

**Die gebruik van Afrikaanse musiek met lirieke as pedagogiese
hulpmiddel vir die aanleer van woordeskat en uitspraak by
taalverwerwingstudente**

Jaydey Sass



*Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad van Magister in
Afrikaans en Nederlands in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aan die
Universiteit van Stellenbosch*

Studieleier: Dr EM Adendorff

Maart 2017

Verklaring

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Maart 2017

Kopiereg © 2017 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

Opsomming

Hierdie studie ondersoek die gebruik van musiek as pedagogiese hulpmiddel vir die aanleer van Afrikaanse emotiewe woordeskat en uitspraak by eerstejaaruniversiteitstudente wat vreemdetaal-sprekers van Afrikaans is.

Die gebruik van musiek in die klaskamer as pedagogiese hulpmiddel, hoofsaaklik vir die onderrig van woordeskat en vir luistertoetse, word al dekades lank gebruik. Die onderrig en aanleer van woordeskat en uitspraak behoort die grondslag van taalleerkursusse te vorm, maar dit gebeur nie in die praktyk nie. Veral uitspraak word in vreemdetaalklaskamers afgeskeep. Gepaste musiek met lirieke verskaf voorbeelde van woordeskat en uitspraak in 'n natuurlike konteks. Die repeterende en ontspannende aard van musiek behoort 'n rol te kan speel in die aanleer van woordeskat en uitspraak.

Die volgende teoretiese raamwerke vorm die agtergrond van die woordeskat- en uitspraak-intervensie wat in hierdie studie uitgevoer word: die taakgebaseerde teoretiese benadering (Ellis, 2003 & Nunan, 2004); die tweedetaalverwerwingsteorie (Krashen, 1982), spesifiek die toevoerhipotese en affektiewefilter-hipotese; die aktiewe denkbeheermodel (Anderson, 1983 en 1993); die invoerverwerkingsmodel (VanPatten, 1996) en die multidimensionele geheuemodel (Baddeley, 2000a).

Hierdie studie maak van 'n gemengde metodologie gebruik om die effek van musiek met lirieke op die aanleer van emotiewe woordeskat en uitspraak te ondersoek. Die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing is deur middel van deelnemende aksienavorsing en gevallestudie-navorsingsraamwerke uitgevoer. Die instrumente wat gebruik is om die data in te samel, is een voortoets, een natoets, een selfevaluasievraelys, een vraelys voor die intervensie, een vraelys na die intervensie, vier take en lesse, een leesstuk, drie liedjies met lirieke. Die data is gebruik om verbande tussen verskillende verskynsels in die deelnemers se woordeskat en uitspraak te trek. Voorts dien die data as basis vir die opstel van deelnemerprofile vir die gevallestudies.

Die deelnemers is in twee groepe verdeel: 'n proefgroep van sewe deelnemers en kontrolegroep van vyf deelnemers. Die deelnemers van beide groepe ontvang vir vier weke vier lesse en voltooi vier take. Die enigste verskil tussen die twee groepe se onderrigbenadering was die gebruik van musiek in die voortoets. Tydens die voortoets luister die proefgroep na musiek en lees die lirieke op papier terwyl die kontrolegroep nie enige musiek of lirieke gebruik nie.

Die hoofbevindinge van die intervensies toon dat die proefgroep se resultate beter by die gebruik van musiek vir uitspraak is as die kontrolegroep terwyl die kontrolegroep se woordeskatresultate beter as die proefgroep s'n is.

Summary

This study investigates the use of music as pedagogical aid for the learning of Afrikaans emotive vocabulary and pronunciation by first year university students that are foreign language students of Afrikaans.

The use of music in the language class as pedagogical aid, mainly for the teaching of vocabulary and for listening tests, has been used for decades. The instruction and learning of vocabulary and pronunciation should form the basis of language courses. However, this is not the case in practice. Pronunciation is especially neglected in the classroom. Suitable music with lyrics provides suitable examples of vocabulary and pronunciation in a natural context. The repetitive and relaxing nature of music should be able to play a role in the learning of vocabulary and pronunciation.

The following theoretical frameworks form the background of the vocabulary and pronunciation intervention executed in this study: the task based theoretical approach (Ellis, 2003 & Nunan, 2004); the second language acquisition theory (Krashen, 1982) specifically the input hypothesis and the affective filter hypothesis; the adaptive control of thought-rational (Anderson, 1983 and 1993), the input processing model (VanPatten, 1996) and the multidimensional memory model (Baddeley, 2000a).

This study uses a mixed methodology to investigate the effect of music with lyrics on the learning of emotive vocabulary and pronunciation. The qualitative and quantitative research are carried out through participatory action research and case study research frameworks. The instruments used to gather data in this study are one pre-test, one post-test, one self-evaluation questionnaire, one questionnaire before the intervention, one questionnaire after the intervention, four tasks and lessons, one reading, three songs and their lyrics. The data collected through the research instruments is used to investigate possible links between different phenomena of participants' vocabulary and pronunciation. It further serves as the basis for the construction of participant profiles for the case studies.

The participants are divided into two groups: an experimental group and a control group. There are seven participants in the experimental group and five participants in the control group. The participants of both groups receive four lessons over the duration of four weeks and have to complete four tasks. The two groups' instructions differ only with the use of music in the pre-task. During the pre-task the experimental group listens to music and read the lyrics on paper, while the control group does not.

The main findings of the study show that the experimental group outperforms the control group in the learning of pronunciation while, the control group outperforms the experimental group in the vocabulary intervention.

Opgedra aan my oupa, Amos Johannes, 'n toonbeeld van deursettingsvermoë en hardwerkendheid.

Bedankings

Aan my almagtige God gaan die al die eer vir hierdie navorsing. Sonder Hom sou ek nie hierdie studie kon onderneem of voltooi nie.

Aan my studieleier, Dr Elbie Adendorff, baie dankie vir die motivering, leiding en vinnige terugvoer.

Aan my familie, Bonita, Frank, Velancia, Chadwin en Alexia, ek is vir ewig dankbaar vir julle onvoorwaardelike liefde, ondersteuning en gebede.

Aan Jean-Paul, dankie vir jou onvoorwaardelike liefde, ondersteuning, motivering en hulp. Ek kan nooit genoeg dankie sê nie.

Aan Beuhla, Ivan en Reuben Willemse, dankie vir julle ondersteuning, oop harte en oop deur.

Aan my kollegas by die Verlengde Graadprogram, Anita Jonker en Shona Lombard, dankie vir die ondersteuning en liefde.

Aan my vriende Earl Basson, Irene Brand, Vanessa Mpatlanyane, Samantha Witbooi, Belvia Nkosi, Lyle Abrahams, Tapiwa Dete, Simoney Scott en Ingrid Beets, baie dankie vir julle ondersteuning en motivering.

Aan die Kocks-Stigting en ander bronne van finansiële steun, baie dankie vir julle bydrae.

My eksaminatore, prof Susan Smith en me Arné Greyling, vir die beoordeling van die tesis.

Inhoudsopgawe

Opsomming	ii
Bedankings	vii
1 Hoofstuk 1: Inleiding.....	1
1.1 Inleiding.....	1
1.2 Navorsingsprobleem.....	2
1.3 Afbakening van die studie	2
1.4 Beperkinge.....	3
1.5 Hipotese en Navorsingsvrae	3
1.6 Teoretiese raamwerk.....	4
1.7 Omskrywing van terme	7
2 Hoofstuk 2: Literatuurstudie.....	9
2.1 Inleiding.....	9
2.2 Musiek en Taal	9
2.3 Woordeskat.....	10
2.4 Uitspraak.....	14
2.5 Geheue en taalaanleer	21
2.6 Die Aktiewe Denkbeheermodel.....	21
2.7 Invoerverwerkingsmodel en Invoerhipotese.....	23
2.8 Multidimensionele geheuemodel van Baddeley	27
2.9 Die Affektiewefilter-hipotese	30
2.10 Taakgebaseerde teoretiese benadering	32
2.11 Samevatting	36
3 Hoofstuk 3: Navorsingsmetodologie	38
3.1 Inleiding.....	38
3.2 Die deelnemers aan die studie	38
3.3 Veranderlikes.....	39
3.4 Prosedures vir etiese klaring.....	39
3.5 Data-insameling.....	40
3.5.1 Geldigheid en betroubaarheid van data, data-insamelingmetodes en analisemetodes	40
3.5.2 Kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing	40
3.5.3 Deelnemende aksienavorsing en gevallestudies	42
3.5.4 Navorsingsinstrumente	44

3.6	Metode: Opsomming	53
3.7	Samevatting	58
4	Hoofstuk 4: Resultate en bespreking van resultate	59
4.1	Inleiding.....	59
4.2	Betroubaarheid van data	59
4.3	Vraelysresultate vir deelnemerprofile.....	60
4.3.1	Vraelys 1-resultate: Kontrolegroep en Proefgroep	60
4.3.2	Vraelys 2-resultate: Proefgroep	67
4.3.3	Vraelys 2-resultate: Kontrolegroep.....	71
4.4	Gevallestudies: Resultate en analise van die proefgroep en kontrolegroep se woordeskatresultate en uitspraakresultate	73
4.4.1	Gevallestudies: Woordeskatintervensie en/of Uitspraakintervensie.....	74
4.4.2	Gevallestudies: Woordeskatintervensie.....	107
4.5	Kruisgevallestudie	121
4.5.1	Kruisgevallestudie van uitspraakintervensieresultate	121
4.5.2	Kruisgevallestudie van woordeskatintervensieresultate	125
4.6	Samevatting	128
5	Gevolgtrekking en slot.....	129
5.1	Inleiding.....	129
5.2	Kan die gebruik van Afrikaanse musiek die aanleer van geselekteerde emotiewe woordeskat van Afrikaansvreemdetaalstudente bevorder?.....	130
5.3	Kan die gebruik van Afrikaanse musiek die aanleer van Afrikaanse uitspraak van Afrikaansvreemdetaalstudente bevorder?.....	130
5.4	Watter impak het deelnemers se houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek op die aanleer van Afrikaanse woordeskat en uitspraak?	131
5.5	Watter impak het die aantal take wat deelnemers voltooi op die aanleer van woordeskat en uitspraak?.....	132
5.6	Tipe klanke en verandering van klanke	132
5.7	Woordlengte en woordeskatverbetering	133
5.8	Samevatting	133
6	Bronnelys.....	135
7	Addenda.....	145

Lys van Figure en Tabelle

Figuur 4.1: Gradering van vaardigheid in Afrikaans.....	60
Figuur 4.2: Gradering van Afrikaanse uitspraak	60
Figuur 4.3: Gradering van houding teenoor Afrikaans.....	61
Figuur 4.4: Gradering van houding teenoor Afrikaanse musiek	61
Figuur 4.5: Deelnemers se eerste tale.....	62
Figuur 4.6: Meertaligheid van deelnemers	62
Figuur 4.7: Belangrikheid van uitspraak	63
Figuur 4.8: Verband tussen woordeskat en uitspraak.....	64
Figuur 4.9: Afrikaanse musiek en uitspraak.....	65
Figuur 4.10: Afrikaanse musiek en woordeskat	66
Figuur 4.11: Gewilligheid van deelnemers om woordeskat en uitspraak te verbeter.....	67
Figuur 4.12: Effektiwiteit van Afrikaanse musiek in terme van uitspraak.....	67
Figuur 4.13: Effektiwiteit van Afrikaanse musiek in terme van woordeskat	68
Figuur 4.14: Aanbeveling van musiek as hulpbron	69
Figuur 4.15: Is enige iets anders van die musiek geleer?	69
Figuur 4.16: Eie metodes vir woordeskat- en uitspraakaanleer.....	70
Figuur 4.17: Effektiwiteit van taakgebaseerde onderrig sonder musiek in terme van uitspraak.....	71
Figuur 4.18: Effektiwiteit van taakgebaseerde onderrig sonder musiek in terme van woordeskat	71
Figuur 4.19: Aanbeveling van taakgebaseerde onderrig sonder musiek	72
Figuur 4.20: Eie metodes vir woordeskat- en uitspraakaanleer.....	73
Tabel 4.1: Resultate van deelnemer P5 se take, toetse en selfevaluasievraelyste.....	74
Tabel 4.2: Deelnemer P5 se woordeskatintervensieresultate	75
Tabel 4.3: Deelnemer P5 se uitspraakintervensieresultate	77
Tabel 4.4: Resultate van deelnemer P10 se take, toetse en selfevaluasievraelyste.....	79
Tabel 4.5: Deelnemer P10 se woordeskatintervensieresultate	80
Tabel 4.6: Deelnemer P10 se uitspraakintervensieresultate	82
Tabel 4.7: Resultate van deelnemer P11 se take, toetse en selfevaluasievraelyste.....	84
Tabel 4.8: Deelnemer P11 se woordeskatintervensieresultate	85
Tabel 4.9: Deelnemer P11 se uitspraakintervensieresultate	87
Tabel 4.10: Resultate van deelnemer P13 se take, toetse en selfevaluasievraelyste.....	89
Tabel 4.11: Deelnemer P13 se woordeskatintervensieresultate.....	90
Tabel 4.12: Deelnemer P13 se uitspraakintervensieresultate	92
Tabel 4.13: Resultate van deelnemer K1 se take, toetse en selfevaluasievraelyste.....	94
Tabel 4.14: Deelnemer K1 se woordeskatintervensieresultate.....	95
Tabel 4.15: Deelnemer K1 se uitspraakintervensieresultate.....	97
Tabel 4.16: Resultate van deelnemer K9 se take, toetse en selfevaluasievraelyste.....	99
Tabel 4.17: Deelnemer K9 se woordeskatintervensieresultate.....	100
Tabel 4.18: Deelnemer K9 se uitspraakintervensieresultate.....	102
Tabel 4.19: Resultate van deelnemer K17 se take, toetse en selfevaluasievraelyste.....	104
Tabel 4.20: Deelnemer K17 se uitspraakintervensieresultate.....	105
Tabel 4.21: Resultate van deelnemer P3 se take, toetse en selfevaluasievraelyste	107
Tabel 4.22: Deelnemer P3 se woordeskatintervensieresultate	108
Tabel 4.23: Resultate van deelnemer P8 se take, toetse en selfevaluasievraelyste	110
Tabel 4.24: Deelnemer P8 se woordeskatintervensieresultate	111
Tabel 4.25: Resultate van deelnemer P16 se take, toetse en selfevaluasievraelyste.....	113

Tabel 4.26: Deelnemer P16 se woordeskatintervensieresultate.....	114
Tabel 4.27: Resultate van deelnemer K6 se take, toetse en selfevaluasievraelyste.....	116
Tabel 4.28: Deelnemer K6 se woordeskatintervensieresultate.....	117
Tabel 4.29: Resultate van deelnemer K15 se take, toetse en selfevaluasievraelyste.....	119
Tabel 4.30: Deelnemer K15 se woordeskatintervensieresultate.....	120

1 Hoofstuk 1: Inleiding

1.1 Inleiding

Musiek word in taalonderrigssituasies vir verskillende pedagogiese doeleindes, soos woordeskatbou, uitspraak, die aanleer van grammatika en lees- en skryfvaardighede, aangewend. Musiek skep 'n natuurlike spraakomgewing wat deur die taalaanleerders¹ benodig word om hulle kommunikasievaardighede te verbeter sodat hulle die taal wat aangeleer word, kan verstaan, asook deur ander mense verstaan kan word (Kuattiningsih, 2008; Brand & Li, 2009:74). Musiek word as 'n nuttige bron binne en buite die klaskamer vir woordeskat- en uitspraakaanleer deur verskeie navorsers, soos Brand (2007), Ulate (2007), Feric (2012), Martín (2013), Yousefi, Yekta en Farahmandian (2014) beskou. Navorsing soos dié van Brown en Lamb (2004) fokus op die uitspraak van klanke deur middel van volksliedjies terwyl navorsers soos Griffiee (1992) en Zhaku-Kondri (2014) die gebruik van musiek vir woordeskatbou ondersoek het. In my studie word daar ondersoek ingestel na die gebruik van musiek om beide uitspraak en woordeskat aan te leer.

Die rasionaal vir hierdie studie om ondersoek in te stel na die gebruik van Afrikaanse musiek met lirieke as hulpmiddel om Afrikaanse klanke aan te leer en Afrikaanse woordeskat uit te brei, spruit uit my eie ervaring om Duits op universiteit aan te leer, asook ander gevalle waarvan ek kennis dra waar persone selfbewus, onseker en selfs skaam oor hulle Afrikaanse uitspraak is. Ek het self die gebruik van musiek om my Duitse uitspraak en woordeskat te verbeter, nuttig gevind. Ek het 'n behoefte by eerstejaarstudente van Afrikaanse taalverwerwing geïdentifiseer om hulle woordeskat uit te brei en hulle uitspraak te verbeter (Sass, 2014). Die meerderheid (68%) van hierdie studente het in die vraelyste aangedui dat hulle dink dat uitspraak en woordeskat belangrike aspekte van taalaanleer is en dat musiek hulle woordeskat kan uitbrei en uitspraak kan verbeter.

Hierdie studie is relevant vir vreemdetaalsprekers² van Afrikaans. Dié sprekers sal baat vind by die studie, want dit het die potensiaal om hulle met hul uitspraak en uitbreiding van woordeskat te help. Om uitvoerige uitspraaklesse te gee, neem baie tyd in beslag en aan uitspraak word daar volgens Gilakjani en Ahmadi (2011:74) en Reid (2014:1) min of glad nie aandag in taalaanleerklasse geskenk nie. Musiek kan as hulpmiddel gebruik word om die

¹ Met *taalaanleerders* word bedoel enige persoon wat 'n nuwe taal by 'n opvoedkundige instansie, soos byvoorbeeld 'n skool, 'n kollege of 'n universiteit, aanleer.

² Met *vreemdetaalsprekers* word bedoel nultaalsprekers van Afrikaans, met ander woorde sprekers wat vir die eerste keer Afrikaans aanleer.

woordeskat wat in die klas geleer word, vas te lê of dit kan selfs as bron van nuwe woordeskat dien.

Alhoewel hierdie tesis van toepassing is op eerstejaaruniversiteitstudente wat Afrikaans as vreemde taal by die Universiteit Stellenbosch aanleer, kan dit ook van hulp vir ander studente wees wat Afrikaans of ander tale aanleer. Dit dien voorts as inleidingstudie vir verdere navorsingsgeleentede oor die aanleer van Afrikaanse uitspraak en woordeskat met behulp van musiek.

1.2 Navorsingsprobleem

Afrikaansvreemdetaalstudente beskik nie oor die nodige woordeskat of begrip van uitspraak van Afrikaans nie en benodig dus hulp om dié vaardighede te ontwikkel. In Afrikaans kom vreemde klanke soos byvoorbeeld /r/ en /x/ voor. Dié klanke is moeilik vir vreemdetaalstudente om uit te spreek, maar onvermydelik by die aanleer van woordeskat en uitspraak. Die studente beskik verder oor geen of 'n beperkte emotiewe woordeskat en kan dus nie effektief of glad nie hul emosies uitdruk nie. Die gebruik van musiek met lirieke as 'n manier om woordeskat en uitspraak te bevorder, bied beide woordeskat en voorbeelde van eerstetaalsprekers se uitspraak.

Hierdie studie stel ondersoek in na die gebruik van Afrikaanse musiek met lirieke as hulpmiddel vir vreemdetaalstudente om die uitspraak van tipiese moeilike klanke en 'n geselekteerde groep emotiewe woordeskat in Afrikaans te verbeter. Woordeskat- en uitspraakaanleer word saam ondersoek, want myns insiens is dit futiel om woordeskat sonder luistervriendelike uitspraak³ aan te leer en andersom.

1.3 Afbakening van die studie

Die studie fokus op die potensiaal wat musiek met lirieke bied om die woordeskat en uitspraak van Afrikaansvreemdetaalstudente aan die Universiteit Stellenbosch te verbeter. Die ondersoek na die aanleer van emotiewe woorde spruit uit die vraelyste wat die studente voor die intervensie voltooi het waarin hulle aandui dat dit een van die woordeskatgroepe is wat hulle wil aanleer. Die verbetering van uitspraak en vergroting van die woordeskat van studente bly die hoofokus van die navorsing en nie om klaskamerpraktyk of enige ander aspek van taalaanleer, behalwe woordeskat en uitspraak te ondersoek nie.

³ *Luistervriendelike uitspraak* is aldus Backley (s.j.:126-127) 'n taal se uitspraak wat deur luisteraars sonder inspanning verstaan kan word en wat betekenisvolle kommunikasie bewerkstellig.

1.4 Beperkinge

Die volgende beperkinge van die studie word erken:

1. In die studie word vraelyste gebruik om data in te samel. Hierdie vraelyste verlang eerlike response van die deelnemers en bevat subjektiewe en onverifieerbare data, wat interdeelnemervergelykings bemoeilik. Hierdie beperking is oorbrug deur van gevallestudies gebruik te maak wat op die vordering van individue fokus.
2. Daar is geen opvolgopname na opname 2 gemaak om vas te stel of die uitspraakverbeteringe blywend is al dan nie.
3. Daar is geen beheer oor die toevoer⁴ (ook genoem “insette” of “invoere”) wat deelnemers buite die klaskamer ontvang nie.
4. Die opnames was somtyds moeilik om te maak, omdat daar nie ’n spesifieke plek was waar die opnames gemaak kon word nie. Van die studente is gevra om self die opnames te maak, maar die studente het dit nie betyds gestuur nie. Die studente het nie gereageer op die versoek om afsprake te maak vir opnames nie wat daartoe gelei het dat nie al die deelnemers van die woordeskatintervensie vir die uitspraakintervensie gebruik kon word nie.
5. Van die studente het nie getrou klas bygewoon nie en dit het veroorsaak dat hulle lesse mis wat moontlik hulle vordering in die intervensie beïnvloed het.

1.5 Hipotese en Navorsingsvrae

Die volgende hipotese vorm die grondslag van die studie:

Die gebruik van Afrikaanse musiek met lirieke help die Afrikaansvreemdetaalstudente met die aanleer van woordeskat en verbeter hulle uitspraak.

Die navorsing word gerig deur die volgende subhipoteses:

Afrikaanse musiek met lirieke bevorder die aanleer van woordeskat van Afrikaansvreemdetaalstudente, mits hulle genoegsame toevoer ontvang en die musiek aan die vereistes van Wolverton (1991 in Mizener, 2008:15), soos later in hoofstuk 3 deel 2 (proefgroep: taakgebaseerde onderrig met die gebruik van musiek) uiteengesit word, voldoen.

1. Afrikaanse musiek met lirieke bevorder die uitspraak van vreemdetaalstudente van Afrikaans, mits hulle genoegsame luistervriendelike uitspraaktoevoer ontvang.

⁴ In Engels staan dit bekend as *input*. Die inligting waaraan studente blootgestel word wat die potensiaal het om aangeleer te word, staan bekend as *invoere*. Dit is volgens Krashen (1982:36 en 65) en Gass (2010:195) enige taalverwante inligting wat in geskrewe vorm of gesproke taal en in die geval van gebaretaal, in die vorm van visuele modes voorkom.

2. Deelnemers se positiewe houding sal 'n positiewe impak op die aanleer van Afrikaanse woordeskat en uitspraak hê en hulle sal dus beter resultate hê as deelnemers met 'n negatiewe houding.
3. Die aantal take wat deelnemers voltooi, is direk eweredig aan die aantal woorde wat hulle aanleer. Deelnemers wat meer take voltooi, sal dus beter resultate hê as deelnemers wat minder take voltooi.
4. Die aantal take wat deelnemers voltooi, is direk eweredig aan die aantal klanke wat hulle aanleer. Deelnemers wat meer take voltooi, sal dus beter uitspraakresultate hê as deelnemers wat minder take voltooi.

Die tesis ondersoek die volgende navorsingsvrae:

1. Kan die gebruik van Afrikaanse musiek met lirieke die aanleer van geselekteerde emotiewe woordeskat van Afrikaansvreemdetaalstudente bevorder?
2. Kan die gebruik van Afrikaanse musiek met lirieke die aanleer van Afrikaanse uitspraak van Afrikaansvreemdetaalstudente bevorder?
3. Watter impak het deelnemers se houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek op die aanleer van Afrikaanse woordeskat en uitspraak?
4. Watter impak het die aantal take wat deelnemers voltooi op die aanleer van woordeskat?
5. Watter impak het die aantal take wat deelnemers voltooi op die aanleer van uitspraak?

1.6 Teoretiese raamwerk

Die tweedetaalverwerwingsteorie – in besonder Krashen (1982) se toevoerhipotese en die affektiewefilter-hipotese, die taakgebaseerde teoretiese benadering (Ellis, 2003 & Nunan, 2004) en die rol van geheue in taalaanleer – spesifiek die aktiewe denkbeheermodel⁵ van Anderson (1983 en 1993), die invoerverwerkingsmodel van VanPatten (1996) en die multidimensionele geheuemodel van Baddeley (2000a en 2000b) – is die teoretiese raamwerke vir hierdie navorsing oor musiek en woordeskat- en uitspraakaanleer.

Die toevoer- en affektiewefilter-hipoteses vanuit die tweedetaalverwerwingsteorie asook die maniere hoe toevoer effektief in die langtermyngeheue gestoor word, word saam met die taakgebaseerde teoretiese benadering gebruik omdat die taaltoevoer en affektiewe faktore⁶ volgens Krashen (1982:31) taalaanleer (die stoor van toevoer in die langtermyngeheue) beïnvloed. Die

⁵Die *Adaptive Control of Thought-Rational* word deur Du Toit en Nel (2014) as die *aktiewe denkbeheermodel* vertaal. Hierdie vertaling word vir die doeleindes van hierdie tesis gebruik.

⁶*Affektiewe faktore* sluit ook die houdings van studente in en daarom word die term *houdings* in hierdie tesis as alternatief vir *affektiewe faktore* gebruik.

gebruik van take en die fokus op outentieke taalgebruik word uit die taakgebaseerde teoretiese benadering gebruik om die woordeskat en uitspraak van Afrikaans aan te leer. Kennis oor die geheue help taalaanbieders en verskaf leiding oor watter tipe onderrigmateriaal en onderrigstrategieë hulle moet gebruik asook watter tipe leermetodes die studente kan gebruik om leer optimaal te laat geskied.

In die tweedetaalverwerwingstudieveld word die van wyses waarop nuwe tale verwerf en aangeleer word, bestudeer (Hall, Smith & Wicaksono, 2011:1). Gass en Selinker (1994) omskryf die term *tweedetaalverwerwing* as die oorkoepelende term wat in hierdie studieveld gebruik word en verwys na die proses van die aanleer én verwerwing van ander tale naas die eerste taal – dit sluit ook in die aanleer en verwerwing van derde en vierde en daaropvolgende tale in. Navorsers soos Ayotte (2004), Ulate (2007) en Brand en Li (2009) ondersoek in hul studies die rol van musiek in die vreemdetaalklasskamer, met spesifieke verwysing na Krashen (1982) se tweedetaalverwerwingteorie as basis vir hul teoretiese raamwerk.

Krashen (1982:10) stel vyf hipoteses aan die hand van sy tweedetaalverwerwingsteorie voor: die verwerwings- en leerhipotese, die natuurlikevolgorde-van-verwerwing-hipotese, die monitor-hipotese, die toevoerhipotese, asook die affektiewefilter-hipotese, waarvan die toevoer- en affektiewefilter-hipoteses veral van belang vir die doel van hierdie studie is. Die toevoerhipotese behels volgens Krashen (1982:20) die aanleer van 'n taal deur verstaanbare toevoer. Die outentieke toevoer wat in hierdie studie gebruik word, is musiek met lirieke. Die musiek word verstaanbaar gemaak deur die lirieke te ontleed en aan die studente te verduidelik asook om uitspraak wat in die musiek voorkom, te behandel. Die affektiewefilter-hipotese verklaar aldus Krashen (1982:31) dat die aanleer van 'n taal beïnvloed word deur affektiewe faktore wat motivering, selfvertroue en angsluist. Benewens die voorafgenoemde affektiewe faktore word daar ook na ander positiewe en negatiewe affektiewe faktore soos byvoorbeeld verveeldheid en rusteloosheid ondersoek ingestel. Musiekgenres van die studente se keuse word in hierdie studie gebruik om die studente se affektiewe filter te verlaag om sodoende die aanleer van die doeltaal te optimaliseer.

Taalaanleer verg betekenisvolle interaksie in die doeltaal, wat nie noodwendig op die vorm van die taal fokus nie, maar eerder op die oordra en begrip van boodskappe. Taalaanleer vind slegs volgens Krashen (1982:21) plaas wanneer die student verstaanbare en betekenisvolle toevoer ontvang. Hierdie verstaanbare en betekenisvolle toevoere word deur middel van take aan die studente aangebied. Taakgebaseerde onderrig is een van die maniere om taal te onderrig en die toepassing van die affektiewefilter-hipotese en die toevoerhipotese met die gebruik van musiek optimaliseer die leerproses van die studente.

Die taakgebaseerde teoretiese benadering fokus op die outentieke gebruik van taal deurdat taalaanleerders betekenisvolle take doen. Die taalaanleerders moet hulle huidige kennis van die taal toepas om te kan kommunikeer en hulle taalgebruik word verbeter deur kommunikasie en toepassing van kennis. Taalaanleerders word aangemoedig om taal kreatief en spontaan deur onder meer probleemoplossing te gebruik alhoewel die fokus op die oordra van die boodskap is en nie op die vorm (grammatika) van die taal nie (Nunan, 2004; Leaver & Willis, 2005; Jeon & Hahn, 2006 en Van den Branden, Bygate & Norris, 2009). Ten slotte word die taakgebaseerde benadering in hierdie studie gebruik om studente te help om woordeskat aan te leer deur die blootstelling aan outentieke toevoer deur middel van musiek. Die woordeskat wat in die lirieke voorkom, word in take gebruik om dit sodoende vir die aanleer daarvan vas te lê.

Die aktiewe denkbeheermodel is deur Anderson (1983 en 1993) ontwikkel om te illustreer hoe die inligting (die toevoer wat die deelnemers ontvang) van die werkende geheue na die langtermyngeheue verplaas word. Baddeley (2007:1) beskryf werkende geheue as “a temporary storage system under attentional control that underpins our capacity for complex thought”. Dié stoormodel verskaf ’n raamwerk waarbinne die aanleer van ’n taal, anders as die eerste taal, gekonseptualiseer word – soos ondersoek deur Mitchell en Myles (2004:102), Randall (2007:133) en Dörnyei (2009:19).

Die invoerverwerkingsmodel van VanPatten (1996) verduidelik hoe die inligtingverwerkingsprosesse wat in die werkende geheue plaasvind, inligting vanaf die invoerfase tot die langtermyngeheue verwerk. Dit verduidelik met ander woorde hoe die inligting wat studente hoor of sien, aangeleer word.

Die multidimensionele geheuemodel van Baddeley (2000a en 2000b) werp lig op die verwerking van toevoer in die werkende geheue. Eers is daar geglo dat die werkende geheue (voorheen die korttermyngeheue genoem) slegs op die fonologiese sirkelsisteem staatmaak om inligting vir kort tydperke te onthou (Baddeley & Hitch, 1974 in Baddeley, 2007; Baddeley, 1986, 1992, 2001 en 2007). Baddeley (1992:556) bewys dat die korttermyngeheue nie slegs tot fonemiese enkodering beperk is nie en meer is as net ’n eenvoudige herhalingbuffer soos dit oorspronklik voorgestel is. Die werkende geheue bestaan aldus Baddeley (2000a:418) uit vier interafhanklike komponente, naamlik die visueelruimtelike sisteem (“visuospatial sketchpad”), die fonologiese sirkelsisteem (“phonological loop”), die sentrale beheerstelsel (“central executive”) en die episodiese buffersisteem (“episodic buffer”).

Al drie hierdie modelle lewer ’n bydrae tot die begrip van die invoer (byvoorbeeld musiek en eerstetaalsprekeruitspraak) se prosessering. Die manier hoe die geheue van die deelnemers optimaal

benut word, hoe leermateriaal, studiemetodes, onderrigmateriaal en onderrigegnieke aangepas word om effektiewe leer te bewerkstellig, vorm deel van hierdie modelle.

1.7 Omskrywing van terme

Musiek

Die term *musiek* word in dié studie gebruik om na Afrikaanse musiek met lirieke te verwys. Lirieke verwys na die woorde van 'n liedjie (Randel, 2003). Musiek skep 'n natuurlike spraakomgewing wat die taalaanleerders benodig om hulle kommunikasievaardighede te verbeter sodat hulle die doeltaal verstaan en deur ander mense verstaan word.

Luistervriendelike uitspraak

Volgens Gilbert (2008:1) is luistervriendelike uitspraak nie ten doel om soos 'n eerstetaalspreker s'n te klink nie, maar om eerder vir eerstetaalsprekers verstaanbaar te wees. Luistervriendelike uitspraak is 'n taal se uitspraak wat luisteraars sonder inspanning kan verstaan en wat betekenisvolle kommunikasie bewerkstellig (Backley, s.j.:126-127). Die term *korrek*, byvoorbeeld *korrekte uitspraak* word ook gebruik om na luistervriendelike uitspraak te verwys.

Studente, deelnemers, leerders

Die terme *studente*, *deelnemers* en *leerders* word gebruik om na persone wat 'n nuwe taal aanleer, te verwys. Dit sluit onder meer studente, skoolleerders en volwassenes in. Die terme *dosente*, *opvoeders* en *fasiliteerders* verwys na persone wat taalaanleerders onderrig, hetsy in formele of informele onderrigsituasies.

Taalverwerwing en Taalaanleer

Taalverwerwing is 'n proses wat volgens Krashen (1982:10) onbewustelik plaasvind. Taalverwerwers is nie daarvan bewus dat hulle 'n taal aanleer nie, maar is slegs daarvan bewus dat hulle 'n taal vir kommunikatiewe doeleindes gebruik. Taalverwerwing lei gewoonlik tot vloeiende taalgebruik. Taalaanleer verskil van taalverwerwing deurdat die aanleerders bewus is van die kennis wat hulle van die taal het. Die taalaanleerders ken die reëls van die taal en kan daarvoor praat (Krashen, 1982:10). Taalaanleer lei gewoonlik tot akkurate taalgebruik. Hierdie twee terme word dikwels binne die breë taalverwerwingsnavorsingsveld as sinonieme vir mekaar gebruik, want vir kommunikasie om effektief te wees, moet taalgebruik beide vloeiend en akkuraat wees. Dieselfde omskrywing word vir hierdie tesis aanvaar.

Affektiewe filter/faktore

Die affektiewe filter verbind tweedetaalverwerwing met affektiewe faktore aangesien die affektiewe faktore as 'n filter dien wat die hoeveelheid toevoer na 'n leerder se brein filtreer. 'n Lae affektiewe filter beteken dat die taalaanleerder 'n positiewe houding teenoor die leerproses het. Dit beteken verder dat die leerder se affektiewe faktore, naamlik angs laag is, selfvertroue hoog is en dat die leerder gemotiveerd is.

2 Hoofstuk 2: Literatuurstudie

2.1 Inleiding

Afrikaansvreemdetaalstudente beskik nie oor die nodige woordeskat of begrip van uitspraak van Afrikaans nie en benodig hulp om hierdie vaardighede te ontwikkel. Die doel van die literatuurstudie in hierdie hoofstuk is om ondersoek in te stel na oplossings om die studente te help met die ontwikkeling van dié vaardighede. Die kern van die literatuurstudie is om verslag te doen oor hoe die geheue en emotiewe faktore 'n impak op effektiewe leer het; asook die manier waarop musiek in die klaskamer gebruik kan word om effektiewe leer te bewerkstellig deur die taakgebaseerde teoretiese benadering te gebruik.

Die literatuurstudie word soos volg aangebied: die verband tussen musiek en taal word ondersoek, daarna word woordeskat en uitspraak bespreek, 'n kort bespreking van geheue en taalaanleer volg voordat verskeie modelle en hipoteses aan bod kom; waaronder die aktiewe denkbeheermodel (Anderson, 1983 en 1993), die invoerverwerkingsmodel (VanPatten, 1996) en die invoerhipotese (Krashen, 1982) val. Voorts word die multidimensionele geheuemodel soos deur Baddeley (2000a en 2000b) ondersoek is, bespreek; en daarna Krashen (1982) se affektiewefilter-hipotese. Die fokus verskuif laastens na die taakgebaseerde teoretiese benadering (Ellis, 2003 & Nunan, 2004).

2.2 Musiek en Taal

Volgens Blodget (2000) is daar nie 'n beter manier om inligting in die langtermyngeheue te stoor as met behulp van musiek nie. Blodget (2000) beweer dat die aard van melodiese musiek studente toelaat om onder meer grammatikale strukture en woordeskat vir die res van hulle lewens te onthou. Lake (2005) beweer dat inoefening die sleutelfaktor is om materiaal in 'n persoon se langtermyngeheue te stoor. Die byvoeging van ritme en melodie verhoog die kans vir inoefening sodat materiaal in die langtermyngeheue gestoor word. Lems (2001) is van mening dat daar op lirieke gefokus moet word, want dit bevat gewoonlik kort woorde en die herhaling van woorde en strukture help studente om te onthou. Dit dra voorts by tot die spontane verbetering van die geheue deur die inoefening van betekenis, uitspraak en die gebruik van dié woorde en verskillende strukture. Hierdie stelling van Lems (2001) word ondersteun deur dié van Barcroft (2004:203), Pretorius en Mokhwesana (2009:56) en Du Toit en Nel (2014:80) wat ook van mening is dat herhaling nodig is vir die vaslegging van inligting in die langtermyngeheue.

Medina (2000) beweer dat navorsing in die psigologie bewys dat musiek en sy subkomponent, ritme, voordelig is as roete tot memorisering. Wanneer verskeie tipes verbale inligting (byvoorbeeld maaltafels en spellyste) saam met musiek aangebied word, verbeter dit die geheue. Navorsing toon

ook aldus Schuster en Mouzon (1982) en Gfeller (1983:197) dat ritme en geheue suksesvol, en selfs meer suksesvol is, indien die inligting betekenisvol is. Dieselfde geld vir die aanleer van klanke, want volgens Mora (2000:152) verbeter musiek vreemdetaalstudente se bewustheid van klanke, ritmes, pouses en nabootsing wat voorts taalkundige vlotheid ontwikkel.

2.3 Woordeskat

Verskeie metodes word binne tweedetaalonderrig gebruik om woordeskat te onderrig, maar nie almal is ewe suksesvol nie. Die volgende afdeling behels die bespreking van die leksikon, woordeskat onderrig en die gebruik van musiek in woordeskatonderrig en woordeskataanleer.

Om te verduidelik hoe effektiewe woordeskatonderrig moet plaasvind, moet die ontwikkeling van die leksikon eerste bespreek word. Ma (2009:54-55) gebruik die metafoer van 'n netwerk om die werking van die leksikon te beskryf. Die leksikon is 'n netwerk van leksikale items wat deur nodes voorgestel word. Hierdie nodes deel leksikale inligting met mekaar deur middel van skakelings. Dit beteken dat wanneer 'n student 'n nuwe taal moet aanleer, die inskrywing van verskeie leksikale items moet plaasvind. Die skakelings dien dan as verbinding tussen 'n woord se betekenis en sy verwysing asook morfologiese vorm.

Elke leksikale inskrywing van nie-eerstetaalsprekers bevat volgens Ma (2009:56) twee komponente, naamlik die lemma en die lekseem. In die lemma kom semantiese en sintaktiese inligting voor en in die lekseem kom inligting oor die woordvorm voor. Die semantiese inligting sluit betekenis en ander betekenisverwante inligting in. Hierdie betekenisverwante inligting sluit aldus Ma (2009:56) woordassosiasies; sintaktiese inligting (byvoorbeeld woordklas en grammatikale funksies); morfologiese inligting (byvoorbeeld verskeie woordvorme soos verbuigings); fonologiese inligting (byvoorbeeld spelling en uitspraak) in.

Soos hierbo by die werking van die leksikon bespreek, moet verbande volgens Sedita (2005:38) en Perez (2008:65) tussen verskillende leksikale items getref word en daarom is dit noodsaaklik vir woordeskat om eksplisiet onderrig te word sodat die leksikon van nie-eerstetaalsprekers ontwikkel kan word.

Nation (2008) en Ma (2009:110-111) is van mening dat studente nuwe woordbetekenisse op grond van konteks en verskeie visuele leidrade (byvoorbeeld identifisering van grafeme) kan raai en selfs so aanleer en onthou. Du Toit en Nel (2014:85) voeg mondelinge leidrade by die lys en sê dat indien die woorde nie onmiddellik aangeleer word nie, kan dit deur middel van herhaalde blootstelling vasgelê word. Blachowicz en Fischer (2000), Curtis en Longo (2001) en Spear-Swerling (2006) beweer dat die betekenis van woorde direk in eksplisiete woordeskatonderrig

aangebied word en ook met voorbeelde en visuele hulpmiddels gesteun word. Volgens Blachowicz (2005) bevorder die gebruik van outentieke visuele hulpmiddels en ryk kontekste die aanleer van woordeskat. Studente baat by eksplisiete woordeskatonderrig deurdat konteks gebruik word om die betekenis van 'n woord te bepaal; asook om geleenthede te hê om te sien en hoor hoe woorde gewoonlik gebruik word. Die onderrig van woordeskat kan daarom nie slegs deur die gebruik van vertaalde woordeskatlyste en memorisering geskied nie (Cameron, 2003:81, Hulstijn, 2003:259 en Lyster, 2007:56).

Woordeskatonderrig vind deur middel van verskeie invoerprosesse (byvoorbeeld musiek, stories, dosent se spraak) plaas en spesifieke woorde wat gepas is vir die studente se leervlak, word in lesse op grond van frekwensie, belangrikheid, studente se doelwitte en die leerlas, geteiken. Effektiewe woordeskatonderrig word volgens Rixon (1986:63), Revel en Breary (1988:6), Arnold (1991:237) en Ma (2009:57) se navorsing vir studente aangebied deur versigtig-gestruktureerde lesse soos byvoorbeeld deur die gebruik van bekende woordeskat en die herhaling van temas; deur interessante en tersaaklike onderrigmateriaal te gebruik; deur interaksie; en deur studentgesentreerde groepwerk en klasinteraksie.

Indien die studente herhaaldelik aan invoere deur verskillende metodes en bronne blootgestel word, word die skakel tussen die vorm en betekenis van die woord versterk. Die aantal invoer wat studente in verskillende kontekste ontvang, is direk eweredig aan die aantal skakels wat gevorm word. Hierdie skakel lei tot die uitbreiding van die betekenisveld van die inligting wat reeds aan die studente bekend is. Herhaaldelike blootstelling aan invoer bevorder die inoefening en permanente berging van die inligting. Die inligting in die leksikon word dan aldus Jiang (2000:51) en Ma (2009:57) outomaties vir kommunikasie herroep.

Die wortels van musiek en spraak het volgens Šišková (2008:19) 'n noue band. Musiek het 'n positiewe invloed op aksent, geheue, grammatika, bui, genot en motivering. In liedjies kom die woorde gewoonlik binne konteks voor, die uitspraak van nuwe woorde kan maklik saam met die melodie van die liedjie onthou word en studente ontvang invoer van nuwe woorde. Die suksesvolle koppeling van woorde en ritme in die liedjie help om die kohesie daarvan te bewerkstellig; asook om die brein te help om die inligting te herroep. Die verband tussen musiek en taalkundige areas laat toe dat die aanleer van woordeskat en frases deur middel van musiek, as outentieke invoer, geskied. Šišková (2008:19) is van mening dat musiek en taal mekaar help, want albei het 'n gemeenskaplike doel – om menslike uitdrukking moontlik te maak.

Die aanleer van 'n vreemde taal begin deur te luister en eindig by kommunikasie. Baie studente is nie daarmee gemaklik om 'n vreemde taal uit die staanspoor te praat nie. Vreemdetaalstudente wat

nie met die doelkultuur vertrouwd is nie en wat sukkel om hulleself uit te druk, verbind met die taal deur middel van musiek. Die bevrydende invloed van musiek laat studente volgens Šišková (2008:18) meer ontspanne voel, daarom is hulle meer oplettend en ontvanklik vir leer.

Die gebruik van musiek is selfs nog meer effektief indien studente se gunstelingliedjies in die klas gebruik word om woordeskat te onderrig. Dit skep eindelose pret en geleentede vir hersiening. Thornbury (2002:24-25) postuleer dat hersiening fundamenteel is vir die stoor van informasie in die langtermyngeheue en dat die hoofdoel van hersiening is om studente nuwe woordeskat aan te leer. Linhart (1967:147 in Šišková, 2008:28) sê dat “without revision, there is no learning”. Hersiening van die werk op verskillende maniere laat ook toe dat die inhoud die studente intellektueel dieper tref. Dit is voorts belangrik dat hersiening sistematies gedoen word en verkieslik buite die klaskamer – en dit is waarmee baie studente sukkel. Musiek help sulke studente om hierdie probleem te oorbrug aangesien die studente na hulle gunstelingmusiek luister en dit reeds ’n vorm van hersiening is om die woordeskat vas te lê. Verder is die liedjie self ’n bron van herhaling. Elke liedjie bestaan uit verse, ’n brug en ’n koor. Die koor word gewoonlik heelwat herhaal en daarom is ek van mening dat die lirieke van die koor (en die nuwe woordeskat wat in die koor voorkom) eerste aangeleer word as gevolg van die voortdurende invoer van dieselfde inligting.

Die gebruik van liedjies in woordeskatonderrig voldoen volgens Thornbury (2002:18) aan heelwat van die vereistes vir woordeskatonderrig.

Die gebruik van musiek in die taalklaskamer word al vir etlike jare ondersoek en navorsing wat spesifiek fokus op die gebruik van musiek vir die aanleer van woordeskat is onder meer Varonis en Gass (1982), Abbot (2002), Thornbury (2002), Šišková (2008), Brand en Li (2009), Chen (2011), Feric (2012) en Martín (2013).

Brand en Li (2009) toets die effektiwiteit van musiek met lirieke as hulpmiddel vir die aanleer van woordeskat, taalgebruik en betekenis vir volwasse studente van Engels as tweede taal in die Volksrepubliek van China. Die musiek is onder meer gebruik om luisterbegrip en leesbegrip te oefen en om grammatika en uitspraak aan te leer (Brand & Li, 2009:78). Die studente het almal dieselfde onderriginhoud ontvang en is deur dieselfde dosent vir ses lesse van 90 minute elk onderrig. Die studente is in drie groepe verdeel: een groep waar musiek altyd in die klas gebruik is, die tweede groep het net musiek helfte van die tyd geluister en die derde groep het nooit na musiek geluister nie. Die resultate van Brand en Li (2009) se studie toon dat diegene wat deurgaans aan Engelse musiek blootgestel is, beduidend beter punte as die ander twee groepe in die toetse behaal het. Hulle houding teenoor die aanleer van Engels was voorts meer positief en hulle het meer vertrouwe in die onderrigmetode gehad. Tog is daar bevind dat die studente wat nie na musiek

geluister het nie, beter presteer het as dié wat net die helfte van die tyd na musiek geluister het. Die studente wat nie na musiek geluister het nie (in plaas van helfte van die tyd) se houding teenoor die teikentaal en beheersing daarvan was ook beter (Brand & Li, 2009:80). Dié bevinding word daaraan toegeskryf dat die onreëlmatige gebruik van musiek verwarrend en steurend vir studente is wat konsekwentheid van onderrigmateriaal verkies. Die afleiding uit Brand en Li (2009) se resultate is dat wanneer musiek in die klaskamer gebruik word, dit konsekwent moet wees om nie die studente te verwar nie. Die gebruik van die musiek moet immers opbouend en nie afbrekend aan die leerproses wees nie.

