê of hulle dink hulle genoeg van die Afrikaanskultuur geleer het sedert hulle Afrikaans op skool doen. Van die 36 deelnemers voel 14 dat hulle genoeg van die Afrikaanskultuur geleer het sedert hulle Afrikaans op skool begin neem het, en 22 voel hulle het nie genoeg geleer nie.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

Van die 22 deelnemers wat *Nee* geantwoord het, is 8 deel van die 10 wat nie sedert graad 1 Afrikaans op skool geneem het nie. D19, deel van hierdie groep, voel hulle het nie genoeg van die Afrikaanskultuur geleer nie omdat daar steeds basiese daaglikse woorde is wat hulle nie verstaan nie. Hierdie 8 deelnemers voel straks dat hulle nog nie genoeg van die Afrikaanskultuur geleer het nie omrede hulle nie sedert graad 1 Afrikaans op skool geneem het nie. Dit is moontlik waar, want D14 neem Afrikaans maar sedert graad 8, wat op 'n skamele twee jaar se ervaring van Afrikaans neerkom. Dieselfde geld vir D37 wat Afrikaans sedert graad 7 neem, sowel as D10 en D14 wat Afrikaans onderskeidelik vanaf graad 5 en 3 neem.

Figuur 3 toon die resultate op die vraag of die deelnemers Afrikaans meer verstaan en geniet wanneer Afrikaanskultuuraktiwiteite in die klas gedoen word.



Figuur 3. Die hulp van kultuuraktiwiteite om Afrikaans te verstaan

Volgens figuur 3 voel die meerderheid deelnemers (21) neutraal oor die stelling dat hulle Afrikaans beter verstaan en meer geniet wanneer hulle Afrikaansverwante kultuuraktiwiteite in die klas doen. Van die deelnemers stem 4 sterk met hierdie stelling saam, 9 stem net saam en 2 stem nie saam nie. 'n Moontlike rede vir die oorwegende neutrale gevoel is dat deelnemers Afrikaans dalk nie so goed verstaan nie – om dus kultuuraktiwiteite oor Afrikaans te doen, gaan waarskynlik nie hul begripsvaardighede verbeter nie.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

Ten opsigte van vraag 15, toon figuur 4 die resultate:

Figuur 4. Voordeel van Afrikaanskultuuronderrig om met moedertaalsprekers te kommunikeer

Figuur 4 dui aan die meerderheid deelnemers is ten gunste van die stelling dat hulle met die nodige kennis van die Afrikaanskultuur gemakliker voel om met moedertaalsprekers daarvan te kommunikeer: Van die deelnemers stem 12 sterk saam en 11 stem net saam. Van die res voel 7 neutraal, 5 stem nie saam nie en 1 stem glad nie saam nie. Die gevolgtrekking is dat kulturele kennis as brug dien vir die voorkoming van potensiële kommunikasieversperrings en dit laat deelnemers toe om sosiale interaksies met groter selfvertroue te navigeer.

Vraag 18 het gevra of die deelnemers meen dat Afrikaans minder vervelig sal wees indien die kultuur daarvan saam onderrig word.

Uit die resultate blyk dit dat 24 deelnemers ten gunste van hierdie stelling is, met 7 deelnemers wat sterk saamstem, en 17 wat net saamstem. Van die oorblywende deelnemers voel 8 neutraal oor hierdie stelling, 3 stem nie saam nie, en 1 stem glad nie saam nie. Die meerderheid deelnemers aan dié studie is dit dus eens dat kultuuronderrig verveeldheid op ’n positiewe manier minimaliseer. Die resultate is ook in ooreenstemming met Jiang, Green, Henley en Masten (2009:481) se opmerking dat akkulturasie een van die faktore is wat ’n positiewe invloed op die taalaanleerproses het.

