

'n Onderzoek na die gebruik van kultuurgeoriënteerde taakgebaseerde lesse vir die verwerwing van Afrikaanse woordeskat deur universiteitstudente

Elbie Adendorff en Mari Koegelenberg

Elbie Adendorff en Mari Koegelenberg, Departement Afrikaans en Nederlands, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

In hierdie artikel bespreek ons 'n loodsprojek vir die insluiting en die gebruik van kultuur in 'n taakgebaseerde taalverwerwingsklas vir eerstejaarstudente wat Afrikaans aanleer. Die integrasie van kultuur in die aanleer van 'n nuwe taal is belangrik omdat taal en kultuur oorvleuel; derhalwe raak die insluiting van 'n kultuurkomponent in die taalklaskamer al hoe gewilder. Wanneer die gebruik van kultuur in die onderrigsituasie ingesluit word, is daar onsekerheid oor watter deel van die kultuur aangeleer moet word. Kavanagh (2000:102) noem drie moontlikhede: die insluiting van “Kultuur met 'n hoofletter-K”, “kultuur met 'n kleinletter-k” en die vermenging van die twee. Baie min studies wat taalverwerwing en die aanleer van Afrikaanse woordeskat deur middel van die taakgebaseerde benadering met kultuur kombineer, is nog onderneem – veral navorsing met universiteitstudente. Ons hoofnavorsingsvraag is of universiteitstudente deur middel van kultuurgeoriënteerde taakgebaseerde lesse Afrikaanse woordeskat kan aanleer. In dié voorlopige ondersoek is 'n gemengde metodologie gevolg. Eerstens is 'n kwalitatiewe studie onderneem, wat 'n literatuuroorsig oor die taakgebaseerde benadering, kultuur en woordeskat insluit, asook die gebruik van kultuur as pedagogiese hulpmiddel in die taakgebaseerde klaskamer. Die ondersoek sluit tweedens vraelyste in wat deur studente wat Afrikaans aanleer, voltooi is. Die doel van die vraelyste is om die studente se menings oor die insluiting van kultuur in die taalverwerwingsklas te bekom en om te bepaal wat hulle kulturele kennis is. Uit die resultate van die vraelyste en die literatuurondersoek is kultuurgeoriënteerde taakgebaseerde lesse ontwerp, waarvan vier vir die studente aangebied is.

Trefwoorde: Afrikaanse taalverwerwing; Afrikaanse woordeskat; klaskamermetodologie; kultuur; taakgebaseerde benadering; tweedetaalonderrig

Abstract

A study on the use of cultural-orientated, task-based vocabulary lessons for Afrikaans language acquisition students

This article covers a preliminary investigative study on the incorporation and the use of culture in a task-based class for first-year Afrikaans language acquisition students. Our results have yielded a pilot project to research the use of culture in a task-based classroom. Our methodology is outlined below.

We used a mixed-research approach for this study. First, we administered a qualitative study through a literature review on the task-based approach, culture and vocabulary. This study also investigated the use of culture as a pedagogic tool in the task-based classroom. The students then completed questionnaires which had two main objectives: the first was to get the students' opinions on the incorporation of culture into the language acquisition classroom; the second was to assess their cultural knowledge. Finally, the results of both the questionnaires and the literature review allowed us to develop several culturally orientated, task-based lessons. Four of those lessons were presented to the students.

Language acquisition teachers have often struggled with the role and status of culture in language teaching, because the target culture and language are inextricably linked. Therefore, the integration of these two aspects is essential, and is, in fact, becoming more popular in language teaching. Kramersch (2013:62) points out that language and culture are inseparable and "are best acquired together" (Dema en Moeller 2012:76). Kruger (2001:78) is of the opinion that language plays an important role in culture, while Du Toit (2006:42) states that culture is part of language and language is part of culture.

The definition of culture is a much debated issue, not only in general but also specifically in relation to language teaching. According to Kovács (2017:75), while future language teachers are not expected to be experts in the theories of culture, they need to be aware of what the concept encompasses and especially what it means related to the study of a foreign language. He warns against the teaching of culture through only a few explicit lessons as it is a much broader concept than that. Barany (2016:265) sees culture as "a complex system of concepts, attitudes, values, beliefs, conventions, behaviours, practices, rituals and lifestyle of the people who make up a cultural group, as well as the artifacts they produce and the institutions they create". Morain (1986:3) defines culture as "the view of the world shared by members of a group, the patterns of behaviour which derive from that view, and the utilitarian and expressive forms which evolve from both"; and Moyo (1997:44) defines it as "the tangible symbols, interest values that people use to define themselves and the social element of all human relationship [...] and the medium in which we move and breathe and have our being". For this article we support the definition given by the Center for Advanced Research on Language Acquisition (2014): "[T]he shared patterns of behaviours and interactions, cognitive constructs, and affective understanding that are learned through a process of socialization. These shared patterns identify the members of a culture group while also distinguishing those of another group."

When the incorporation of culture into the language classroom is discussed, there is uncertainty as to which definition of culture teachers plan to adhere to. Kavanagh (2000:102) gives three possibilities: "Culture with a big C", "culture with a little c" or a combination of

the two. “Culture with a big C”, according to Kramersch (2013:65), is a humanistic concept, and as seen by Kovács (2017:76) as the result of the study of literature, history and arts, taught in schools. Kavanagh (2000:103) describes “culture with a little c” as the daily life and social interactions of a specific group of people which include their food, their holidays, their greeting forms, and their values, perceptions, and beliefs.

The task-based approach is a pedagogic framework for the teaching of and research on second and/or foreign languages. Baralt and Gómez (2017:29) state the following: “TBLT (Task-based Language Teaching) means teaching with, learning with, and assessing with tasks – not isolated grammar forms – in order to promote functionality in the language.” As a task and also as a work plan, we agree with Ellis (2017:509) that a task should be defined only in terms of its design features and not in terms of how it is to be implemented. Input-based tasks are needed for beginners, according to Ellis (2017:510), because “they provide learners with the comprehensible input that helps get them started in learning an L2”. For us, the comprehensible input is vocabulary. Yoshii and Flaitz (2002:34) claim that vocabulary learning is an essential part of language learning: “Learning words can be considered to be the most important aspect of second language acquisition.” Susanto (2017:185) supports Yoshii and Flaitz: “Teaching vocabulary is a crucial aspect in learning a new language as languages are based on words.” Schmitt (2007:833) asserts that no method or framework will help with vocabulary teaching. Genc and Bada (2005:80) conducted a study on the use of culture in a language acquisition class. They concluded that the use of culture should help foreign language learners with their vocabulary. Kost and Sawatzky (2011) support Genc and Bada’s study: “Using the cultural information available on the Internet combined with communicative activities allowed students to work together, accomplish real-world tasks by interacting meaningfully in the target language and practicing the language structures and vocabulary items that they learned in class.”

For the purpose of this article and the broader research study we use Willis’s (1996) framework for class methodology. Three stages (pre-task, task-cycle and post-task) form the framework of task-based language teaching. In the pre-task stage, the topic and the task are introduced to the students and the lecturer either introduces the new vocabulary or revises the old vocabulary. The task-cycle is the stage in which students try to perform the task in small groups or in pairs. This stage consists of three different phases: task, planning and reporting. The lecturer only monitors the students and the focus is on fluency, not accuracy. Willis and Willis (2001:178) call the post-task stage “language focus”. They analyse this stage under two different names: language focus and language practice. In the language focus stage the students try to understand the use of the language and the rules of the target language. At the language practice stage students engage in a wide variety of different exercises to strengthen understanding.

Research is limited on the combined topics of language acquisition and the learning of Afrikaans vocabulary through the task-based approach and culture, especially that which involves university students. Our main research question is as follows: Will culture-orientated task-based lessons better assist university students in learning Afrikaans vocabulary?

Keywords: Afrikaans language acquisition; Afrikaans vocabulary; classroom methodology; culture; second-language acquisition; task-based approach

1. Inleiding

Die verskillende menings rondom die insluiting van 'n kultuurkomponent in die onderrig en leer van 'n tweede of vreemde taal¹ is een wat internasionaal al hoe meer wye aandag geniet in die breë vakgebied van taalverwerwing, maar ook spesifiek binne die taakgebaseerde benadering – sien onder meer Dema en Moeller (2012), Kirkebaek (2013), Choudhury (2014), Barany (2016) en Koegelenberg (2017). Die verhouding tussen taalverwerwing en kultuur blyk om verskeie redes problematies te wees, onder meer die volgende, wat ons as ons vernaamste navorsingsvrae beskou het: Wat behels die begrip *kultuur*? Moet kultuur as deel van taal onderrig word? Watter klaskamertegnieke en metodologieë kan gebruik word om kultuur te onderrig? Watter deel van kultuur moet onderrig word? Kan kultuur en die taakgebaseerde benadering gekombineer word?

Mirabela en Ariana (2013:167) is van mening dat die aanleer van 'n tweede of vreemde taal op verskillende maniere vir baie taalaanleerders 'n aangename ervaring is. Om 'n nuwe taal aan te leer, hou baie voordele vir die taalaanleerder in, onder meer die verbetering van kommunikasievaardighede, beter en meer werksgeleenthede, probleemoplossingsvaardighede en ander intellektuele voordele; en dit laat 'n mens toe om oor verskillende mense en kulture te leer. Dit is veral die eerste en die laaste voordele wat vir ons belangrik is.

Kavanagh (2000:102) verwys daarna dat die konsep van kultuur in twee kategorieë verdeel word, naamlik “Kultuur met 'n hoofletter-K” en “kultuur met 'n kleinletter-k”. Matic (2015:134) skryf dat “Kultuur met 'n hoofletter-K” (‘big C’ culture) meestal in skole gebruik word en onder andere bekende kuns, die ekonomie, opvoeding, geografie, geskiedenis, asook letterkunde en musiek behels – soos gesien kan word in die voorgeskrewe handboeke wat in Suid-Afrikaanse skole gebruik word. Aan die ander kant behels “kultuur met 'n kleinletter-k” (‘small c’ culture) onder andere die alledaagse lewe, sosiale gebruike, waardes, oortuigings, geloof, lewensomstandighede, nieverbale kommunikasie en rituele (Matic 2015:137–9).

Navorsing wat gedoen is oor die onderrig van kultuur dui daarop dat taal en kultuur nou verwant is en “are best acquired together” (Dema en Moeller 2012:76). Kruger (2001:78) beweer dat taal 'n belangrike rol in kultuur speel en Du Toit (2006:42) dat kultuur deel van taal is en taal deel van kultuur is. Moran (2001:38) meen dat taal dié manier is om kultuur in die taalklaskamer aan te leer. Volgens Thanasoulas (2001:8) is dit belangrik om kultuur in 'n vreemdetaalklaskamer te inkorporeer, nie net omdat taal en kultuur onafskeidbaar is nie, maar ook omdat dit mense help om die volgende te bepaal: hoe om boodskappe te kodeer; hoe om betekenis aan boodskappe te heg; asook die omstandighede waarbinne verskillende boodskappe gestuur of nie gestuur mag word nie. Daarom argumenteer Thanasoulas (2001:8) dat kultuur die grondslag van kommunikasie is.