Martín (2013) kom tot dieselfde gevolgtrekking as Brand en Li (2009) met betrekking tot die aanleer van woordeskat. Martín (2013) ondersoek die gebruik van musiek om woordeskat aan te leer teenoor die tradisionele metode van woordeskatonderrig. Martín (2013) definieer die “tradisionele metode” as woorde se betekenis wat aan studente verduidelik word en daarna word daar aktiwiteite om die woordeskat te oefen, gedoen. Die proefgroep en die kontrolegroep het albei dieselfde woordeskat behandel. Die proefgroep het van liedjies in die klas gebruik gemaak en die kontrolegroep het van die tradisionele metode gebruik gemaak. Die studente het ’n natoets een week na die afloop van die intervensie voltooi. Martín (2013) kom tot die gevolgtrekking dat studente wat na musiek geluister het (proefgroep) hoër punte in die natoets behaal het as die groep wat van die tradisionele metode (kontrolegroep) gebruik gemaak het.

Woordeskat- en uitspraakaanleer is gesamentlik in Chen (2011) se navorsing ondersoek. Die doel van die ondersoek was om vas te stel of musiekaktiwiteite Engelse uitspraak en woordeskat affekteer. Eenhonderd-agt-en-twintig studente in graad vier het aan die studie deelgeneem. Die studente het 12 weke lank onderrig ontvang om hulle woordeskat en uitspraak te help verbeter. Daar is ’n beduidende verskil tussen die uitspraak- en woordeskat se voor- en natoets van die proefgroep ná die gebruik van musiek in die klaskamer. Die uitspraak- en woordeskattoets van die kontrolegroep het egter nie beduidende verskille in die uitslae getoon nie. Chen (2011:89-90) se natoetsvraelys-resultate toon voorts dat die meeste van die studente dit geniet om Engels met behulp van musiek aan te leer. Verder het 84% van die studente aangedui dat musiek hulle belangstelling in Engels verhoog het en 83% sê dat hulle meer betrokke by die aanleer van Engels geword het.

Die gebruik van liedjies vir die ontwikkeling van Engelse spraakvaardighede word ook deur Romero, Bernal en Olivares (2012) ondersoek. Hulle het data ingesamel deur middel van observasies, daaglikse veldnotas, video’s en vraelyste. Hulle fokus op die uitbreiding van woordeskat, verbetering van Engelse uitspraak en motivering vir die aanleer van ’n vreemde taal.

Romero et al. (2012) kom tot die gevolgtrekking dat die deelnemers se woordeskat vergroot het, hulle uitspraak verbeter het en dat hulle ook deur die musiek gemotiveer is om die taal aan te leer.

Alhoewel die navorsers in die studies hierbo verskeie metodes gebruik om hul data in te samel, kom almal tot die slotsom dat musiek 'n waardevolle pedagogiese hulpbron is en inderdaad onder meer woordeskat verbeter; asook studente motiveer om 'n taal aan te leer. Myns insiens bevestig die ooreenstemmende resultate van die verskeie navorsers dat musiek die aanleer van woordeskat verbeter, mits die musiek konsekwent gebruik word, toeganklik vir die deelnemers en die gepaardgaande take gepas is.

2.4 Uitspraak

In hierdie afdeling word die uitspraakfoute van studente bespreek asook uitspraakonderrig en die gebruiklikheid van musiek in uitspraakonderrig en -leer.

Net soos woordeskat is uitspraak ook een van die belangrikste elemente in taalaanleer. In Donaldson (2000:1) se gids vir beginnerleerders van Afrikaans sê hy dat die bemeestering van uitspraak moontlik dié moeilikste aspek van Afrikaans is. Gilakjani en Ahmadi (2011:81) ondersteun dié stelling oor uitspraak in die algemeen. Uitspraak is bekend daarvoor dat dit so min aandag in die klaskamer geniet dat dit as die “Aspoestertjie” van taalaanleer bekend staan (Kelly, 1969:87 en Dalton, 1997 in Thanasoulas, 2000).

Voordat die onderrig van uitspraak bespreek word, is dit belangrik om die redes waarom studente uitspraakfoute maak (veral dieselfde taalgroepe), uit te lig. Dit is natuurlik in vreemdetaalstudente se leerproses om uitspraakfoute te maak veral omdat baie studente dikwels hul eerste taal as verwysingsraamwerk gebruik. Dit lei daartoe dat studente van dieselfde taalgroepe eenderse uitspraakfoute begaan wat toegeskryf kan word aan artikulatoriese instellings. Die artikulatoriese instellings word volgens Jenner (1997:38 in Świąciński, 2013:74) gedefinieer as die algemene uitspraakkenmerke wat almal onderliggend aan die verskillende klanke van 'n taal is en wat die verskil tussen 'n eerstetaalspreker en 'n nie-eerstetaalspreker duidelik uitlig ongeag die duidelikheid van hulle uitspraak. Artikulatoriese instellings is dus uitspraakkenmerke wat deur alle of die meeste sprekers van 'n taal gedeel word (Świąciński, 2013:74).

Hassan (2014:31) noem dat uitspraakfoute wat deur sprekers van vreemde tale gemaak word sistemies eerder as lukraak is. Ek stem saam met hierdie stelling, want daar is tot dieselfde gevolgtrekking in Sass (2014) gekom. Xhosa- en Engelssprekende studente was die twee grootste taalgroepe in die studie se steekproef. Albei taalgroepe se sprekers het beduidende

ooreenkomste in hul uitspraakfoute gehad. Xhosasprekendes het byvoorbeeld /myrə/ as [murə] uitgespreek en Engelssprekendes het /fɛrf/ as [vɛrf] uitgespreek (Sass, 2014:65 en 73). Moosa (1972) en Homiedan (1984) bevind in hul onderskeie navorsing dat Arabiessprekende studente wat Engels aanleer dieselfde uitspraakfoute maak. O'Connor (2003) se studie bevestig dat vreemdetaalsprekers die moeilike klanke van die vreemde taal vervang met bekende klanke uit hulle eerste taal waarvan die artikulasie naastenby ooreenstem met die moeilike klanke. Die foutiewe uitspraak van klanke kan volgens Hassan (2014:31) toegeskryf word aan, onder andere, die invloed van die eerste taal en uitspraakverskille tussen die vreemde taal en die eerste taal.

As gevolg van die verskillende invloede wat 'n effek op luistervriendelike uitspraak het, behoort uitspraak 'n geïntegreerde en integrale deel van taalaanleer te vorm aangesien taalaanleerders eerste die uitspraak van die taal moet bemeester voordat ander vaardighede soos lees en skryf aandag kan geniet (Wei, 2006:2, Griffiths, 2011 en Reid, 2014).

Elemente soos ritme en intonasie dien volgens Wei (2006:2) as ondersteuning in die kommunikasieproses, en dus moet enige taalaanleerder wat kommunikatiewe vaardighede wil ontwikkel, die uitspraak van 'n taal leer. Wong (1987 in Wei, 2006:2) beklemtoon dat as nie-eerstetaalsprekers nie die basiese uitspraak van 'n taal kan bemeester nie, hulle nie effektief verbaal sal kan kommunikeer nie, selfs al is hulle woordeskat en grammatika uitstekend. Hy brei sy argument uit deur te sê dat die belangrikheid van uitspraak duideliker is wanneer daar na die verband tussen uitspraak en luisterbegrip verwys word. Gespreksgenote verwag om mekaar in gespreksituasies te kan verstaan: luisteraars verwag om sekere patrone of ritmes en intonasie van sprekers te volg, terwyl sprekers dié patrone gebruik om effektief te kommunikeer. Luisteraars sal nie die betekenis van die boodskap verstaan as die ritme en intonasie verskillend is as wat tipies van die teikentaal is nie.

Uitspraakonderrig is egter oor die afgelope dekades afgeskeep. Volgens Gilbert (2008:42) is daar verskeie redes hiervoor. Die woord *uitspraak* laat mense uitsluitlik aan klanke wat verwar word, dink en dit lei tradisioneel tot die afhanklikheid van minimale paar-drilwerk. Chrystal (2008:307) omskryf *minimale pare* as twee woorde wat in betekenis verskil indien slegs een klank verander word; soos byvoorbeeld: “hand” en “hond” en “land” en “hand” (my eie voorbeelde). Hierdie manier van klanke onderrig as drilwerk is vervelig en behou nie die studente se aandag nie. Verder bied sommige handboeke uitspraak aan deur onpraktiese klem- en intonasieëls wat die studente moet onthou.

Varonis en Gass (1982) beweer dat die algehele verstaanbaarheid van 'n vreemdetaalspreker deur grammatika en uitspraak beïnvloed word. Dit is om dié rede dat eerstetaalsprekers dikwels nie-eerstetaalsprekers as onverstaanbaar beskou as hulle uitspraak nieluistervriendelik is (Techmeier, 1969:96 en Varonis & Gass, 1982). Dit is dus belangrik dat die uitspraak van vreemdetaalstudente luistervriendelik is sodat hulle verstaan kan word.

Volgens Elliott (1995:530) beskou dosente uitspraak as een van die minste bruikbare taalvaardighede en is daarom geneig om uitspraakonderrig op te offer om meer aandag aan ander areas van taalaanleer te skenk. Myns insiens is dit juis een van die belangrikste vaardighede aangesien nieluistervriendelike uitspraak tot byvoorbeeld misverstande kan lei – sien onder meer Techmeier (1969); Varonis en Gass (1982); Elliot (1995); Donaldson (2000); Gilakjani (2012) en Backley (g.d.).

Min navorsing is onderneem oor die onderrig van uitspraak waarskynlik as gevolg van die klein of geen rol wat uitspraak in die taalaanleerklaskamer speel. Conti (2016) het 'n lys van uitspraakonderrigmetodes saamgestel wat hieronder ter wille van oorsigtelikheid puntsgewys uiteengesit word.

1. Die belangrikste besluit wat aan die begin van enige taalkursus geneem word, is die keuse tussen akkuraatheid teenoor verstaanbaarheid. Kurrikulumontwerpers moet besluit tot watter mate akkurate uitspraak die mikpunt van onderrig is deur die volgende vrae te gebruik om op 'n gepaste benadering te besluit en hoe intensief uitspraak behandel word: Moet die studente deur 'n empatiese eerstetaalspreker verstaan word? Is byna-eerstetaaluitspraak die doel? Of is die doel êrens tussen die twee? Nadat hierdie besluit geneem is, kan daar in die kursus op die een of die ander gefokus word.
2. Die dosent kan ook besluit tussen intensiewe en uitvoerige onderrig. Die uitspraak van die doeltaal se foneme kan intensief oor die tydperk van 'n paar weke onderrig word of dit kan oor 'n aantal maande gedoen word deur elke dag 'n deel te onderrig. Volgens die literatuur oor tweedetaaluitspraak is uitvoerige onderrig die beste manier om uitspraak te onderrig (sien afdeling 2.4). Die intensiewe vorm van onderrig word gebruik indien die dosent voor 'n groot eksamen besef dat sekere foneme wat nie behandel is nie 'n negatiewe effek op studente se punte kan hê. Myns insiens behoort goeie kurrikulumbeplanning hierdie soort remediëringsprogram te voorkom aangesien dit baie druk op studente en dosente plaas wat weer ongunstig vir leer volgens Krashen se affektiewefilter-hipotese is. Ek stem saam met Conti (2016) dat die beste manier om uitspraak te onderrig, is deur dit uitvoerig oor 'n lang tydperk met genoeg herhaling

te doen aangesien die invoer herhaaldelik in die fonologiese sirkelsisteem gevoer moet word om uiteindelik in die langtermyngeheue vir outomatisasie gestoor te word.

3. Deduktiewe en induktiewe onderrig is nog metodes wat oorweeg kan word. Deduktiewe onderrig behels die tradisionele benadering waar die dosent die foneme aanbied en dit aan die studente verduidelik deur middel van die *presentation, practice, production*-volgorde (PPP-volgorde), wat in Afrikaans *aanbieding, oefening, produksie* is. Hierteenoor is die induktiewe benadering waar die studente die leiding neem omdat die studente die doeltaal se foneme moet beskryf, analiseer of tussen die foneme en die eerste taal van die studente onderskei. Die induktiewe metode het die voordeel dat dit groter kognitiewe beleggings van die studente vereis, maar dit is ook meer tydrowend. Die induktiewe benadering is onprakties in die geval van my navorsing, want daar is 'n groot variëteit van eerste tale in die klaskamer. Dit is om hierdie rede dat ek dosente wat studente van verskillende eerste tale in hulle klaskamer het, aanbeveel om eerder die deduktiewe benadering te volg. Die deduktiewe benadering steun sterk op die dosent se uitspraak as model vir die studente en moet daarom duidelik en korrek wees.
4. Daar is ook die opsie om spontane of beplande uitspraakonderrig te hê. 'n Beplande benadering implementeer uitspraakonderrig op 'n sistemiese manier aangesien die teikenfoneme herhaal word in verskillende eenhede van die werk. In hierdie benadering word die onderrig van die teikenfoneme (uitspraak) versigtig in die werkskemas ingebed. Dit is 'n meer deurdagte proses, maar een wat effektiewe integrasie toelaat met elke onderwerp wat behandel word. Aan die anderkant is spontane onderrig minder tydrowend en is gebaseer op die beginsel van “moet-dit-nie-regmaak-as-dit-nie-stukkend-is-nie”. Die dosent skenk slegs aandag aan 'n uitspraakprobleem wanneer daar besef word dat studente in 'n gegewe lesing 'n fout begaan. Die uitspraakles word daar en dan gedoen. Conti (2016) beveel aan dat hierdie benadering hoofsaaklik met meer gevorderde taalaanleerders gebruik word. Ek stem hiermee saam, want gevorderde taalaanleerders se uitspraak is meestal goed, maar soms begaan hulle klein uitspraakfoute wat aandag nodig het. Daarteenoor het beginnerklasse meer aandag nodig om die basiese uitspraak vas te lê. Met die benadering is dit noodsaaklik vir die dosent om deeglike kennis van die doeltaal se fonologie te hê en die dosent moet ook in staat wees om te kan improviseer. Conti (2016) verkies self die beplande benadering van die begin van die onderrig af, maar moedig dosente aan om nie van spontane onderrig weg te skroom indien dit nodig is nie.
5. Gekontekstualiseerde of afsonderlike lesse is nog twee metodes wat gevolg kan word. Die dosent besluit om die uitspraaklesse afsonderlik te doen, die uitspraaklesse met die onderrig van ander taalkundige inhoud te integreer of die twee benaderings te meng. Conti (2016) beveel die gebruik

van die vermenging van die twee benaderings aan. Die hoofredes hiervoor is dat tyd beperk in die klaskamer is en dat dit sistemiese herhaling bewerkstellig, maar terselfdertyd 'n mate van buigsaamheid het.

6. Uitspraak kan voorts onderrig word deur bewusmaking en outomatisasie. Volgens Conti (2016) is daar meer klem op bewusmaking en daarom word dit ook meer gebruik. In die bewusmakingsbenadering gebruik die dosent die model van uitspraak deur die doelfoneme eerste in isolasie en daarna deur die gebruik van woorde te onderrig. Die studente moet hierna die klanke en woorde hardop herhaal deur tongknopers en ander tipe driloefeninge. Tweedetaalaanleer verg die outomatisasie van ten minste drie vaardighede, naamlik: studente moet eerstens daartoe in staat wees om in die reseptiewe fase (“receptive phase”) te onderskei tussen foneme in die doeltaal en hulle eerstetaal; hulle moet tweedens die teikenfoneme akkuraat in isolasie en dertens in kombinasie met ander foneme op woord- of frasevlak in konteks met spontane mondelinge kommunikasie kan produseer. Deur die voorafgenoemde in gedagte te hou, is dit duidelik dat studente nie suksesvol sal wees om uitspraak aan te leer nie indien die bewusmakingsbenadering gebruik word. Om die drie voorafgenoemde vaardighede te outomatiseer, moet die volgende fases in onderrig ingesluit word om suksesvolle uitspraakaanleer te verseker (Conti, 2016):

Fase 1: 'n Modelleringsfase waarin die dosent modelleer hoe die teikenfoneme in klank omgeskakel word. Indien nodig, moet 'n beskrywende en analitiese fase geïmplementeer word waarin die verskille tussen eenderse (maar nie identiese nie) eerstetaal- en doeltaalfoneme verduidelik word of induktief afgelei word. Byvoorbeeld (my voorbeeld) wanneer die verskil tussen [x] in Afrikaans en [g] in Engels verduidelik word. Die dosent sal verduidelik dat in Afrikaans die klank stemloos is en stemhebbend in Engels.

Fase 2: 'n Reseptiewe bewusmaking- en onderskeidingsfase waarin die studente oefening kry in eerstens die paring van doeltaalfoneme met ortografiese voorstellings deur middel van die fonetiese alfabet van die klanke – soos byvoorbeeld die klank [ɔi:] word deur die letters /ooi/ voorgestel. Ek is van mening dat die gebruik van die fonetiese alfabet te moeilik vir studente is. Nie alle studente is vertrouwd met die Internasionale Fonetiese Alfabet (IFA) nie en dit mag hulle verder verwar. Ek stel voor dat in plaas daarvan dat die studente die fonetiese transkripsie van die woorde gebruik om met die ooreenstemmende ortografiese voorstelling te verbind, hulle na mondelinge klanke (deur byvoorbeeld musiek) luister en die klanke invul. Hulle kan selfs gapings in lirieke voltooi. Op hierdie manier word die studente se spelling, klankkorrelasie en luistervermoë ontwikkel en getoets. Studente moet tweedens tussen die foneme van die eerste taal en die doeltaal onderskei. Hulle moet

byvoorbeeld na die uitspraak van [y] deur 'n eerstetaalspreker van die doeltaal luister en daarna na 'n vreemdetaalspreker. Die taak hier is dat hulle die verskil in uitspraak moet identifiseer. Myns insiens is dit 'n goeie manier om studente sover te kry om die verskil in uitspraak te identifiseer, maar is nie 'n noodsaaklikheid vir die onderrig van die uitspraak nie.

Fase 3: 'n Produktiewe kommunikasie-oefeningfase is noodsaaklik vir outomatisering, want dit is goed en wel om die klanke in isolasie uit te spreek, maar dit is uiteindelik die doel om die klanke in werklikewêreldsituasies in verskillende kontekste, woorde, frases en sinne te gebruik. Semi-gestruktureerde take soos onderhoude, rolspel en inligtinggapings is almal van onskatbare waarde om studente oefening te gee.

Die onderrig van uitspraak eindig volgens Conti (2016) nie by die bogenoemde fases nie. Daar is soveel meer wat gedoen word om leer effektief vir studente te maak. Ongeag watter taal se uitspraak dit is, moet dit voortdurend inge oefen word in verskillende kontekste wat deur die dosent beheer word anders is dit moontlik dat die studente se uitspraak meer nieluistervriendelik kan word.

Die gebruik van liedjies in die vreemdetaalklasskamer is een van die metodes wat ondersteuning bied vir al drie die noodsaaklike fases hierbo genoem. Musiek laat die dosent toe om in 'n mate beheer uit te oefen oor die studente se uitspraak invoer en terselfdertyd word studente toegelaat om 'n uitspraakmodel van eerstetaalsprekers te ontvang. Op hierdie manier word "slegte" invoer beperk. Die luister na musiek verbeter studente se vermoë om die taal te hoor. Musiek lei die oor op om nuanses te hoor, want dit lei die oor om verskillende klanke te identifiseer en die studente word aan baie klanke herhalend blootgestel (Šišková, 2008:19). Musiek gee natuurlike ritme aan woorde en frases en help studente op só 'n manier om goeie uitspraak te gebruik. Melodieë en ritme help studente aan om in natuurlike kadans te praat (Šišková, 2008:19).

Ulate (2007) ondersoek die gebruik van Engelse musiek as hulpmiddel vir die aanleer van Engelse uitspraak. Wanneer daar op uitspraak gefokus word, kan studente geleer word om tussen minimale pare te onderskei wat tot begrip van eerstetaalsprekers se uitspraak lei omdat hulle fyn verskille in uitspraak kan hoor en produseer (Ulate, 2007:101-102).

Ulate (2007) verkry die resultate deur middel van 'n intervensie met uitspraak oefeninge en vraelyste. Die vraelyste meet studente se houding teenoor musiek en die uitspraak intervensie. Die vraelysresultate toon dat die studente 'n positiewe houding teenoor die aanleer van 'n taal deur middel van musiek het. Daar is tot dieselfde gevolgtrekking in Sass (2014:93) gekom: 68% van die deelnemers het aangedui dat musiek met die aanleer van uitspraak kan help. Die resultate van die

uitspraakintervensie toon voorts dat die gebruik van musiek in die klaskamer die uitspraak van die studente verbeter en dat hulle dit as 'n gunstige metode ervaar.

'n Voorbeeld-uitspraak oefening in die intervensie van Ulate (2007:102-105) is die gebruik van die liedjie, "Sand in my shoes", wat klanke bevat wat die Spaanssprekende studente moeilik vind om uit te spreek. Een van die aktiwiteit sluit in dat die studente die korrekte uitspraak van woorde moet kies. Die woorde word in fonetiese skrif volgens die Internasionale Fonetiese Alfabet geskryf: "Two (/wi:ks/ /wlks/) away (/fi:lz/ /flz/) like the whole world should've changed". Die studente moet die korrekte uitspraak omkring terwyl hulle na die musiek luister.

My kritiek teen hierdie studie is dat die studente wat nuwe tale aanleer, nie noodwendig vertrouwd met die Internasionale Fonetiese Alfabet is nie. Dit is daarom myns insiens nie 'n toeganklike manier vir die studente om die uitspraak van 'n taal aan te leer nie; veral omdat hulle gewone skrif lees en nie die Internasionale Fonetiese Alfabet nie. Die moeilikheidsgraad van die Internasionale Fonetiese Alfabet kan die studente van die doelwit om die uitspraak aan te leer, ontmoedig. Vir studente om uitspraak aan te leer, moet hulle die uitspraak wat hulle van die musiek hoor met die geskrewe vorm daarvan assosieer soos wat hulle in lees- en skryfwerk sal teëkom. Dit sal hulle help om die geskrewe vorme van woorde te herken wanneer hulle lees; asook die uitspraak daarvan. In my studie sal die studente na die musiek luister en die lirieke op papier volg. Op hierdie manier kan die uitspraak met die ooreenstemmende woorde geassosieer word en die uitspraak en ortografie van die teikentaal sodoende aangeleer word. Dit is op hierdie manier wat my studie van dié van Ulate (2007) verskil.

Ulate (2007) kom tot die gevolgtrekking dat die gebruik van musiek in die klaskamer help om die affektiewe filter te verlaag en sodoende is die studente meer ontvanklik vir leer. Ek stem saam met dié gevolgtrekking, maar is van mening dat die studente insae in die keuse van die musiek moet hê. Hulle eie keuse van musiek sal optimale verlaging van die affektiewe filter verseker en die studente laat voel asof hulle deel van hulle leerproses is. Die dosent moet natuurlik die keuse reguleer om seker te maak dat die musiek wel die studente met hulle opdrag sal help.

Een van die maniere om liedjies te benut is om dit vir fonologiese onderskeiding te gebruik aangesien die verandering van 'n sillabe gewoonlik gepaard gaan met die verandering van toonhoogte (Shön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz & Kolinsky, 2008:976). Techmeier (1969:96) is van mening dat om te sing die oor van die spreker instel om fyner na klanke te luister en dit korrek uit te spreek. Verder verbeter dit die korrekte artikulasie en aksentuering van woorde.

Baie dosente is volgens Engh (2013:113) geneig om uitspraak en woordeskat te dril ná die luister van musiek en dan 'n toets te doen. Verveelheid is dikwels die gevolg van die dril oefeninge in die klaskamer. Na my mening en vele ander navorsers moet musiek in die klaskamer pret en leersaam wees. Studente leer vinniger en makliker indien hulle iets doen waarvan hulle hou en nie verveeld is nie. Om te leer moet pret wees, veral met die gebruik van musiek, sodat studente geïnteresseerd en gemotiveerd kan bly om die doeltaal aan te leer (Techmeier, 1969:96).

2.5 Geheue en taalaanleer

Op hierdie stadium, ná die bespreking van woordeskataanleer en uitspraakaanleer asook die onderrig daarvan, is dit belangrik om na die rol van geheue in die taalaanleerproses te verwys. Geheue vertolk 'n noodsaaklike rol in die aanleer van woordeskat en uitspraak van vreemde tale in die algemeen (Papagno, Valentine & Baddeley, 1991:331 en Martin & Ellis, 2012:380-381). Linhart (1982:126 in Šišková, 2008:28) definieer geheue as “an organism’s ability to store, retain and subsequently retrieve information for a certain time”.

Die doel van hierdie afdeling is om lig te werp op die geheueprosesse wat taalaanleer moontlik maak en bevorder sodat dit in die onderrig- en leerproses geïmplementeer kan word.

Anderson (1983 en 1993) se aktiewe denkbeheermodel wat die verplasing van inligting vanaf die werkende geheue na die langtermyngeheue behels, word vervolgens kortliks bespreek. Daarna word die invoerverwerkingsmodel van VanPatten (1996, 2004 en VanPatten, Inclezan, Salazar en Farley, 2009) waarby Krashen (1982) se invoerhipotese aansluit, bespreek. Die multidimensionele geheuemodel (Baddeley, 2000a en 2000b), wat oor die verbetering van effektiewe leer handel, word daarna bespreek ter aanvulling van VanPatten se teorie oor hoe om leer effektief te maak. Die affektiewefilter-hipotese (Krashen, 1982) se rol met betrekking tot affektiewe faktore en hoe dit leer selfs meer effektief kan maak, word kortliks daarna bespreek.

2.6 Die Aktiewe Denkbeheermodel

Die aktiewe denkbeheermodel is deur Anderson (1983 en 1993) ontwikkel om te illustreer hoe die inligting van die werkende geheue na die langtermyngeheue verplaas word. Dié stoormodel voorsien 'n raamwerk waarbinne die aanleer van 'n taal, anders as die eerste taal, gekonseptualiseer word – soos ondersoek deur Mitchell en Myles (2004:102), Randall (2007:133) en Dörnyei (2009:19).

Squire (2004:173-174) postuleer dat die aktiewe denkbeheermodel veronderstel dat die onbeperkte langtermyngeheue as die bewustelik verklarende geheue en die handelingsgeheue geklassifiseer

word. Die verklarende geheue hanteer feitlike inligting en bevat herinneringe van definisies, name, datums, gesigte, konsepte, gebeurtenisse en idees. Die handelingsgeheue daarteenoor bevat herinneringe van aksies, vaardighede, gekondisioneerde reaksies en emosionele respons. Dit bevat dus volgens Weiten (2015:208) prosedurele herinneringe oor hoe om perseptueel-motoriese vaardighede uit te voer soos byvoorbeeld hoe om 'n fiets te ry of hoe jy oor iets op 'n sekere tydstep gevoel het.

Tulving (2002:3) verdeel die handelingsgeheue in twee subkategorieë, naamlik episodiese geheue en semantiese geheue. Albei het te make met feitlike inligting, maar die episodiese geheue werk met persoonlike feite en die semantiese geheue werk met algemene feite. Die episodiese geheue prosesseer chronologiese of tydelik-gedateerde herinneringe van persoonlike ervarings. Episodiese geheue is 'n rekord van alles wat 'n mens al gedoen, gesien en gehoor het; en wanneer dit alles plaasgevind het. Byvoorbeeld: “Ek het gister 'n manikuur gehad; daarom lyk my naels mooi.” Die semantiese geheuesistiem prosesseer aldus Weiten (2015:204) algemene kennis en word nie aan die tyd toe dit aangeleer is, verbind nie. 'n Voorbeeld hiervan is feitlike inligting soos Stellenbosch is in die Wes-Kaap of Werkersdag is op 1 Mei.

Alle kennis waaroor die mens beskik begin volgens Anderson (1983 en 1993) as verklarende kennis. Dié inligting word aangeleer deurdat dit eers in kleiner eenhede verdeel word. Slegs gedeeltes van hierdie inligting word na verloop van handelingkennis wat outomaties herroep kan word. Dit beteken dat die kennis herroep kan word sonder om bewustelik daarna te soek. Die inligting word deur middel van herhaling deur die verklarende geheue verwerk. Volgens Barcroft (2004:203) asook Pretorius en Mokhwesana (2009:56) dui die verwerking van inligting tot in die verklarende geheue daarop dat dit belangrik is dat aspekte soos woordeskat en uitspraak voortdurend in verskillende kontekste herhaal moet word sodat studente dit makliker kan onthou omdat hulle sodoende meer verbande het om te trek. Op hierdie manier is daar meer leidrade om inligting te aktiveer en te herroep. Du Toit en Nel (2014:80) is van mening dat herhaling in aktiwiteite toegepas moet word, sodat die studente die woordeskat [en uitspraak] van die doeltaal kan oefen asook om dit in die langtermyngeheue te stoor. Benewens die gebruik van aktiwiteite kan musiek ook as invoer gebruik word om inligting vas te lê.

Thornbury (2002:24-25) stel verskeie beginsels voor om onderrigmateriaal in die langtermyngeheue te stoor:

- Herroeping: Dit is aktiwiteite wat die herroeping van die nuwe materiaal benodig, byvoorbeeld om die nuwe woorde in sinne te gebruik.

- Spasiëring: Die werk wat die studente moet aanleer, moet oor 'n tydperk versprei word sodat die lading nie te veel of te min is nie.
- Pas: Daar moet geleentheid vir leerders se eie hersieningaktiwiteite geskep word.
- Gebruik: Nuwe inligting moet herhaaldelik en veral in verskeie kontekste gebruik word.
- Kognitiewe diepte: Hoe meer kognitief-eisende besluite studente oor inligting maak, hoe beter onthou hulle dit. Dit wil sê die studente moet hulself belê in die werk wat hulle doen deur daarvoor na te dink en krities daarteenoor te wees.
- Persoonlike organisasie: Die oordele wat studente oor inligting maak, is die effektiwste as dit persoonlik is. Hierdie siening sluit aan by Kahan en Johnson (1992:30) aangesien hulle navorsing reeds in 1992 bevind het dat inligting wat relevant tot iemand is, beter onthou word.
- Beelding: Studente onthou gevisualiseerde woorde beter en daarom word aanbeveel dat studente selfs abstrakte woorde met 'n mentale beeld moet assosieer. In hierdie geval is dit wys om veral nuwe inligting met prente of werklike voorbeelde te assosieer.
- Motivering: Sterk motivering moedig studente aan om meer tyd met hersiening en oefening deur te bring.

Studente wat vir die eerste keer 'n nuwe taal hoor, onderskei glad nie tussen verskillende klanke en woorde wanneer gepraat word nie. Hoff en Naigles (2002:420) postuleer dat aanleerders van 'n nuwe taal moet leer om klankpatrone (woorde) uit klankstrome te isoleer en betekenis aan die klankpatrone wat hulle hoor, te heg. Du Toit en Nel (2014:81) is van mening dat studente nooit hulle volle potensiaal bereik nie tensy hulle oor 'n woordeskat beskik. Studente moet eksplisiet bewus gemaak word van taalaspekte wat behandel of vanselfsprekend aanvaar word ten einde in die verklarende geheue opgeneem te word. Die inligting sal mettertyd outomatiseer, in die langtermyngeheue verwerk en geberg word (Du Toit & Nel, 2014:81).

Vervolgens word die invoerverwerkingsmodel en die invoerhipotese bespreek word.

2.7 Invoerverwerkingsmodel en Invoerhipotese

VanPatten (1996) verduidelik hoe die inligtingverwerkingsprosesse (in die werkende geheue) funksioneer en inligting vanaf die invoerfase tot die langtermyngeheue verwerk. Dit verduidelik met ander woorde hoe die inligting wat studente hoor, aangeleer word. Die manier hoe invoere verwerk word, word eerstens deur die invoerhipotese van Krashen (1982) verduidelik aangesien beide die dosent en die studente bewus moet wees van hoe hulle inligting berg omdat dit voordelig is om die leerproses te vergemaklik.

Gass (1997:1) beskryf die belangrikheid van invoere se rol in die tweedetaalverwerwingveld as “[P]erhaps the single most important concept [...] It is trivial to point out that no individual can learn a second language without input of some sort”. Krashen (1982:20) verklaar dat mense taal deur verstaanbare invoere verwerf. Die formule wat hy daarvoor gebruik, is $i + 1$, waar die i die studente se huidige kennis van taal verteenwoordig en die $+1$ die studente se volgende vlak van kennis, wat net effens hoër as die huidige vlak is. In my ondervinding met studente is dit wel die geval, want sodra kennis bo hulle vlak is, soek hulle bronne om die onverstaanbare te verstaan en sodoende leer die studente die inligting aan. Die studente verstaan die invoer wat $i + 1$ bevat waar “verstaan” in hierdie geval gedefinieer word as die studente wat op die inhoud van die boodskap fokus in plaas van op die vorm van die boodskap.

Volgens Krashen (1982:21) kan vlotheid in spraak nie direk aangeleer word nie. Dit kom oor tyd op sy eie na vore soos die studente meer inligting van die taal in die langtermyngeheue stoor. Die beste manier, aldus Krashen (1982:21), om spraak te leer, is om verstaanbare invoere te voorsien. My studie sluit aan by dié siening, want die studente moet genoegsame invoer in die taal se uitspraak ontvang om sodoende ’n “luistervriendelike” model vir uitspraak te ontvang; asook invoere in woordeskat om nuwe woorde uiteindelik aan te leer. Die gebruik of vlotheid van die uitspraak is direk gekoppel aan die hoeveelheid invoere wat die studente ontvang. Dit wil sê indien daar genoegsame invoer ontvang word, word die uitspraak luistervriendelik.

VanPatten (1996, 2004) en VanPatten et al. (2009) se invoerverwerkingsmodel sluit aan by die invoerhipotese van Krashen deurdat dit volgens Mitchell en Myles (2004:187) en Randall (2007:154) probeer verklaar hoe taalname verwerk word. Marsden (2007:572) postuleer dat dié model ’n stel hipotese bevat wat taaleienskappe voorstel waarop studente fokus wanneer hulle ’n addisionele taal hoor of skryf.

Onderstaande model sit kortliks uiteen hoe studente uit nuwe inligting betekenis kan vorm en die betrokke geheueprosesse en wat uiteindelik daartoe lei dat die inligting in die vorm van verbale of geskrewe kommunikasie herroep kan word. Die twee hoofbeginsels en subbeginsels van VanPatten (2004:14-25) se invoerverwerkingsmodel is soos volg (deur my vertaal en aangepas):

Tabel 2.1: VanPatten se invoerverwerkingsmodel (2004)

Die voorrang vir betekenis-beginsel: Die studente verwerk invoer vir betekenis voordat hulle dit vir vorm verwerk.	Die voorrang vir inhoudswoorde-beginsel	Studente verwerk eers basiswoorde, byvoorbeeld “hond” of “loop” voordat hulle ander tipe woorde verwerk.
	Die voorrang vir leksikale voorkeur-beginsel	Studente is geneig om op leksikale items ⁷ , te steun vir betekenis eerder as op grammatikale items ⁸ wanneer albei dieselfde semantiese inligting bevat.
	Die voorkeur vir geen oortolligheid-beginsel	Studente is meer geneig om nie-oortollige betekenisvolle grammatikale vorme te prosessee voordat hulle oortollige betekenisvolle grammatikale vorme prosessee.
	Die betekenis-voor-geen-betekenis-beginsel	Studente is meer geneig om betekenisvolle grammatikale vorme voor nie-betekenisvolle vorme te prosessee ongeag oortolligheid.
	Die beskikbaarheid van hulpbronne-beginsel	Vir die studente om óf oortollige betekenisvolle grammatikale vorme of nie-betekenisvolle vorme te prosessee, moet die algehele sinsbetekenis nie die beskikbare hulpbronne dreineer nie.
	Die sinsligging-beginsel	Studente is geneig om items wat aan die begin van die sin is te verwerk voordat hulle items wat aan die einde van die sin is te verwerk.

⁷ 'n *Leksikale item* is 'n taaleenheid wat 'n spesifieke area of betekenis verteenwoordig wat 'n unieke patroon van voorkoms met ander leksikale items het (Sinclair, Jones & Daley, 2004:9).

⁸ 'n *Grammatikale item* is 'n eenheid van taal wat sy teenwoordigheid in teks het as gevolg van sy grammatikale funksie eerder as betekenis soos by 'n leksikale item (Sinclair et al., 2004:9).

Die eerste naamwoord-beginsel: Studente is geneig om die eerste naamwoord of voornaamwoord in 'n sin as die subjek te prosesseer.	Die leksikale semantiese-beginsel	Studente kan op die betekenis van woorde, waar moontlik, steun, in plaas van die eerste naamwoord-beginsel om die sin te interpreteer.
	Die waarskynlikhede van gebeurtenisse-beginsel	Studente mag, waar moontlik, staatmaak op die waarskynlikheid van gebeurtenisse, in plaas van die eerste naamwoord-beginsel om die sin te interpreteer.
	Die kontekstuele beperkingsbeginsel	Studente kan minder op die eerste naamwoord-beginsel staatmaak indien die voorafgaande konteks die moontlike interpretasie van 'n bysin of sin beperk.

Alle verstaanbare inligting waaraan studente blootgestel word, is volgens VanPatten (2002:757) invoere. Drie afsonderlike fases kom volgens Du Toit en Nel (2014:81) in die Invoer-verwerkingsmodel voor, naamlik: invoer, inname en uitvoer. Corder (1967:165) tref 'n belangrike onderskeiding tussen “invoer” en “inname”. Invoer verwys na wat vir die studente beskikbaar is en inname verwys na wat eintlik geïnternaliseer word terwyl uitvoer volgens Chrystal (2008:345) verwys na “a sentence which is produced after the application of a rule or set of rules. It contrasts with input, which refers to the linguistic construct which triggers the application of a rule.”

Du Toit en Nel (2014:82) noem dat vir leer om suksesvol plaas te vind, moet die inname-inligting geanaliseer word. Die analise van inname-inligting is ten doel om vas te stel watter inligting vir die studente verstaanbaar is en om problematiese inligting, uit te lig. Die problematiese inligting moet eksplisiet onderrig word met behulp van byvoorbeeld effektiewe visuele (asook ouditiewe) hulpbronne. Hierdie proses vind in die werkende geheue plaas en stoor daarom net beperkte inligting. Daar is dus nie enige plek vir oortollige inligting nie. Indien die inligting meer is as wat die werkende geheue kan stoor, word van die inligting uitgevee om plek vir nuwe inligting te maak. Dit staan dan bekend as inligting wat vergeet word.

VanPatten se eerste beginsel, dat betekenis voor vorm verwerk word by die verbinding van leksikale vorm aan betekenis en funksie, begin reeds tydens die invoerproses. Die leksikale vorm op

hierdie stadium word nog nie met betekenis verbind nie en ook nie verwerk nie. Die leksikon word voor morfosintaksis⁹ verwerf (Klein, 1986, Gass, 2003, Clahsen & Felser, 2006). VanPatten (2002:757-761) en Marsden (2007:511) postuleer dat wanneer 'n addisionele taal aangeleer word, fokus studente aanvanklik op inligting met kommunikatiewe waarde wat volgens Altarriba en Bauer (2004) en Duthie, Nippold, Billow en Mansfield (2008) daartoe lei dat studente konkrete konsepte vinniger as abstrakte konsepte aanleer.

In die geval van hierdie navorsing is die Afrikaanse musiek met lirieke die outentieke invoer wat die studente ontvang. Die musiek is verstaanbaar op die studente se huidige kennisvlak (dit wil sê dit bevat elemente wat hulle verstaan), maar is ook verteenwoordigend van hul volgende vlak van kennis (dit wil sê dit wat hulle nog nie verstaan nie, maar kan aanleer). Die studente ontvang invoer van eerstetaalsprekers deur na musiek te luister. Little (1983), Domoney en Harris (1993), Good, Russo en Sullivan (2015:627-628) en Akbary, Shahriari en Fatemi (2016:1) bevind dat musiek 'n groot bron van taalaanleer binne en buite die klaskamer is. Dié navorsers sê ook dat die blootstelling aan outentieke taal 'n belangrike faktor is om taalaanleer te bevorder. Deur musiek as invoer te gebruik, onderskei die studente tussen die verskillende lettergrepe van woorde. Hulle leer voorts die ouditiewe- en spraakfunksies wat toonhoogte, toonkleur, intonasie, tydsberekening, ritme, artikulasie en klem insluit (Crumpler, 2013). Die afleiding word dus gemaak dat gepaste musiek vir die gebruik in 'n Afrikaans-taalklaskamer inligting van kommunikatiewe waarde bevat.

Die volgende logiese stap is om ondersoek in te stel na hoe studente invoer effektief in die werkgeheue kan prosesseer om in die langtermyngeheue geberg te word. Die multidimensionele geheuemodel van Baddeley (2000a en 2000b) word om hierdie rede bespreek en daarna word die affektiewefilter-hipotese van Krashen (1982) kortliks bespreek en hoe dit taalverwerwing beïnvloed.

2.8 Multidimensionele geheuemodel van Baddeley

Eers is daar volgens Bower (2000:19-21) en Baddeley (2000b:77-78) geglo dat die korttermyngeheue slegs op die fonologiese sisteem staatmaak om inligting vir kort tydperke te onthou, maar latere navorsing toon dat daar heelwat probleme met die korttermyngeheuemodel is. Baddeley en Hitch (1974 in Baddeley, 2007) en Baddeley (1986, 1992, 2001, 2007) bewys dat die korttermyngeheue nie slegs tot fonemiese enkodering beperk is nie en meer is as net 'n eenvoudige herhalingbuffer soos dit oorspronklik voorgestel is. Die doel van Baddeley se navorsing volgens

⁹ Chrystal (2008:315) definieer *morfosintaksis* as 'n term wat verwys na "grammatical categories or properties for whose definition criteria of morphology and syntax both apply, as in describing the characteristics of words."

Weiten (2015:202) was om te bewys dat daar meer funksies in die korttermyngeheue is as wat voorheen bekend was.

Baddeley (1986, 1992, 2001, 2007) stel 'n meer komplekse werking van die korttermyngeheue voor wat hy die werkende geheue noem. Baddeley se model van die werkende geheue bevat steeds die beperkte kapasiteit en stoorlengte wat in die oorspronklike korttermyngeheuemodel voorkom. Die werkende geheue bestaan aldus Baddeley (2000a:418) uit vier interafhanklike komponente, naamlik die visueelruimtelike sisteem (“visuospatial sketchpad”), die fonologiese sirkelsisteem (“phonological loop”), die sentrale beheerstelsel (“central executive”) en die episodiese buffersisteem (“episodic buffer”).

Die visueelruimtelike sisteem hou verband met betekenis en die visuele sintuie. Dit verwerk visuele en ruimtelike inligting, byvoorbeeld vorm, kleur en beweging (Du Toit & Nel, 2014:84). Dit laat ook 'n mens toe om tydelik visuele inligting te berg en manipuleer. Hierdie sisteem is volgens Weiten (2015:201) in werking wanneer iemand byvoorbeeld hulle kamer wil herorganiseer en die meubels op verskillende plekke in hulle gedagtes plaas.

Die fonologiese sirkelsisteem is die belangrikste sisteem vir hierdie navorsing en word daarom meer breedvoerig as die res bespreek.

Baddeley (2000a:418) is van mening dat die fonologiese sirkelsisteem 'n belangrike rol in taalverwerwing met betrekking tot die leer van uitspraak en die ontwikkeling van woordeskat speel. Volgens Baddeley, Gathercole en Papagno (1998:158) is die doel van die fonologiese sirkelsisteem nie om bekende woorde te onthou nie, maar wel om nuwe woorde aan te leer. Dié subsisteem dien as 'n gespesialiseerde bergingsisteem vir spraakgebaseerde inligting wat die vermoë het om invoere te “hoor” en te herhaal. In die geval van geskrewe inligting word die visuele analise in die fonologiese stoor gevoer met behulp van die subvokale sisteem en die gebruik van die artikulatoriese sisteem. Hierdie sisteem word ook gebruik vir verbale uitsette, wat in die geval van verbale uitinge tot ouditiewe invoer sal lei wat op sy beurt weer in die fonologiese stoor ingevoer word (Baddeley et al., 1998:170).

Baddeley et al. (1998:158) beweer dat alle verbale inligting, byvoorbeeld klanke, deur die fonologiese sirkelsisteem verwerk word en noodsaaklik is vir die aanleer van uitspraak en woordeskat. Baddeley et al. (1998:162-163) stel voor dat om die klanke (uitspraak) van nuwe woorde na te boots 'n natuurlike strategie is wat ten doel het om woordeskataanleer 'n hupstoot te gee deur die fonologiese sirkelsisteemvoorstellings van fonologiese strukture van woorde te verbeter. Daar is oorwegende bewyse van die aanname dat nabootsing 'n beduidende rol in

woordeskaf- en uitspraakaanleer speel. Hierdie bewyse dui daarop dat nabootsing van nuwe fonologiese vorms inderdaad die langtermyn fonologiese leer van nuwe woorde bevorder. Verskeie eksperimentele studies waarna Baddeley (1998:162-163) verwys, onder meer Bloom, Hood, en Lightbown (1974 in Baddeley, 1998) Coggins en Morrison (1981 in Baddeley, 1998) en Masur (1995 in Baddeley, 1998) stem ooreen oor 'n eenvoudige model vir die aanleer van nuwe woorde en uitspraak. Hierdie navorsers postuleer dat die aanleer van die klankstrukture van onbekende fonologiese woorde van die beskikbaarheid van voldoende voorstellings (invoer) van die klankstruktuur in die fonologiese sirkelsisteem afhanklik is. Dus kom dit voor asof die fonologiese sirkelsisteem kritieke invoer vir die konstruksie van meer permanente fonologiese strukture wat in die mentale leksikon gestoor word, voorsien.

Dié sisteem word deur Baddeley (2012:11) as 'n “slaafsisteem” beskryf; wat glad nie 'n “slim” sisteem is nie. Dit het nie enige kapasiteit om aandag te beheer of besluite te neem nie. Dit stel die sisteem voor wat verantwoordelik is vir die fonologiese korttermyngeheue wat volgens Baddeley et al. (1998) en Henry (2011:4) die vermoë het om klein hoeveelhede ouditiewe inligting vir kort tydperke te stoor. Baddeley en Hitch (1974 in Baddeley, 2012:7) en Baddeley (2012:7) verdeel die sisteem in twee subkomponente: die fonologiese stoor (“phonological store”) en die artikulatoriese repetisiemeganisme (“articulatory rehearsal mechanism”).

Dit is in die fonologiese stoor waar die ouditiewe materiaal vir kort tydperke gestoor word. Die fonologiese stoor is passief, want dit hou slegs die inligting, is tydsensitief en die inligting vervaag vinnig. Die inligting in die fonologiese stoor word dikwels as die geheuespoor (“memory trace”) beskryf en die vinnige verval van dié inligting as geheuebederf (“memory decay”). Geheuebederf weerspieël die feit dat voorstellings wat in die fonologiese stoor gehou word, tydelike eerder as akkurate en duursame voorstellings van die inligting wat teëgekomp word, is. Die geheuebederf vind so vinnig plaas dat die fonologiese stoor slegs omtrent twee sekondes lank spraakgebaseerde inligting kan stoor (Baddeley et al., 1998:158).