In hierdie afdeling is van die belangriker data wat deur middel van die vraelys bekom is, aangebied en in figure voorgestel. Uit hierdie data het ons bepaalde riglyne en aanbevelings vir die onderwyser opgestel.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

5. Riglyne vir onderwysers

Benjamin (2025) maak ’n paar voorstelle vir onderwysers oor hoe om die produktiwiteit van klasse vir Afrikaans EAT te verhoog. Ons verskaf ook praktiese wenke hoe om aan die voorstelle te kan voldoen:

Die eerste aanbeveling is die bevestiging van die taalaanbieder se rol om betekenisgebaseerde taalverwerking te verseker: Taalaanbieders moet hul rol ken en inneem om te verseker dat taalaanleerders op die verstaan van betekenis en inligting, pleks van die verstaan van vorm (grammatika) fokus. Dit is baie belangrik dat die taalaanbieder ’n rol inneem wat primêr gerig is op die fasilitering van betekenisgeoriënteerde taalgebruik. Daar moet dus op die skep van geleenthede vir interaksie en konstruksie van betekenis gefokus word.

’n Praktiese voorbeeld vir die skep van betekenisvolle kommunikasietake is dat die leerders in pare werk aan iets soos die beplanning van ’n klasuitstappie. Hulle moet Afrikaans gebruik om betekenis te skep (roetes, pryse, tyd, aktiwiteite, en so meer). Voorts word die gebruik van inligtinggapingstake aanbeveel: Een voorbeeld is waar een leerder ’n kaart het en die ander leerder ’n lys instruksies. Hulle moet met mekaar kommunikeer om bepaalde inligting oor te dra of “leemtes” te vul.

Die tweede riglyn is dat die taalaanbieder proaktiewe leiding en pedagogiese inisiatief moet verskaf, maar veral leerdermotivering moet bevorder. Taalaanbieders moet leiding voorsien en inisiatief neem om met aanleerders te praat en hulle te motiveer wanneer hulle ongemotiveerd is. Die taalaanbieder dra die verantwoordelikheid om ’n motiveringsteunstruktuur te vestig deur middel van duidelike riglyne, konstruktiewe terugvoer en konsekwente positiewe versterking.

Hoe kan die taalaanbieder dit in die klas vermag? Hulle kan met lewendige openingsaktiwiteite begin deur byvoorbeeld ’n kort gesprek oor iets aktueels of tersaaklik vir die leerders aan te knoop: “Wat het oor die naweek gebeur?” of “Wie het gister se wedstryd gekyk?”. Dit skep energie en laat leerders vinnig Afrikaans gebruik. Die taalaanbieder moet die eerste suksesse wat bereik word, vier: Gee ’n eenvoudige taak waarmee almal kan slaag, soos om ’n maklike emoji-beskrywing te gee (“Kies ’n emoji wat jou dag wys en verduidelik hoekom.”). Dit bou onmiddellik selfvertroue. Die taalaanbieder kan frases gebruik soos: “Ek kan hoor jy probeer regtig om nuwe woorde te gebruik – hou aan daarmee.” of “Dis ’n goeie poging; sê dit nog ’n keer, maar probeer nou die verlede tyd.”

Derdens moet die taalaanbieder ’n affektief optimale leeromgewing skep om die taal-aanleerders se affektiewe filter te verlaag. ’n Omgewing wat gekenmerk word deur hoë ondersteuningsvlakke, veiligheid en voorspelbaarheid, verminder leerangs en bevorder die ontwikkeling van selfvertroue as ’n kritieke voorwaarde vir taalproduksie. Die bevordering van ’n nie-straffende benadering tot foute, sowel as die normalisering van die aanleerder se taalaanleertempo, skep ’n klimaat waarin hulle bereid is om linguistiese risiko’s te neem en aktief aan betekenisvorming deel te neem.

Wat kan die taalaanbieder prakties doen om aan hierdie voorstel te voldoen? Hulle moet gebruik maak van visuele ondersteuning om druk op die taalaanleerder te verminder sodat hy of sy nie net op taal hoef te steun nie, maar figure, prente en illustrasies. Die maak van foute moet genormaliseer word en die taalaanbieder moet gereeld sê: “Foute bewys jy leer.” Die

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

taalaanbieder moet ’n eksplisiete geen uitlag-reël stel sodat niemand oor ander se taalfoute lag nie – so word die psigologiese veiligheid onmiddellik verbeter.