Hierdie artikel lewer verslag van voorlopige navorsing wat onderneem is oor die moontlike insluiting van 'n kultuurkomponent in 'n taakgebaseerde vreemdetaalklaskamer op universiteitsvlak. Die rasionaal vir die navorsing spruit eerstens uit Kruger (2001:76) se voorstel dat die insluiting van 'n kultuurkomponent in die sillabus tot die vernuwing van Afrikaans kan lei. Ons postuleer dat dit veral in die huidige tydsgees, waarin die dekolonialisering van Afrikaanse sillabusse sterk bepleit word (sien byvoorbeeld Beckman 2017), belangrik is dat navorsing hieroor gedoen word. Tweedens wil dit voorkom op grond van ons ervaring asof die vreemdetaalstudente wat Afrikaans aanleer, die klasse waarin kultuur as onderrigmateriaal gebruik word, meer geniet as die ander klasse. Dit word bevestig

deur Kitao (1991:16), wat beweer dat studente aktiwiteite wat op kultuur gebaseer is, verkies, soos dans, sing, rolspel en om navorsing oor ander mense en lande te doen. Daar is derdens, soos wat Kruger (2001:76) beweer, min empiriese navorsing gedoen oor die insluiting van kultuur in die Afrikaanse sillabus – veral wat universiteitstudente betref.²

2. Teoretiese begronding

In hierdie afdeling word teoretiese aspekte rondom die taakgebaseerde benadering, kultuur en woordeskat bespreek ten einde die agtergrond vir die studie te verskaf.

2.1 Taakgebaseerde benadering

Die taakgebaseerde benadering is 'n benadering wat die afgelope dekade op die kommunikatiewe benadering voortbou. Volgens Benbin (2015:30) is die taakgebaseerde benadering al vir drie dekades in plek en het positiewe resultate tot gevolg. Verskeie navorsers, soos Bygate, Skehan en Swain (reds.) (2001), Ellis (2003 en 2006) en Nunan (2004), beskou die taakgebaseerde benadering, naas die kommunikatiewe benadering, as die effektiwste benadering tot tweedetaalverwerwing. Die rede hiervoor is dat die benadering die fokus op betekenis plaas (Ellis 2003, 2006 en Nunan 2004) en dat betekenis deur insette bekom word.

Die taakgebaseerde benadering is 'n pedagogiese raamwerk vir die onderrig van en navorsing oor tweede en vreemde tale. Baralt en Gómez (2017:29) stel dit soos volg: “TBLT means teaching with, learning with, and assessing with tasks – not isolated grammar forms – in order to promote functionality in the language.” Larsen-Freeman en Anderson (2011:160) beweer dat die taakgebaseerde benadering ten doel het om 'n omgewing te skep wat vir leerders die geleentheid bied om die nuwe taal natuurlik te verwerf. Tavakoli (2009:488) is van mening dat hierdie benadering ook 'n groter klem op woordeskat en woordeskatontwikkeling plaas – iets wat vir ons navorsing belangrik was.

Alhoewel daar 'n verskeidenheid moontlikhede is oor hoe om die taakgebaseerde benadering in die klaskamer te implementeer, identifiseer Izadpanah (2010:47) drie eienskappe wat in die meeste van die navorsing oor die benadering voorkom:

- a. Die benadering is verenigbaar met die leerdergesentreerde opvoedkundige filosofie.
- b. Dit bestaan uit spesifieke komponente, byvoorbeeld die doel, die prosedure en die spesifieke uitkomst wat bereik moet word.
- c. Dit fokus op kulturgeoriënteerde betekenisvolle aktiwiteite eerder as op die spesifieke linguïstiese vorm. Hierdie eienskap is vir ons ondersoek belangrik.

Tot op hede bestaan daar 'n verskeidenheid definisies oor wat presies die begrip *taak* behels. Ellis (2017:508) bespreek die probleem met die definiëring van take, naamlik of dit net in terme van werklikewêreld-take gedefinieer moet word of meer generies as aktiwiteite wat pedagogies is. Voorts bespreek Ellis (2017:509) of take slegs op grond van die ontwerpbeginsels daarvan of hoe dit in die klaskamer geïmplementeer moet word, gedefinieer moet word. Ons sien, soos Ellis (2017:509), take as 'n werkplan en spesifiseer ons take in terme van die ontwerpeienskappe daarvan. Ons verkies in navolging van Ellis (2017) die

terme *inset-take* en *uitset-take* bo *werklikewêreld-take* en *pedagogiese take* wat navorsers soos Nunan (2004), Ellis (2003 en 2006), Willis (1996), Adendorff (2012) gebruik. Die rede is dat *inset-takes* spesifiek vir beginner-taalaanleerders gebruik kan word, aangesien die fokus op genoegsame insette is wat die taalaanleerders nodig het om uiteindelik die teikentaal te kan gebruik. Die insette sluit vir ons woordeskat in.

Taakgebaseerde metodologie verwys na die manier waarop taalonderwysers en -dosente take implementeer ten einde die taalaanleerders se taakvoltooiing en die gepaardgaande taalaanleerproses te optimaliseer. Vir hierdie artikel steun ons, soos Sass (2017) en Baralt en Gómez (2017), op Willis (1996:155) se praktiese raamwerk van *pretaak – taak – taalfokus*, aangesien lesse wat vir die Afrikaans-vreemdetaalstudente aangebied word, daarvolgens ontwerp en aangebied word. Willis (1996) se raamwerk sluit doelbewus komponente wat tweedetaalverwerwing ondersteun, in – een daarvan is dat eksplisiete grammatika-onderrig slegs in die ontledingsdeel van die taalfokus kan plaasvind.

Tydens die pretaakfase maak die dosent die onderwerp en taak aan die studente bekend. Gedurende hierdie fase gebruik die dosent dikwels aktiwiteite ten einde die studente te help om nuttige woorde en frases te herroep om die taak suksesvol te kan voltooi. Die dosent maak seker dat alle studente die taak-instruksies verstaan. Hy/sy kan byvoorbeeld vir die studente 'n opname van ander studente wat dieselfde of 'n soortgelyke taak doen, speel. Die studente skryf die nuttige woorde en frases van die aktiwiteit of opname neer en spandeer 'n paar minute om individueel vir die taak voor te berei (Willis 1996:155).

Die taakfase word in drie subfases opgedeel, naamlik die taak, beplanning en verslaggewing. Tydens die taakfase doen die studente die taak, wat op 'n lees- of luisterteks gebaseer kan wees, en die dosent is 'n monitor wat die studente aanmoedig om die taak suksesvol te voltooi. Gedurende die beplanningsfase berei die studente voor om vir die res van die klas terugvoering te gee oor hoe hulle die taak voltooi het en wat hulle tydens die taak ontdek het. Die studente kry voorbereidings tyd vir dit wat hulle vir die klas wil verduidelik of lees, terwyl die dosent as 'n taaladviseur dien en die studente help om vir hulle terugvoering voor te berei. Tydens die verslaggewingsfase lewer die studente verslag oor die taak wat hulle voltooi het, terwyl die dosent as 'n voorsitter optree deur te kies wie volgende praat en terugvoering gee oor die studente se verslae.

Die taalfokusfase bestaan volgens Baralt en Gómez (2017:41) uit 'n ontleding en daarna volg 'n oefening. Willis (1996:155) noem dat die studente tydens die taalfokusfase “consciousness-raising activities to identify and process specific language features from the task text and/or transcript” doen. Die studente kan vir die dosent vra oor ander taalkenmerke (wat nie tydens die taak behandel is nie) wat hulle gedurende die taak opgemerk het. Die dosent hersien elke aktiwiteit met die klas en vestig die studente se aandag op nuttige woorde, frases en patrone, en deel daarna aktiwiteite uit waar hulle sekere frases en woorde moet oefen (Willis 1996:155).

Omdat hierdie artikel spesifiek oor die insluiting van kultuur in die taakgebaseerde benadering vir die aanleer van Afrikaans as 'n vreemde taal handel, is dit noodsaaklik om die begrippe *kultuur* en *woordeskat* te omskryf.

2.2 Kultuur

Volgens verskeie navorsers (Damon 1995; Swartz 1996; Tan 2016) is dit moeilik om *kultuur* op so 'n manier te definieer dat die definisie vir alle persone aanvaarbaar sal wees. Swartz (1996:55) is van mening dat kultuur “uiters kompleks en moeilik is om te omskryf” terwyl Combrink (1996:2) dit beskou as “dinamies en kreatief” en aanpasbaar by die behoeftes van die tyd. Kultuur is, aldus Duranti (1997:24), so 'n komplekse begrip dat dit nie moontlik of wenslik is om tot 'n allesomvattende definisie daarvan te kom nie, omdat dit vir mense verskillende betekenis inhou. Volgens Choudhury (2014:3) is kultuur die karaktereenskappe van 'n spesifieke groep mense wat onder andere kuns, musiek, taal, sosiale gedrag, kos en geloof insluit. Elke land het verskillende kulturele gewoontes en aktiwiteite en daarom maak kultuur elke land uniek; dit sluit nie net fisiese goed soos materiële produkte in nie, maar ook die geloof en waardes van 'n spesifieke groep mense (Choudhury 2014:3).

Kovács (2017:75) meen dat terwyl taalonderwysers nie kenners van kultuurteorieë hoef te wees nie, hulle nietemin bewus moet wees van wat die begrip alles insluit en inhou – veral vir die onderrig en leer van vreemde tale. Sy waarsku dat kultuur nie onderrig kan word “simply through a few explicit lessons about some specific customs, holidays, songs, or works of literature” nie. “It is a much broader concept than that, implicitly present in the appropriate use of different linguistic forms as well.” Beckman (2017:901) waarsku dat alhoewel kultuurverskeidenheid geleentheid bied om onderwys te verryk, dit gepaard gaan “met probleme en uitdagings wat nadelige gevolge vir onderwysinstellings en individue en groepe kan hê”. Morain (1986:3) meen dat die komplekse aard van kultuur probleme vir die leerders of studente skep wat dit wil aanleer, asook vir die onderwyser of dosent wat dit moet onderrig.

Verskillende definisies van kultuur word vervolgens bespreek.

Moran (2001:24) definieer kultuur as die ontwikkelende lewe van 'n groep mense wat bestaan uit 'n stel perspektiewe – insluitende houdinge, waardes en oortuigings – binne spesifieke sosiale kontekste.

Dodd (in Schutte 2001:13) omskryf kultuur as allesomvattend en as die totale akkumulering van oortuigings, waardes, gewoontes, aktiwiteite, tyds- en ruimtelike oriënterings, instellings, lewens- en wêreldbeskouings. Dit word verder deur Schutte (2001:13) as “kommunikasiepatrone van 'n identifiseerbare groep mense wat ook gewoonlik 'n gemeenskaplike herkoms het” beskryf.

Barany (2016:265) sien kultuur as “a complex system of concepts, attitudes, values, beliefs, conventions, behaviors, practices, rituals and lifestyle of the people who make up a cultural group, as well as the artifacts they produce and the institutions they create”.

Morain (1986:3) is van mening dat kultuur die volgende behels: “[T]he view of the world shared by members of a group, the patterns of behavior which derive from that view, and the utilitarian and expressive forms which evolve from both.”

Na aanleiding van bostaande definisie van Morain (1986:3) maak Swartz (1996:55) die afleiding dat “taal 'n manifestasie van kultuur” is.

Duranti (1997:24) argumenteer dat een van die algemeenste definisies van kultuur soos volg is: “something learned, transmitted, passed down from one generation to the next, through human actions, often in the form of face-to-face interaction, and, of course, through linguistic communication”.

Combrink (1996:2) definieer kultuur as “alles wat deur mense geskep word in sosiale interaksie, alles wat die mens gedoen het en tans doen”.

Uit Combrink (1996:2) en Duranti (1997:24) se definisies word daar afgelei dat taal ’n belangrike rol in kultuur speel.

Moyo (1997:44) definieer kultuur as “the tangible symbols, interest values that people use to define themselves and the social element of all human relationship [...] and the medium in which we move and breathe and have our being”.

Kruger (2001:77–8) is van mening dat Moyo (1997) die metafoor van ’n “kulturele ysberg” gebruik vir daardie aspekte van kultuur wat nie vir die taalaanleerders duidelik is nie. Hierdie minder duidelike aspekte van kultuur verklaar, aldus Kruger (2001:78), waarom taalaanleerders nie kulture wat van hulle eie kultuur verskil, verstaan nie.