Die artikulatoriese repetisiemeganisme word gebruik om die inligting in die fonologiese stoor op te sê om die vinnige verval van die inligting te voorkom. Die proses van resitering word artikulatoriese repetisie (“articulatory rehearsal”) of mondelinge repetisie (“verbal repetition”) genoem. Dit word volgens Henry (2011:56) en Baddeley (2012:6) gewoonlik intern gedoen aangesien inligting voortdurend in die fonologiese korttermyngeheue gevoer word sonder om dit hardop te sê, maar steeds “gehoor” word. Artikulatoriese repetisie is 'n goeie manier wat gebruik word om die kapasiteit van die fonologiese korttermyngeheue te verbeter of te vergroot. Deur die inligting te herhaal, word dit weer in die fonologiese stoor ingevoer waar dit onmiddellik weer

begin vervaag. Artikulatoriese repetisie is dus soos 'n bandopname wat slegs omtrent twee sekondes duur.

Die sentrale uitvoerende beheerstelsel beheer die ontplooiing van aandag deur die fokus van aandag te verander en te verdeel waar dit nodig is. Die sentrale uitvoerende beheerstelsel koördineer volgens Weiten (2015:201-202) die aksies van ander sisteme.

Die episodiese buffersisteem is 'n tydelike, beperkte kapasiteitstoor wat die verskillende komponente van die werkende geheue toelaat om inligting te integreer. Dit laat studente toe om oor inligting te besin, dit te manipuleer of te verander (Baddeley, 2000a:421, Du Toit & Nel, 2014:84 en Weiten, 2015:202).

Noudat die verwerking van inligting vanaf die invoerproses tot die opname daarvan in die langtermyngeheue kortliks bespreek is, is dit verder belangrik om na die affektiewe faktore se invloed op die leerproses te kyk. Krashen (1982) se affektiewefilter-hipotese word vervolgens bespreek om ondersoek in te stel na hoe leer nog meer effektief gemaak kan word deur die monitor van affektiewe filters.

2.9 Die Affektiewefilter-hipotese

Krashen (1982:31) argumenteer in sy affektiewefilter-hipotese dat 'n student optimaal in 'n omgewing van lae angs, selfvertroue en hoë motivering leer. Dié hipotese demonstreer hoe affektiewe faktore met tweedetaalverwerwing verband hou aangesien Krashen (1982:30) van mening is dat die invoerhipotese nie genoeg is om taalverwerwing te verseker nie, maar dat die taalaanleerders ook ontvanklik vir die invoer moet wees. Die affektiewe faktore word vervolgens bespreek.

Krashen (1982:30-32) se hoofuitgangspunte van die affektiewefilter-hipotese is soos volg:

- 'n Verhoogde affektiewe filter kan invoere blokkeer.
- 'n Verlaagde affektiewe filter laat die invoere “dieper tref” om sodoende verwerf te word.
- Die affektiewe filter is vir individuele verskille in tweedetaalverwerwing verantwoordelik.
- Die affektiewe filter is nie van toepassing op eerstetaalverwerwing nie: verwerwers van eerste tale het dit nie of gebruik dit nie.

Krashen se hipotese fokus op drie affektiewe faktore: motivering, angs en selfvertroue. Ander navorsers soos Dörnyei (1998), Bernard (2010), Trinick (2011) en Engh (2013) is ook van mening dat die aanleer van 'n taal deur dié faktore beïnvloed word.

Motivering

Brown (1994:152) definieer motivering as “an inner drive, impulse, emotion or desire that moves people to a particular action”. DeAndres (2003:98) beweer dat motivering noodsaaklik in die tweede- en vreemdetaalveld is terwyl studente met baie motivering volgens Krashen (1982:31) gewoonlik beter in taalverwerwing presteer. Crookes en Schmidt (1991:489) argumenteer dat intrinsieke motivering (motivering wat uit die belang in die aktiwiteit self spruit) onafhanklik van die beloning, voorkeur in die taalverwerwingklas moet geniet. Kassam, Gilbert, Swencionis en Wilson (2009) ondersoek die verband tussen geheue en motivering. Wanneer inligting as belangrik by enkodering beskou word, is mense meer geneig om moeite te doen om inligting op ’n manier wat toekomstige oproep vergemaklik, te organiseer (Kassam et al., 2009:552). Kassam et al. (2009:551-552) het ses foto’s gebruik en deelnemers gevra om daarna te kyk – die motivering om die foto’s te onthou, is by of enkodering of herroeping gemanipuleer deur middel van die aanbod van ’n finansiële bonus vir elke feit wat hulle oor ’n teikenpersoon onthou. Die resultate toon dat verhoogde motivering om te onthou lei tot beter herroeping van inligting indien die manipulasie by enkodering plaasvind. Indien die manipulasie tydens herroeping plaasvind, het dit slegs ’n klein effek. Dus kan enkoderingprosesse verbeter word deur sterk motivering.

Selfvertroue

Studente met selfvertroue en ’n goeie selfbeeld vaar volgens Krashen (1982:31) gewoonlik beter in tweedetaalverwerwing. Die studente moet die selfvertroue hê om die taal te kan praat om sodoende byvoorbeeld uitspraak te oefen. Dit is ten voordeel van studente om terugvoering van ’n dosent of eerstetaalspreker oor die uitspraak te kry. Myns insiens is die gebruik van terugvoer in die klaskamer belangrik sodat studente weet of hulle op die regte pad met uitspraak en woordeskat is of nie. Die terugvoer laat ook toe dat die patrone wat positiewe versterking kry, behoue bly (Hadley, 2001 in Pinsonneault, 2008:47).

Angs

Taalverwerwing is ’n veeleisende taak en dit wek heelwat angs by studente wat as ’n negatiewe faktor in taalverwerwing beskou. DeAndres (2003:98) verwys na verskeie taalonderrigmetodes wat aanbeveel dat angsvlakke so laag moontlik gehou word. Hoe minder angstig die studente is, hoe meer sal die studente bereid wees om te leer (Krashen, 1982:31).

Navorsing soos dié onderneem deur Merriam (1964), Coe (1972), Claerr en Gargan (1984), Wilcox (1995) en Engh (2013) oor die verband tussen affektiewe filters en die gebruik van musiek in die taalklaskamer, toon dat musiek die affektiewe filter verlaag en studente help om ontspanne te wees

en sodoende meer ontvanklik vir die aanleer van die doeltaal. Jensen (1995) se navorsing toon voorts dat daar kritieke skakels tussen emosies en kognisie is. Jensen (1995) kom tot die gevolgtrekking dat studente met 'n positiewe gemoedstoestand in staat is om beter te leer en inligting te herroep as studente met 'n negatiewe gemoedstoestand. Die affektiewe faktore dien as 'n filter wat die hoeveelheid invoer na studente se brein filtreer. Byvoorbeeld, studente wat angstig of ongemotiveerd is se invoer sal minder wees as studente wat gemotiveerd en nie angstig is nie. Een van die redes hiervoor is dat ongemotiveerde studente nie invoere sal soek soos gemotiveerde studente nie (Stevick, 1976 in Krashen, 1982:31). Ongemotiveerde studente is ook meer geneig om minder aandag aan invoere te skenk en daarom sal hulle minder inligting verwerk en in die langtermyngeheue berg (Vandergrift & Goh, 2009:396).

In my navorsing word die affektiewe filter verlaag deur die studente na 'n musiekgenre van hul keuse in Afrikaans te laat luister. Op hierdie manier maak die verlaagde affektiewe filter die studente meer ontvanklik vir die invoer sodat hulle kanse groter word om die uitspraak en woordeskat van die doeltaal aan te leer.

Die belangrikheid van betekenisvolle invoer wat 'n bydrae tot die leerproses lewer, word deur die bespreking van die aktiewe denkbeheermodel, invoerverwerkingsmodel, invoerhipotese asook die multidimensionele geheuemodel beklemtoon. Die affektiewe hipotese beklemtoon verder dat die emosies van die studente self ook 'n rol speel en in die klaskamer in ag geneem moet word. Die invoer moet betekenisvol, interessant en nie te moeilik of te maklik wees nie. Enige afwykings hiervandaan kan tot oneffektiewe leer lei.

2.10 Taakgebaseerde teoretiese benadering

Die doel van die taakgebaseerde teoretiese benadering in hierdie navorsing is om as raamwerk vir die onderrig van woordeskat en uitspraak te dien. In die onderrigproses word die kennis van die rol van die geheue in die aanleerproses en onderrig- en leermetodes – soos in die literatuurstudie bespreek – benut deur dit toe te pas. Die teoretiese taakgebaseerde teorie word vervolgens bespreek met die fokus op die kernaspekte van die benadering, die rol van take in die onderrigproses en die evaluasies wat vir voltooiide take gebruik kan word.

Die taakgebaseerde teoretiese benadering het volgens Jeon en Hahn (2006 in Hismanoglu & Hismanoglu, 2011:46) 'n belangrike onderrigbenadering in die veld van taalverwerwing geword in terme van die ontwerp van kommunikatiewe take om studente se werklikewêreld-taalgebruik te verbeter. Binne die taakgebaseerde benadering word taalleer as 'n ontwikkelende proses beskou wat kommunikasie en sosiale interaksie bevorder deur die blootstelling aan betekenisvolle take op 'n

natuurlike manier, eerder as 'n produk deur die internalisasie van taalitems deur inoefening (Hismanoglu & Hismanoglu, 2011:49). Die taakgebaseerde benadering word al vir die afgelope dekade as 'n effektiewe onderrigbenadering beskou wat deeglik in teorie en op navorsing soos dié van Bygate, Skehan en Swain (2001), Ellis (2003), Johnson (2003), Nunan (2004), Leaver en Willis (2005) en Van den Branden, Bygate en Norris (2009) gebaseer is.

Volgens Richards en Rodgers (2001) verwys hierdie benadering na 'n taalonderrigbenadering wat gebaseer is op die gebruik van take as kern vir beplanning en onderrig. Voorstanders van die benadering stem saam oor onder meer die volgende kerneienskappe (Swan, 2005:377):

- a. Taalonderrig behoort “natuurlike” taalgebruik in te sluit, wat op take gebaseer is wat op betekenis eerder as grammatika fokus.
- b. Dit is leerdergesentreerd eerder as opvoedergesentreerd. Volgens navorsers soos Willis (1996:18), Ellis (2006:10), Willis en Willis (2007:148) en Nunan (2010:12) tree die dosent as diskoersfasiliteerder eerder as oordraer van kennis op.
- c. Die fokus is op betekenis eerder as op grammatika. Daar word slegs op grammatika gefokus wanneer dit per toeval in gesprekke of lesse voorkom.

Take is 'n kernaspek van die benadering en het volgens Nunan (2004:1) belangrike elemente in sillabusontwerp, klaskameronderrig en leerderassessering geword. Verskeie navorsers gee definisies van 'n taak, waarvan enkeles hieronder gegee word:

1. Long (1985:89): “A task is a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form [...]. In other words, by ‘task’ is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between.”
2. Breen (1987:23): “Any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertook the task. ‘Task’ is therefore assumed to refer to a range of work plans which have the overall purposes of facilitating language learning – from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision-making.”
3. Nunan (1989:4): “A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.”

4. Willis (1996:23): “Tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.”
5. Klapper (2003:35): “Essentially they are meaning-based activities closely related to learners’ actual communicative needs and with some real-world relationship, in which learners have to achieve a genuine outcome (solve a problem, reach a consensus [...]) and in which effective completion of the task is accorded priority.”
6. Adendorff (2012:34): “’n Stuk klaskamerwerk waar studente wat die Afrikaanse Taalverwerwingskursusse volg, die taal moet verstaan, manipuleer, gebruik of al drie afwisselend toepas of benut, terwyl hulle aandag gevestig word op die mobilisering van hul grammatikale kennis om betekenis oor te dra.”

Vir die doeleindes van hierdie tesis word die volgende definisie gebruik, wat op die definisie van Adendorff (2012:34) gebaseer is: ’n Taak is ’n stuk werk met ’n kommunikatiewe doel of uitkomst wat in die taalaanleerklaskamer onderneem word om die teikentaal te verstaan, te gebruik, verbaal en nie-verbaal oor te dra en te manipuleer terwyl die fokus op die vorm en betekenis van woordeskat en uitspraak is om sodoende woordeskat en uitspraak te verbeter.

Willis (1996), Ellis (2003) en Herrero (2006) is van mening dat alle take uit drie fases bestaan, naamlik die voortak, die taak en die nataak. Hierdie fases word in my navorsing gebruik om woordeskat en uitspraak te onderrig. Die voortak berei die studente voor om die taak te voltooi. Dié fase het twee basiese funksies: eerstens om die onderwerp bekend te stel en belangstelling in die taak te wek, en tweedens om onderwerpverwante woorde, frases en teikensinne te aktiveer wat met die taak en kommunikasie help. Tydens die taak werk die studente in pare of groepe om die taak te voltooi deur enige hulpbronne tot hulle beskikking te gebruik. Na die afloop van die taak, berei die studente ’n geskrewe of mondelinge verslag vir die res van die klas voor.

Die sukses en doeltreffendheid van die taak hang daarvan af om die taak op en vir die gepaste vlak te ontwerp. Calvert en Sheen (2015:227) beweer dat dit noodsaaklik vir die sukses van taakgebaseerde onderrig is dat dosente take vir die gepaste vlak ontwerp en implementeer sodat die studente daarmee kan omgaan en effektief vanuit die voorsiene materiaal kan leer. Die behoeftes en kennisvlakke van studente moet volgens Lazaraton (2001:104-105) in ag geneem word wanneer onderrig beplan word en plaasvind.

Ellis (1997 en 2003) stel ’n raamwerk vir die evaluering van take met die volgende drie opsies voor: Dit moet studentegebaseerd wees, wat beteken dat die mate waartoe die studente die taak nuttig vind en/of geniet. Dit moet tweedens responsgebaseerd, wat die voorspelde taakuitkomst met die

eintlike uitkomst van die studente vergelyk en derdens moet dit leergebaseerde evaluasies bevat, wat poog om die mate van leer wat plaasgevind het as gevolg van die taak, te meet. Hierdie raamwerk word slegs vlugtig bespreek aangesien twee van die drie evaluasies in die navorsing gebruik word.

Studentegebaseerde evaluasie vind plaas deur die gebruik van vraelyste om studente se persepsie van 'n taak te meet. Die evaluasie word deur die positiewe of negatiewe terugvoer van die studente ingeperk en gee nie enige direkte bewyse vir die suksesvolheid of onsuksesvolheid van leer nie. Aldus Ellis (2003:324) werp die resultate van die vraelyste lig op die studente se standpunt oor hulle belangstelling in die taak en persepsie daaroor. Responsgebaseerde evaluasie, aan die anderkant, vind plaas deur die evaluasie van die mondelinge of geskrewe produkte van die studente. Die doel van hierdie evaluasie is om te bepaal of die taak sy doel bereik het. Indien die voltooië mondelinge of geskrewe taak dieselfde uitkomst het as die voorspelde uitkomst, is dit 'n taak met hoë interne geldigheid. Hierdie inligting van die evaluasie beïnvloed volgens Ellis (2003:324) weer op sy beurt die effektiwiteit van onderrig. 'n Beperking van hierdie evaluasie is dat dit tydrowend is om die respons van die studente op te teken aangesien dit gewoonlik getranskribeer en geanaliseer moet word. Die hoofdoel van die studentegebaseerde en responsgebaseerde evaluasies is nie om te bepaal of die taak leer bevorder het nie, maar liever om te bepaal of die taak genotvol, gebruiksaam en betekenisvol was. Leergebaseerde evaluasie word uitgevoer om te bepaal of enige taalaanleer plaasgevind het – wat 'n moeilike evaluasie is om uit te voer. Dit benodig dat die evalueerder 'n soort voortoets en natoets doen. Dit is wel moontlik om bewyse van leer wat plaasgevind het, te vind deur die diskoers wat as gevolg van die taak ontstaan het, noukeurig te ontleed. Ellis (2003:324) noem dat 'n enkele taak nie genoeg is om die vordering van studente te bepaal nie en daarom 'n beperking van hierdie tipe evaluasie is.

Die algemene ooreenstemming, gebaseer op die groeiende empiriese navorsing, is dat take 'n positiewe uitwerking op die aanleer van 'n addisionele taal het (Calvert & Sheen, 2015:227). Adendorff (2012:26) noem dat taakgebaseerde taalonderrig “die voordeel [het] dat dit taalaanleerders sover kry om hulle huidige taalvaardighede te gebruik om sodoende taal te ontwikkel deur die gebruik daarvan”. Die taakgebaseerde benadering sorg vir outentieke take wat studente in staat stel om die wins van klaskameraktiwiteite in verband met hulle langtermynkommunikatiewe doelwitte te sien. Volgens Li-Na (2012:1060) is die taakgebaseerde benadering genotvol en motiverend vir studente. Dit vernou die afstand tussen die klas en die werklike wêreld; dit help studente om die taalvaardighede op 'n natuurlike manier te internaliseer en wys studente hoe om probleme wat hulle in die werklike wêreld teëkom, op te los (Lin, 2009:10).

2.11 Samevatting

Die ontwikkeling van woordeskat en luistervriendelike uitspraak is van kardinale belang vir die aanleer van 'n addisionele taal soos in hierdie hoofstuk bespreek. Die aktiewe denkbeheermodel van Anderson (1983 en 1993), die invoerverwerkingsteorie van VanPatten (1996), multidimensionele geheuemodel van Baddeley (2000a en 2000b) en die invoerhipotese asook die affektiewefilter-hipotese van Krashen is modelle en teorieë wat in hierdie navorsing gebruik word om die aanleer van woordeskat en uitspraak met behulp van musiek te ondersoek.

Vir studente om woordeskat en uitspraak aan te leer, moet hulle aan invoer net effens bo hulle huidige vermoëns blootgestel word, sodat hulle dit moontlik kan aanleer nadat dit verstaanbaar aan hulle gemaak is. Die invoer wat vir die studente aangebied word, moet egter betekenisvol, interessant en in segmente aangebied word.

Die invoer word tydelik in die sensoriese geheue geplaas, waar dit daarna na die werkende geheue verplaas word. Nadat die invoer met genoegsame herhaling deur middel van verskillende metodes in verskeie kontekste inge oefen is, word dit na die langtermyngeheue verplaas om outomaties vir gebruik herroep te word. Die berging van die invoer in die werkende geheue kan deur middel van verskillende metodes effektief in die langtermyngeheue geberg word. Visuele en/of ouditiewe bronne is hiervoor gebruiklik.

Hierdie studie ondersoek die invloed van die gebruik van Afrikaanse musiek en lirieke op die aanleer van woordeskat en uitspraak deur taalverwerwingstudente. Musiek is die bron wat ondersoek word as metode om die leer van uitspraak en woordeskat effektief te maak. Die taakgebaseerde teoretiese benadering berei studente voor vir werklikewêreld-gespreksituasies deur middel van outentieke take. Dit kan saam met musiek in die klaskamer as onderrigmetode gebruik word. Die invoer wat die studente deur middel van gepaste musiek kry, is onder meer volgens Wolvertson (1991:24) outentiek, ryk aan woordeskat, kom in natuurlike konteks voor, verlaag die affektiewe filter en is genotvol.

Na die bestudering van die bestaande literatuur oor studies wat van musiek as hulpbron gebruik maak om woordeskat en uitspraak te verbeter, word daar tot die gevolgtrekking gekom dat musiek alreeds suksesvol in die vreemdetaalklaskamer gebruik word, mits dit pedagogies geskik is. Die gebruik van musiek verbeter nie net onder meer die uitspraak, woordeskat en grammatika van studente deur outentieke invoer nie, maar ook hulle geheue en motivering om aan te hou oefen en die materiaal permanent in hulle langtermyngeheue te stoor.

Die bronne wat in hierdie hoofstuk geraadpleeg is, versterk my aanname dat musiek as nuttige hulpbron binne en buite die klaskamer gebruik kan word. Alhoewel geen van die studies op Afrikaans as 'n vreemde taal fokus nie, is dit my opinie dat musiek ook in Afrikaanse taalverwerwingklasse as pedagogiese hulpbron benut kan word. Dit is om hierdie rede dat ek navorsing doen oor Afrikaans as vreemde taal juis omdat daar 'n gaping in die literatuur is oor die impak van musiek op Afrikaanse uitspraak en woordeskatleer.

3 Hoofstuk 3: Navorsingsmetodologie

3.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om lig te werp op die navorsingsprosesse deur die stappe uiteen te sit oor hoe data ingesamel is om die navorsingvrae van hierdie tesis te probeer antwoord. Die doel van die navorsing is om data in te samel oor die effek van musiek op eerstejaarvreemdetaalstudente se aanleer van Afrikaanse emotiewe woorde en uitspraak. Deelnemende aksienavorsing met 'n gevallestudiekomponent is die navorsingsontwerp wat gebruik is om data in te samel deur die gebruik van 'n voortoets, 'n natoets, 'n vraelys voor die intervensie, 'n vraelys ná die intervensie, vier take, 'n emosievraelys vir selfevaluasie tydens vier take en klankopnames.

In hierdie hoofstuk word die deelnemers, veranderlikes, etiese prosedures en die instrumente wat gebruik is om hierdie studie uit te voer, breedvoerig bespreek. By die bespreking van die instrumente, word die instrumente self bespreek asook die tipe data wat die instrumente ontwerp is om te lewer en hoe die data geanaliseer is. Aan die einde van die hoofstuk word die metodologie wat in die intervensie gevolg is om data te in te samel, opgesom.

3.2 Die deelnemers aan die studie

Die deelnemers wat aan die ondersoek deelneem, is eerstejaarstudente wat in 2016 geregistreer het vir die Afrikaanse Taalverwerwing 178-module in die departement Afrikaans en Nederlands aan die Universiteit Stellenbosch.

Studente word volgens die Kalender (Deel 4) (2015:219) van die universiteit slegs tot die taalverwerwingsmodule toegelaat indien hulle vreemdetaalsprekers van Afrikaans is en wat nog nooit opleiding in die taal gehad het nie of dit as 'n tweede addisionele taal in matriek geslaag het. Die doelwit van die module is om onder meer lees-, skryf-, spraak- en luistervaardighede te ontwikkel. Nog 'n doelwit is om Afrikaans op akademiese en sosiale vlak aan die studente bekend te stel. Die studente leer onder andere basiese Afrikaanse woordeskat en grammatika. Die klasse word volgens Adendorff (2016) in klein groepe binne 'n informele atmosfeer aangebied.

Onder die deelnemers kom vyf verskillende eerste tale wat gepraat word, voor: Engels, Frans, Pedi, Xhosa en Zulu. Die studente is aan die begin van die akademiese jaar in twee groepe verdeel. Die twee groepe word in aparte lokale en op verskillende tye onderrig. Die eerste groep wat elke Dinsdag om elfuur klas kry, is die proefgroep en die groep wat twee-uur klas het, is die kontrolegroep. Die kontrolegroep en die proefgroep is volgens hulle klastye gekies sodat dit vir die deelnemers gerieflik is om die klasse by te woon sonder om ekstra tyd daaraan te bestee. Daar is

slegs vyf deelnemers in die kontrolegroep teenoor die sewe deelnemers wat in die proefgroep is. Om die identiteit en anonimiteit van elke deelnemer te beskerm, is 'n deelnemernommer aan elkeen toegeken. Dié nommer is op elke klankopname van die uitspraakintervensie, vraelyste en take aangebring. Die proefgroep se nommers begin met “P”, byvoorbeeld “P1” en die kontrolegroep s'n begin met “K”, byvoorbeeld “K1”.

3.3 Veranderlikes

Hierdie ondersoek werk met die volgende veranderlikes:

Afhanklike veranderlikes: uitspraak; woordeskat; selfevaluasie van emosies

Onafhanklike veranderlike: musiek

Konstante veranderlikes: take; aantal lesse aangebied; lesinhoud; leesstuk

3.4 Prosedures vir etiese klaring

Die Navorsingsetiekkomitee: Mensnavorsing van die Universiteit Stellenbosch vereis dat 'n departementele merklys vir die aansoek om etiese klaring, voltooi word en aan die Departementele Etiek Siftingskomitee (DESK) voorgelê word. Ek het dié prosedure gevolg en die navorsing is as “lae risiko” ten opsigte van etiek beskou aangesien dit minimale risiko van ongemak vir die deelnemers inhou. Die maak van klankopnames en gebruik van vraelyste as navorsingsinstrumente is as lae risiko vir die deelnemers beskou. DESK het aanbeveel dat daar aansoek om institusionele klaring gedoen word omdat die deelnemers wat aan die studie deelneem, studente aan die universiteit is. Die aansoek is daarna, soos aanbeveel, na die Navorsing Etiekkomitee (NEK) vir institusionele klaring gestuur. Daar is om institusionele klaring aansoek gedoen en dit is verleen (Protokolnommer: SU-HSD-002137) met sekere voorwaardes waaraan daar voldoen is met die uitvoer van hierdie navorsing. Van die voorwaardes is onder meer dat deelname vrywillig is en persone mag nie gedwing word om deel te neem nie; dat deelnemers oor die doel van die studie, die aspekte van hul deelname, hulle rol in die navorsing en regte as deelnemers ingelig moet word; dat persone wat verkies om nie deel te neem nie, nie geenaliseer mag word nie; dat deelnemers op enige tyd mag onttrek met geen gevolge nie; dat data op so 'n wyse ingesamel word dat dit die anonimiteit van deelnemers verseker; dat die data verantwoordelik en gepas bewaar moet word en dat die gebruik van die versamelde data mag nie vir iets anders as vir hierdie studie gebruik word nie.

3.5 Data-insameling

Die benadering tot die insameling van data vir hierdie navorsing is grootliks induktief. Data, soos reeds in die inleiding uiteengesit, is deur middel van klasonderrig, klankopnames, drie vraelyste (vraelys voor en ná die intervensie en 'n emosievraelys vir selfevaluasie tydens elke taak), 'n voortoets, 'n natoets en vier take ingesamel.

3.5.1 Geldigheid en betroubaarheid van data, data-insamelingmetodes en analisemetodes

'n Gemengde metodologie is in hierdie ondersoek gebruik deurdat kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes gebruik is vir die insameling asook die analise van data. Gemengde metodes is nuttig vir studies wat ondersoekend en interaktief van aard is, want alhoewel die gebruik van anekdotes en kommentaar interessanter as syfers beskou kan word, beteken dit nie dat die een metode meer waarde as die ander een behoort te dra nie (Setton & Liangliang, 2009:214). In die geval van hierdie navorsing lewer beide metodes waardevolle bydraes tot die data-insameling omdat die navorsingsinstrumente ontwerp is om beide kwalitatiewe en kwantitatiewe resultate op te lewer om sodoende triangulering te bewerkstellig.

Saunders, Lewis en Thornhill (2007:147) is van mening dat triangulering resultate meer geloofwaardig maak aangesien die resultate nie noodwendig aan een metode toegeskryf word nie. Triangulering is dus 'n metode wat gebruik word om die geldigheid van resultate te verhoog deur meer as een metode van data-insameling te gebruik. Die eensydigheid van 'n enkele data-insamelingmetode word oorkom deurdat dit met ander data-insamelingmetodes aangevul word; asook om die bevindinge te vergelyk (Saunders et al., 2007:147, Bryman & Bell, 2007:733 en Berg, 2009:5). Ander voorsorgmaatreëls wat getref is om die geldigheid en betroubaarheid van data te verhoog, is om deelnemers wat minder as twee lesse bygewoon het; hul deelnemernommer vergeet het of nie beide klankopnames of voortoets of natoets voltooi het nie, uit te skakel.

3.5.2 Kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing

Kwalitatiewe navorsing word aldus Denzin en Lincoln (2011:3) as 'n aktiwiteit wat deur die waarnemer uitgevoer word deur verskillende interpreteerbare materiaalpraktyke toe te pas om sodoende verskynsels uit te lig. Dié materiaalpraktyke verander dit wat die waarnemer sien in 'n reeks voorstellings insluitend veldnotas, onderhoude en opnames. Kwalitatiewe navorsers bestudeer dinge in hul omgewing en probeer sin maak van die verskynsels wat hulle teëkom, of dit te interpreteer ten opsigte van die betekenis wat die mense daaraan heg. Dit is basies enige tipe navorsing wat resultate oplewer wat nie gekry is deur statistiese prosedures of enige ander manier van kwantifisering nie, maar eerder die tipe navorsing wat resultate oplewer wat uit die werklike-

wêreldopset verkry is. In die werklike-wêreldopset ontvou die verskynsel wat ondersoek word, vanself (Strauss & Corbin, 1990:17 en Patton, 2001:39 in Golafshani, 2003:597).

Kwalitatiewe navorsers maak tipies van vier metodes gebruik om inligting in te samel. Hierdie metodes volgens Marshall en Rossman (2006:97) is: (a) deelname aan 'n intervensie; (b) direkte waarneming; (c) diepte-onderhoudvoering; en (d) analisering van dokumente. Kwalitatiewe navorsing is gepas vir waar komplekse kwessies of verskynsels beskryf word en die mening van die deelnemers en hulle eie ervaring getoets word (Johnson & Onwuegbuzie, 2004:16).

Die kwalitatiewe komponent van hierdie navorsing word gekenmerk deur die gebruik van 'n intervensie wat ondersoek instel na die aanleer van woordeskat en uitspraak en die gebruik van gevallestudies – dus deelnemende aksienavorsing met 'n gevallestudiekomponent. Die uitspraak van die deelnemers asook hul ervaring van die musiek as hulpmiddel is die verskynsel wat ondersoek word. Die intervensie behels dat deelnemers lesse oor uitspraak en emotiewe woordeskat ontvang. Die deelnemers se vordering van uitspraak word gemeet deur klankopnames voor en ná die onderrig te maak en te analiseer. Elke deelnemer se data word in 'n portefeulje saamgevat om vir die gevallestudie-analise gebruik te word. Ander kwalitatiewe data word versamel deur middel van vraelyste wat oopvrae¹⁰ bevat. Hierdie oopvrae maak voorsiening vir deelnemers se opinies oor die aspekte waaroor die gegewe vrae handel.

Kwantitatiewe navorsing teenoor kwalitatiewe navorsing is die insameling van data deur die gebruik van objektiewe maatstawwe en die statistiese, wiskundige of numeriese analise van data. Hierdie data word byvoorbeeld deur middel van vraelyste, meningspeilings en sensusopnames ingesamel (Aliaga & Gunderson, 2002 in Muijs, 2004:1).

Die kwantitatiewe data van hierdie studie is deur middel van vraelyste, 'n voortoets en 'n natoets ingesamel. Die kwantitatiewe deel van hierdie studie behels die kwantifisering van “ja”- en “nee”-antwoorde (geslote vrae); die graderings van deelnemers se taalvermoëns en houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek (geslote vrae); en die aantal woorde wat aangeleer is of nie soos bepaal deur die vergelyking van deelnemers se voortoets en natoets. Die kwantitatiewe data word in tabelle en grafieke voorgestel.

Die kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insameling en data-analise word binne die raamwerk van deelnemende aksienavorsing met 'n gevallestudiekomponent uitgevoer.

¹⁰ Verwys na *Vraelyste* onder navorsingsinstrumente in afdeling 3.5.4.1 vir 'n volledige verduideliking van die terme *oopvrae* en *geslote vrae*.

3.5.3 Deelnemende aksienavorsing en gevallestudies

Deelnemende navorsing ook bekend as aksienavorsing is 'n vorm van navorsing waarby die deelnemers aktief betrokke is om 'n probleem op te los of 'n leerdoelwit te bereik (Mouton, 2001:151, Hofstee, 2006:127 en Saunders et al., 2007:140). Reason (1998:148) verwys na hierdie tipe navorsing as metodes wat eksperimenteel, deelnemend en aksiegeoriënteerd is. Deelnemende aksienavorsing verwys dus na navorsing in aksie (nie oor aksie nie) wat dikwels verband hou met die bemagtiging van die deelnemers (Saunders et al., 2007:140 en Mouton, 2001:151).

Die gebruik van deelnemende aksienavorsing word deur Reason (1998:48-49) as “akkurater” en eties beskou, want dit is direk op ervaring gebaseer en dit is navorsing mét mense en nie óór mense nie. Mouton (2001:151) wys daarop dat die klem in deelnemende aksienavorsing op die deelnemers (die studente) is en waarsku dat bestaande teorieë nie op hulle afgedwing moet word nie. In my navorsing wil ek insig oor die effek van musiek op studente se aanleer van woordeskat en uitspraak kry en daarom is dit belangrik om hulle eie ervaring te kry. Dit is om hierdie rede belangrik dat daar geen bestaande teorieë op die deelnemers afgedwing word nie omdat hulle eie ervaring die belangrikste data is.

Gile (1988 in Pöchhacker 2004:63), Hart en Bond (1995:37-38) en Mouton (2001:151) tref 'n onderskeid tussen waarnemings en eksperimente; en voeg 'n derde kategorie, naamlik veldwerk hierby. Gile (1988 in Pöchhacker 2004:63) gebruik aksienavorsing as voorbeeld om te illustreer dat alle navorsing nie altyd slegs in een kategorie pas nie. Oor aksienavorsing as voorbeeld sê Gile (1988 in Pöchhacker, 2004:63) dat dit 'n kwasi-eksperiment is, want dit is 'n vorm van reflektiewe en samewerkende ondersoek wat deelnemers in hulle werklikelewkonteks betrek. Dit maak hulle daarom protagoniste in plaas van subjekte in 'n proses wat daarop gemik is om hulle gebruike (in die geval van hierdie navorsing, taalgebruik) in 'n gegewe omgewing te verbeter. Die uiteindelijke doel van dié studie is om deelnemers se woordeskat en uitspraak te verbeter asook om hulle eie ervaring van die intervensie op te teken. Hart en Bond (1995:37-38) sê voorts dat deelnemende aksienavorsing probleemgefokus, konteksspesifiek en toekomsgeoriënteerd is. Hierdie navorsing is daarop gemik om spesifiek die uitspraak en emotiewe woordeskat van eerstejaarsvreemdetaalstudente van Afrikaans te verbeter – daarom is dit konteksspesifiek, toekomsgeoriënteerd omdat dit 'n doel wil bereik en dit betrek die studente om hulle mondelinge kommunikasie te verbeter en daarom is dit probleemgefokus.

Ten spyte van die voordele en gepastheid van deelnemende aksienavorsing vir my navorsing, hou hierdie navorsingsontwerp spesifiek een beperking in: Die klein steekproef, soos in die geval van my navorsing, beperk volgens Mouton (2001:151) en Hofstee (2006:127) die afleidings van data en

verduidelikings wat gemaak word. Dit is om hierdie rede dat gevallestudies (as 'n vorm van kwalitatiewe navorsing) ook as navorsingsgradering gebruik word sodat daar op die individu gefokus word en resultate van die deelnemer self en tussen deelnemers vergelyk kan word. Die fokus van gevallestudies is volgens Duff (2012:95) 'n klein hoeveelheid persone of soms slegs een deelnemer.

Gevallestudies word gebruik waar 'n enkele perspektief nie gebruiklik is om 'n volle beskrywing of verslag oor 'n navorsingskwessie te gee nie waar die begrip holisties, uitgebreid en gekontekstualiseerd moet wees (Richie & Lewis, 2003:52). Dit is 'n navorsingsbenadering wat die verkenning van 'n verskynsel binne sy konteks fasiliteer deur die gebruik van 'n verskeidenheid databronne wat voorts verseker dat die kwessie nie net uit een perspektief verken word nie, maar deur 'n verskeidenheid perspektiewe wat meervoudige fasette van die verskynsel onthul (Richie & Lewis, 2003:52 en Baxter & Jack, 2008:544). Die navorser bestudeer die individu se gedrag, vordering, kennis en/of perspektiewe noukeurig, dikwels oor 'n lang tyd, om vrae aangaande taalverwerwing, afsluiting (“attrition”), interaksie, motivering, identiteit of ander huidige onderwerpe in toegepaste taalkunde te beantwoord (Duff, 2012:95).

Yin (2003) maak melding van drie tipes gevallestudies wat, naamlik verklarend, verkennend en beskrywend is. Hy tref verder onderskeid tussen enkele, holistiese en meervoudige gevallestudies wat bevestigend of nie-bevestigend kan wees – dit wil sê studies wat vorige studies steun of verkeerdt bewys. Laasgenoemde is belangrik vir teorieontwikkeling.

In hierdie navorsing word daar van meervoudige beskrywende gevallestudies gebruik gemaak en dus is meer as een deelnemer betrokke. Meervoudige beskrywende gevallestudies word volgens Yin (2003:1-2) gebruik om intervensie of 'n verskynsel in die werklikelewekonteks waarin dit voorkom, te beskryf en stel die navorser in staat om verskille binne en tussen gevalle te verken. Dié tipe gevallestudie is gekies, want my studie stel in die eerste plek ondersoek in na die vergroting van woordeskat en verbetering van uitspraak wat meer as een deelnemer (dus meer as een gevallestudie) vereis; en tweedens is die studie ten doel om die impak van musiek op die aanleer van woordeskat en uitspraak te ondersoek.

Daar is nie 'n beperking op hoeveel gevalle deel van 'n meervoudige gevallestudie mag wees nie. Die gebruik van te veel gevalle kan egter die intensiewe bestudering van elke geval verminder en van die hoofvoordele, naamlik interne geldigheid en lewendigheid van die gevalle gaan volgens Duff (2012:108) verlore. Verder maak klein steekproewe voorsiening vir buigsaamheid binne die navorsingsontwerp wat andersins onprakties of onnodig in grootskaalse kwalitatiewe en kwantitatiewe studies sou wees (Duff, 2012:108). Dit is om hierdie rede dat Maxwell (2005)

aanbeveel dat kwalitatiewe navorsingsontwerp, insluitend gevallestudies, 'n interaktiewe en ontluikende benadering volg. Die gebruik van klein steekproewe in gevallestudies laat toe dat komplekse en dinamiese interaksies tussen die individue en plaaslike sosiale, kulturele en taalkundige omgewing (alhoewel dit nie altyd die fokus van die studie is nie) waargeneem word (Duff, 2012:95).

Duff (2012:106) meen dat gevallestudienavorsing op diepte eerder as breedte in omvang en analise, fokus. Volgens Baxter en Jack (2008:555) is daar nie net een korrekte manier om oor gevallestudies verslag te doen nie. Voorgestelde maniere van verslaggewing is om dit in die vorm van 'n storie aan te bied, deur 'n chronologiese verslag voor te lê of om elke proposisie afsonderlik te bespreek. In meervoudige gevallestudies word die analise van die individuele gevalle dikwels aldus Duff (2012:107) eerste aangebied en dan 'n kruisgevalle-analise oor kwessies of temas wat voorkom met 'n bespreking oor hoe dit by die literatuurstudie wat vroeër bespreek is, aansluit. In sommige ondersoekte word die navorser se interpretasies gebruik en in ander speel die deelnemer ook 'n sentrale rol in betekenistoeskrywing aan sy of haar eie ervaringe en om leerprosesse en vermoëns te interpreteer. Duff (2012:96) verwys daarna dat in ander ondersoek word laasgenoemde in bespreking met die navorser gedoen en ander kere meer afhanklik.

Die doel van gevallestudies is nie om noodwendig te veralgemeen nie, maar om eerder die verskynsels in besonderhede te bespreek en om dan insigte van potensieel wyer tersaaklike en teoretiese belangrikheid te produseer (Duff, 2012:106). Ten einde moet die gevallestudie die integrasie van verskillende perspektiewe binne die spesifieke kontekste of interaksies reflekteer om die navorsingsvrae te beantwoord. In hierdie navorsing word die gevallestudies soos in Baxter en Jack (2008:555) in die vorm van 'n chronologiese verslag met 'n storie-element aangebied.

Na my mening is deelnemende aksienavorsing en die gebruik van gevallestudies teenoor ander tipe navorsing by uitstek 'n gepaste navorsingsontwerp vir dié tipe studie aangesien navorsing in die veld gedoen word en daarop gemik is om ondersoek in te stel na die effek van musiek op deelnemers se emotiewe woordeskat en uitspraak.

3.5.4 Navorsingsinstrumente

Die volgende lys navorsingsinstrumente is in hierdie studie gebruik: vraelyste¹¹ (een voor en een na die intervensie en emosievraelyste as selfevaluasie tydens take), vier take, 'n voortoets (sien addendum D) en 'n natoets (sien addendum E), klankopnames, musiek en 'n leesstuk. Elke

¹¹ Sien addendum A vir vraelys 1, addendum B vir vraelys 2 van die proefgroep en addendum C vir vraelys 2 van die kontrolegroep.

navorsingsinstrument word bespreek in terme van sy voordele, nadele, funksie in die intervensie en analise van data.

3.5.4.1 Vraelyste

Vraelyste is 'n navorsingsinstrument wat gebruik word om in die algemeen kwantitatiewe en soms kwalitatiewe data soos menings in te samel (Marshall & Rossman, 2006:125). Vraelyste word volgens Marshall en Rossman (2006:125-126) deur die pos, deur telefoonoproepe en persoonlike besoeke gedoen. In my studie word die vraelyste in persoon aan die deelnemers gegee om 'n hoë voltooiingsyfer asook terugontvangs te verseker.

Vraelyste is hoogs buigsaam, baie navorsingsvrae kan in een vraelys behandel word en dit is makliker om bevindinge tot die werklike wêreld te veralgemeen aangesien dit daarin plaasvind. Dit is geskik om groot hoeveelhede data teen lae koste in te samel (Marshall & Rossman, 2006:125 en Saunders et al., 2007:139). Die vraelyste verseker ook deelnemers se anonimiteit (in hierdie studie het elke deelnemer 'n deelnemernommer ontvang waardeur hulle vraelyste en opnames identifiseer kon word).

Alhoewel dit 'n geskikte manier is om statistiese data, opinies en gevoelens in te samel, kan die insameling van data oor die gedrag van deelnemers wel problematies wees (Saunders et al., 2007:139). Die gebruik van vraelyste beperk volgens Muijs (2004:45) op hierdie manier die navorser se insig ten opsigte van die deelnemers se denkprosesse en kontekstuele verskille. Deelnemers se eie oordeel van hul gedrag is dalk nie soos ander dit sou beskryf nie. Navorsers maak 'n kritiese aanname dat karaktereienskappe of gelowe deur selfverslag akkuraat beskryf word. Deur hierdie aanname is dit aldus Marshall en Rossman (2006:125) duidelik dat hulle heeltemal op die eerlikheid en akkuraatheid van die steekproef steun. Muijs (2004:45) sê egter verder dat die gaping van die denkprosesse en kontekstuele verskille oorbrug kan word deur die gesamentlike gebruik van vraelyste en nog 'n metode wat kwalitatiewe data oplewer – soos byvoorbeeld die klankopnames wat gedoen is.

Hofstee (2006:114) meen dat die navorser die deelnemer in ag moet neem by die opstel van 'n vraelys en dat die deelnemer moet verstaan wat gevra word. Die uitleg van vraelyste behoort duidelik en maklik verstaanbaar te wees en moet ook eenvoudig gestruktureerd wees om die lees daarvan te vergemaklik. Verder moet die volgorde van die vrae maklik wees om te volg, dit moet op 'n interaktiewe manier ontwerp wees en sensitiewe vrae moet presies bewoord word sodat daar nie enige verwarring met die interpretasie van die vrae is nie (Ackroyd & Hughes, 1981 en Popper, 2004). Die deelnemers aan hierdie ondersoek is beginnerleerders van Afrikaans met min of geen

onderrig in Afrikaans nie. Hulle is daarom nie vertrouwd met Afrikaans nie en kan hulleself nie so akkuraat moontlik uitdruk nie. Die vraelyste is om hierdie rede in Engels opgestel.

Twee tipes vrae word in die vraelyste van hierdie navorsing gebruik, naamlik oopvrae en geslote vrae. Oopvrae laat deelnemers toe om hul eie antwoord te formuleer sonder die voorstel van antwoorde deur die navorser (Muijs, 2004:46). Vraag 5a, 5b, 6, 7 en 8 van vraelys 1 is oopvrae. Vrae 9, 10, 11, 12 van vraelys 1 is geslote vrae (met die opsie om “ja” of “nee” te antwoord), maar die opdrag om die antwoord te motiveer, maak ook dat dit as ’n oopvraag beskou kan word. Vrae 3, 5, 6 en 7 is oopvrae van die proefgroep se vraelys 2. Die kontrolegroep se oopvrae in vraelys 2 is vrae 3, 4, 5 en 6.

Muijs (2004:46) sê dat die geslote vrae nie die deelnemer toelaat om meer in diepte oor hulle besluit uit te brei nie omdat beperkte antwoorde voorsien word. Om die beperktheid van geslote vrae te oorkom, word daar in die vraelyste van hierdie studie dikwels die spasie gegee om “ja”- of “nee”-antwoorde te motiveer. Geslote vrae kom in die eerste gedeelte van vraelys 1 by vrae een tot vier voor, waar die deelnemers op ’n Likertskaal¹² van een tot vyf (1: “poor”; 2: “fair”; 3: “good”; 4: “very good” en 5: “excellent”) hulle antwoorde moet aandui. Vrae 1, 2 en 4 van vraelys 2 van die proefgroep is ook geslote vrae. Vrae 1, 2 en 3 van die kontrolegroep se vraelys 2 is geslote vrae. Die vrae wat in die selfevaluasievraelys van beide die proefgroep en kontrolegroep voorkom, is geslote vrae.

Analise van vraelyste

Vraelys 1 is ontwerp om die volgende data oor deelnemers (beide die proefgroep en kontrolegroep) in te samel met die doel om ’n deelnemerprofiel op te stel, statistiese data in te samel asook om moontlike verwantskappe met ander data-insamelingmetodes se data te tref en afleidings daaruit te maak. Deelnemers se houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek, intuïtiewe idees oor die gebruik van musiek in die klaskamer, menings oor die belangrikheid van luistervriendelike uitspraak en korrekte woordeskat en hulle taalagtergrond word in die deelnemerprofiel ingesluit.

Vraelys 1 is aan 12 deelnemers uitgedeel; 12 is voltooi en teruggekry. Die vraelys bestaan uit 13 vrae. Die data van die vraelys is kwantitatief en kwalitatief geanaliseer. Die kwantitatiewe analise van die vraelys behels dat vrae 1, 2, 3 en 4 se graderings en vrae 7, 9, 10, 11, 12 en 13 se “ja”- en “nee”-antwoorde getel word en op ’n grafiek voorgestel word. Die doel hiervan is om statistiese afleidings en verbande te trek, selfs met die kwalitatiewe data. Die kwalitatiewe analise van die

¹² Die Likertskaal is ’n psigometriese responskaal wat hoofsaaklik in vraelyste gebruik word om deelnemers se voorkeure of graad van instemming met ’n stelling of ’n stel stellings te meet (Bertram, 2006:1).

vraelys behels dat die antwoorde, kommentaar en redes wat by vrae 5a en 5b, 6, 8, 9, 10, 11, 12, en 13 gegee word, so weergegee word dat dit moontlike patrone in data voorstel asook om verskille in menings uit te wys. Die antwoorde, kommentaar en redes van die deelnemers word verbatim aangebied om enige interpretasiefoute te voorkom. Hierdie kwalitatiewe en kwantitatiewe inligting van die vraelyste word in oorleg met die klankopnames, voortoets, natoets en take gebruik om verwantskappe te identifiseer.

Vraelys 2 se doel is om hoofsaaklik insig in die deelnemers se ervaring van die intervensie te verkry. Anders as vraelys 1, is twee verskillende vraelyste aan die proefgroep en die kontrolegroep gegee aangesien eersgenoemde groep onderrig met musiek gehad het en die laasgenoemde sonder musiek. Vraelys 2 is aan twaalf deelnemers uitgedeel en twaalf is voltooi en terruggekry.