Vierdens moet die taalaanbieders die integrasie van kulturele geletterdheid en die genoegsame voorsiening van voldoende taaltoevoer in ag neem. Doeltreffende taalonderrig sluit die onderrig van kultuur in, aangesien taal intrinsiek verweef is met die waardes, praktyke en simboliese konstruksies van die sprekersgemeenskap. Die insluiting van kultuurkomponente bevorder leerderbegrip en verhoog die egtheid van die leerervaring. Voorts behoort taalaanbieders te sorg dat taalaanleerders omvangryke, gevarieerde en begrypbare taaltoevoer ontvang. Die kwaliteit, kwantiteit en konteks van hierdie toevoer bepaal in ’n groot mate die tempo en diepte van taalaanleer.

Hoe kan die taalaanbieder hierdie voorstel toepas? Hulle kan kultuurbelaaide temas, soos musiek, advertensies, feeste of idiome gebruik, byvoorbeeld: Die taalaanbieder speel ’n Afrikaanse liedjie en die taalaanleerders probeer om die tema te identifiseer of die storie daaragter te raai. Voorts kan die taalaanbieder outentieke materiaal gebruik, soos ’n restaurant-spyskaart, ’n weerberig of ’n plasing op sosiale media. Dit verskaf ryk en natuurlike taalblootstelling. Daarmee saam kan die taalaanbieder die taalaanleerders herhaaldelik aan ’n tema blootstel om die hoeveelheid en kwaliteit van toevoer te verhoog. Kies ’n tema (bv. kos) en werk ’n week lank deur verskillende tekste: winkels, resepte, video’s, gesprekke.

Laastens speel die taalaanbieders se persoonlikheid en houding teenoor taalaanleerders ’n rol in die taalaanleerproses. Die persoonlikheid en professionele houding van die taalaanbieder funksioneer as ’n interdissiplinêre faktor wat die volledige taalaanleerproses beïnvloed. Eienskappe soos empatie, geduld, entoesiasme, toeganklikheid en professionele integriteit skep ’n interaktiewe raamwerk waarin leerders se affektiewe en kognitiewe ontwikkeling optimaal kan groei. Die aanbieder se etos vorm dus deel van die leeromgewing self en funksioneer as ’n indirekte, maar belangrike bepaler van leerdermotivering, selfvertroue en bereidwilligheid tot deelname.

Wenke vir die taalaanbieder om aan die laaste riglyn te voldoen: Hulle moet entoesiasties en vol energie wees. Wanneer die onderwyser Afrikaans met lewenslus gebruik, word dit aansteeklik. Verduidelik aan die leerders dat almal teen hul eie tempo taal aanleer. Gee kalm, ondersteunende terugvoer wanneer hulle sukkel. Die onderwyser moet gereeld oogkontak maak, glimlag en knik om deelname aan te moedig en humor of ligte speelsheid gebruik om spanning te verminder.

6. Slot

In hierdie artikel is verslag gelewer oor navorsing wat gedoen is oor die rol van affektiewe faktore in die aanleer van Afrikaans Eerste Addisionele Taal by graad 10-leerders. Die teoretiese begronding van dié navorsing het Schumann (1978) se akkulturasiemodel, Krashen (1982) se affektiewefilterhipotese en Pekrun (2006) se beheer-waarde-teorie ingesluit. Daar is onder meer gekyk na die verskillende affektiewe faktore en die sielkundige en sosiale faktore wat die aanleer van Afrikaans EAT beïnvloed en laastens hoe akademiese en prestasie-emosies ’n invloed het op die aanleer van Afrikaans EAT by graad 10-leerders. Daar is ’n gemengde-metodebenadering gebruik om die data in te samel. Wat die etiese oorweginge betref, het

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

Benjamin (2025) die nodige toestemming gekry om die studie uit te voer. Laastens is die kwantitatiewe en kwalitatiewe data wat deur middel van ’n vraelys ingesamel is, visueel aangebied waar nodig.

Die navorsingsvraag van die artikel handel oor die mate waartoe affektiewe en kulturele faktore die aanleer van Afrikaans EAT onder hoërskoolleerders beïnvloed. Dit wil voorkom dat affektiewe en kulturele faktore in ’n groot mate die aanleer van Afrikaans EAT onder hoërskoolleerders beïnvloed. Dit is duidelik dat die meerderheid van die deelnemers voel dat affektiewe faktore soos angs, motivering, selfvertroue en verveeldheid ’n invloed het op die manier hoe hulle Afrikaans EAT aanleer. Deelnemers noem dat hulle verveeld is in Afrikaansklasse en dus geen motivering het om die taal aan te leer nie. Laastens het hulle ook nie die nodige selfvertroue om Afrikaans te praat nie en word angstig wanneer hulle Afrikaans moet praat.