Na aanleiding van bostaande definisies van kultuur is dit duidelik dat dit nie moontlik is om tot ’n allesomvattende definisie te kom waarmee almal waarskynlik sou saamstem nie. Vir die doeleindes van ons navorsing en van die artikel word daar grootliks op die Center for Advanced Research on Language Acquisition (2014) se definisie van kultuur gesteun as die “shared patterns of behaviors and interactions, cognitive constructs, and affective understanding that are learned through a process of socialization. These shared patterns identify the members of a culture group while also distinguishing those of another group.”

Combrink (1996:2) is van mening dat kultuur uit twee dele bestaan, naamlik die ideologiese kultuur (ook implisiete kultuur genoem) en die materiële kultuur (ook eksplisiete kultuur genoem), maar waarsku dat die twee dele nie onafhanklik van mekaar bestaan nie. Combrink (1996:2) omskryf die ideologiese kultuur as “elemente soos godsdiens, houdings, waardes, persepsies, opvoeding” en die materiële kultuur as “die konkrete, maklik herkenbare items van ’n groep se kultuur, byvoorbeeld tegnologiese items, items uit die daaglikse lewe, gebruiksartikels, kos, kleredrag, taal”.

Volgens Kavanagh (2000:102) se reeds genoemde verdeling van kultuur in twee kategorieë word “Kultuur met ’n hoofletter-K”, ook bekend as prestasiekultuur, as die produk van die menslike intellektuele prestasie gesien en sluit dit onder andere kuns, die teater, letterkunde, musiek en skilder in. Tomalin en Stempleski (in Matić 2015:134) sluit hierby geskiedenis, geografie, instellings, kuns, politiek, ekonomie, musiek asook letterkunde in. Kitao (1991:14) is van mening dat die literatuurstudies oor die insluiting van kultuur in die aanleer van ’n nuwe taal, wat tydens die 1950’s toegeneem het, meestal op “Kultuur met ’n hoofletter-K” gefokus het.

Aan die ander kant sluit “kultuur met ’n kleinletter-k”, ook algemeen in die literatuur bekend as gedragskultuur, aldus Tomalin en Stempleski (in Matić 2015:134) kultuurbeïnvloede oortuigings en persepsies in, veral dit wat deur taal uitgedruk word, asook die kulturele gedrag wat die aanvaarbaarheid in daardie gemeenskap beïnvloed. Dit is die manier van lewe:

dit sluit die daaglikse lewe en kulturele patrone in (Xiao 2010:5). Volgens Kavanagh (2000:103) fokus “kultuur met ’n kleinletter-k” op ’n bepaalde groep mense of nasionaliteit en handel onder meer oor gewone mense, hulle daaglikse lewe en sosiale interaksies, insluitend kossoorte, vakansies, groetvorme, waardes, die instellings waarmee hulle kontak maak, hulle houding teenoor die situasies en kwessies waarmee hulle gekonfronteer word, hulle persepsies, oortuigings, prioriteite, geloof, opvoeding en ook sport. Dit kan soms moeilik wees om hierdie kultuur te definieer, aangesien dit meer geneig is om te verander en te ontwikkel, asook ’n verskeidenheid manifestasies het wat van ouderdom, klas, opvoeding en geslag afhanklik is (Kavanagh 2000:103).

In 2010 onderneem Xiao ’n studie oor taal en kultuur in China ten einde te ondersoek hoe die Engelse kultuur in die voorgeskrewe Engelse handboek behandel word. Xiao (2010:1) gebruik die twee onderafdelings van kultuur ten einde te kyk op watter tipe kultuur die Engelse handboek in die Jiangxi Universiteit van Wetenskap en Tegnologie in China fokus. Daar is nege temas onder “Kultuur met ’n hoofletter-K” geïdentifiseer, naamlik politiek, ekonomie, geskiedenis, geografie, letterkunde en kuns, norme van die samelewing, opvoeding, argitektuur asook musiek. In teenstelling daarmee is sewe temas onder “kultuur met ’n kleinletter-k” geïdentifiseer, naamlik kos, vakansies, lewenstyl, gebruike, geloof en waardes, stokperdjies asook gebare en lyftaal. Xiao (2010:12) kom tot die gevolgtrekking dat daar ’n sterk voorkeur in die handboek vir “Kultuur met ’n hoofletter-K” is in teenstelling met die klein persentasie van die aantal keer wat “kultuur met ’n kleinletter-k” in die handboek verskyn. Xiao (2010:1) beweer dat die tekort aan “kultuur met ’n kleinletter-k” tot die Chinese studente se interkulturele onbevoegdheid bydra.

Liu (2013:88) onderneem ’n soortgelyke studie in China wat ook fokus op Engels as ’n addisionele taal. Vier verskillende handboeke wat in die kursus gebruik word, is ondersoek en soortgelyke resultate is verkry. Uit hierdie vier handboeke kom “Kultuur met ’n hoofletter-K” 55 keer voor in teenstelling met “kultuur met ’n kleinletter-k”, wat slegs 40 keer voorkom.

Matić (2015) doen vyf jaar later ’n soortgelyke studie as Xiao (2010). Matić (2015:144) ondersoek die onderrighulpbronne wat in Belgrado in Serwië se Engels-departement gebruik word ten einde Engels as ’n vreemde taal vir studente te leer. Soos Xiao (2010), gebruik Matić (2015:137–9) ook die onderverdelings van kultuur en identifiseer by elkeen sewe temas wat as rubriek dien. Matić (2015:139) maak gebruik van dokumentontleding ten einde te identifiseer hoeveel keer “Kultuur met ’n hoofletter-K” en “kultuur met ’n kleinletter-k” in die hulpbronne voorkom. In teenstelling met Xiao (2010) kom Matić (2015:144) tot die gevolgtrekking dat daar meer gebruik gemaak word van “kultuur met ’n kleinletter-k”. Dit het 57,1% keer in die hulpbronne voorgekom, terwyl “Kultuur met ’n hoofletter-K” slegs 42,9% keer voorgekom het.

Listuen (2017) ondersoek die onderrig van Engels in Noorweë. Sy voer onderhoude met twee onderwysers wat Engels onderrig en het agt Engels-lesse op video opgeneem. Die fokus van haar studie was om die eienskappe vir die onderrig van kultuur in Engels-klasse te identifiseer in terme van wat onderrig word, hoekom die onderwysers kultuur onderrig, en hoe hulle die inhoud van die lesse benader. Sy kom tot die bevinding dat die meeste lesse “Kultuur met ’n hoofletter-K” bevat. Die rede waarom dit onderrig is, was om die leerders se algemene kennis uit te brei; om hulle kommunikasievaardighede te verbeter; en laastens sodat leerders meer van ander se leefwyse kan leer.

Dit is uit bogenoemde studies duidelik dat daar nie eenstemmigheid is oor watter kultuur onderrig moet word nie. Wanneer Engels as 'n vreemde taal vir leerders in China en Noorweë aangeleer word, word daar meer fokus op “Kultuur met 'n hoofletter-K” geplaas, in teenstelling met Belgrado waar die fokus op “kultuur met 'n kleinletter-k” geplaas word.

2.3 Woordeskat

Woordeskatleer is uiteraard 'n belangrike deel van taalaanleer. Susanto (2017:185) skryf byvoorbeeld: “Teaching vocabulary is a crucial aspect in learning a new language as languages are based on words.” Phaladi (2007:47) meen: “Tweedetaalaanleer behels die vermoë om nuwe woorde enige tyd, ook gedurende 'n gesprek, te versin.” Li (2010:254) sê dít oor hoërskool-immigrantekinders wat Engels aanleer in Ontario: “Vocabulary proficiency development is one of the greatest challenges in learning English [...] who have not had sufficient exposure to English.” Ons vind dieselfde uitdaging met die vreemdetaalstudente wat Afrikaans aanleer: 'n gebrekkige woordeskat as gevolg van min of geen blootstelling aan Afrikaans nie.

Rusanganwa (2013) definieer woordeskatkennis as “the knowledge of words and their meanings in both oral and print language, and in productive and receptive forms”. Ons gaan akkoord met hierdie omskrywing van woordeskatkennis, maar vir ons ondersoek omskryf ons dit as die basiese woordeskat wat die Afrikaans-vreemdetaalstudente moet ken om in generiese sosiale en akademiese kontekste te kan kommunikeer – dit sluit nie akademiese geletterdeheidswoordeskat in nie.

Woordeskatverwerwing in kinders vind in drie fases plaas (Aitchison 2012:80): Eerstens vind *etikettering* (“labeling”) plaas, wat die proses behels om 'n woord (die “etiket”) by 'n konsep te voeg. Tweedens vind *kategorisering* plaas, wat die groepering van verskillende objekte onder een etiket behels; en die derde fase behels *netwerkbou* – die bou van konneksies tussen verwante woorde. Phaladi (2007:48) is van mening dat “woordeskat suksesvol verwerf is wanneer dit aktief deur die leerder gebruik word of in verskillende kontekste herroep kan word”. Een doelwit van die vreemdetaalverwerwingsmodule is om die studente van etikettering na netwerkbou te laat vorder, en daarom is woordeskatontwikkeling 'n belangrike komponent van die module.

Die onderrig van woordeskat is problematies aangesien onderwysers eerstens nie altyd vertrou in die “best practice in vocabulary teaching” (Susanto 2017:185) het nie en tweedens nie weet watter onderrigraamwerk om te gebruik nie. Schmitt (2007:833) is van mening dat geen metode of raamwerk op sigself kan help met woordeskatonderrig nie. Hy stel 'n tweeledige onderrigmetodologie voor, naamlik eksplisiete onderrig van hoë-waarde-woorde, en implisiete onderrig van nuwe woorde; asook die konsolidasie van hoë-waarde-woorde waar daar meer oor hulle geleer word. Implisiete woordeskatonderrig vind plaas deur die taalaanleerders se blootstelling aan die teikentaal te vergroot deur die teikentaal meer in die klaskamers te gebruik; groepwerkaktiwiteite te gebruik, aangesien taalaanleerders deur middel van interaktiewe gesprekke nuwe woordeskat aanleer; en taalaanleerders aan te moedig om met vaardige gebruikers van die teikentaal te kommunikeer en meer tyd in die omgewing waar die teikentaal gebruik word, deur te bring.

Sass (2017:11) meen dat studente by eksplisiete woordeskatonderrig baat vind omdat daar 'n konteks verskaf word sodat die betekenis van die woord bepaal kan word. Sass (2017:10)

verwys na Nation (2006) en Ma (2009) wat meen dat studente nuwe woordbetekenisse na aanleiding van verskillende kontekste en visuele leidrade aanleer. Sass (2017:11) waarsku egter teen die gebruik van vertaalde woordeskatlyste en memorisering – ’n beginsel waarmee ons saamstem.

Omdat taalaanleerders dikwels sukkel om gepaste woordeskat aan te leer, word verskeie benaderings en/of metodologieë gebruik om dit te onderrig – nie almal is ewe geslaagd nie. Die herhalende gee van woordeskat-insette is een tegniek wat suksesvol is. Deurdat studente herhaaldelik aan insette deur middel van hierdie verskillende metodes en bronne blootgestel word, versterk dit volgens Sass (2017:11) die skakel tussen die vorm en betekenis van die woord. Woordeskatonderrig vind volgens Sass (2017:10) “deur middel van verskeie invoerprosesse (byvoorbeeld musiek, stories, dosent se spraak)” plaas deurdat studente die nodige insette ontvang. Hierdie insette kan enige vorm aanneem: musiek, prente, films, stories en spraak. Een manier waarop woordeskat onderrig kan word, is deur gebruik te maak van kultuur en kulturele items soos tradisionele kossoorte, groetvorme, kleredrag.

In die volgende afdelings verskuif die fokus van ons artikel na die pedagogiese funksies van kultuur en hoe die taakgebaseerde benadering en kultuur met mekaar verband hou.