Vraelys 2: Proefgroep

Vraelys 2 van die proefgroep bestaan uit 7 vrae. Die data van vraelys 2 word beide kwantitatief en kwalitatief geanaliseer. Die kwantitatiewe analise van die vraelys behels dat vrae 1, 2, 4, en 5 se “ja” en “nee”-antwoorde getel word en op grafieke voorgestel word. Die kwalitatiewe analise van die vraelys behels dat die antwoorde, kommentaar en redes wat by vrae 1, 2, 3, 5, 6 en 7 gegee is, so weergegee word dat dit moontlike patrone in die data uitlig asook om verskille in menings uit te wys. Die antwoorde, kommentaar en redes van die deelnemers word verbatim aangebied om enige interpretasiefoute te voorkom. Hierdie kwalitatiewe en kwantitatiewe inligting van die vraelyste word in oorleg met die klankopnames, voortoets, natoets en take gebruik om verwantskappe te identifiseer.

Vraelys 2: Kontrolegroep

Vraelys 2 van die kontrolegroep bestaan uit 7 vrae. Die data van vraelys 2 word beide kwantitatief en kwalitatief geanaliseer. Die kwantitatiewe analise van die kontrolegroep se vraelys 2 behels dat die antwoorde op die “ja”- en “nee”-vrae 1, 2, en 3 getel word en op grafieke voorgestel word. Die kwalitatiewe analise behels dat die antwoorde en kommentaar op vrae 4, 5, 6 en 7 so weergegee word dat dit moontlike patrone in die data uitlig asook om verskille in menings uit te wys. Die antwoorde, kommentaar en redes van die deelnemers word verbatim aangebied om enige interpretasiefoute te voorkom. Hierdie kwalitatiewe en kwantitatiewe inligting van die vraelyste word in oorleg met die klankopnames, voortoets, natoets en take gebruik om verwantskappe te identifiseer.

Selfevaluasievraelys

Die selfevaluasievraelys is bo-aan elke opdrag wat die studente in die take gedoen het, geplaas. Die deelnemers moes dit voltooi sodat hulle vordering met hulle selfevaluasie vir daardie spesifieke les vergelyk kan word.

Die selfevaluasievraelys vir die proefgroep en die kontrolegroep lyk soos volg:

Proefgroep

A. How does this class make me feel about learning Afrikaans today?

Bored	Confident	Restless	Happy	Other:
-------	-----------	----------	-------	--------

B. How does a language class where music is used as a learning aid make me feel?

Confident	Confused	Happy	Frustrated	Other:
-----------	----------	-------	------------	--------

C. How do I feel about my Afrikaans abilities today?

Positive	Negative
----------	----------

Kontrolegroep

A. How does this class make me feel about learning Afrikaans today?

Bored	Confident	Restless	Happy	Other:
-------	-----------	----------	-------	--------

B. How do I feel about my Afrikaans abilities today?

Positive	Negative
----------	----------

Daar is vir die proefgroep drie vrae gevra. Die vrae handel oor hoe 'n taalklas waar musiek gebruik word hulle laat voel, hoe die spesifieke klas hulle oor Afrikaans laat voel en hoe hulle oor hulle algemene Afrikaanstalvermoëns op die gegewe dag voel. Vrae 1 en 2 word op die volgende skaal gegradeer: “bored”, “confident”, “restless”, “happy” en “other” (hulle mag enige emosie by “other” skryf). Vraag 3 het “positive” en “negative” as moontlike antwoorde.

Daar is vir die kontrolegroep slegs twee vrae gevra. Vraag 1 handel oor hoe die spesifieke klas hulle oor Afrikaans laat voel en hoe hulle oor hulle Afrikaanstalvermoëns op die gegewe dag voel. Vraag 1 word op die volgende skaal gegradeer: “bored”, “confident”, “restless”, “happy” en “other” (hulle mag enige emosie by “other” skryf). Vraag 3 het “positive” en “negative” as opsies vir antwoorde. Die vrae van die selfevaluasievraelys word almal kwalitatief geanaliseer. Die

selfevaluasie is verder ook in oorleg met die toets en take gebring om te bepaal hoe die deelnemers se emosies hulle vordering op 'n sekere dag beïnvloed.

3.5.4.2 Voortoets en Natoets

Die gebruik van 'n voortoets en 'n natoets is belangrik vir leergebaseerde evaluasie – soos reeds in die literatuurstudie genoem. Hierdie leergebaseerde evaluasie word uitgevoer om te bepaal of enige taalaanleer plaasgevind het. Na aanleiding van Ellis (2003:324) se aanbeveling dat die leergebaseerde evaluasie, ideaalgesproke van 'n voortoets en 'n natoets, gebruik maak, is daar gebruik gemaak om die data oor woordeskataanleer in te samel. Daar is ook van 'n vooropname en na-opname gebruik gemaak om die deelnemers se vordering tydens die uitspraakintervensie te meet.

Die voortoets bestaan uit 31 vrae en hierdie vrae is daarop gemik om die deelnemers se kennis oor 'n sekere groep emotiewe woorde en verwante woorde te toets. Die doel van die normtoets was om te bepaal watter van die woorde die deelnemers nie ken nie en dit dan aan hulle tydens die intervensie te onderrig. Die toets is ook later gebruik om die hoeveelheid woorde wat die deelnemers aangeleer het al dan nie te bepaal deur dit met die natoets te vergelyk.

Die toets is in vyf dele opgestel en elkeen vereis verskillende maniere van beantwoording vereis. By die eerste vraag moes hulle die emosies visueel uitbeeld deur gesigte te teken, by die tweede vraag moes hulle die betekenis van die gegewe woorde skryf, by die derde vraag moes hulle gegewe gesigsuitdrukkinge by die emotiewe woorde pas, by die vierde vraag moes hulle Engelse vertalings vir die emosies gee.

'n Week na die laaste les van die emotiewe woorde het die deelnemers die natoets voltooi. Dié toets bevat woorde wat in die voortoets voorkom. Die doel van die natoets is om te bepaal of die deelnemers enige woorde wat hulle in die voortoets verkeerd gehad het, in die natoets ná die vier lesse wat gedoen is, korrek het. Die uitleg van die natoets is min of meer soos die voortoets. Dit bestaan uit drie dele. By vraag 1 het hulle die opsie om die betekenis en/of die Engelse vertaling van die woord neer te skryf, by vraag 2 moes hulle die emosie by die gesigsuitdrukking pas en by vraag 3 moes hulle die Engelse vertaling van die woord neerskryf.

Die analise van die voortoets en natoets

Die voortoets en natoets word kwantitatief geanaliseer deurdat die aantal woorde wat die deelnemers in die voortoets korrek en verkeerd het, met die aantal woorde wat hulle korrek en

verkeerd in die natoets het, vergelyk is. Hierdie verskil, al dan nie in die toetse, dien as die leerdergebaseerde evaluasie en toon of leer plaasgevind het of nie.

3.5.4.3 Musiek en lirieke

Musiek is as instrument in die uitspraakintervensie en woordeskatintervensie gebruik. 'n Lys van die deelnemers se gunstelingmusiekgenres is tydens die eerste ontmoeting gemaak. Die rede hiervoor is om die studente se affektiewe filters te verlaag deur hulle gunstelingmusiekgenres te gebruik sodat hulle meer ontvanklik vir leer is. 'n Lae affektiewe filter beteken dat die taalaanleerder 'n positiewe houding teenoor die leerproses het. Indien die affektiewe filter hoog is, gaan die leerder nie toevoer in die taal soek nie en daarom nie oop vir die aanleer van 'n taal wees nie. Die praktiese toepassing van die affektiewe filter-hipotese is dat die dosent 'n positiewe omgewing skep wat tot die aanleer van 'n taal bydra.

Musiek is 'n metode om 'n lae affektiewe filter te bereik. Ek is van mening dat die deelnemers meer geïnteresseerd in musiek waarvan hulle hou, sal wees en gevolglik daarna met meer aandag luister en meer leer. Studies deur onder andere Little (1983), Domoney en Harris (1993), Good et al. (2015:627-628) en Akbary, Shahriari en Fatemi (2016:1) bevind dat liedjies 'n groot bron vir die aanleer van Engels is. Hulle is voorts van mening dat musiek direk met die affektiewe filter en outomatisiteit verband hou. Indien die leerders aan musiek waarvan hulle hou, blootgestel word, is hulle meer geneig om te leer aangesien hulle die musiek buite klas ook sal gaan opsoek. Volgens die literatuur is musiek vir die aanleer en verwerwing van 'n taal voordelig vir die taalaanleerder omdat dit onder andere: die leerproses pret te maak, intensiewe luister aanmoedig, leerders met uitspraak help, 'n positiewe invloed op aksent, grammatika en woordeskat het, en 'n natuurlike konteks vir woorde is (Schoepp, 2001, Ulate, 2007 en Feric, 2012). Die repeterende styl van musiek help verder om die outomatisasie van die omgangstaal te bevorder.

Die lys toon dat die deelnemers meestal van R'nB, Rock'nRoll, Pop en Gospel hou. Ten einde is die volgende liedjies en lirieke vir die doeleindes van die intervensie gebruik: "O, so sentimenteel" deur Laurika Rauch (lirieke deur Bremer, 1999), "Ek dink aan jou as dit reën" deur Fokofpolisiekar (lirieke deur Kennedy & De Ridder, 2008) en "In die hemel" deur Juanita du Plessis ("In die hemel", 2006).

Musiek word in drie van die vier lesse van die proefgroep gebruik. Die musiek is die onafhanklike veranderlike wat gebruik is om te bepaal watter effek die gebruik van musiek in die klaskamer op die aanleer van woordeskat, uitspraak en deelnemers se emosies tydens die take het. Die kontrolegroep luister nie na musiek nie. Die musiek bevat woordeskat wat in die lesse en take

behandel word. Die proefgroep luister aan die begin van die lesse twee keer na die liedjie. Die eerste keer volg hulle net die lirieke op die bladsy, die tweede keer probeer hulle saamsing en steeds die lirieke volg. Die gebruik van lirieke tesame met die musiek is belangrik veral by die verwerking en kodering van nuwe inligting. Die studente moet die woorde wat in 'n klankstroom voorkom, herken en terselfdertyd betekenis daaraan kan heg. Volgens Vandergrift en Goh (2009:396) word hierdie betekenisverbindingproses vir die deelnemers vergemaklik deur vir hulle visuele invoer (lirieke wat op papier gedruk is) te voorsien om sodoende die kognitiewe lading (die energie benodig om inligting te verwerk) te verlaag. Op hierdie manier het die deelnemers die potensiaal om die ortografiese vorm asook die ouditiewe vorm te prosesseer en te stoor.

3.5.4.4 Leesstuk

Die selfgeskrewe leesstuk “Die uitstappie” (sien addendum F) is deur die deelnemers se Afrikaanstalverwerwingdosent goedgekeur en word as instrument in die uitspraakintervensie gebruik. Die deelnemers het die leesstuk tydens die klankopnames gelees. Die leesstuk is 513 woorde lank. Tipiese Afrikaanse klanke kom in die leesstuk voor, dit bestaan uit eenvoudige taalgebruik, eenvoudige sinkonstruksies en is op die deelnemers se leesvlak.

Die leesstuk word gebruik omdat daar, anders as by 'n reeds geskrewe stuk, meer beheer is oor die aantal voorkomste van die teikenklanke en die fonetiese omgewing waar hierdie klanke voorkom. Die gebruik van 'n selfgeskrewe stuk lewer dus meer vergelykbare resultate van klankopname 1 en klankopname 2.

3.5.4.5 Klankopnames

Die doel van die opnames is om data in te samel oor die uitspraak van deelnemers voor en ná die uitspraakonderrig.

Twee klankopnames word van beide die proefgroep en die kontrolegroep gemaak. Opname 1 van die proefgroep word voor hulle taakgebaseerde onderrig met musiek gemaak en opname 1 van die kontrolegroep word voor hulle taakgebaseerde onderrig sonder musiek gemaak. Opname 2 van die proefgroep word na die gebruik van taakgebaseerde onderrig en musiek in die klaskamer gemaak en die kontrolegroep s'n ook nadat hulle uitspraakonderrig deur middel van taakgebaseerde onderrig ontvang.

Die klankopnames is aanlyn op OneDrive ('n veilige aanlynstoorspasie wat deur Microsoft aangebied word) gestoor om veilige bewaring te verseker; asook dat die opnames in die

oorspronklike formaat, grootte en kwaliteit behoue bly. Die klankopnames is ook altyd beskikbaar indien my selfoon of rekenaar sou verlore raak of breek.

Analise van klankopnames

Die opnames word kwalitatief en kwantitatief geanaliseer.

Alle woorde wat die deelnemers lees van “Die uitstappie” wat nieluistervriendelik uitgespreek word, moet voordat enige analise gedoen word, foneties getranskribeer word. Die kwalitatiewe analise behels dat die woorde wat in opname 1 nieluistervriendelik uitgespreek word, geanaliseer word in terme van die verskil tussen die standaarduitspraak van vokale, konsonante en tweeklanke, die ligging van die klanke, en tipe uitspraakverskynsels wat teenwoordig is. Die data word in ’n tabel opgeteken wat plek maak vir die woord se Standaardafrikaanse uitspraak, die deelnemer se uitspraak, wat die verskil in die twee uitsprake is en kommentaar op die verskillende uitsprake. Uitspraakverskynsels soos ontronding, oorronding, vokaalverswakking, vokaalreduksie, vokaalverhoging, metatesis en assibilasie word veral in die analise in ag geneem omdat dit nieluistervriendelikheid van uitspraak kan veroorsaak. Alle vorme van assimilasie, behalwe assibilasie¹³, word nie in ag geneem nie, want na my mening verander die meeste vorme van assimilasie nie die uitspraak van ’n woord sodat die woord nieluistervriendelik sal wees nie. Assibilasie aan die anderkant vervang letters heeltemal en kan na nieluistervriendelike uitspraak lei, soos gesien in die volgende voorbeelde: “konstabel” teenoor “konstawel”; “soebat” teenoor “soewat”; “ribbetjie” teenoor “rivietjie”. Na aanleiding van die resultate van die analise word die aantal woorde wat die deelnemers of luistervriendelik of nieluistervriendelik na opname 2 uitspreek, getel. Op hierdie manier word die vordering al dan nie van die deelnemers tydens die intervensie bepaal asook watter effek die gebruik van musiek op deelnemers se uitspraak het.

3.5.4.6 Lesse en take

Vier lesse word vir die deelnemers van beide die proefgroep en die kontrolegroep oor vier weke aangebied. Dié lesse wat tussen 50 en 55 minute wissel, word binne die raamwerk van taakgebaseerde onderrig aangebied. Die take wat tydens die lesse voltooi is, is in die formaat van Willis (1996:155) se raamwerk van voortaan, taak en nataak aangebied. Die onderriginhoud en klasnotas (sien addendum G) van die proefgroep en die kontrolegroep se lesse is dieselfde. Die enigste verskil is dat in die proefgroep se lesse word daar van musiek in die voortaan gebruik gemaak en geen musiek word in die voortaan van die kontrolegroep gebruik nie.

¹³ Assibilasie kom voor wanneer tussenvokaliese sluitklanke nie behoorlik afgesluit word nie en as gevolg van slap spanning of ’n triller of ’n frikatief word [d] > [r] en [b] > [v] (Le Roux & De Villiers Pienaar, 1927:168).

Tydens elke taak word 'n aantal emotiewe woorde behandel; asook die “Ek is ...”-/“Ek voel ...”-konstruksies. In die drie take word die volgende woordeskat en uitspraak behandel, naamlik “sleg”, “sentimenteel”, “lus” en “vergifnis” in taak 1 (sien addendum G); “kwaad”, “gretig”, “hoopvol”, “bekommerd”, “hartseer”, “opgewonde”, “ongelukkig”, “senuweeagtig”, “trots” en “waardeer” in taak 2 (sien addendum H); en “seer”, “moeg”, “ekstasies”, “lusteloos”, “verveeld”, “vrolik”, “verlang”, “verlig”, “bly” en “beter” in taak 3 (sien addendum I). Tydens taak 4 (sien addendum J) het die deelnemers 'n hersieningspeletjie gespeel wat oor die vorige drie take se woordeskat en uitspraak handel.

Vir die onderrig van uitspraak word 'n vermenging van die gekontekstualiseerde en afsonderlike uitspraakonderrigmetodes soos deur Conti (2016) aanbeveel, gebruik. Die uitspraak van woordeskat word saam met die woordeskat gedoen, maar daar is wel een eksplisiete uitspraakles tydens les 4 aangebied word.

Take 1, 2 en 3 word kwantitatief geanaliseer deurdat die hoeveelheid woorde wat elke deelnemer korrek het, getel word. Les 4 word nie geanaliseer nie, want dit is 'n hersieningspeletjie. 'n Leergebaserde evaluasie is vir die evaluasie van die take gebruik om na aanleiding van Ellis (2003:324) te bepaal of leer plaasgevind het of nie. Hierdie resultate word met dié van die natoets vergelyk om te bepaal of die deelnemers geneig is om woorde wat hulle in die take korrek het ook in die natoets korrek het.

3.6 Metode: Opsomming

Die metode wat in hierdie navorsing gevolg is om die resultate te kry, word vervolgens kortliks opgesom.

Deel 1

Stap 1

Elke deelnemer voltooi vraelys 1 wat oor hulle taalagtergrond en opinies oor Afrikaanse musiek as pedagogiese hulpmiddel handel. Die doel van hierdie vraelys is om eerstens 'n profiel van die studente saam te stel en tweedens vergelykings met die opnames te maak, soos byvoorbeeld die gradering van die houding van die deelnemer en/of dit die uitspraak en verbetering (al dan nie) beïnvloed het.

Elke deelnemer lê 'n voortoets af. Die voortoets bestaan uit woorde wat tydens die vier lesse onderrig is.

Ná die afhandeling van die voortoets, is die emosies as positief en negatief kategoriseer. Die lys woorde wat in die voortoets getoets is, is vir hierdie kategorisering gebruik. Daarna is daar met die lys afgegaan en die deelnemers is gevra of hulle enige van die woorde herken, dit kan verduidelik of die Engelse vertaling kan gee. Indien niemand kon antwoord nie, is die woord se betekenis verduidelik, die Engelse vertaling gegee en in ten minste twee voorbeeldsinne gebruik. Die deelnemers maak deurgaans notas.

Stap 2

Stap 2 behels die ondersoek na die invloed van Afrikaanse musiek en lirieke op Afrikaanse woordeskat- en uitspraakleer.

Formaat van lesse en take

Dié afdeling van die studie bestaan uit vier lesse wat elkeen 50 tot 55 minute duur

Proefgroep (taakgebaseerde onderrig met die gebruik van musiek)

Voortak:

- a) Maak 'n lys van alle woorde vir die gegewe dag wat behandel gaan word en skryf dit op die skryfbord.
- b) Oriënteer die deelnemers oor die onderwerp van die les. Stel hulle bekend aan die liedjie wat in die les gebruik gaan word deur die tema van die liedjie, die kunstenaar en moeilike woorde indien enige voorkom, te bespreek.
- c) Speel die liedjie een keer vir die deelnemers. Hulle moet die lirieke op papier volg terwyl hulle luister. Speel dit nog 'n keer, maar hierdie keer probeer hulle saamsing.
- d) Skryf nog woorde wat met emosies verband hou op die bord neer wat in die liedjie voorkom.
- e) Vra of enigeen weet wat van die woorde beteken.
- f) Verduidelik die woorde wat op die bord is waarvan hulle nie die betekenis ken nie.
- g) Vra die deelnemers om woorde wat direk met mekaar verband te hou te identifiseer en op die lirieke aan te dui.

Taaksiklus: Deelnemers voltooi die taak individueel, in pare of groepe, afhangende van wat die taak behels. Hulle moet ook die selfevaluasievraelys voltooi.

Taalfokus: Die deelnemers probeer die woorde se betekenis wat hulle nie verstaan het nie, naslaan en bespreek dit met die fasiliteerder en ander deelnemers. Skenk aandag aan enige taal- of uitspraakkwessies wat in die taak voorgekom het.

Natoets: Die deelnemers lê 'n natoets sewe dae ná die laaste les af. Die natoets handel oor die woordeskate wat oor die vier lesse behandel is en wat in die voortoets voorgekom het.

Kontrolegroep (taakgebaseerde woordeskatonderriem metode sonder die gebruik van musiek)

Voortaak:

- a) Maak 'n lys van alle woorde vir die gegewe dag wat behandel word en skryf dit op die skryfbord.
- b) Oriënteer die deelnemers oor die onderwerp van die les.
- c) Skryf nog woorde wat met emosies verband hou waaraan die deelnemers kan dink op die bord neer.
- d) Vra of enigiemand weet wat van die woorde beteken.
- e) Verduidelik die woorde wat op die bord is.
- f) Vra die deelnemers om woorde wat direk met mekaar verband te hou te identifiseer.

Taaksiklus: Die deelnemers voltooi die taak individueel, in pare of groepe, afhangende van wat die taak behels. Hulle moet ook die selfevaluasievraelys voltooi.

Taalfokus: Die deelnemers probeer die woorde, frases of sinne se betekenis wat hulle nie verstaan het nie, naslaan en bespreek dit met die fasiliteerder en ander deelnemers. Skenk aandag aan enige taal- of uitspraakkwessies wat in die taak voorgekom het.

Natoets: Die deelnemers lê 'n natoets sewe dae ná die laaste les af. Die natoets handel oor die woordeskate wat oor die vier lesse behandel is en wat in die voortoets voorgekom het.

Deel 2

Deel 2 behels die ondersoek na die verbetering van Afrikaanse uitspraak deur die gebruik van Afrikaanse musiek en lirieke.

Stap 1

Proefgroep (taakgebaseerde onderrig met die gebruik van musiek):

- a) Maak 'n opname tydens die eerste ontmoeting van watter musiekgenres die deelnemers na wil luister en kies daarvolgens gepaste musiek en lirieke vir die intervensie volgens Wolverton (1991 in Mizener, 2008:15) se aanbevelings. Gepaste musiek moet gekies word om te verseker dat die deelnemers na 'n model van uitspraak luister wat van kwaliteit is, aangesien daar Afrikaanse kunstenaars is wat “vreemde” uitsprake in hulle liedjies gebruik. Die volgende riglyne deur Wolverton (1991 in Mizener, 2008:15) is gebruik om gepaste musiek vir leerders se taalaanleer te kies: Die liedjie moet eerstens nuttig wees om ten minste een van die taalvaardighede te leer: grammatika, uitspraak en woordeskat. Die melodie moet tweedens eenvoudig wees sodat die leerders op die taalinhoud en uitspraak kan fokus. Die liedjie moet in die derde plek herhalende lirieke hê of 'n refrein wat maklik aangeleer kan word. Die lirieke behoort vierdens verteenwoordigend van gebruiklike Afrikaanse konstruksies en aanvaarbare grammatika te wees. Die liedjie kan in die laaste plek historiese en kulturele betekenis hê. Mizener (2008:15) voeg 'n sesde kriterium by, naamlik dat die klem van die lirieke by die klem en ritme van die liedjie se melodie moet pas. Voorbeelde van gepaste liedjies is “Skadu's teen die muur” deur Van Coke Kartel, “Stille water” en “O, so sentimenteel” deur Laurika Rauch, “In die hemel” deur Juanita du Plessis, en “Ek dink aan jou as dit reën” deur Fokofpolisiekar.
- b) Elke deelnemer van die proefgroep en kontrolegroep moet die leesstuk “Die uitstappie” (Sass, 2016) lees. Die leesstuk is deur die dosent goedgekeur om te verseker dat dit op die leesvlak van die deelnemers is. Elke deelnemer word met 'n klankopnemer opgeneem terwyl hulle lees. Elke klankopname moet met “P” of “K” en die deelnemernommer geëtiketteer word.
- c) Die kontrolegroep luister nie na musiek tydens die voortaak nie, maar die proefgroep wel. Die kontrolegroep is sterk aangemoedig om nie enige ander Afrikaanse toevoer te soek nie en om veral nie na Afrikaanse musiek te luister nie.
- d) Die deelnemers word individueel voor die uitspraakintervensie met 'n klankopnemer opgeneem terwyl hulle die Afrikaanse leesstuk lees.
- e) Ná die intervensie lees die deelnemers weer die leesstuk en word weer opgeneem.
- f) Identifiseer die proefgroep en kontrolegroep se nieluistervriendelike uitspraak van opname 1 en 2.

Deel 3

Deel 3 handel oor die analise van die data wat tydens die woordeskatintervensie en uitspraakintervensie versamel is.

Stap 1

Die analise van die woordeskatintervensie se data behels dat na afloop van die natoets die resultate van die proefgroep se voortoets en natoets met mekaar vergelyk word. Verder word die kontrolegroep se voortoets en natoets met mekaar vergelyk om vas te stel met hoeveel woorde 'n deelnemer se woordeskat vergroot het. Die resultate van die proefgroep en die kontrolegroep se voortoets is met mekaar vergelyk om vas te stel watter groep aanvanklik die meeste woorde korrek het. Die natoets van die proefgroep en kontrolegroep is met mekaar vergelyk om te bepaal watter groep die meeste woorde korrek het na die taakgebaseerde onderrig met en sonder musiek.

Die analise van die uitspraakintervensie se data behels dat die nieluistervriendelike uitspraak wat in opname 1 geïdentifiseer is, foneties getranskribeer word. Monitor die woorde in opname 2 wat in opname 1 nieluistervriendelik uitgespreek word en transkribeer die verbetering in uitspraak al dan nie in fonetiese skrif. Die uitspraak van die woorde (klanke) word op grond van duidelikheid en luistervriendelikheid geëvalueer. Vergelyk die uitspraak van opname 1 en 2. Bepaal na die afloop van die vergelyking watter groep die meeste in hul uitspraak vanaf die eerste opname verbeter.

Stap 2

Elke deelnemer voltooi vraelys 2 wat oor hulle ervaring van en opinies oor die intervensie handel. Die doel van dié vraelys is om kwantitatiewe en kwalitatiewe data (byvoorbeeld aanbevelings vir verbeteringe aan die intervensie, die deelnemers se ervaring van die intervensie, of die deelnemers die musiek as hulpbron nuttig vind) in te samel en verslag daarvoor te doen.

Stap 3

Uitspraak en vraelyste: Elke deelnemer se vraelyste word met hul klankopnames vergelyk. Die inligting van die twee groepe se vraelys 1 en 2 word met die klankopnames met betrekking tot taalagtergrond, gradering van uitspraak, houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek, vergelyk.

Stap 4

Skets 'n gevallestudie vir elke deelnemer om verslag te doen oor elkeen se vordering.

Die resultate van die proefgroep en kontrolegroep van beide die vraelyste en opnames word daarna vergelyk om in die algemeen te bepaal wie die meeste verbetering toon.

3.7 Samevatting

Die intervensies wat in hierdie navorsing uitgevoer is, is volgens DESK geklassifiseer as navorsing wat minimale risiko vir die deelnemers inhou. Die navorsing is institusioneel goedgekeur met seker voorwaardes.

Die navorsing is ondersoekend en interaktief van aard en is deur middel van deelnemende aksienavorsing met 'n gevallestudiekomponent. Die steekproef is twaalf deelnemers (verdeel in 'n proefgroep wat na musiek geluister het en 'n kontrolegroep wat nie na musiek geluister het nie) wat vier lesse en take binne die taakgebaseerde onderrigraamwerk oor vier weke voltooi het. Tydens elke les het hulle 'n taak voltooi wat bydra tot hulle onderrig van emotiewe woordeskat en Afrikaanse uitspraak.

Ek het gepoog om die metodologie van hierdie navorsing op só 'n manier te ontwerp dat dit betroubare data en resultate verskaf en sodoende my navorsingsvrae beantwoord. Verskillende navorsingsinstrumente en metodes is gebruik om die data in te samel om sodoende triangulering te bewerkstellig en dus betroubare data en resultate te verseker.

Die opnames van die deelnemers terwyl hulle lees, word gebruik om vas te stel of hulle uitspraak van die Afrikaanse klanke luistervriendelik al dan nie word. Die vraelyste is onder meer gebruik om die klanke wat die deelnemers moeiliker of makliker uitspreek; asook die woordeskat wat hulle aanleer al dan nie met hulle houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek te vergelyk.

Dié data wat deur middel van die navorsingsinstrumente versamel is, word in die volgende hoofstuk “Resultate en bespreking” opgeteken en kwantitatief en kwalitatief geanaliseer om sodoende die navorsingsvrae te beantwoord en sodoende die hipoteses in hoofstuk 1 te aanvaar of te verwerp.

4 Hoofstuk 4: Resultate en bespreking van resultate

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die data wat deur die voortoets, natoets, take, klankopnames, vraelys 1, 2 en die selfevaluasievraelys van die kontrolegroep en die proefgroep ingesamel is, opgeteken en geanaliseer.

Die stappe wat gevolg is om betroubare data in te samel, word eerstens bespreek en daarna word die ingesamelde data van die proefgroep en die kontrolegroep in grafieke, tabelle, profiele en gelyste redes (verbatim) aangebied. Tweedens verskuif die fokus na die gevallestudies van deelnemers oor woordeskat en/of uitspraak en derdens kom die gevallestudies van slegs woordeskat aan bod. Ná die bespreking van die individuele gevallestudies word die gevallestudies van die deelnemers in 'n kruisgevallestudie geanaliseer om moontlike verbande tussen die deelnemers se resultate te ondersoek.

Hierdie resultate en analise word in die volgende hoofstuk gebruik om die gevolgtrekking van dié navorsing te skryf.

4.2 Betroubaarheid van data

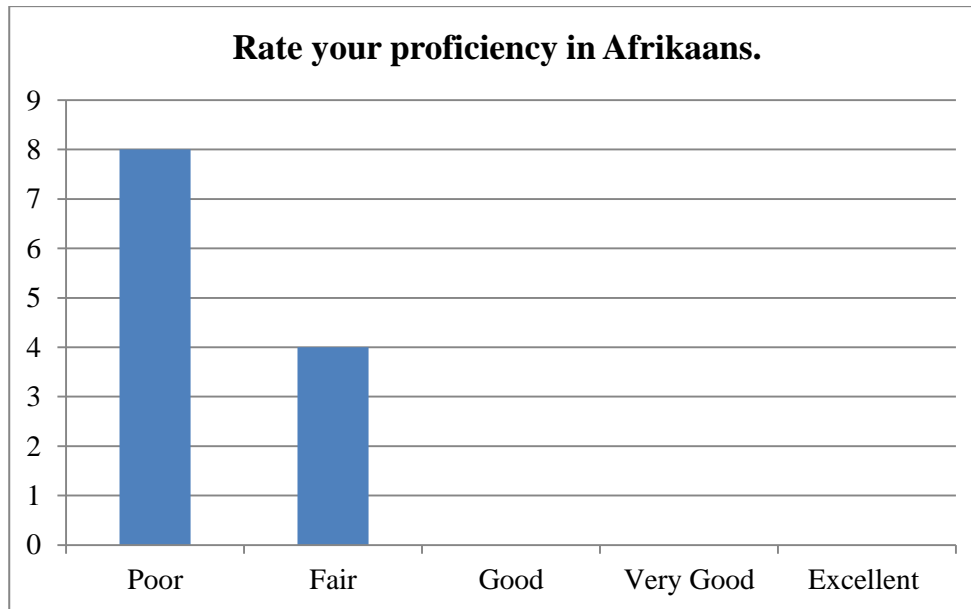
Die volgende stappe is geneem om die betroubaarheid van die data in hierdie ondersoek te verseker:

- Indien deelnemers hulle deelnemernommer vergeet het, is hulle uit die studie gehaal aangesien daar nie met sekerheid gesê kan word watter ander vraelyste, take, voortoets, natoets en klankopnames die deelnemer s'n is nie. Deelnemers wat meer as die helfte van die woordeskat- en uitspraaklesse nie bygewoon het nie, is uit die studie verwyder.
- Deelnemers wat nie die voortoets of natoets of eerste of tweede klankopname gedoen het nie se data is nie gebruik nie, want dit is onvolledig en kan nie gebruik word om gevolgtrekkings te maak nie.
- Dieselfde onderriginhoud is aan beide die proefgroep en kontrolegroep gegee.

4.3 Vraelysresultate vir deelnemerprofile

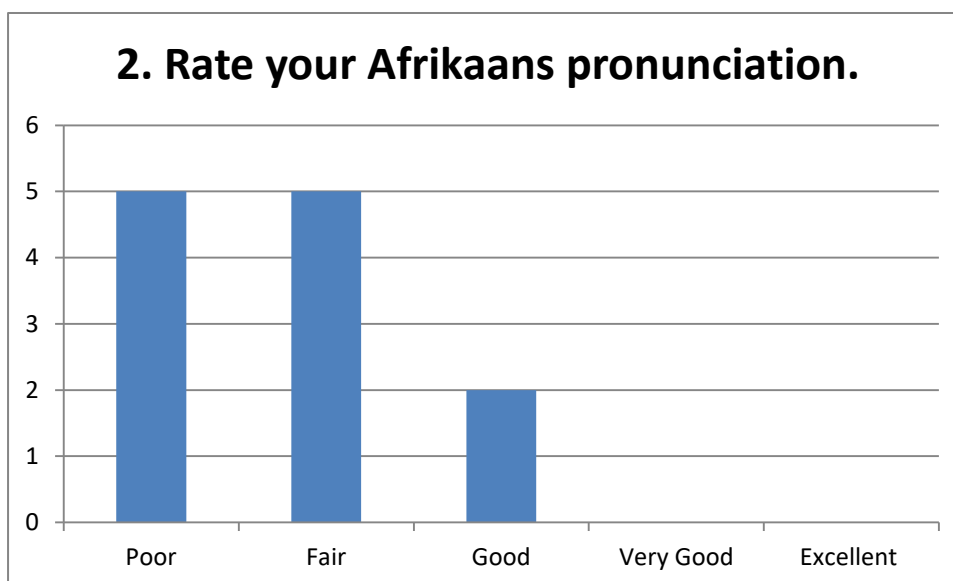
Die resultate van die vraelyste word in grafiekvorm aangebied. Die grafiek word eers gegee en daarna volg 'n kortlikse bespreking.

4.3.1 Vraelys 1-resultate: Kontrolegroep en Proefgroep



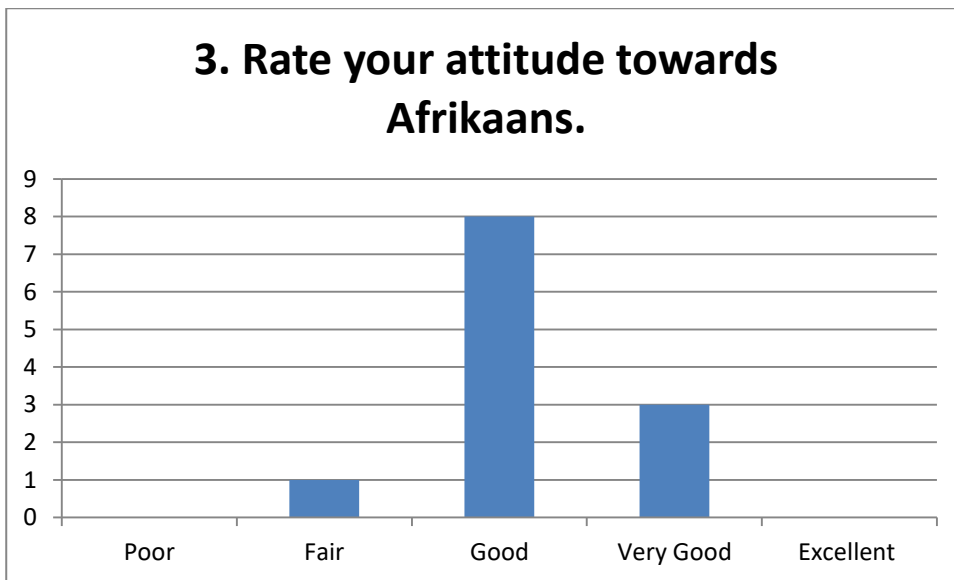
Figuur 4.1: Gradering van vaardigheid in Afrikaans

Agt deelnemers gradeer hulle algehele Afrikaansvaardigheid as “poor” en vier as “fair”. Geeneen van die deelnemers gradeer hul vaardigheid as “good”, “very good” en “excellent” nie.



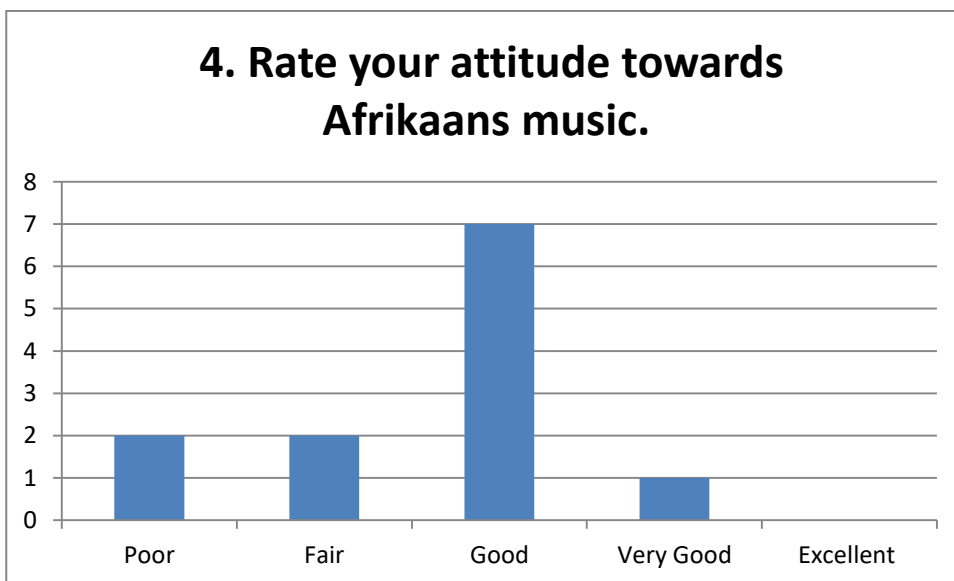
Figuur 4.2: Gradering van Afrikaanse uitspraak

Vyf deelnemers gradeer hul Afrikaanse uitspraak as “poor”, vyf as “fair”, twee as “good” en niemand as “very good” en “excellent” nie.



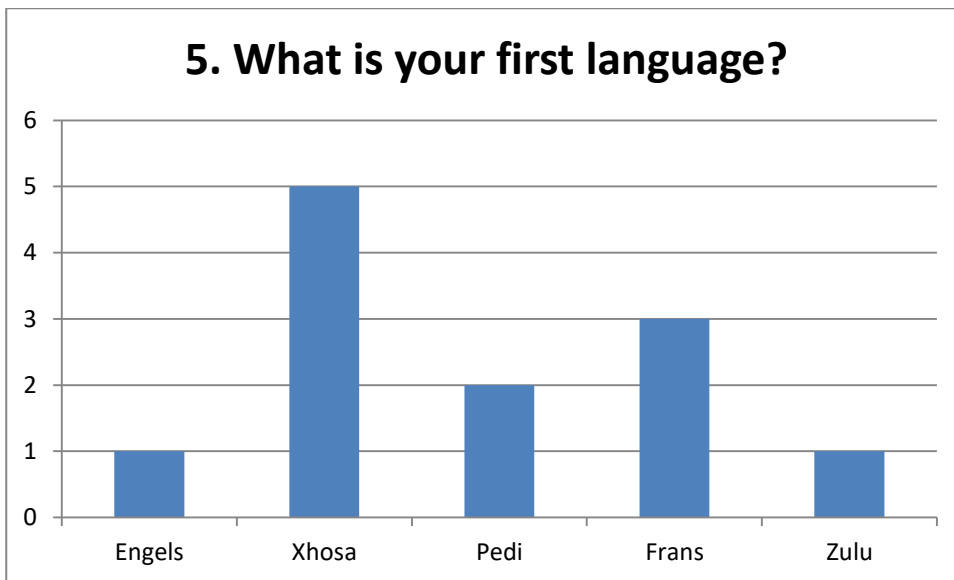
Figuur 4.3: Gradering van houding teenoor Afrikaans

Geen van die deelnemers gradeer hul houding teenoor Afrikaans as “poor” of as “excellent” nie. Een deelnemer gradeer sy/haar houding teenoor Afrikaans as “fair”, agt as “good” en drie as “very good”.



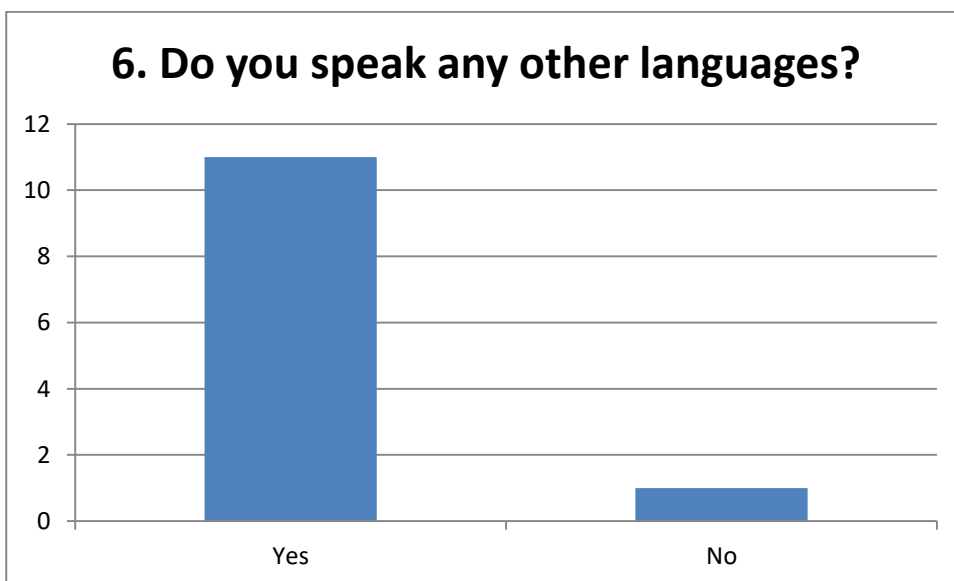
Figuur 4.4: Gradering van houding teenoor Afrikaanse musiek

Twee deelnemers gradeer hul houding teenoor Afrikaanse musiek as “poor”; twee as “fair”; sewe as “good”; een as “very good”; en geen deelnemer as “excellent” nie.



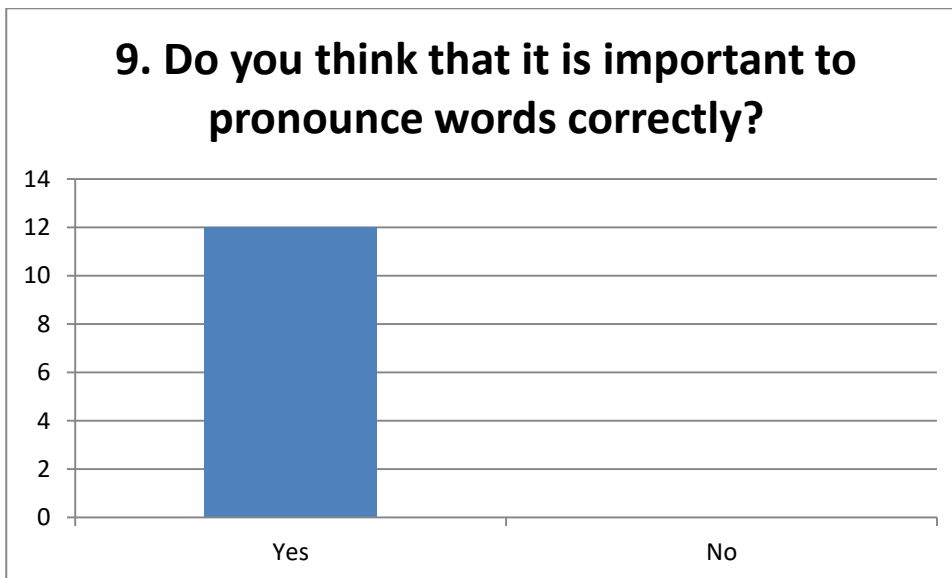
Figuur 4.5: Deelnemers se eerste tale

Tussen die twaalf deelnemers kom daar vyf verskillende eerste tale voor: een is Engelssprekend, vyf is Xhosaspreekend, twee is Pedispreekend, drie is Franssprekend en een is Zulusprekend.



Figuur 4.6: Meertaligheid van deelnemers

Elf van die twaalf deelnemers praat ander tale benewens hul eerste taal. Dié ander tale is die tale in figuur 4.5 genoem en Swati en Tsonga. Slegs een deelnemer is eentalig.

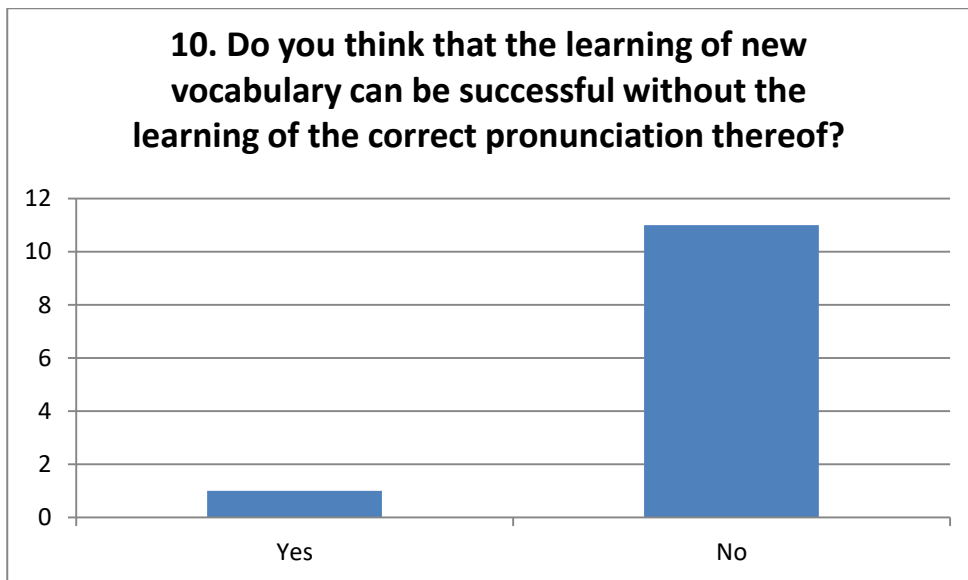


Figuur 4.7: Belangrikheid van uitspraak

Al die deelnemers dui aan dat hulle dink dat dit belangrik is om korrekte uitspraak te gebruik.

Die deelnemers voer die volgende redes (verbatim aangebied) aan vir hoekom hulle dink die korrekte uitspraak van woorde belangrik is:

- “Different pronunciation can often have different meanings or misconstrue what you say.”
- “Its important for people to understand you and I just don’t like mispronouncing things in general.”
- “It shows understanding of that particular language you might be engage in, in that time.”
- “So others get full understanding.”
- “Yes because it is wrong to pronounce a word wrongly.”
- “I believe it helps the listener to understand properly.”
- “To create a clear meaning.”
- “It is important because people need to get the right message that you put across in order for them to understand.”
- “If you pronounce properly, it’s easy to be understood and it’s just also easy to be listen to. You also make sense.”
- “Because some words may be written the same but have different meaning when they are being spoken.”
- “Yes it is very significant to pronounce words correctly on the other hand it show the profession of person. Correct pronunciation indicate the confidence as pronounce.”