Die studiedeelnemers voel dat taal en kultuur hand aan hand gaan en dus mekaar aanvul. Hulle sê verder dat kultuuronderrig hulle motiveer om positiewer te redeneer oor die aanleer van Afrikaans EAT en dat Afrikaansklasse minder vervelig is wanneer die kultuur saam met die taal aangeleer word.

Hierdie studie het bewys gelewer van Krashen se affektiewefilterhipotese en Schumann se akkulturasiemodel, aangesien deelnemers kultuuronderrig as belangrik beskou en genoem het dat affektiewe faktore soos motivering, angs, selfvertroue, gesindheid en verveeldheid ’n kardinale rol in die taalaanleerproses speel. Daar is ook bewyse gelewer van Pekrun se beheer-waarde-teorie, aangesien hy voorstel dat as leerders ’n hoër vlak van selfbeheer het en positief is, hulle meer beheer oor hul prestasie sal hê en indien hulle verveeld of angstig is, hulle nie volle beheer oor hul prestasie sal hê nie. Met hierdie studie word ’n vernuwende bydrae gelewer tot die breë veld van taalaanleer, asook navorsing oor affektiewe faktore en akkulturasie in ’n Afrikaanse en Suid-Afrikaanse konteks.

Bibliografie

Adendorff, E. 2017. Taalverwerwing en taalonderrig. In Carstens en Bosman (reds.). 2017.

—. 2025. Taalverwerwing en taalonderrig. In Carstens, Bosman en Breed (reds.). 2025.

Bao, Y. en S. Liu. 2021. The influence of affective factors in second language acquisition on foreign language teaching. *Open Journal of Social Sciences*, 9:463–70.

Barjesteh, H. en R. Vaseghi. 2012. Acculturation model for L2 acquisition: Review and evaluation. *Advances in Asian Social Sciences (AASS)*, 2(4):579–84.

Baum, F., C. MacDougall en D. Smith. 2006. Participatory action research. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(10):854–7.

Benjamin, C.J. 2025. Affektiewe en kulturele faktore wat die aanleer van Afrikaans as eerste addisionele taal (EAT) onder hoërskoolleerders beïnvloed: ’n Gevallestudie. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

Bosch, B. en V. de Klerk. 1996. Language attitudes and their implications for the teaching of English in the Eastern Cape. In De Klerk (red.) 1996.

Byram, M. (red.). 2000. *Routledge encyclopedia of teaching and learning*. Londen: Routledge.

Carstens, W.A.M. en N. Bosman (reds.). 2017. *Kontemporêre Afrikaanse taalkunde*. Pretoria: Van Schaik.

Carstens, W.A.M., N. Bosman en A. Breed (reds.). 2025. *Kontemporêre Afrikaanse taalkunde*. 3de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.

Chen, Y. 2022. Analysing the impact of the affective filter hypothesis on teaching spoken Chinese as a foreign language. *The Educational Review*, 6(9):516–8.

Cook, V. 1991. *Second language learning and second language teaching*. New York, NY: Routledge, Chapman & Hall Bpk.

Crowe, S., K. Creswell, A. Robertson, G. Huby, A. Avery en A. Sheikh. 2011. The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(1):1–9.

Daniels, J. 2000. Acculturation. In Byram (red.). 2000.

De Klerk, V. (red.). 1996. *Focus on South Africa*. Amsterdam: John Benjamin.

Dilnoza, U. 2021. The influence of affective factors in language learning. *Pindus Journal of Culture, Literature, and ELT*, 16(6):27–31.

Dörnyei, Z. 2010. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. 2de uitgawe. New York, NY: Routledge.

Ehrman, M.E. 1996. *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks: Sage.

Gardner, R.C. en W.E. Lambert. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gingras, R. (red.). 1978. *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington: Center for Applied Linguistics.

Harris, K.R., S. Graham en T. Urban (reds.). 2012. *APA Educational Psychology handbook: Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors*. Washington, DC: American Psychological Association.

Henter, R. 2014. Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127:373–8.