3. Kultuur as pedagogiese hulpmiddel in taalverwerwing

Barany (2016:264) skryf dat die belangrikheid en waarde van kultuur en kulturele aspekte in taalverwerwing alreeds ondersoek is. Hy noem voorts dat taal ’n kulturele verskynsel is en is ook van mening dat taal “can have no meaning without culture taking into consideration the fact that languages are spoken by specific communities and they manifest specific structures to serve the needs of their communities” (Barany 2016:264).

Kitao (1991:15–6) bespreek etlike studies wat gedoen is oor die aanleer van beide die teikenkultuur en die teikentaal: Hoe en Spack (1975) lewer verslag oor hoërskoolstudente wat op ’n kort toer na Frankryk gegaan het; Wallach (1973) rapporteer oor die effek van buitelandse kultuuronderrig na een semester oorsee; beide Keller en Ferguson (1976) en Klayman (1976) lewer verslag oor programme op kollegevlak, en Bourque en Chehy (1976) oor programme op hoërskoolvlak. Kitao (1991:15–6) argumenteer dat hierdie navorsers tot dieselfde gevolgtrekking kom: die leerders en studente is ten gunste van die insluiting van die teikenkultuur in die aanleer van die vreemde taal, en as gevolg daarvan het die aantal studente wat vreemde tale wil aanleer, verhoog.

Twee ander meer onlangse studies het in Iran en in Saoedi-Arabië plaasgevind en ondersoek beide die plek en rol van kultuuronderrig in vreemdetaalverwerwing.

In die ondersoek in Iran bestudeer Yeganeh en Raeesi (2015) die volgende: die plek van kultuur in Engels-vreemdetaalonderrig in sekondêre skole binne die Iranse onderwysstelsel; die hoofdoelwitte met kultuuronderrig; die vernaamste struikelblokke om kultuur te onderrig; en die kulturele inhoud van die voorgeskrewe handboeke. Daar is gebruik gemaak van vraelyste wat aan Engels-vreemdetaalonderwysers in drie provinsies in Wes-Iran gestuur is, van wie 291 response ontvang is. Die algemeenste gevolgtrekking is dat daar ’n gaping tussen die onderwysers se persepsies van kultuuronderrig en hulle praktiese toepassing

daarvan is. Die hoofdoelwit met die onderrig van kultuur is om leerders se kulturele kennis te verbeter. Voorts bevind Yeganeh en Raeesi dat die onderwysers interkulturele bewusmaking ontwikkel deur die vergelyking van die leerders se eie kultuur met die Amerikaanse kultuur. Die hoofstruikelblok was die gebrek aan tyd, en laastens is die onderwysers van mening dat die voorgeskrewe handboeke ontwerp is met die teikenkultuur in gedagte.

Farooq, Saamro en Umer (2018) se studie fokus op persepsies en klaskamerpraktyke van onderwysers oor kultuur en die onderrig van Engels as vreemde taal in Saoedi-Arabië. Daar is gebruik gemaak van vraelyste om inligting van 121 dosente (60 mans en 61 vroue) van verskillende kulturele agtergronde te bekom. Die fokus van die vraelyste was om die dosente se persepsies oor die onderrig van die teikenkultuur in die Engels-vreemdetaalkursusse te bepaal, asook die implikasies daarvan. Farooq e.a. (2018) bevind dat die dosente die belangrikheid van kultuur in die onderrig van Engels verstaan en dit inkorporeer. Hulle verstaan voorts die verskille tussen kulture en weet hoe om kultuurverskille te hanteer en klasgesprekke daarvoor te lei om kulturele bewustheid te kweek. Die dosente is bewus van die beperkinge van kultuuronderrig in die vreemdetaalkursus en verskaf die volgende redes: studente se blootstelling aan die teikenkultuur, negatiewe houdings teenoor die teikenkultuur en kurrikulum- en tydsbeperkinge.

Uit bogenoemde studies is dit duidelik dat die navorsers die positiewe waarde daarvan sien om kultuur in taalverwerwing te gebruik.

Kitao (1991:16) bespreek verskeie voordele verbonde aan die insluiting van kultuur in die onderrig van 'n vreemde taal:

- Dit help die taalaanleerders om die nuwe taal beter te verstaan.
- Dit verbeter die taalaanleerders se internasionale begrip.
- Dit help die taalaanleerders om beter te kommunikeer met mense van ander kulture.
- Wanneer taalaanleerders oor ander kulture leer, help dit hulle om hulle eie kultuur beter te begryp en verstaan.
- Stainer (1971 in Kitao 1991:16) argumenteer dat die onderrig van die nuwe kultuur vir taalaanleerders die geleentheid bied om daardie taal aan te leer.
- Die aanleer van kultuur maak die aanleer van vreemde tale “real”, aangesien taalaanleerders sukkel om met die mense van 'n ander kultuur te praat sonder om enige inligting oor die ander persoon te hê (Kitao 1991:16). Voorts is Kitao (1991:16) van mening dat die verduideliking van die kulturele aspekte van die taal die studente sal help om 'n verband te trek tussen die abstrakte vorme en klanke van 'n taal en die werklike mense en plekke wat met daardie taal verband hou.
- Die taalaanleerder se belangstelling in die vreemde taal word verhoog deur gebruik te maak van die aanleer van kultuur. Volgens Kitao (1991:16) hou studente van aktiwiteite wat op kultuur gebaseer is, soos dans, sing, rolspel en om navorsing oor ander mense en lande te doen. Deur gebruik te maak van kultuur, word die studente se nuuskierigheid oor daardie land en sy mense en die kultuur daarvan geprikkel.

Genc en Bada (2005:80) argumenteer dat die insluiting van kultuur in die onderrig van 'n vreemde taal die taalaanleerders ook sal help om hulle woordeskat te verbeter. Deur middel van 'n vraelys wat Genc en Bada (2005:80) aan die leerders gegee het na die insluiting van kultuur in die vreemdetaalklas, het twee leerders die volgende gesê: "Cultural knowledge will play a facilitator role in my teaching and learning new lexical items" en "My vocabulary was expanded significantly due to the culture class." Leerders moet soveel as moontlik nuwe woordeskatitems aanleer ten einde suksesvolle kommunikasie te verseker (Genc en Bada 2005:80).

Morain (1986:3) is van mening dat die waardevolste voordeel van die aanleer van die kultuur saam met die aanleer van die vreemde taal nederigheid is. Deur 'n vreemde taal en kultuur aan te leer, raak mense daarvan bewus dat ander mense regoor die wêreld, die wêreld in verskillende teksture, kleure en geure ervaar (Morain 1986:3). Wanneer die vreemde taal se kultuur gebruik word ten einde die taal aan te leer, vorm leerders 'n beter begrip van die nuwe taal as gevolg daarvan dat die leer oor 'n nuwe kultuur die belangstelling van die vreemde taal kan prikkel (Salazar en Carballo 2011:284). Indien die leerders nie in die nuwe taal belangstel nie, is daar 'n moontlikheid dat hulle nie gemotiveerd genoeg is om die taal aan te leer nie.

Volgens Morain (1986:4) help die aanleer van kultuur die leerders en studente om te beseef dat alhoewel alle mense soortgelyke emosies deel, dit wat aanleiding tot daardie emosie gee van kultuur tot kultuur kan verskil. Om oor 'n nuwe kultuur te leer, is om te verstaan dat "anders" nie noodwendig 'n negatiewe konsep is nie en taalaanleerders moet nie teen hierdie verskille beskut word nie; intendeel, die leerders raak bewus van wie hulle is en waarin hulle glo deur te verstaan dat hulle van ander verskil (Morain 1986:4).

Die insluiting van 'n kultuurkomponent in die aanleer van 'n vreemde taal het meer voordele as nadele. Dié insluiting in die sillabus sorg vir die deegliker kennismaking met die vreemde taal wat verwerf word. Die kennismaking met die nuwe kultuur sorg dat die taalaanleerders moontlike ooreenkomste en verskille tussen hulle eie kultuur en die nuwe kultuur kan uitwys, wat die taalverwerwingsproses interessanter en vinniger maak. Kultuur word ook as 'n prikkelmeganisme gebruik ten einde vir belangstelling in die vreemde taal te sorg. Indien die taalaanleerders nie die taalverwerwingsklasse interessant vind nie, gaan hulle waarskynlik nie moeite doen om die vreemde taal aan te leer nie.

4. Taakgebaseerde benadering en kultuur

Interkulturele taalaanleer behoort volgens Barany (2016:266) taal, kultuur en leer in een opvoedkundige benadering te kombineer. Kirkebaek (2013:16) is van mening dat die taakgebaseerde benadering dié benadering is wat gebruik moet word ten einde kultuur in 'n vreemdetaalklaskamer te inkorporeer. Dit word deur Barany (2016:274) bevestig wanneer hy postuleer dat die taakgebaseerde benadering die gepaste benadering is omdat "communication, culture and interculturality are related to each other and it carries out the quality of education in foreign language teaching".

Kirkebaek, Du en Jensen (2013) identifiseer drie beginsels waarop die taakgebaseerde benadering berus wat volgens Kirkebaek (2013:16) ooreenstem met die definisie van kultuur:

- Die leerproses word as konstruktief gesien. Kennis is nie, volgens Kirkebaek (2013:16), 'n produk wat die onderwyser vir die leerders kan aanbied nie. Kennis word opgebou deur sosiale omgang in 'n sosiale, kulturele en interpersoonlike proses tussen die leerders asook tussen die leerders en onderwyser.
- Leer word in 'n sosiale konteks geïndividualiseer. Leer vind tussen die individuele studente plaas, maar Kirkebaek (2013:16) meen dat kommunikasie met ander, asook doelgerigte interaksie tussen die onderwyser en medestudente, 'n voorvereiste vir individuele leer is.
- Leer is 'n betekenissoekende proses. Aangesien daar geglo word dat die soeke na betekenis tot leer lei, word leerders by betekenisvolle aktiwiteite betrek wat vereis dat hulle saamwerk ten einde probleme wat met die werklike wêreld buite die klaskamer verband hou, op te los.

In 2008 onderneem Huang en Wang 'n ondersoek na die ontwerp van taakgebaseerde kultuuraktiwiteite met spesifieke fokus op die maak van ryskluitjies (“rice dumplings”) vir die Draakbootfees. Vyftig Taiwaneese studente is in vyf groepe verdeel. In die pretaakfase is die geskiedenis van die fees aan die studente deur middel van PowerPoint-aanbiedings en ander visuele materiaal oortel. Die doel was hoofsaaklik vir hulle om die woordeskat te leer. In die taakfase moes die studente die ryskluitjies maak nadat hulle na 'n PowerPoint-aanbieding daarvan gekyk het. Gedurende die posttaakfase (terwyl die ryskluitjies besig is om te kook) speel die studente twee verskillende taalspeletjies wat hulle retensie³ van die woordeskat toets. Huang en Wang (2008) se resultate toon dat die gebruik van foto's en prente in die PowerPoint-aanbieding, en veral die gebruik van “authentic cooking materials, ingredients and utensils enhanced the students' acquisition of new vocabulary words as manifested in the language games”. Studente het meer Engels gebruik wanneer hulle met die dosente en ander studente gekommunikeer het. Huang en Wang (2008) se gevolgtrekking is: “Wrapping rice dumplings stood out as a unique task involving Chinese culture, thus giving students an opportunity to explore their own cultural legacy.”