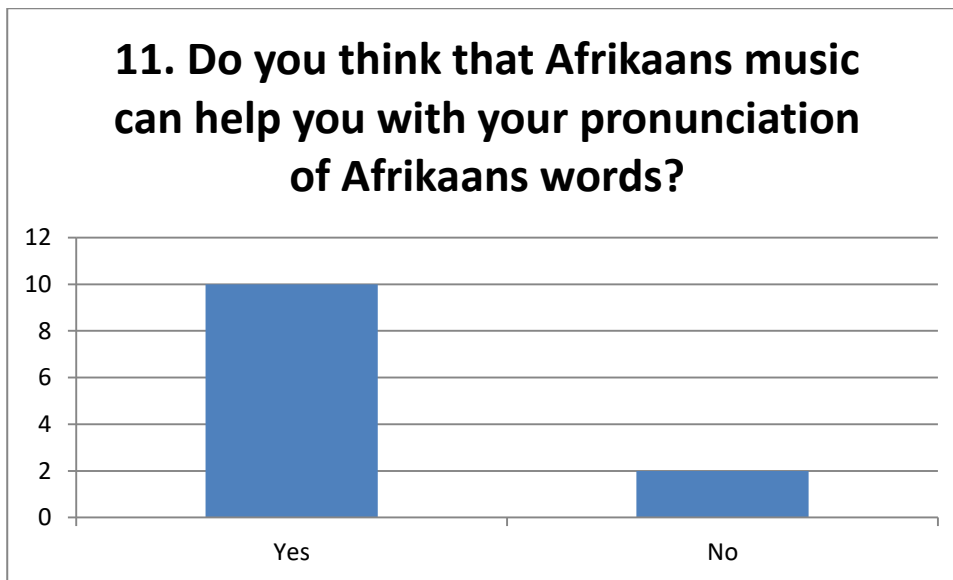


Figuur 4.8: Verband tussen woordeskat en uitspraak

Een van die twaalf deelnemers dui aan dat hy/sy dink dat die aanleer van nuwe woordeskat suksesvol kan wees sonder die aanleer van die korrekte uitspraak en andersom. Die deelnemer voer die volgende rede aan: “Yes, because at times there are words you pronounce and people understand even if it is wrong.”

Elf van die twaalf deelnemers dui aan dat hulle dink dat die aanleer van nuwe woordeskat nie sonder die aanleer van die korrekte uitspraak kan geskied nie en andersom. Hulle voer die volgende redes verbatim aan:

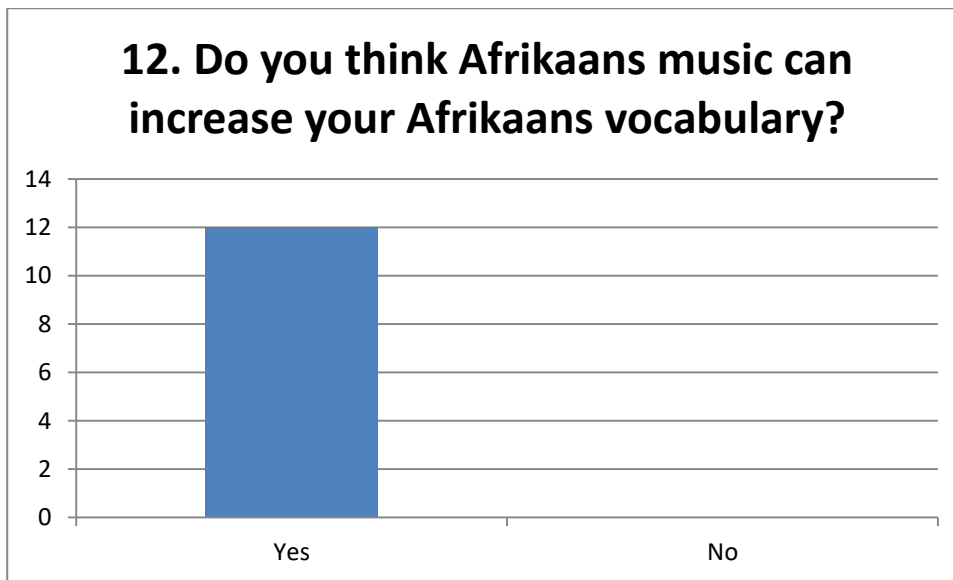
- “Pronunciation would help in developing an understanding of the words correctly. It is better to learn a language from the beginning correctly rather than learning vocab then correcting pronunciation.”
- “You could mispronounce a word and it can have a totally different meaning than what you intended.”
- “This will lead to an individual not being able to spell the words correctly without the appropriate pronunciation.”
- “Vocabulary goes hand in hand with pronunciation.”
- “Because vocabulary helps us to build sentences.”
- “If you can’t pronounce words correctly you may even forget the vocab you learnt.”
- “Because I think that in order to learn a language, being able to speak it properly is just as important and vocabulary and pronunciation are equally important.”
- “One needs to learn how to pronounce certain words in order to speak a certain language.”
- “I think it is very important to learn to pronounce first then that can lead to successful learning of new vocabulary. Pronouncing a vocabulary will be important first.”



Figuur 4.9: Afrikaanse musiek en uitspraak

Tien van die twaalf deelnemers dui aan dat hulle dink dat Afrikaanse musiek met lirieke met die uitspraak van Afrikaanse woorde kan help. Twee van die twaalf deelnemers stem nie met die ander saam nie en een deelnemer verskaf die volgende rede: “It would be better for me to see the word in order to know its pronunciation.” Die ander tien deelnemers voer die volgende redes (hier verbatim aangebied) aan hoekom hulle dink dat Afrikaanse musiek met die aanleer van Afrikaanse uitspraak kan help:

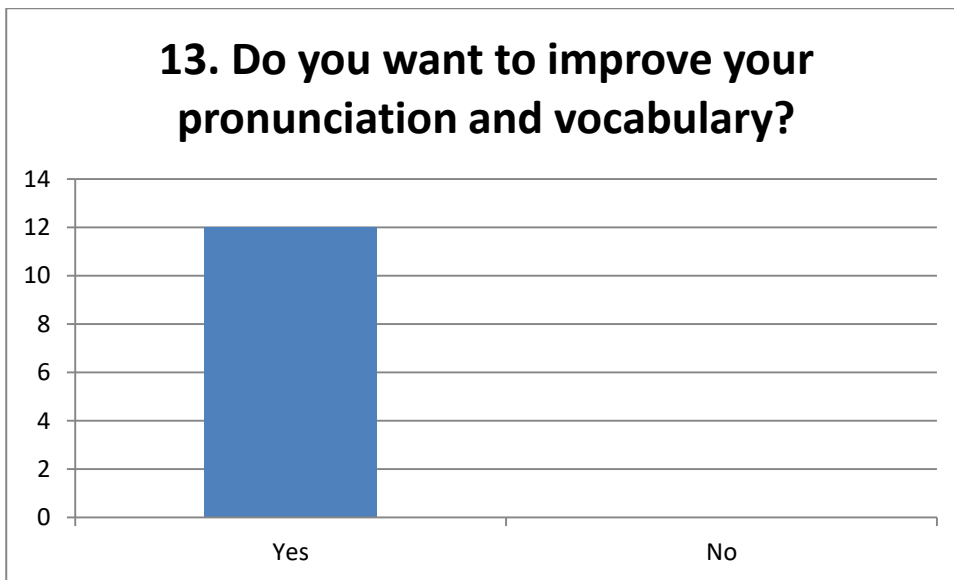
- “To listen to music is another way of learning.”
- “It is easier to learn words through music as the pronunciation is clear and often memorable.”
- “I think it can but I have my doubts depends on the speed of the music and I would definitely have to look at the lyrics.”
- “But it depends on the type of music that a person is use to.”
- “Hearing the way Afrikaans say certain words helps one remember the correct pronunciation.”
- “By singing I learn good pronunciation.”
- “It is a fun way of learning.”
- “Because listening to music enables you to learn how to pronounce the words.”
- “Because through music, you learn to pronounce words better and if it’s the music you enjoy then its much easier to learn and remember words.”
- “Music is easy to grasp.”
- “Yes by listening and have that pronunciation sounds of Afrikaans words.”
- “Singing along and repeating the lyrics helps.”



Figuur 4.10: Afrikaanse musiek en woordeskat

Al die deelnemers dui aan dat hulle dink dat Afrikaanse musiek met lirieke hul woordeskat kan verbeter en verskaf die volgende redes, wat hieronder verbatim aangebied word:

- “It motivate me to look for the word that I hear from the song.”
- “To listen to music will teach me more of the words. I will know more.”
- “Although, only if you hear new words and translate them so as to understand their meaning.”
- “I will encounter words I may not on a day to day basis.”
- “But specific music.”
- “In my experience learning English as a second language, music helped a lot.”
- “For it reminds me of the vocabulary.”
- “Maybe the song will have words I have never heard before.”
- “Because listening to music would enable me to learn new words.”
- “Because listening to music like RnB and Gospel has improved my English and increased my vocabulary.”
- “I love music so I will always look for songs and lyrics in Afrikaans to help me learn more words.”
- “Through listening Afrikaans I can increase vocabulary.”

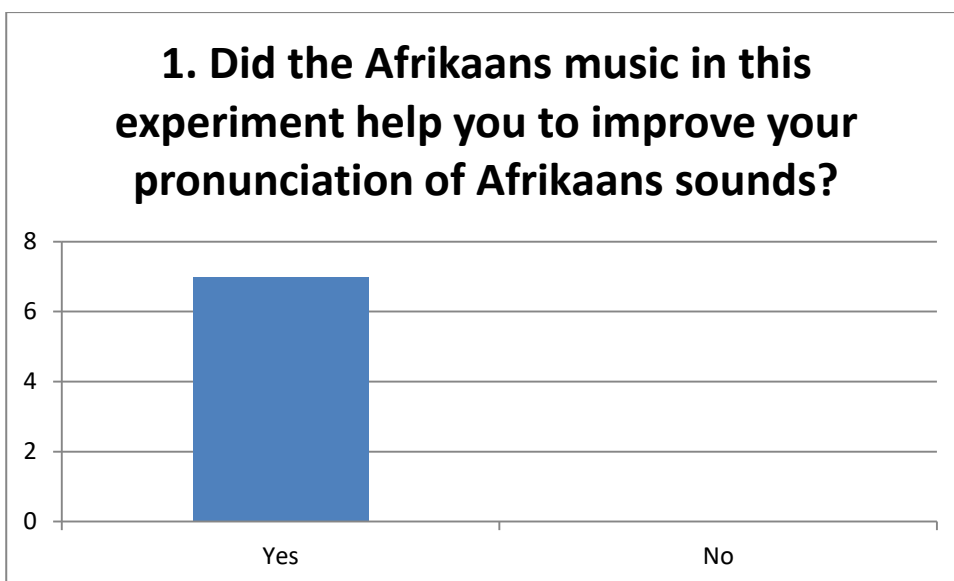


Figuur 4.11: Gewillingheid van deelnemers om woordeskat en uitspraak te verbeter

Al die deelnemers dui aan dat hulle hul woordeskat wil uitbrei en uitspraak wil verbeter.

4.3.2 Vraelys 2-resultate: Proefgroep

Die resultate van vraelys 2 wat slegs deur die proefgroep (sewe deelnemers) ingevul is, word vervolgens aangebied deur eerstens die grafiek te verskaf en daarna 'n kortlikse bespreking.

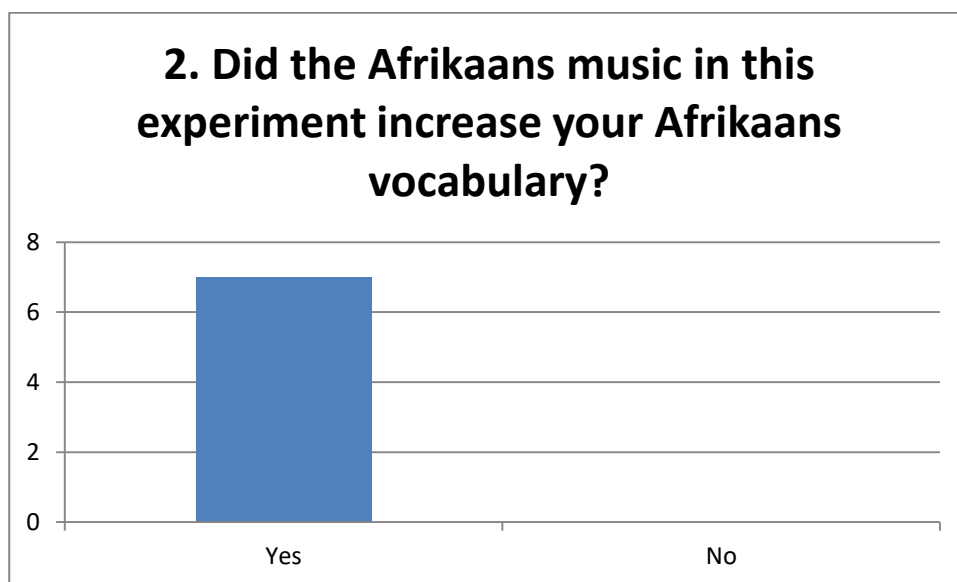


Figuur 4.12: Effektiviteit van Afrikaanse musiek in terme van uitspraak

Die deelnemers lewer die volgende kommentaar (verbatim) op die vraag of die intervensie hulle uitspraak help verbeter het:

- “I have been struggling to pronounce words before, so it helped me to keep on practicing.”
- “There is more than one way to learn a language and music was more effective.”
- “Because I now can sing and pronounce Afrikaans words that use to give me hard times. I also learnt new words.”

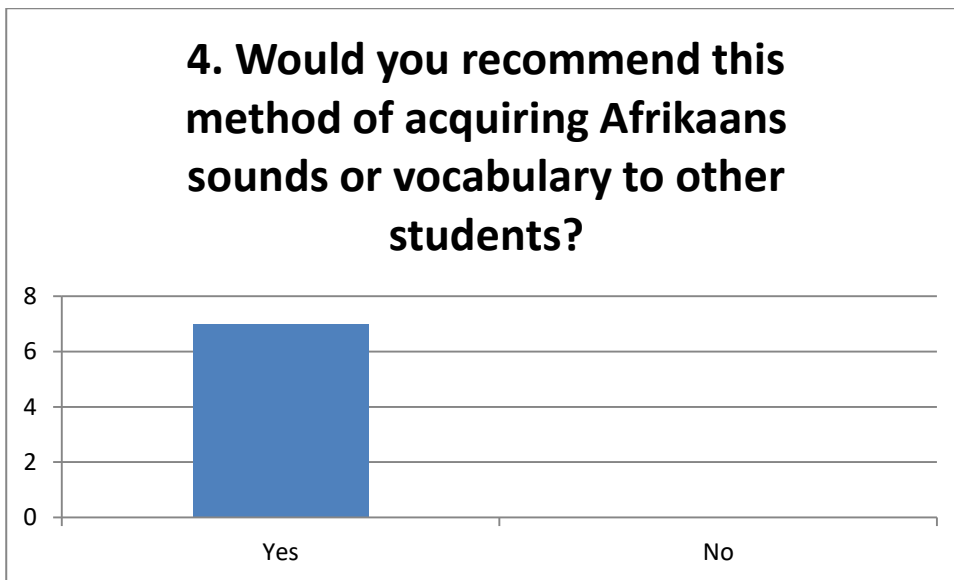
- “The singer keeps repeating some of the words in the song so that helped me because I got a chance to keep trying to pronounce the words.”
- “Yes it was so good, it helped me in my pronunciation.”
- “Hearing the voice sound of how the word is being pronounced.”
- “Yes, because when I did not hear the word correctly I was able to ask the lecture to repeat the song.”



Figuur 4.13: Effektiwiteit van Afrikaanse musiek in terme van woordeskat

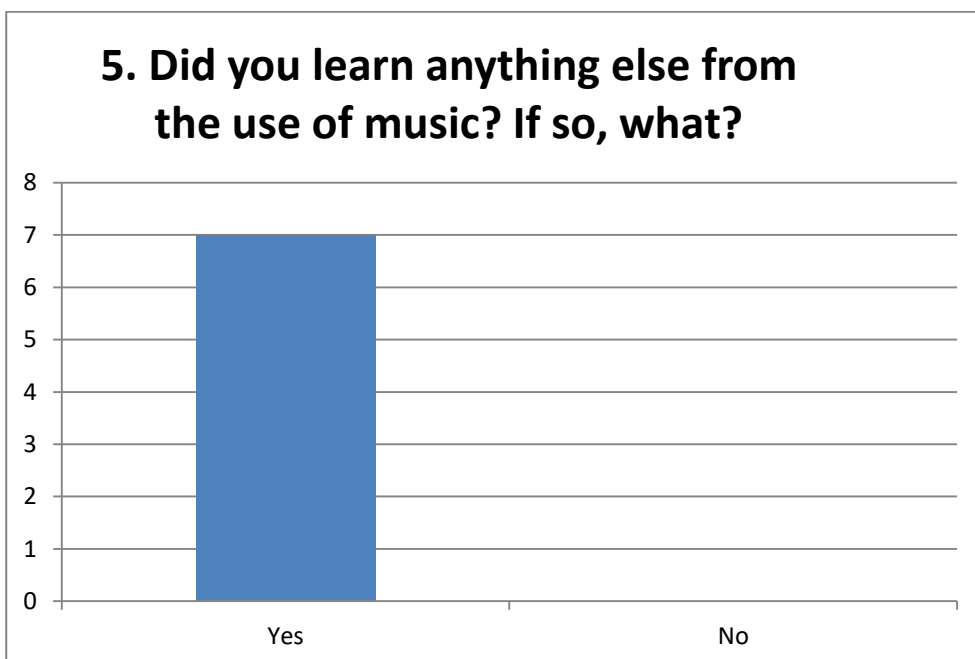
Die deelnemers lewer die volgende kommentaar, wat hieronder verbatim aangebied word, op die vraag of die intervensie hulle woordeskat help vergroot het:

- “It gave me eagerness to read Afrikaans passages wherever I go.”
- “But not in a huge way but it played a huge roll.”
- “I learnt new words.”
- “I learned new words and how they are pronounced.”
- “It is easier to remember a song, so it was easy to remember some of the words or new words I come across in the lyrics.”
- “Yes, even though I am still needing more time.”
- “Because my understanding of Afrikaans is not the same as before they come with the idea of music in our class.”



Figuur 4.14: Aanbeveling van musiek as hulpbron

Al die studente dui aan dat hulle die gebruik van musiek vir die aanleer van woordeskat en uitspraak vir ander studente sal aanbeveel.

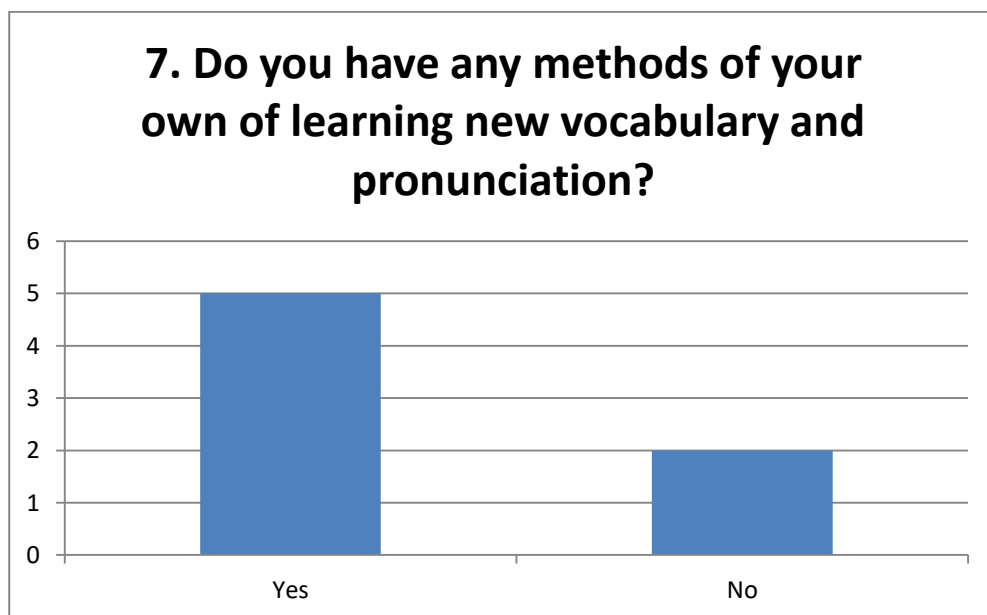


Figuur 4.15: Is enige iets anders van die musiek geleer?

Volgens die sewe deelnemers het hulle die volgende van die musiek geleer. Hulle antwoorde word hieronder verbatim aangebied:

- “Yes, It is helpful to listen to music so that you can practice on your own.”
- “Yes, pronunciation, the meaning of the conceptions.”
- “It make learning interesting, while enjoying the music, you still gain knowledge and learn new words.”
- “Hearing skills when watching videos on television.”

- “I have learnt Afrikaans rhythms of music.”
- “The way to use verbs.”
- “That same word go in conjunction to each other that make them easy to understand.”



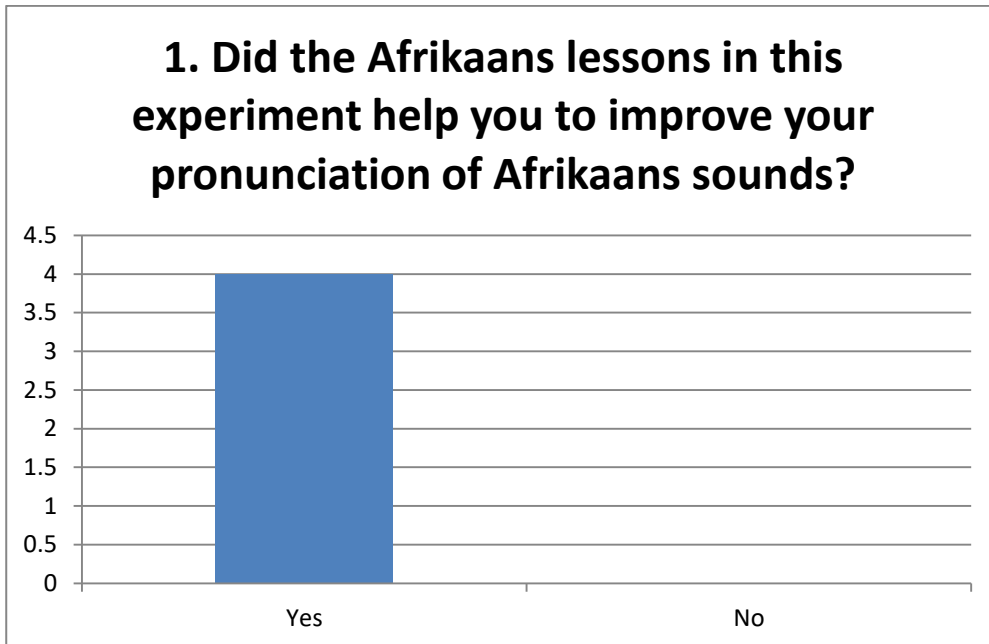
Figuur 4.16: Eie metodes vir woordeskat- en uitspraakaanleer

Vyf van die sewe deelnemers het hul eie maniere van nuwe woordeskat en uitspraak aanleer. Twee deelnemers voer die volgende redes aan vir hoekom hulle nie enige metodes van hulle eie het om woordeskat en uitspraak aan te leer nie: “Not really, I like the music style of learning.” en “No I depend on the lectures and music.” Die ander deelnemers probeer die volgende metodes (hier verbatim aangebied) om hulle woordeskat en uitspraak op hulle eie te verbeter:

- “Pronounce the words out wud try to set on correct pronunciation.”
- “I try drawing images of the things that would help me remember something.”
- “I record my self when I am reading and spell words, the when I am studying I listen from it.”
- “Pictures and tv series”
- “Yes, you can select certain words from the everyday spoken words and allow students to memorize them.”

4.3.3 Vraelys 2-resultate: Kontrolegroep

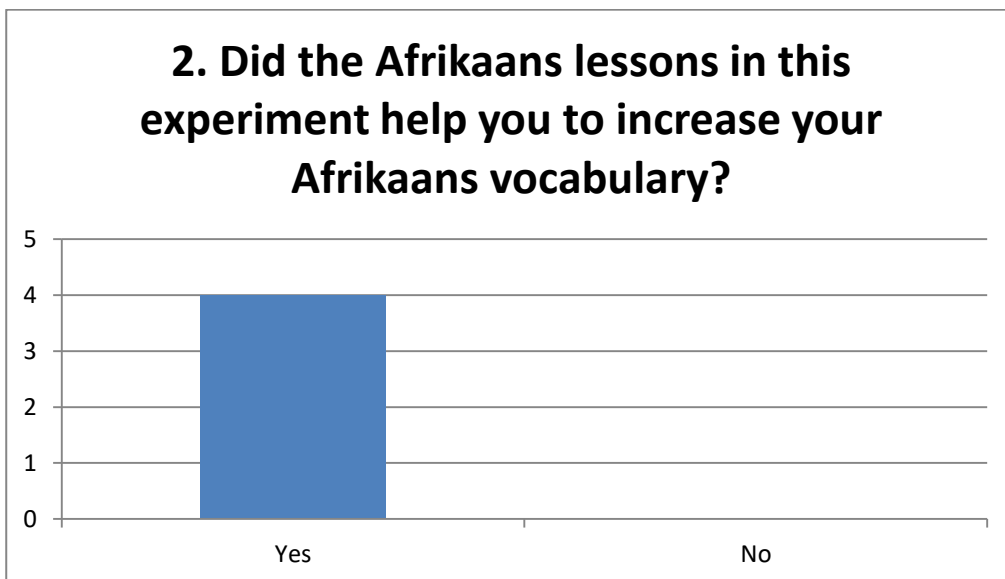
Vervolgens word die resultate van vraelys 2 wat deur die kontrolegroep (vyf deelnemers) voltooi is, bespreek deur eerstens die grafiek te verskaf en daarna dit kortliks te bespreek.



Figuur 4.17: Effektiviteit van taakgebaseerde onderrig sonder musiek in terme van uitspraak

Van die deelnemers antwoord verbatim oor die invloed van lesse op hul uitspraak soos volg:

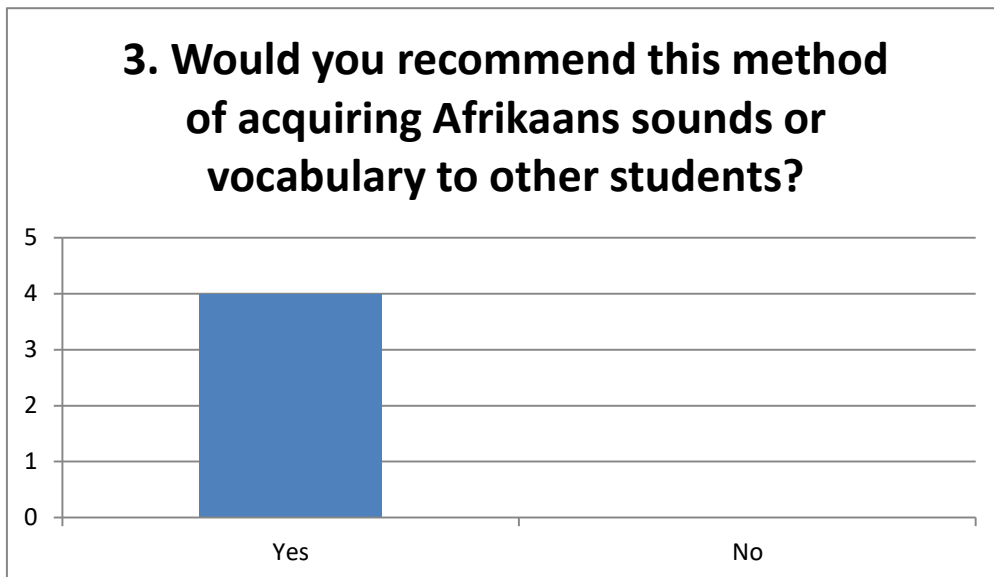
- “Yes, practice makes perfect.”
- “We went over many words that helped me with the pronunciation of others.”
- “I am now able to pronounce the Afrikaans words.”



Figuur 4.18: Effektiviteit van taakgebaseerde onderrig sonder musiek in terme van woordeskaf

Die deelnemers antwoord verbatim soos volg:

- “The vocabulary that we have been studying helped me with better understanding.”
- “I understand emotions better.”
- “Yes, with regards to emotions specifically.”
- “I was exposed to new words.”



Figuur 4.19: Aanbeveling van taakgebaseerde onderrig sonder musiek

Al vier die deelnemers beveel taakgebaseerde onderrig sonder musiek vir ander studente aan.

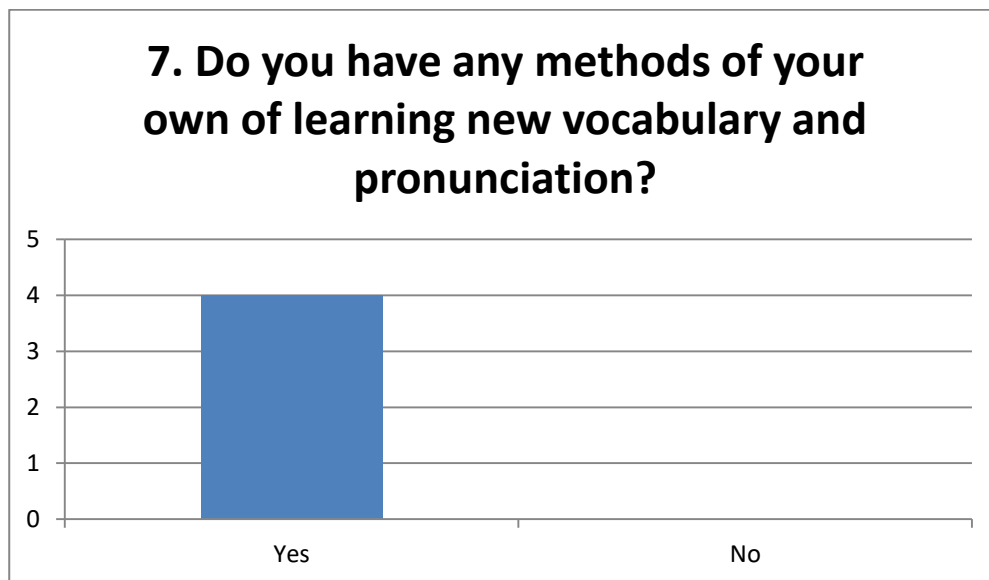
Die vyfde vraag “What is your opinion on the way (method) emotive words were taught to you?” is aan die deelnemers gestel en hulle antwoorde word verbatim hieronder aangebied:

- “They were taught very well, in ways that can be remembered. The tasks were good as they made us rehearse what we had learn’t.”
- “The content that was given is an easy lead and assisted me to learn.”
- “I think this is an effective method.”
- “I thought it was enjoyable and helpful. It was not boring and was not boring and kept me interested. The right amount of teaching & self study/individual work.”
- “Everything was easy to follow and understand. Some of the examples used made it more easier to remember the emotions.”

Die sesde vraag “Is there anything you would change about the method of instruction used the classes about emotive words?” is aan die deelnemers gestel en die volgende antwoorde (wat hieronder verbatim aangebied word) is ontvang:

- “Not that I can think of.”

- “There is nothing I would like to change about the class. Because it really helped me a lot in expressing my emotions and feelings now in a different language.”
- “The current approach is effective because it has assisted me to learn. I think that the methods of instruction can only be extended from here on.”



Figuur 4.20: Eie metodes vir woordeskat- en uitspraakaanleer

Al die deelnemers het alternatiewe maniere van nuwe woordeskat en uitspraak aanleer. Die deelnemers se antwoorde is verbatim soos volg:

- “Not really I just use repetition & study.”
- “Yes, I usually prefer to read and write new words and think about what I read.”
- “Drawing faces to represent emotions. I find visual learning to be much easier.”
- “Flashcard word games, memory exercises”

4.4 Gevallestudies: Resultate en analise van die proefgroep en kontrolegroep se woordeskatresultate en uitspraakresultate

Die gevallestudies word in die volgende vorm aangebied: eerstens word ’n profiel van die deelnemer geskets, tweedens word die data en analise van die woordeskatintervensie en uitspraakintervensie aangebied en laastens kom die gevolgtrekking oor die betrokke deelnemer se vordering aan bod.

Die konsonante in hierdie afdeling is volgens Wissing (2014:117) in tabelle 4.6 en 4.7 getranskribeer terwyl die vokale volgens Wissing (2014:102-103) in figuur 4.8 en tabelle 4.2 en 4.3 getranskribeer is.

4.4.1 Gevallestudies: Woordeskatintervensie en/of Uitspraakintervensie

Die gevallestudies van die proefgroep word eerstens aangebied en daarna die kontrolegroep.

Deelnemer P5

Deelnemer P5 se eerste taal is Pedi. Benewens Pedi is sy ook Engels, Swati, Tsonga en Zulu magtig. Sy het Afrikaansonderrig vir vier jaar vanaf 2004 tot 2008 gehad. Sy gradeer haar algemene Afrikaans taalvaardigheid en uitspraak as “poor”; en beide haar houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek as “good”. Sy wil graag haar Afrikaanse woordeskat en uitspraak verbeter. Sy is van mening dat Afrikaanse musiek haar uitspraak en woordeskat kan verbeter. Sy dink dat luistervriendelike uitspraak asook die aanleer van nuwe woordeskat belangrik is en dat woordeskat nie suksesvol sonder uitspraak aangeleer kan word nie en andersom: “[b]ecause some words may be written the same but have different meaning when they are being spoken”. Sy is van mening dat Afrikaanse musiek haar woordeskat en uitspraak kan help verbeter, want “I love music so I will always look for songs and lyrics in Afrikaans to help me learn more words”. In vraelys 2 sê deelnemer P5 dat musiek haar met haar uitspraak en woordeskat gehelp het, want “[t]he singer keeps repeating some of the words in the song so that helped me because I got a chance to keep trying to pronounce the words [and] [i]t is easier to remember a song, so it was easy to remember some of the words or new words I come across in the lyrics”.

Tabel 4.1: Resultate van deelnemer P5 se take, toetse en selfevaluasievraelyste

	Deelnemer P5					
	Voortoets	Taak 1	Taak 2	Taak 3	Taak 4	Natoets
	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Punt/Vraag	9/26	8/8	14/15	14½/16	Hersiening	15/19
A ¹⁴	-	Confident	Happy	Happy	Happy	Happy
B ¹⁵	-	Excited	Happy	Confident	Happy	Happy
C ¹⁶	-	Positive	Positive	Positive	Positive	Positive

Deelnemer P5 het die voortoets, taak 1, taak 2, taak 3, taak 4 (ook die eksplisiete uitspraaklesse) en die natoets voltooi. Tydens die vier take het deelnemer P5 aangedui dat die klas haar selfversekerd en gelukkig oor die leer van Afrikaans laat voel; opgewonde en gelukkig oor die gebruik van musiek in die klaskamer en positief oor haar Afrikaans taalvermoëns. Sy het by taak 1 agt uit agt behaal, by taak 2 veertien uit vyftien en by taak 3 veertien en ’n half uit sestien.

Die volgende vrae word slegs as A, B en C in die teks gebruik ter wille van die vloei van die teks. Die vrae en moontlike antwoorde wat deur elke letter verteenwoordig word, is soos volg:

¹⁴ How does this class make me feel about learning Afrikaans today? [Confident][Confused][Happy][Frustrated][Other]

¹⁵ How does a language class where music is used as a learning aid make me feel?

[Confident][Confused][Happy][Frustrated][Other]

¹⁶ How do I feel about my Afrikaans abilities today? [Positive] [Negative]

Tabel 4.2: Deelnemer P5 se woordeskatintervensieresultate

Deelnemer P5					
	Woord	Voortoets	Natoets	Verbetering	Aantal take voltooi
1.	bly	✓	✓		4/4
2.	gretig	x	x	Nee	
3.	waardeer	x	x	Nee	
4.	trots	x	✓	Ja	
5.	moeg	✓	✓		
6.	ekstasies	x	✓	Ja	
7.	senuweeagtig	x	x	Nee	
8.	seer	x	✓	Ja	
9.	bekommerd	✓	✓		
10.	verlig	✓	x	Nee	
11.	vrolik	✓	x	Nee	
12.	beter	✓	✓		
13.	lusteloos	✓	✓		
14.	hoopvol	x	✓	Ja	
15.	opgewonde	x	✓	Ja	

Deelnemer P5 het die volgende woorde korrek in die voortoets en natoets: “bly”, “moeg”, “bekommerd”, “beter” en “lus” (hierdie woord hou verband met “lusteloos” soos dit in die take en natoets voorkom). Die woorde “gretig”, “senuweeagtig” en “waardeer” is in die voortoets en natoets verkeerd. Sy het wel “gretig” korrek in taak 2; en “waardeer” en “senuweeagtig” het sy in taak 2 verkeerd. Die woorde “verlig” en “vrolik” het sy korrek in die voortoets; verkeerd in die natoets, maar albei woorde korrek in taak 3. Daar is verbetering in die volgende woorde: “trots”, “ekstasies”, “seer”, “opgewonde” en “hoopvol”. Deelnemer P5 het die laasgenoemde woorde korrek in taak 2 en 3.

Gebaseer op die voortoets, het deelnemer P5 die potensiaal om agt woorde te verbeter. Die resultate van die woordeskatintervensie toon dat deelnemer P5 62.5% (vyf uit agt) van die woorde wat sy in die voortoets verkeerd gehad het, verbeter het. Daar is geen verbetering van 37.5% woorde nie (drie uit agt). Alle woorde wat hierdie deelnemer verbeter het, het sy korrek in die take 2 en 3. Die resultate toon egter dat nie alle woorde wat in die take korrek is, in die natoets korrek is nie. Byvoorbeeld hierdie deelnemer het “gretig” korrek in taak 2, maar nie in die natoets nie. Die deelnemers is toegelaat om enige bronne tydens die voltooiing van die take te gebruik. Dit kan om hierdie rede wees dat deelnemer P5 woorde korrek het in die take, maar nie in die natoets nie. Nog ’n rede hiervoor kan wees dat die deelnemer nie genoeg oefening in die woorde gekry het nie en daarom nie dit in die natoets korrek het nie.

Volgens tabel 4.3 hieronder spreek deelnemer P5 sewe klanke in opname 1, naamlik /u/, /ɛ/, /x/, /u/, /i/, /v/ en /ə/ nieluistervriendelik uit. Algemene foute wat dié deelnemer maak, is: /u/ > [o], /i:/ > [e] en /v/ > [f] en die weglating van /ə/ aan die einde van woorde. Die uitspraak van /ɛ/ > [i], /x/ > [g] en /u/ > [œu] kom net een keer in die opname voor. Ek maak die afleiding dat die deelnemer probeer het om die Engelse uitspraak vir “eggo” te gebruik en nie die Afrikaanse uitspraak nie.

Tabel 4.3: Deelnemer P5 se uitspraakintervensieresultate

Deelnemer P5					
Klank in woord nieluistervriendelik uitgespreek	Woord in IFA getranskribeer	Woord in eerste opname in IFA	Kommentaar	Woord in tweede opname in IFA	Kommentaar
voel	/ful/	[fol]	Die hoë agtervokaal /u/ word met die middelhoë agtervokaal [o] vervang.	[fol]	Geen verbetering nie
eggo	/ɛxu/	[i:gœu]	Die middellae voorvokaal /ɛ/ word met die middelhoë voorvokaal [i:] vervang. Maar nie in [sɛ:] nie. Die stemlose konsonant /x/ word met die stemhebbende konsonant [g] vervang. Die hoë agtervokaal /u/ word met die tweeklank [œu] vervang.	[i:gœu]	Geen verbetering nie Geen verbetering nie Geen verbetering nie
vier	/fir/	[fer]	Die hoë voorvokaal /i/ word met die middelhoë voorvokaal [e] vervang.	[fir]	Verbetering
wang	/vaŋ/	[faŋ]	Die stemhebbende konsonant /v/ word met die stemlose konsonant [f] vervang.	[vaŋ]	Verbetering
minute	/mənɪtə/	[mənɪt]	Die middellae sentrale-vokaal /ə/ word aan die einde van die woord weggelaat.	[mənɪtə]	Verbetering

Vervolgens bied ek 'n moontlike verklaring van die nieluistervriendelike uitspraak wat die deelnemer maak, aan:

/u/ > [o]: /u/ word vanaf 'n hoë agtervokaal tot 'n middelhoë agtervokaal verlaag en terselfdertyd ook verleng om [o] te vorm. Daar is geen verbetering in die klank tydens opname 2 nie.

/i:/ > [e]: /i:/ word vanaf 'n hoë voorvokaal tot 'n middelhoë voorvokaal verlaag en terselfdertyd ook verleng om [e] te vorm. Die nieluistervriendelike [e] in opname 1 word luistervriendelik as [i:] in opname 2 uitgespreek. Dit is egter net die geval in een van die twee plekke waar hierdie uitspraak voorkom. In die geval van die uitspraak van die eensillabewoord [fir] waar die klank een konsonant volg en deur nog een gevolg word, verbeter die klank. Die woord waarin die klank nie verbeter het nie, is 'n driesillabewoord [frendənə]. Die [i] word in hierdie geval deur twee konsonante voorafgegaan en deur twee konsonante gevolg. Na my mening is dit die konsonantklusters wat dit moeiliker maak om die klank uit te spreek, omdat daar dalk te veel op die uitspraak van die klusters gefokus word. Daar is geen verbetering in die klank tydens opname 2 nie.

/v/ > [f]: Hierdie obstruente eksplosiewe paar [v~f] kom in die deelnemer se uitspraak voor. Die stemhebbende /v/ word met die stemlose [f] in haar uitspraak vervang. Hierdie klank verbeter in opname 2.

[ə]: Hierdie klank word aan die einde van die woord weggelaat. Daar word dus geen klem aan die einde van die woord geplaas nie. Hierdie klank verbeter in opname 2.

Na aanleiding van die uitspraakresultate maak ek die afleiding dat deelnemer P5 sistemies in haar nieluistervriendelike uitspraak klankkwaliteit verlaag deur die klanke laer of sonder stem uit te spreek. 'n Interessante verskynsel is dat sy /ə/ aan die einde van /mənɪtə/ weglaat (dus [mənɪt]), maar nie aan die einde van /frɪndənə/ nie. Na my mening is dit as gevolg van die Engelse invloed, waar die /ə/ min of nooit aan die einde van 'n woord uitgespreek word nie. Die rede hoekom sy /mənɪtə/ as [mənɪt] uitspreek, kan wees omdat /mənɪtə/ nader aan die Engelse woord is as /frɪndənə/. Die Engelse invloed op haar uitspraak is duideliker in die uitspraak van /ɛxu/ as [i:gœu].

Deelnemer P5 het 42.9% (drie uit sewe) van die klanke wat nieluistervriendelik in opname 1 uitgespreek is nie, verbeter en luistervriendelik in opname 2 uitgespreek nie. 57.1% (vier uit sewe) van die uitspraak wat in opname 1 voorkom, bly onveranderd in opname 2.

Deelnemer P5 was positief tydens lesse en die musiek in die klas het haar gelukkig en opgewonde gemaak. Daar is 'n verbetering van 62.5% in haar woordeskat en 'n verbetering van 42.9% in haar uitspraak.

Deelnemer P10

Deelnemer P10 se eerste taal is Xhosa. Benewens Xhosa is sy ook Engels magtig. Sy het geen Afrikaansonderrig voor haar huidige kursus gehad nie. Sy gradeer haar algemene Afrikaans taalvaardigheid as “fair”, haar houding teenoor Afrikaans as “fair” en haar houding teenoor Afrikaanse musiek as “poor”. Sy wil graag haar Afrikaanse woordeskat en uitspraak verbeter. Sy is van mening dat woordeskat nie suksesvol aangeleer kan word sonder die korrekte uitspraak nie en andersom. Sy is ook van mening dat Afrikaanse musiek haar uitspraak en woordeskat kan verbeter, want “it is a fun way of learning”. In vraelys 2 sê sy dat musiek haar met haar woordeskat en uitspraak gehelp het, want “I heard new words and the way they are pronounced”. Sy beveel die gebruik van musiek as hulpmiddel vir die aanleer van woordeskat en uitspraak aan.

Tabel 4.4: Resultate van deelnemer P10 se take, toetse en selfevaluasievraelyste

Deelnemer P10						
	Voortoets	Taak 1	Taak 2	Taak 3	Taak 4	Natoets
	✓	✓	✓	x	x	✓
Punt/Vraag	3/26	7/8	11/15	-	-	6/19
A	-	Bored	Happy	-	-	Happy
B	-	Confused	Confused	-	-	Happy
C	-	Positive	Positive	-	-	Positive

Deelnemer P10 het die voortoets, taak 1, taak 2 en die natoets voltooi. Tydens die voltooiing van die twee take dui deelnemer P10 aan dat die klas haar verveeld en gelukkig oor die leer van Afrikaans laat voel; verward en gelukkig oor die gebruik van musiek in die klaskamer; en positief oor haar Afrikaans taalvermoëns is. Sy het by taak 1 sewe uit agt behaal en by taak 2 11 uit 15.

Tabel 4.5: Deelnemer P10 se woordeskatintervensieresultate

Deelnemer P10					
	Woord	Voortoets	Natoets	Verbetering	Aantal take voltooi
1.	bly	x	✓	Ja	2/4
2.	gretig	x	x	Nee	
3.	waardeer	x	x	Nee	
4.	trots	x	✓	Ja	
5.	moeg	✓	✓		
6.	ekstasies	x	x	Nee	
7.	senuweeagtig	x	x	Nee	
8.	seer	x	x	Nee	
9.	bekommerd	x	x	Nee	
10.	verlig	x	x	Nee	
11.	vrolik	x	x	Nee	
12.	beter	✓	✓		
13.	lusteloos	x	x	Nee	
14.	hoopvol	x	✓	Ja	
15.	opgewonde	x	x	Nee	

Deelnemer P10 het die volgende woorde in die voortoets en natoets korrek: “beter” en “moeg”. Die woorde “gretig”, “waarder”, “ekstasies”, “senuweeagtig”, “seer”, “bekommerd”, “verlig”, “vrolik”, “lusteloos” en “opgewonde” het sy verkeerd in die voortoets en die natoets. Sy het wel “opgewonde”, “gretig”, “senuweeagtig” en “bekommerd” korrek in taak 2, maar het “waarder” verkeerd in taak 2. Sy het nie taak 3 voltooi nie en die woorde “ekstasies”, “vrolik”, “verlig”, “lusteloos” en “seer” wat daarin voorkom, verkeerd in die natoets. Daar is verbetering in die volgende woorde: “bly”, “trots” en “hoopvol”.

Gebaseer op die voortoets, het deelnemer P10 die potensiaal om 13 woorde te verbeter. Die resultate van die woordeskatintervensie toon dat dié deelnemer 23% (drie uit dertien) van die woorde wat sy in die voortoets verkeerd gehad het, verbeter het in die natoets. Daar is geen verbetering in 76% (tien uit dertien) van woorde nie. Twee van die drie woorde waarin daar verbetering is, het sy korrek in taak 2, behalwe “bly”, wat sy ook korrek het, maar dit kom in taak 3 voor wat sy nie voltooi het nie. Hierdie deelnemer het woorde in die take korrek, maar nie in die natoets nie. Die resultate toon egter dat nie alle woorde wat in die take korrek is, in die natoets korrek is nie. Byvoorbeeld hierdie deelnemer het “gretig” korrek in taak 2, maar nie in die natoets nie. Die deelnemers is toegelaat om enige bronne tydens die voltooiing van die take te gebruik. Dit kan om hierdie rede wees dat deelnemer P10 woorde korrek het in die take, maar nie in die natoets nie. Nog ’n rede hiervoor kan wees dat die deelnemer nie genoeg oefening in die woorde gekry het nie en dit daarom nie in die natoets korrek het nie.