Herron, C., C. Corrie, S.P. Cole en S. Dubreil. 1999. The effectiveness of a video-based curriculum in teaching culture. *The Modern Language Journal*, 83(4):518–33.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

Hofstee, E. 2006. *Constructing a good dissertation: A practical guide to finishing a Master's, MBA or PhD on schedule*. Sandton: Exactica.

Jiang, M., R.J. Green, T.B. Henley en W.G. Masten. 2009. Acculturation in relation to the acquisition of a second language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(6):481–92.

Kandel, B. 2020. Qualitative versus quantitative research. *Journal of Product Innovation Management*, 32(5):1–5.

Kasatkina-Kubyshkina, O. 2018. Reducing affective factors in SLA: Key solutions to maximize the outcome of learning English. *Studies in Comparative Education*, 1. http://dx.doi.org/10.31499/2306-5532.1.2018.140220.

King, R.B. en M.J.M. Gaerlan. 2014. High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. *European Journal of Psychology of Education*, 29(1):81–100.

Kitao, K. 1991. Teaching culture in foreign language instruction in the United States. *Doshisha Studies in English*. https://eric.ed.gov/?id=ED330214 (20 April 2024 geraadpleeg).

Krashen, S. 1981. Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7):19–39.

—. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Kuphanga, D. 2024. *Questionnaires in research: Their role, advantages, and main aspects*. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.15334.64325.

Lee, J.Y. en M.J. Chei. 2020. Latent profile analysis of Korean undergraduates' academic emotions in e-learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 68(3):1521–46.

Li, Q. en Y. Zhou. 2023. Enhancing EFL class design: Affective filter hypothesis in action. *International Journal of Education and Humanities*, 9(3):38–40.

Lin, G.H.C. 2008. Pedagogies proving Krashen's theory of affective filter. *The Hong Kong Journal of English Language and Literature*, 14:113–31.

MacDonald, C.D. 2012. Understanding participatory action research: A qualitative research methodology option. *The Canadian Journal of Action Research*, 13(2):34–50.

Matroos, A. 2023. 'n Ondersoek na die gebruik van gedigte vir tweedetaalstudente op universiteitsvlak aan die hand van die taakgebaseerde benadering. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.

McLeod, S. 2023. Qualitative vs quantitative research methods & data analysis. *SimplyPsychology*. https://www.simplypsychology.org/qualitative-quantitative.html (17 November 2024 geraadpleeg).

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

Muijs, D. 2004. *Doing quantitative research in education*. Londen: Sage.

Ndetei, D.M., P. Nyamai en V. Mutiso. 2023. Boredom – understanding the emotion and its impact on our lives: An African perspective. *Frontiers in Sociology*, 8:1–4.

Ni, H. 2012. The effects of affective factors in SLA and pedagogical implications. *Theory and Practices in Language Studies*, 2(7):1508–13.

Nunan, D. 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R.L. 1999. Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38:109–26.

Pawlak, M., M. Kruk, J. Zawodniak en S. Pasikowski. 2020. Investigating factors responsible for boredom in English classes: The case of advanced learners. *System*, 91(2):1–10.

Pekrun, R. 2006. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4):315–41.

—. 2024. Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*, 36(3):1–36.

Pekrun, R., T. Goetz, A.C. Frenzel, P. Barchfeld en R.P. Perry. 2011. Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1):36–48.

Pekrun, R., T. Goetz, W. Titz en R.P. Perry. 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2):91–106.

Pekrun, R., N.C. Hall, T. Goetz en R.P. Perry. 2014. Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3):696–710.

Pekrun, R. en E. Stephens. 2012. Academic emotions. In Harris, Graham en Urban (reds.). 2012.

Phaladi, T.J. 2009. Die begrip "sosiale afstand" en Afrikaanse woordeskatkennis by 'n groep tweedetaalleerders –'n gevallestudie. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 43(1):25–38.

Reyneke, R. 2004. Deelnemende aksienavorsing as metode van gemeenskapsbemagtiging. *Acta Academica Supplementum*, 1:113–43.

Saraswati, P. en A. Devi. 2023. Mixed methods-research methodology and overview. *Mathews Journal of Nursing and Health Care*, 5(4):1–3.