Reimann (2008) se navorsing kombineer 'n taakgebaseerde benadering met die konsep van taalaanleerders as etnografe ten einde kulturele bewustheid te toets. Die navorsing is met Japannese universiteitstudente in vyf verskillende klasse gedoen. Die eerste taak het gehandel oor persepsies en die ontleding daarvan deur middel van visuele materiaal. Die doel was om stereotipes en vooroordele te toets. Die tweede taak was self- en groepsbewustheid waartydens studente onder meer 'n vraelys oor hulleself én kommunikatiewe take moes voltooi. Taak drie se fokus was kernwaardes. Tydens hierdie taak moes studente 'n kortverhaal lees en daarna 'n karakterontleding oor een van die karakters doen. Taak vier het groepwerk behels: die studente moes mekaar waarneem en aantekeninge oor mekaar en hulle eie groepsbetrokkenheid en optrede binne die groep skryf. Die vyfde taak was 'n etnografiese projek waar studente 'n sekere sosiale gedragspatroon moes bestudeer en ontleed. As laaste taak en as refleksie moes die studente 'n PowerPoint-aanbieding lewer oor wat hulle in die taakgebaseerde etnografiese projek bevind het. Reimann (2008) kom tot die gevolgtrekking dat die projek suksesvol was “in that students responded well to the tasks and classroom activities, comments were positive, research topics were creative and insightful, methods were innovative”. Hy is voorts van mening dat die studente wel 'n kritiese en meer buigsame benadering tot kulturele bewustheid aangeleer het.

Die doel van Ramirez (2009) se navorsing was “to adapt the core units proposed by the textbook to a series of tasks that would help learners develop both language skills and

cultural understanding”. Die projek het van September 2007 tot Mei 2008 in Colombië plaasgevind met Colombiaanse studente wat Engels aanleer. Die projek het behels om die inhoud van die voorgeskrewe handboek *English Time 3* na ’n taakreeks van kultuurgefokuste take volgens Willis (1996) se raamwerk te omskep. Die doel was om die leerders se kennis en bewustheid van hulle eie kultuur maar ook van die Amerikaanse kultuur (en ander kulture waarna in die handboek verwys word) te verbeter. Ses eenhede met die fokus op kultuurgebaseerde take is gedoen: by die apteek (met die fokus om vertrouwd te raak met die Amerikaanse dollar en tipiese woordeskat in ’n apteek); in die park (met die fokus op die natuurlewe en om vertrouwd te raak met state en parke in Amerika); in die kombuis (met die fokus op woordeskat en frases wat in die kombuis gebruik word); in die stad (om vertrouwd te raak met stede en belangrike monumente in Amerikaanse stede); by die huis en dinge rondom die huis (met die fokus op woordeskat en tipiese Amerikaanse frases en gebruike).

Kost en Sawatzky (2011) maak gebruik van kultuurgeoriënteerde taakgebaseerde aktiwiteite in ’n rekenaarondersteunde program vir studente wat Duits aanleer. Die aktiwiteite volg min of meer dieselfde lesplan wat ooreenstem met Willis (1996) se fases van pretaak, taak en posttaak. Die onderwerpe waarop gefokus is, is inkopies (die koop en gee van geskenke), behuising (verskillende tipes behuisingsmoontlikhede in Duitsland), reis (beplan ’n toer Hamburg toe) en restaurante (hoe om kos in ’n restaurant te bestel). Die kultuurwebgebaseerde taakaktiwiteite is volgens Kost en Sawatzky (2011) in 2007 geïmplementeer. Aan die einde van die semester het die studente ’n vraelys voltooi en 86% het gevoel dat die kulturele aktiwiteite ’n goeie toevoeging tot die kursus was, terwyl 90% van mening was dat dit hulle gehelp het om hulle kulturele bewustheid oor Duitse onderwerpe en aktiwiteite te verbeter. Kost en Sawatzky (2011) kom tot die volgende gevolgtrekking: “Using the cultural information available on the Internet combined with communicative activities allowed students to work together, accomplish real-world tasks by interacting meaningfully in the target language and practicing the language structures and vocabulary items that they learned in class.”

In ’n studie wat oor vier jaar plaasgevind het, ondersoek Ciornei en Tămagă (2013) die maniere waarop die Britse kultuur aan ’n universiteit in Roemenië onderrig is. Die grootskaalse studie het ondersoek ingestel na aspekte soos sillabusontwerp en gepaste onderrigmetodes om die Britse kultuur te onderrig. Dit het deur middel van vraelyste plaasgevind wat deur derdejaarstudente aan die Fakulteit van Opvoedkunde voltooi is. Op grond van die resultate kom Ciornei en Tămagă tot sekere gevolgtrekkings, naamlik dat taalonderrig en kultuur nie geskei kan word nie; dat die keuse vir ’n bepaalde metodologie van die dosent en die studente se vaardighede afhang; dat ’n deeglik-ontwerpte sillabus kennis oor en van die Britse kultuur sal oordra; en dat die taakgebaseerde benadering een van die effektiëste effektiëwe benaderings was om kultuur mee te onderrig.

Kirkebaek (2013:20–1) onderneem ’n studie oor die insluiting van kultuur in die taakgebaseerde benadering vir die onderrig van Chinees. Vir die pretaak het die onderwyser “China-box” op al die sye van ’n leë boks geskryf. Vir die taak het die leerders drie voorbeelde van aspekte van die Chinese kultuur wat hulle dink in die boks is, neergeskryf. Van die antwoorde sluit in: rys (twee studente), eetstokkies (sewe studente), Chinese simbole (ses studente), kos (drie studente), ens. Die onderwyser het daarna ’n lys opgestel met al die antwoorde van die leerders en elke leerder het drie vrae gekry oor sy of haar voorbeeld van die Chinese kultuur wat hulle moes navors. Die vrae sluit in: “Wie gebruik dit?”, “Hoe gebruik ’n mens dit?” en “Wanneer gebruik ’n mens dit?” (Kirkebaek 2013:22–3). Die

leerders het die geleentheid gekry om die antwoorde by die huis na te vors deur gebruik te maak van onderhoude en die internet. Vir die posttaak het die leerders 'n voorlegging oor hulle antwoorde gedoen. Na aanleiding van die studie, is daar tot die gevolgtrekking gekom dat die taakgebaseerde benadering gepas is om kultuur aan leerders te onderrig indien die doel van die aanleer van kultuur is om vir die leerders kulturele bevoegdheid te leer asook om hulle voor te berei vir toekomstige kulturele interaksies in byvoorbeeld 'n geglobaliseerde werksplek (Kirkebaek 2013:23).

Pinto (2018) ondersoek buiteklaskamer-taakgebaseerde aktiwiteite deur vreemdetaalstudente wat Portugees aanleer aan die Universiteit van Lissabon. Die studente moes 32 ure in die semester (2 ure per week) onder toesig van die dosente bepaalde buiteklas-taakaktiwiteite voltooi om interaksie met eerstetaalsprekers van Portugees te ontlok. Van die aktiwiteite was byvoorbeeld besoeke aan tradisionele markte waar hulle met verkopers interaksie moes hê; besoeke aan museums waartydens die studente met gidse moes kommunikeer; besoeke aan die toeristeburo om inligting te kry oor plekke om te besoek, aanwysings te vra en uit te vra oor openbarevervoerstelsel; en interaksie met medestudente deur middel van vraelyste en die vra van aanwysings. Die hoofdoel van elke taakaktiwiteit was om die reseptiewe en produktiewe vaardighede te ontwikkel; asook om kulturele kennis op te doen. Aan die einde van die semester voltooi die studente en die dosente vraelyste wat handel oor die studente se persepsies oor die leeruitkomste, hulle houding gedurende die taak, gebruik van taal en hulle persepsies oor taakgebaseerde leer buite die klaskamer. Uit die vraelyste het dit geblyk dat taakgebaseerde leer die ideale toestand vir die ontwikkeling van interaksie en koöperatiewe leer buite die klaskamer gebied het. Studente het gemotiveer gevoel om deel te neem en het glad nie tydens die voltooiing van die taakgebaseerde aktiwiteite ongemaklik gevoel nie.

Dit is daarom vir ons noodsaaklik om kultuur in die onderrig van 'n tweede of vreemde taal te inkorporeer deur gebruik te maak van die taakgebaseerde benadering ten einde die taalaanleerders voor te berei om suksesvol met alle kulture te kan kommunikeer.

5. Navorsingsmetode

5.1 Oorsig van vraelyste

Hierdie afdeling verskaf 'n oorsig van die vraelyste wat deur Afrikaans-vreemdetaalstudente aan 'n universiteit voltooi is. Daar was 17 studente in dié klas, maar slegs 15 studente se inligting is gebruik aangesien twee studente afwesig was toe die tweede vraelys ingevul is. In die vraelyste is gebruik gemaak van beide oop en geslote vrae ten einde die voordele van beide soorte vrae in te sluit. Die oop vrae laat die deelnemers toe om hulle mening te gee. By die geslote vrae is van die deelnemers verwag om die antwoorde op 'n Likertskaal⁴ aan te dui.

Die studente het elkeen 'n eerste vraelys gekry wat gebruik is ten einde 'n deelnemersprofiel saam te stel. Die vraelys bevat vrae oor onder andere die studente se huistaal, hulle houding teenoor Afrikaans, hulle persepsie oor die Afrikaanse kultuur, hulle woordeskat, ens. Die doel van die vraelys was om ook studente se menings te bekom oor die insluiting van kultuur in die taalverwerwingsklas. Die interpretasie van die vraelys het beoog om saam met die literatuurondersoek met enkele riglyne vorendag te kom waarvolgens verskeie taakgebaseerde kultuurgeoriënteerde lesse ontwerp is, waarvan vier as voorbeeldlesse vir die

studente aangebied is. Twee van die lesse bevat inhoud wat betrekking het op “Kultuur met ’n hoofletter-K” en die ander twee lesse bevat inhoud wat betrekking het op “kultuur met ’n kleinletter-k”: Taak een het oor sportsoorte gehandel, taak twee oor Afrikaanse musiek, en spesifiek die liedjie “Stuur groete aan Mannetjies Roux” sodat dit met die sporttema van taak een skakel, taak drie oor kossoorte, en taak vier was ’n kortverhaal met kos as tema.

Al vier die taakgebaseerde lesse is toepaslik vir beginnertaalleerders wat oor ’n basiese kennis van Afrikaans en die woordeskat besit. Nadat die vier kultuurgeoriënteerde lesse met die studente gedoen is, is ’n tweede, aangepaste vraelys aan die studente gegee met vrae wat spesifiek oor die lesse gehandel het. Dié vrae fokus grootliks op die deelnemers se ervaring en hulle mening oor die vier lesse ten einde agter te kom of die deelnemers meer hou van die lesse wat “Kultuur met ’n hoofletter-K” inkorporeer, of meer belangstel in die lesse wat “kultuur met ’n kleinletter-k” inkorporeer.

5.2 Etiese klaring

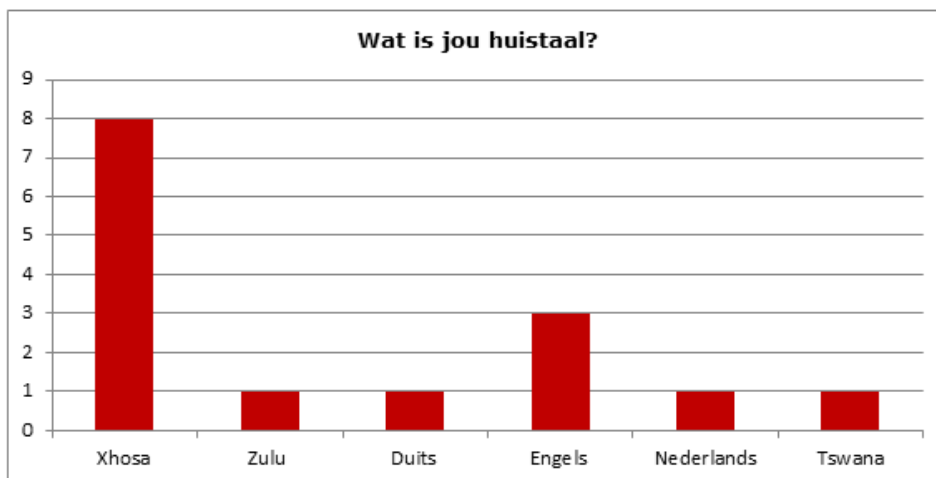
Aangesien die deelnemers aan die studie studente aan die Universiteit Stellenbosch is, is daar vir etiese klaring aansoek gedoen. Daar is eerstens aansoek by DESK (Departementele etieksiftingskomitee) gedoen. Die navorsing is as ’n “lae-risiko”-studie geklassifiseer aangesien daar geen moontlike negatiewe risiko’s hieraan verbonde is nie. DESK het goedkeuring vir die studie verleen en daar is aansoek om institusionele toestemming asook etiese klaring by NEK (Navorsingsetiekkomitee) gedoen. Die nodige etiese klaring⁵ is toegestaan onderworpe aan anonimiteit en vertroulikheid, wat verseker is deurdat elke student ’n deelnemernommer ontvang het wat op die vraelyste ingevul was.