In opname 1 soos, gesien word in tabel 4.6, spreek deelnemer P10 vier klanke, naamlik /u/, /k/, /ɑ:/ en /y/ nieluistervriendelik uit. Algemene foute wat dié deelnemer maak, is: /u/ > [o], /k/ > [x], /ɑ:/ > [ɑ] en /y/ > [e].

Tabel 4.6: Deelnemer P10 se uitspraakintervensieresultate

Deelnemer P10					
Klank in woord nieluistervriendelik uitgespreek	Woord in IFA getranskribeer	Woord in eerste opname in IFA	Kommentaar	Woord in tweede opname in IFA	Kommentaar
voel voetpad	/ful/ /futpat/	[fɒl] [vɒtpat]	Die hoë agtervokaal /u/ word met die middelhoë agtervokaal [o] vervang.	[fɒl]	Geen verbetering nie
verduidelik	/fərdœydələk/	[fərdœydələx]	Die stemlose dorsovelêre eksplosiewe konsonant /k/ word met die stemlose dorsovelêre frikatiewe konsonant [x] vervang	[fərdœydələk]	Verbetering
maand	/ma:nt/	[mant]	Die lae agtervokaal /ɑ:/ word met die lae sentrale-vokaal [ɑ] vervang.	[ma:nt]	Verbetering
tienuur (maar uur korrek op sy eie)	/tinyr/	[tiner]	Die hoë voorvokaal /y/ word met middelhoë voorvokaal [e] vervang.	[tiner]	Geen verbetering nie

Vervolgens bied ek 'n moontlike verklaring van die nieluistervriendelike uitspraak wat die deelnemer maak, aan:

/u/ > [o]: /u/ word vanaf 'n hoë agtervokaal tot 'n middelhoë agtervokaal verlaag en terselfdertyd ook verleng om [o] te vorm. Hierdie klank kom voor in die eerste sillabe van albei woorde. Daar is geen verbetering in hierdie klank tydens opname 2 nie.

/k/ > [x]: Die stemlose dorsovelêre eksplosiewe konsonant /k/ word met die stemlose dorsovelêre frikatiwe konsonant [x] slegs aan die einde van woorde vervang. Hierdie klankvervanging kom slegs aan die einde van die woord voor. Myns insiens is dit maklik om die klanke te verwar veral omdat dit in dieselfde omgewing gevorm word. Hierdie klank verbeter in opname 2.

/ɑ:/ > [ɑ]: /ɑ:/ word vanaf 'n hoër posisie tot 'n laer posisie verlaag en terselfdertyd na 'n neutrale posisie in die middel van die mond geskuif. Dit veroorsaak dat die klank 'n lae uitspraakskwaliteit het. Hierdie klank verbeter in opname 2.

/y/ > [e]: Die hoë voorvokaal /y/ word tot 'n middelhoë voorvokaal verlaag. Die klank word sodoende ontrond en klankkwaliteit neem af. Daar is geen verbetering in hierdie klank tydens opname 2 nie.

Die resultate toon dat deelnemer P10 die potensiaal het om vier klanke te verbeter. Uit die uitspraakresultate lei ek af dat deelnemer P10 sistemies in haar nieluistervriendelike uitspraak klankkwaliteit verlaag deur die klanke laer uit te spreek of die eksplosiewe konsonante met frikatiwe konsonante vervang. Die resultate toon voorts dat hierdie deelnemer /yr/ luistervriendelik uitspreek, maar nie wanneer dit in 'n samevoeging voorkom soos byvoorbeeld /tinyr/ nie.

Deelnemer P10 het 50% (twee uit vier) van die klanke wat nieluistervriendelik in opname 1 uitgespreek is, in opname 2 verbeter. 50% (twee uit vier) van die nieluistervriendelike uitspraak wat in opname 1 voorkom, bly onveranderd in opname 2.

Ten slotte het deelnemer P10 positief tydens alle lesse wat sy bygewoon het teenoor haar Afrikaanstaalvermoëns gevoel. Musiek as hulpmiddel in die klas het haar albei kere in die klas verwar. Daar is 'n verbetering van 23% in haar woordeskat en 50% in haar uitspraak.

Deelnemer P11

Deelnemer P11 se eerste taal is Xhosa en hy is ook Engels magtig. Hy het geen onderrig in Afrikaans voor sy huidige kursus gehad nie. Hy gradeer sy algemene Afrikaanstalvaardigheid as “fair” en sy houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek as “good”. Hy wil graag sy Afrikaanse woordeskat en uitspraak verbeter. Deelnemer P11 is van mening dat woordeskat nie sonder die korrekte uitspraak aangeleer kan word nie en andersom. Hy dink dat uitspraak belangrik is, want “I believe it helps the listener to understand properly”. Hy dink ook dat Afrikaanse musiek sy woordeskat en uitspraak kan verbeter. Deelnemer P11 dui aan in vraelys 2 dat musiek hom met woordeskat en uitspraak gehelp het en beveel dit vir ander studente aan.

Tabel 4.7: Resultate van deelnemer P11 se take, toetse en selfevaluasievraelyste

Deelnemer P11						
	Voortoets	Taak 1	Taak 2	Taak 3	Taak 4	Natoets
	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Punt/Vraag	14/26	8/8	15/15	16/16	Hersiening	10/19
A	-	Happy	-	Happy	Happy	Happy
B	-	Happy	-	Confident	Happy	Confident
C	-	Positive	-	Positive	Positive	Positive

Deelnemer P11 het die voortoets, taak 1, taak 2, taak 3, taak 4 (ook die eksplisiete uitspraaklesse) en die natoets voltooi. Tydens die vier take dui deelnemer P11 aan dat die klas hom selfversekerd en gelukkig oor die leer van Afrikaans laat voel, gelukkig oor die gebruik van musiek in die klaskamer en positief oor sy Afrikaanstalvermoëns. Hy het by taak 1 agt uit agt behaal, by taak 2 vyftien uit vyftien en by taak 3 sestien uit sestien.

Tabel 4.8: Deelnemer P11 se woordeskatintervensieresultate

Deelnemer P11					
	Woord	Voortoets	Natoets	Verbetering	Aantal take voltooi
1.	bly	✓	✓		4/4
2.	gretig	✓	x	Nee	
3.	waardeer	✓	x	Nee	
4.	trots	✓	x	Nee	
5.	moeg	✓	✓		
6.	ekstasies	x	✓	Ja	
7.	senuweeagtig	x	✓	Ja	
8.	seer	x	x	Nee	
9.	bekommerd	x	x	Nee	
10.	verlig	✓	x	Nee	
11.	vrolik	x	x	Nee	
12.	beter	✓	✓		
13.	lusteloos	✓	x	Nee	
14.	hoopvol	✓	✓		
15.	opgewonde	x	x	Nee	

Hy het die volgende woorde korrek in die voortoets en natoets: “bly”, “moeg”, “ekstasies”, “beter” en “hoopvol”. Die volgende woorde is verkeerd in die voortoets asook in die natoets: “seer”, “bekommerd”, “vrolik” en “opgewonde”. Die volgende woorde het die deelnemer korrek in die voortoets, maar verkeerd in die natoets: “gretig”, “waardeer”, “trots” en “lusteloos”. Daar is verbetering in “senuweeagtig” en “ekstasies”. Deelnemer P11 het alle woorde in die take korrek wat hy in die natoets verkeerd gehad het.

Gebaseer op die voortoets, het deelnemer P11 die potensiaal om ses woorde te verbeter. Die resultate van die woordeskatintervensie toon dat deelnemer P11 33.3% (twee uit ses) van die woorde wat sy in die voortoets verkeerd gehad het, verbeter het. Daar is geen verbetering van 66.7% (vier uit ses) woorde nie. Al die woorde wat hierdie deelnemer verbeter het, het hy korrek in die take. Die resultate toon egter dat nie al die woorde wat in die take korrek is, in die natoets korrek is nie. Byvoorbeeld hierdie deelnemer het “gretig” en “lusteloos” korrek in taak 2, maar nie in die natoets nie. Die deelnemers is toegelaat om enige bronne tydens die voltooiing van die take te gebruik. Dit kan om hierdie rede wees dat deelnemer P11 woorde korrek het in die take, maar nie in die natoets nie. Nog ’n rede hiervoor kan wees dat die deelnemer nie genoeg oefening in die woorde gekry het nie en daarom nie dit in die natoets korrek het nie.

Soos gesien word in tabel 4.9 spreek deelnemer P11 vyf klanke in opname 1 nieluistervriendelik uit, naamlik /h/, /v/, /ə/ en /k/. Algemene foute wat dié deelnemer maak, is: /h/ > [j], /v/ > [f], /ə/ > [ɑ], /k/ > [x] en weglating van /ə/ aan die einde van 'n woord.

Tabel 4.9: Deelnemer P11 se uitspraakintervensieresultate

Deelnemer P11					
Klank in woord nieluistervriendelik uitgespreek	Woord in IFA getranskribeer	Woord in eerste opname in IFA	Kommentaar	Woord in tweede opname in IFA	Kommentaar
hulle	/hɛlə/	[jɛlə]	Die stemhebbende glottale konsonant /h/ word met die stemhebbende palatale konsonant [j] vervang.	[hɛlə]	Verbetering
alhoewel	/alhuvəl/	[alhufɛl]	Die stemhebbende konsonant /v/ word met die stemlose konsonant [f] vervang.	[alhufɛl]	Geen verbetering nie
vriendinne	/frindənə/	[frindən]	Die middellae sentrale-vokaal /ə/ word aan die einde van die woord weggelaat.	[frindən]	Geen verbetering nie
klim	/kləm/	[klɑm]	Die middellae sentrale-vokaal /ə/ word met die lae sentrale-vokaal [ɑ] vervang.	[kləm]	Verbetering
opgewek	/ɔpxəvek/	[ɔpxəvɛx]	Die stemlose velêre eksplosiewe konsonant /k/ word met die stemlose velêre frikatiewe konsonant [x] vervang. Net aan die einde van die klank. Dit is anders aan die begin van 'n woord bv. klim.	[ɔpxəvek]	Verbetering

Vervolgens bied ek 'n moontlike verklaring van die nieluistervriendelike uitspraak wat die deelnemer maak, aan:

/f/ > [j]: Die stemhebbende glottale konsonant /h/ word met die stemhebbende palatale konsonant [j] vervang. Albei hierdie klanke is glykklanke wat beteken dat daar nie juis obstruksie is met die vorming daarvan nie. Daar is verbetering in hierdie klank tydens opname 2.

/v/ > [f]: Hierdie obstruente eksplosiewe paar [v~f] kom in die deelnemer se uitspraak voor. Die stemhebbende /v/ word met die stemlose [f] in sy uitspraak vervang. Daar is geen verbetering in hierdie klank tydens opname 2 nie.

Weglating van /ə/ aan die einde van 'n woord: Hierdie klank word aan die einde van die woord weggelaat. Daar word dus geen klem aan die einde van die woord geplaas nie. Daar is geen verbetering in hierdie klank tydens opname 2 nie.

/ə/ > [ɑ]: Die middellae sentrale-vokaal /ə/ word met die lae sentrale-vokaal [ɑ] vervang en sodoende is die klank verlaag. Daar is verbetering in die tweede opname van hierdie klank.

/k/ > [x]: Die stemlose dorsovelêre eksplosiewe konsonant /k/ word met die stemlose dorsovelêre frikatiwew konsonant [x] slegs aan die einde van woorde vervang. Hierdie klankvervanging kom slegs aan die einde van die woord voor en nie aan die begin soos in die woord [kləm] nie. Daar is verbetering van hierdie klank in opname 2.

Na aanleiding van die resultate word daar afgelei dat deelnemer P11 meestal konsonante nieluistervriendelik uitspreek. Verder verlaag hy die uitspraak van vokale deur dit met laer vokale te vervang. In die geval van /v/ > [f] maak hy ook die klank stemloos. Hy vervang ook /f/ met [j]. Myns insiens is dit omdat die twee glykklanke so na aan mekaar is. 'n Interessante verskynsel is dat die deelnemer /ə/ aan die einde van /frɪndənə/ weglaat, maar nie aan die einde van /fɪələ/ nie.

Deelnemer P11 het 60% (drie uit vyf) van die klanke wat nieluistervriendelik in opname 1 uitgespreek is, verbeter en luistervriendelik in opname 2 uitgespreek. 40% (twee uit vyf) van die uitspraak wat in opname 1 voorkom, bly onveranderd in opname 2.

Ten slotte was deelnemer P11 tydens alle lesse positief en die gebruik van musiek in die klas het hom gelukkig en opgewonde gemaak. Daar is 'n verbetering van 33.3% in sy woordeskat en aansienlike verbetering van 60% in sy uitspraak.

Deelnemer P13

Deelnemer P13 se eerste taal is Xhosa. Hy is Engels magtig en het geen Afrikaansonderrig voor sy huidige kursus gehad nie. Hy gradeer sy algemene Afrikaans taalvaardigheid as “fair”, sy houding teenoor Afrikaans as “very good” en sy houding teenoor Afrikaanse musiek as “good”. Hy wil graag sy Afrikaanse woordeskat en uitspraak verbeter. Hy is van mening dat die aanleer van woordeskat sonder luistervriendelike uitspraak suksesvol kan wees. Hy dink ook dat Afrikaanse musiek hom met woordeskat en uitspraak kan help. In vraelys 2 dui deelnemer P13 aan dat musiek hom met sy woordeskat en uitspraak gehelp het, “... even though I am still needing more time”. Hy beveel musiek as hulpmiddel vir woordeskataanleer en uitspraakaanleer aan.

Tabel 4.10: Resultate van deelnemer P13 se take, toetse en selfevaluasievraelyste

	Deelnemer P13					
	Voortoets	Taak 1	Taak 2	Taak 3	Taak 4	Natoets
	✓	x	✓	✓	x	✓
Punt/Vraag	7/26	-	15/15	14½/16	Hersiening	10/19
A	-	-	-	Confident	-	Confident
B	-	-	-	-	-	Happy
C	-	-	-	-	-	Positive

Deelnemer P13 het die voortoets, taak 2, taak 3, taak 4 (ook die eksplisiete uitspraakles) en die natoets voltooi. Hierdie deelnemer het nie alle selfevaluasievraelyste voltooi nie. Tydens taak 3 het hy wel aangedui dat die klas hom selfversekerd oor die leer van Afrikaans laat voel. Hy het by taak 2 15 uit 15 en by taak 3 14½ uit 16.

Tabel 4.11: Deelnemer P13 se woordeskatintervensieresultate

Deelnemer P13					
	Woord	Voortoets	Natoets	Verbetering	Aantal take voltooi
1.	bly	✓	✓		2/4
2.	gretig	x	✓	Ja	
3.	waardeer	x	x	Nee	
4.	trots	x	x	Nee	
5.	moeg	✓	✓		
6.	ekstaties	x	✓	Ja	
7.	senuweeagtig	x	x	Nee	
8.	seer	x	✓	Ja	
9.	bekommerd	x	x	Nee	
10.	verlig	x	x	Nee	
11.	vrolik	✓	✓		
12.	beter	✓	✓		
13.	lusteloos	x	x	Nee	
14.	hoopvol	x	✓	Ja	
15.	opgewonde	x	✓	Ja	

Hy het die volgende woorde in die voortoets en natoets korrek: “bly”, “moeg”, “vrolik” en “beter”. Die volgende woorde is verkeerd in die voortoets en natoets: “waardeer”, “trots”, “senuweeagtig”, “bekommerd”, “verlig” en “lusteloos”. Hy het “senuweeagtig”, “waardeer”, “lusteloos”, “verlig”, “waardeer” en “trots” korrek in die take, maar nie in die natoets nie. Die deelnemer het die

volgende woorde verbeter: “gretig”, “ekstasies”, “seer”, “hoopvol” en “opgewonde”. Hy het die laasgenoemde woorde korrek in taak 2 en 3.

Gebaseer op die voortoets het deelnemer P13 die potensiaal om 11 woorde te verbeter. Die resultate van die woordeskatintervensie toon dat deelnemer P13 45% (vyf uit elf) van die woorde wat hy in die voortoets verkeerd het, verbeter het. Daar is geen verbetering van 55% (ses uit elf) woorde nie. Al die woorde wat hierdie deelnemer verbeter het, het hy korrek in die take. Die resultate toon egter dat nie alle woorde wat in die take korrek is, in die natoets korrek is nie byvoorbeeld “verlig” in taak 3. Die deelnemers is toegelaat om enige bronne tydens die voltooiing van die take te gebruik. Dit kan om hierdie rede wees dat deelnemer P13 woorde korrek het in die take, maar nie in die natoets nie. Nog ’n rede hiervoor kan wees dat die deelnemer nie genoeg aandag aan die woorde geskenk het nie, gevolglik dit nie effektief geprosesseer het nie en daarom dit nie in die natoets korrek het nie.

Deelnemer P13 spreek ses klanke, naamlik /œ/, /o/, /i/, /v/, /f/ en /ə/ in opname 1 nieluistervriendelik uit. Algemene foute wat dié deelnemer maak is: /œ/ > [ɛ], /o/ > [ɔ], /i/ > [e], /v/ > [f], /f/ > [v] en /ə/ > [e].

Tabel 4.12: Deelnemer P13 se uitspraakintervensieresultate

Deelnemer P13					
Klank in woord nieluistervriendelik uitgespreek	Woord in IFA getranskribeer	Woord in eerste opname in IFA	Kommentaar	Woord in tweede opname in IFA	Kommentaar
hulle	/fœlə/	[fɛlle]	Die hoë middellae sentrale-vokaal /œ/ word met 'n middellae voorvokaal [ɛ] vervang.	[fɛlle]	Geen verbetering nie
lusteloos	/lœstəlos/	[lœstəɫɔs]	Die middelhoë agtervokaal /o/ word met die middellae agtervokaal [ɔ] vervang.	[lœstəɫɔs]	Geen verbetering nie
hierdie	/firdi/	[fierdi]	Die hoë voorvokaal /i/ word met die middelhoë voorvokaal [e] vervang.	[firdi]	Verbetering
liewer	/livər/	[lifər]	Die stemhebbende konsonant /v/ word met die stemlose konsonant [f] vervang.	[livər]	Verbetering
veld	/fɛlt/	[vɛlt]	Die stemlose konsonant /f/ word met die stemhebbende konsonant [v] vervang.	[fɛlt]	Verbetering
vir	/fər/	[fer]	Die middellae sentrale-vokaal /ə/ word met die middelhoë voorvokaal [e] vervang.	[fər]	Verbetering

Vervolgens bied ek 'n moontlike verklaring van die nieluistervriendelike uitspraak wat die deelnemer maak, aan:

/œ/ > [ɛ]: Die hoë middellae sentrale-vokaal /œ/ word met 'n middellae voorvokaal [ɛ] vervang. /œ/ word na voor in die mond geskuif. Die lippe sprei en om hierdie rede word die klank nie met 'n geronde mond uitgespreek nie en kom “plat” voor. Daar is geen verbetering van die klank in opname 2 nie.

/o/ > [ɔ]: Die middelhoë agtervokaal /o/ word tot die middellae agtervokaal [ɔ] verlaag. Daar is geen verbetering van die klank in opname 2 nie.

/i/ > [e]: Die hoë voorvokaal /i/ word met die middelhoë voorvokaal [e] vervang. Die vokaal word dus verlaag en sodoende ontrond. Die klank is in opname 2 verbeter.

/v/ > [f]: Hierdie obstruente eksplosiewe paar [v~f] kom in die deelnemer se uitspraak voor. Die stemhebbende /v/ word met die stemlose [f] in sy uitspraak vervang. Die klank is in opname 2 verbeter.

/f/ > [v]: Die stemlose /f/ word met die stemhebbende [v] vervang. Die klank is in opname 2 verbeter.

/ə/ > [e]: Die middellae sentrale-vokaal /ə/ word met die middelhoë voorvokaal [e] vervang. /ə/ word verhoog en na voor in die mond geskuif om die [e] te vorm. Die klank is in opname 2 verbeter.

Na aanleiding van die uitspraakresultate word daar afgelei dat deelnemer P13 geneig is om vokale wat in 'n laer posisie te skuif asook meer vorentoe in die mond. Die klanke word op hierdie manier ontrond. Dit blyk dat die deelnemer stemhebbende en stemlose vokale veral die obstruente eksplosiewe paar [v~f] verwar. Dit kom verder voor dat die deelnemer /œ/ > [ɛ] in /**fiœlə**/ > [fiɛlle], maar nie in [lœstələs] nie; /i/ > [e] in /**hirdi**/ > [herdi], maar nie in [lifər] nie; en /f/ > [v] in /**felt**/ > [vɛlt], maar nie in [fer] nie.

Deelnemer P13 het 66.6% (vier uit ses) van die klanke wat nieluistervriendelik in opname 1 uitgespreek is, verbeter en luistervriendelik in opname 2 uitgespreek. 33.4% (twee uit ses) van die uitspraak wat in opname 1 voorkom, bly onveranderd in opname 2.

Ten slotte is daar nie voldoende selfevaluasiedata van deelnemer P13 om enige verbande met sy vordering te trek nie; hy was wel selfversekerd tydens les 3. Daar is 'n verbetering van 45% in sy woordeskate en 66.6% verbetering in sy uitspraak.

Vervolgens word die kontrolegroep se deelnemers nou bespreek.

Deelnemer K1

Deelnemer K1 se eerste taal is Engels en sy is nie enige ander taal magtig nie. Sy het geen Afrikaansonderrig voor haar huidige kursus gehad nie. Sy gradeer haar algemene Afrikaans taalvermoëns as “poor”, haar houding teenoor Afrikaans as “good” en haar houding teenoor Afrikaanse musiek as “fair”. Sy wil graag haar woordeskat en uitspraak verbeter. Sy is van mening dat dit belangrik is om woordeskat te vergroot en luistervriendelike uitspraak te hê. Sy is ook van mening dat woordeskat nie sonder die luistervriendelike uitspraak daarvan aangeleer kan word nie en andersom. Sy dink dat Afrikaanse musiek as hulpmiddel haar woordeskat kan vergroot en uitspraak verbeter. In vraelys 2 sê deelnemer K1 dat die taakgebaseerde metode behulpsaam was met die aanleer van woordeskat en uitspraak, want “[t]hey [vocabulary] were taught very well, in ways that can be remembered. The tasks were good as they made us rehearse what we had learn’t [and we] went over many words that helped me with the pronunciation of others”. Deelnemer K1 beveel taakgebaseerde onderrig aan vir die aanleer van woordeskat en uitspraak.

Tabel 4.13: Resultate van deelnemer K1 se take, toetse en selfevaluasievraelyste

Deelnemer K1						
	Voortoets	Taak 1	Taak 2	Taak 3	Taak 4	Natoets
	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Punt/Vraag	1/26	7/8	13½/15	16/16	Hersiening	14/19
A ¹⁷	-	Happy	Happy	Happy	Confident	Happy
B ¹⁸	-	Positive	Positive	Positive	Positive	Positive

Deelnemer K1 het die voortoets, taak 1, taak 2, taak 3, taak 4 (ook die eksplisiete uitspraaklesse) en natoets voltooi. Tydens die take het deelnemer K1 aangedui dat die klasse haar gelukkig en selfversekerd oor die leer van Afrikaans maak en dat sy positief oor haar Afrikaans taalvermoëns voel. Sy het by taak 1 sewe uit agt behaal, by taak 2 13½ uit 15 en by taak 3 16 uit 16.

Die volgende vrae word slegs as A en B in die teks gebruik ter wille van die vloei van die teks. Die vrae en moontlike antwoorde wat deur elke letter verteenwoordig word, is soos volg:

¹⁷ How does this class make me feel about learning Afrikaans today?

[Confident][Confused][Happy][Frustrated][Other]

¹⁸ How do I feel about my Afrikaans abilities today? [Positive][Negative]

Tabel 4.14: Deelnemer K1 se woordeskatintervensieresultate

Deelnemer K1					
	Woord	Voortoets	Natoets	Verbetering	Aantal take voltooi
1.	bly	x	✓	Ja	4/4
2.	gretig	x	x	Nee	
3.	waardeer	x	x	Nee	
4.	trots	x	✓	Ja	
5.	moeg	x	✓	Ja	
6.	ekstasies	x	✓	Ja	
7.	senuweeagtig	x	✓	Ja	
8.	seer	x	✓	Ja	
9.	bekommerd	x	✓	Ja	
10.	verlig	x	✓	Ja	
11.	vrolik	x	✓	Ja	
12.	beter	x	✓	Ja	
13.	lusteloos	x	✓	Ja	
14.	hoopvol	x	✓	Ja	
15.	opgewonde	x	x	Nee	

In die voortoets en natoets het deelnemer K1 “gretig”, “waardeer” en “opgewonde verkeerd. Sy het “waardeer” verkeerd in die taak asook in die natoets. Sy het “opgewonde” korrek in die voortoets, maar nie in die natoets nie. Daar is verbetering in die volgende woorde: “bly”, “trots”, “moeg”, “ekstasies”, “senuweeagtig”, “seer”, “bekommerd”, “verlig”, “vrolik”, “beter”, “lusteloos” en “hoopvol”. Deelnemer K1 het die laasgenoemde woorde korrek in die take.

Gebaseer op die voortoets het die deelnemer die potensiaal om vyftien woorde te verbeter. Die woordeskatresultate toon dat die deelnemer K1 80% (twaalf uit vyftien) van die woorde wat sy in die voortoets verkeerd het, verbeter het. Daar is geen verbetering van 20% (drie uit vyftien) woorde nie. Alle woorde wat hierdie deelnemer verbeter het, het sy korrek in die take. Die resultate toon egter dat nie al die woorde wat in die take korrek is, in die natoets korrek is nie. Byvoorbeeld hierdie deelnemer het “gretig” en “opgewonde” korrek in taak 2, maar nie in die natoets nie. Die deelnemers is toegelaat om enige bronne tydens die voltooiing van die take te gebruik. Dit kan om hierdie rede wees dat deelnemer K1 woorde korrek het in die take, maar nie in die natoets nie. Nog ’n rede hiervoor kan wees dat die deelnemer die woorde te moeilik gevind het en het dit daarom nie korrek in die natoets nie.

In opname 1 (sien tabel 4.15) het deelnemer K1 vyf klanke, naamlik /œ/, /i/, /v/ en /x/ nieluistervriendelik uitgespreek. Algemene foute wat dié deelnemer maak, is: /œ/ > [u], /i/ > [e], /v/ > [f], /x/ > [g] en die weglating van /ə/ aan die einde van woorde

Tabel 4.15: Deelnemer K1 se uitspraakintervensieresultate

Deelnemer K1					
Klank in woord nieluistervriendelik uitgespreek	Woord in IFA getranskribeer	Woord in eerste opname in IFA	Kommentaar	Woord in tweede opname in IFA	Kommentaar
hulle	/hœlə/	[hulə]	Die middellae sentrale-vokaal /œ/ word met die hoë agtervokaal [u] vervang.	[hœlə]	Geen verbetering nie
nie	/ni/	[ne]	Die hoë voorvokaal /i/ word met die middelhoë voorvokaal [e] vervang.	[ne]	Geen verbetering nie
alhoewel	/alhuvəl/	[alhufəl]	Die stemhebbende konsonant /v/ word met die stemlose konsonant [f] vervang.	[alhufəl]	Geen verbetering nie
vriendinne	/frindənə/	[frindən]	Die middellae sentrale-vokaal /ə/ word aan die einde van die woord weggelaat.	[frindən]	Geen verbetering nie
berg	/berx/	[bɛrg]	Die stemlose konsonant /x/ word met die stemhebbende konsonant [g] vervang.	[berx]	Verbetering

Vervolgens bied ek 'n moontlike verklaring van die nieluistervriendelike uitspraak wat die deelnemer maak, aan:

/œ/ > [u]: Die middellae sentrale-vokaal /œ/ word met die hoë agtervokaal [u] vervang. /œ/ word na agter in die mond geskuif en verhoog. Daar is geen verbetering in hierdie klank tydens opname 2 nie.

/i/ > [e]: Die hoë voorvokaal /i/ word verlaag tot 'n middelhoë voorvokaal [e]. Die klank word dus verlaag. Daar is geen verbetering in hierdie klank tydens opname 2 nie.

/v/ > [f]: Hierdie obstruente eksplosiewe paar [v~f] kom in die deelnemer se uitspraak voor. Die stemhebbende /v/ word met die stemlose [f] in haar uitspraak vervang. Hierdie klank kom in twee gevalle voor, in [lifər] en [alfufəl]. [lifər] is in opname 2 verbeter, maar nie in [alfufəl] nie.

Weglating van /ə/: Hierdie klank word aan die einde van die woord weggelaat. Daar word dus geen klem aan die einde van die woord geplaas nie. Daar is geen verbetering in hierdie klank tydens opname 2 nie.

/x/ > [g]: Die stemlose /g/ word stemhebbend aan die einde van woorde gemaak. Daar is verbetering in hierdie klank in opname 2.

Na aanleiding van die uitspraakresultate kan daar afgelei word dat deelnemer K1 klanke verhoog, verlaag, stemhebbend en stemloos maak. Die tweesillabewoord [livər] word in opname 2 luistervriendelik uitgespreek, maar nie die driesillabewoord /alfuvəl/ nie. Die /ə/ word nie aan die einde van /hœlə/ weggelaat nie, maar wel aan die einde van /frindənə/. /i/ word slegs by die eensillabewoord /ni/ met /e/ vervang om [ne] te vorm, maar nie in ander woord soos /livər/ en /frindənə/ waarin dit ook voorkom nie.

Deelnemer K1 het 20% van die klanke wat nieluistervriendelik in opname 1 uitgespreek is, verbeter en luistervriendelik in opname 2 uitgespreek. 80% van die uitspraak wat in opname 1 voorkom, bly onveranderd in opname 2.

Ten slotte was deelnemer K1 tydens alle lesse positief en die klas het haar gelukkig en selfversekerd oor die leer van Afrikaans gemaak. Daar is 'n aansienlike verbetering van 80% in haar woordeskat en 'n verbetering van 20% in haar uitspraak.

Deelnemer K9

Deelnemer K9 se eerste taal is Xhosa en sy is ook Engels magtig. Hierdie deelnemer het nie enige Afrikaansonderrig voor haar huidige kursus gehad nie. Sy wil graag haar uitspraak en woordeskat vergroot. Sy gradeer haar algemene Afrikaanstaalvermoëns as “poor” en haar houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek as “good”. Sy is van mening dat dit belangrik is om luistervriendelike uitspraak asook ’n woordeskat te hê, want “pronunciation [sic] and vocabulary go hand in hand for me”. In vraelys 2 dui deelnemer K9 aan dat taakgebaseerde onderrig haar met die aanleer van woordeskat en uitspraak gehelp het. Sy beveel hierdie metode vir ander studente aan.

Tabel 4.16: Resultate van deelnemer K9 se take, toetse en selfevaluasievraelyste

Deelnemer K9						
	Voortoets	Taak 1	Taak 2	Taak 3	Taak 4	Natoets
	✓	✓	✓	x	x	✓
Punt/Vraag	8/26	8/8	14/15			12/19
A	-	Happy	-			Happy
B	-	Happy	-			Positive

Deelnemer K9 het die voortoets, taak 1, taak 2 en natoets voltooi. Tydens die twee take het deelnemer K9 aangedui dat die klas haar gelukkig oor die leer van Afrikaans laat voel en positief oor haar Afrikaanstaalvermoëns. Sy het by taak 1 agt uit agt behaal en by taak 2 veertien uit vyftien.

Tabel 4.17: Deelnemer K9 se woordeskatintervensieresultate

Deelnemer K9					
	Woord	Voortoets	Natoets	Verbetering	Aantal take voltooi
1.	bly	✓	✓		2/4
2.	gretig	x	x	Nee	
3.	waardeer	x	x	Nee	
4.	trots	x	x	Nee	
5.	moeg	✓	✓		
6.	ekstasies	x	✓	Ja	
7.	senuweeagtig	x	x	Nee	
8.	seer	x	x	Nee	
9.	bekommerd	✓	✓		
10.	verlig	x	✓	Ja	
11.	vrolik	x	✓	Ja	
12.	beter	✓	✓		
13.	lusteloos	x	x		
14.	hoopvol	x	✓	Ja	
15.	opgewonde	x	✓	Ja	

Deelnemer K9 het die volgende woorde in die voortoets en natoets korrek: “bly”, “moeg”, “bekommerd” en “beter”. Sy het die volgende woorde in die voortoets en natoets verkeerd: “gretig”, “waardeer”, “trots”, “senuweeagtig”, “seer” en “lusteloos”. Hierdie deelnemer het die laasgenoemde woorde in die take korrek. Die woorde “seer” en “lusteloos” is nie in die data nie, want sy het nie taak 3 waarin hierdie woorde voorkom, voltooi nie. Daar is verbetering in die volgende woorde: “ekstasies”, “verlig”, “vrolik”, “hoopvol” en “opgewonde”. Die deelnemer het die woorde “hoopvol” en “opgewonde” korrek in taak 2. Die woorde “ekstasies”, “verlig” en “vrolik” kom in taak 3 voor, maar die deelnemer het dit nie voltooi nie.

Gebaseer op die voortoets, het deelnemer K9 die potensiaal om elf woorde te verbeter. Die woordeskatresultate toon dat deelnemer K9 45% (vyf uit elf) van die woorde wat sy in die voortoets verkeerd gehad het, verbeter het. Daar is geen verbetering van 55% (ses uit elf) woorde nie. Alle woorde wat hierdie deelnemer verbeter het, het sy korrek in die take. Die resultate toon egter dat nie alle woorde wat in die take korrek is, in die natoets korrek is nie. Die deelnemers is toegelaat om enige bronne tydens die voltooiing van die take te gebruik. Dit kan om hierdie rede wees dat deelnemer K9 woorde korrek het in die take, maar nie in die natoets nie.

In opname 1 (soos gesien word in tabel 4.18) het deelnemer K9 vier klanke, naamlik /ə/, /o/, /ɔ/ en /e/ nieluistervriendelik uitgespreek. Algemene uitspraakfoute wat die deelnemer maak, is: /ə/ > [ɛ], /o/ > [ɔ], /ɔ/ > [ɑ] en /e/ > [ɛ]. In die geval van deelnemer K9 word /ə/ in twee aparte klanke gerealiseer: [ɛ] en [ɑ].

Tabel 4.18: Deelnemer K9 se uitspraakintervensieresultate

Deelnemer K9					
Klank in woord nieluistervriendelik uitgespreek	Woord in IFA getranskribeer	Woord in eerste opname in IFA	Kommentaar	Woord in tweede opname in IFA	Kommentaar
dit	/dət/	[dɛt]	Die middellae sentrale-vokaal /ə/ word met die middellae voorvokaal [ɛ] vervang.	[dət]	Verbetering
verlig	/fərləx/	[fɛrlɛx]		[fərləx]	Verbetering
hoopvol	/hɔpfəl/	[hɔpfəl]	Die middelhoë agtervokaal /o/ word met die middellae agtervokaal [ɔ] vervang.	[hɔpfəl]	Geen verbetering nie
gretig	/xretəg/	[xretɑx]	Die middellae sentrale-vokaal /ə/ word met die lae sentrale-vokaal [ɑ] vervang.	[xretɑx]	Geen verbetering nie
weer	/ver/	[vɛr]	Die middelhoë voorvokaal /e/ word met die middellae voorvokaal [ɛ] vervang.	[vɛr]	Verbetering

Vervolgens bied ek 'n moontlike verklaring van die nieluistervriendelike uitspraak wat die deelnemer maak, aan:

/ə/ > [ɛ]: Die middellae sentrale-vokaal /ə/ word na voor in die mond geskuif om die middellae voorvokaal [ɛ] te vorm. Die verskynsel kom in een- [dæt] en tweesillabe woorde [fərlɛx] voor. Albei die klanke kom tussen twee alveolêre konsonante voor, wat voor in die mond gevorm word. Die rede vir die verskuiwing van /ə/ > [ɛ] kan wees om die klank na aan die /d/ en /l/ te vorm vir gemaklikheidsontalwe. Die klank verbeter in opname 2.

/ə/ > [ɑ]: Die middellae sentrale-vokaal /ə/ word tot die lae sentrale-vokaal [ɑ] verlaag. Dit is dieselfde klank soos in /ə/ > [ɛ] bespreek, maar hierdie klank word na 'n lae sentrale posisie geskuif om [ɑ] te vorm. Myns insiens is dit die geval, want anders as die /d/ en /l/ wat die /ə/ vooruitgaan, is die /t/ wat die /ə/ vooruitgaan, stemloos. Dit kan om hierdie rede wees dat die klank van die /ə/ verlaag word om byna stemloosheid te bereik. Daar is geen verbetering in hierdie klank tydens opname 2 nie.

/e/ > [ɛ]: Die middelhoë voorvokaal /e/ word tot die middellae voorvokaal [ɛ] verlaag. Daar is verbetering in die klank in opname 2.

/o/ > [ɔ]: Die middelhoë agtervokaal /o/ word tot 'n middellae agtervokaal [ɔ] verlaag. Daar is verbetering in hierdie klank tydens opname 2.

Deelnemer K9 het die potensiaal om vier klanke te verbeter. In opname 2 verbeter sy 50% (2/4) klanke. In opname 2 bly 50% (2/4) klanke onveranderd. Na aanleiding van die uitspraakresultate kan daar afgelei word dat deelnemer K9 sistemies klanke se posisie in die mond verlaag of vorentoe skuif. Sy het ook twee maniere waarop sy die klank /ə/ verander en dit hang van die posisie van vorming van die vooruitgaande konsonante en of hulle stemhebbend of stemloos is. By die klank /e/ word /vet/ > [vɛr], maar nie in [xretɑg] nie.

Ten slotte was deelnemer K9 positief en gelukkig tydens die take wat sy voltooi het. Daar is 'n verbetering van 45% in haar woordeskat en 'n verbetering van 50% in haar uitspraak.

Deelnemer K17

Deelnemer K17 se eerste taal is Frans. Benewens Frans praat sy ook Engels. Sy het nie voor haar huidige kursus enige Afrikaansonderrig gehad nie. Sy gradeer haar algemene Afrikaans taalvermoëns as “poor” en haar houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek as “good”. Sy wil graag haar Afrikaanse uitspraak en woordeskat verbeter. Sy is van mening dat woordeskat nie suksesvol sonder luistervriendelike uitspraak aangeleer kan word nie en andersom. Sy is ook van mening dat Afrikaanse musiek haar woordeskat en uitspraak kan verbeter, maar “I think it can but I have my doubts, depends on the speed of the music and I would definitely have to look at the lyrics”. In vraelys 2 sê deelnemer K17 dat taakgebaseerde onderrig vir die aanleer van woordeskat en uitspraak “enjoyable and helpful” is. Sy beveel taakgebaseerde onderrig sonder musiek vir ander studente vir die aanleer van woordeskat en uitspraak aan.

Tabel 4.19: Resultate van deelnemer K17 se take, toetse en selfevaluasievraelyste

Deelnemer K17						
	Voortoets	Taak 1	Taak 2	Taak 3	Taak 4	Natoets
	x	x	✓	✓	✓	✓
Punt/Vraag	-	-	13/15	14/16	Hersiening	15/19
A	-	-	Frustrated	Happy	Annoyed (“Way too noisy”)	Happy
B	-	-	Negative	Positive	Negative	Positive

Deelnemer K17 het taak 2, taak 3, taak 4 (ook die eksplisiete uitspraakles) en die natoets voltooi. Hierdie deelnemer is nie in die woordeskatintervensie gebruik nie, want sy het nie die voortoets voltooi nie.

Tydens die drie take het deelnemer K17 aangedui dat die klas haar “frustrated”, “happy” en “annoyed” oor die leer van Afrikaans laat voel; en positief en negatief oor haar Afrikaans taalvermoëns laat voel. Sy het by taak 2 dertien uit vyftien en by taak 3 veertien uit sestien behaal.

In opname 1 het deelnemer K17 vyf klanke, naamlik /ɛ:/, /i/, /h/, /f/ en /e/ nieluistervriendelik uitgespreek. Algemene foute wat die deelnemer maak, is: /ɛ:/ > [əi], /i/ > [e], /h/ > [x], /f/ > [v], en /e/ > [ɛ].

Tabel 4.20: Deelnemer K17 se uitspraakintervensieresultate

Deelnemer K17					
Klank in woord nieluistervriendelik uitgespreek	Woord in IFA getranskribeer	Woord in eerste opname in IFA	Kommentaar	Woord in tweede opname in IFA	Kommentaar
sê	/sɛ:/	[səi]	Die middellae voorvokaal /ɛ:/ word met die tweeklank [əi] vervang.	[səi]	Geen verbetering nie
vriendinne	/frɪndənə/	[frendənə]	Die hoë voorvokaal /i/ word met die middelhoë voorvokaal [e] vervang.	[frendənə]	Geen verbetering nie
tienuur	/tɪnyr/	[tenyr]	Die hoë voorvokaal /i/ word met die middelhoë voorvokaal [e] vervang.	[tenyr]	Geen verbetering nie
hulle	/hʊɛlə/	[xɛlə]	Die stemhebbende glottale konsonant /h/ word met stemlose frikatief [x] vervang.	[hʊɛlə]	Verbetering
veld	/fɛlt/	[vɛlt]	Die stemlose konsonant /f/ word met die stemhebbende konsonant [v] vervang.	[vɛlt]	Geen verbetering nie
rede	/redə/	[rɛdə]	Die middelhoë voorvokaal /e/ word met die middellae voorvokaal [ɛ] vervang.	[rɛdə]	Geen verbetering nie

Vervolgens bied ek 'n moontlike verklaring van die nieluistervriendelike uitspraak wat die deelnemer maak, aan:

/ɛ:/ > [əi]: Die middellae voorvokaal /ɛ:/ word met die tweeklank [əi] vervang. Daar is geen verbetering in hierdie klank in opname 2 nie.

/i/ > [e]: Die hoë voorvokaal /i/ word tot die middelhoë voorvokal [e] verlaag. Daar is geen verbetering in hierdie klank in opname 2 nie.

/f/ > [x]: Die stemhebbende glottale konsonant /f/ word met die stemlose [x] vervang. Die lug wat /f/ vorm, word verder verhinder en vorm dan die frikatief [x]. Daar is verbetering in hierdie klank in opname 2.

/f/ > [v]: Die stemlose konsonant /f/ word stemhebbend gemaak om [v] te vorm. Daar is geen verbetering in hierdie klank in opname 2 nie.

/e/ > [ɛ]: Die middelhoë voorvokaal /e/ word tot die middellae voorvokaal [ɛ] verlaag. Daar is geen verbetering in hierdie klank in opname 2 nie.

Deelnemer K17 het die potensiaal om vyf klanke te verbeter. Sy het 20% (een uit vyf) van die klanke wat nieluistervriendelik in opname 1 uitgespreek is, verbeter en luistervriendelik in opname 2 uitgespreek. 80% (vier uit vyf) van die uitspraak wat in opname 1 voorkom, bly onveranderd in opname 2. Na aanleiding van die uitspraakintervensieresultate is dit duidelik dat deelnemer K17 sistemies hoë vokale verlaag, stemlose klanke stemhebbend maak en stemhebbende klanke stemloos maak.

Ten slotte was deelnemer K17 “frustrated”, “annoyed” en “happy” tydens die drie lesse wat sy bygewoon het. Sy was ook positief en negatief oor haar Afrikaanstalvermoëns.

4.4.2 Gevallestudies: Woordeskatintervensie

Vervolgens word die woordeskatgevallestudies van die proefgroep en die kontrolegroep aangebied.

Deelnemer P3

Deelnemer P3 se eerste taal is Xhosa. Benewens Xhosa is hy ook Zulu en Pedi magtig. Hy het nie enige Afrikaansonderrig voor sy huidige kursus gehad nie. Hy gradeer sy algemene Afrikaans taalvaardigheid as “poor”, sy houding teenoor Afrikaans as “good” en sy houding teenoor Afrikaanse musiek as “fair”. Hy wil graag sy Afrikaanse woordeskat en uitspraak verbeter. Hy is van mening dat Afrikaanse musiek sy Afrikaanse woordeskat en uitspraak kan verbeter. Hy is ook van mening dat uitspraak eerste aangeleer moet word voordat woordeskat aangeleer kan word. In deelnemer P3 se vraelys 2 dui hy aan dat Afrikaanse musiek hom gehelp het met die aanleer van woordeskat en veral uitspraak, want “hearing the voice sound of how the word is being pronounced”. Hy het die volgende oor die gebruik van musiek in die klaskamer te sê: “At the beginning it was quiet [sic] frustrating because it was difficult to understand the meaning”. Hy beveel musiek as hulpmiddel vir ander studente aan.

Tabel 4.21: Resultate van deelnemer P3 se take, toetse en selfevaluasievraelyste

Deelnemer P3						
	Voortoets	Taak 1	Taak 2	Taak 3	Taak 4	Natoets
	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Punt/Vraag	12/27	8/8	6/15	13½/16	Hersiening	7/19
A	-	Confident	-	Confident	Confident	Confident
B	-	Happy	-	Confident	Confident	Confident
C	-	Positive	-	Positive	Positive	Positive

Deelnemer P3 het die voortoets, taak 1, taak 2, taak 3, taak 4 (ook die eksplisiete uitspraaklesse) en natoets voltooi. Tydens die vier take het deelnemer P3 aangedui dat die klas hom selfversekerd oor die leer van Afrikaans laat voel, gelukkig en selfversekerd oor die gebruik van Afrikaans in die klaskamer en positief oor sy Afrikaans taalvermoëns. Hy behaal by taak 1 agt uit agt, by taak 2 ses uit vyftien en by taak 3 dertien en ’n half uit sestien.

Tabel 4.22: Deelnemer P3 se woordeskatintervensieresultate

Deelnemer P3					
	Woord	Voortoets	Natoets	Verbetering	Aantal take voltooi
1.	bly	✓	✓		4/4
2.	gretig	x	x	Nee	
3.	waardeer	x	x	Nee	
4.	trots	x	x	Nee	
5.	moeg	✓	✓		
6.	ekstaties	x	x	Nee	
7.	senuweeagtig	x	x	Nee	
8.	seer	x	x	Nee	
9.	bekommerd	✓	x	Nee	
10.	verlig	x	x	Nee	
11.	vrolik	x	x	Nee	
12.	beter	✓	✓		
13.	lusteloos	x	✓	Ja	
14.	hoopvol	x	✓	Ja	
15.	opgewonde	✓	x	Nee	

P3 het die volgende woorde korrek in die voortoets en natoets: “bly”, “moeg” en “beter”. Hy het die volgende woorde in die voortoets en natoets verkeerd: “gretig”, “waardeer”, “trots”, “ekstasies”, “senuweeagtig”, “seer”, “verlig” en “vrolik”. Die volgende woorde is korrek in die take, maar verkeerd in die natoets: “vrolik”, “verlig”, “bekommerd” en “seer”. Daar is verbetering in die volgende woorde: “hoopvol” en “lusteloos”.

Gebaseer op die voortoets, het deelnemer P3 die potensiaal om 10 woorde te verbeter. Die resultate van die woordeskatintervensie toon dat deelnemer P3 20% (twee uit tien) van die woorde wat hy in die voortoets verkeerd gehad het, verbeter het. Daar is geen verbetering van 80% (agt uit tien) woorde nie. Al die woorde wat hierdie deelnemer verbeter het, het hy korrek in die take. Die resultate toon egter dat nie alle woorde wat in die take korrek is, in die natoets korrek is nie. Byvoorbeeld hierdie deelnemer het “gretig” korrek in taak 2, maar nie in die natoets nie. Die deelnemers is toegelaat om enige bronne tydens die voltooiing van die take te gebruik en dit mag die rede wees waarom deelnemer P3 woorde korrek het in die take, maar nie in die natoets nie. Nog ’n rede hiervoor kan wees dat die deelnemer die woorde te moeilik gevind het en nie in die langtermyngeheue kon stoor nie.