Sass, J. 2017. Die gebruik van Afrikaanse musiek met lirieke as pedagogiese hulpmiddel vir die aanleer van woordeskat en uitspraak by taalverwerwingstudente. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

Schumann, J.H. 1978. The acculturation model for second language acquisition. In Gingras (red.). 1978.

—. 1986. Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5):379–92.

Shorten, A. en J. Smith. 2017. Mixed methods research: Expanding the evidence base. *Evidence-based Nursing*, 20(3):74–5.

Swartz, A. 1996. Affektiewe en kulturele faktore by die verwerwing van Afrikaans as ’n tweede taal deur swart volwasse leerders in Suid-Afrika. *Per Linguam*, 12(2):51–65.

Tan, J., J. Mao, Y. Jiang en M. Gao. 2021. The influence of academic emotions on learning effects: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18):1–19.

Tasnimi, M. 2009. Affective factors: Anxiety. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13(2):117–24.

Van der Merwe, K. 2022. ’n Ondersoek na pedagogiese tolking vir Afrikaanstweedetaal-verwerwing: ’n Gevallestudie met US-studente. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.

Veldsman, M. 2021. Taalgesindheid teenoor Afrikaans: ’n Gevallestudie onder Afrikaanse Taalverwerwing 188-studente. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.

Verhoef, M. 1995. Taalgesindhede teenoor Afrikaans – ’n verkenning vanuit taalteoretiese perspektief. *Literator*, 16(2):39–62.

Wang, H. en Y. Xu. 2021. Effects of different types of boredom on foreign language learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(1):51–6.

Xie, J. 2021. The effects of boredom on EFL learners’ engagement. *Frontiers in Psychology*, 12:1–4.

Xie, L. en Y. Kuo. 2021. Role of academic emotions in the relationship between academic achievement and resilience among eighth graders. *Educational Research and Development Journal*, 24(1):1–20.

Zaker, A. 2016. The acculturation model of second language acquisition: Inspecting weaknesses and strengths. *Indonesian EFL Journal*, 2(2):80–7.

Zayed, J. en H. Al-Ghandi. 2019. The relationships among affective factors in learning EFL: A study of the Saudi setting. *English Language Teaching*, 12(9):105–21.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d6

Eindnotas

[1] Cameron Jo Benjamin bedank die Ton en Alet Vosloo-Leerstoel vir die beurs wat dié magisterstudie moontlik gemaak het.

[2] Adendorff (2017:500–1) verduidelik dat die aanleer van ’n taal in ’n akademiese konteks plaasvind, byvoorbeeld in die klaskamer. Daarom word die term in die artikel gebruik.

[3] Dit is die generiese term wat gebruik word om te verwys na enige persoon wat ’n taal aanleer.

[4] Binne die Suid-Afrikaanse basiese onderwysstelsel word die term *addisionele taal* gebruik om te verwys na die aanleer en onderrig van ander tale naas dié wat tydens huistaalaanleer en -onderrig geskied (Adendorff 2025:534). Dit is soortgelyk aan die term *tweede taal* wat verwys na die taal wat mense aanleer wanneer hulle reeds hul eerste taal (huistaal of moedertaal) aangeleer het.

[5] Die term *doeltaal* is uit die vertaaldissipline oorgeneem en verwys na die aanleer en verwerwing van tale nadat die eerste taal aangeleer is.

[6] Die term verwys na enige persoon wat ’n taalaanleerderskursus of -klas aanbied.

[7] Pekrun e.a. (2002) het die akademiese-emosievraelys ontwerp en dit word wêreldwyd gebruik om bestaande akademiese emosies te meet (Xie en Kuo 2021:7).

[8] Tussen hakies voorsien Benjamin (2025:26) Pekrun en Stephens (2012) se benamings wat tabel 1 beter verstaanbaar maak.

[9] *Antesedente* verwys na voorafgaande gebeurtenisse; met betrekking tot die beheer-waarde-teorie is daar *individuele/persoonlike* antesedente en *sosiale* antesedente wat die uitkoms van emosies by taalaanleerders bepaal (Pekrun 2024:13).

[10] Kurrikulumintegrasie verwys na die doelbewuste samevoeging van verskillende leerareas, vakke of temas binne ’n onderrigprogram om leer betekenisvoller, meer tersaaklik en meer holisties te maak.