Die resultate soos verkry uit die vraelyste word vervolgens bespreek.

5.3 Resultate

Vraelys 1

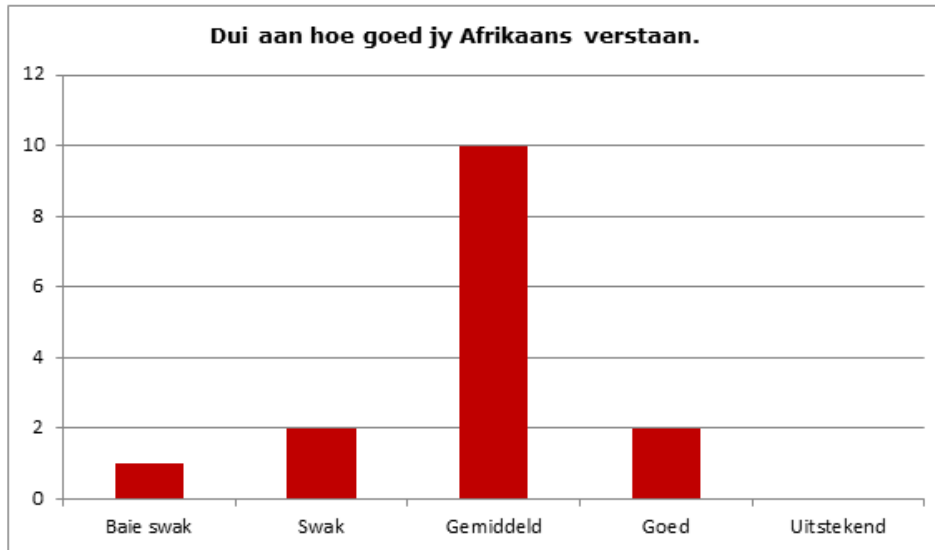
Die meerderheid deelnemers, naamlik agt studente, is Xhosaspreekend, soos gesien kan word in grafiek 1.



Grafiek 1. Deelnemers se huistaal

Veertien uit die 15 deelnemers praat ook ander tale behalwe hulle huistaal en Afrikaans. Van hierdie tale sluit onder andere Frans, Ndebele en Swati in. Voorts het slegs twee deelnemers al voorheen Afrikaans geleer. Deelnemer 6 het van 1990 tot 1996 Afrikaans in die laerskool geleer en deelnemer 10 het van 2005 tot 2007 op hoërskool Afrikaans geleer.

Uit grafiek 2 blyk dit dat slegs een deelnemer Afrikaans “baie swak” verstaan, terwyl niemand Afrikaans “uitstekend” verstaan nie. Dit toon dat die groep studente verskillende grade van Afrikaanse taalvaardighede gehad het – iets wat ons elke jaar met die vreemdetaalstudente ervaar.



Grafiek 2. Gradering van hoe goed deelnemers Afrikaans verstaan

Die vraelys toon dat die deelnemers se houding teenoor Afrikaans oorwegend positief is met agt wat dit as “goed” aandui en twee as “uitstekend”. Vyf dui dit as “gemiddeld” aan.

Al 15 deelnemers het gesê dat hulle graag hulle Afrikaanse woordeskat wil verbeter. Hulle verskaf verskeie redes daarvoor wat onder drie hooftemas ingedeel kan word, naamlik:

- Beter kommunikasie: “It will help me [to] communicate with confidence and ease”; “I would like to improve my Afrikaans vocabulary, because it would help me to communicate more and better with people especially if you consider my course (social work); it would help me to communicate better with my clients as they mostly speak Afrikaans.”
- Voordele van meertaligheid: “It is good to know many or speak languages fluently as it opens many opportunities”; “Because Stellenbosch is an Afrikaans dominant town and I often feel lost as a lot of things are in Afrikaans.”
- Beter begrip: “I find it very helpful in understanding Afrikaans when I understand the key vocabulary. Context is easier to grasp from that point.”

In vraag nege is daar van die deelnemers verwag om die volgende vraag te beantwoord: “Hoekom is dit vir jou belangrik om Afrikaans aan te leer?” Die deelnemers het van die volgende redes aangevoer:

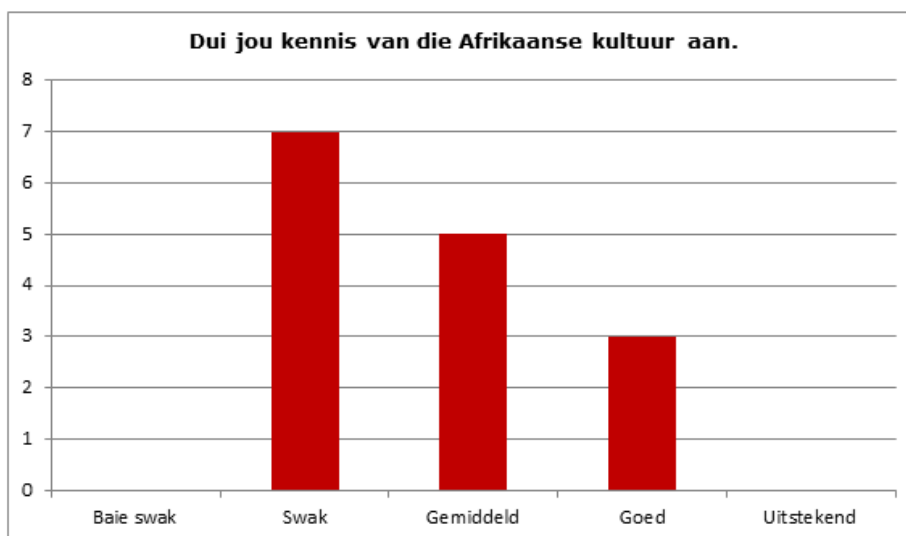
- “It is important; because with my career choice I work with different people; who are more Afrikaans speaking.”
- “I think it’s important as part of my heritage as a South African. Also, it allows me to communicate more effectively to a whole new demographic of people.”
- “To integrate with the Stellenbosch Afrikaans culture.”
- “Considering the course that I study social work it is very important that I speak Afrikaans. Because Western Cape is Afrikaans dominated.”

Uit bostaande redes waarom die studente hulle Afrikaanse woordeskat wil verbeter en waarom dit belangrik is om Afrikaans aan te leer, is dit duidelik dat die studente die waarde van Afrikaans vir sosiale interaksie en kommunikasie insien. Die meeste studente beklemtoon dat hulle in Afrikaans wil kommunikeer en mense wat Afrikaans praat, wil verstaan. Sommige van die studente sien die noodnagheid van Afrikaans as kommunikasietaal vir hulle onderskeie beroepe in en wil daarom Afrikaans leer. Oor die algemeen kom dit voor of die studente die toevoegende waarde van meertaligheid besef.

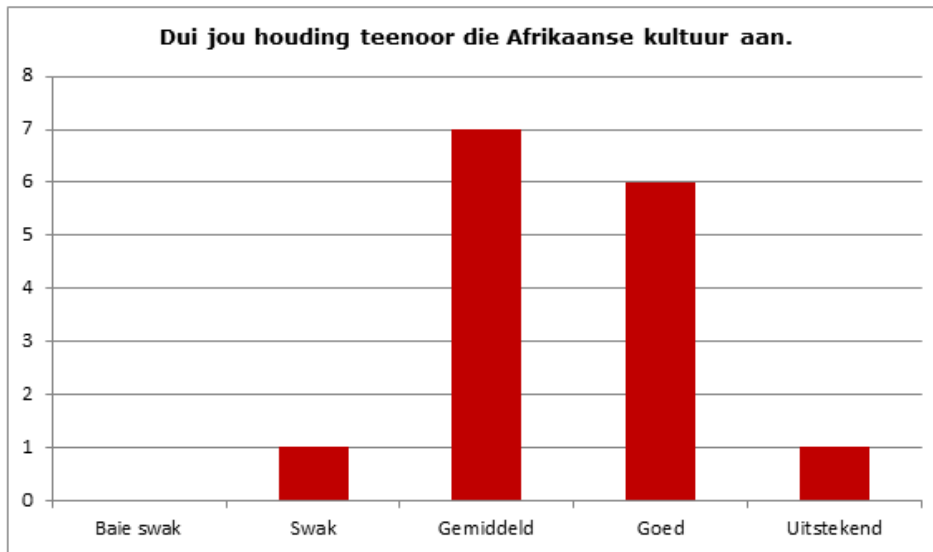
Die deelnemers is gevra of hulle kennis van die Afrikaanse kultuur het. Slegs vier deelnemers het aangedui dat hulle oor geen kennis van die Afrikaanse kultuur beskik nie. Uit die antwoorde (soos enkeles hier onder verbatim aangebied word) van die 11 deelnemers wat kennis van die Afrikaans kultuur het, kom dit voor dat hulle dit geleer het van mense (vriende, familie, bure) vanuit hulle onmiddellike omgewing:

- “From my buurman.”
- “From family, friends as well as time living in SA.”
- “From friends and my boyfriend. They are Afrikaans.”

Grafiek 3 toon die deelnemers se kennis van die Afrikaanse kultuur aan terwyl grafiek 4 hulle houding teenoor die Afrikaanse kultuur aandui.



Grafiek 3. Gradering van kennis van die Afrikaanse kultuur



Grafiek 4. Gradering van houding teenoor Afrikaanse kultuur

Oor die vraag of daar ’n verskil tussen deelnemers se kultuur en die Afrikaanse kultuur is, het 14 aangedui dat daar is. Slegs een deelnemer dui aan dat daar geen verskil tussen sy kultuur en die Afrikaanse kultuur is nie. Uit sy rede wil dit blyk dat hy moontlik nie die vraag verstaan het nie of nie genoegsame kennis van die Afrikaanse kultuur het nie: “No, because I am Nguni and I think Afrikaans is Western culture.” Die 14 deelnemers wat van mening is dat daar wel ’n verskil tussen die Afrikaanse kultuur en hulle eie kultuur is, voer verskeie redes aan (waarvan enkels hieronder verbatim gegee word), wat duidelik toon dat die verskille vir die studente op die vlak van “kultuur met ’n kleinletter-k” lê, naamlik groetvorme, aanspreekvorme, kos, sport en so meer:

- “African cultures do things differently than western cultures. We have ‘umgidi’ meaning initiation school and Afrikaans does not have or celebrate it (Xhosa culture).”
- “We don’t call old people by their names, e.g. Uncle John, Aunt Mini. You don’t introduce your boyfriend or girlfriend to your parents unless you [are] about to marry her. If you are a mom, you have to wear bartjie.”
- “The type of food and traditions. Attires are completely different.”
- “Daar is ’n groot verskil. Hulle betaal nie lobola nie.”
- “Eating habits, free time activities, interest in sports are different.”

Veertien deelnemers dui aan dat hulle meer oor die Afrikaanse kultuur wil leer, terwyl een deelnemer aandui dat sy nie wil nie. Ons maak die afleiding uit die redes wat die studente gee dat dit weer eens vir hulle om beter kommunikasie gaan: “As someone who is going to be a minister in the Church, I have to understand the cultures of other people, especially in our church where we are the mix = Coloureds people and Xhosa people so that is the reason I have or must know the Afrikaans culture” en om hulleself beter toe te rus om met Afrikaanssprekendes te kan omgaan: “Just to equip myself on how other people live and do things.” Van die studente sien ook in dat dit hulle eie kennis verbreed: “I don’t know a lot

about the Afrikaans culture. Only the most common things that Afrikaans people like to braai and like to watch rugby etc. It would be interesting to learn more about it.”