Deelnemer P8

Deelnemer P8 se eerste taal is Xhosa en hy is ook Engels en Zulu magtig. Hy het nie enige Afrikaansonderrig voor sy huidige kursus gehad nie. Hy wil graag sy Afrikaanse uitspraak en woordeskat verbeter. Hy gradeer sy algemene Afrikaans taalvaardigheid as “poor”, sy houding teenoor Afrikaans as “good” en sy houding teenoor Afrikaanse musiek as “poor”. Hy is van mening dat dit belangrik is om woorde luistervriendelik uit te spreek. Hy is ook van mening dat musiek hom nie sal help om woorde uit te spreek nie, want “[i]t would be better for me to see the word in order to know its pronunciation”. Laastens sê hy dat woordeskat nie sonder uitspraak aangeleer kan word nie en andersom, want “it will not help in terms of knowledge”. In vraelys 2 dui deelnemer P8 aan dat musiek hom met uitspraak en woordeskat gehelp het en dat hy die metode vir ander studente aanbeveel.

Tabel 4.23: Resultate van deelnemer P8 se take, toetse en selfevaluasievraelyste

Deelnemer P8						
	Voortoets	Taak 1	Taak 2	Taak 3	Taak 4	Natoets
	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Punt/Vraag	9/27	8/8	9/15	16/16	Hersiening	18/19
A	-	Restless	-	Confident	Happy	Happy
B	-	Confused	-	Confident	Happy	Confident
C	-	Positive	-	Positive	-	Positive

Deelnemer P8 het die voortoets, taak 1, taak 2, taak 3, taak 4 (ook die eksplisiete uitspraaklesse) en die natoets voltooi. Tydens die vier take het deelnemer P8 aangedui dat die klas hom “restless”, “confident” en “happy” oor die leer van Afrikaans laat voel, “confused”, “confident” en “happy” oor die gebruik van musiek in die klaskamer en positief oor sy Afrikaans taalvermoëns. Hy het by taak 1 agt uit agt behaal, by taak 2 nege uit vyftien en by taak 3 sestien uit sestien.

Tabel 4.24: Deelnemer P8 se woordeskatintervensieresultate

Deelnemer P8					
	Woord	Voortoets	Natoets	Verbetering	Aantal take voltooi
1.	bly	✓	✓		4/4
2.	gretig	✓	✓		
3.	waardeer	x	✓	Ja	
4.	trots	x	✓	Ja	
5.	moeg	✓	✓		
6.	ekstaties	x	✓	Ja	
7.	senuweeagtig	x	✓	Ja	
8.	seer	✓	✓		
9.	bekommerd	✓	✓		
10.	verlig	x	✓	Ja	
11.	vrolik	x	✓	Ja	
12.	beter	✓	✓		
13.	lusteloos	✓	✓		
14.	hoopvol	x	✓	Ja	
15.	opgewonde	x	✓	Ja	

Hy het die volgende woorde in die voortoets en die natoets korrek: “bly”, “gretig”, “moeg”, “seer”, “bekommerd”, “beter” en “lusteloos”. Hy het die volgende woorde verkeerd of onvoltooid in die take, maar korrek in die natoets: “opgewonde” en “senuweeagtig”. Deelnemer P8 het die volgende woorde verbeter: “waardeer”, “trots”, “ekstasies”, “senuweeagtig”, “verlig”, “vrolik”, “hoopvol” en “opgewonde”.

Gebaseer op die voortoets, het deelnemer P8 die potensiaal om agt woorde te verbeter. Die resultate van die woordeskatintervensie toon dat deelnemer P8 100% (agt uit agt) van die woorde wat sy in die voortoets verkeerd gehad het, verbeter het. Die resultate toon wel dat nie al die woorde wat in die take verkeerd is, in die natoets verkeerd is nie. Byvoorbeeld hierdie deelnemer het “opgewonde” verkeerd in taak 2, maar nie in die natoets nie. Die rede hiervoor kan wees dat die deelnemer dalk by hersieningsgeleentheid die woorde gekodeer het.

Deelnemer P16

Deelnemer P16 se eerste taal is Zulu. Benewens Zulu is hy ook Engels magtig. Hy het Afrikaans onderrig vir drie jaar vanaf 2006 tot 2009 gehad. Hy gradeer sy algemene Afrikaans taalvaardigheid as “poor”, sy houding teenoor Afrikaans as “very good” en sy houding teenoor Afrikaanse musiek as “fair”. Hy wil graag sy Afrikaanse woordeskat en uitspraak verbeter. Hy is van mening dat dit belangrik is om luistervriendelike uitspraak te hê en dat woordeskat en uitspraak nie sonder mekaar aangeleer kan word nie. Deelnemer P16 dink dat Afrikaanse musiek hom met die aanleer van Afrikaanse woordeskat en uitspraak kan help, maar “it depends on the type of music that a person is use [sic] to”. In vraelys 2 dui hy aan dat musiek hom gehelp het om Afrikaanse uitspraak aan te leer. Hieroor sê hy: “[t]here is more than one way to learn a language and music was more effective”. Hy is ook van mening dat die musiek hom gelei het om sy woordeskat te verbeter, maar “not in a huge way but it played a small roll”. Hy beveel die gebruik van musiek as hulpmiddel om woordeskat en uitspraak aan te leer vir ander studente aan.

Tabel 4.25: Resultate van deelnemer P16 se take, toetse en selfevaluasievraelyste

Deelnemer P16						
	Voortoets	Taak 1	Taak 2	Taak 3	Taak 4	Natoets
	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Punt/Vraag	6/26	8/8	14/15	11/16	Hersiening	13/19
A	-	Happy	Happy	Confident	Happy	Confident
B	-	Confident	Happy	Happy	Happy	Confident
C	-	Positive	Positive	Positive	Positive	Positive

Deelnemer P16 het die voortoets, taak 1, taak 2, taak 3, taak 4 (ook die eksplisiete uitspraaklesse) en die natoets voltooi. Tydens die vier take het deelnemer P16 aangedui dat die klas hom selfversekerd en gelukkig oor die leer van Afrikaans laat voel; gelukkig en selfversekerd oor die gebruik van musiek in die klaskamer en positief oor sy Afrikaans taalvermoëns. Hy het by taak 1 agt uit agt behaal, by taak 2 veertien uit vyftien en by taak 3 elf uit sestien.

Tabel 4.26: Deelnemer P16 se woordeskatintervensieresultate

Deelnemer P16					
	Woord	Voortoets	Natoets	Verbetering	Aantal take voltooi
1.	bly	✓	✓		4/4
2.	gretig	x	x	Nee	
3.	waardeer	x	✓	Ja	
4.	trots	x	x	Nee	
5.	moeg	x	x	Nee	
6.	ekstasies	x	✓	Ja	
7.	senuweeagtig	x	x	Nee	
8.	seer	✓	✓		
9.	bekommerd	x	✓	Ja	
10.	verlig	x	✓	Ja	
11.	vrolik	x	✓	Ja	
12.	beter	✓	✓		
13.	lusteloos	x	x	Nee	
14.	hoopvol	x	✓	Ja	
15.	opgewonde	x	x	Nee	

Hy het die volgende woorde korrek in die voortoets en natoets: “bly”, “seer” en “beter”. Die volgende woorde is verkeerd in die voortoets en natoets: “gretig”, “trots”, “moeg”, “senuweeagtig”, “lusteloos” en “opgewonde”. Die deelnemer het die volgende woorde verbeter: “waardeer”, “ekstasies”, “bekommerd”, “verlig”, “vrolik” en “hoopvol”. Behalwe “vrolik” is alle woorde wat in die natoets korrek is, in take 2 en 3 korrek.

Gebaseer op die voortoets, het deelnemer P16 die potensiaal om twaalf woorde te verbeter. Die resultate van die woordeskatintervensie toon dat deelnemer P16 50% (ses uit twaalf) van die woorde wat hy in die voortoets verkeerd gehad het, verbeter het. Daar is geen verbetering van 50% (ses uit twaalf) woorde nie. Alle woorde wat hierdie deelnemer verbeter het, het hy korrek in die take maar die resultate toon dat nie alle woorde wat in die take korrek is, in die natoets korrek is nie. Byvoorbeeld hierdie deelnemer het “waardeer” in taak 2 korrek, maar nie in die natoets nie. Omdat die deelnemers toegelaat is om enige bronne tydens die voltooiing van die take te gebruik, kan dit die rede wees dat deelnemer P16 woorde korrek het in die take, maar nie in die natoets nie. Nog ’n rede hiervoor kan wees dat die deelnemer nie genoeg aandag aan die woorde geskenk het nie.

Vervolgens die woordeskatgevallestudies van die kontrolegroep.

Deelnemer K6

Deelnemer K6 se eerste taal is Pedi en sy is ook Engels magtig. Sy het Afrikaansonderrig vir twee jaar tydens 2003 en 2004 gehad. Sy gradeer haar algemene Afrikaans taalvaardigheid as “fair” en haar houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek as “good”. Sy wil graag haar Afrikaanse woordeskat en uitspraak verbeter. Sy is van mening dat luistervriendelike uitspraak belangrik is, want “if you pronounce properly, it’s easy to be understood and it’s just also easy to be listen [sic] to. You also make sense”. Sy dink dat luistervriendelike uitspraak en woordeskat hand aan hand gaan. Sy het die volgende oor die laasgenoemde te sê: “Because I think that in order to learn a language, being able to speak it properly is just as important so vocabulary and pronunciation are equally important [sic]”. Deelnemer K6 is van mening dat die gebruik van taakgebaseerde onderrig in die klas haar gehelp het om haar Afrikaanse uitspraak en woordeskat te verbeter. Sy beveel hierdie metode vir ander studente aan.

Tabel 4.27: Resultate van deelnemer K6 se take, toetse en selfevaluasievraelyste

Deelnemer K6						
	Voortoets	Taak 1	Taak 2	Taak 3	Taak 4	Natoets
	✓	✓	✓	x	✓	✓
Punt/Vraag	5/26	8/8	14½/15		Hersiening	18/19
A		Happy	-		Confident	Confident
B		Positive	-		Positive	Positive

Deelnemer K6 het die voortoets, taak 1, taak 2, taak 4 (ook die eksplisiete uitspraakles) en die natoets voltooi. Tydens die drie take het deelnemer P14 aangedui dat die klas haar selfversekerd en gelukkig oor die leer van Afrikaans laat voel en positief oor haar Afrikaans taalvermoëns. Sy het by taak 1 agt uit agt behaal en by taak 2 veertien en ’n half uit vyftien.

Tabel 4.28: Deelnemer K6 se woordeskatintervensieresultate

Deelnemer K6					
	Woord	Voortoets	Natoets	Verbetering	Aantal take voltooi
1.	bly	✓	✓	Ja	3/4
2.	gretig	x	x	Nee	
3.	waardeer	x	✓	Ja	
4.	trots	x	✓	Ja	
5.	moeg	✓	✓		
6.	ekstasies	✓	✓		
7.	senuweeagtig	x	✓	Ja	
8.	seer	x	✓	Ja	
9.	bekommerd	x	✓	Ja	
10.	verlig	x	✓	Ja	
11.	vrolik	x	✓	Ja	
12.	beter	✓	✓		
13.	lusteloos	✓	✓		
14.	hoopvol	x	✓	Ja	
15.	opgewonde	x	✓	Ja	

Deelnemer K6 het die volgende woorde korrek in die voortoets en die natoets: “bly”, “moeg”, “ekstasies”, “beter” en “lusteloos”. Sy het slegs “gretig” verkeerd in die voortoets en natoets. Die volgende woorde het verbeter: “waardeer”, “trots”, “senuweeagtig”, “seer”, “bekommerd”, “verlig”, “vroliek”, “hoopvol” en “opgewonde”. Hierdie deelnemer het alle woorde wat in die natoets korrek is, in die take korrek, behalwe vir “vroliek” en “verlig” wat in taak 3 is, maar sy het dit nie voltooi nie. Die deelnemer kon by ander hersieningsgeleenthede die woorde kodeer het wat sy nie in taak 3 voltooi het nie.

Gebaseer op die voortoets, het deelnemer K6 die potensiaal om 10 woorde te verbeter. Die resultate van die woordeskatintervensie toon dat deelnemer K6 90% (nege uit tien) van die woorde wat sy in die voortoets verkeerd gehad het, verbeter het. Daar is geen verbetering van 10% (een uit tien) woorde nie.

Deelnemer K15

Deelnemer K15 se eerste taal is Frans. Benewens Frans is sy ook Engels magtig. Sy het vir twee weke in 2015 Afrikaansonderrig gehad. Sy gradeer haar algemene Afrikaanstaalvaardigheid as “poor”, haar houding teenoor Afrikaanse musiek as “very good” en haar houding teenoor Afrikaanse musiek as “good”. Sy wil graag haar Afrikaanse woordeskat en uitspraak verbeter. Sy is van mening dat luistervriendelike uitspraak belangrik is, “so that others get full understanding [sic]”. Deelnemer K15 dink dat woordeskat en uitspraak nie sonder die een of die ander aangeleer kan word nie. In vraelys 2 dui deelnemer K15 aan dat taakgebaseerde onderrig ’n effektiewe metode van woordeskat en uitspraak is.

Tabel 4.29: Resultate van deelnemer K15 se take, toetse en selfevaluasievraelyste

Deelnemer K15						
	Voortoets	Taak 1	Taak 2	Taak 3	Taak 4	Natoets
	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Punt/Vraag	4/26	8/8	12½/15	14½/16	Hersiening	14/19
A	-	Happy	-	Happy	Happy	Happy
B	-	Positive	-	Positive	Positive	Positive

Deelnemer K15 het die voortoets, taak 1, taak 2, taak 3, taak 4 (insluitend die eksplisiete uitspraakles) en die natoets voltooi. Tydens die vier take het die klas haar gelukkig oor die leer van Afrikaans laat voel en positief oor haar Afrikaanstaalvermoëns. Sy het by taak 1 agt uit agt, by taak 2 twaalf en ’n half uit vyftien en by taak 3 veertien en ’n half uit sestien behaal.

Tabel 4.30: Deelnemer K15 se woordeskatintervensieresultate

Deelnemer K15					
	Woord	Voortoets	Natoets	Verbetering	Aantal take voltooi
1.	bly	x	✓	Ja	4/4
2.	gretig	x	x	Nee	
3.	waardeer	x	✓	Ja	
4.	trots	x	✓	Ja	
5.	moeg	x	✓	Ja	
6.	ekstasies	x	✓	Ja	
7.	senuweeagtig	x	✓	Ja	
8.	seer	x	x	Nee	
9.	bekommerd	x	✓	Ja	
10.	verlig	x	✓	Ja	
11.	vrolik	x	✓	Ja	
12.	beter	x	✓	Ja	
13.	lusteloos	x	✓	Ja	
14.	hoopvol	x	✓	Ja	
15.	opgewonde	x	✓	Ja	

Deelnemer K15 het “gretig” en “seer” in die voortoets en natoets verkeerd. Die volgende woorde het verbeter en was dus verkeerd in die voortoets, maar korrek in die natoets: “bly”, “waardeer”, “trots”, “moeg”, “ekstasies”, “senuweeagtig”, “bekommerd”, “verlig”, “vrolik”, “beter”, “lusteloos”, “hoopvol” en “opgewonde”. Deelnemer K15 het laasgenoemde woorde in taak 2 en 3 korrek.

Gebaseer op die voortoets het deelnemer K15 die potensiaal om 15 woorde te verbeter. Die woordeskategorie-intervensieresultate toon dat deelnemer K15 86.7% (dertien uit vyftien) van die woorde wat sy in die voortoets verkeerd gehad het, verbeter het. Daar is geen verbetering van 13.3% (twee uit vyftien) woorde nie.

4.5 Kruisgevallestudie

In hierdie afdeling word ’n kruisgevallestudie onderskeidelik van die uitspraakintervensie en woordeskategorie-intervensie gedoen.

4.5.1 Kruisgevallestudie van uitspraakintervensieresultate

In hierdie afdeling doen ek ’n kruisgevallestudie van uitspraakintervensieresultate. Wat die uitspraakintervensie betref, bespreek ek eerstens klanke wat nieluistervriendelik uitgespreek is en daarna die gradering van die deelnemers se emosies tydens take; hulle houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek; die aantal take voltooi en hulle vordering tydens die uitspraakintervensie voordat gevolgtrekkings oor die uitspraakintervensie aangebied word.

Die twee klanke wat die meeste deelnemers nieluistervriendelik uitgespreek het, is /v/ en /i/. Die klank /v/ is in elk van die vier gevalle waarin dit voorkom as [f] uitgespreek. Die uitspraak van hierdie klank beweeg oor eerstetaalgrense, want dit is op dié manier deur twee Xhosaspreekende (P11 en P13), een Pedispreekende (P5) en een Engelsspreekende (K1) deelnemers uitgespreek. Die klank /v/ is in die vier gevalle aan die begin van die woord (/vɑŋ/), in die tweede sillabe (/livər/) en die laaste sillabe (/alfuvel/). Ongeag die verskillende liggings van elke /v/, word dié stemhebbende /v/ steeds met die stemlose [f] vervang.

Die klank /i/ is in elk van die vyf kere waarin dit voorkom nieluistervriendelik as [e] ([ne], [frendənə], [tenyr], [herdi] en [fer]) uitgespreek. Die uitspraak van hierdie klank beweeg oor eerstetaalgrense aangesien dit op dié manier deur een Xhosaspreekende (P13), een Pedispreekende (P5), een Fransspreekende (K17) en een Engelsspreekende (K1) deelnemer uitgespreek is. Die klank /i/ is in elk van die vyf gevalle waarin dit nieluistervriendelik uitgespreek word, in die eerste sillabe van die woord met [e] vervang wat laer in die mond gevorm word as /i/.

Die klank /ə/ is die klank wat met die meeste verskillende klanke vervang is. Die uitspraak van hierdie klank beweeg oor eerstetaalgrense. Die vervangings van die klanke en hul ligging is soos volg:

Die klank /ə/ is aan die einde van die woord [frɪndənə] deur al drie deelnemers wat Xhosasprekend (P11), Pedisprekend (P5) en Engelssprekend (K1) is, weggelaat, maar nie aan die einde van die Xhosasprekende en Engelssprekende deelnemers se uitspraak van [fɪɛlə] nie. Die klank verloor dus sy uitspraakwaliteit soos byvoorbeeld aan die einde van die Engelse woord “please” (/plez/).

Twee Xhosasprekende deelnemers (K9 en P11) vervang die klank /ə/ met die klank /ɑ/. In beide gevalle waar die /ə/ met /ɑ/ ([xretɑx] en [klam]) vervang word, kom dit na aan die einde van die woord voor waar dit van ’n middellae sentrale-posisie tot ’n lae sentrale-posisie geskuif is.

Een Xhosasprekende deelnemer (P13) vervang die klank /ə/ met die klank [e]. Die klank kom net een keer voor en dit is in die woord /fər/ wat as [fer] deur dié deelnemer uitgespreek is. Tydens die vervanging word die /ə/ na voor en na bo in die mond geskuif om uiteindelik [e] te vorm.

Die klank /ə/ word met die klank [ɛ] deur een Xhosasprekende deelnemer (K9) vervang. Die klank kom net een keer voor en dit is in die woord /vər/ wat as [ver] deur die deelnemer uitgespreek is. Tydens die vervanging word die /ə/ na voor in die mond geskuif om uiteindelik [ɛ] te vorm.

Een Pedisprekende (P5) en een Xhosasprekende (P10) deelnemer spreek die klank /u/ in twee gevalle as [o] uit. Die uitspraak van hierdie klank beweeg dus oor eerstetaalgrense. Die /u/ klank word deur beide deelnemers met [o] in /ful/ > [fɔl] vervang; en /u/ word net deur deelnemer P10 in /futpat/ > [fɔtpat] vervang. Die nieluistervriendelike klanke kom in alle gevalle in die eerste sillabe voor. Die hoë agtervokaal /u/ word deur die deelnemers in die mond verlaag om die middelhoë agtervokaal [o] te vorm.

Die uitspraak van die stemlose konsonant /f/ met die stemhebbende konsonant [v] beweeg oor eerstetaalgrense aangesien dit deur een Xhosasprekende (P13) en een Franssprekende (K17) deelnemer vervang word. Deelnemer P13 vervang /f/ met [v] in /felt/ > [vɛlt], maar nie in [frɪndənə] nie. Deelnemer K17 vervang ook /f/ met [v] in /felt/ > [vɛlt], maar nie in [fər] nie. Hierdie vervanging kom aan die begin van woorde vir hierdie twee deelnemers voor behalwe vir die twee laasgenoemde gevalle.

Die klank /o/ word beide kere wat dit voorkom deur twee Xhosasprekende (K9 en P13) deelnemers met [ɔ] vervang. Die woorde waarin die klank voorkom is /fɒpfəl/ > [fɒpfɔl] (K9) en /lɛstələs/ > [lɛstɔləs] (P13). In die eerste woord kom die klank in die middel van die woord voor en in die

tweede woord aan einde daarvan. Die middelhoë /o/ word tot 'n middellae [ɔ] deur die deelnemers verlaag.

Een Xhosasprekende deelnemer (P10) vervang die klank /a:/ met [ɑ]. Die klank kom in /ma:nt/ voor wat deur die deelnemer as [mɑnt] uitgespreek word. Die vokaal se posisie word deur die deelnemer vanaf 'n lae agterposisie tot 'n lae sentrale-posisie geskuif. Met hierdie verskuiwing gaan die verkorting van die klank gepaard en [mɑnt] in plaas van /ma:nt/ word uitgespreek.

Die klank /y/ word deur een Xhosasprekende deelnemer (P10) met [e] vervang. Die klank kom in /tinyr/ voor wat deur die deelnemer as [tiner] uitgespreek word. Die vokaal se posisie word deur die deelnemer vanaf 'n hoë posisie voor in die mond tot 'n middelhoë posisie voor in die mond geskuif. Met hierdie verskuiwing bly die lengte van die klank behou, maar omdat die posisie waar die klank gevorm word, verlaag word, spreid die lippe en die klank word met 'n laer klankkwaliteit uitgespreek.

Twee Xhosasprekende deelnemers (P10 en P11) spreek die klank /k/ as [x] aan die einde van die woord uit. Dit kom soos volg in hul uitspraak voor: /fərdœydələk/ > [fərdœydələx] (P10) en /ɔpxəvək/ > [ɔpxəvəx] (P11). Die deelnemers maak nie hierdie vervanging van die klank aan die begin van die woord nie, byvoorbeeld in hulle onderskeie uitsprake van [kləm] en [kləm].

Een Engelssprekende deelnemer (K1) vervang die stemlose konsonant /x/ met die stemhebbende konsonant [g] aan die einde van die woord. Hierdie klankvervanging kom in die woord /berx/ > [berg] voor.

Een Franssprekende deelnemer (K17) spreek die klank /ɛ:/ as [œ] uit. Die klank kom aan die einde van 'n ooplettergreep van die woord /sɛ:/ voor wat met [sœ] vervang word.

Een Xhosasprekende deelnemer (P11) en een Franssprekende deelnemer (K17) verander die glyklank /h/. Deelnemer P11 verander die stemhebbende glottale konsonant /h/ na die stemhebbende palatale konsonant [j] in /hœlə/ > [jœlə], maar nie in sy uitspraak van [alɦufəl] nie. Deelnemer K17 verander /hœlə/ na [xœlə], maar ook nie in haar uitspraak van [alɦuvəl] nie. Die verandering van die klank /h/ na [x] en [j] kom slegs aan die begin van die woord voor en nie later in die woord soos in [alɦuvəl] en [alɦufəl] nie.

Die vokaal /œ/ word op twee verskillende maniere deur een Engelssprekende deelnemer (K1) en een Xhosasprekende deelnemer (P13) uitgespreek. Die een manier is /œ/ > [ɛ] (P13) en die ander manier is /œ/ > [u] (K1). Die hoë middellae sentrale-vokaal /œ/ word deur deelnemer P13 met 'n middellae voorvokaal [ɛ] vervang in die woord /hœlə/ > [hɛlle], maar nie in /lœstəlos/ > [lœstələs]

nie. Die middellae sentrale-vokaal /æ/ word deur deelnemer K1 met die hoë agtervokaal [u] vervang. Die klank /æ/ word dus na agter in die mond geskuif en verhoog om [u] te vorm en uit te spreek.

Vervolgens bespreek ek kortliks die rol en invloed van die deelnemers se emosies op hul uitspraakintervensie.

Daar is nie oortuigende bewyse in die data wat daarop dui dat die emosies van deelnemers tydens die take 'n invloed op hul vordering in die take tydens die uitspraakintervensie het nie. Deelnemer P5 is byvoorbeeld “happy”, “confident”, “positive” en “excited” en verbeter slegs met 42.9% teenoor deelnemer P13 wat “confused”, “bored”, “positive” en “happy” is wat 50% behaal het. Die verskil is nie groot nie, maar aangesien 'n deelnemer wat ook “bored” en “confused” was beter vaar as 'n deelnemer wat “happy” en “confident” is, is dit belangrik dat dit genoem word. Hierteenoor is daar wel deelnemers wie se houding direk eweredig aan hul vordering in hul uitspraak is. Deelnemer P11 (60% vordering) en P 13 (66%) kan hier as voorbeelde genoem word. Hulle gradering is “happy”, “confident” en “positive” en hul vordering reflekteer hierdie emosies.

Ek bespreek voorts kortliks die deelnemers se houding teenoor Afrikaans, Afrikaanse musiek en hulle vordering tydens die uitspraakintervensie.

Uit die proefgroep het vier van die sewe deelnemers aan die uitspraakintervensie deelgeneem. Deelnemer P5 gradeer haar houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek albei as “good” en sy toon 42.9% verbetering in haar uitspraak. Deelnemer P11 se houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek is albei as “good” gegree en toon 60% verbetering in uitspraak. Deelnemer P13 gradeer haar houding teenoor Afrikaans as “very good” en Afrikaanse musiek as “good” en hierdie deelnemer toon 45% verbetering in haar uitspraak.

Deelnemers K17 en K1 behoort aan die kontrolegroep en het slegs 20% verbeter alhoewel hulle hul houding teenoor Afrikaans as “good” gegree. Deelnemer K9 van die kontrolegroep gradeer haar houding teenoor Afrikaans ook as “good” en haar vordering is 40%. Uit hierdie resultate is dit duidelik dat die proefgroep wat almal graderings van “good” en “very good” het, se vordering tussen 42.9% en 60% is terwyl die kontrolegroep dieselfde gradering teenoor Afrikaans het, maar slegs 20 en 40% vordering toon. Dit blyk verder dat die kontrolegroep se hoogste vordering laer is as die proefgroep se laagste vordering.

Volgende bespreek ek kortliks die invloed al dan nie van die aantal take wat die deelnemers voltooi het op hul vordering in opname 2.

Dit wil voorkom asof die aantal take wat die deelnemers voltooi het, nie 'n invloed op hul uitspraakvordering het nie. Daar is verskillende grade van vordering in die deelnemers wat vier klasse (42.9%, 60%, 20%), drie klasse (20%) en twee klasse (50%, 66%, 40%) bygewoon het. Dit is belangrik om wel te noem dat daar beduidende verskille tussen die vordering van die kontrolegroep en die proefgroep is. Hierdie verskille word later by die vergelyking van die twee groepe bespreek.

Ten slotte verskaf ek gevolgtrekkings oor die kontrolegroep teenoor die proefgroep se uitspraak.

Die uitspraakverbetering van die proefgroep (vier deelnemers) wissel vanaf 42.9% tot 66% terwyl die kontrolegroep (drie deelnemers) s'n tussen 20% tot 50% wissel. Die proefgroep se persentasieverspreiding is soos volg: 42.9%, 50%, 60% en 66% en die kontrolegroep se persentasieverspreiding is: 20%, 20% en 50%. Alhoewel die kontrolegroep minder deelnemers as die proefgroep is, word daar op grond van hierdie dataverspreiding tot die gevolgtrekking gekom dat die deelnemers van die proefgroep individueel beter in die uitspraakintervensie gevaar het as die kontrolegroep se deelnemers.

In die proefgroep is daar 'n groter persentasieverspreidingvariasie as by die kontrolegroep. Die proefgroep se laagste persentasie is slegs 7.1% minder as die kontrolegroep se hoogste persentasie. Verder is die proefgroep se hoogste persentasie 16% meer as die kontrolegroep se hoogste persentasie. Hierdie persentasies dui daarop dat die gebruik van taakgebaseerde onderrig met musiek vir uitspraakonderrig en -leer meer effektief is as die gebruik van net taakgebaseerde onderrig.

4.5.2 Kruisgevallestudie van woordeskatintervensieresultate

In hierdie afdeling doen ek 'n kruisgevallestudie van die woordeskatintervensieresultate deur eerstens die lengte van die woorde teenoor die hoeveelheid woorde wat aangeleer is, te bespreek. Ek bespreek daarna die houding van die deelnemers teenoor Afrikaanse musiek; hulle houding teenoor Afrikaans; die gradering van hulle emosies tydens die intervensie; die aantal take wat deelnemers voltooi het met betrekking tot hulle vordering tydens die woordeskatintervensie.

Die volgende lys toon die woorde wat die meeste in die voortoets verkeerd, maar in die natoets korrek was: “hoopvol” (10); “ekstaties” (8), “trots”, “verlig”, “vrolik” (6); “senuweeagtig”, “opgewonde” (5), “waardeer”, “seer”, “bekommerd” (4); “bly”, lusteloos” (3); “moeg”, “beter” (2); “gretig” (1). Uit bostaande lys kom dit voor asof die lengte van woorde nie 'n impak op die aanleer

van die woord het nie. Die woorde “gretig” en “seer” is byvoorbeeld korter as “opgewonde” en “ekstasies” maar tog is die verbetering van hierdie kort woorde minder as die langer woorde. Slegs een uit nege deelnemers het “gretig” in die natoets verbeter en slegs vier van tien deelnemers het die woord “seer” in die natoets verbeter. Aan die anderkant het vyf van sewe deelnemers “opgewonde” verbeter en agt van tien deelnemers het “ekstasies” verbeter.

Voorts word die houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek met betrekking tot die deelnemers se vordering kortliks bespreek.

Die resultate toon dat die proefgroep se houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek nie ’n beduidende invloed op hul woordeskat het nie. Deelnemers wat hul houding as “good” teenoor Afrikaanse musiek gegradeer het se verbetering in woordeskat wissel tussen 33% en 62.2%. Aan die anderkant is daar ’n deelnemer wie sy houding teen Afrikaanse musiek as “poor” gegradeer het, maar het 100% verbetering in woordeskat. Verder is daar nog ’n deelnemer wie se houding teenoor Afrikaanse musiek as “fair” gegradeer is, maar hierdie deelnemer het 50% verbetering in woordeskat getoon. Die 100% (“poor”) is hoër as die hoogste 62.2% van houdings wat as “good” gegradeer is. Verder val die deelnemer met die “fair”-gradering in die reeks van die persentasieverbetering van die “good”-gradering. Hieruit kan daar afgelei word dat die gradering van die houding van die deelnemer teenoor Afrikaanse musiek nie ’n impak het op die vordering van die deelnemer het nie.

Daar word tot dieselfde gevolgtrekking soos hierbo oor die proefgroep en kontrolegroep se verband tussen hulle houding teenoor Afrikaans en woordeskat gekom. Die verbetering in woordeskat wissel vanaf 20% tot 100%. Die eerste voorbeeld is dat ’n deelnemer wie se gradering “fair” is, 23% verbetering in woordeskat het, teenoor ’n gradering van “good” van 20% verbetering. Hierdie is ’n baie klein verskil en kan ook bloot per toeval wees, daarom verwys ek na die volgende graderings teenoor vordering ook. ’n Deelnemer wie se houding teenoor Afrikaans as “very good” gegradeer is, het 50% vordering teenoor ’n deelnemer met ’n gradering van “good” wat 100% verbetering het. Daar is geen duidelike indikasie dat die houding van die deelnemer ’n invloed op die deelnemer se vordering het nie. Daar word dus tot die gevolgtrekking gekom dat ’n deelnemer se houding teenoor Afrikaans nie ’n invloed op hul vordering het nie.

Emosies tydens die take en die deelnemers se vordering:

Die manier hoe die klas die deelnemers oor hul Afrikaanstaalvermoëns, die gebruik van musiek in die klas en hoe hulle op ’n gegewe dag oor hul Afrikaanstaalvermoëns laat voel, het ook geen beduidende invloed op hul vordering nie. Deelnemer P8 (geen opvoeding van Afrikaans voor

huidige kursus nie) het byvoorbeeld 100% gekry, maar tydens die take het hy “restless”, “confused”, “positive “ en “confident” gevoel. Teenoor hierdie deelnemer staan deelnemers soos deelnemer P5 wat “happy”, “confident”, “positive” en “excited was (wat ook vier jaar Afrikaanse onderrig vanaf 2004 tot 2008 gehad het) wat 62% behaal het, en deelnemer P3 wat “happy”, “confident” en “positive” was wat slegs 20% vordering gehad het.

Vervolgens word die aantal take deur deelnemers voltooi en die vordering tydens die woordeskatintervensie kortliks bespreek.

Daar is beduidende bewyse dat die aantal take wat ’n deelnemer voltooi ’n invloed op die vordering van die proefgroep en die kontrolegroep het. Deelnemers wat minder as twee take voltooi het, is nie vir die studie gebruik nie. Deelnemers wat vier take (taak 1, taak 2, taak 3 en taak 4 wat die hersieningstaak is) voltooi het, het die meeste vordering in woordeskat getoon. Behalwe vir die twee uitskieters wat onderskeidelik 20% en 33.3% behaal het, wissel die vordering van die res van die sewe deelnemers wat alle take voltooi het, tussen 50% en 100%. Daar is slegs twee deelnemers wat drie take voltooi het en slegs een het aan die woordeskatintervensie deelgeneem. Hierdie deelnemer het 90% vordering gehad. Die drie deelnemers wat slegs twee take voltooi het, het onderskeidelik 23%, 45% en 45% behaal. Na aanleiding van die resultate kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat die aantal take wat ’n deelnemer voltooi, ongeag of hulle aan die kontrolegroep of proefgroep behoort, direk eweredig aan hul vordering is.

Ten slotte die gevolgtrekking oor die kontrolegroep teenoor die proefgroep se woordeskatresultate.

Die woordeskatverbetering van die proefgroep wissel vanaf 20% tot 100% terwyl die kontrolegroep s’n tussen 45% en 90% wissel. Daar is sewe deelnemers in die proefgroep en vier deelnemers in die kontrolegroep vir die woordeskatintervensie. Die proefgroep se persentasieverspreiding is: 20%, 23%, 33.3%, 45%, 50%, 62.5% en 100%. Die meeste deelnemers van die proefgroep het 50% en minder verbetering getoon. Die twee uitskieters in die data is die deelnemers met 62.5% en 100% onderskeidelik. Die vier deelnemers in die kontrolegroep se persentasieverspreiding lyk soos volg: 45%, 80%, 86.7% en 90%. Die meeste deelnemers in die kontrolegroep het 80% en meer vordering getoon. Die uitskieter in die kontrolegroep se data is 45%. Die kontrolegroep se vordering lê hoër as die proefgroep s’n aangesien die meeste deelnemers van die proefgroep tussen 20% en 50% het en die meeste kontrolegroep se deelnemers tussen 80% en 90% het. Alhoewel die kontrolegroep minder deelnemers as die proefgroep is, word daar tot die gevolgtrekking gekom dat die deelnemers van die kontrolegroep individueel beter in die woordeskatintervensie gevaar het as die proefgroep se deelnemers as gevolg van die dataverspreiding. Hierdie persentasies dui daarop dat

taakgebaseerde onderrig sonder musiek meer effektief is om woordeskat te onderrig as taakgebaseerde onderrig met musiek.

4.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die data wat deur die navorsingsinstrumente ingesamel is, in grafieke, tabelle en profiele voorgestel. Hierdie data is geanaliseer om verbande tussen die verskillende instrumente se data te trek om uiteindelik die navorsingsvrae te beantwoord. Die gevolgrekking oor die resultate word in die volgende hoofstuk breedvoerig bespreek.

5 Gevolgtrekking en slot

5.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n opsomming te bied van die hoofbevindinge van die studie wat ondersoek ingestel het na die invloed van musiek op die woordeskat- en uitspraakaanleer van Afrikaansvreemdetaalstudente. Die hoofstuk word in sewe onderafdelings verdeel waarvan vyf skakel met die navorsingsvrae wat in hoofstuk 1 gestel is. Die doel hiervan is om antwoorde te bied op die navorsingsvrae wat die studie gerig het, naamlik:

1. Kan die gebruik van Afrikaanse musiek die aanleer van geselekteerde emotiewe woordeskat van Afrikaansvreemdetaalstudente bevorder?
2. Kan die gebruik van Afrikaanse musiek die aanleer van Afrikaanse uitspraak van Afrikaansvreemdetaalstudente bevorder?
3. Watter impak het deelnemers se houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek op die aanleer van Afrikaanse woordeskat en uitspraak?
4. Watter impak het die aantal take wat deelnemers voltooi op die aanleer van woordeskat?
5. Watter impak het die aantal take wat deelnemers voltooi op die aanleer van uitspraak?

Bogenoemde navorsingsvrae is beantwoord binne die volgende teoretiese raamwerke, naamlik die taakgebaseerde teoretiese benadering (Ellis, 2003 & Nunan, 2004); die tweedetaalverwerwingsteorie (Krashen, 1982), spesifiek die toevoerhipotese en affektiewefilterhipotese, die aktiewe denkbeheermodel (Anderson, 1983 en 1993), die invoerverwerkingsmodel (VanPatten, 1996) en die multidimensionele geheue-model (Baddeley, 2000a en 2000b).

Met behulp van hierdie teorieë, hipoteses en modelle is daar op die navorsingsraamwerke aksienavorsing met 'n gevallestudiekomponent besluit. Aksienavorsing is as 'n geskikte navorsingraamwerk vir die uitvoer van die navorsing beskou aangesien die studie op intervensie gebaseerd is en omdat daar met mense gewerk word met die doel om hulle te bevoordeel. Verder is die gebruik van gevallestudies as nuttig geïdentifiseer aangesien die steekproef klein is en die studie op die ervaring van individue se woordeskatintervensie en uitspraakintervensie fokus en hulle resultate in diepte geanaliseer is.

Die navorsing is uitgevoer deur die gebruik en toepassing van die volgende instrumente: vraelyste (een voor en een ná die intervensie en selfevaluasievraelyste tydens take), vier take, 'n voortoets, 'n natoets, klankopnames, musiek en 'n leesstuk. Die vraelyste is gebruik om onder andere die deelnemers se houdings teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek, hulle intuïtiewe idees oor die gebruik van musiek in die klaskamer, die rol van die onderrig in hulle woordeskataanleer en

uitspraakaanleer en hulle emosies op 'n gegewe dag te vra. Die voortoets is as normtoets gebruik sodat dit met die natoets deur middel van leergebaseerde evaluasie vergelyk kan word om die vordering van deelnemers te bepaal. Die take is gebruik om die woordeskat wat in die natoets gevra is, te onderrig. Die musiek is in die lesse van die proefgroep gebruik om woordeskat en uitspraak te onderrig. Die klankopnames is voor en na die intervensie van die proefgroep en die kontrolegroep gemaak terwyl hulle die leesstuk lees. Hulle uitspraak is geassesseer op grond van die verskil in uitspraak tussen opname 1 en opname 2.

Vervolgens word die navorsingsvrae bespreek.

5.2 Kan die gebruik van Afrikaanse musiek die aanleer van geselekteerde emotiewe woordeskat van Afrikaansvreemdetaalstudente bevorder?

Na aanleiding van die resultate van die proefgroep teenoor die kontrolegroep word daar tot die gevolgtrekking gekom dat die gebruik van musiek in die klaskamer vir die aanleer van geselekteerde emotiewe woordeskat nie so effektief is soos die aanleer van woordeskat sonder die gebruik van musiek nie. Hierdie gevolgtrekking is bereik deur die vordering van die proefgroep en die kontrolegroep se persentasieverspreiding te raadpleeg.

Die proefgroep se persentasieverspreiding is: 20%, 23%, 33.3%, 45%, 50%, 62.5% en 100% en die kontrolegroep se persentasieverspreiding lyk soos volg: 45%, 80%, 86.7% en 90%. Alhoewel die kontrolegroep minder deelnemers as die proefgroep het, word daar as gevolg van die dataverspreiding tot die gevolgtrekking gekom dat die deelnemers van die kontrolegroep individueel beter tydens die woordeskatintervensie gevaar het as die proefgroep se deelnemers. Hierdie persentasies dui ook op die verskil in effektiwiteit van die twee metodes (taakgebaseerde onderrig met musiek en taakgebaseerde onderrig sonder musiek) wat by elke groep tydens die intervensie gebruik is. Alhoewel die deelnemers met musiek wel vordering toon, is dit nie beter as die kontrolegroep nie.

My hipotese wat veronderstel dat die gebruik van Afrikaanse musiek die aanleer van woordeskat van Afrikaansvreemdetaalstudente bevorder, mits hulle genoegsame toevoer ontvang en die musiek aan die vereistes van Wolverton (1991) voldoen, word dus verwerp.

5.3 Kan die gebruik van Afrikaanse musiek die aanleer van Afrikaanse uitspraak van Afrikaansvreemdetaalstudente bevorder?

Na aanleiding van die resultate van die proefgroep teenoor die kontrolegroep word daar tot die gevolgtrekking gekom dat die gebruik van musiek in die klaskamer vir die aanleer van uitspraak

effektief is. Hierdie gevolgtrekking is bereik deur die vordering van deelnemers se persentasieverspreiding te raadpleeg.

Die proefgroep se persentasieverspreiding is soos volg: 42.9%, 50%, 60% en 66% en die kontrolegroep se persentasieverspreiding is soos volg: 20%, 20% en 50%. Alhoewel die kontrolegroep minder deelnemers as die proefgroep het, word daar as gevolg van die dataverspreiding tot die gevolgtrekking gekom dat die deelnemers van die proefgroep individueel beter in die uitspraakintervensie gevaar het as die kontrolegroep se deelnemers. Hierdie persentasies dui op die verskil van effektiwiteit van die twee metodes (taakgebaseerde onderrig met musiek en taakgebaseerde onderrig sonder musiek) wat by elke groep tydens die intervensie gebruik is.

My hipotese wat veronderstel dat Afrikaanse musiek die uitspraak van Afrikaansvreemdetaalstudente bevorder, mits hulle genoegsame luistervriendelike toevoer ontvang, word aanvaar.

5.4 Watter impak het deelnemers se houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek op die aanleer van Afrikaanse woordeskat en uitspraak?

Daar is nie oortuigende bewyse in die resultate wat daarop dui dat die houding van deelnemers teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek 'n invloed op hul vordering in die take tydens die woordeskatintervensie het nie.

'n Deelnemer deelnemer wie se gradering byvoorbeeld "fair" is, het 23% verbetering in woordeskat, teenoor 'n gradering van "good" van 20% verbetering. 'n Deelnemer wie se houding teenoor Afrikaans as "very good" gegradeer is, het 50% vordering teenoor 'n deelnemer met 'n gradering van "good" wat 100% verbetering het. Daar is geen duidelike aanduiding dat die houding van die deelnemer 'n invloed op die deelnemer se vordering het nie. Daar word dus tot die gevolgtrekking gekom dat 'n deelnemer se houding teenoor Afrikaans nie 'n invloed op hul vordering het nie. Om hierdie rede word my hipotese wat veronderstel dat deelnemers met positiewe houdings 'n positiewe impak op die aanleer van Afrikaanse woordeskat sal hê en hulle sal dus beter resultate hê as deelnemers met 'n negatiewe houding, verwerp

Daar is nie oortuigende bewyse in die resultate wat daarop dui dat die houding van deelnemers teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek 'n invloed op hul vordering in die take tydens die uitspraakintervensie het nie.

Die resultate toon byvoorbeeld dat deelnemer P5 se houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek albei as "good" gegradeer is en sy toon 42.9% verbetering in haar uitspraak. Deelnemer P11

se houding teenoor Afrikaans en Afrikaanse musiek is albei as “good” gegradeer en toon 60% verbetering in uitspraak. Deelnemer P13 se houding teenoor Afrikaans word as “very good” gegradeer en Afrikaanse musiek as “good” en hierdie deelnemer toon 45% verbetering in haar uitspraak. Na aanleiding van die resultate is daar geen verband tussen die houding van deelnemers teenoor Afrikaans, Afrikaanse musiek en uitspraakaanleer nie aangesien deelnemers uiteenlopende resultate het met graderings van “good” en “very good”. My hipotese wat veronderstel dat deelnemers met positiewe houdings ’n positiewe impak op die aanleer van Afrikaanse uitspraak sal hê en hulle sal dus beter resultate as deelnemers met ’n negatiewe houding hê, word dus verwerp.

5.5 Watter impak het die aantal take wat deelnemers voltooi op die aanleer van woordeskat en uitspraak?

Daar is beduidende bewyse dat die aantal take wat ’n deelnemer voltooi ’n invloed op die woordeskatintervensie van die proefgroep en die kontrolegroep het. Deelnemers wat byvoorbeeld vier take (taak 1, taak 2, taak 3 en taak 4 die hersieningstaak) voltooi het, toon die meeste vordering in woordeskat. Behalwe vir die twee uitskieters wat onderskeidelik 20% en 33.3% behaal het, is daar vordering in die res van die deelnemers wat alle take voltooi het wat tussen 50% en 100% wissel. My hipotese wat veronderstel dat die aantal take wat deelnemers voltooi direk eweredig aan hulle woordeskat is, word dus aanvaar.

Daar is nie oortuigende bewyse in die resultate wat daarop dui dat die aantal take wat deelnemers voltooi ’n impak het op hul vordering in die take tydens die uitspraakintervensie nie. Die aantal take wat die deelnemers voltooi het, kom nie voor asof dit ’n invloed op hul uitspraakvordering gehad het nie. Daar is verskillende grade van vordering by die deelnemers wat vier klasse bygewoon het (42.9%, 60%, 20%), drie klasse (20%) en twee klasse (50%, 66%, 40%). My hipotese wat veronderstel dat die aantal take wat deelnemers voltooi, is direk eweredig aan hulle verbetering in uitspraak word dus verwerp.

5.6 Tipe klanke en verandering van klanke

Die twee klanke wat die meeste deelnemers nieluistervriendelik uitgespreek het, is /v/ > [f] en /i/ > [e]. Ander klanke wat nieluistervriendelik uitgespreek is, is: /u/ > [o]; /ə/ > [ɛ], [a], [e], die weglating van /ə/ aan die einde van woorde; /e/ > [ɛ]; /f/ > /v/; /o/ > [ɔ]; /ɑ:/ > [a]; /y/ > [e]; /h/ > [j], [x]; /œ/ > [ɛ], [u]; /k/ > [x]; /x/ > [g]; /ɛ:/ > [əi]. Die verandering wat die meeste aan die klanke aangebring word en dit dan nieluistervriendelik maak, is dat die vorming van die klank na voor in die mond geskuif word en verlaag word. Hierdie verskuiwing veroorsaak dat die klank voorkom asof dit ontrond of geneutraliseer is.

Die proefgroep se uitspraakverbetering is groter as die kontrolegroep s'n. In die proefgroep is daar 'n groter persentasieverspreidingvariasie as by die kontrolegroep. Die proefgroep se laagste persentasie is slegs 7.1% minder as die kontrolegroep se hoogste persentasie. Verder is die proefgroep se hoogste persentasie 16% meer as die kontrolegroep se persentasie.