In ’n volgende vraag is daar vir die deelnemers gevra oor watter aspekte van die Afrikaanse kultuur hulle meer wil leer, byvoorbeeld oor Afrikaanse skrywers, waardes, kos, ens. Die meeste studente sê hulle wil meer van “Kultuur met ’n hoofletter-K” leer – met ander woorde skrywers, musiek, waardes en geskiedenis:

- “I would love to learn more about famous Afrikaans literature and the history of the culture.”
- “The art and musical side.”
- “Famous writers.”

Enkele studente wil meer van “kultuur met ’n kleinletter-k” leer:

- “The values, morals, beliefs, food, music, festivals and their day to day lives.”
- “The food that they eat in particular events, for instance the specific food they eat in Easter.”

Vraelys 2

In ’n vraag moes die deelnemers aandui of hulle dit geniet het om meer oor die Afrikaanse kultuur se kossoorte te leer of nie. Al vyftien deelnemers het dit geniet om meer daaroor te leer. Een deelnemer het nie ’n rede verskaf nie. Uit die redes (verbatim hier onder gegee) wat die studente gee, is dit duidelik dat hulle dit sien as ’n manier om hulle woordeskat te verbeter:

- “Because my vocabulary is improving towards [A]frikaans.” “I got to learn about different kind of food [through] words.”
- “I learned [new] words that I can use when I go to [a] restaurant.”
- “I learned new words and the difference between giraffe and camel in [A]frikaans.”

Dit wil verder voorkom dat hulle voel hulle verbreed hulle kennis en dat daar ’n pret-element daaraan verbonde is:

- “There was a lot of things I did not know about [the] Afrikaans culture’s food.”
- “The food is different from my culture’s food, so it is interesting.”
- “I found it fun and insightful. I gained new information.”

Ten opsigte van die vraag of die deelnemers dink dat hulle Afrikaanse woordeskat verbeter het nadat kultuurgebaseerde lesse gedoen is, dui 14 deelnemers aan dat hulle van mening is dat hulle Afrikaanse woordeskat na aanleiding van die klasse verbeter het. Deelnemer 6 het

nie die vraag beantwoord nie. In die daaropvolgende vraag is daar vir die deelnemers gevra om hulle antwoord te motiveer. Die vernaamste tema uit die studente se redes is dat alhoewel daar 'n klein verbetering was, die kultuurgeoriënteerde lesse gehelp het om hulle woordeskat te verbeter:

- “I did improve even though not 100% but the assistance helped improve my Afrikaans.”
- “I learned more vocab[ulary] through having it repeated twice in two lessons.”
- “Both lessons improved my vocab[ulary]. I enjoyed being spoken to in basic Afrikaans by the tutor. This also helped in addition to the lesson material.”
- “It improved. We got introduced to Afrikaans vocabulary in first class and it got even more fastened/strengthened during [the] second class, as it got repeated and we dealt with literature that incorporated the new words.”

Ons maak die afleiding dat die herhaling van die sport- en kos-woordeskat die studente gehelp het om hulle woordeskat te verbeter.

Na aanleiding van die resultate van die vraelyste kom ons tot die volgende gevolgtrekkings: Die studente het wisselende grade van Afrikaanse taalvaardigheid, maar hulle wil graag hulle Afrikaanse woordeskat verbeter. Hulle is van mening dat 'n kultuurkomponent hulle daarmee kan help. Op grond van verskeie taakgebaseerde kultuurgeoriënteerde lesse het die studente aangedui dat hulle dit geniet het om meer van die Afrikaanse kultuur te leer én dat dit hulle gehelp het om hulle woordeskat te verbeter.

5.4 Bevindinge

Uit die literatuurondersoek soos in afdeling 2 bespreek en die resultate van die vraelyste wat die studente voltooi het, kom ons tot die gevolgtrekking dat die insluiting van 'n kultuurkomponent in die taakgebaseerde benadering suksesvol in 'n Afrikaans-vreemdetaalklasskamer gebruik kan word om Afrikaanse woordeskat aan studente te leer. Ons resultate stem ooreen met Kirkebaek (2013) se bevindinge, naamlik dat die taakgebaseerde benadering gepas is om kultuur aan leerders te leer.

Soos bespreek in afdeling 5.3, dui al 15 Afrikaans-vreemdetaalstudente aan dat hulle dit geniet het om oor “kultuur met 'n kleinletter-k” te leer. Twaalf studente het dit geniet om oor “Kultuur met 'n hoofletter-K” te leer, terwyl drie dit nie geniet het nie. Alhoewel die meeste studente die taakgebaseerde kultuurgeoriënteerde klasse geniet het, het agt die meeste van “kultuur met 'n kleinletter-k” gehou, terwyl ses studente “Kultuur met 'n hoofletter-K” verkies het. Die geringe verskil in die aantal studente wat die een tipe kultuur bo die ander geniet het, maak dit vir ons onduidelik om te kan aflei watter tipe kultuur aan vreemdetaalstudente geleer moet word. Soos in afdeling 2.2 bespreek, is daar nie konsensus onder navorsers oor watter deel van die kultuur in 'n onderrigprogram vir vreemdetaalsprekers ingesluit moet word nie, aangesien dit van verskeie faktore, soos die kulturele agtergrond van studente, stereotipering en onderrigbenadering, afhang. Ons ondersoek steun dus deels die bevindinge van onder meer Xiao (2010) en Matic (2015).

Volgens drie studente het die klasse wat oor “kultuur met ’n kleinletter-k” handel, hulle die meeste gehelp om hulle Afrikaanse woordeskat te verbeter, terwyl sewe aangedui het dat die klasse wat oor “Kultuur met ’n hoofletter-K” handel, hulle die meeste gehelp het. Vyf studente het egter nie die vraag beantwoord nie, wat dit moeilik maak om die studente se menings ten volle te interpreteer. Dertien studente het die klasse oor “kultuur met ’n kleinletter-k” maklik gevind, terwyl een dit moeilik gevind het. In teenstelling daarmee ervaar sewe studente die klasse oor “Kultuur met ’n hoofletter-K” as maklik, terwyl agt dit as moeilik ervaar het. Uit hierdie resultate maak ons die gevolgtrekking dat die studente oor die algemeen die klasse wat oor “kultuur met ’n kleinletter-k” handel makliker ervaar het in teenstelling met die klasse wat oor “Kultuur met ’n hoofletter-K” handel.

Na aanleiding van die resultate het 14 studente aangedui dat hulle voel dat hulle Afrikaanse woordeskat as gevolg van die kultuurgeoriënteerde taakgebaseerde lesse verbeter het. Ons ondersoek steun derhalwe die bevindinge waartoe Genc en Bada (2005:80) ook gekom het, naamlik dat die insluiting van kultuur in tweedetaalklasskamers met die ontwikkeling en verbetering van studente se woordeskat help.

Die vier voorbeeldlesse is wel getoets, maar die resultate daarvan word nie in hierdie artikel bespreek nie. Die redes daarvoor is onder meer dat die tydsduur te kort was om al die lesse oor ’n langer tydperk aan te bied ten einde te toets of dit die vreemdetaalstudente kan help met woordeskatverbetering en veral woordeskatretensie. Die aanvanklike resultate het getoon dat daar wel ’n klein verbetering in die studente se woordeskat was – soos gesien kan word in die bespreking van die vraelyste in die vorige afdeling. Die lesse het getoon dat dit prakties uitvoerbaar is, maar verdere toetsing daarvan is nodig. Vir Afrikaans-vreemdetaalonderrig is dit beslis haalbaar om kultuurgeoriënteerde lesse te gebruik.

6. Slot

Ons artikel bevestig die gevolgtrekkings waartoe Genc en Bada (2005:80) en Mekheimer (2011) gekom het.

Genc en Bada (2005:80) argumenteer dat die insluiting van kultuur in die aanleer van ’n vreemde taal die taalaanleerders sal help om hulle woordeskat te verbeter. Deur middel van ’n vraelys wat hulle aan die leerders gegee het na die insluiting van kultuur in die vreemdetaalklas, het die leerders die volgende opmerkings gemaak: “Cultural knowledge will play a facilitator role in my teaching and learning new lexical items” en “My vocabulary was expanded significantly due to the culture class.” Ons vind dieselfde reaksie by ons studente, soos gesien kan word in die volgende twee opmerkings: “Because I learned many new words and got taught what they meant and also how they’re supposed to be spelled” en “It will benefit me to know about other people’s culture.” Leerders moet soveel as moontlik nuwe woordeskatitems aanleer ten einde suksesvolle kommunikasie te verseker – ons gaan akkoord met hierdie aanname van Genc en Bada (2005:80). Mekheimer (2011:49) het ’n gevallestudie onderneem en kom tot die gevolgtrekking dat die aanleer van die vreemdetaalkultuur ’n belangrike invloed op die taalontwikkeling van ’n vreemdetaalaanleerder het – iets wat ons ook uit die vraelys afgelei het.

Alhoewel daar tans min navorsing in Suid-Afrika is oor die insluiting van 'n kultuurkomponent in die aanleer van Afrikaans as 'n tweede of vreemde taal op universiteitsvlak, het Qi (2013) wel 'n studie in Suid-Afrika uitgevoer ten einde 'n oorsig te gee van Mandaryns en die Chinese kultuur op universiteitsvlak deur die sillabusse van vier universiteite (Universiteit van Suid-Afrika, Universiteit Stellenbosch, Universiteit Rhodes en Universiteit van Kaapstad) te vergelyk. Qi (2013:41) kom tot die gevolgtrekking dat al vier die universiteite 'n kultuurkomponent in die sillabus insluit wat die studente help om op 'n dieper vlak met die taal betrokke te raak.

Die volgende beperkinge van ons ondersoek word erken:

- Die artikel maak gebruik van vraelyste om data in te samel. Die vraelyste verlang eerlike response van die studente en bevat subjektiewe en onverifieerbare data, wat vergelykings tussen die studente moeilik maak.
- Daar is slegs 17 studente in die vreemdetaalklas. Dit is met ander woorde 'n klein groep deelnemers. 'n Groter groep studente is nodig ten einde meer betroubare resultate te bekom.
- Die vreemdetaalstudente het wisselende grade van Afrikaans-taalvaardigheid. As gevolg van die gebrek aan 'n gestandaardiseerde toets om Afrikaanse taalvaardighede op grond van die Europese Referensiekader (2001) te meet, is dit moeilik om die verbetering van woordeskat van die studente werklik te bepaal.
- Die studie het oor 'n baie kort tydperk plaasgevind. 'n Soortgelyke studie soos wat ons onderneem het, moet oor 'n langer tydperk onderneem word om die aanvanklike resultate te verifieer.
- Meer empiriese navorsing op lang termyn is nodig om te ondersoek of taakgebaseerde kultuurgeoriënteerde lesse met woordeskatontwikkeling kan help.
- Ons is bewus van die problematiek rondom “watse Afrikaanse kultuur” onderrig moet word. Dié vraag vorm deel van die langtermynstudie wat op hierdie loodsprojek volg – veral in die lig van die gesprekke rondom die dekolonialisering van sillabusse. Ons doel in die opvolgstudie is om ons fokus op Afrikaans te hou, maar ook die kultuurskatte van die breë Suid-Afrikaanse bevolking wat Afrikaans praat, te betrek. Ons doen reeds in die Afrikaans-tweedetaalmodules byvoorbeeld letterkunde van gemarginaliseerde Afrikaanse digters en skrywers en ander vorme van poësie, soos podiumpoësie, en bied lesings oor die variëteite van Afrikaans aan.

Met hierdie artikel lewer ons 'n bydrae tot navorsing wat reeds oor die taakgebaseerde benadering, die gebruik van 'n kultuurkomponent in taalklaskamers, en die onderrig en leer van woordeskat gedoen is. Dit is die eerste sodanige studie wat onderneem is wat die velde van kultuur en die taakgebaseerde benadering in Afrikaans op universiteitsvlak ondersoek.

Bibliografie

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

—. 2014. Taalverwerwing en taalonderrig. In Carstens en Bosman (reds.) 2014.

Aitchison, J. 2012. *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.

Baralt, M. en J. Gómez. 2017. Task-based language teaching online: A guide for teachers. *Language Learning and Technology*, 21(3):28–43.

Barany, L. 2016. Language awareness, intercultural awareness and communicative language teaching: Towards language education. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2(4):257–82.

Beckman, J. 2017. Die Konstitusionele Hof se kultuurdiversiteitsopdrag aan die onderwys: Aanloklike bestemming anderkant 'n ongekaarte mynvelde. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 57(4):897–923.

Benbin, L. 2015. Feasibility study of the application of task-based language teaching in English and American literature courses in China. *Studies in Literature and Language*, 11(6):30–4.

Bertram, D. 2006. Likert scales. <https://goo.gl/7XYxAP> (19 Junie 2017 geraadpleeg).

Bygate, M., P. Skehan en M. Swain (reds.). 2001. *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Londen: Longman.

Carstens, W.A.M. en N. Bosman (reds.). 2014. *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde*. Pretoria: Van Schaik.

Carter, R. en D. Nunan (reds.). 2001. *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA). 2014. What is culture? <http://carla.umn.edu/culture/definitions.html> (7 September 2018 geraadpleeg).

Choudhury, R.U. 2014. The role of culture in teaching and learning of English as a foreign language. *Express: International Journal of Multi Disciplinary Research*, 1(4):1–20.

Ciornei, I. en T. Tămagă. 2013. Effective ways of teaching British culture and civilization. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70:1919–24.

Combrink, L. 1996. Kulturele geletterdheid en multikulturele onderwys. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 30(1):1–16.

- Council for cultural co-operation education committee modern languages division, Strassbourg. 2001. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. en C. Davidson (reds.). 2007. *International Handbook of English Language Teaching*. Boston: Springer.
- Damon, E.D. 1995. Volksdans as komponent van die liggaamlike opvoedingprogram binne 'n multikulturele Suid-Afrikaanse gemeenskap. MA-verhandeling. Universiteit Stellenbosch.
- Dema, O. en A.K. Moeller. 2012. Teaching culture in the 21st century language classroom. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 181(1):75–91.
- Duranti, A. 1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Du Toit, C. 2006. Die identifisering van faktore wat die onderrig en leer van Afrikaans as tweede addisionele taal beïnvloed. MEd-verhandeling. Noordwes-Universiteit.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- . 2006. The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 9(3):79–101. https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/5rodellis.pdf (25 Maart 2017 geraadpleeg).
- . 2017. Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4):507–26.
- Evans, R. 2011. Preparing pre-service teachers for multilingual classrooms – designing a multiple African language module. *Journal for Language Teaching*, 45(2):69–82.
- Farooq, M., A. Saamro en M. Umer. 2018. English language teaching and cultural implications in Saudi Arabia. *International Journal of English Linguistics*, 8(3):177–85.
- Genc, B. en E. Bada. 2005. Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5(1):73–84.
- Huang, C. en B. Wang. 2008. A task-based cultural activity for EFL students: The Dragon Boat Festival and Rice Dumplings. *The Internet TESL Journal*, 14(6). <http://iteslj.org/Lessons/Huang-CulturalActivity.html> (30 Mei 2017 geraadpleeg).
- Huckin, T. en J. Coady. 1999. Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2):181–93.
- Izadpanah, S. 2010. A study on task-based language teaching: From theory to practice. *US-China Foreign Language*, 8(3):47–57.

- Kavanagh, K. 2000. Words in a cultural context. *Lexikos*. <http://www.ajol.info/index.php/lex/article/viewFile/51267/39938>(6 April 2017 geraadpleeg).
- Kirkebaek, M.J. 2013. Filling up a “China-box”. In Kirkebaek, Du en Jensen (reds.) 2013.
- Kirkebaek, M.J., X.-Y. Du en A.A. Jensen (reds.). 2013. *Teaching and learning culture: Negotiating the context*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kitao, K. 1991. Teaching culture in foreign language instruction in the United States. *Doshisha Studies in English*, 52/53:2–24. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED330214.pdf> (6 Junie 2017 geraadpleeg).
- Koegelenberg, M. 2017. Die inkorporering van kultuur in die taakgebaseerde benadering vir die aanleer van Afrikaans as ’n addisionele taal. Honneurs-werkstuk. Universiteit Stellenbosch.
- Kost, C. en C. Sawatzky. 2011. Supporting task-based learning through cultural web activities in the first year German curriculum. *Forum Deutsch*. <http://forumdeutsch.ca/f/nf15catg> (29 Mei 2018 geraadpleeg).
- Kovács, G. 2017. Culture in language teaching. A course design for teacher trainees. *Philologica*, 9(3):73–86.
- Kramsch, C. 2013. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1):57–78.
- Kruger, E. 2001. Die insluiting van ’n (multi-)kulturele komponent in die kurrikulum vir Afrikaans as addisionele taal. *Literator*, 22(3):75–91.
- Larsen-Freeman, D. en M. Anderson. 2011. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Li, J. 2010. Learning vocabulary via computer-assisted scaffolding for text processing. *Computer Assisted Language Learning*, 23(3):253–75.
- Listuen, S. 2017. Teaching culture in the English classroom. A study of two lower secondary classrooms. MA-verhandeling. Universiteit van Oslo.
- Liu, S. 2013. Cultural content in EFL listening and speaking textbooks for Chinese university students. *International Journal of English Language Education*, 1(1):82–93.
- Ma, Q. 2009. *Second language vocabulary acquisition*. Bern: Peter Lang.
- Matić, J. 2015. “Big C” and “small c” culture in EFL materials used with second year students majoring in English at the Department of English, University of Belgrade. *Godina*, 6(6):134–46. <https://www.komunikacijakultura.org/index.php/kk/article/view/68/39> (27 Maart 2017 geraadpleeg).

Mekheimer, M.A. 2011. Impact of the target culture on foreign language learning: A case study. *Cross-Cultural Communication*, 7(1):43–52.

Mirabela, P.A. en S.M. Ariana. 2013. Benefits of English language learning – language proficiency certificates – a prerequisite for the business graduate. *Economic Science Series*, 22(2):167–76. <http://steconomiceuoradea.ro/anale/volume/2013/n2/016.pdf> (6 April 2017 geraadpleeg).

Morain, G. 1986. *The role of culture in foreign language education*. Washington: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics: Centre for Applied Linguistics. <https://eric.ed.gov/?id=ED276298> (20 April 2017 geraadpleeg).

Moran, P. 2001. *Teaching culture: Perspectives in practice*. Boston: Heinle & Heinle.

Moyo, T. 1997. Are the current high school literature texts of relevance to the culture of ESL learners? *Tydskrif vir Taalonderrig*, 31(1):42–9.

Nation, P. 2006. How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1):59–81.

Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Phaladi, T. 2007. Woordeskataanleer in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal. MA-verhandeling. Universiteit van Pretoria.

Pinto, J. 2018. Immersion learning activities. Developing communicative tasks in the community. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 4(1):23–48.

Qi, Y.W. 2013. Teaching Mandarin as a foreign language in higher education in South Africa. *Per Linguam*, 29(1):33–48.

Ramirez, L. 2009. Implementing task-based methodology to develop cultural awareness at a language institute in Santiago de Cali. Werkstuk vir die verwerwing van 'n BA in Vreemde Tale (Engels en Frans). Cali: Universiteit Del Valle.

Reimann, A. 2008. A task-based approach to raising cultural awareness. *Kokusai*, 26:131–40.

Rusanganwa, J. 2013. Multimedia as a means to enhance teaching technical vocabulary to physics undergraduates in Rwanda. *English for Specific Purposes*, 32:36–44.

Salazar, E.Z. en O.C. Carballo. 2011. Teaching culture in the foreign language classroom: A reflective model. *Journal of Modern Languages*, 14(1):283–303.

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.

Schmitt, N. 2007. Current perspectives on vocabulary teaching and learning. In Cummins en Davidson (reds.) 2007.

- Schutte, P. 2001. Potensiële nieverbale spanning in die kommunikasie tussen Eurosentriese en Afrosentriese kulture – ’n perspektief op tweedetaalonderrig. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 35(1):12–24.
- Susanto, A. 2017. The teaching of vocabulary: A perspective. *Kata*, 1(2):182–91.
- 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):51–64.
- Tan, Z.-X. 2016. Cultural resistance to imported pedagogy: The case of task-based language teaching in English class in China. *International Journal for Innovation Education and Research*, 4(2):1–9.
- Tavakoli, P. 2009. Assessing L2 task performance: Understanding effects of task design. *System*, 37(3):482–95.
- Thanasoulas, D. 2001. The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical Pedagogy*, 1–25. <https://media.startalk.umd.edu/workshops/2009/SeattlePS/sites/default/files/files/The%20Importance%20Of%20Teaching%20Culture%20In%20The%20Foreign%20Language%20Classroom.pdf> (17 April 2017 geraadpleeg).
- Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Verenigde Koninkryk: Harlow: Longman.
- Willis, D. en J. Willis. 2001. Task-based language learning. In Carter en Nunan (reds.) 2001.
- Xiao, J. 2010. Cultural contents in a university EFL listening textbook in China. The 2nd International Conference on Humanities and Social Sciences: Versamelde referate: 1–14. <http://fs.libarts.psu.ac.th/research/conference/proceedings-2/3pdf/003.pdf> (6 Junie 2017 geraadpleeg).
- Yeganeh, M. en H. Raeesi. 2015. Developing cultural awareness in EFL classrooms at secondary school level in an Iranian educational context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 192:534–42.
- Yoshii, M. en J. Flaitz. 2002. Second language incidental vocabulary retention: The effect of text and picture annotation types. *Calico Journal*, 20(1):33–58.

Eindnotas

¹ Adendorff (2014:444–56) verwys daarna dat die onderskeid tussen tweedetaal- en vreemdetaalverwerwing vervaag het en dat albei terme verwys na die proses van die aanleer en verwerwing van ’n ander taal naas die eerste taal.

² Ons kon nie onlangse bronne kry wat hierdie stelling staaf nie. Daar is wel navorsing wat oor die Afrikaanse taal en kultuur gaan, maar die fokus is nie daarop nie – wel op taal en

taalonderrig, terwyl kultuuronderrig net as bysaak aangeraak word. Sien onder meer Swartz (1996); Phaladi (2007); Schutte (2011) en Evans (2011).

³ Huckin en Coady (1999) omskryf *retensie* as die verwerwing van die betekenis van woorde terwyl die taalaanleerder betrokke is in ander prosesse soos die lees van of die luister na tekste.

⁴ Volgens Bertram (2006:1) is die Likertskaal 'n nievergelykende psigometriese vyf-punt-responskaal wat hoofsaaklik in vraelyste gebruik word. Die responskaal word gebruik om die deelnemers se voorkeure en mate van saamstemming met 'n stelling of 'n stel verklarings te kry (Bertram 2006:1). Die Likertskaal lyk so: 1: baie swak / very bad; 2: swak/bad; 3: gemiddeld/average; 4: goed/good; 5: uitstekend/excellent.

⁵ Op 6 September 2017 het NEK goedkeuring vir die studie verleen met sekere voorwaardes wat gedurende die studie gevolg is (US-projeknommer: AFR-2017-0821-517), en op 21 September 2017 is institusionele klaring vir die studie verleen (IRPSD-589).