5.7 Woordlengte en woordeskatverbetering

Die woorde waarin daar die meeste vordering was, is “hoopvol” en “ekstasies”. Die resultate toon dat die lengte van die woord nie 'n impak op aanleer van die woord het nie. Byvoorbeeld die woorde “gretig” en “seer” is byvoorbeeld korter as “opgewonde” en “ekstasies” maar tog is die verbetering van hierdie kort woorde minder as die langer woorde. Die proefgroep se vordering is swakker as die kontrolegroep s'n.

5.8 Samevatting

Na aanleiding van die intervensieresultate en die deelnemers se terugvoering kan daar afgelei word dat die deelnemers voordeel uit die studie getrek het soos daar beoog is om te doen met die onderneming van aksienavorsing. In hierdie studie word daar bewys dat musiek 'n waardevolle hulpbron vir die aanleer van uitspraak is; soos ook in die navorsing van Leith (1979) en Brand en Li (2009) en vele ander soos in my literatuurstudie bespreek.

Hierdie navorsing kom tot die slotsom dat taakgebaseerde onderrig en Afrikaanse musiek geskik vir die aanleer en onderrig van uitspraak is. Die gebruik van die taakgebaseerde onderrig sonder musiek is egter meer geskik vir die aanleer en onderrig van woordeskat. Dit is om hierdie rede dat ek die gebruik van musiek vir die onderrig en leer van uitspraak aanbeveel, maar nie vir woordeskat nie.

Ek bied die volgende voorstelle aan hoe hierdie studie verbeter kan word:

- Die steekproef van die proefgroep en kontrolegroep vergroot deur meer deelnemers van dieselfde taalgroepe te betrek om ooreenkomste en verskille binne taalgroepe te ondersoek.
- Meer kundiges oor die analise van data te raadpleeg.
- Indiepte-analise oor die invloed van die eerste taal op die aanleer van woordeskat en uitspraak doen.
- Die gebruik van 'n opname na opname 2 om ondersoek in te stel na die blywendheid van die uitspraakverbeteringe.

Met hierdie studie lewer ek 'n bydrae tot navorsing wat reeds oor die taakgebaseerde benadering, die gebruik van musiek in taalklaskamers, en die onderrig en leer van woordeskat en uitspraak gedoen is. Alhoewel die navorsing binne die konteks van Universiteit van Stellenbosch gedoen is, is dit van só 'n aard dat dit by ander onderriginstansies en binne ander tale toegepas kan word.

6 Bronnelys

Abbot, M. 2002. Using music to promote L2 learning among adult learners. *TESOL Journal*, 11(1): 10-17.

Ackroyd, S. en Hughes, J. 1981. *Data collection in context*. Londen: Longman.

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

Adendorff, E. Afrikaanse Taalverwerwingdosent. (Persoonlike gesprek, 26 Maart 2016).

Akbary, M., Shahriari, H. en Fatemi, A. 2016. The value of song lyrics for teaching and learning English phrasal verbs: a corpus investigation of four music genres. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(2):1-13.

Altarriba, J. en Bauer, L. 2004. The distinctiveness of emotion concepts: A comparison between emotion, abstract, and concrete words. *American Journal of Psychology*, 117(3):389-410.

Anderson, J. 1983. *The architecture of cognition*. Harvard: Harvard University Press.

Anderson, J. 1993. *Rules of the mind*. New Jersey: Erlbaum.

Arnold, E. 1991. Authenticity revisited: how real is real? *English for Specific Purposes*, 10(3):237-244.

Ayotte, S. 2004. *The acquisition of verb forms through song*. Intyds beskikbaar: <http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/3516071>. [4 Oktober 2016].

Backley, P. s.j. *Improving your English pronunciation*. Intyds beskikbaar: http://www.tohoku-gakuin.ac.jp/research/journal/bk2013/pdf/no02_07.pdf. [25 April 2016].

Baddeley, A. 1986. *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.

Baddeley, A. 1992. Working memory. *Science*, 225(5044):556-559.

Baddeley, A. 2000a. The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(1):417-423.

Baddeley, A. 2000b. Short-term and working memory. In: Tulving, E. en Craik, F. (reds.). *The Oxford handbook of memory*. New York: Oxford University Press. 77-92.

Baddeley, A. 2001. Is working memory still working? *The American Psychologist*, 56(11):851-864.

Baddeley, A. 2007. *Working memory, thought and action*. Oxford: Oxford University Press.

Baddeley, A. 2012. Working memory: theories, models, and controversies. *Annual Reviews of Psychology*, 63:1-29.

Baddeley, A., Gathercole, S. en Papagno, C. 1998. The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1):158-173.

- Barcroft, J. 2004. Second language vocabulary acquisition: a lexical input processing approach. *Foreign Language Annals*, 37(2):200-208.
- Baxter, P. en Jack, S. 2008. Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4):544-559.
- Berg, B. 2009. *Qualitative research methods for the social sciences*. Kaapstad: Allyn & Bacon.
- Bernard, J. 2010. Motivation in foreign language learning: the relationship between classroom activities, motivation, and outcomes in a university language-learning environment. Ongepubliseerde Honneurstesis. Pittsburgh: College of Humanities and Social Sciences.
- Bertram, D. 2006. *Likert scales*. Intyds beskikbaar: <https://goo.gl/7XYxAP>. [13 September 2016].
- Blachowicz, C. 2005. *Vocabulary essentials: from research to practice for improved instruction*. Glenview: Scott Foresman and Co.
- Blachowicz, C. en Fisher, P. 2000. Vocabulary instruction. In: Barr, R., Mosenthal, P., Pearson, P. en Kamil, L. (reds.). *The handbook of reading research*. New York: Longman. 503-524.
- Blodget, T. 2000. *Teaching the target language through the lyrics of melodic music*. Intyds beskikbaar: <https://goo.gl/d4TsIF>. [29 Februarie 2016].
- Bower, G. 2000. A brief history of memory research. In: Tulving, E. en Craik, F. (reds.). *The Oxford handbook of memory*. New York: Oxford University Press. 3-32.
- Brand, M. 2007. Music, Asia, and English: use of pop-songs in ESL instruction. *Asia-Pacific Journal for Arts Education*, 5(2):66-75.
- Brand, M. en Li, X. 2009. Effectiveness of music on vocabulary acquisition, language usage, and meaning for Mainland Chinese ESL learners. *Contributions to Music Education*, 36(1):73-84.
- Breen, M. 1987. Learner contributions to task design. In: Candlin C. en Murphy, D. (reds.). *Language learning tasks*. New Jersey: Prentice-Hall. 333-356.
- Bremer, K. 1999. "O, so sentimenteel". Suid-Afrika: Poppo Musiqe.
- Brown, H. 1994. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Brown, N. en Lamb, D. 2004. Parallels between music learning and language acquisition: from fluency to literacy. *The American Council on Immersion Education (ACIE) Newsletter*, 8(1). Intyds beskikbaar: <https://goo.gl/8LQ3AD>. [14 Oktober 2016].
- Bryman, A. en Bell, E. 2007. *Business research methods*. Kaapstad: Oxford University Press.
- Bygate, M., Skehan, P. en Swain, M. 2001. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching, and testing*. Harlow: Pearson Education.
- Calvert, M. en Sheen, Y. 2015. Task-based language learning and teaching: an action research study. *Language Teaching Research*, 19(2):226-244.
- Cameron, L. 2003. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Chen, J. 2011. The effects of music activities on English pronunciation and vocabulary retention of fourth-grade ESOL (English for speakers of other languages) students in Taiwan. Ongepubliseerde Doktorale proefskrif. Florida: Universiteit van Florida.
- Chrystal, D. 2008. *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Claerr, T. en Gargan, R. 1984. The role of songs in the foreign language classroom. *OMLTA Journal*, FL014904:28-32. Intyds beskikbaar: https://archive.org/stream/ERIC_ED254104/ERIC_ED254104_djvu.txt. [20 Maart 2016].
- Clahsen, H. en Felser, C. 2006. Grammatical processing in language learners. *Applied Psycholinguistics*, 27(1):3-42.
- Coe, N. 1972. What use are songs in FL teaching? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(4):357-360.
- Conti, G. 2016. *How to teach pronunciation*. Intyds beskikbaar: <https://goo.gl/rxZ6SF>. [03 April 2016].
- Corder, S. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4):161-170.
- Crookes, G. en Schmidt, R. 1991. Motivation: reopening research agenda. *A Journal of research in Language Studies*, 41(4):469-512.
- Crumpler, B. 2013. *Music and performance: methods for language learning and retention*. Intyds beskikbaar: <http://exclusive.multibriefs.com/content/music-and-performance-methods-for-language-learning-and-retention>. [20 Maart 2016].
- Curtis, M. en Longo, A. 2001. Teaching vocabulary to adolescents to improve comprehension. *Reading Online*, 5(4).
- DeAndres, V. 2003. The influence of affective variables on EFL/ESL learning and teaching. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, 7:96-100.
- Denzin, N. en Lincoln, Y. 2011. *The Sage handbook of qualitative research*. Londen: Sage Publications Inc.
- Domoney, L. en Harris, S. 1993. Justified and ancient: pop music in EFL classrooms. *ELT Journal*, 47(3):234-241.
- Donaldson, B. 2000. *Colloquial Afrikaans: the complete course for beginners*. Abingdon: Routledge.
- Dörnyei, Z. 1998. Motivation in second and foreign language learning. *Teaching Language*, 31(3):117-135.
- Dörnyei, Z. 2009. *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Duff, A. 2012. How to carry out case study research. In: Mackey, A. en Gass, S. (reds.). *Research methods in second language acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. 95-116.
- Duthie, J., Nippold, M., Billow, J. en Mansfield, T. 2008. Mental imagery of concrete proverbs: a developmental study of children, adolescents, and adults. *Applied Psycholinguistics*, 29:151-173.
- Du Toit, C. en Nel, C. 2014. T2 Woordeskat en onderrig: intergrasie van teorie en praktyk. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 54(1):75-95.
- Elliot, A. 1995. Foreign language phonology: field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. *The Modern Language Journal*, 79(4):530-542.
- Ellis, R. 1997. The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1):36-42.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2006. The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 8(3):79-101.
- Engh, D. 2013. Why use music in English language learning? A survey of the literature. *English Language Teaching*, 6(2):113-127.
- Feric, N. 2012. *Learning English with music*. Intyds beskikbaar:
<http://www.usingenglish.com/articles/learning-english-with-music.html>. [23 Augustus 2016].
- Gass, S. 1997. *Input, interaction, and the second language learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. 2003. Input and interaction. In: Doughty, C. en Long, M. (reds.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell. 224-255.
- Gass, S. 2010. The relationship between L2 input and L2 output. In: Macaro, E. (red.). *Continuum companion to second language acquisition*. Londen: Continuum International Publishing Group. 194-219.
- Gass, S. en Selinker, L. 1994. *Second language acquisition: an introductory course*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gfeller, K. 1983. Musical mnemonics as an aid to retention with normal and learning disabled students. *Journal of Music Therapy*, 20(4):179-189.
- Gilakjani, A. en Ahmadi, M. 2011. Why is pronunciation so difficult to learn? *English Language Teaching*, 4(3):74-83.
- Gilakjani, A. 2012. The significance of pronunciation in English language teaching. *English Language Teaching*, 5(4):96-107.
- Gilbert, J. 2008. *Teaching pronunciation: using the prosody pyramid*. New York: Cambridge University Press.
- Golafshani, N. 2003. Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4):597-607.

- Good, A., Russo, F. en Sullivan, J. 2015. The efficacy of singing in foreign-language learning. *Psychology of Music*, 43(5):627-640.
- Griffiee, D. 1992. *Songs in action*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Griffiths, B. 2011. *Integrating pronunciation into classroom activities*. Intyds beskikbaar: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/integrating-pronunciation-classroom-activities>. [14 Oktober 2016].
- Hall, C., Smith, P en Wicaksono, R. 2011. *Mapping applied linguistics: a guide for students and practitioners*. Londen: Routledge.
- Hart, E. en Bond, M. 1995. *Action research in health and social care: guide to practice*. Buckingham: Open University Press.
- Hassan, E. 2014. Pronunciation problems: a case study of English language students at Sudan University of Science and Technology. *English Language and Literature Studies*, 4(4):31-44.
- Henry, L. 2011. *The development of working memory in children*. Aanlynbiblioteek: Sage Publishing Ltd.
- Herrero, A. 2006. Characteristics of successful tasks which promote oral communication. *Comunicación*, 15(1):46-56.
- Hismanoglu, M. en Hismanoglu, S. 2011. Task-based language teaching: what every EFL teacher should do. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15:46-52.
- Hoff, E. en Naigles, L. 2002. How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73(2):418-433.
- Hofstee, E. 2006. *Constructing a good dissertation: a practical guide to finishing a Master's, MBA or PhD on schedule*. Sandton: Exactica.
- Homiedan, A. 1984. Utilizing the theory of articulatory settings in the teaching of English pronunciation to Saudi students learning English as a second language. Ongepubliseerde Doktorale proefskrif. Kansas: Universiteit van Kansas.
- Hulstijn, J. 2003. Incidental and intentional learning. In: Doughty, C. en Long, M. (reds.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell. 349-381.
- "In die hemel". 2006. Suid-Afrika: Maroela Musiek.
- Jensen, E. 1995. *Brain-based learning and teaching*. Suid-Afrika: Lead the field Africa.
- Jeon, I. en Hahn, J. 2006. Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching: a case study of Korean secondary school classroom practice. *Asian EFL Journal*, 8(1):123-143.
- Jiang, N. 2000. Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21(1):47-77.
- Johnson, K. 2003. *Designing language teaching tasks*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Johnson, R. en Onwuegbuzie, A. 2004. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7):14-26.
- Kahan, T. en Johnson, M. 1992. Self effects in memory for person information. *Social Cognition*, 10(1):30-50.
- Kassam, K., Gilbert, D., Swencionis, J. en Wilson, T. 2009. Misconceptions of memory: the scooter libby effect. *Psychological Science*, 20(5):551-552.
- Kelly, L. 1969. *25 centuries of language teaching*. Rowley: Newbury House.
- Kennedy, H. en De Ridder, J. 2008. "Ek dink aan jou as dit reën". Suid-Afrika: Rhythm Records.
- Klapper, J. 2003. Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *The Language Learning Journal*, 27(1): 33-42.
- Klein, W. 1986. *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Kuattiningsih, N. 2008. The use of songs to teach english vocabulary to year 2 students of SD Negeri Sekip. Ongepubliseerde Diploma-verhandeling. Surakarta: Sebelas Maret Universiteit.
- Lake, B. 2005. Music and language learning. *ESL Journal*, 22(5):33-42.
- Lazaraton, Anne. 2001. Teaching oral skills. In: Celce-Murcia, M. (red.) *Teaching English as a second foreign language*. Boston: Heinle and Heinle. 104-105.
- Leaver, B. en Willis, J. 2005. *Task-based instruction in foreign language education: practices and programmes*. Washington: Georgetown University Press.
- Lems, K. 2001. *Using music in the ESL classroom*. Intyds beskikbaar: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459634.pdf>. [17 Maart 2016].
- Le Roux, T. en De Villiers Pienaar, R. 1927. *Afrikaanse fonetiek*. Kaapstad: Juta en Kie Beperk.
- Lin, Z. 2009. *Task-based approach in foreign language teaching in China*: Referaat gelewer by die Universiteit van Wisconsin-Platteville. Intyds beskikbaar: <http://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/34571/Zhu,%20Lin.pdf.txt?sequence=3>. [15 April 2016].
- Li-Na, Z. 2012. Pedagogical strategies for task-based vocabulary acquisition. *Sino-US English Teaching*, 9(4):1056-1060.
- Little, J. 1983. Pop and rock music in the ESL classroom. *TESL Talk*, 14(4):40-44.
- Long, M. 1985. A role for instruction in second language acquisition: task-based language training. In: Hyldenstam, K. en Pienemann, M. (reds.). *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon Avon: Multilingual Matters. 77-99.
- Lyster, R. 2007. *Learning and teaching languages through content: a counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.

- Ma, Q. 2009. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Bern: Peter Lang.
- Marsden, E. 2007. Can educational experiments both test a theory and inform practice? *British Educational Research Journal*, 33(4):565-588.
- Marshall, C. en Rossman, G. 2006. *Designing qualitative research*. Londen: Sage Publishing Ltd.
- Martín, C. 2013. The effects of songs in foreign language classroom on vocabulary, retention and motivation. Ongepubliseerde MA-verhandeling. Pamplona: Publieke Universiteit van Navarra.
- Martin, K. en Ellis, N. 2012. The roles of phonological short-term memory and working memory in 12 grammar and vocabulary learning studies. *Second Language Acquisition*, 34(3):379-413.
- Maxwell, J. 2005. *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks: Sage Publishing Ltd.
- Medina, S. 2000. *The effects of music upon second language vocabulary acquisition*. Intyds beskikbaar: <http://www.oocities.org/ESLmusic/articles/article02.html>. [15 Februarie 2016].
- Merriam, A. 1964. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Mitchell, R. en Myles, F. 2004. *Second language learning theories*. Oxford: Oxford University Press.
- Mizener, C. 2008. Enhancing language skills through music. *General Music Today*, 21(2):11-17.
- Moosa, M. 1972. Difficulties of learning the pronunciation and structural differences between Arabic and English. Ongepubliseerde MA-verhandeling. Texas: Library of Saudi Arabia Educational Mission.
- Mora, C. 2000. Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54(2):146-152.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies: a South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Muijs, D. 2004. *Doing quantitative research in education*. Londen: Sage Publishing Ltd.
- Nation, I. 2008. *Teaching vocabulary*. Boston: Heinle.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 2010. A task-based approach to materials development. *Advances in Language and Literacy Studies*, 1(2):135-160.
- O'Connor, J. 2003. *Better English pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Papagno, C., Valentine, T. en Baddeley, A. 1991. Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning. *Journal of Memory and Language*, 30(3):331-47.
- Perez, M. 2008. Effective reading instruction for English learners. Ongepubliseerde Doktorale proefskrif. Suid-Kalifornië: Universiteit van Suid-Kalifornië.

- Pinsonneault, B. 2008. Authentic input in early second language learning. Ongepubliseerde MA-verhandeling. Massachusetts: Universiteit van Massachusetts.
- Pöchhacker, F. 2004. *Introducing interpreting studies*. Londen: Routledge.
- Popper, K. 2004. *The logic of scientific discovery*. Londen: Routledge.
- Pretorius, E. en Mokhwesana, M. 2009. Putting reading in Northern Sotho on track in the early years: changing resources, expectations and practices in a high poverty school. *South African Journal of African Languages*, 29(1):54-73.
- Randall, M. 2007. *Memory, psychology and second language learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Randel, D. (red.). 2003. *The Harvard Dictionary of music*. [Aanlyn]. Cambridge: Harvard University Press.
- Reason, P. 1998. Political, epistemological, ecological and spiritual dimensions of participation. *Studies in cultures, organizations and societies*, 4(2):147-167. Intyds beskikbaar: <https://goo.gl/p4f3KI>. [9 Augustus 2016].
- Reid, E. 2014. *Internet pronunciation activities as an attractive way of teaching pronunciation*. Intyds beskikbaar: https://www.researchgate.net/publication/269696141_Internet_Pronunciation_Activities_as_an_Attractive_Way_of_Teaching_Pronunciation. [28 Maart 2016].
- Revel, J. en Breary, B. 1988. *Listening advanced*. Oxford: Oxford University Press.
- Richie, J. en Lewis, J. 2003. *Qualitative research practice*. Londen: Sage Publications Ltd.
- Rixon, S. 1986. *Developing listening skills*. Londen: Macmillan Publishers Ltd.
- Richards, J. en Rodgers, T. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romero, M., Bernal, L. en Olivares, M. 2012. Using songs to encourage sixth graders to develop English speaking skills. *Profile*, 14(1):11-28.
- Sass, J. 2014. Die aanleer van Afrikaanse klanke deur middel van Afrikaanse musiek. Ongepubliseerde Honneurs-navorsingswerkstuk. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Sass, J. 2016. Die uitstappie. Ongepubliseerde leesstuk.
- Saunders, M., Lewis, P. en Thornhill, A. 2007. *Research methods for business students*. Edinburg: Prentice Hall.
- Schoepp, K. 2001. Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 7(2). Intyds beskikbaar: <http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html>. [23 Augustus 2016].
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I. en Kolinsky, R. 2008. Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106(2):975-983.

- Schuster, D. en Mouzon, D. 1982. Music and vocabulary learning. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 7(1):82-106.
- Sedita, J. 2005. Effective vocabulary instruction. *Insights on Learning Disabilities*, 2(1):33-45.
- Setton, R. en Liangliang, A. 2009. Attitudes to role, status and professional identity in interpreters and translators with Chinese in Shanghai and Tapei. *Translation and interpreting studies*, 4(2):210-238.
- Sinclair, J., Jones, S. en Daley, R. 2004. *English collocation studies: the OSTI report*. Londen: Continuum.
- Šišková, D. 2008. Teaching vocabulary through music. Ongepubliseerde Diploma-verhandeling. Brno: Universiteit Masaryk.
- Spear-Swerling, L. 2006. *Vocabulary assessment and instruction*. Intyds beskikbaar: http://www.ldonline.org/spearswerling/Vocabulary_Assessment_and_Instruction. [09 September 2016].
- Squire, L. 2004. Memory systems of the brain: a brief history and current perspective. *Neurobiology of learning and memory*, 82(3):171-171.
- Strauss, A. en Corbin, 1990. J. *Basics of qualitative research*. Londen: Sage Publications Inc.
- Swan, M. 2005. Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3):376-401.
- Świąciński, R. 2013. An EMA study of articulatory settings in Polish speakers of English. In: Waniek-Klimczak, E. en Shockey, L. (reds.). *Teaching and researching English accents in native and non-native speakers*. Berlyn: Springer. 73-82.
- Techmeier, M. 1969. Music in the teaching of French. *The Modern Language Journal*, 53(2):96.
- Thanasoulas, D. 2000. *Pronunciation: the "Cinderella" of language teaching*. Intyds beskikbaar: http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/pron1_dimitrios.htm. [25 September 2016].
- Thornbury, S. 2002. *How to teach vocabulary*. Essex: Pearson Education Ltd.
- Trinick, R. 2011. Sound and sight: the use of song to promote language learning. *General Music Today*, 20(10):1-6.
- Tulving, E. 2002. Episodic memory: from mind to brain. *Annual Reviews Psychology*, 53:1-25.
- Ulate, N. 2007. Using songs to improve EFL students' pronunciation. *Letras*, 44:93-108.
- Universiteit Stellenbosch. 2015. *Kalender 2015: Lettere en Sosiale Wetenskappe Deel 4*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Van den Branden, K., Bygate, M. en Norris, J. 2009. *Task-based language teaching: issues, research and practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Vandergrift, L. en Goh, C. 2009. Teaching and testing listening comprehension. In: Doughty, C. en Long, M. (reds.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing. 395-411.
- VanPatten, B. 1996. *Input processing and grammar instruction*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. 2002. Processing instruction: an update. *Language Learning*, 52(4):755-803.
- VanPatten, B. 2004. Input processing in second language acquisition. In: VanPatten, B. (red.). *Processing instruction: theory, research, and commentary*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 5-31.
- VanPatten, B., Inclezan, D., Salazar, H. en Farley, A. 2009. Processing instruction and dictogloss: a study on object pronouns and word order in Spanish. *Foreign Language Annals*, 42(3):557-575.
- Varonis, E. en Gass, S. 1982. The comprehensibility of non-native speech. *Studies in second language acquisition*, 4(2):114-136.
- Wei, M. 2006. *A literature review on strategies for teaching pronunciation*. Intyds beskikbaar: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491566.pdf>. [17 Oktober 2016].
- Weiten, W. 2015. *Psychology themes and variations*. Verenigde Koninkryk: Cengage Learning (Emea) Ltd.
- Wilcox, W. 1995. Music cues from classroom singing for second language acquisition: prosodic memory for pronunciation of target vocabulary by adult non-native English speakers. Ongepubliseerde Doktorale proefskrif. Kansas: Universiteit van Kansas.
- Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Willis, D. en Willis, J. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wissing, Daan. 2014. Fonetiek. In: Carstens, W. en Bosman, N. (reds.). *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde*. Pretoria: Van Schaik. 91-124.
- Wolverton, V. 1991. Facilitating language acquisition through music. *Applications of Research in Music Education*, 9(2):24-30.
- Yin, R. 2003. *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Yousefi, A., Yekta, R. en Farahmandian, H. 2014. The effect of modern lyrical music on second language vocabulary acquisition. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23):2583-2586.
- Zhaku-Kondri, B. 2014. *Using song lyrics in the classroom: assessing the utility of song lyrics for the acquisition of a foreign language*. Referaat gelewer by INTCESS14. 3-5 Februarie 2014, Istanboel, Turkye. 1201-1210.

7 Addenda

Addendum A: Vraelys

Questionnaire 1

Participant number: P/K

The purpose of this questionnaire is to gather information about your language background.

NB: It is of utmost importance that you motivate where asked to do so.

1. Rate your proficiency in Afrikaans.

1 Poor	2 Fair	3 Good	4 Very Good	5 Excellent
--------	--------	--------	-------------	-------------

2. Rate your Afrikaans pronunciation.

1 Poor	2 Fair	3 Good	4 Very Good	5 Excellent
--------	--------	--------	-------------	-------------

3. Rate your attitude towards Afrikaans.

1 Poor	2 Fair	3 Good	4 Very Good	5 Excellent
--------	--------	--------	-------------	-------------

4. Rate your attitude towards Afrikaans music.

1 Poor	2 Fair	3 Good	4 Very Good	5 Excellent
--------	--------	--------	-------------	-------------

5. What is your first language? Do you think that there are similar sounds to Afrikaans in your first language?

(a) _____

(b) _____

6. Do you speak any other languages? If yes, which languages? How did you learn it?

7. Have you ever been taught Afrikaans?

YES	NO
-----	----

If yes, for how long?

In which years were you taught? (Example 2000-2004)

8. As a beginner, what are the first things that you need to be able to say?

9. Do you think that it is important to pronounce words correctly?

YES	NO
-----	----

Motivate your answer.

10. Do you think that the learning of new vocabulary can be successful without the learning of the correct pronunciation thereof?

YES	NO
-----	----

Motivate your answer.

11. Do you think that Afrikaans music can help you with your pronunciation of Afrikaans words?

YES	NO
-----	----

Motivate your answer.

12. Do you think Afrikaans music can increase your Afrikaans vocabulary?

YES	NO
-----	----

Motivate your answer.

13. Do you want to improve your pronunciation and vocabulary?

YES	NO
-----	----

If yes, are there any specific sounds or vocabulary groups (e.g. emotions or social situations) you would want to focus on?

The end. Thank you.

Addendum B: Vraelys

Questionnaire 2

Participant number: P.....

The purpose of this questionnaire is to gather information about your experience of the experiment and methods used.

NB: It is of the utmost importance that you motivate where asked to do so.

1. Did the Afrikaans music in this experiment help you to improve your pronunciation of Afrikaans sounds?

YES	NO
-----	----

Comments

2. Did the Afrikaans music in this experiment increase your Afrikaans vocabulary?

YES	NO
-----	----

Comments

3. How did you find the use of music as aid for the instruction of vocabulary and pronunciation?

4. Would you recommend this method of acquiring Afrikaans sounds or vocabulary to other students?

YES	NO
-----	----

5. Did you learn anything else from the use of music? If so, what?

6. Is there anything you would change about the method of instruction used in this experiment?

7. Do you have any methods of your own of learning new vocabulary and pronunciation?

Addendum C: Vraelys

Questionnaire 2

Participant number: K.....

The purpose of this questionnaire is to gather information about your experience of the experiment and methods used.

NB: It is of the utmost importance that you motivate where asked to do so.

1. Did the Afrikaans lessons in this experiment help you to improve your pronunciation of Afrikaans sounds?

YES	NO
-----	----

Comments

2. Did the Afrikaans lessons in this experiment increase your Afrikaans vocabulary?

YES	NO
-----	----

Comments

3. Would you recommend this method of acquiring Afrikaans sounds or vocabulary to other students?

YES	NO
-----	----

4. What is your opinion on the way (method) emotive words were taught to you?

5. Is there anything you would change about the method of instruction used the classes about emotive words?

6. Do you have any methods of your own of learning new vocabulary and pronunciation?

7. Please write down any other comments or suggestions.

Addendum D: Voortoets

Pre-test

Participant number: P/K

A. Draw a face for the following emotions:

moeg



ontsteld



bly



1. Write down the meaning for the following words:

1. lusteloos
2. hoopvol
3. weerstaan
4. opgewonde.....
5. gretig
6. waardeer
7. trots.....
8. entoesiasies
9. verwondering.....
10. opgewek.....

B. Match the emotion to the facial expression:

1. bekommerd

2. verlig

3. vrolik



C. Write down the English translation for the following words:

1. benoud.....
2. angstig
3. paniekerig
4. ekstasies
5. rustig
6. ingenome
7. vreesaanjaende.....
8. sorgsaam
9. senuweeagtig.....
10. seer.....
11. beter.....

Addendum E: Natoets

Post-test

Participant number: P/K.....

Self-evaluation

Experimental group

A. How does this class make me feel about learning Afrikaans today?

Bored	Confident	Restless	Happy	Other:
-------	-----------	----------	-------	--------

B. How does a language class where music is used as a learning aid make you feel?

Confident	Confused	Happy	Frustrated	Other:
-----------	----------	-------	------------	--------

C. How do I feel about my Afrikaans abilities today?

Positive	Negative
----------	----------

Control group

A. How does this class make me feel about learning Afrikaans today?

Bored	Confident	Restless	Happy	Other:
-------	-----------	----------	-------	--------

B. How do I feel about my Afrikaans abilities today?

Positive	Negative
----------	----------

A. Write down the meaning and/or English translation for the following words:

1. bly
2. gretig
3. waardeer
4. trots
5. moeg
6. entoesiasies
7. ekstasies
8. senuweeagtig.....
9. seer.....

B. Match the emotion to the facial expression:

1. bekommerd
2. verlig
3. vrolik



C. Write down the English translation for the following words:

1. beter.....
2. sleg.....
3. sentimenteel
4. verveeld
5. lusteloos
6. hoopvol
7. opgewonde.....

Addendum F: Die uitstappie – Jaydey Sass

Siya, Linda, Vanessa en Jen stap uit hulle Filosofie-lesing. Dit is drie-uur die middag en hulle is moeg. Hulle stap lusteloos na hulle koshuis in Hofmeyrstraat en gesels.

“Het julle lus om volgende week Stellenboschberg te gaan klim? Onthou dit is my verjaarsdag,” sê Siya.

“Ja, sal lekker wees,” antwoord Linda en Vanessa.

“Oor my dooie liggaam! Nie in hierdie eeu nie!” roep Jen gemaak ontsteld uit.

“Dit is nie so erg nie ...” probeer Siya verduidelik, maar Jen val haar in die rede.

“Ja, totdat jy 'n toon so hard stamp dat die berg jou gillende eina eggo. Nee, dankie. Ek bly liever by die huis,” weier Jen volstrek.

“Okei, okei, ek sal jou skottelgoed 'n maand lank was,” sê Vanessa hoopvol terwyl sy haar hande ophig om die ander te keer om te praat.

“Mmm. Dit is 'n aanbod wat ek nie kan weerstaan nie,” gee Jen uiteindelik in.

Siya is baie bly dat haar vriendinne instem om berg te gaan klim alhoewel Jen nie baie gretig is nie.

'n Week later ontmoet hulle almal opgewonde in Siya se kamer om tienuur die oggend.

“Baie geluk met jou verjaarsdag, Siya!” skree al drie haar vriendinne gelyk.

“Baie dankie, julle. Ek waardeer dit.”

“As julle gereed is, kan ons vertrek,” sê Siya.

“Siya, ken jy die pad?” vra Jen ietwat bekommerd.

Siya lag.

“Ja, Jen. Ek het vir Robert gevra. Hy klim gereeld die berg. Ons stap oor die veld en langs die voetpad tot by die voet van die berg.”

“Sjoe, regso,” sê Jen verlig.

Die vier vriendinne stap entoesiasies tot by die voet van die berg en dan begin hulle te klim.

Een en 'n half uur later staan hulle bo op die berg in verwondering.

“Dit is sowaar die moeite werd!” Skree Jen opgewek.

“Ja...” sê Siya sag

“Julle ... ek voel baie duiselig,” sê Vanessa benoud.

“Jy het geëet, reg?” vra Jen bekommerd.

“Ja, ek het.” En voordat Vanessa nog 'n woord kan sê val sy KARPLAKS neer.

Al drie haar vriendinne sit onmiddellik angstig rondom haar. Hulle maak seker sy haal asem.

“Vanessa. Vanessa.” Siya sê haar naam paniekerig soos sy haar teen die wang tik. 'n Treurige atmosfeer hang in die vars berglug.

Jen gooi 'n bietjie water op Vanessa se gesig en sekondes later gaan haar oë oop.

Die drie vriendinne sug van verligting. Hulle is ekstaties oor Vanessa wat weer by is.

Hulle sit nog rustig vir vyftien minute op die berg en begin weer lusteloos teen die berg af klim.

Hulle is poegaai toe hulle by die voet van die berg kom, maar trots op hulleself en ingenome met hulle uithou vermoë.

Die vriendinne gee vir mekaar drukkies. Hulle praat oor hoe hulle nog vir lank Vanessa se vreesaanjaende insident gaan onthou.

“Hoe voel jy, Vanessa?” Vra Siya sorgsaam en senuweeagtig.

“Baie beter, dankie. My arm is net seer, want ek het daarop geval.”

Hulle stap vrolik terug koshuis toe en probeer vir Vanessa oorreed om dokter toe te gaan.

Addendum G: Taak 1

Task 1

Participant Number: P/K.....

Self-evaluation

Experimental group

A. How does this class make me feel about learning Afrikaans today?

Bored	Confident	Restless	Happy	Other:
-------	-----------	----------	-------	--------

B. How does a language class where music is used as a learning aid make me feel?

Confident	Confused	Happy	Frustrated	Other:
-----------	----------	-------	------------	--------

C. How do I feel about my Afrikaans abilities today?

Positive	Negative
----------	----------

Control group

A. How does this class make me feel about learning Afrikaans today?

Bored	Confident	Restless	Happy	Other:
-------	-----------	----------	-------	--------

B. How do I feel about my Afrikaans abilities today?

Positive	Negative
----------	----------

Consider the following sentences/phrases/words: /Oorweeg die volgende sinne/frases/woorde:

Frases/Sinne	Woorde
a. Kan my die minste skeel.	a. sleg b. vergifnis
b. Ek voel ...	c. lus d. sentimenteel
c. Ek is ...	

1. Search for the meaning of the following words in your dictionary:

sleg.....

sentimenteel.....

lus.....

vergifnis.....

2. Complete the following sentences with the above definitions in mind:

Ek voel, want ek het Vanessa se geheuestokkie verloor.

Ek het haar om gevra omdat ek haar geheuestokkie verloor het.

Ek is om berg te klim/fiets te ry/'n flik te kyk/te slaap.

Ek is oor my armband wat my ouma vir my gegee het.

3. Discuss the following expression with your classmates. What do you think it means?

Vaness, Linda en Siya probeer Jen oorreed om berg te klim. Sy sê: dit kan **kan my die minste skeel**.

.....
.....

Lirieke : O, so sentimenteel – Laurika Rauch

Jy **vra my om vergifnis**

Jy sê my jy **voel sleg**

Dan spring jy op 'n straler

Vlieg tien duisend myle weg

My hart is nes 'n klimtol

Waarmee jy **lustig** speel

O, **ek voel broos** vanaand...

En o, so **sentimenteel**

Jy bel my net na middernag

En **vra my hoe ek voel**

Jy sê jy't my iets moois gekoop

In 'n mark in Istanboel

Oor al jou doen en late

Kan ek my goed verbeel

En nou's ek nie meer vaak

Net o, so **sentimenteel**

Refrein:

Ek gaan my regruk en uitstyg

Bo wat my onderkry

'n Nuwe lewe inrig

Die oue's als verby

En wat jy met jouself maak

Kan my die minste skeel...

Maar miskien **is jy nog lief vir my**

Ek's o, so **sentimenteel**

Die koffie is koud en bitter

Jou vlug's 'n halfuur laat

Die omie kom sy dogter haal

Maar ek's niks **lus vir praat**

Die wiele vat-vat baanblad

My hart sit in my keel

Gaan lê, ou hart, gaan lê

Jy's o, so **sentimenteel**

Refrein:

Ek gaan my regruk en uitstyg

Bo wat my onderkry

'n Nuwe lewe inrig

Die oue's als verby

En wat jy met jouself maak

Kan my die minste skeel...

Maar miskien **is jy nog lief vir my**

Ek's o, so **sentimenteel**

Negatiewe emosies

kwaad/angry



bekommerd/worried



hartseer/ongelukkig/sad



senuweeagtig/nervous



moeg/tired/uitgeput/exhausted



lusteloos/listless



verveeld/bored



verlang/miss



Positiewe emosies

hoopvol/hopeful



opgewonde/excited



trots/proud



ekstasies/ecstatic



vroliek/chirpy



verlig/relieved



gelukkig/bly/happy



Positiewe emosies	Definisie/Voorbeelde
1. hoopvol	
2. opgewonde	
3. gretig	
4. waardeer	
5. trots	
6. ekstaties	
7. vrolik	
8. verlig	
9. bly	
10. beter	

Negatiewe emosies	Definisie/Voorbeeld
1. kwaad	
2. bekommerd	
3. hartseer	
4. ongelukkig	
5. senuweeagtig	
6. seer	
7. uitgeput / moeg / poegaai	
8. lusteloos	
9. verveeld	
10. verlang	

Verneem na welstand

Positiewe emosies

Hoe gaan dit met jou?

Baie goed / goed / fantasties

Ek is bly om dit te hoor. Hoekom gaan dit baie goed / goed / fantasties?

Ek voel / Ek is

Hoekom voel jy so? Wat is die rede?

Ek voel, want

Emosie	Wat is die rede?
1. hoopvol	Ek is hoopvol dat ek al my vakke gaan slaag. Ek is hoopvol dat Robert na my partytjie toe gaan kom.
2. opgewonde	Ek is opgewonde, want ek gaan strand toe. Ek is opgewonde, want dit is vakansie.
3. gretig	Ek is gretig om die nuwe James Bond fliel te kyk, want dit lyk goed. Ek is gretig om op vakansie te gaan, want ek wil laat slaap.
4. waardeer	Ek waardeer my vriend, want hy/sy gee om vir my. Ek waardeer jou, want jy is kosbaar vir my.
5. trots	Ek is trots, want ek het al my vakke geslaag. Ek is trots, want ek het al my take klaargemaak.
6. ekstaties	Ek is ekstaties, want ek het 'n kompetisie gewen. Ek is ekstaties, want ek gaan oorsee.
7. vrolik	Ek is vrolik, want ek het goeie nuus gekry. Ek is vrolik, want dit is my verjaarsdag.
8. verlig	Ek is verlig, want al my eksamens is klaar. Ek voel verlig, want ek het 'n beurs gekry.
9. bly/gelukkig	Ek is bly, want dit is naweek. Ek voel bly, want my span het gewen.
10. beter	Ek voel beter, want ek het medisyne gedrink. Ek voel beter, want Siya het my getroos.

Verneem na welstand

Negatiewe emosies

Hoe gaan dit met jou?

Nie baie goed nie / Sleg / Baie sleg / Aaklig

Ek is jammer om dit te hoor. Hoekom gaan dit nie baie goed nie / sleg / baie sleg / aaklig?

Ek voel / Ek is

Siestog! Hoekom voel jy so? Wat is die rede?

Ek voel, want

Emosie	Wat is die rede?
1. kwaad	Ek is kwaad, want iemand het my geheuestokkie gesteel. Ek is kwaad, want Robert het vir my gelieg.
2. bekommerd	Ek is bekommerd, my taak is nog nie klaar nie. Ek is bekommerd, want my ma is siek.
3. hartseer	Ek voel hartseer, want my oom is oorlede. Ek is hartseer, want ek het Sielkunde gedruip.
4. ongelukkig	Ek voel ongelukkig, want my vriende skinder van my. Ek is ongelukkig, want my span het verloor.
5. senuweeagtig	Ek voel senuweeagtig, want ek gaan vir 'n onderhoud. Ek is senuweeagtig, want ek het 'n afspraak met Vanessa/Robert.
6. seer/pyn	My toon is seer, want ek het dit gestamp. My kop pyn, want ek is siek.
7. uitgeput / moeg / poegaai	Ek is uitgeput/baie moeg/poegaai, want ek het nie geslaap nie. Ek is moeg, want ek het gehardloop.
8. lusteloos	Ek voel lusteloos daarom gaan ek vandag niks doen nie. Ek is lusteloos, want ek het nie energie nie.
9. verveeld	Ek is verveeld, want die fliek is nie interessant nie. Ek is verveeld, want ek stel nie in die werk belang nie.
10. verlang	Ek verlang na my familie, want ek het hulle lanklaas gesien. Ek verlang na my vriendin, want ek voel eensaam.

Addendum H: Taak 2

Task 2

Participant numberr: P/K.....

Self-evaluation

Experimental group

A. How does this class make me feel about learning Afrikaans today?

Bored	Confident	Restless	Happy	Other:
-------	-----------	----------	-------	--------

B. How does a language class where music is used as a learning aid make me feel?

Confident	Confused	Happy	Frustrated	Other:
-----------	----------	-------	------------	--------

C. How do I feel about my Afrikaans abilities today?

Positive	Negative
----------	----------

Control group

A. How does this class make me feel about learning Afrikaans today?

Bored	Confident	Restless	Happy	Other:
-------	-----------	----------	-------	--------

B. How do I feel about my Afrikaans abilities today?

Positive	Negative
----------	----------

Emotions: express yourself in simple sentences. / Emosies: druk jouself uit in eenvoudige sinne.

Make a simple sentence with each of the following emotions. Indicate whether the emotion is positive or negative. You may use your dictionary / Maak 'n eenvoudige sin met elk van die volgende emosies. Sê elke keer of die emosie positief of negatief is. Jy mag jou woordeboek gebruik.

1. kwaad (positief/negatief)

.....

2. gretig (positief/negatief)

.....

3. hoopvol (positief/negatief)

.....

4. bekommerd (positief/negatief)

.....
.....

5. hartseer (positief/negatief)

.....
.....

6. opgewonde (positief/negatief)

.....
.....

7. ongelukkig (positief/negatief)

.....
.....

8. senuweeagtig (positief/negatief)

.....
.....

9. waardeer (positief/negatief)

.....
.....

10. trots (positief/negatief)

.....
.....

Lirieke: Ek dink aan jou as dit reën – Fokofpolisiekar

'n Oomblik is die wêreld werd
maar net die eerste een
'n dier bly 'n dier

gaan slaap as jy sal **beter** raak
as jy aan die slaap kan raak
'n dier bly 'n dier

ek dink aan jou as dit reën

hierdie vier mure maak my naar
is jy siek of sit jy aan?
die lied in my hart is 'n swanesang

ek dink aan jou as dit reën

kwaad raak ons net vir mekaar
mans bly seuns
seuns wil mans wees

ek sweer daar's iemand wat in die hoek staan
as ek my oë knip is sy weg soos my kinderdae

ek dink aan jou as dit reën

ek is nie meer **lief** vir jou nie
ek kon jou nie **gelukkig** hou nie
beloftes breek
en styf vashou maak **seer**

kwaad raak ons net vir mekaar
mans bly seuns
seuns wil mans wees

deesdae vat dit langer
om mense te leer ken

Addendum I: Taak 3

Task 3

Participant number: P/K.....

Self-evaluation

Experimental group

A. How does this class make me feel about learning Afrikaans today?

Bored	Confident	Restless	Happy	Other:
-------	-----------	----------	-------	--------

B. How does a language class where music is used as a learning aid make me feel?

Confident	Confused	Happy	Frustrated	Other:
-----------	----------	-------	------------	--------

C. How do I feel about my Afrikaans abilities today?

Positive	Negative
----------	----------

Control group

A. How does this class make me feel about learning Afrikaans today?

Bored	Confident	Restless	Happy	Other:
-------	-----------	----------	-------	--------

B. How do I feel about my Afrikaans abilities today?

Positive	Negative
----------	----------

Give reasons for the following emotions. Indicate whether the emotion is positive or negative. You may use your dictionary/ Verskaf redes vir elk van die volgende emosies. Sê elke keer of die emosie positief of negatief is. Jy mag jou woordeboek gebruik.

11. seer/pyn (positief/negatief)

My voet is seer, want

My kop pyn, want

12. uitgeput / moeg / poegaai (positief/negatief)

Ek is moeg, want

13. ekstasies (positief/negatief)

Ek is ekstasies, want

14. lusteloos (positief/negatief)

Ek voel lusteloos, want

15. verveeld (positief/negatief)

Ek is verveeld, want

16. vrolik (positief/negatief)

Ek is vrolik, want

17. verlang (positief/negatief)

Ek verlang na, want

.....

18. verlig (positief/negatief)

Ek voel verlig, want

19. bly/gelukkig (positief/negatief)

Ek is gelukkig, want

20. beter (positief/negatief)

Ek voel beter, want

Lirieke: In die hemel – Juanita du Plessis

Ek weet jy wonder soms hoekom dinge moet gebeur
En ek weet jy't baie vrae en jou hart is baie **seer**
Ek weet my plek is leeg langs jou, ek sal altyd by jou wees
As jy na my **verlang**, onthou, ek is by jou in die gees
My tyd op aarde is verby
My lewe is afgemeet
En ek weet jy moet agterbly
Maar ek sal jou nooit vergeet

Ek is nou in die hemel
En ek wil nêrens anders wees nie
Want hier is ek **gelukkig**
Hier kry ek nooit meer **seer** nie
Ek is nou in die hemel
En my hart is daar by jou
Nou is ek die engel wat sy vlerke om jou hou

Ek sien jou trane elke dag, ek wens ek kon dit afdroog
Ek wil nie hê jy moet huil nie want kyk, ek is daar in die reënboog
Hier sal ek altyd wag vir jou, hier in ons hemelhuis
Ek hoop jy volg die regte pad, tot hier by die kruis

My tyd op aarde is verby
My lewe is afgemeet
En ek weet jy moet agterbly
Maar ek sal jou nooit vergeet

Ek is nou in die hemel
En ek wil nêrens anders wees nie
Want hier is ek **gelukkig**
Hier kry ek nooit meer **seer** nie
Ek is nou in die hemel
En my hart is daar by jou
Nou is ek die engel wat sy vlerke om jou hou

Nou is ek die engel wat sy vlerke om jou hou

Addendum J: Taak 4

Task 4

Participant number: P/K.....

Self-evaluation/Self-evaluasie

Experimental group

A. How does this class make me feel about learning Afrikaans today?

Bored	Confident	Restless	Happy	Other:
-------	-----------	----------	-------	--------

B. How does a language class where music is used as a learning aid make me feel?

Confident	Confused	Happy	Frustrated	Other:
-----------	----------	-------	------------	--------

C. How do I feel about my Afrikaans abilities today?

Positive	Negative
----------	----------

Control group

A. How does this class make me feel about learning Afrikaans today?

Bored	Confident	Restless	Happy	Other:
-------	-----------	----------	-------	--------

B. How do I feel about my Afrikaans abilities today?

Positive	Negative
----------	----------

Divide the class into two groups. Each member of the group gets a chance to explain a word and the rest of the group must answer. The group with the most correct answers win.

kwaad gelukkig verveeld

opgewonde senuweeagtig

bekommerd trots

lusteloos hoopvol verlig